

Accompagnement en orientation à distance : réflexions d'ordre déontologique de conseillers et conseillères d'orientation

Michel Turcotte & Liette Goyer
Université Laval

Résumé

L'utilisation des technologies numériques fait partie intégrante de la pratique de l'orientation depuis plus de 40 ans (Sampson et al, 2020). Toutefois l'accompagnement à distance de ses clients est un phénomène plus récent. Peu de conseillers et conseillères d'orientation accompagnaient à distance leurs clients avant l'arrivée de la Pandémie de COVID-19 (Ozenne et al, 2018; Turcotte et Goyer, 2017). De nombreux auteurs.es rappellent l'importance pour les intervenants.es à se former aux exigences déontologiques pertinentes à ces modalités d'intervention (Anthony, 2015; Bimrose et al, 2015; Haberstroh et al, 2008). Des récits de 27 conseillères et conseillers d'orientation ont été recueillis avant la pandémie. De très nombreux témoignages faisant référence à des réflexions d'ordre déontologique ont été rapportés. On constate que ces personnes professionnelles, assujettis à un code de déontologie, se questionnent sur la manière et le bien fondé d'intervenir en utilisant ces modalités d'intervention à distance, que ce soit par l'usage de la vidéoconférence, du téléphone ou des échanges par courriel.

On observait avant la COVID-19, chez les personnes conseillères d'orientation, un questionnement quant au rôle que peut jouer les technologies numériques dans les processus à distance en orientation (Bimrose et Barnes, 2010; Bimrose et al., 2011; Conseil interprofessionnel du Québec [CIQ] et le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO], 2016; Vuorinen et al., 2011). Wind et al. (2020) et Hanley et Wyatt (2020) rappelaient qu'avant la pandémie de COVID-19, un très grand scepticisme, un manque d'acceptabilité, une connaissance limitée sur l'efficacité des interventions à distance de la part des personnes conseillères avaient caractérisé cet enjeu dans le champ d'intervention du counseling et de la psychothérapie. Wind et al. (2020) soulignent que les restrictions sanitaires imposées durant la pandémie, ont d'une certaine manière, créées une occasion favorable d'intervenir à distance, selon différentes modalités. Cette période de COVID-19 est caractérisée par l'adoption rapide d'interventions faisant usage des technologies numériques. Cela a permis à de nombreuses personnes intervenantes dans ces champs de

pratique de surmonter plusieurs hésitations. Les bouleversements qu'a entraînés cette période ont ébranlé les réticences des personnes conseillères, présentes depuis plusieurs décennies face à l'intégration grandissante des technologies numériques dans l'accompagnement de personnes bénéficiaires. On se rappelle que du jour au lendemain, des milliers de personnes intervenantes en counseling, orientation et psychothérapie ont dû accompagner au pied levé leurs personnes bénéficiaires en faisant usage des technologies numériques. D'ailleurs, l'Organisation mondiale de la santé a encouragé ces usages en émettant la recommandation que les technologies numériques peuvent davantage être utilisées afin d'accompagner les personnes bénéficiaires (OMS, 2020).

L'accompagnement à distance en counseling et psychothérapie a fait l'objet de nombreuses recherches depuis des décennies et en particulier

depuis une vingtaine d'années¹. De nombreuses recensions d'écrits ont montré que c'est au moyen des échanges par téléphone, par courriel ou par clavardage, en mode asynchrone ou synchrone, que les premières modalités d'accompagnement à distance ont été expérimentées (Anthony et Nagel, 2010; Barak et al., 2008; Chester et Glass, 2006; Francis-Smith, 2014; King et al., 2006; Richards et Vigano, 2013). Toutefois, on constate que c'est de plus en plus par le biais de la vidéoconférence que les personnes conseillères s'aventurent maintenant dans le counseling en ligne (MacMullin et al., 2020).

Jusqu'à l'arrivée de la COVID-19, les programmes universitaires en counseling, en orientation et en psychologie clinique avait peu ou sinon pas intégré dans leur curriculum les modalités d'accompagnement utilisant les technologies numériques à la formation initiale des personnes conseillères (Anthony, 2015; Anthony et Nagel, 2010; Barak et al., 2008; Goss et Anthony, 2003; Khan et al., 2022; Kraus, 2011; Maheu et al., 2005; Mallen et al., 2005; Ozenne et al., 2018; Reese et

1 Dans le contexte nord-américain des professions en santé mentale et en relations humaines, l'orientation est considérée comme une des multiples spécialisations du champ du counseling. Toutefois, la vaste majorité des recherches sur l'accompagnement à distance ont davantage été menées auprès de personnes conseillères en counseling personnel et en psychothérapie.

al., 2006; Richards et Vigano, 2013). Au Canada, un programme de formation continue est offert depuis une quinzaine d'années par la faculté de travail social de l'Université de Toronto en collaboration avec le groupe *Therapy Online*, programme axé sur le développement de compétences à intervenir en mode synchrone ou asynchrone par échanges de courriels ou textes, et maintenant également par vidéoconférence (Murphy et al., 2008).

Les recherches visant à comparer l'efficacité des interventions en face à face et celles menées à distance rapportent régulièrement que les pratiques d'accompagnement à distance semblent être aussi efficaces que celles menées en personne (Barak et al., 2008; Calbring et al., 2018; Calkins, 2021; Gaggioli, 2018; Hanley et Reynold, 2009; Fluckiger et al., 2018; Irvine et al., 2020; Kraus, 2011; Murphy et al., 2009; Richards et Vigano, 2013; Watts et al., 2016). Des recherches récentes menées dans le champ spécifique de l'orientation mettent également en évidence l'efficacité des interventions menées à distance (Kiuru et al., 2021; Pordelan et al., 2020; Pordelan et Hosseinian, 2021; Pordelan et Hosseinian, 2022; Santilli et al., 2022; Thul-Sigler et Colozzi, 2019).

La perception du public vis-à-vis l'intervention en ligne change également. L'utilisation grandissante des technologies numériques a fait en sorte de reconnaître des avantages à

recevoir et à profiter des services en ligne. Les personnes recevant des services de counseling rapportent leur appréciation de ces modes d'intervention à distance. On considère qu'ils procurent une flexibilité d'horaire, un certain degré d'anonymat, une facilité à se dévoiler davantage (Backhaus et al., 2012; Barak et al., 2008; Chester et Glass, 2006; Mallen et al. (2011); Reese et al., 2006; Reynold et al., 2013; Suler, 2016; Venable, 2010). Pour Hanley et Wyatt (2020), Talbot et al. (2015), l'anonymat peut même contribuer à diminuer la peur de la stigmatisation et inciter des personnes issues de groupes marginalisés à chercher de l'aide.

On évoque souvent l'acquisition de savoirs professionnels nouveaux à l'accompagnement à distance, notamment ceux associés aux compétences technologiques. Ces savoirs pourraient avoir le potentiel de modifier la manière dont les conseillères et conseillers interviennent auprès de leur clientèle. La technologie peut faire naître des craintes de la part des personnes conseillères (Francis-Smith, 2014; MacMullin et al., 2020). Très tôt dans l'émergence et l'utilisation accrue des technologies numériques dans le domaine du counseling et de la psychothérapie, plusieurs auteurs signalaient l'importance de bien former les personnes intervenantes aux exigences

éthiques et déontologiques² propres à des types de prestations à distance (Abbott et al., 2008 ; Childress, 2000 ; Haberstroh et al., 2008). Des revues systématiques des études empiriques récentes sur les questions d'éthique et de déontologie (Pulat et Brautû-Yildrin, 2021 ; Stoll et al., 2020) et des recherches récentes menées auprès de psychothérapeutes et de personnes conseillères (Inchausti et al., 2020 ; MacMullin et al., 2020 ; Lustgarten et Elhai,

2 Tout au long de ce manuscrit, nous faisons référence à deux termes qui apparaissent comme interreliés, soit celui « d'éthique » et de « déontologie ». Comme le rappelle l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, « l'éthique et la déontologie sont deux modes de régulation du comportement en société. Elles jettent un éclairage sur ce qui guide la conduite d'une personne dans diverses situations » (OCCOQ, 2020, p. 4). Dans le cas de l'éthique, le mode de régulation des comportements est basé sur des valeurs, tandis que dans le cas de la déontologie, ce mode de régulation est de nature plus extrinsèque et repose sur des comportements codifiés qui correspondent à ceux à adopter ou à proscrire par les membres d'une organisation professionnelle. Dans un ordre professionnel, un ou une membre peut être sanctionné.e pour des comportements à proscrire. C'est pourquoi, comme nous le verrons plus loin dans ce manuscrit, compte tenu que la majorité des personnes participantes étaient membres d'un ordre professionnel, nous avons adopté pour notre analyse, l'expression « réflexions d'ordre déontologique ».

2018), rappellent également les principaux principes déontologiques sur lesquels une attention plus intense devrait être portée lorsqu'on intervient à distance, notamment ceux portant sur le respect de la confidentialité, les enjeux de protection des renseignements personnels, la compétence à acquérir pour les personnes intervenantes à accompagner à distance, l'évaluation des risques d'intervenir en situation de crise, la vérification de l'identité des clients, la question de la barrière à l'accès aux services que les frontières nationales et internationales peuvent dresser.

Inchausti et al. (2020) et Van Daele et al. (2020)³ ont émis une série de recommandations dès le début de la pandémie de COVID-19 au regard d'une utilisation accrue des technologies numériques dans les professions en santé mentale et relations humaines. Parmi les recommandations faites aux personnes intervenantes, on retrouvait notamment : de reconnaître qu'il peut y avoir une certaine réticence de la part des personnes intervenantes à embrasser le potentiel que peuvent amener les technologies numériques à la prestation de services ; qu'il faut faire preuve de prudence dans l'accompagnement à distance avec les personnes vulnérables ; qu'il puisse arriver

3 Un rapport produit par un groupe d'experts européen en santé mentale : Project Group on eHealth of the European Federation of Psychologists' Associations

en intervention le besoin de suivre plus attentivement les progrès des personnes bénéficiaires, c'est-à-dire, qu'au besoin, d'être plus présent, d'offrir de rencontres plus fréquentes ; prévoir un protocole d'intervention en situation de crise ; de se familiariser avec les législations relatives à l'exercice des professions.

Depuis de nombreuses années, dans le domaine spécifique de l'orientation, la littérature sur le sujet fait appel à des encouragements à ce que les personnes intervenantes en matière d'orientation maintiennent un certain niveau de normes, de standards éthiques (Bakshi et Goss, 2019 ; Bimrose et al., 2011 ; Bimrose et al., 2015 ; Kettunen et Makela, 2019 ; Sampson, 2002 ; Sampson et Makela, 2014 ; Sampson, et al. 2020). Au Canada, dans le domaine de l'orientation, seul le Québec a réglementé la profession de conseillers et conseillères d'orientation. Ces personnes conseillères sont donc assujettis à un code de déontologie (OCCOQ, 2018). Le but d'un code de déontologie est de servir de guide aux comportements des professionnels et de donner un cadre à l'autonomie

professionnelle.⁴

Des organisations professionnelles majeures aux États-Unis dans le domaine du counseling ont ajusté depuis une vingtaine d'années leurs codes d'éthique à ces modes de pratique, notamment la National Board of Certified Counselors (NBCC), la National Career Development Association (NCDA), l'American Psychological Association (APA) et l'International Society for Mental Health Online (ISMHO) (Richards et Vigano, 2013). Ces codes d'éthique attirent particulièrement l'attention des personnes conseillères sur l'importance de signaler aux clients les avantages et les désavantages du counseling à distance, sur la manière dont la confidentialité sera assurée et sur l'importance de protéger les données personnelles. On insiste également sur l'importance pour la personne conseillère de développer des compétences à utiliser les technologies, à évaluer la compétence des clients à utiliser ces mêmes technologies et à prévoir la possibilité de diriger les personnes clientes à des ressources locales au besoin.

Malgré le fait que les

4 Le principe # 1 du code de déontologie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) stipule : Le présent code détermine les devoirs et obligations dont doit s'acquitter le conseiller et la conseillère d'orientation, quel que soit le cadre ou le mode d'exercice de ses activités professionnelles ou la nature de sa relation contractuelle avec le client (OCCOQ, 2018).

recherches se soient multipliées dans le champ du counseling et de la psychothérapie quant aux pratiques d'accompagnement utilisant les technologies numériques, on constate qu'il y a eu peu de publications produites par des équipes de recherche particulièrement intéressées au champ de l'orientation et du développement de carrière, sur la dimension accompagnement faisant usage des technologies numériques. Qui plus est, les recherches menées sur le sujet dans le domaine spécifique de l'orientation et du développement de carrière, ont fait ressortir la dimension de diffusion de l'information dans l'usage des technologies numériques. Comme nous le rappellent Sampson et al (2020) et Watts (2002), les technologies de l'information et des communications (TIC) sont intégrées à la pratique des conseillers et conseillères œuvrant dans le domaine de l'orientation depuis plus de 40 ans. Malgré cette présence des TIC, l'utilisation se limite pour une large part à gérer et à transmettre de l'information, à offrir aux personnes clientes engagés dans un processus d'orientation en mode autonome, une certaine forme d'accompagnement et à administrer des tests (Bimrose, et al, 2015; Savard et al., 2002). Peu de conseillères et conseillers d'orientation au Québec se sont engagés dans des activités d'accompagnement professionnel à distance (Turcotte et Goyer, 2017). Pourtant, le fait qu'une partie de plus en plus importante

de la population utilise et intègre les TIC dans leur vie de tous les jours exerce une pression continue sur l'intégration des TIC dans la prestation de services d'orientation (Bimrose et al., 2015; Kettunen et al., 2016; Ozenne et al., 2018).

L'objet de recherche de la thèse de doctorat de Turcotte (2023), était de faire une analyse du transfert et de la production des savoirs professionnels dans les pratiques d'accompagnement à distance en orientation. Dans un article portant sur les résultats de cette thèse, nous avons rapporté que tout en faisant certains ajustements à leur pratique, les conseillères et conseillers d'orientation interviennent sensiblement de la même manière, avec les mêmes savoirs professionnels qu'en accompagnement en face à face (Turcotte et Goyer, 2023). Parmi les savoirs professionnels rapporté dans les récits de 27 personnes conseillères dans le domaine de l'orientation, des thèmes relatifs à des réflexions d'ordre déontologique ont émergé. Ce sont ces dernières que nous mettrons en évidence au regard de leur pratique d'accompagnement à distance en orientation.

Cadre conceptuel

Les objets d'étude de cette recherche portant sur les récits de personnes conseillères d'orientation en situation de transfert et de production de savoirs d'accompagnement ont amené à faire appel à

un devis de recherche de nature narrative, descriptive et phénoménologique (Creswell, 2003). Par ailleurs, les travaux de Schön (1994) accordent un statut d'acteur aux personnes intervenantes dans la production de leur savoir. Ils permettent de comprendre l'agir des praticiens. nes autrement que comme l'application de savoirs préalables à l'action. On reconnaît que ces personnes ne font pas qu'adapter des connaissances apprises aux contingences de la pratique, mais qu'ils les produisent à travers leur réflexion en cours d'action et sur l'action. Mialaret (2011) et Thievenaz (2013) mentionnent que tout au long de sa carrière, la personne professionnelle va se créer un ensemble d'habitudes d'activités sur lesquelles elle va s'appuyer pour mener son travail et interpréter les situations avec lesquelles elle est confrontée de la manière la plus efficace possible. Pour ces dernières, la transformation de ses habitudes va mener à la construction de l'expérience de la personne intervenante. Pour Thievenaz (2013), les situations nouvelles que rencontrent les professionnels. les comportent deux aspects : un questionnement devant une situation inédite, c'est-à-dire, « Dans quel type de situation est-ce que je me trouve ? » et une mise en application de connaissances déjà acquises, c'est-à-dire, « Que dois-je mettre en œuvre dans ce type de situation ? ».

Méthodologie

Pour comprendre cet objet d'étude qu'est le transfert et la production de savoirs professionnels évoqués dans l'accompagnement à distance, nous avons privilégié la méthode améliorée des incidents critiques (Butterfield et al., 2005)⁵. On se sert souvent de la méthode des incidents critiques pour aider à comprendre et décrire des enjeux ou des obstacles auxquels font face les personnes (Butterfield et al., 2009; Serrat 2010), comprendre des situations de succès ou d'échec (Flanagan, 1954; Lescarbeau, 2000) et étudier les manières efficaces et inefficaces d'être en

⁵ Butterfield et al. (2005) ont fait l'examen de l'évolution de la méthode depuis sa présentation par Flanagan en 1954. Les auteurs présentent plusieurs changements qui ont été apportés au fil des ans par les équipes de recherche qui ont utilisé cette méthode de collecte de données. Ils avaient identifié 4 changements spécifiques apportés à la méthode originale, soit : un élargissement de l'unité d'analyse, c'est-à-dire de passer à l'étude de comportements observables à des comportements non observables, notamment des récits rapportés par des personnes conseillères ; d'élargir le type d'outil à la collecte de données, soit l'utilisation d'auto-évaluation rétrospective par opposition à l'observation directe du comportement ; de disposer de procédures détaillées pour l'analyse des données et ; de développer de meilleurs outils pour déterminer la fiabilité et la cohérence de la méthode de manière à rendre plus crédibles les résultats.

action (Butterfield et al., 2009; McCormick, 1994). Cette méthode est centrée sur la résolution de problèmes pratiques. Elle vise à améliorer et transformer les modalités d'action des personnes intervenantes en les explicitant, en les mettant en contexte (Deslauriers et al., 2017). Cette méthode est appropriée à cette étude parce que les données que nous cherchons à recueillir sont particulières et spécifiques à des personnes intervenantes qui ont développé une expertise dans l'accompagnement à distance en orientation (Butterfield et al., 2005, 2009). Pour être retenu comme incident critique⁶, on doit retrouver dans la description de celui-ci, suffisamment d'information pour repérer ses éléments déclencheurs, une description de ce qui s'est passé, une évaluation de l'importance de l'évènement ou un résultat. S'ajoutent à cela, pour en faire une méthode améliorée des incidents critiques, les souhaits exprimés par les personnes

⁶ Pour Flanagan (1954), un incident critique est « un ensemble de procédures pour ramasser des observations directes du comportement humain. Serrat (2010) et Thievenaz (2012) ajoutent qu'un incident est un évènement ou une situation qui est subordonné ou relié à quelque chose d'autre, qui interrompt la procédure normale. La situation est généralement éloquent pour le sujet et chargée émotionnellement ; elle peut amener à penser qu'elle pourrait être à l'origine d'un nouveau comportement, d'un nouveau mode d'action (Felio & Carayol, 2014 ; Leclerc et al., 2010).

participantes, sur ce qui auraient rendu l'objet d'étude plus facile à gérer (Butterfield et al, 2009). Ce qui est aussi important dans le choix des cas étudiés n'est donc pas leur représentativité, mais le potentiel de compréhension qu'ils recèlent (Collerette, 2004), dans une perspective de transférabilité plutôt que de généralisation des conclusions (Miles et Huberman, 2003).

Participants es et échantillonnage

Nous avons recueilli, de juin 2019 à juin 2020, des récits de personnes intervenantes. Nous avons donc fait appel à un échantillonnage raisonné, c'est-à-dire que la sélection des personnes participantes a été faite sur la base que ces dernières pouvaient apporter des perceptions et réflexions sur les savoirs professionnels pertinents à l'objet de notre étude (Guba et Lincoln, 1982 ; Kettunen et al., 2015). Le choix de la participation à cette étude a été fait en fonction de l'expérience des personnes conseillères à mener des entretiens à distance. Les conseillers et conseillères participantes devaient avoir fait de l'accompagnement à distance pour au moins une année. Vingt-sept personnes conseillères d'orientation ont été recrutées par le truchement d'un courriel d'invitation à participer à la recherche. Ce courriel a été diffusé auprès des 2600 membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, Canada [OCCOQ] ou

du réseau LinkedIn du chercheur principal. À l'exception d'une personne, toutes les personnes participantes détenaient un diplôme de deuxième cycle en orientation ou en counseling et étaient assujetties à un code de déontologie. Plus de quatre personnes participantes sur cinq, étaient des femmes. L'âge moyen des personnes conseillères était de 46 ans (25 à 60 ans) et 13 personnes participantes avaient au-dessus de 50 ans. La moyenne d'années d'expérience professionnelle en counseling d'orientation des participants es était de 15 ans, puis celle d'une pratique plus spécifique à l'accompagnement à distance, de 6 années en moyenne. Leur pratique d'accompagnement à distance était à 85% occasionnel. Bien que le secteur des cabinets-conseils ne représente que 16% de l'ensemble des membres de l'OCCOQ, 75% de l'échantillon de personnes participantes se composaient de personnes conseillères de celui-ci. Ces personnes travaillaient auprès des adultes et des jeunes. Leur lieu de travail principal était situé pour plus des trois quarts en grands centres urbains.

Collecte et analyse des données

C'est l'entretien individuel semi-dirigé qui a été privilégié comme instrument de collecte des données. Savoie-Zajc (1997) considère l'entretien comme une interaction, une conversation demandant une écoute attentive. Elle souligne la souplesse du déroulement de l'entretien

qui permet de comprendre un phénomène du point de vue de la personne et de saisir le sens qu'elle lui apporte. Tous les entretiens ont été menés par vidéoconférence à l'aide de la plateforme Internet « Zoom ». Les entretiens ont eu une durée moyenne de 62 minutes. Ils ont été menés en français, à l'exception d'un entretien où la personne participante a préféré partager son récit en anglais. L'entretien comportait trois moments : le premier a servi d'introduction à l'entretien et il visait à permettre aux personnes participantes de se mettre dans le bain et se mettre à l'aise de parler de leur pratique à distance, à décrire leur situation de travail, et à nous fournir leur perception d'un changement ou non de la qualité de la relation lors de l'intervention à distance. Dans un deuxième moment, les personnes participantes ont été invitées à faire la narration d'incidents, de situations qui permettaient d'illustrer leurs réflexions et leurs perceptions sur les savoirs professionnels d'accompagnement transférés de leur formation initiale et de leurs expériences en face à face ou produits dans le cours de leur engagement à de l'accompagnement à distance. Nous étions à la recherche de différences et de similarités en matière de savoirs professionnels utilisés dans l'accompagnement en orientation que ce soit à distance ou en présentiel. Enfin, dans un troisième moment, l'entretien se terminait sur une collecte de données démographiques et des souhaits sur ce qu'ils.elles

auraient aimé connaître ou avoir approfondi avant de s'engager dans l'accompagnement à distance en orientation.

L'analyse des données a été guidée par la méthode suggérée par Butterfield et al. (2005, 2009). La première étape a consisté à identifier pour chaque personne participante les incidents critiques racontés par ces dernières. Une fois que les incidents critiques et souhaits des transcriptions des entretiens ont été identifiés, nous avons été à la recherche de schèmes, de thèmes afin de créer les catégories pouvant illustrer les perceptions et les réflexions sur l'accompagnement à distance, en particulier en ce qui a trait aux savoirs professionnels transférés ou produits. À la lecture des transcriptions, des éléments semblaient nous sauter aux yeux, qui prenaient soudainement du sens (Huberman & Miles, 1991). On les a représentés souvent à partir d'intitulés comme des explications, des causes, des savoirs professionnels, des outils. Cela a été un processus par raisonnement inductif, en partant du général au particulier. Ces codes thématiques étaient vus, comme nous le soulignent Huberman et Miles (1991), comme des modèles, des récurrences, des pourquoi. C'étaient avant tout des intuitions portant sur des explications, des inférences. Nous avons opté pour le modèle mixte de L'Écuyer (1990) et Van der Maren (2004) au sein duquel cohabitaient des catégories préexistantes et des catégories qui ont émergé de la lecture

des verbatims. Au départ, nous sommes partis avec trois grandes catégories, soit celle fournissant des indications sur le milieu, le contexte de pratique des personnes participantes, de manière à fournir une information générale sur l'environnement dans lequel a été amorcé l'accompagnement à distance et comment il se pratique ; celle portant sur la similarité entre l'accompagnement à distance et l'accompagnement en présentiel ; et celle portant sur la différence entre les deux types de modalités d'accompagnement. Pour le reste, à la suggestion de Huberman et Miles (1991), un plan de codage a été élaboré au fur et à mesure que l'analyse a progressé.

Neuf critères de crédibilité de Butterfield et al. (2005, 2009) ont été appliqués, soit : l'enregistrement audio de tous les entretiens ; la fidélité des entretiens, en demandant à un tiers de lire deux transcriptions d'entretiens afin de confirmer que le guide d'entretien a été suivi ; la validation de l'extraction des incidents critiques et de leur classification sous des thèmes par les participants.es ; l'extraction indépendante des incidents critiques par un tiers ; l'exhaustivité des données, c'est-à-dire le moment où l'ajout de nouvelles données ne faisait plus apparaître de nouvelles catégories ou thèmes ; le taux de participation, où nous n'avons retenu que les thèmes ou catégories où plus de 25% des participants.es rapportent un incident ; le placement des incidents et souhaits dans les

catégories par un.e expert.e indépendant.e ; les opinions d'experts.es des thèmes retenus, et finalement l'accord théorique (validité théorique), que nous

renvoient les données tirées de la littérature.

Analyse des résultats

Très rapidement dans le cours des entretiens portant sur l'expérience de transfert et de production de savoirs professionnels de conseillers et conseillères d'orientation, toutes les personnes participantes ont énoncé des réflexions d'ordre déontologique, c'est-à-dire des questionnements sur leurs agirs professionnels, sur les conditions dans lesquelles se menaient les entretiens. Parmi tous les incidents critiques de savoirs professionnels rapportés par les personnes participantes⁷, celles se rapportant aux réflexions déontologiques ont été les plus souvent racontées. Toutes les personnes participantes ont rapporté des incidents critiques traitant de réflexions d'ordre déontologique. Les personnes participantes n'ont pas nécessairement nommé

⁷ Nous référons le lecteur et la lectrice à l'article de Turcotte et Goyer (2023) pour la lecture de tous les résultats portant sur le transfert et les savoirs professionnel d'ajustements qui ont été thématiques dans le cadre de la recherche doctorale « Une analyse du transfert et de la production de savoirs professionnels dans les pratiques d'accompagnement en orientation à distance » (Turcotte, s. d.)

Tableau 1

Savoirs professionnels relatifs à la déontologie

	Taux de participation %	Fréquence d'unités de sens
Savoirs relatifs à la déontologie	100	
Mettre en place des conditions optimales	89	62
Assurer la confidentialité	74	31
Ce n'est pas pour tout le monde	52	30
Consentement	44	17
Conscience de l'influence de la diversité	11	5

explicitement « voici une réflexion d'ordre déontologique auquel j'ai été confrontée », mais ont partagé des questionnements qui leur sont venus au fur et à mesure qu'elles expérimentaient l'accompagnement à distance en orientation. Cela a donné voix à plus d'une centaine d'incidents critiques qui illustrent de multiples manières leurs réflexions. Nous avons regroupé dans le Tableau 1 ces réflexions autour de 5 principes déontologiques⁸, soit : mettre en place des conditions optimales pour mieux engager et responsabiliser les personnes

⁸ Nous nous sommes inspirés pour identifier les réflexions déontologiques soulevées par les personnes participantes, des articles du code de déontologie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2018), des lignes directrices concernant le recours aux technologies en counseling et psychothérapie de l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (2020), et du Guide de l'usage des technologies numériques en orientation de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Turcotte, 2020).

clientes, préparer les personnes clientes à recevoir le service à distance - le consentement, sensibilisation aux enjeux relatifs à la confidentialité propres à la pratique en ligne, se questionner sur la pertinence d'offrir de l'accompagnement à distance à certaines populations, et dans une moindre mesure, prendre en compte l'influence de la diversité.

Mettre en place des conditions optimales pour mieux engager et responsabiliser les personnes clientes

Lorsqu'une personne conseillère intervient dans un bureau fermé, elle a le sentiment de mettre en place des conditions pour assurer d'une part la confidentialité des échanges, mais également des conditions qui faciliteront ces mêmes échanges. À distance, les personnes participantes vont exprimer qu'elles se sentent parfois moins en contrôle. Elles parlent alors de « responsabilité partagée », c'est-à-dire, de discuter la responsabilité commune à mettre en place les

conditions optimales. Comme le montre la compilation du taux de participation à ce thème rapporté au tableau 1, à peu près toutes les personnes participantes, soit 89%, ont rapporté des moments où elles étaient confrontées au fait de voir ou d'avoir l'impression ou d'entendre d'autres personnes près de la personne bénéficiaire, « *il peut y avoir des petits irritants du genre, la personne est dans une pièce ouverte et là sa mère passe en arrière ou le téléphone n'arrête pas de sonner, haha* » (Personne participante # 23) ; ou à d'autres moments la personne bénéficiaire semble faire autre chose durant l'entretien : « je le voyais qui était sur son téléphone, il faisait d'autres choses, même moi cela me rendait inconfortable parce que je me disais, “ *il n'est pas présent là* ” » (Personne participante # 16) ; « certains clients, plus souvent des jeunes, mais pas seulement eux, font autre chose en même temps soit sur l'ordinateur ou à côté » (Personne participante # 17) ; « *on dirait que l'aspect du « multitasking » est un phénomène plus permissif que les gens se donnent à distance* »

et tandis qu'en présentiel, ils se le donnent beaucoup moins (Personne participante # 20). Dans d'autres circonstances, la personne participante constatait que les conditions environnantes n'étaient tout simplement pas optimales, « par exemple, il y a une cliente qui se retrouvait dans des environnements vraiment pas idéals pour une rencontre, pour elle je lui ai dit, je ne peux pas, il y a trop de bruits, c'est dans votre milieu de travail » (Personne participante # 1).

Parmi les stratégies mises en place par les personnes participantes afin de contrer ce phénomène, celle de discuter des consignes avec la personne bénéficiaire, c'est-à-dire, comment s'assurer de mettre en place des conditions optimales au niveau de la confidentialité et ainsi s'assurer de toute l'attention de la personne durant la séance, a été la plus rapportée : « Quand ils répondent au téléphone, je leur dis " je suis Nadine (nom fictif) ..., c.o., est-ce que c'est un bon moment pour vous, est-ce que vous êtes dans un lieu propice pour parler » (Personne participante # 12); « c'est sûr que moi je leur demande toujours d'être dans une pièce où ils sont seuls et dans une pièce où ils ne seront pas dérangés, un endroit calme où on peut avoir une rencontre pas intime là, mais plus personnelle et tout ça » (Personne participante # 13); « donc je vais aborder la question avec le client, dire que pour qu'on soit capable de se donner cet espace-là, "que vous vous sentiez à l'aise de dire

tout ce que vous voulez dire » (Personne participante # 27); « je leur dit "pour nous préparer à notre rencontre, ce serait bien d'avoir un endroit calme où vous ne serez pas coupé et dérangé", j'essaie de les mettre en contexte pour dire que c'est important la confidentialité » (Personne participante # 8).

Certaines personnes participantes vont exprimer la crainte que la personne bénéficiaire quitte l'entretien sans avertissement : « J'ai comme tout le temps le feeling qu'elle pourrait fermer la ligne » (Personne participante # 17); « sauf qu'au téléphone[...] admettons que la personne n'a pas l'information désirée ou qu'elle est moins satisfaite ou euh [...]je pense que le client aurait tendance à mettre fin à la relation de façon plus abrupte » (Personne participante # 22).

Plusieurs vont aussi créer des conditions techniques et environnementales favorisant le climat de l'entretien : « La luminosité c'est sûr, côté plus technique, on s'assure que ce n'est pas dans le noir, puis que le visage soit bien éclairé pour voir le non verbal, les yeux, les mimiques du visage » (Personne participante # 11); « donc pour le PAE⁹, bien, je m'assurais d'avoir un éclairage suffisant, hum, euh, bien je m'assurais d'avoir le numéro de la personne au cas, je pouvais l'appeler » (Personne participante # 7); « j'essaie vraiment d'enlever les distractions, je le dis à ma

9 Programme d'aide aux employés

conjointe : " Euh regarde, ne me dérange pas pendant la prochaine heure " tandis que si j'ai une cliente dans mon bureau, je n'ai pas tendance à lui dire ça » (Personne participante # 20).

Un des aspects qui peut être considéré comme un avantage pour certaines personnes participantes, c'est que l'accompagnement à distance permet d'accéder à de l'information à laquelle elles n'auraient pas eu accès si elles avaient été en présentiel. Par la vidéoconférence, on s'immisce dans la vie des personnes bénéficiaires à qui l'on rend un service: « L'autre monsieur dont je vous ai parlé, hum...je voyais qu'en arrière euh, il y avait des endroits où il y avait du plâtre, mais pas de peinture, on voyait que c'était un peu négligé comme environnement de vie » (Personne participante # 25);

L'accompagnement à distance peut nous permettre d'entrevoir des éléments de la vie de l'élève qui peuvent nous communiquer de l'information sur ses ressources ou obstacles en lien avec son milieu de vie. Je suis restée surprise lorsqu'une élève a tenu à montrer son talent artistique par la coupe de cheveux de sa colocataire (Personne participante # 19).

Préparer les personnes clientes à recevoir le service à distance - le consentement

Dans le processus de discuter le consentement du

bénéficiaire au service qui lui sera offert, près de la moitié des personnes participantes, soit au travers de leur site Internet, soit par le truchement du formulaire de consentement, ou lors de l'appel de prise de contact initial, expliquent comment cela se déroulera l'entretien dans un contexte d'un accompagnement à distance, « *mais souvent à distance, la première prise de contact au téléphone, je nomme comment je fonctionne, ce qui est important pour moi comme environnement, mes critères* » (Personne participante # 11).

L'explication à propos de la modalité à distance peut se faire aussi lors du premier entretien, et on en profite en même temps pour expliquer le plan de contingence si un pépin technique se présentait, « *alors eux je vais leur dire : " s'il arrive telle affaire euh ", alors je les prépare, puis je vais dire : " si jamais cela arrive, puis qu'on n'est pas capable, je vais t'appeler puis on verra si c'est correct pour toi "* » (Personne participante # 13).

C'est le moment également pour rappeler au bénéficiaire, comment se préparer aux entretiens : « *Je demande toujours aux personnes de se préparer, de choisir un moment où ils allaient être tranquilles pour ne pas être dérangé, donc du coup déjà le moment il est adapté* » (Personne participante # 14); « *je leur dit "pour nous préparer à notre rencontre, ce serait bien d'avoir un endroit calme où vous ne serez pas coupé et dérangé"* » (Personne participante # 8).

Sensibilisation aux enjeux relatifs à la confidentialité propres à la pratique en ligne

Une des préoccupations déontologiques a été de demeurer vigilante et de se questionner quant à la manière d'assurer la confidentialité des conversations par l'utilisation des technologies, en particulier celle de la vidéoconférence. Il est assez clair que la majorité des personnes participantes (75%) se sont questionnées à ce sujet, en particulier dans le choix d'utiliser une plateforme de vidéoconférence. Elles n'ont pas nécessairement eu réponse à leur questionnement, mais à tout le moins elles se sont questionnées : « *... Je ne suis pas certaine que j'utiliserais Skype en toute confidentialité, je ne suis pas sûre que je me sentirais à l'aise, mais si c'est un système qui est sécurisé, euh, comme mon PAE va mettre sur pied, là oui* » (Personne participante # 22); « *j'ai choisi Réact¹⁰, parce qu'à un moment donné, il fallait que j'en choisisse une rapidement. Je ne pouvais pas me mettre à changer. Euh [...] parce que c'était québécois, cela avait été pensé selon la réglementation* » (Personne participante # 27); « *je m'assure aussi qu'il y a une sécurité, le meilleur des possibles de faire, il va y avoir aussi un système pour sécuriser, un anti-coup de force, c'est quand quelqu'un tente*

10 Plateforme de vidéoconférence conçue pour les professionnels.les de la santé au Québec

d'entrer dans les paramètres du site » (Personne participante # 7).

Pour plusieurs, cela les a amenés à s'informer davantage, à suivre une formation sur la question de la sécurité: « *Ce n'est pas facile d'évaluer qu'est-ce qui est plus sécuritaire qu'un autre. Je pense que cela prend des connaissances en informatique, ce qui fait que je suis allée chercher des opinions de gens qui connaissent un peu plus cela* » (Personne participante # 26); « *oui cela a été une préoccupation et j'ai fait le cours sur le code d'éthique à l'Ordre* » (Personne participante # 20); « *j'avais fait une recherche pour qu'elle réponde aux normes de mes ordres professionnels. C'est une plateforme, qui est utilisée par les universités et les grosses entreprises* » (Participante # 5); « *je suis poche en informatique [...] une chance que je travaille avec une communauté, je ne suis pas une fille de technologie de l'information, donc j'ai été obligé d'apprendre par la bande, d'aller m'asseoir avec le gars de l'informatique* » (Personne participante # 8).

Parmi les moyens de répondre à ce questionnement, plusieurs ont opté de l'aborder, d'en discuter avec les personnes bénéficiaires, que ce soit lors de la première rencontre ou en amont de celle-ci : « *Ce que j'ai fait, c'est d'en parler avec mon client, "on va être sur une plateforme en ligne, il se peut qu'on soit écouté", donc de mettre cela clair avec lui [...], qu'ultimement je ne peux pas lui garantir une*

confidentialité » (Personne participante # 11); « *juste au niveau de la confidentialité, je prends toujours les premières minutes d'une première rencontre, je mets beaucoup d'emphase sur le formulaire de consentement, la confidentialité, les limites de l'intervention, mon rôle* » (Personne participante # 21); « *donc, d'avertir la cliente que[...]lorsque l'intervention va se faire, qu'elle est bien à l'abri que les gens l'entendent et euh...comment je peux garantir aussi à la personne que je n'ai pas enregistrée ou qu'elle n'a pas enregistrée* » (Personne participante # 22).

Se questionner sur la pertinence d'offrir de l'accompagnement à distance à certaines populations

Plus de 50% des personnes participantes ont abordé le thème que l'accompagnement à distance semblait moins approprier pour certaines populations. Plusieurs se sont faits la réflexion que pour certaines problématiques d'ordre plus personnelles, par exemple, celles reliées à la présence d'un problème sévère de santé mentale chez la bénéficiaire, ou des situations qui présentent plus de détresse chez la bénéficiaire, elles auraient préféré soit de référer la personne ou de voir celle-ci en présentiel : « *Mais si la personne a beaucoup de détresse, tu sais, ...je suis à court terme, cela fait c'est clair que[...] je peux comme éteindre un peu des feux, mais je vais référer la personne* » (Personne participante # 18);

« *cela ne m'est pas arrivé encore, mais il y a sûrement des clientèles avec qui cela ne marche pas. J'ai déjà eu dans mon bureau des Asperger que je pense que c'était très important d'avoir le contact humain* » (Personne participante # 3); « *si je la sens vulnérable, je ne la verrai pas dans un suivi à distance, je vais la référer* » (Personne participante # 5);

I am thinking of a person, who received a late diagnose with PTSD¹¹ but also had a lifetime of coping that were interfering with her work, with a personal life and probably with her safety issue. That one was a kind where I would have asked "is it something I can handle at distance?" » (Personne participante # 4).

Dans la même veine, plusieurs personnes ont expérimenté des moments de difficulté à créer les conditions propices à l'accompagnement, avec des clientèles plus éloignées du marché du travail, clientèles dites vulnérables, qui peuvent être plus méfiantes envers des offres de services, qui vivent dans des conditions d'hébergement qui ne permettent pas d'assurer une certaine confidentialité : « *Je rencontre une clientèle vulnérable, on ne se le cachera pas. Pis des fois d'avoir à parler au téléphone de leurs difficultés, je sens qu'ils sont moins à l'aise d'en parler, pis de deux, je sens moins que le lien de confiance est là* » (Personne

11 Post-traumatic syndrome disorder (Trouble du stress post-traumatique)

participante # 10); « *ça c'est plus (nom de ville) que (nom de ville) mettons, euh leur réalité là-bas c'est qu'ils sont 5-6 colocs dans un 4 et demi...impossible de faire une rencontre où il y a de la confidentialité, il y a deux chiens euh sinon des enfants* » (Personne participante # 26).

Pour d'autres personnes participantes, un frein à accompagner certaines populations était le manque d'aisance de ces dernières avec les technologies : « *Et cela dépend encore là de la problématique de la personne, je vous dirais, pis de l'autonomie de la personne, de son aisance avec la technologie, ça c'est des choses qui jouent pour beaucoup* » (Personne participante # 10); « *quand on parle de distance, il y aussi le médium. Il y a des gens, par exemple un monsieur de 58 ans, qui n'est pas trop à l'aise avec la technologie ou, ainsi de suite* » (Personne participante # 9).

Malgré tout, et souvent cela peut être les mêmes personnes participantes qui d'une part expriment une certaine réticence à intervenir à distance avec une certaine population, mais qui d'autre part s'accordent pour dire, qu'il y a moyen, même dans des situations d'urgence, de crise, d'accompagner des personnes à distance : « *Justement comment gérer la situation de crise alors qu'on est loin. Je pense dans le Québec, si j'ai une personne en crise, je ne suis pas moins démuni que si elle est en Abitibi ou dans mon patelin* » (Personne participante # 5);

Si la personne exprime des idées suicidaires, mais au téléphone cela se fait par téléphone, je ne vois pas pourquoi ce serait un problème. Les centres de prévention du suicide sont au téléphone, eux-mêmes sont des organismes à distance. Pis, tu as vraiment un avantage supplémentaire par la vidéoconférence, donc le danger derrière ça est plus amoindri par vidéoconférence, ou par Internet » (Personne participante # 7).

Prendre en compte l'influence de la diversité

Quelques personnes participantes ont fait référence dans leurs récits à l'importance de tenir compte de la diversité au regard des personnes clientes dans l'accompagnement à distance. Une personne participante a fait référence au fait que cela ajoutait une difficulté supplémentaire, c'est-à-dire, d'avoir à prendre conscience de repères culturels qui n'étaient pas les siens,

J'ai travaillé dans différents contextes, en milieux urbains, en milieu rural, éloigné, avec des francophones, des anglophones, des gens qui sont immigrants d'autres pays, j'ai vraiment touché à différentes clientèles, mais les (Nom d'une première nation) de ce qu'il y a de particulier chez eux, c'est qu'ils veulent être en présence de quelqu'un » (Personne participante # 6).

Pour une autre personne participante, la pratique à distance pouvait pour sa part créer des occasions d'aller à la rencontre d'autres cultures. Elle voyait cela comme une occasion, « *WOW! OK je ne pensais pas que j'allais me ramasser avec une dirigeante avec laquelle je dois maintenant évaluer des paramètres, euh culturels, une complexité autre... cela ne me dérangerait pas du tout haha, l'aspect à distance parce que j'ai accès à cela* » (Personne participante # 20).

En conclusion, il est important de souligner que près de quatre personnes participantes sur cinq ont exprimé des souhaits sur ce qui auraient rendu l'accompagnement en orientation à distance plus facile à gérer. Trois thèmes sont revenus de manière convaincante : que l'accompagnement à distance soit abordé au cours de la formation initiale des conseillers et conseillères d'orientation ; qu'une offre de formation continue sur les différentes modalités ait été disponible ; et traiter de manière moins négative l'accompagnement à distance. Il est également notable de faire ressortir, qu'à la fin du premier entretien, ou lors du questionnaire de suivi, près des deux tiers des personnes participantes ont partagé leur réflexion quant à l'effet qu'a eu la participation à ce projet de recherche sur la lecture qu'elles se font ou s'étaient faites de leur pratique d'accompagnement à distance. Cela les a amenés à réfléchir sur leur pratique, à valider des choses

qu'elles faisaient et à identifier des éléments qui pourraient être améliorés : « *Vous avez réussi à me faire réfléchir aujourd'hui, mais là je me suis cassé les méninges [...] c'est vraiment une réflexion, ce n'est pas une occasion qui se présente souvent [...]. Là je vais porter plus attention à ce que je fais* » (Personne participante # 1) ; « *ce que j'aime dans la rencontre qu'on vient d'avoir, c'est que je ne m'étais pas assez questionné [...] cela m'a permis de mettre des mots sur pourquoi j'ai l'impression que cela n'a pas bien été [...] je vais vraiment poursuivre cette réflexion-là* » (Personne participante # 16) ; « *d'avoir eu a expliqué ma façon de le vivre m'a amené à plus approfondir la différence, et à oser revenir à des pratiques de mes débuts qui s'étaient laissés influencer depuis :-)* Bref être plus rester fidèle à moi-même! » (Personne participante # 5).

Discussion

Très tôt dans l'émergence et l'utilisation accrue des technologies numériques dans le domaine du counseling et de la psychothérapie, plusieurs auteurs es signalaient l'importance de bien former les personnes intervenantes aux exigences déontologiques propres à des types de prestations à distance (Abbott et al., 2008 ; Childress, 2000 ; Haberstroh et al., 2008). Des revues systématiques des études empiriques récentes sur les questions d'éthique et de déontologie (Pulat et Brautû-Yildrin, 2021 ; Stoll et al., 2020)

et des recherches récentes menées auprès de psychothérapeutes et de personnes conseillères (Inchausti et al., 2020; MacMullin et al., 2020; Lustgarten et Elhai, 2018), rappellent également les principaux principes déontologiques sur lesquels une attention plus intense devrait être portée lorsqu'on intervient à distance, notamment sur des questions portant sur : le respect de la confidentialité, les enjeux de protection des renseignements personnels, la compétence à acquérir pour les personnes intervenantes à accompagner à distance, l'évaluation des risques d'intervenir en situation de crise, la vérification de l'identité des clients, la question de la barrière à l'accès aux services que les frontières nationales et internationales peuvent dresser.

Inchausti et al. (2020) et Van Daele et al. (2020)¹² ont émis une série de recommandations dès le début de la pandémie de COVID-19 au regard d'une utilisation accrue des technologies numériques dans les professions en santé mentale et relations humaines. Parmi les recommandations faites aux personnes intervenantes, on retrouvait notamment : de reconnaître qu'il peut y avoir une certaine réticence de la part des personnes intervenantes à embrasser le potentiel que peuvent amener les technologies

12 Un rapport produit par un groupe d'experts européen en santé mentale : Project Group on eHealth of the European Federation of Psychologists' Associations.

numériques à la prestation de services ; qu'il faut faire preuve de prudence dans l'accompagnement à distance avec les personnes vulnérables ; qu'il puisse arriver en intervention le besoin de suivre plus attentivement les progrès des personnes bénéficiaires, c'est-à-dire, qu'au besoin, d'être plus présent, d'offrir des rencontres plus fréquentes ; de prévoir un protocole d'intervention en situation de crise ; de se familiariser avec les législations relatives à l'exercice des professions.

Depuis de nombreuses années, les écrits scientifiques sur le sujet font appel à des encouragements à ce que les personnes intervenantes en matière d'orientation maintiennent un certain niveau de normes, de standards éthiques (Bakshi et Goss, 2019; Bimrose et al., 2011; Bimrose et al., 2015; Kettunen et Makela, 2019; Sampson, 2002; Sampson et Makela, 2014; Sampson, et al. 2020). Au Canada, dans le domaine de l'orientation, seul le Québec a réglementé la profession de conseillers et conseillères d'orientation. Ces personnes conseillères sont donc assujetties à un code de déontologie (OCCOQ, 2018). Le but d'un code de déontologie est de servir de guide aux comportements des professionnels de manière à assurer le bien-être des personnes bénéficiaires, et de donner un cadre à l'autonomie

professionnelle.¹³ Dans la boîte à outils dont dispose un ordre professionnel pour protéger le public, le code de déontologie sert d'instrument pour d'autres mécanismes de protection du public que sont le comité d'inspection professionnel et le bureau du Syndic qui reçoit et examine des plaintes du public.

Dans ce contexte, il n'est pas anodin que parmi les savoirs professionnels qui ont été nommés spontanément par les personnes participantes à ce projet, ce sont des incidents critiques relatifs à des savoirs professionnels associés à la conduite déontologique qui sont davantage ressortis à la question posée lors de l'entretien semi-dirigé : « Pouvez-vous me parler de situations d'accompagnement en orientation où vous avez perçu qu'il y avait quelque chose de différent à intervenir à distance, que ce soit par téléphone, échange de courriel ou vidéoconférence? ». Toutes les personnes participantes ont identifié spontanément des incidents critiques relatifs à la conduite déontologique. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, nous avons identifié 5 réflexions déontologiques

13 Le principe # 1 du code de déontologie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) stipule : Le présent code détermine les devoirs et obligations dont doit s'acquitter le conseiller et la conseillère d'orientation, quel que soit le cadre ou le mode d'exercice de ses activités professionnelles ou la nature de sa relation contractuelle avec les clients. (OCCOQ, 2018)

que les personnes participantes avaient nommées dans leurs récits, à savoir : comment mettre en place des conditions différentes, mais optimales, comparées à ce qu'elles ou ils avaient déjà mis en place dans la modalité de l'accompagnement en face à face ; comment assurer la confidentialité des conversations dans l'utilisation des différents médiums de communication ; comment tenir compte du fait que certains médiums de communication ne sont pas appropriés pour certaines clientèles ; comment ajuster la conversation autour du consentement ; et finalement comment tenir compte de la diversité lorsqu'on accompagne à distance ? Dans le code de déontologie actuel des conseillers et conseillères d'orientation, il n'y a pas de section propre qui adresse comment intervenir avec les technologies numériques. Un guide a été développé par l'OCCOQ et mis à la disposition de ses membres (Turcotte, 2019). L'Association canadienne de counseling et de psychothérapie a fait de même en 2020. Les codes d'éthique des associations américaines en counseling et en orientation (ACA, 2014 ; NCDA, 2015) ont ajouté dès la fin des années 1990 une section portant sur l'intégration des technologies numériques en intervention et ont depuis continuellement mis à jour ces sections. Le guide produit pour l'OCCOQ est organisé autour de principes déontologiques qui peuvent s'appliquer à l'utilisation du numérique, mais en les commentant à partir des principes

éthiques identifiés spécifiquement pour l'utilisation des technologies numériques dans les codes d'éthique de la NCDA et de l'ACA.

On pourrait invoquer que ces principes sont déjà inscrits dans le code de déontologie, et les traiter comme des incidents illustrant un transfert de savoirs professionnels. Nous les avons placés dans des savoirs professionnels d'ajustement parce que la nouvelle situation qu'amenait l'accompagnement à distance, a incité les personnes conseillères à se questionner sur ces dimensions. Si on se réfère aux modèles de Thievenaz (2013) et de Jarvis (2012) portant sur la construction de l'expérience et de la transformation de ses « habitudes », l'émergence de la situation de l'accompagnement à distance a amené des interrogations d'ordre déontologique, une élaboration de suggestions et d'une certaine manière, une expérimentation de ces mêmes suggestions, pour finalement exercer une forme de jugement à savoir si lesdites suggestions étaient à retenir et à insérer dans son bagage de savoirs professionnels.

Reprenons donc ces 5 savoirs relatifs à la déontologie :

Mettre en place des conditions optimales pour mieux engager et responsabiliser les personnes clientes

Un des principes du code de déontologie des conseillers

et conseillères d'orientation du Québec¹⁴ porte sur la responsabilité des personnes conseillères à s'assurer de mettre en place des conditions qui rendront l'accompagnement optimal, soit dans la présente situation, à distance. Nous avons noté que les personnes participantes à cette étude ont nommé, identifié des moments où elles se sont questionnées sur ces conditions. Par exemple, plusieurs ont identifié et discuté du lieu utilisé par les personnes bénéficiaires. Dans une situation où la rencontre se fait en personne, il n'y a pas lieu de discuter de cet élément-là. Face à cette situation, la personne intervenante pouvait être amenée à faire de l'éducation sur comment protéger ses informations confidentielles, sur l'importance de se choisir un lieu propice aux échanges en toute tranquillité afin qu'il n'y ait pas d'interférence dans la conversation. Ceci afin de s'assurer d'avoir toute la concentration de la personne bénéficiaire au cours de l'entretien qu'elle n'ait pas d'autres occupations en même temps. Dans un bureau privé et fermé, la personne intervenante est plus facilement en contrôle de la situation. Le discours des personnes participantes était souvent empreint de précautions.

14 Article 7 du code de déontologie de l'OCCOQ stipule : 7. Lorsque le conseiller d'orientation estime qu'il ne peut assurer la qualité de la relation professionnelle, dans l'intérêt du client, il le réfère à un autre conseiller d'orientation.

Le contexte de la situation était drastiquement changé, les personnes conseillères ne pouvaient pas mettre en place les mêmes balises auxquelles elles étaient habituées. On profite également de la situation pour recueillir des informations sur le milieu de vie de la personne auxquelles normalement la personne conseillère n'est pas exposé. Tout cela peut être réinvesti dans la relation, servir de pistes d'exploration ou de clarification dans le processus d'évaluation des ressources et des contraintes de la personne bénéficiaire.

Préparer les personnes clientes à recevoir le service à distance – le consentement

Discuter du consentement est central dans la construction de l'alliance de travail. C'est souvent le moment privilégié pour cerner l'objectif de l'intervention, cadrer les résultats attendus et la manière dont la personne intervenante et la personne bénéficiaire vont s'y prendre (OCCOQ, 2018). Les personnes participantes, ont souvent fait mention dans leurs récits de la manière dont elles ont adapté leur formulaire de consentement ou expliqué comment elles vont aborder l'accompagnement en ligne avec les personnes bénéficiaires. Dans les écrits scientifiques, on insiste sur la question d'aborder justement, les avantages et les désavantages, les plans de contingence si la communication se perd, la possibilité de trouver

une alternative à la modalité ou le médium utilisé (Hanley et Wyatt, 2020). Ces derniers, dans une étude menée auprès d'étudiants aux études postsecondaires, rapportaient que parmi les facteurs démotivant à entrer en relation avec une personne intervenante par le truchement des technologies, le défi technologique pouvait être un facteur, en particulier, la manière dont la conversation serait sécurisée du point de vue technologique. Parmi les avantages, cette étude confirmait également que parmi les facteurs motivants, on trouvait que cela pouvait permettre de protéger l'anonymat. Tout cela toutefois doit faire partie de la conversation autour du consentement.

Sensibilisation aux enjeux relatifs à la confidentialité propres à la pratique en ligne

Parmi les craintes d'ordre déontologique associées à l'accompagnement à distance, le principe d'assurer la confidentialité des conversations est celui qui est le plus souvent identifié dans la littérature. Plusieurs auteurs.es et guides de pratiques en font référence (ACCP, 2020; Agathokleous et Taiwo, 2022; Anthony, 2015; Hanley et al., 2019; Hanley et Wyatt, 2020; Khan et al., 2022; Turcotte, 2020). On fait référence ici à la précaution à prendre lorsqu'on choisit et utilise une technologie et comment on doit s'assurer que les conversations et les transcriptions demeurent confidentielles. Au début de la pandémie, en

mars 2020, plusieurs ordres et associations professionnels y ont apporté une attention particulière lors de webinaires spécialement préparés pour leurs membres.¹⁵ Certains ordres ont fait faire des évaluations de plateformes de vidéoconférence, notamment l'Ordre des psychologues du Québec. Les personnes participantes à notre étude ont souvent fait mention des questionnements qu'elles ont pu avoir dans le choix des technologies numériques qu'elles ont utilisé. En fait, le principe déontologique est de rester alerte par rapport aux plateformes utilisées. Et cela, nos personnes participantes à cette étude ont rapporté de multiples incidents où elles se questionnaient là-dessus.

Prendre conscience que ce n'est peut-être pas pour tout le monde

Ce questionnement a été souvent au cœur des réticences exprimées par plusieurs auteurs (Finn et Barak, 2010; Khan, et al., 2022; Riegler et al., 2020; Inchausti et al., 2020). On parle parfois « d'alphabétisation

¹⁵ Au printemps 2020, les mesures sanitaires décrétés par les gouvernements, tant au Québec qu'au niveau pancanadien, ont fait en sorte que les interventions psychosociales n'étaient maintenant disponibles qu'à distance. Plusieurs ordres et associations, notamment, OCCOQ, l'OPQ et l'ACCP, ont rapidement offerts des webinaires et des infolettres pour aider et sensibiliser les professionnels à choisir des médiums sécurisés pour leurs interventions.

numérique», de « fracture numérique ». La crainte souvent exprimée fait référence à celle de voir des services publics se transformer en services en ligne, de voir diminuer le choix pour les personnes bénéficiaires de se voir offrir un service dans la modalité qui leur convient (Khan et al., 2022). Il est rassurant d'une certaine manière de voir les personnes participantes à cette étude se préoccuper de cette perspective. Au cœur de cette préoccupation, on voit aussi l'importance pour les personnes intervenantes d'avoir une « conversation » avec la personne bénéficiaire, sur la modalité désirée pour une intervention donnée dans un contexte donné. L'approche adoptée par la majorité des personnes participantes à cette étude a été plus ou moins de reproduire la manière avec laquelle elles accompagnaient leurs bénéficiaires en mode présentiel, en ne faisant que quelques ajustements au moment opportun. Plusieurs auteurs (Goddard, 2021 ; Khan et al., 2022) interpellent la communauté thérapeutique à voir une occasion de « transformer sa pratique » en faisant un usage éclairé des différents médiums à sa disposition. Nous avons traité plus en détail de ce thème dans un article récent (Turcotte et Goyer, 2023). Nous reviendrons sur cette dimension de « transformation » de la pratique un peu plus loin dans le manuscrit.

Prendre en compte de l'influence de la diversité

Dans les précautions à prendre du point de vue déontologique, plusieurs auteurs (Bakshi & Goss, 2019 ; Hanley et al., 2019 ; Talbot et al., 2015 ; Willis-O'Connor et al., 2016) font référence à la question d'être attentif à la diversité, d'une part pour l'accompagnement tout court, mais encore plus lorsqu'on est à distance. Les codes d'éthique de l'ACCP, de la NCDA et de l'ACA ont une section sur cet élément. Cela peut permettre d'améliorer l'accès à des services pour des membres de différentes cultures ou des populations particulières comme celle des LGBTQ pour qui venir chercher de l'aide en santé mentale, est souvent problématique (Hanley et Wyatt, 2020 ; Talbot et al., 2015). Un des experts qui a participé aux mesures de vérification de notre étude, a particulièrement souligné cet élément, c'est-à-dire, le fait que peu de nos personnes conseillères ont relevé spontanément cette dimension déontologique. Il y a probablement lieu de se pencher davantage sur cet élément dans la formation initiale.

Conclusion

Malgré le fait que les programmes initiaux de formation des personnes conseillères en orientation font peu de place à l'accompagnement à distance, on constate dans le même souffle, que les personnes conseillères de notre étude ont souligné qu'elles ont

facilement pu transférer les savoirs professionnels, les théories, les outils et les stratégies apprises et consolidées et peaufinées par l'expérience, dans l'intervention à distance (Turcotte et Goyer, 2023 ; Turcotte, n. d.). Dans des études publiées depuis le début de la pandémie de COVID-19, plusieurs auteurs sont arrivés également à la même conclusion (Békés et Aafjes-van Doorn, 2020 ; Inchausti et al., 2020 ; MacMullin et al., 2020). Khan et al. (2022) rapportaient également dans leur étude portant sur les perceptions d'un groupe de personnes conseillères expérimentées qui intervenaient à distance, que malgré le fait que plusieurs d'entre elles n'avaient pas été formées explicitement à intervenir avec des modalités permettant d'intervenir à distance, ces personnes conseillères prenaient très au sérieux leurs rôles, l'impact et les réflexions déontologiques à prendre en compte lorsqu'on intervient à distance.

De nombreux auteurs réitèrent l'importance aujourd'hui que les compétences à utiliser le numérique concourent aux exigences globales des savoirs professionnels des personnes intervenantes (Andrei et Scoda, 2017 ; Ariadne, 2004 ; Bimrose et al., 2010, Bimrose et al., 2015, Kettunen et Sampson, 2019). Toutefois, ces mêmes compétences à utiliser le numérique sont perçues comme globalement sous-développées (Hugues et Gratton, 2009). Une association nationale importante dans le domaine de l'orientation, la National Career

Development Association, publiée à titre d'introduction de la Section F de son code d'éthique (NCDA, 2015), qui traite de la prestation de services d'orientation en ligne, des technologies et de l'utilisation des médias sociaux, ce qui suit :

« Les professionnels.es de l'orientation tentent activement de comprendre la nature évolutive de la profession en ce qui concerne la prestation de services d'orientation en ligne, l'utilisation de la technologie et/ou des médias sociaux, et la manière dont ces ressources peuvent être utilisées pour mieux servir leurs clients. Les professionnels.es de l'orientation s'efforcent de se familiariser avec ces ressources, reconnaissant qu'une formation périodique est nécessaire pour développer les compétences techniques et professionnelles nécessaires. Les professionnels.es de l'orientation comprennent les préoccupations supplémentaires liées à la prestation de services d'orientation en ligne et à l'utilisation de la technologie et des médias sociaux, et font tout leur possible pour protéger la confidentialité et la sécurité des données, assurer la transparence et le traitement équitable des clients, et répondre à toutes les exigences légales et éthiques pour l'utilisation de telles

*ressources. »*¹⁶

Un point central de ce principe éthique est que la personne conseillère se doit de s'intéresser tout au long de sa carrière, aux technologies émergentes qui pourraient s'appliquer à sa pratique. On ne peut l'ignorer. Pour ce faire, elle se doit de se former à ces nouvelles technologies.

Les compétences à utiliser les technologies numériques sont sous-développées malgré le fait que ce débat dans les écrits scientifiques se poursuit depuis un certain temps (Anthony, 2015 ; Andrei et Scoda, 2017 ; Bimrose et Brown, 2019 ; Bimrose et al.,

16 Récupéré sur : ncda_code_of_ethics_for_web.pdf.html

Traduction libre produite par les auteurs de cet article de l'introduction de la Section F du code d'éthique de la NCDA (2015) : Career professionals actively attempt to understand the evolving nature of the profession with regard to providing career services online, using technology and/or social media, and how such resources may be used to better serve their clients. Career professionals strive to become knowledgeable about these resources, recognizing that periodic training is needed to develop necessary technical and professional competencies. Career professionals understand the additional concerns related to providing career services online and using technology and/or social media and make every attempt to protect confidentiality and data security, ensure transparency and equitable treatment of clients, and meet any legal and ethical requirements for the use of such resources.”

2015, Kettunen et Sampson, 2019 ; Khan et al., 2022). On se souvient qu'en mars 2020, peu de personnes intervenantes et organismes offrant des services d'orientation étaient préparés à faire face immédiatement aux mesures sanitaires imposées par un grand nombre de gouvernements, en particulier celle d'offrir leurs services à distance. Bimrose et al. (2015) Inchausti et al., 2020 ; Kettunen et al. (2020), Kettunen et Sampson (2019) et Sampson et al., (2020) avaient déjà lancé la discussion portant sur ce constat qu'il fallait se préparer davantage, tant du point de vue individuel que du point de vue institutionnel, à offrir une prestation à distance. On se rappelle également que les ordres professionnels en santé mentale et relations humaines étaient aussi très prudents dans leurs recommandations aux membres qui désiraient accompagner à distance leurs personnes bénéficiaires. Plusieurs des personnes participantes à cette étude en ont témoigné. Récemment, le ministère québécois de la Santé et des Services sociaux a lancé son « Plan d'action interministérielle en santé mentale 2022-2026 »¹⁷, qui vise à améliorer l'accès aux soins et aux services en santé mentale. Le gouvernement québécois a recommandé que l'action suivante soit mise en place : « Innover en intégrant les

17 S'unir pour un mieux-être collectif : Plan d'action interministériel en santé mentale, 2022-2026 - Récupéré à : 21-914-14W.pdf.html

interventions numériques dans les services en santé mentale» p.54. On peut penser que le lancement d'initiatives gouvernementales comme celle-ci va faire en sorte que l'accompagnement en orientation à distance ne sera plus seulement perçu comme une pratique anecdotique, mais fera partie intégrante d'une prestation de services professionnels, que ce soit en pratique individuelle ou institutionnelle. On se rappelle que plusieurs études menées auprès de personnes conseillères, tiraient la recommandation que plus les associations, les organisations, les ordres professionnels soutiendront les pratiques à distance, plus les personnes conseillères se sentiront en confiance pour en faire usage (Glasheen et al., 2013 ; Goddard, 2021 ; MacMullin et al., 2020 ; Ozenne et al., 2018 ; Turcotte et Goyer, 2017). Il faut d'une certaine manière adresser la question de l'attitude des personnes conseillères, des pouvoirs publics, du corps professoral en orientation, face à une intégration plus grande des technologies numériques, non seulement pour les fonctions de diffusion de l'information scolaire et professionnelle (Goddard, 2021), mais de plus en plus pour l'accompagnement en orientation à distance. Goddard (2021) interpelle cette question d'attitude et de perception, par la notion de «préparation psychologique»¹⁸ ; et ce que Kettunen et collab. (2013)

18 « Psychological readiness » dans le texte

nomment «co-orientation»¹⁹.

D'une certaine manière, comme plusieurs auteurs déjà cités dans ce manuscrit l'ont souligné (Agathokleous, 2020 ; Anthony, 2015 ; Khan et al., 2022 ; MacMullin et al., 2020), si on veut que nos personnes intervenantes aillent au-delà de refaire ce qu'ils font déjà en face à face, le passage sera facilité si elles sont exposées à des formations qui les feront réfléchir à optimiser et intégrer davantage les technologies numériques à leur disposition. Comme l'avance Feijt et al. (2018), Wentzell et al. (2016) et pour paraphraser le terme de Goddard (2021), il faut aider les personnes intervenantes à anticiper et à développer une forme d'attitude « intentionnelle »²⁰ de créer des interventions ou une manière d'intervenir qui intègre les diverses technologies numériques mises à la disposition des personnes conseillères. Pour plusieurs auteurs (Anthony, 2015 ; Lazuras et Dokou, 2016 ; Vis et al., 2018 ; Wilson et al., 2013), pour qu'une personne intervenante adopte une nouvelle approche, une nouvelle modalité, dans le cas qui nous concerne, les technologies numériques en accompagnement, on doit presque toujours passer par de la formation, de manière à sécuriser la personne intervenante et faire entrer dans le monde du possible, ces nouvelles modalités, avec leurs particularités propres, afin

19 « Co-Careering » dans le texte

20 En anglais dans le texte : Purpose built intervention

de ne pas seulement reproduire ce qu'on fait en face à face. Il faut, comme le rapporte MacMullin et al. (2020), que les personnes conseillères se donnent une pratique réflexive et intentionnelle. Wampold (2014) faisait justement référence au fait qu'une des qualités d'une personne thérapeute efficace, s'est de se développer une attitude réflexive et intentionnelle. Plusieurs auteurs ont identifié certaines de ces compétences numériques, à savoir :

- La déontologie en particulier la sécurisation de la confidentialité (Anthony 2015 ; Chipise et al., 2019 ; CIQ, 2020 ; Khan et al., 2022 ; MacMullin et al., 2020)
- L'intervention inter-frontière (Anthony, 2015 ; CIQ, 2020)
- Être en mesure de rechercher, identifier, évaluer et utiliser des contenus en ligne, que ce soit de l'information scolaire et professionnelle, mais également des applications numériques propres à l'orientation (Goddard, 2021 ; Bimrose et al., 2010 ; Kettunen et al., 2020 ;
- Développer une habileté à communiquer par écrit lors d'intervention en mode asynchrone (Goddard, 2021 ; Murphy et Mitchell 2009) ;
- Développer une perception, un sentiment de présence en ligne (Goddard, 2021 ; Suler, 2006, 2016 ; Murphy et Mitchell, 2009) ;
- Utiliser les médias sociaux (Kettunen et al., 2015 ; Kettunen et Sampson, 2018 ; Villeneuve, 2019)

- En design de services d'orientation (Barnes et al., 2020 ; Goddard, 2021)²¹
- En supervision à distance (Inchausti et al., 2020 ; Bimrose et Brown , 2019 ; Kettunen et al., 2020)
- Se tenir au courant des technologies utilisées par les clients (Goddard, 2021)

On se doit donc d'aller au-delà de l'acquisition de savoirs professionnels reliée à l'utilisation des technologies. On se rappelle qu'au début de la pandémie, forcé d'une certaine manière à intervenir à distance, une majorité de personnes professionnelles dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines se sont tournées vers leurs associations et ordres professionnels afin d'avoir des directives sur la marche à suivre. D'ailleurs, dans une enquête menée par le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ, 2020) et une autre menée également sous l'égide du Conseil interprofessionnel du Québec (Marcellis-Warin et

21 Goddard (2021), citait dans sa thèse des exemples de juridictions canadiennes et internationales où les gouvernements ont spécifiquement fait référence dans des appels d'offre de services, à se voir présenter des modèles de prestation de services intégrant l'accompagnement à distance (Nouvelle-Écosse, Colombie-Britannique, Norvège); on sait par ailleurs que de nombreux Programmes d'aide aux employés au Canada ont mis en place des designs de services multi-modal, et ce depuis de nombreuses années.

Mondin, 2021)²², les auteurs faisaient entre autres les constats suivants : les professionnels.es semblent peu sensibilisés à la cybersécurité malgré leur devoir de vigilance vis-à- vis du public ; que l'adoption de nouvelles technologies n'est pas anodine et implique des connaissances théoriques et pratiques ; que parmi les barrières, on déplore que les formations initiales et continues ne dispensent pas les notions de bases des connaissances nécessaires pour accueillir ces transformations que l'utilisation du numérique apporte. Les auteurs recommandaient également que des actions de sensibilisation aux risques associés à la transformation numérique et à l'usage de ces nouvelles technologies soient développées. Ces mêmes auteurs soulignaient que les professionnels.es souhaitent davantage d'action que de réaction de la part de leur ordre, et souhaitaient des ressources facilement accessibles et mises à jour, un service pour auditer et orienter les professionnels.es, une certaine forme de validation des outils qu'ils utilisent. On souligne encore ici l'importance d'intégrer à la formation initiale, ces éléments de déontologie et la marche à suivre pour choisir

22 L'enquête a été menée sous la direction de la fonction Veille et enquêtes de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA) en collaboration avec le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) dans le cadre d'un projet de recherche proposé par le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ).

les technologies, comme cela est courant pour l'utilisation des tests ou des approches en intervention. On s'attend à ce que la personne professionnelle soit en mesure de faire des choix dans les approches, les techniques et les outils et de les prendre à son compte. D'où l'importance de la formation. D'autant plus, comme plusieurs personnes participantes à cette étude l'ont reconnu et une des personnes expertes retenues pour valider les résultats de cette étude, que former les personnes intervenantes à utiliser les technologies numériques dans l'accompagnement des personnes bénéficiaires peut aussi avoir à l'inverse un impact et influencer aussi la manière d'intervenir en présentiel.

Références bibliographiques

- Abbott, J., Klein, B., & Ciechomski, L. (2008). Best practices in online therapy. *Journal of Technology in Human Services*, 26 (2/4), 360-375. <https://doi.org/10.1080/15228830802097257>
- Agathokleous, G. (2020). *Mental health clinicians' motivation and awareness of key considerations as predictors of online therapy uses and applications*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Wolverhampton.
- Agathokleous, G., & Taiwo, A. (2022). How Online Counselling Is Utilised, Evaluated, and Received. Dans J. P. (Ed.), *Digital Innovations*

- for Mental Health Support (pp. 251-277. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7991-6.ch011>). IGI Global.
- American Counseling Association (ACA). (2014). *Récupéré sur ACA Code of Ethics*: <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- Andrei, A., & Scoda, A. D. . (2017). How the potential of ICT is integrated in counselling and guidance throughout Romania. *eLearning & Software for Education*, 2.
- Anthony, K. (2015). Training therapists to work effectively online and offline within digital culture. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 36-42. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.924617>
- Anthony, K., & Nagel, D-M. (2010). *Therapy online : a practical guide*. London: Sage publications.
- Ariadne. (2004). *Guidelines for web-based guidance*. (A. Publishing, Producteur) Récupéré sur <https://www.scribd.com/document/292027252/Ariadne-GUIDELINES-Final>
- Association canadienne de counselling et de psychothérapie. (2020). *Lignes directrices concernant le recours des technologies en counseling et psychothérapie*. Récupéré sur Association canadienne de counselling et psychothérapie: https://www.ccpa-accp.ca/wp-content/uploads/2019/04/TISCGuidelines_Mar2019_FR.pdf
- Backhaus, A., Agha, Z., Maglione, M., Repp, A., Ross, B., Zuest, D., . . . Thorp, S. (2012). Videoconferencing Psychotherapy: A Systematic Review. *Psychological Services*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/a0027924>
- Bakshi, A. J., & Goss, S. (2019). Trends related to ethics, technology, counselling and careers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(3), 265-273. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1630603>
- Barak, A., Hen, L., Meyran, B.N., & Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2), 109-160. <https://doi.org/10.1080/15228830802094429>
- Barnes, S.-A., Bimrose, J., Brown, A., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*. (E. Commission, Producteur) Récupéré sur <https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2020/04/LLLGuidance.pdf>
- Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 238-247. <http://doi.org/10.1037/int0000214>
- Bimrose, J., & Barnes, S.A. (2010). *Labour market information (LMI), information communications and technologies (ICT) and information, advice and guidance (IAG): the way forward? A report prepared for the UK Commission for Employment and Skills*, Wath-Upon-Dearne, South Yorkshire.
- Bimrose, J., & Brown, A. (2019). Professional identity transformation: supporting career and employment practitioners at a distance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(6), 757-769. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1698008>
- Bimrose, J., Hughes, D., & Barnes, S. (2011). *ICT and Carrers practice: Extending the knowledge base*. A report prepared for the UK Commission for Employment and Skills, Wath-upon-Dearne, South Yorkshire. https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2011/bimrose_2011_ict.pdf
- Bimrose, J., Kettunen, J., & Goddard, T. (2015). ICT -the new frontiers? Pushing the boundaries of career practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43 (1), 8-23. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.975677>
- Butterfield, L., Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Maglio, A.T. (2005). Fifty years of the Critical Incident Technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, 475-497. <https://doi.org/10.1177/146>

[8794105056924](https://doi.org/10.1080/03069484.2021.1911115)

- Butterfield, L., Borgen, W.A., Maglio, A.T., & Amundson, N.E. (2009). Using the Enhanced Critical Incident Technique in Counselling Psychology Research. *Canadian Journal of Counseling*, 43(4), 265-282.
- Calbring, P., Andersson, G., Cuijpers, P., Riper, H., & Hedman-Lagerlof, E. (2018). Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: An updated systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47, 1–18. <http://doi.org/10.1080/16506073.2017.1401115>
- Calkins, H. (2021). Online therapy is here to stay. *Monitor on Psychology*, 52(1), <http://www.apa.org/monitor/2021/01/trends-online-therapy>
- Chester, A., & Glass, C.A. (2006). Online counselling: a descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/03069484.2006.1100583170>
- Childress, C. (2000). Ethical issues in providing online psychotherapeutic interventions. *Journal of Medical Internet Research*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.2196%2Fjmir.2.1.e5>
- Chipise, E.-M., Wassenaar, D., & Wilkinson, A. (2019). Towards new ethics guidelines: The ethics of online therapy in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 49(3), 337–352. <https://doi.org/10.1177/0081246318811562>
- Collerette, P. (2004). *Étude de cas (méthode des)*. Dans A. M. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 92-95). Paris: Armand Colin.
- Conseil interprofessionnel du Québec. (2020). *Recension des recommandations quant à la télépratique chez les ordres professionnels*. Montréal: CIQ.
- Conseil interprofessionnel du Québec et le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO). (2016). *Percées du numérique dans la pratique professionnelle en santé mentale et relations humaines*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2749506>
- Creswell, J. (2003). *Research Design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deslauriers, J.-M., Deslauriers, J.-P., & LaFerrière-Simard, M. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches Qualitatives*, 36(1), 94-112. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero36/rq-36-1-deslauriers-et-al.pdf
- Feijt, M. A., Kort, Y. A., de Bongers, I.M., & Jsselsteijn, W.A. (2018). Perceived drivers and barriers to the adoption of eMental health by psychologists: The construction of the levels of adoption of eMental health model. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e153. <https://doi.org/10.2196/jmir.9485>
- Felio, C., & Carayol, V. (2014). *Apports de la technique des incidents critiques à l'étude des pratiques d'hyper connexion des cadres*. L'Harmattan, pp.229-237, 2013, Com. Dans *Communication et débat public. Les réseaux numériques au coeur de la démocratie ?* (pp.229-237). L'Harmattan: Communication et civilisation. 978-2-343-01988-8.<hal-00944728>.
- Finn, J., & Barak, A. (2010). A descriptive study of e-counsellor attitudes, ethics, and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 268-277. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14733140903380847>
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *The Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Fluckiger, C., Del Re, A.C., Wampold, B.E., & Horvath, A.O. (2018, May). The alliance in adult psychotherapy : a meta-analysis synthesis. *Psychotherapy*, 55(4), 316–340. <https://doi.org/10.1037/pst0000172>

- Francis-Smith, C. (2014). *Email counselling and the therapeutic relationship : a grounded theory analysis of therapists' experiences [Thèse de doctorat]*. University of the West of England.
- Gaggioli, A. (2018). The bright future of technology in mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21, 399–400. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.29115.csi>
- Glasheen, K., Campbell, M.A., & Shochet, I. (2013). Opportunities and challenges : school guidance counsellors' perceptions of counselling students online. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 22-235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/jgc.2013.15>
- Godard, T. (2021). *Online career learning: integrating ICT for service transformation [Thèse de doctorat]*. University of Warwick. <http://wrap.warwick.ac.uk/156331>
- Goss, S., & Anthony, K. (2003). *Introduction*. Dans S. Goss, & K. Anthony (Eds), *Technology in counselling and psychotherapy : a practitioner's guide* (pp. 1-12). New York: Palgrave MacMillan.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Haberstroh, S. (2009). Strategies and resources for conducting online counseling. *Journal of Professional Counseling : Practice, Theory and Research*, 37(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15566382.2009.12033857>
- Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan-Fleming, B., & Gee, R. (2008). Facilitating online counseling : perspectives from counselors in training. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 460-470. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00534.x>
- Hanley, T., & Reynolds, D.J. (2009). Counselling psychology and the Internet : a review of the quantitative research into online outcomes and alliances with text-based therapy. *Counselling Psychology Review*, 24(2), 4-11.
- Hanley, T., & Wyatt, C. (2020). A systematic review of higher education students' experiences of engaging with online therapy. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(4), P.1-13. <https://doi.org/10.1002/capr.12371>
- Hanley, T., Prescott, J., & Gomez, U. (2019). A systematic review exploring how young people use online forums for support around mental health issues. *Journal of Mental Health*, 28(5), 566–576. <https://doi.org/10.1080/09638237.2019.1630725>
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Hughes, D., & Gration, G. (2009). *Literature review of research on the impact of careers and guidance-related interventions*. Reading CfBT Education Trust.
- Inchausti, F., MacBeth, A., Hasson-Ohayon, L., & Dimaggio, G. (2020). Telepsychotherapy in the age of COVID-19: A commentary. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 394-405. <http://doi.org/10.1037/int0000222>
- Irvine, A., Drew, P., Bower, H., Gellatly, J., Armitage, C.J., Barkham, M., . . . Bee, P. (2020). Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies. *Journal of Affective Disorders*, 265, 120–131. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.057>
- Jarvis, P. (2012). Learning from everyday life. *Human & Social Studies, Research and Practice*, 1 (1), 1-20. <http://hssrp.uaic.ro/continut/1.pdf>
- Kettunen, J., Sampson, J.P., & Vuorinen, R. (2015). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 43-56. <http://doi.org/10.1080/03069885.2014.939945>
- Kettunen, J., & Makela, J.P. (2019). Practitioners' conceptions of ethical practice in social networking in career services. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 19, 345–362. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9383-4>
- Kettunen, J., & Sampson,

- J.P. (2019). Challenges in implementing ICT in career services : perspectives from career development experts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 19*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
- Kettunen, J., Vuorinen, R., & Sampson, J.P. (2013). Career practitioners' conceptions of social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling, 41*(3), 302-317. <https://doi.org/10.1080/2F03069885.2013.781572>
- Kettunen, J., Vuorinen, R., & Ruusuvirta, O. (2016). European lifelong guidance policy network representatives' conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies. *International Journal of Educational and vocational guidance, 16*, 337-342. <http://doi.org/10.1007/s10775-015-9313-7>
- Khan, S., Shapka, J.D., & Domene, J.S. (2022). Counsellors' experiences of online therapy. *British Journal of Guidance & Counselling, 50*(1), 43-65. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1885009>
- King, R., Bambling, M., & Thomas, I. (2006). Telephone and online counseling: a naturalistic comparison of session outcome, session impact and therapeutic alliance. *Counseling and Psychotherapy Research, 6*(3), 175-181. <https://doi.org/10.1080/14733140600874084>
- Kraus, R. (2011). *Online counseling: does it work? Research findings to date*. Dans R. Kraus, G. Sticker, & C. Speyer, *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2nd edition p55-62). Boston: Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-378596-1.00003-4>
- Kiuru, N., Puolakanaho, A., Lappalainen, P., Keinonen, K., Mauno, S., Muotka, J., & Lappalainen, R. (2021). Effectiveness of a web-based acceptance and commitment therapy program for adolescent career preparation: a randomized controlled trial. *Journal of Vocational Behavior, 127*, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103578>
- Lazuras, L., & Dokou, A. (2016). Mental health professionals' acceptance of online counselling. *Technology in Society, 44*, 10–14. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2015.11.002>
- L'Écuyer, R. (s.d.). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et Concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie, 38*(1), 11-32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>
- Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l'incident critique. *Interactions, 4*(1), 159-164. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_1/V4N1_LESCARBEAU_Robert_p159-164.pdf
- Lustgarten, S. D., & Elhai, J. D. (2018). Technology use in mental health practice and research: Legal and ethical risks. *Clinical Psychology: Science and Practice, 25*, 1–10. <http://doi.org/10.1111/cpsp.12234>
- MacMullin, K., Jerry, P., & Cook, K. (2020). Psychotherapist experiences with telepsychotherapy: Pre COVID-19 lessons for a post COVID-19 world. *Journal of psychotherapy Integration, 30*(2), 248-264. <http://doi.org/10.1037/int0000213>
- Maheu, M., Pulier, M.L., Wilhelm, F.H., McMenamin, J.P., & Brown-Connolly, N.E. (2005). *The Mental Health Professional and the New Technologies : A Handbook for Practice Today*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Mallen, M., Jenkins, I., Vogel, D.L., & Day, S.X. (2011). Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counselling and Psychotherapy Research, 11*(3), 220-227. <https://doi.org/10.1080/14733145.2010.486865>
- Mallen, M., Vogel, D.L., &

- Rochlen, A.B. (2005). The practical aspects of online counselling : ethics, training, technology, and competency. *Counseling psychologist, 33*, 776-818. <https://doi.org/10.1177/001100005278625>
- Marcellis-Warin, N., & Mondin, C. (2021). *Les pratiques numériques des professionnels au Québec : État des lieux et pistes de réflexion pour accompagner le virage numérique*. Montréal: Conseil interprofessionnel du Québec.
- McCormick, R. (1994). *The facilitation of healing for the First nations people of British Columbia [thèse de doctorat]*. University of British Columbia, Vancouver.
- Mialaret, G. (2011). *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-187). Paris: Presses Universitaires de France "Education et formation". Doi 10.3917/puf.barb.
- Miles, M., & Huberman, A.M. . (2003). *Analyse des données qualitatives (2e édition)*. Paris: De Boeck Université.
- Murphy, L., & Mitchell, D. (2009). *Overcoming the absence of tone and non-verbal elements of communication in text-based cyber-counselling*. Dans J. M. (Ed.), *Studies in health technology and informatics* (Vol. 143, pp. 215-219). Amsterdam, The Netherlands: IOS Press BV.
- Murphy, L., MacFadden, R., & Mitchell, D. (2008). Cybercounselling Online : The Development of a university-based training program for E-mail counselling. *Journal of Technology in Human Services, 26*(2), 447-469. <https://doi.org/10.1080/15228830802102081>
- Murphy, L., Parnass, P., Mitchell, D., Hallett, R., Cayley, P., & Seagram, S. (2009). Client satisfaction and outcome comparisons of online and face-to-face counselling methods. *British Journal of Social Work, 39*, 627-640. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp041>
- National Career Development Association. (2015). *NCDA Code of Ethics*. https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3395
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2018). *Code de déontologie des conseillers conseillères d'orientation du Québec*. Récupéré sur Gazette Officielle du Québec: https://www.orientation.qc.ca/files/GOQ_D.1169-2018_CO_CodeDeonto_15aout2018-1.pdf
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2020). *Guide explicatif du Code de déontologie de l'OCCOQ*. <https://docs.google.com/document/d/1U2z-h23sUhrKfbko1yqDtBAV0WFZNIWslH1YPOahJmY/edit>
- Organisation mondiale de la santé. (2020). *Projet de stratégie mondiale pour la santé numérique 2020-2025*. https://www.who.int/docs/default-source/documents/200067-1b-full-draft-digital-health-strategy-with-annex-cf-6jan20-cf-rev-10-1-clean-fr.pdf?sfvrsn=4b12a8a7_2
- Ozenne, R., Terriot, K., Spirito, V., Laeuffer, C., Lhotellier, L., & Bernnaud, J-L. (2018). Intention d'usage des nouvelles technologies dans le conseil en orientation : perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Le travail humain, 81*(2), 115-141. <http://doi.org/10.3917/th.812.0115>
- Pordelan, N., Sadeghi, A., Abedi, M. R., & Kaedi, M. (2020). Promoting student career decision-making self-efficacy: an online intervention. *Education and Information Technologies : The Official Journal of the Ifip Technical Committee on Education, 25*(2), 985-996. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10003-7>
- Pordelan, N., & Hosseinian, S. (2021). Online career counseling success: the role of hardiness and psychological capital. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 21*(3), 531-549. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09452-1>
- Pordelan, N., & Hosseinian, S. (2022). Design and development of the online career counselling: a tool for better career decision-making.

- Behaviour & Information Technology*, 41(1), 118–138. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1795262>
- Pulat, M., & Barutçu-Yıldırım, F. (2021). Online counseling and ethics: A systematic review of empirical research. *The Journal of Clinical and Mental Health Counseling*, 1(2), 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/357577386> <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1795262>
- Reese, R., Conoley, C.W., & Brossard, D.F. (2006). The attractiveness of telephone counseling: an empirical investigation of client perceptions. *Journal of Counselling and Development*, 84(1), 54-60. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00379.x>
- Reynolds, D. J., Stiles, W. B., Bailer, A. J., & Hughes, M. R. (2013). Impact of exchanges and client-therapist alliance in onlinetext psychotherapy. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 16, 370–377. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0195>
- Richards, D., & Viganò, N. (2013). Online counseling : a narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 994-1011. <https://doi.org/10.1002/jclp.21974>
- Riegler, J., Raj, J., Moscato, S.P., Narad, E.L., Kincaid, M.E., & Wade, S. L. (2020). Pilot trial of a telepsychotherapy parenting skills intervention for veteran families: Implications for managing parenting stress during COVID-19. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 290-303. <http://doi.org/10.1037/int0000220>
- Sampson, J. (2002). Quality and ethics in internet-based guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 147-171. <http://doi.org/10.1023/A:1020665316813>
- Sampson, J., & Makela, J.P. (2014). Ethical issues associated with information and communication technology in counseling and guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 135-148. <http://doi.org/10.1007/s10775-013-9258-7>
- Sampson, J., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2020). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career intervention. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 20, 191-208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2022). In the same boat? an online group career counseling with a group of young adults in the time of covid-19. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>
- Savard, R., Gingras, M., & Turcotte, M. (2002). Delivery of career development information in the context of information computer technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 173-191. <http://doi.org/10.1023/A:1020659801270>
- Savoie-Zajc, L. (1997). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans B. G. (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Serrat, O. (2010). The critical incident technique. *Knowledge Solutions*, 86, 1-6. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_123
- Stoll, J., Müller, J. A., & Trachsel, M. (2020). Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 10, article 993. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00993>
- Suler, J.-R. (2006). *The Psychology of cyberspace*. <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>
- Suler, J.-R. (2016). *Psychology of the digital age : Humans become electric*. New York: Cambridge University Press.
- Talbot, F., LeBlanc, J., & Jbilou, J. (2015). *La thérapie informatisée : une option pouvant faciliter*

- l'accès à la thérapie chez les jeunes adultes? *Santé mentale au Québec*, 40(4), 217–227. <https://doi.org/10.7202/1036101ar>
- Thievenaz, J. (2013). *La transformation des habitudes d'orientation de l'action : le travail silencieux de l'expérience*. Dans J.-M. Barbier, & J. Thievenaz (Eds), *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan, Collection Action et Savoir.
- Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action: le cas des médecins du travail*. Paris: CNAM.
- Thul-Sigler, A., & Colozzi, E. A. (2019). Using values-based webinar interventions to facilitate career-life exploration and planning. *The Career Development Quarterly*, 67(3), 271–278. <https://doi.org/10.1002/cdq.12196>
- Turcotte, M. (s. d.). *Une analyse du transfert et de production de savoirs professionnels dans les pratiques d'accompagnement à distance en orientation [Thèse de doctorat]*, Université Laval.
- Turcotte, M. (2020). *Guide de l'usage des technologies numériques en orientation*. https://www.orientation.qc.ca/files/GuideUsageTechnoOCCOQ_MAJ-web.pdf
- Turcotte, M. & Goyer, L. (2023 sous presse). *Accompagnement à distance en orientation : quels savoirs professionnels? Orientation scolaire et professionnelle*.
- Turcotte, M., & Goyer, L. (2017). L'utilisation des technologies de l'information et des communications dans la pratique des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. *Revue canadienne de développement de carrière*, 16(2), 6-11. <https://cjed-rcdc.ceric.ca/index.php/cjed/article/view/111>
- Van Daele, T., Karekla, M., Kassianos, A. P., Compare, A., Haddouk, L., Salgado, J., & De Witte, N. A. J. (2020). Recommendations for policy and practice of telepsychotherapy and e-mental health in Europe and beyond. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 160-173. <http://doi.org/10.1037/int0000218>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal/De Bœck Université.
- Venable, M. (2010). Using technology to deliver career development services: supporting today's students in higher education. *Career Development Quarterly*, 59, 87-93. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00132.x>
- Villeneuve, N. (2019). *Usages des contenus numériques en orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves du secondaire*. [Mémoire de maîtrise].
- Vis, C., Mo, M., Kleiboer A., Buhrmann, L., Finch, T., Smith, J., & Riper, H. (2018). Improving Implementation of eMental Health for Mood Disorders in Routine Practice: Systematic Review of Barriers and Facilitating Factors. *Journal Medical Internet Research Mental Health*, 5(1), e20. <https://doi.org/10.2196/mental.9769>
- Vuorinen, R., Sampson, J.P., & Kettunen, J. (2011). The perceived role of technology in career guidance among practitioners who are experienced internet users. *Australian Journal of Career Development*, 20(2), 39-46. <http://doi.org/10.1177/103841621102000307>
- Watts, A. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 139-155. <https://www.oecd.org/education/research/2698249.pdf>
- Watts, S., Marchand, A., Bouchard, S., & Bombardier, M. (2016). L'alliance thérapeutique lors d'une télépsychothérapie par vidéoconférence pour un trouble du spectre anxieux : recension systématique des écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 277-302. <https://doi.org/10.7202/1040171ar>
- Wentzel, J., van der Vaart, R., Bohlmeijer, E. T., & van Gemert-Pijnen, J. E. . (2016). Mixing online and face-to-

face therapy: How to benefit from blended care in mental health care. *Journal of Medical Internet Research Mental Health*, 3(1), e9. <https://doi.org/10.2196/mental.4534>

Willis-O'Connor, S., Landine, J., & Domene, J. F. (2016). International students' perspectives of the helpful and hindering factors of the therapeutic relationship [Special supplementary issue]. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3S), S156–S174. <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/issue/archive>.

Wilson, L. A., White, K. M., & Hamilton, K. (2013). Predicting psychologists' intentions to integrate complementary and alternative therapies into their practice. *Australian Psychologist*, 48(2), 149–158. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00058.x>

Wind, T. R., Rijkeboer, M., Andersson, G., & Riper, H. (2020). The COVID-19 pandemic: The 'black swan' for mental health care and a turning point for e-health. *Internet Interventions*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100317>