

CANADIAN
JOURNAL OF
**CAREER
DEVELOPMENT**

REVUE
CANADIENNE DE
**DÉVELOPPEMENT
DE CARRIÈRE**

23

VOL 22/ NO 2



Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière

Robert Shea, Founding Editor/fondateur et rédacteur en chef

Diana Boyd, Associate Editor/rédactrice en chef adjointe

The *Canadian Journal of Career Development* is published by Memorial University of Newfoundland. It has a mandate to present articles in areas of career research and practices that are of interest to career development practitioners.

The Journal is published with the support of CERIC through a grant provided by The Counselling Foundation of Canada. The opinions expressed are strictly those of the authors and do not necessarily reflect the opinions of the *Canadian Journal of Career Development*, Memorial University of Newfoundland, or CERIC officers, directors or employees.

The *Canadian Journal of Career Development* is published twice annually. Subscription rates: This edition is provided free of charge online at www.cjcd-rdc.ceric.ca Orders and correspondence regarding subscriptions, advertisements, change of address, purchase of back issues, and permission to reprint should be sent to Robert Shea at the address below.

La *Revue canadienne de développement de carrière* est publiée par l'Université Mémorial de Terre-Neuve. Son mandat est de présenter des articles d'intérêt général aux praticiens du développement de carrière, dans les domaines de la théorie, de la recherche et de la pratique.

La revue est publiée avec le soutien du CERIC par l'intermédiaire d'une subvention accordée par The Counselling Foundation of Canada. Les opinions exprimées par les auteurs ne reflètent pas nécessairement celles des représentants, directeurs et employés de la *Revue canadienne de développement de carrière*, de l'Université Mémorial de Terre-Neuve et du CERIC.

La *Revue canadienne de développement de carrière* est publiée deux fois par année et peut être consultée gratuitement en ligne, au www.cjcd-rdc.ceric.ca. Toute demande ou correspondance au sujet des abonnements, de la publicité, d'un changement d'adresse, de l'achat de numéros antérieurs ou de la reproduction du contenu de cette revue doit être envoyée à Robert Shea à l'adresse ci-dessous.

Manuscripts should be submitted in MS Word. Authors are requested to follow APA 7th edition style. For full length articles, an abstract of approximately 200 words is required.

Following final acceptance of an article for publication, all authors will be required to submit a copy in MS Word for production purposes.

For further submission details, see inside back cover or on the website.

Les manuscrits doivent être soumis en format MS Word. Les auteur(e)s doivent suivre les directives du manuel de publication de l'APA 7e édition. Un résumé d'environ 200 mots doit être joint à chacun des articles.

Tous les articles acceptés pour publication doivent être soumis en format MS Word.

Pour plus de détails sur la présentation des articles, consulter l'intérieur de la couverture ou le site Web.

Canadian Journal of Career Development Revue canadienne de développement de carrière

Robert Shea, Founding Editor/fondateur et rédacteur en chef
Memorial University of Newfoundland
St. John's, NL
Email/courriel:
rshea@mi.mun.ca

Diana Boyd, Associate Editor/rédactrice en chef adjointe
Memorial University of Newfoundland
St. John's, NL
Microsoft Teams: diana.boyd@mi.mun.ca
Email/courriel: diana.boyd@mi.mun.ca

FROM THE EDITOR'S DESK / DU BUREAU DE RÉDACTEUR

Editor/ Rédacteur Dr. Robert Shea

ARTICLES

- [6](#) Organizational Age Scale: New Lenses to Assess the Ageing of Workers
Amélie Doucet, Sophie Meunier & Martine Lagacé
- [22](#) Supervision clinique en counseling de carrière groupal : une analyse qualitative du développement professionnel des personnes supervisées
Audrey Lachance, Patricia Dionne & Réginald Savard.
- [40](#) Planning Life Outside of Sport: Elite Athletes' Help-Seeking Behaviours Toward Career Support Resources
Sophie Brassard, Sylvain Bourdon & Patricia Dionne
- [54](#) Accompagnement en orientation à distance : réflexions d'ordre déontologique de conseillers et conseillères d'orientation
Michel Turcotte & Liette Goyer

Practitioner and Community Best Practices/ Pratiques exemplaires pour les intervenants et la communauté

- [81](#) Fostering Graduate Student Engagement for the Future of Career Development
Candy Ho & Alexandra Manoliu

Graduate Student Research Brief/ Résumés de recherche d'étudiants aux cycles supérieurs

- [94](#) Developing Norms for the Hope-Action Inventory with a Substance Misuse Sample
Lauren N. Currie & Robinder P. Bedi

FROM THE EDITOR'S DESK

Dr. Robert Shea, Founding Editor

Welcome to the final issue of 2023 for the *Canadian Journal of Career Development*. This year has seen an increase in submissions to our Journal and we are grateful to have so many consider us for their research publication. Our reviewers were certainly delighted and intrigued by your work.

Contained within this issue are six articles that address various topics related to career development. There are four articles that are published under our Peer-Reviewed Article Category, and two of which we are happy to have from our francophone community. There is one article published in our Practitioner & Community Best Practices and one article published in our Graduate Student Research Brief Sections. Each article is interesting, and we highly recommend you take time reading them.

2024 will bring about updates to our Journal. One large update includes modernizing every issue and article in our Journal since we launched in 2002. Technology and the needs of our readers are changing, and we realized our older publications are not as accessible as they could be. Starting late 2023 and going into 2024, Associate Editor Diana Boyd will be remaking every article so that they are readable, searchable, accessible, and have hyperlinks which work with modern technology. Given that there are over 200 articles, she expects to take most of 2024 to complete this specific task. Another update we aim to create is an advisory board for our Journal. This has been a work-in-progress but the pandemic of 2020-2022 caused us significant delays. The aim of this board is to provide aid to our editors, act as reviewers, and to provide guidance on projects and future direction of the Journal.

We would like to extend our deepest gratitude to our many reviewers who have taken on the increased volume of submissions this past year. Your dedication to aiding us in publishing quality work is a keystone to and great assistance to our associate editor in keeping the Journal running. We would like to thank SSHRC for selecting us as an Aid to Scholarly Journal grant recipient again. This funding helps us to stay operational, allow us to modernize, and most importantly keep our journal fully open access to our authors and readers.



Rob Shea

Editor-in-Chief



Diana Boyd

Associate Editor

Bienvenue dans le dernier numéro de 2023 de la *Revue canadienne de développement de carrière*. Cette année a vu une augmentation des soumissions à notre revue et nous sommes reconnaissants d'avoir été si nombreux à nous considérer pour la publication de leur recherche. Nos évaluateurs ont certainement été ravis et intrigués par votre travail.

Ce numéro contient six articles qui traitent de divers sujets liés au développement de carrière. Quatre articles sont publiés dans la catégorie des articles évalués par les pairs, et deux d'entre eux proviennent de notre communauté francophone. Un article a été publié dans la section Pratiques exemplaires des praticiens et de la communauté et un autre dans la section Brèves de recherche des étudiants diplômés. Chaque article est intéressant et nous vous recommandons vivement de prendre le temps de les lire.

2024 apportera des mises à jour à notre journal. L'une d'entre elles consiste à moderniser tous les numéros et articles de notre revue depuis son lancement en 2002. La technologie et les besoins de nos lecteurs évoluent, et nous avons réalisé que nos anciennes publications ne sont pas aussi accessibles qu'elles pourraient l'être. À partir de la fin de l'année 2023 et jusqu'en 2024, la rédactrice en chef adjointe, Diana Boyd, remaniera chaque article pour qu'il soit lisible, consultable, accessible et qu'il contienne des liens hypertextes qui fonctionnent avec les technologies modernes. Étant donné qu'il y a plus de 200 articles, elle s'attend à ce que cette tâche spécifique prenne la majeure partie de l'année 2024. Nous souhaitons également mettre en place un comité consultatif pour notre journal. Il s'agit d'un travail en cours, mais la pandémie de 2020-2022 a entraîné des retards importants. L'objectif de ce conseil est d'aider nos rédacteurs, d'agir en tant qu'évaluateurs et de fournir des conseils sur les projets et l'orientation future de la revue.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à nos nombreux réviseurs qui ont accepté le volume accru de soumissions de l'année dernière. Votre dévouement à nous aider à publier des travaux de qualité est la clé de voûte et une aide précieuse pour notre rédacteur en chef adjoint dans le fonctionnement de la revue. Nous tenons à remercier le CRSH de nous avoir à nouveau sélectionné comme bénéficiaire d'une subvention au titre de l'aide aux revues savantes. Ce financement nous aide à rester opérationnels, à nous moderniser et, surtout, à maintenir le libre accès à notre revue pour nos auteurs et nos lecteurs.



CERIC

Advancing
Career
Development
in Canada

Promouvoir
le développement
de carrière
au Canada

CERIC is a charitable organization that advances education and research in career counselling and career development. We fund projects to develop innovative resources and we create programs and publications.

Le CERIC est un organisme caritatif voué à la progression de l'éducation et de la recherche en matière d'orientation professionnelle et de développement de carrière. Nous finançons des projets pour développer des ressources innovantes et nous créons des programmes et des publications.

CANNEXUS

Cannexus, Canada's Career Development Conference promotes the exchange of information and innovative approaches for career development and counselling.

Cannexus est un congrès national bilingue favorisant l'échange d'informations et d'initiatives novatrices dans le domaine de l'orientation et du développement de carrière.

CAREERWISE ORIENTATION

The CareerWise website helps those working in career development across Canada stay up to date on the top news and views. A popular weekly newsletter curates the best of the site.

Le site Web OrientAction aide les personnes qui travaillent en développement de carrière à travers le Canada à demeurer au fait des derniers points de vue et nouvelles. Un bulletin hebdomadaire populaire regroupe le meilleur du site.

CANADIAN
JOURNAL OF
CAREER
DEVELOPMENT

REVUE
CANADIENNE DE
DÉVELOPPEMENT
DE CARRIÈRE

CJCD is a peer-reviewed publication of multi-sectoral career-related academic research and best practices from Canada and around the world.

La RCDC est une publication évaluée par les pairs portant sur la recherche universitaire multisectorielle et les pratiques d'excellence relatives aux carrières au Canada et partout dans le monde.

GRADUATE
STUDENT
ENGAGEMENT
PROGRAM

PROGRAMME DE
MOBILISATION
DES ÉTUDIANTS AUX
CYCLES SUPÉRIEURS

GSEP encourages the engagement of Canada's full-time graduate students whose academic focus is in career development and/or related fields.

Ce programme vise à susciter la participation des étudiants aux cycles supérieurs du Canada qui poursuivent leurs études universitaires à temps plein dans le domaine du développement de carrière ou dans un domaine connexe.

Webinars Webinaires

Webinars offer convenient, accessible and cost-effective professional development to practitioners across Canada and beyond.

Les webinaires offrent une occasion de développement professionnel pratique, accessible et abordable aux praticiens de partout au Canada et à l'étranger.

2 St Clair Avenue East, Suite 300, Toronto, ON M4T 2T5 | 416.929.2510
Charitable Registration # | Numéro d'enregistrement d'organisme de bienfaisance 86093 7911 RR0001

ceric.ca



Media Relations Training Program for Career Development Professionals



Supporting Career Development in Children: 3 Literature Reviews



10 Ways Employers Can Address Their Talent Needs by Partnering with CDPs



10 façons de permettre aux employeurs de répondre à leurs besoins en matière de talents



Wayfinder: Reflective Practice Resources to Enhance Career Development within Experiential Learning

Wayfinder : ressources de pratique réflexive pour améliorer le développement de carrière dans le cadre de l'apprentissage par l'expérience

Organizational Age Scale: New Lenses to Assess the Ageing of Workers

Amélie Doucet & Sophie Meunier. *Université du Québec à Montréal*
Martine Lagacé. *University of Ottawa*

Abstract

Few studies have focused on the ageing process within the specific context of organizations (Thomas, Hardy, Cutcher and Ainsworth, 2014), due to a lack of adequate measures assessing age. This paper introduces such a measure, namely the Organizational Age Scale (OAS) comprised of subjective age-related indicators stemming from the work context (Kooij, Peeters, de Lange, Jansen and Dikkers 2008; McCarthy, Heraty, Cross and Cleveland 2014 ; Sterns & Doverspike, 1989). More specifically, the OAS measures the individual's perception of his-her own ageing as a worker along five dimensions: *career stage, obsolescence, age norms, time remaining in the workplace, and opportunities for professional development*. Such a tool helps identify workers at risk of embodying negative age-based stereotypes and thus may counter the negative consequences that can result from self-ageism.

Older workers are increasingly encouraged to extend their professional lives for many reasons, amongst others, to counter the labour shortages that many industrialized countries are currently facing (OECD,

2019). However, in Canada, workers of 55 years old and over are overrepresented in long-term unemployment statistics (ESDC, 2021). Indeed, older workers still encounter several obstacles to recruitment, participation, and retention in the workplace.

Such obstacles may be partly explained by ageism (Luo, Xu, Granberg and Wentworth, 2012), while initially defined by Butler (1975) as negative stereotyping and age-based discrimination particularly targeting adults 50 or older. For example, older workers may be stereotyped as unmotivated to learn new things, unwilling to invest in training, unable to adapt to fast-paced changing situations, and costly for organizations, compared to younger workers (Posthuma & Campion, 2009). Furthermore, when exposed to such stereotypical notions about their group, individuals may internalize those stereotypes, and create an embodiment of those stereotypes according to the stereotype embodiment theory (Levy, 2009), which can have a negative impact on their self-esteem (Marquet, Chasteen, Plaks and Balasubramaniam, 2019).

Although, these misconceptions do not reflect reality, they negatively impact workers' intentions to retire (Marer,

Barbeite, Weiss, and Lippstreu, 2008). In the same vein, there is empirical evidence that retention in the workplace is partly impacted by the association between perception of negative stereotypes and self-categorization (as an "older worker" or a "younger worker") (Bal et al., 2015). Thus, being able to determine who in the workplace, identifies as an older or younger worker, is an important process in regard to the professional trajectory of workers. Unfortunately, as it stands, no measure can accurately assess such an ageing identity process.

Indeed, existing measures in the literature fail to assess the complexity of the ageing process in the workplace. The ageing process in the workplace is often measured with unidimensional indicators such as chronological age or tenure (De Lange et al., 2006; Thomas et al., 2014). However, such measures lack the ability to assess the ageing process precisely (Settersten & Mayer, 1997), and fail to capture the individual's perception of their own ageing. Indeed, two workers may have the same chronological age and yet have very different perceptions of their age as a worker. Furthermore, research and existing tools on self-perception of ageing lack the ability to seize the specific challenges of the workplace. Few

studies have focused on the ageing process within the specific context of organizations (Thomas et al., 2014), due to a lack of adequate measures to assess who is really an older worker.

The current study aims to fill this gap by developing a new scale, based on the concept of organizational age (OA), which aimed to define who is an "old worker" based on age-related indicators specific to the workplace (Kooij et al., 2008; McCarthy et al., 2014; Sterns and Doverspike, 1985). This article proposes new lenses to assess ageing at work by creating a new tool that measures the self-perception of ageing as a worker, with the organizational age scale.

The concept of OA was originally defined by Sterns and Doverspike (1989) to explain the process of ageing in the workplace and to determine when someone subjectively identifies as an older worker. OA comprised different indicators of ageing that have been explored in the literature such as the worker's career stage, obsolescence, and age norms (De Lange et al., 2021; Kooij et al., 2008; McCarthy et al., 2014; Sterns & Doverspike, 1989). There's also mention of indicators related to the concept of retirement (De Lange et al., 2021; Kooij et al., 2008; McCarthy et al., 2014). To this date, no instrument has ever been created based on organizational age.

Career Stage

The career stage was one of the first indicators considered in defining OA (Sterns & Doverspike, 1985). This concept is key to understanding the ageing process because of its ability to capture the evolution of the worker's career. However, according to Super (1954), career stages should not be considered as a linear process, but rather according to their context. Such a description is in line with the complexity of the ageing process in the workplace. Originally, the taxonomy developed by Super (1954) identified four principal career stages: exploration, establishment, maintenance, and disengagement of the individual from their work.

The final stage of disengagement could help predict if a worker perceives or him or herself as an old worker and thus has a high OA. Indeed, it refers to a deceleration and reduction of working hours, the beginning of retirement planning and thus a gradual disengagement from working life (Brown, 2002; Super, 1988). A worker's engagement (or disengagement) also seems to have a strong influence on their ageing process, because it can help predict retirement (Jimenez, 2020). Thus, as suggested by Sterns and Doverspike (1985), this study will retain the disengagement stage as a dimension of OA.

Obsolescence

Obsolescence is another indicator of organizational ageing (Kooij et al., 2008). It represents the incongruence between the responsibilities of a role and the worker's actual level of knowledge, abilities, and skills (Fossum, Arvey, Paradise and Robbins, 1986). As indicated by Kooij et al. (2008), obsolescence is an important indicator of OA because the skills and knowledge of a worker may change and eventually decrease with tenure and time (Pool, Poell and Ten Cate, 2013). Thus, it is expected that workers feeling obsolete would also consider themselves as having a high OA.

Age Norms

Cleveland and Shore (1992) suggested that age norms could contribute to defining what constitutes an older worker. Age norms are defined as a shared judgment of a standard or typical age that individuals should have in a certain role or a certain context (Lawrence, 1988). In their qualitative study, McCarthy et al. (2014) also mentioned age norms as indicators of OA that can manifest differently according to the context (organization, industry, etc.); Thus, the older a worker perceives him or herself to be according to the age norms in their workplace, the higher their OA will be.

Retirement – Time Remaining in the Workplace and Opportunities for Professional Development.

Some authors have observed that the closer workers are to their retirement, the older they are considered to be, leading to the notion that retirement planification is an age-related indicator of OA (McCarthy et al., 2014). Nevertheless, OA's aim is not to assess if the worker had planned well his retirement or how he's planned it (financially or otherwise). The measure of OA should capture the complexity of what leads to the act of leaving a job for retirement, what leads to the end of a career.

In this vein, this article took inspiration in the concept of occupational future time perspective (OFTP) to measure this perception of closeness to retirement to assess an organizational age. It describes how much time workers believe they have remaining to work in the future, as well as how they perceive that time (Zacher & Frese, 2009). Considering the conceptual needs of this indicator of OA described earlier, this concept has been chosen because, by definition, OFTP is better suited to measure the closeness to retirement, than other concepts only looking at organizational and planned aspects of retirement. It also has a clear association with age, motivation to continue working beyond retirement age and retirement intentions (Henry et al., 2007; Rudolph et al., 2018; Zacher and Yang,

2016; Topa and Zacher, 2018). This concept is divided into two subdimensions: the perception of time remaining in the workplace, and the perception of remaining opportunities for professional development in the workplace. Based on the premise that people focusing on opportunities perceive their future on a more positive side than individuals with a strong focus on limitations (Cate and John, 2007). Thus, two subdimension were created based on these concepts. They anticipated that the less time and opportunities for professional development within their organization a worker perceives remaining, the higher their OA will be.

Study Objectives

In sum, in recent years, advances have been made in conceptualizing the process of ageing in the workplace in all its complexity, thus overcoming more reductionist conceptions such as chronological age and tenure. The literature on OA has identified four main indicators of ageing. However, to date, no single questionnaire has been developed to measure these four dimensions and the concept of OA as a whole. Thus, the goal of the present study is to develop and validate a suitable questionnaire to assess the self-perception of age in the workplace, the Organizational Age Scale (OAS) with an exploratory factor analysis (EFA).

Method

Data were collected from September 2020 to February 2021. Due to public health measures associated with the COVID-19 pandemic, a recruitment method that enabled social distancing was required. Data were thus collected through an online questionnaire that took approximately 20-30 minutes to complete. The questionnaire was built in French and diffuse to a French speaking population. The plan was to collect a sample of at least 245 participants because the first draft of the scale contained 49 items and a ratio of 5 participants per observable item is recommended when performing an EFA (Tabachnick et Fidell, 2001). Two main recruitment methods were used to obtain a total sample of 298. In 65.4% of cases (n=195), the data were collected through an ad developed by the research team and posted on social media (Facebook, LinkedIn) our research team and shared by email or on social media by organizations that advocate for seniors' rights (e.g., The network FADOQ, one of the biggest organism for elders in Canada). Those platforms of diffusion were chosen because of the accessibility to a large public and the possibility to target the population under study. Participants recruited through this method received no compensation. Considering the small number of participants collected with this method (n=195) and the risk of insufficient statistical power to run the analysis, a second

round of recruitment took place with a new technique with the aim to reach the goal of 245 participants. Thus, the second method of sampling allowed to collect $n=103$ participants. The data were collected through the platform prolific (a random pool of participants from a data bank of approximate 250 individuals corresponding to our criteria), which required that participants receive financial compensation for their participation¹.

To be eligible to participate in the study, participants had to understand French because the tool was created in this language. Furthermore, the participants needed to be 50 years old or older. The chronological age of 50 was selected since this threshold is used in most definitions of older workers (OECD, 2006) and one whereby ageist behavior is noted to emerge (Luo et al., 2012). Participants also had to work at least part time (15 hours per week) to be part of the study. Since the

1 An independent t-test was conducted to assess the difference in the mean score of the OAS between participants recruited through prolific ($n=100$) and those recruited on social media ($n= 177$). On average, the participants recruited through social media scored slightly higher on the OAS ($M=63.49$, $SE= 14.97$) than those recruited through prolific ($M=63.10$, $SE= 13.12$). This difference was not significant ($t(228.68) = .23$, $p= 0.818$), indicating that all responses were similar, independent of the recruitment method.

Table 1
Sample Characteristics (N= 298)

Sex	
Men	115 (38.6%)
Women	183 (61.4%)
Chronological age	
50 - 54	85 (29.1%)
55-59	99 (33.5%)
60-64	66 (22.3 %)
65-69	35 (11.8%)
70 +	10 (0.03%)
Matrimonial status	
Married or in union	191 (64.1%)
Divorced, widowed ou separated	59 (19.8%)
Alone	47 (15.8%)
Scolarity	
Without diploma	15 (5%)
High school degree	25 (8.4%)
Professional diploma	26 (8.7%)
Collegial diploma (pre-university or technic) *Specific in Quebec, otherwise known as CEGEP	46 (15.4%)
University degree	186 (62.4%)
Perception of economic status compared to others of the same age	
I consider myself as financially secure	86 (29.2%)
I consider that I have sufficient income	172 (57.7%)
I consider myself poor	36 (12.1%)
I consider myself as very poor	1 (0.003%)
I don't know	2 (0.007%)
Country of origin	
Canada	182 (61.1%)
United-states	9 (3.0%)
United kingdom	40 (13.4%)
Portugal	6 (2.0%)
France	5 (1.7%)
Italy	4 (1.3%)
Other	10 (3%)
N.A.	34 (11.4%)
Status of the job	
Professional	91 (30.5%)
Manager	66 (22.1%)
Technical profession	58 (19.5%)
Support employee	42 (14.1%)
Working hours	
35 hours or less	154 (52.6%)
36 to 40 hours a week	99 (33.79%)
More than 40 hours a week	40 (13,6%)

Table 2

Matrix Table of the Age Repartition According to Gender

Chronological age	Men	Women	Total
50 - 54	26 (30.59%)	59 (69.41%)	85
55-59	39 (39.39%)	60 (60.61%)	99
60-64	27 (40.91%)	39 (59.09%)	66
65-69	17 (48.57%)	18 (51.43%)	35
70 +	6 (0.6%)	4 (0.4%)	10
Total	115 (38.98%)	180 (61.02%)	295

goal was to obtain information on the ageing process specific to the work context, it was necessary to recruit workers employed at least part-time on a regular basis. The threshold of 15 hours was chosen because the average worked hours of part-time workers of 55 years or older in Canada is between 16 and 17 hours between 2018 and 2022 (Statistics Canada, 2023). To assure the inclusion of most part-time workers, the hours have been rounded down to 15. The final sample was composed of 298 workers aged 50 to 79 years old, 115 of them were men and 183 were women, more detailed about the description of the sample can be observed in Table 1 and Table 2. All participants completed the OAS questionnaire, as well as questionnaires assessing their subjective age and AAQ.

To assess the temporal stability of the OAS, a second sample of 198 participants was recruited. The inclusion criteria were the same as those used for the first sample and participants were recruited through an ad posted on social media (Facebook and LinkedIn) between September 2020 and February 2021.

Participants had to complete the OAS twice within a three-week interval, inter-administration was kept the same through time.

Measures

Demographic Characteristics

Participants were asked to answer questions regarding their gender, country of origin, occupation, marital status, and socioeconomic status (see Table 1).

Attitude To Aging Questionnaire (AAQ)

The French version of the AAQ was used to assess older adults' attitudes regarding their own ageing process (Marquet et al., 2016). This scale consisted of 24 items, divided into three subscales. The first subscale focuses on physical change, with items such as "It is important to exercise at any age." The second subscale relates to psychological growth and is composed of items such as "As people get older, they are better able to cope with life." The final subscale, on psychosocial

loss, consists of items such as "I see old age mainly as a time of loss." All items were measured on a 5-point Likert scale, ranging from "strongly disagree" or "not at all true" to "strongly agree" or "extremely true." The score for each subscale ranges from 8 to 40 and a higher score on both physical change and psychological growth scales indicates a positive appraisal of one's own ageing process (Marquet et al., 2016). The psychosocial loss subscale indicates a negative appraisal of one's own ageing process (Marquet et al., 2016). A global score of AAQ is obtained based on the sum of all items (including the inverted scores of the psychosocial loss subscale). A higher total score reflects a positive attitude towards one's own ageing process (Marquet et al., 2016). The overall scale has an acceptable internal consistency and homogeneity, with a Cronbach's coefficient of 0.70 (DeVellis & Thorpe, 2021) and corrected item-total correlations of 0.20 (Streiner & Norman, 2008).

Chronological Age and Subjective Age

Participants had to indicate their chronological age in number, and also had to answer a single item ("I don't feel old")² on a Likert scale ranging from 1 "strongly disagree" to 5 "strongly agree." This item was part of the AAQ (Marquet et al., 2016), but was also observed individually in 2 The question was originally asked in french " Je ne me sens pas vieux".

this study to assess the subjective age of the respondent. Similar single items are used in the literature to assess the subjective age (Kotter-Grühn, Korndadt and Stephan 2016).

Organizational Age Scale

Questionnaire

Development. The French items of the first version of the Organizational Age Scale (OAS) were created based on the literature on OA and existing scales related to its indicators. A total of 49 items were created to cover the dimensions of OA. These items were submitted to a committee of experts to examine the content validity of the questionnaire. The committee was composed of older workers (n=2), experts in ageing (n=2), an expert in psychology (n=1) and an observer (n=1). After their review, the 49 items were adjusted and rephrased according to their comments and suggestions.

Participants had to answer each item on a 7-point Likert scale, where 1 represents “Totally disagree” and 7 represents “Totally agree”. For each subscale, specific instructions were given: “Please indicate on a scale of 1 to 7, the extent to which you perceive your actual situation at work to be linked to the following statements.”

The first dimension, career stage, contained six items inspired by the theory and existing questionnaire developed by Super (1988), which more specifically targets the disengagement stage.

This dimension was measured with items such as “The more important events in my life concern my job” (reversed item). Half of these items were reversed.

For the obsolescence dimension, a total of 12 items was created to determine whether it is induced by either the natural biological ageing process of the individual or by the environment (e.g., “These changes interfere with the performance of my tasks at work.”). Half of these items were reversed.

The age norms dimension was assessed with 12 items inspired by the concept of age norms (Lawrence, 1988; McCarthy et al., 2014). These items measured age norms according to different contexts (the organization, the job itself): [e.g., “I have the appropriate age to occupy this job” (reversed item)]. Half of these items were reversed.

Finally, items to measure aspects of retirement planning were inspired by the concept of occupational future time perspective developed by Zacher and Frese (2009). Six items were related to the perception of opportunities for professional development, such as “There are few things that await me in my future at work”, and six items about perceived time remaining in the workplace: “I have the impression that I have a lot of time remaining before my retirement” (reversed item). Half of these items were reversed, and assessed the absence of opportunities for professional development and the short window of time remaining in

the workplace.

Results

Analyses

The data were analyzed with SPSS Version 26. A preliminary analysis was conducted to determine the distribution of the data, missing values, extreme data and normality of the data. Then, an exploratory factor analysis (a factorization by principal axis) with varimax rotation was conducted to examine the factor structure of the OAS. Correlations were noted to examine the convergent and divergent validity of the scale. Finally, the test re-test reliability and the internal consistency of the scale were examined with correlations between the two-time measures and Cronbach’s alpha.

Sample Characteristics

Participants’ characteristics are presented in Table 1. The majority of the participants were female (61.4%), had a university degree (62.4%), and were married or with a common-law partner (64.1%). Most participants were in professional or management positions (52.6%). They worked on average 34 hours per week, with 52.6% working 35 hours per week or less, 33.8% working between 36 and 40 hours per week and 13.6% working more than 40 hours per week. Finally, most participants perceived themselves as having sufficient income or being financially comfortable

compared to other individuals of the same age (86.9%).

Preliminary Analysis

The assumption of normality was respected for most items, with asymmetry and kurtosis > 1.96 , and a sample of more than 250 participants (Kim, 2013). However, four items of the obsolescence subscale demonstrated a distribution problem, with kurtosis between 3 and 5.2. A logarithmic adjustment was applied to these items. Factorial analysis was also performed with and without these four items, to ensure that they did not have an undue influence on the results. There was no significant difference between the EFA with the normal and adjusted items. Nevertheless, these items were not retained in the final solution due to item reduction. The histogram distribution for the other items and for the global score of the OAS showed visual normality. The asymmetry and kurtosis of the final items of the OAS are shown in Table 3.

Factor Structure

An exploratory factorial analysis (a factorization by principal axis) with varimax rotation was carried out with the original 49 items. This analysis revealed a determinant of matrix lower than 0.000001, indicating that there might be multicollinearity in the data (Field, 2018). Consequently, one item for each pair of items with a high

Table 3

Distribution of Items

Items	<i>n</i>	Asymmetry	Kurtosis	Mean	<i>SD</i>
1	287	.831	-.232	2.77	1.66
2	288	.803	-.183	2.75	1.64
3	286	.673	-.448	2.94	1.64
4	287	.048	-1.122	3.99	1.83
5	284	-.541	-.421	4.94	1.61
6	285	-.213	-.910	4.48	1.57
7	286	-.105	-.732	3.96	1.74
8	289	-.474	-.669	4.74	1.60
9	289	-.425	-.726	4.76	1.64
10	288	-.018	-1.032	3.91	1.72
11	288	.535	-.377	2.43	1.58
12	289	-.185	-.874	4.17	1.71
13	289	-.59	-.986	4.01	1.77
14	288	-.014	-.979	4.24	1.74
15	288	1.157	.833	2.32	1.40
16	287	.957	.491	2.61	1.48
17	288	.172	-.695	3.36	1.56
OAS	277	.118	-.259	63.35	14.31

correlation of 0.8 or more was extracted ($n=4$) as recommended by Field (2018). Furthermore, to avoid communalities lower than 0.2, some items were removed ($n=3$), in line with the recommendation made by Samuels (2017). Finally, items were removed iteratively to avoid factor loadings lower than 0.3, and cross-loadings between factors ($n=25$) (Field, 2018; Samuels, 2017). A final model with 17 items was obtained (Table 4). The Kaiser-Meyer-Olkin showed a good fit of the model $KMO=0.781$ (Kaiser & Rice, 1974). The Bartlett test was statistically significant ($X^2 = 2139.82$; $ddl = 136$; $p < 0.00$), which confirms

the factorability of the matrix. All individual KMO values were higher than 0.592, as expected (Kaiser & Rice, 1974). The scree plot inflections and eigenvalues higher than one indicated a five-factor matrix (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999; Field, 2018), which is in line with the dimensions and subdimensions of OA identified in the literature. The combination of these factors explained 70.28% of the variance. The first factor corresponded to the obsolescence dimension, while the second related to the retirement planning dimension, but only the subdimension of perception of time remaining. The third factor corresponded to

Table 4

Resume of the Factors Loading for the Solution with Five Factors and Varimax Rotation for the OA scale— Exploratory Factorial Analysis

Items	Rotated factor loadings					Alpha Cronbach*
	1	2	3	4	5	
Obsolescence						0.907
1	.899					0.834
2	.896					0.834
3	.730					0.926
Perceived time left						0.776
4		.774				0.661
5		.564				0.769
6		.600				0.739
7		.684				0.704
Disengagement stage						0.766
8			.779			0.695
9			.889			0.653
10			.442			0.778
11			.564			0.708
Perceived opportunities of development						0.815
12				.696		0.772
13				.734		0.749
14				.753		0.713
Age norms						0.787
15					.592	0.740
16					.861	0.664
17					.632	0.726
OAS						0.827
Eigenvalues	4.81	2.55	1.88	1.47	1.24	
% Variance	28.27%	14.98%	11.05%	8.66%	7.31%	

Note. To facilitate interpretation, only loadings above the threshold of 0.4 are displayed

Factor 1: obsolescence

Factor 2: Perceived time left

Factor 3: Disengagement stage

Factor 4: Perceived opportunities of development

Factor 5: Age norms.

*Value observed for each subscale if the item were extracted.

Table 5

Correlation of Pearson Among Study Variables

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. CA	58.26	5.64	1											
2. SA_ATT	3.80	1.04	.014	1										
3. ATT_PG	40.57	6.03	.037		1									
4. ATT_PL	25.51	5.37	-.075		.395**	1								
5. ATT_PC	18.37	3.70	.053		.490**	.311**	1							
6. ATT	79.12	10.84	-.002		.855**	.774**	.683**	1						
7. OAS_Ds	16.87	4.98	-.079	.017	.002	.085	.016	.043	1					
8. OAS_Ob	8.46	4.48	-.022	-.217**	-.204**	-.308**	-.164**	-.284**	.004	1				
9. OAS_T	17.35	5.21	.256**	-.018	.059	-.175**	-.014	-.052	.187**	.233**	1			
10. OAS_Op	12.43	4.46	.022	-.132*	-.200**	-.298**	-.215**	-.300**	.229**	.270**	.374**	1		
11. OAS_N	8.29	3.73	.095	-.285**	-.296**	-.264**	-.274**	-.346**	.153*	.428**	.278**	.225**	1	
12. OAS	63.35	14.31	.101	-.183**	-.176**	-.294**	-.185**	-.272**	.529**	.601**	.693**	.684**	.633**	1

Note. Chronological age (CA), Item Subjective age in the Attitude towards aging scale (SA_ATT), Attitude towards aging - psychological growth (PG), Attitude towards aging – Physiological loss reverse recoded (PL), Attitude towards aging- Psychosocial change (PC), Attitude towards aging questionnaire (AAQ), Organizational age – Disengagement scale (DS), Organizational age – Obsolescence (OB), Organizational age – Perceive time left (T), Organizational age – Age norms (N), Organizational age scale (OAS).

** Significant at 0.01 (bilateral).

* Significant at 0.05 (bilateral).

the disengagement stage, the fourth to the subdimension of retirement planning that concerns opportunities for professional development. Finally, the fifth factor corresponded to age norms. In the pattern matrix produced by the five-factor solution (Table 4), all items loaded ≥ 0.44 with each corresponding factor.

Validity

The convergent validity of the OAS was confirmed with Pearson correlations between OAS with, respectively, chronological age, subjective age and AAQ. All correlations are presented in Table 5. Results indicated that the global OAS score correlated significantly and relatively

weakly with AAQ ($r = -.272$, $p < 0.01$). Furthermore, subjective age correlated significantly with OAS ($r = -.183$, $p < 0.01$). These correlations indicate that the OAS measures similar concepts as these two tools, while being distinct at the same time and thus adding to the convergent and divergent validity of the scale. However, only one dimension of the OAS correlated with chronological age, the perception of time remaining ($r = .256$, $p < 0.01$). The global scale did not correlate significantly with chronological age ($r = .101$, $p = 0.101$).

Reliability

Overall, the OAS showed strong internal consistency, with

a Cronbach’s alpha of 0.83. The internal consistency of each subscale varied between 0.70 and 0.90, showing moderate to high reliability (Table 4).

To assess the temporal stability of the OAS, a paired-sample t test was performed with the score of OAS at time one and the score of OAS at time two, three weeks later. On average, participants scored higher on the OAS at time one ($M = 66.81$, $SE = 16.33$) than at time two ($M = 66.07$, $SE = 16.34$). However, this difference, 0.74, BCa 95% CI $[-.566, 2.030]$, was not significant $t(195) = 1.11$, $p = 0.269$, indicating a stability of the instrument through time. Furthermore, the correlation between OAS at time one and time two was significant

and strong ($r = .836^{**}$, $p < 0.01$). Such results confirm the temporal stability of the OAS.

Discussion

The goal of the present study was to develop and validate the OAS, a tool that assesses the perception of ageing in the workplace and determine the point at which a worker considers being an “old worker”. The scale was conceived based on indicators of OA identified in the literature (Sterns & Doverspike, 1989; Kooij et al., 2008; McCarthy et al., 2008) and more specific studies about these different indicators (*Super*, 1954; *De Grip & Van Loo*, 2002; *Rosen*, 1975; *Zacher & Frese*, 2009; *Lawrence*, 1988; *McCarthy et al.*, 2017), adding to its content validity. The exploratory factorial analysis revealed a scale with 17 items representing 5 different factors, namely obsolescence, perception of time remaining, disengagement, perception of opportunities for professional development, and age norms.

Interestingly, items did not all load on the expected factors. Indeed, the items related to the perception of time remaining in the workplace and those related to the perception of opportunity for professional development were expected to load on one factor, namely retirement planning. However, they loaded on two different factors, even though they were the most strongly correlated factors of the scale (Table 5). These two aspects of retirement planning seemed to represent two

distinct elements to consider when assessing OA. Their unexpected division into two components may add to the argument that the OAS components consider the complexity of the workplace with the worker’s ageing process from a multidimensional level.

Supporting its convergent validity, the global score of OAS was correlated to subjective age and the towards AAQ. However, the disengagement dimension was not correlated with these two measures. These results may be due to the more objective elements that inspired the creation of the items of this dimension (career stage, tenure, etc.). Nevertheless, this dimension of the OAS has significant positive correlations with three other dimensions of the OAS: perceived time remaining to remain employed, opportunities for professional development, and age norms. The disengagement dimension adds a level of complexity to the assessment of the evolutionary process of ageing in the workplace.

The global score of OAS and four of its five dimensions were not significantly correlated to chronological age. This result supports the idea that chronological age is a unidimensional measure and is not sufficient to capture the complexity of the individual’s perception of their own ageing process (Settersten & Mayer, 1997). In this regard, it is interesting to note that, in the present study, chronological age was also not significantly correlated to subjective age (Table

5). Indeed, the data collected showed that some individuals over 50 subjectively felt old, while others did not. Similar results can be observed with the insignificant correlation between chronological age and AAQ (Table 5). On the contrary, subjective age and AAQ were significantly and moderately correlated with each other (Table 5). This is not surprising, considering that attitude towards ageing is seen as an expression of subjective ageing (Diehl et al., 2014). Overall, it is reassuring that the OAS, subjective age and the AAQ were correlated. Their similarity may reside in the fact that they all assess the individual’s ageing on a perceptual or subjective level. The ability to capture this perceptual perspective on ageing in the workplace is particularly important considering the stereotypical notion of being “too old” may have many negative consequences on an individual (e.g., lower self-esteem; Marquet et al., 2019). An assessment of one’s age in the workplace may help prevent or respond to such consequences. Indeed, by identifying on which dimension of the OAS (disengagement stage, obsolescence, perception of time remaining, opportunities for development, age norms) the worker feels a higher OA, the individual or their organization could have a clearer insight into why the individual felt “too old”.

Practical Implications

The OAS could be useful in the workplace to prevent the early retirement or informed older workers and organizations about the subject. Indeed, a deeper interpretation of each dimension of the scale could be beneficial for older workers and organizations. For example, the interpretation of worker's responses on the obsolescence dimension could indicate that they have not received sufficient support or training during changes implemented in their organization and thus need additional resources. On the other hand, the dimension of perception of time remaining in the workplace could provide insight into the feeling of pressure to retire, while a high score on the dimension of age norms may be a sign that the culture of the organization is tinged with age stereotypes devaluating older individuals. Considering these results, an organization could try to offer training or awareness activities about ageism. Such actions could have a positive and direct impact on pressure felt by older workers and help change their preconceptions related to age and the workplace.

Furthermore, a high individual score on the disengagement dimension may indicate a more personal detachment from the work context. Based on the socioemotional selectivity theory, it is normal that the individual's goals change with time, and thus, that a detachment from professional life emerges

(Carstensen, 2006). Individuals who perceive themselves to be old subjectively tend to have goals that are less oriented towards knowledge acquisition (Zacher & Frese, 2009). Nevertheless, employers and organizations could address a high disengagement score by identifying the factors that may contribute to the worker's desire to engage in their work and considering the possibility of accommodating an individual's desire for change and flexibility in their working schedule. Wanting to invest more in one's personal life may not indicate a wish to retire from professional life.

Furthermore, such results could be analyzed in more depth by looking at results on the other dimensions. For example, the perception of opportunities remaining in the workplace may create disengagement for some workers. A simple way for the organization to act on this aspect is to search for new opportunities for this worker and, importantly, ask which kinds of opportunities they prefer. What represents an opportunity may be different for different individuals; one older worker may be attracted to opportunities for promotion or to acquire new knowledge, while another may prefer opportunities to give back to the younger generation of workers. In sum, by providing access to workers' perceptions of their ageing process at work, the OAS is likely to inspire a range of actions through which organizations can become more attentive to the needs and aspirations of older workers.

Future Studies and Limitations

Considering its ability to capture the self-perception of ageing in the workplace, the OAS provides an opportunity for several new research avenues. Indeed, future studies should test the association between the OAS and its different dimensions with perceived ageism or the phenomenon of stereotype embodiment. As well, future studies should observe the practical impact in the workplace of workers having a high OAS score. For example, does a worker who perceives himself as having a high OA in the workplace experience less job satisfaction, and less psychological well-being in the workplace, or intend to retire earlier than their counterparts? Are there any differences in the gender of workers on those aspects?

Future research should also test the OAS among a wider range of older workers. Indeed, the mean age of our sample was young (58 years old). There is a growing need to observe the reality of older individuals and few studies have been conducted with a sample of individuals over 65 years old (Sewdas et al., 2017). Also, it may be important to observe how younger workers may differ in their response to this scale. Based on the hypothesis of the scale for older workers, the organizational age should be lower for younger workers. Although, it could be interesting to see if the correlation between age and OAS is still strong in a younger population or

if the correlation flattens as age lowers.

Furthermore, the context of the COVID 19 pandemic and the online distribution of our questionnaires may have influenced the results of this study. The reliability of the OAS should be examined, to verify that results were not biased by the social context. Finally, since the present study analyzed the OAS with an exploratory factor analysis, further analysis, for example, using confirmatory factor analysis, is needed to confirm the validity of the scale. Future studies using the OAS should also assess if the ranking of items have an impact on the answers of the respondents, to ensure the order of items does not influence responses.

Conclusion

This article addresses the need for specific tools to assess the ageing process in the context of the workplace (Kooij et al., 2008, McCarthy et al., 2014). The OAS is a new tool, with few items, which can be used in organizations and future research to assess the self-perception of ageing among workers. This tool could help predict the retirement of workers but may also help understand the process of ageing at work, thereby preventing some workers from feeling old and reducing the negative impacts associated with ageism on them.

References

- Bal, P. M., de Lange, A. H., Van der Heijden, B. I., Zacher, H., Oderkerk, F. A., & Otten, S. (2015). Young at heart, old at work? Relations between age, (meta-) stereotypes, self-categorization, and retirement attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.002>
- Bratt, C., Abrams D., Swift H. J., Vauclair, C.-M., & Marques, S. (2018). Perceived age discrimination across age in Europe: From an ageing society to a society for all ages. *Developmental Psychology, 54*(1), 167-180. <https://doi.org/10.1037/dev0000398>
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development*. John Wiley & Sons.
- Butler, R. N. (1975). Psychiatry and the elderly: An overview. *American Journal of Psychiatry, 132*(9), 893-900.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science, 312*(5782), 1913-1915. <https://doi.org/10.1126%2Fscience.1127488>
- Cate, R. A., & John, O. P. (2007). Testing models of the structure and development of future time perspective: Maintaining a focus on opportunities in middle age. *Psychology and Aging, 22*, 186-201. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0882-7974.22.1.186>
- Cleveland, J. N., & Shore, L. M. (1992). Self-and supervisory perspectives on age and work attitudes and performance. *Journal of applied Psychology, 77*(4), 469.
- De Grip, A., & Van Loo J.,(2002). The economics of skills obsolescence: A review. *Elsevier Science, 21*, 1-26. [https://doi.org/10.1016/S0147-9121\(02\)21003-1](https://doi.org/10.1016/S0147-9121(02)21003-1)
- De Lange, A., Taris, T., Jansen, P., Smulders, P., Houtman, I., & Kompier, M. (2006). Age as a factor in the relation between work and mental health: Results from the longitudinal TAS survey. *Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice, 1*, 21-45.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th éd.). London Sage Publications.
- Desmette, D. & Gaillard, M. (2008). When a “worker” becomes an “older worker” The effects of age-related social identity on attitudes towards retirement and work. *Career Development International, 13*(2), 168-185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/1362-0430810860567>
- Diehl, M., Wahl, H.-W., Barrett, A. E., Brothers, A. F., Miche, M., Montepare, J. M., Westerhof, G. J. & Wurm, S. (2014). Awareness of aging: Theoretical considerations on an emerging concept. *Developmental Review, 34*(2), 93-113. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.01.001>
- ESDC (2021). Rapport de contrôle et d'évaluation de l'assurance-emploi pour l'exercice financier commençant le 1er avril 2020 et

- se terminant le 31 mars 2021 :
Chapitre 1 : Contexte du marché
du travail. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/assurance-emploi/ae-liste-rapports/controle2021/chapitre1.html>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: North American edition* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fossum, J. A., Arvey, R. D., Paradise, C. A. & Robbins, N. E. (1986). Modeling the skills obsolescence process: A psychological/economic integration. *Academy of management review*, 11(2), 362-374.
- Henry, H., Zacher, H., & Desmette, D. (2017). Future time perspective in the work context: A systematic review of quantitative studies. *Frontiers in psychology*, 8, 413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00413>
- Jimenez, W. P. (2020). Successfully aging at work or successfully working while aging? The importance of older workers' psychological well-being. *Industrial and Organizational Psychology*, 13(3), 422-425. <https://doi.org/10.1017/iop.2020.60>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.
- Kim, H. Y. (2013) Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1),52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kooij, D., Peeters, M., de Lange, A., Jansen, P., & Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4),364-394. <https://doi.org/10.1108/02683940810869015>
- Kotter-Grühn, D., Kornadt, A. E., & Stephan, Y. (2016). Looking beyond chronological age: Current knowledge and future directions in the study of subjective age. *Gerontology*, 62(1), 86-93. <https://doi.org/10.1159/000438671>
- Lawrence, B. S. (1988). New wrinkles in the theory of age: demography, norms, and performance ratings. *Academy of Management Journal*, 31(2), 309-337. <https://doi.org/10.5465/256550>
- Levy, B. (2009). Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 332-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01662.x>
- Luo, Y., Xu, J., Granberg, E. & Wentworth, W. M. (2012). A longitudinal study of social status, perceived discrimination, and physical and emotional health among older adults. *Research on Aging*, 34(3), 275-301. <https://doi.org/10.1177/0164077511426151>
- Marquet, M., Missotten, P., Schroyen, S., van Sambeek, I., van den Akker, M., Van Den Broeke, C., Buntinx, F., & Adam, S. (2016). A validation of the French version of the Attitudes to Aging Questionnaire (AAQ): Factor structure, reliability and validity. *Psychologica Belgica*, 56(2), 80-100. <https://doi.org/10.5334/2Fpb.301>
- Marquet, M., Chasteen, A. L., Plaks, J. E. & Balasubramaniam, L. (2019). Understanding the mechanisms underlying the effects of negative age stereotypes and perceived age discrimination on older adult's well-being. *Aging & Mental Health*, 23(12), 1666-1673, <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1514487>
- Martens, A., Goldenberg, J. L., & Greenberg, J. (2005). A terror management perspective on ageism. *Journal of Social Issues*, 61(2), 223-239. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00403.x>
- Maurer, T. J., Barbeite, F. G., Weiss, E. M., & Lippstreu, M. (2008). New measures of stereotypical beliefs about older workers' ability and desire for development. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 395-418. <https://doi.org/10.1108/02683940810869024>
- McCarthy, J., Heraty, N., Cross, C., & Cleveland, J. N. (2014). Who is considered an 'older worker'? Extending our conceptualisation

- of 'older' from an organisational decision maker perspective. *Human Resource Management Journal*, 24(4), 374-393. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12041>
- OECD (2006). *Live longer, work longer*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035881-en>
- OECD (2019). *Working better with age, Ageing and employment policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c4d4f66a-en>
- Pool, I. A., Poell, R. F. & Ten Cate, T. J. (2013). Perspectives on age and continuing professional development for nurses: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(3), 297-321. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9096-2>
- Posthuma, R. A. & Champion, M. A. (2009). Age stereotypes in the workplace: Common stereotypes, moderators, and future research directions. *Journal of Management*, 35(1), 158-188. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9096-2>
- Settersten, J. A. & Mayer, K. U. (1997). The measurement of age, age structuring, and the life course. *Annual Review of Sociology*, 23, 233-26
- Rosen, S. (1975). Measuring the obsolescence of knowledge. In F. T. Juster (Eds.) *Education, income, and human behavior* (pp.199-232). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/books/just75-1>
- Rudolph, C. W., Kooij, D. T., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 229-248. <https://doi.org/10.1002/job.2264>
- Samuels, P. (2017). *Advice On Exploratory Factor Analysis*. Centre for Academic Success, Birmingham City University. https://www.researchgate.net/publication/319165677_Advice_on_Exploratory_Factor_Analysis
- Sewdas, R., De Wind, A., Van Der Zwaan, L. G., Van der Borg, W. E. Steenbeek, R., Van Der Beek, A. J., & Boot, C. R. (2017). Why older workers work beyond the retirement age: A qualitative study. *BioMed Central Public Health*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4675-z>
- Super, D. E. (1954). Career patterns as a basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1(1), 12.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Consulting Psychologists Press.
- Statistics Canada. (2023) *Average usual and actual hours worked in a reference week by type of work (full- and part-time), annual*. (Table No. 14-10-0043-01) <https://doi.org/10.25318/1410004301-eng>
- Sterns, H. L., & Doverspike, D. (1989). Aging and the training and learning process. In I. L. Goldstein, *Training and development in organizations* (pp. 299–332). Jossey-Bass.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2008). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (4th ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231881.001.0001>
- Tabachnick, B.G., and Fidell L.S. (2007). *Using multivariate statistics*, (6th ed). London, Pearson Education.
- Thomas, R., Hardy, C. Cutcher, L., & Ainsworth, S. (2014). What's age got to do with it? on the critical analysis of age and organizations. *Organization Studies*, 35(11) p.1569– 1584. <https://doi.org/10.1177/0170840614554363>
- Topa, G., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: Psychometric properties of a Spanish scale. *Frontiers in Psychology*, 9, 2237. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02237>
- Zacher, H., & Frese, M. (2009). Remaining time and opportunities at work: Relationships between age, work characteristics, and occupational future time perspective. *Psychology and Aging*, 24(2), 487. <https://doi.org/10.1037/a0015425>
- Zacher, H., and Yang, J. (2016). Organizational climate for successful aging. *Frontiers in Psychology*, 7,1007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01007>

Appendix

Index of Organizational Age Scale

The following section presents a list of statements describing how people may perceive themselves in their workplace. By reflecting on a change, you have experienced at work IN THE LAST YEAR (e.g., new task, new software to use, tool to learn, the addition of responsibilities, telecommuting, etc.) *Please indicate on a scale of 1 to 7 how well you perceive the following sentences to correspond to your situation.*)

(OFV : La section qui suit présente une liste d'énoncés décrivant comment les gens peuvent se percevoir dans leur milieu de travail. En réfléchissant à un changement que vous avez vécu au travail DANS LA DERNIÈRE ANNÉE (ex : nouvelle tâche, nouveau logiciel à utiliser, outil à apprendre, l'ajout de responsabilités, télétravail, etc.) *Veillez indiquer sur une échelle de 1 à 7 à quel point vous percevez que les phrases suivantes correspondent à votre situation.*)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Totally disagree (OFV : Totalement en désaccord)	Disagree (OFV : En désaccord)	Moderately disagree (OFV : Plutôt en désaccord)	Neither agree or disagree (OFV : Ni en accord, ni en désaccord)	Moderately agree (OFV : Plutôt en accord)	Agree (OFV : En accord)

#	Item
1	Because of these changes, it is more difficult to occupy my position. (OFV : <i>À cause de ces changements, il est plus difficile d'occuper mon poste.</i>)
2	These changes interfere with the performance of my tasks at work. (OFV : <i>Ces changements nuisent à la réalisation de mes tâches au travail.</i>)
3	These changes makes it harder for me to do my job well. (OFV : <i>Ces changements rendent plus difficile ma capacité à bien faire mon travail.</i>)

Reflecting on your work over the past four weeks, please indicate how much you agree with each statement. *'Please indicate on a scale of 1 to 7 how well you perceive the following sentences to correspond to your current situation at work.'*

(OFV : En réfléchissant à votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer à quel point vous êtes en accord avec chaque énoncé. « *Veillez indiquer sur une échelle de 1 à 7 à quel point vous percevez que les phrases suivantes correspondent à votre situation actuelle au travail.* »)

OFV = Original french version. All items were administered in french. The english translation is only for communication purpose.
R= Reverse item

Cotation key

Disengagement stage : Items 8,9,10,11

Obsolescence : Items 1,2,3

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Totally disagree (OFV : Totalement en désaccord)	Disagree (OFV : En désaccord)	Moderately disagree (OFV : Plutôt en désaccord)	Neither agree or disagree (OFV : Ni en accord, ni en désaccord)	Moderately agree (OFV : Plutôt en accord)	Agree (OFV : En accord)	Totally agree (OFV : Totalement en accord)
#	Item						
4	I perceive that I should soon retire. (OFV : <i>Je perçois que je devrais bientôt prendre ma retraite</i>).						
5	I feel like I should start planning for my retirement. (OFV : <i>J'ai l'impression que je devrais commencer à planifier ma retraite</i>).						
6 R	I feel like I have plenty of time before I retire. (OFV : <i>J'ai l'impression que j'ai beaucoup de temps avant de prendre ma retraite</i>).						
7	I perceive that my time at work is almost up. (OFV : <i>Je perçois que mon temps au travail est bientôt écoulé</i>).						
8 R	The most important events in my life concern my work. (OFV : <i>Les événements les plus importants de ma vie concernent mon travail</i>).						
9 R	Most of my personal goals are focused on my job. (OFV : <i>La plupart de mes objectifs personnels sont axés sur mon emploi</i>).						
10	My job is less important right now in my life. (OFV : <i>Mon travail a moins d'importance en ce moment dans ma vie</i>).						
11	My work occupies an essential place in my life. (OFV : <i>Mon travail occupe une place essentielle de ma vie</i>).						
12	There are few things that await me in my future at work. (OFV : <i>Il y a peu de choses qui m'attendent dans mon avenir au travail</i>).						
13	My work offers me few opportunities to develop myself in the future. (OFV : <i>Mon travail m'offre peu d'opportunités pour me développer dans le futur</i>).						
14 R	My future at work is filled with opportunities for development. (OFV : <i>Mon avenir au travail est rempli de possibilités de développement</i>).						
15	I am no longer old enough to do my job. (OFV : <i>Je n'ai plus l'âge pour faire mon travail</i>).						
16 R	I have the right age for this job. (OFV : <i>J'ai l'âge adéquat pour occuper cet emploi</i>).						
17 R	I have the ideal age for my position. (OFV : <i>J'ai l'âge idéal pour occuper mon poste</i>).						

Perceive time left : 4,5,6,7

Perceived opportunities of development : Items 12,13,14

Age norms : Items 15,16,17

Cotation procedure

Scores by dimension and/or total score may be used. Dimensional or total scores are obtained by additionning the items corresponding to the dimension and/or the total scale.

Supervision clinique en counseling de carrière groupal : une analyse qualitative du développement professionnel des personnes supervisées

Audrey Lachance et Patricia Dionne. *Université de Sherbrooke*
Réginald Savard. *Université du Québec à Montréal*

Remerciements

Les personnes auteurs remercient le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) pour l'appui financier à ce projet.

Résumé

Bien que la supervision clinique soit reconnue comme centrale dans la formation initiale en orientation, l'état actuel des connaissances est toutefois limité. Afin de décrire le processus de développement professionnel vécu par les personnes supervisées au fil des rencontres de supervision clinique en counseling de carrière groupal, cette recherche qualitative a été réalisée auprès de huit personnes supervisées et de deux personnes superviseuses, dans un programme de formation de deuxième cycle en orientation professionnelle d'une université canadienne. En mobilisant le Modèle de supervision développemental intégratif (Stoltenberg et McNeill, 2010), l'analyse thématique des enregistrements des rencontres de supervision ainsi que des incidents critiques identifiés par les personnes supervisées met en lumière trois thèmes à l'intérieur desquels s'est manifesté le processus de développement professionnel : (a) s'adapter à la nouveauté en intervention, (b) de la réflexion-sur-l'action à la

réflexion-dans-l'action, et (c) composer avec la complexité en intervention. Les implications pour la supervision clinique et la formation initiale sont discutées, puis des recommandations pour des recherches futures sont proposées.

En counseling de carrière, de façon similaire aux autres champs d'intervention dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, une importance accrue est accordée à ce que les personnes professionnelles soient en mesure de gérer leur pratique de manière à répondre de façon compétente, efficace, éthique et sécuritaire aux besoins des personnes clientes (p. ex., Bernard et Goodyear, 2019; Falender et Shafranske, 2010; Robertson et Borgen, 2016; Sultana, 2009). Devant la complexité inhérente à leur pratique professionnelle, les personnes intervenantes sont amenées à développer et à maintenir différentes compétences, tant en intervention individuelle que groupale (Borders, 2006; Cournoyer et al., 2018; Riva, 2011).

Ce qui constitue la compétence professionnelle

est complexe, et ne peut être réduit à la simple acquisition de connaissances, de techniques ou d'habiletés observables (Plantade-Gipch, 2017; Ridley et al., 2011; Stoltenberg et McNeill, 2010). Si l'on s'intéresse fréquemment au développement des compétences lorsqu'il est question de compétence professionnelle, plusieurs personnes chercheuses soutiennent qu'il s'avère nécessaire de considérer plus largement, et de façon plus complexe, le processus de développement professionnel de la personne intervenante (p. ex., Bennett-Levy, 2019; Rønnestad et al., 2018). Comme le suggèrent Robinson et al. (2019), « le développement de personnes conseillères, psychothérapeutes et psychologues compétentes dépend non seulement des compétences cliniques, mais aussi du développement de la personne en tant qu'intervenante » (p. 388). Étant donné l'importance de qui est la personne intervenante et de sa contribution dans le processus d'intervention (p. ex., Castonguay et Hill, 2017; Orlinsky et Rønnestad, 2005; Wampold, 2015), il importe de s'intéresser non seulement aux compétences

à développer, mais aussi au processus de développement professionnel des personnes intervenantes (Stoltenberg, 2005; Stoltenberg et McNeill, 2010).

Le développement professionnel menant à la compétence s'avère être un processus continu et complexe (p. ex., Ladany et O'Shaughnessy, 2015; Rønnestad et Skovholt 2003). Plusieurs facteurs peuvent influencer, positivement ou négativement, ce développement, tant en formation initiale que tout au long de la carrière professionnelle. En formation initiale, différentes méthodes et pratiques peuvent être mobilisées pour favoriser le développement des futures personnes intervenantes, telles que les cours, les projets de recherche, les travaux écrits, les jeux de rôles, les lectures, les études de cas, les observations, la psychothérapie et l'analyse des enregistrements vidéo (Douville, 2010; Ladany et O'Shaughnessy, 2015; Leszcz, 2011; Spruill et al., 2004). Parmi celles-ci, la supervision clinique fait partie intégrante de la formation initiale, et son importance est reconnue pour soutenir le développement professionnel des futures personnes intervenantes (p. ex., Bernard et Goodyear, 2019; Orlinsky et al., 2001; Wilson et al., 2016; Ray et Altekruze, 2000). L'importance de la supervision clinique est également reconnue, de façon plus spécifique, en counseling de carrière individuel et groupal, où elle est considérée comme constituant un lieu de

développement personnel et professionnel (Cournoyer et al., 2018; Dubois et Goyer, 2017; Goyer et Dubois, 2017; Lecomte et Savard, 2017; Parcover et Swanson, 2013; Nicoleta, 2015).

Objectif de la recherche

L'état des connaissances sur le développement professionnel en contexte de supervision clinique dans la formation en counseling de carrière est limité. Bien qu'un petit nombre de recherches aient été réalisées en counseling personnel et en psychothérapie, les études sur la supervision clinique en counseling de carrière, tel que soulevé par plusieurs personnes auteurs, sont peu nombreuses (p. ex., Bronson, 2010; Ladany et O'Shaughnessy, 2015; Lara et al., 2011; Parcover et Swanson, 2013). En outre, les recherches réalisées dans le domaine du counseling et de la psychothérapie se sont intéressées principalement à la supervision clinique de l'intervention individuelle, alors que les recherches sur la supervision clinique de l'intervention groupale sont très limitées (Riva, 2011). Considérant que l'intervention en orientation est réalisée tant en individuel qu'en groupal, cela constitue une lacune dans les écrits scientifiques.

Si l'on reconnaît l'importance de soutenir le développement professionnel en intervention des futures personnes conseillères d'orientation, force est néanmoins de constater que l'on n'en sait que très peu sur

ce processus de développement professionnel. Ainsi, la présente recherche a pour objectif de décrire le processus de développement professionnel vécu par les personnes supervisées au cours de la supervision clinique en counseling de carrière groupal.

Développement professionnel des personnes supervisées

Le Modèle de supervision développementale intégratif (*The Integrative Developmental Model of Supervision-IDM*, McNeill et Stoltenberg, 2016; Stoltenberg et al., 1988; Stoltenberg et McNeill, 2010) s'intéresse au développement professionnel des personnes supervisées, qui est défini comme étant le processus par lequel la personne intervenante apprend, progresse et se développe pour devenir une professionnelle compétente. Le développement professionnel des personnes supervisées se manifeste dans trois structures fondamentales, considérées comme des indicateurs de ce développement (Stoltenberg et McNeill, 2010). La première structure, soit la conscience de soi et des autres, témoigne de la capacité de la personne supervisée à être consciente, à considérer et à composer avec l'expérience des personnes clientes et avec sa propre expérience comme personne intervenante. La deuxième structure, soit la motivation, réfère au degré de motivation et d'investissement de la personne supervisée par rapport à sa formation pratique. Finalement,

Tableau 1

Structures fondamentales et stades de développement professionnel

Stades	Conscience de soi et des autres	Motivation	Autonomie
1	Centrée sur elle-même, mais conscience de soi limitée. Anxiété de performance.	Motivée.	Dépendante; besoin de structure.
2	Centrée sur la personne cliente; comprend sa perspective. Empathie, mais risque de suridentification.	Motivation fluctuante. Alternance entre des moments de confiance et de manque de confiance.	Conflit dépendance-autonomie; tension entre s'affirmer versus se conformer.
3	Est consciente et accepte ses forces et ses limites, ainsi que celles de l'autre. Empathique et consciente de ses propres réactions affectives.	Motivation stable. Les doutes ne sont plus paralysants. Accent mis sur l'identité professionnelle.	Dépendance conditionnelle; autonome la plupart du temps.
3i	Compréhension personnalisée à travers les domaines.	Stable à travers les domaines; identité professionnelle établie.	Autonome à travers les domaines.

Note. Copyright © 2010, adapté de "IDM supervision. An integrative developmental model for supervising counselors and therapists (3rd ed.)", par Cal D. Stoltenberg et Brian W. McNeill. Reproduit avec la permission de Taylor and Francis Group.

la troisième et dernière structure, soit l'autonomie, réfère au niveau de dépendance ou d'indépendance manifesté par la personne supervisée à l'égard de la personne superviseure. Ces structures, interreliées, permettent de situer les personnes supervisées à l'intérieur des quatre stades de développement (Stade 1, Stade 2, Stade 3 et Stade 3i), présentés dans le Tableau 1.

Bien que ce modèle ait été développé initialement dans le champ de la psychothérapie et du counseling, il est considéré comme pouvant être mobilisé pour la supervision clinique en counseling de carrière (Bronson, 2010; Ladany et O'Shaughnessy 2015), de même que pour la supervision clinique d'intervention groupale (Riva, 2011). Si le modèle

permet d'identifier où la personne supervisée se situe quant à son développement professionnel, il apporte néanmoins un éclairage limité quant au processus par lequel ce développement se produit (Worthington, 2006).

Méthode

La recherche mobilise un devis qualitatif et processuel (Heppner et al., 2016). Elle a été réalisée dans une université québécoise, auprès de personnes supervisées et de personnes superviseures. L'intervention en counseling de carrière groupal et la supervision clinique qui y était associée s'inscrivent dans un cours de counseling de carrière groupal, dans un programme de formation de deuxième cycle

en orientation professionnelle. Dans le cadre de la formation, le counseling de carrière groupal se définit comme une intervention auprès d'un groupe afin d'aider les membres « de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, à faire des choix éducatifs, à choisir une occupation et à s'y préparer, à s'insérer dans le marché du travail et à s'y adapter, à s'y maintenir et à y progresser » (Guédon et al., 2011, p. 13). Ce cours constitue le premier cours de counseling de carrière groupal dans la formation des personnes étudiantes.

Personnes participantes

Parmi l'ensemble des personnes participantes à la recherche source (Bilodeau et al., 2018), 8 personnes supervisées et

2 personnes superviseuses ont été retenues, par choix raisonné, pour constituer le présent échantillon. La supervision clinique étant réalisée de façon triadique, l'échantillon est donc composé de 4 triades, comprenant chacune une personne superviseuse et 2 personnes supervisées.

Les personnes supervisées (n=8) sont des personnes étudiantes de deuxième cycle inscrites au cours de counseling de carrière groupal. Elles accompagnent des groupes d'élèves du secondaire ou des groupes de personnes étudiantes universitaires pour des enjeux d'insertion ou d'adaptation. Parmi les personnes supervisées, 7 sont de genre féminin et 1 est de genre masculin. La moyenne d'âge est de 30,38 ans (ÉT=4,8). Sur l'ensemble des personnes supervisées, 6 personnes sont d'origine canadienne et 2 personnes sont d'origine antillaise.

Les personnes superviseuses (n=2) quant à elles sont des personnes conseillères d'orientation et chargées de cours. Une personne superviseuse est de genre masculin, alors que l'autre personne superviseuse est de genre féminin. Les deux personnes superviseuses sont d'origine canadienne, et ont environ 5 ans d'expérience en supervision clinique. L'une des personnes superviseuses est dans la trentaine, alors que l'autre personne superviseuse est dans la cinquantaine. Finalement, l'une des personnes superviseuses a indiqué s'inscrire dans une perspective psychodynamique

intersubjective, et l'autre personne superviseuse précise, quant à elle, s'inscrire dans une conception cognitive-comportementale.

Collecte des données

Les données qualitatives ont été recueillies par l'enregistrement vidéo des rencontres de supervision ainsi que par un questionnaire sur les incidents critiques. Qui plus est, un questionnaire a permis de recueillir les données socio-démographiques des personnes participantes.

Chacune des rencontres de supervision clinique des triades a été enregistrée. Plus spécifiquement, 4 rencontres de supervision clinique, d'une durée approximative de 2 heures par rencontre, ont été enregistrées pour chaque triade. Ainsi, environ 8 heures de supervision pour chaque triade, pour un total d'approximativement 32 heures de supervision pour l'ensemble des triades, ont été enregistrées, transcrites et analysées dans le cadre de cette recherche. Cela s'est traduit en 834 pages de verbatim.

Après chaque rencontre de supervision clinique, les personnes supervisées ont été invitées à remplir un questionnaire inspiré du *Critical Incidents Questionnaire* (CIQ; Heppner et Roehlke, 1984). Le questionnaire a permis de recueillir des données qualitatives quant aux incidents critiques survenus durant la rencontre de supervision clinique. Les personnes supervisées ont été invitées à répondre à ces

cinq questions : a) Décrivez un incident critique étant survenu lors de votre dernière supervision; b) Qu'est-ce qui a fait de cet incident, un incident critique pour vous?; c) Qu'auriez-vous voulu obtenir de cette supervision et qu'avez-vous reçu?; d) Qu'est-ce qui était différent dans cette supervision comparativement aux supervisions précédentes?; e) Est-ce que d'autres événements pertinents sont survenus lors de cette supervision? Si oui, lesquels?

Analyse des données

La stratégie d'analyse qualitative des données mobilisée est l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Pour ce faire, d'abord, les enregistrements des rencontres de supervision clinique ont été transcrits sous forme de verbatim. Ces verbatim, de même que les réponses au questionnaire sur les incidents critiques, ont ensuite été intégrés dans le logiciel NVivo. Après la lecture à quelques reprises du corpus, un codage a été réalisé pour faire une mise en rubriques à partir du Modèle de supervision développemental intégratif (Stoltenberg et McNeill, 2010). Plus spécifiquement, cette étape a consisté à coder les extraits (tant des enregistrements vidéo que des incidents critiques) se rapportant à chacune des trois structures fondamentales du modèle, soit 1) la conscience de soi et des autres; 2) la motivation; et 3) l'autonomie.

Par la suite, une analyse thématique des données, pour chacune des rubriques, a été

réalisée (Paillé et Mucchielli, 2021). La thématisation en continu a permis de faire ressortir les thèmes émergents du corpus en lien avec le processus de développement professionnel des personnes supervisées. L'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2021) a permis de soutenir l'analyse, entre autres pour réaliser les regroupements thématiques et identifier les liens entre les thèmes.

Si la majorité de l'analyse a été réalisée à partir des données écrites (issues du questionnaire des incidents critiques et des verbatim des rencontres de supervision), les données visuelles des enregistrements vidéo ont été utilisées, quant à elles, pour mettre en contexte les données écrites et approfondir la compréhension de celles-ci (Ratcliff, 2003). À quelques moments durant l'analyse, des extraits vidéo ont été visionnés à nouveau, par exemple pour analyser des moments significatifs ou pour mieux comprendre certains extraits du verbatim en ayant accès au non-verbal, au ton de voix et au contexte. Le travail d'interprétation et d'analyse des données, réalisé par la première personne auteure de l'article, a été l'objet d'une vérification externe par les deux autres personnes auteures (Creswell et Poth, 2018).

Sur le plan éthique, le projet de recherche a été préalablement approuvé par le comité d'éthique de l'université ciblée. Afin d'assurer la confidentialité des propos des personnes participantes, des

prénoms fictifs sont utilisés dans la présentation des résultats.

Résultats

L'analyse des résultats met en lumière différentes manifestations du processus de développement professionnel des personnes supervisées au fil des rencontres de supervision clinique en counseling de carrière groupal. Ce processus de développement professionnel s'est manifesté à travers trois principaux thèmes : (a) s'adapter à la nouveauté en intervention; (b) de la réflexion-sur-l'action à la réflexion-dans-l'action; et (c) composer avec la complexité en intervention.

S'adapter à la nouveauté en intervention

Anxiété initiale : rester dans sa zone de confort

Ayant eu dans leur formation jusqu'à maintenant principalement des cours en counseling de carrière individuel, l'intervention en counseling de carrière groupal est une nouvelle modalité pour les personnes supervisées. De ce fait, initialement, la majorité nomme se sentir moins compétente à intervenir auprès de groupes, en raison de leur manque d'expérience : « le counseling individuel, c'est quelque chose qu'on a fait plusieurs fois (...). Je me sens beaucoup moins à l'aise d'intervenir avec un groupe (...) je me sens moins compétent » (Samuel; supervision 1). Ainsi,

en début de processus, la majorité des personnes supervisées rapporte vivre de l'anxiété et de l'insécurité. En lien avec la structure fondamentale de conscience de soi et des autres, ce vécu est typiquement observé chez les personnes supervisées qui se situent au Stade 1 de leur développement professionnel (Stoltenberg et McNeill, 2010). Bien qu'elles aient pu se situer à des stades de développement plus avancés pour d'autres aspects de leur pratique professionnelle, il est possible qu'elles aient pu, au départ, se rapprocher du Stade 1 pour cette nouvelle modalité d'intervention. À ce premier stade, les personnes supervisées, étant confrontées à beaucoup de nouveauté, semblent vivre un état de déséquilibre caractérisé par de l'appréhension, de l'incertitude, et de l'anxiété et peuvent manifester un manque de confiance en leurs capacités (Stoltenberg et McNeill, 2010).

L'anxiété vécue amène initialement plusieurs personnes supervisées à préférer demeurer dans ce qui est confortable pour elles et à se limiter à ce qu'elles se disent à l'aise de faire en intervention. Ce constat est mis en évidence dans le partage de cette personne supervisée, qui est plus encline initialement à rester dans une façon de faire avec laquelle elle est habituée, plutôt que de tenter quelque chose de nouveau, perçu comme plus risqué : « on reste dans un terrain plus connu, plus facile, où l'on va moins se tromper (...). Je trouvais qu'au moins en étant plus prudent, on

évite de se tromper » (Judith; supervision 2). De façon similaire, Stéphanie choisit de laisser à sa collègue la réalisation d'une intervention pour laquelle elle se sent moins compétente : « Étant donné qu'elle est très bonne avec la dynamique [de groupe], je vais lui laisser [faire cette intervention], parce que moi je risque de rater (rire) » (supervision 2). Ces extraits mettent en lumière comment la peur de se tromper ou la crainte de faire des interventions perçues comme risquées peuvent faire en sorte que certaines personnes supervisées osent dans une moindre mesure sortir de leur zone de confort. Parfois même, lorsque les personnes supervisées sont déstabilisées en intervention ou simplement par habitude, certaines d'entre elles peuvent avoir tendance à revenir à ce qui est connu, à des anciennes habitudes ou façons de faire. C'est ce qu'il s'est passé pour Stéphanie, qui constate que durant l'intervention, elle est revenue dans ce qu'elle était confortable : « je tombe dans ma zone de confort parce que (...) c'est facile. Je tombe vraiment dans ce que je me sens bien » (supervision 3). Il arrive que les personnes supervisées, en étant confortables dans leur pratique actuelle, évitent de prendre des risques et tentent moins de nouvelles façons de faire (McNeill et Stoltenberg, 2016).

Motivation à se développer et prise de risques

Bien qu'elles vivent passablement d'anxiété, la plupart

des personnes supervisées, au début du processus de supervision, sont apparues comme motivées et comme souhaitant apprendre et s'investir dans leur développement professionnel. Leur désir de s'améliorer et de devenir meilleures en intervention s'avère être une importante source de motivation, ce qui est cohérent avec le Stade 1 (Stoltenberg et McNeill, 2010). Ce que partage Samuel va dans ce sens : « j'ai vraiment ce souci-là de finir ma maîtrise en étant bon, puis à la limite de savoir ce sur quoi je peux m'améliorer ou ce sur quoi je dois m'améliorer » (supervision 4). De façon analogue, Judith exprime elle aussi son désir de profiter de la supervision pour développer ses compétences : « je suis ici pour devenir une bonne conseillère, puis bien animer en groupal » (supervision 3).

Au fil des rencontres de supervision, on observe que, pour la plupart des personnes supervisées, l'anxiété initiale, qui semblait créer une certaine inhibition, laisse davantage la place au désir de se développer et de s'améliorer, créant une motivation à oser sortir peu à peu de leur zone de confort et à tenter de nouvelles interventions : « peut-être que je pourrais commencer à sortir de ma zone de confort » (Marjorie; supervision 1). Elles semblent alors davantage en mesure de tolérer le risque de se tromper. Ce changement a pu s'observer, par exemple, chez Judith. Alors qu'elle restait initialement dans ce qui était confortable, il se dégage de ses

propos, à la deuxième supervision, davantage d'ouverture et de motivation à essayer de nouvelles interventions : « peut-être sortir de ce qu'on voit habituellement, puis d'essayer une nouvelle technique pour voir l'effet sur la dynamique. Ça pourrait être super intéressant et pertinent de le mettre en pratique » (supervision 2). À la fin de la rencontre de supervision, elle souligne d'ailleurs repartir avec la motivation de tenter de nouvelles interventions : « je suis super bien outillée pour continuer, puis avec l'envie d'essayer peut-être des choses auxquelles je n'aurais pas pensé » (supervision 2). C'est également le cas de Mélissa, qui initialement n'osait pas faire certaines interventions, mais dont la motivation à se développer l'a amenée à tenter de nouvelles façons de faire : « j'ai essayé quand même de faire des interventions différentes de la première fois. La première fois, j'ai fait surtout des reflets, tout ça. Donc là, je me suis dit : je vais essayer de varier » (supervision 3).

À la recherche de repères : parallèles avec des expériences similaires

Alors qu'elles peuvent être à la recherche de repères pour composer avec la nouveauté, certaines personnes supervisées tentent de faire des parallèles avec leur expérience en counseling de carrière individuel, afin de voir ce qui peut être mobilisé en counseling de carrière groupal. À titre d'exemple, Samuel cherche à faire des parallèles entre les

deux modalités d'intervention : « comme en counseling individuel, quand on se fixe un objectif », il est important de prendre le « temps avec le groupe de définir quel est l'objectif » (supervision 2). Cependant, certaines personnes supervisées vont parfois être confrontées au fait que ce qui a fonctionné par le passé en intervention individuelle peut ne plus fonctionner en intervention groupale : « pourtant, en counseling individuel, je suis capable assez facilement [d'intervenir en lien avec des vécus affectifs] avec mes clients, mais je ne sais pas pourquoi en groupe, ça bloque » (Samuel; supervision 2).

Certaines personnes supervisées vont également, à de nombreuses reprises, chercher à faire des parallèles avec des expériences professionnelles passées. Elles tentent alors de voir comment les ressources et les compétences développées dans un domaine peuvent être mobilisées dans un autre domaine. Cela peut néanmoins représenter un défi. Par exemple, cette personne supervisée va à quelques reprises comparer la pratique du counseling de carrière groupal à une expérience professionnelle passée dans le domaine des relations humaines. Elle se demande, entre autres, si les interventions qu'elle aurait réalisées auparavant (« dans le passé, j'aurais... ») sont considérées comme ajustées dans le contexte de la pratique du counseling de carrière groupal (« mais est-ce que c'est correct? »).

De la réflexion-sur-l'action à la réflexion-dans-l'action

La réflexion-sur-l'action au service du développement professionnel

Durant les rencontres de supervision clinique, la totalité des personnes supervisées ont abordé le rôle que joue, dans leur développement professionnel, la réflexion sur leur intervention. La réflexion-sur-l'action (Schön, 1987), après l'intervention, s'avère particulièrement utile pour les personnes supervisées au Stade 1, en leur permettant de prendre un recul et d'analyser ce qu'il s'est passé durant la rencontre (McNeill et Stoltenberg, 2016). Dans les données recueillies, on observe que la réflexion-sur-l'action est réalisée de différentes façons par les personnes supervisées, dont principalement par la supervision clinique, par le visionnement et l'analyse des enregistrements vidéo ainsi que par les travaux écrits d'analyse. Ces occasions de revenir sur leur intervention vont permettre à plusieurs personnes supervisées de prendre conscience de certains éléments dont elles n'avaient pas eu conscience pendant l'intervention. C'est le cas, entre autres, de Kimberly, qui constate : « après coup, quand je regardais ma vidéo, parce que sur le moment, je réalise que je n'étais pas trop là, donc je n'avais pas trop conscience » (supervision 4). Pour Mélissa, la vidéo lui a permis de prendre un pas de recul pour mieux analyser une situation s'étant produite

durant l'intervention : « de cette façon-là, je suis certaine de mon interprétation, parce que parfois, sur le vif, je vais avoir l'impression que c'est une grosse tension, mais dans les faits, en regardant, ce n'est pas si pire que ça » (supervision 2).

Si la réflexion-sur-l'action semble concourir au développement professionnel, elle s'avère néanmoins, par moment, désagréable et ardue pour certaines personnes supervisées. En effet, plusieurs partagent avoir vécu un inconfort et des affects négatifs lors du visionnement du vidéo ou lors de l'analyse de leurs interventions. Par exemple, le sentiment d'incompétence contacté pendant l'intervention a fait en sorte qu'il soit trop difficile pour Stéphanie de visionner l'enregistrement vidéo : « je n'ai pas été capable de voir cette vidéo (...) [Silence]. Parce que je m'étais sentie trop mal à ce moment-là (...). Je me suis sentie tellement, tellement incompétente, pas bonne, que je n'étais pas capable de me regarder » (supervision 4). Toutefois, malgré l'inconfort suscité, plusieurs des personnes supervisées reconnaissent malgré tout une pertinence à ce travail d'analyse et de réflexion. Judith exprime d'ailleurs que, même si elle trouve cela difficile et qu'elle est « tannée » de s'analyser, elle considère malgré tout que c'est pertinent, car ça lui permet de « réaliser ce que je n'ai pas bien fait, puis plus tard m'améliorer. Puis ça, je trouve que c'est super pertinent, parce que je trouve que dans la pratique professionnelle,

est-ce qu'on a vraiment le temps de pouvoir faire ça? » (supervision 4).

Les défis de la réflexion-dans-l'action

Une majorité de personnes supervisées a rapporté, à un moment ou à un autre dans le processus de supervision, avoir de la difficulté à réfléchir à son intervention sur le moment, pendant la rencontre d'intervention. La réflexion-dans-l'action (Schön, 1987) s'avère généralement plus ardue pour les personnes supervisées au Stade 1 (Stoltenberg et McNeill, 2010). Une personne supervisée explique : « parfois, j'ai de la difficulté à m'exprimer, à le faire rapidement dans l'intervention. J'ai l'impression tout le temps que je m'exprime mal ou que j'ai de la difficulté à trouver les bons mots » (Judith; supervision 3). De façon analogue, Mégane mentionne qu'elle ressent le besoin de réfléchir à son intervention entre les rencontres, car sur le moment, c'est plus difficile pour elle : « il faut que je me prépare bien en avance, quelles sont mes types de questions, puis tout ça (...). Quand je suis en action, j'ai de la difficulté à savoir quelles sont les bonnes questions que je pourrais poser » (supervision 1). De parvenir à réfléchir et concevoir l'intervention en dehors des rencontres, mais ne pas y arriver durant la rencontre, est d'ailleurs une source de frustration pour Samuel :

Je percevais que j'avais la compétence pour faire : OK, admettons (...) tu me mets ça sur papier, puis que j'ai trois minutes pour réfléchir à ma réponse, je me sentirais à l'aise. Mais, je n'ai pas réussi à le mettre en action, puis la frustration vient un peu de là. Un sentiment, pas d'impuissance, mais plus de culpabilité, je dirais. Comme si j'aurais dû être capable. (supervision 3)

Vers la fin du processus de supervision, certaines personnes supervisées parviennent néanmoins à mobiliser davantage de réflexion-dans-l'action, bien que ce soit encore limité. Elles arrivent parfois à analyser et à s'ajuster dans l'immédiat, pendant la rencontre (Stade 2), alors qu'elles y arrivaient difficilement avant (Stade 1). C'est ce que constate Stéphanie : « au début, c'était vraiment entre les rencontres. Puis la dernière [activité], on l'a changée [pendant la rencontre] » (supervision 4).

Composer avec la complexité en intervention

Conception initiale de l'intervention

Au début du processus de supervision, ce qu'expriment la plupart personnes supervisées laisse transparaître une conception pouvant être considérée comme plus limitée et moins nuancée de processus complexes en intervention (Stade 1; Stoltenberg

et McNeill, 2010). Étant plus anxieuses et insécures, certaines personnes supervisées s'efforcent de faire « comme il faut » et la « bonne » intervention, ce qui est caractéristique du Stade 1 (Stoltenberg et McNeill, 2010). Leurs propos traduisent par moment une difficulté à tolérer l'incertitude et les nuances, et une tendance à vouloir simplifier ou catégoriser les interventions. Cela se manifeste entre autres par la validation qu'elles cherchent à obtenir de la personne superviseure, afin de s'assurer qu'elles font ce qu'il faut, comme en témoignent ces extraits de différentes personnes supervisées : « est-ce que c'était mal ajusté? »; « on veut être certaines que ce soit correct qu'on le fasse comme ça »; s'assurer « qu'on a bien ciblé les bons besoins »; « mais est-ce que c'est bien ou pas? »; « est-ce qu'il faut...? ».

En début de processus, afin de se sécuriser, certaines personnes supervisées cherchent à être guidées quant à ce qu'elles doivent faire et peuvent alors s'appuyer sur les attentes extérieures et sur ce qui est attendu qu'elles fassent. Comme le soulignent Stoltenberg et McNeill (2010), les personnes supervisées au Stade 1 peuvent manifester une motivation qui est davantage extrinsèque et qui va être dirigée pour tenter de répondre à des attentes et des exigences externes (p. ex., personnes superviseures, personnes professeures, programme de formation). Cette personne supervisée nomme son besoin par rapport à la rencontre

de supervision : « avoir ton avis, puis tout ça, puis se faire guider un peu sur comment conclure, puis ce qu'il faudrait qu'on travaille un peu plus » (Mégane; supervision 3). Avec le recul, vers la fin des rencontres de supervision, elle constate : « je me suis perdue beaucoup dans la vision que j'avais de ce qu'on s'attendait de nous en counseling groupal, dans les enjeux ou les besoins que la professeure avait soulignés, auxquels on voulait répondre au maximum » (supervision 4). Judith partage une posture similaire, en expliquant qu'elle veut « répondre aux attentes, puis j'ai l'impression que parfois, il faut que je pense à comment l'autre personne [professeure ou superviseure] pense, puis j'essaie de travailler en fonction de ça, puis là je travaille mal parce que je suis tout le temps stressée » (supervision 4).

Déstabilisante complexité en intervention

Au cours du processus d'intervention avec leur groupe, la majorité des personnes supervisées ont été confrontées à un moment ou à un autre à la complexité inhérente à l'intervention en counseling de carrière groupal. Alors qu'initialement, au Stade 1, les personnes supervisées pouvaient concevoir que la bonne intervention, la bonne technique ou une bonne relation étaient suffisantes, elles peuvent constater, au Stade 2, que certains processus sont plus complexes qu'elles le pensaient initialement (McNeill

et Stoltenberg, 2016; Stoltenberg, 2005). Par exemple, Kelly réalise qu'il n'y a pas une bonne façon unique d'intervenir, et que les effets d'une intervention peuvent varier d'une personne cliente à l'autre : « chaque personne n'a pas les mêmes réactions face aux mêmes interventions, puis il faut savoir les utiliser au bon moment » (supervision 2).

Ces prises de conscience, associées au Stade 2, peuvent créer de la confusion et amener les personnes supervisées à se sentir dépassées (McNeill et Stoltenberg, 2016; Stoltenberg et McNeill, 2010). Durant la supervision, plusieurs personnes supervisées révèlent la confusion et la déstabilisation que cette complexité peut susciter. Une personne supervisée explique avoir été déstabilisée par une situation complexe non anticipée : « je ne m'attendais tellement pas à ça (...) ça m'a vraiment... ça m'a déstabilisée tout ça, puis je ne savais pas trop quoi faire (...). Ça m'a pris un peu au dépourvu » (Judith; supervision 3). Plusieurs personnes supervisées expriment alors leur sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires pour arriver à intervenir. À la dernière rencontre de supervision, Judith revient sur un moment difficile vécu en intervention, où elle a senti ne pas avoir les ressources nécessaires pour parvenir à intervenir : « par exemple, des moments difficiles comme on a eu à la rencontre deux là, ça a dépassé mes compétences » (supervision 4).

Trouver la bonne distance psychologique

Au début du processus de supervision clinique, tel qu'exposé précédemment, plusieurs personnes supervisées ont manifesté la préoccupation de bien intervenir et de bien répondre aux attentes. Étant absorbées cognitivement par leurs pensées et leur anxiété, il leur était initialement plus difficile d'être pleinement présentes avec leur groupe, ce que déplore Judith : « j'essayais de faire une intervention pour faire mon travail, puis ça, ça m'enlève beaucoup de mon authenticité (...), puis je ne suis plus là avec le groupe » (Judith; supervision 3). Dans le même sens, Kimberly explique : « j'étais en mode panique. (...) j'étais vraiment trop concentrée sur mon nombril, sur mes affects, sur ma frustration » (supervision 4). Il est possible ici de faire des liens avec le Stade 1, où les personnes supervisées, étant absorbées par leurs propres comportements, pensées et émotions, parviennent plus difficilement à demeurer disponibles et présentes aux personnes clientes dans leur groupe (Stoltenberg et McNeill, 2010).

Néanmoins, par la suite, les résultats mettent en lumière une avancée dans le développement professionnel des personnes supervisées. Alors que précédemment certaines personnes supervisées étaient davantage absorbées par leurs pensées et émotions et arrivaient plus

difficilement à être pleinement présentes pour leur groupe (Stade 1), elles parviennent peu à peu à considérer davantage la perspective des personnes clientes et à être davantage présentes, à l'écoute et empathiques (Stade 2). Ce changement est néanmoins considéré par certaines personnes supervisées comme un défi, puisqu'elles nomment ne plus avoir le recul ou la distance suffisante pour bien intervenir. Elles peuvent alors se sentir submergées, ce qui est typiquement vécu par les personnes supervisées au Stade 2 (McNeill et Stoltenberg, 2016). Par exemple, Mégane observe qu'elle n'arrive pas « à voir comment ouvrir la porte ou je ne vois pas les opportunités non plus. Je suis trop collée dans la conversation, j'écoute trop, je suis trop avec l'autre (...), il me faut un temps de réflexion pour me décoller » (supervision 1). Mélissa exprime bien comment cette empathie est une ressource chez elle, mais avec laquelle il est parfois difficile de composer :

Un point fort que je trouve que j'ai, c'est l'empathie. Par contre, je pense, parfois, je suis trop dans la sympathie. Je vais trop loin. Je ressens trop les choses. (...). Je retiens trop les émotions, un peu. Ça, je trouve que oui, c'est une belle force, mais en même temps, ça peut être drainant. Oui, il va falloir que j'apprenne à doser ça un peu, je dirais. Ça, je suis un peu ambivalente là-dessus (supervision 4).

Motivation fluctuante face aux difficultés rencontrées en intervention

Les difficultés rencontrées en intervention, les amenant par moment à vivre de la confusion et à douter de leur compétence, ont affecté la motivation de certaines personnes supervisées. Cette motivation fluctuante est plus fréquemment observée chez les personnes supervisées au Stade 2 (Stoltenberg et McNeill, 2010). Ici, Judith explique comment sa motivation a oscillé au fil du temps : « j'étais tellement motivée! Je suis même allée acheter tous les livres, j'avais été emprunter plein de livres à la bibliothèque » (supervision 4, à propos de sa motivation avant le début de l'intervention). Mais, par la suite, elle a été déstabilisée par la complexité de l'intervention, ce qui a affecté sa motivation :

J'ai envie de pleurer, j'ai envie de rire, je suis toute mélangée (...). Je me sens tout éparpillée, puis je suis super émotive, puis je ne comprends pas pourquoi. Je pense que je suis juste tannée, puis je suis prête à passer à d'autres choses dans ma vie que tout ça, là. En même temps, je ne sais pas, je dis ça, et je ne sais même pas pourquoi je dis ça (...). Ça me brûle. (Judith; supervision 3)

Une autre personne supervisée déplore la lourdeur et les difficultés qu'elle rencontre : « dès que je suis dans du travail qui est en lien avec le counseling

groupal, tout est lourd, tout est difficile » (Stéphanie; supervision 2). Certaines personnes supervisées en sont même venues à remettre en question leur choix professionnel (Stade 2; Stoltenberg et McNeill, 2010) : « ça ne s'est pas très bien passé, puis j'avais juste envie de tout lâcher » (Samuel; supervision 3). Kelly partage également les réflexions suscitées par les difficultés rencontrées : « j'en suis venue aussi à me dire : "est-ce que j'ai fait le bon choix de maîtrise?" (...). Donc, oui, c'est sûr que ç'a amené un questionnement » (supervision 4).

Impossibilité de se défaire de soi

Les résultats mettent en lumière également la prise de conscience, par certaines personnes supervisées, des liens entre leur développement personnel et leur développement professionnel. Ces personnes supervisées réalisent que, en étant leur propre outil de travail, elles doivent considérer qu'elles sont comme personnes. Une des personnes supervisées aborde une prise de conscience qu'elle a faite : « Je sais que j'ai ce qu'il faut pour [intervenir en counseling de carrière groupal], mais je dois vraiment faire attention à ma dynamique » (Stéphanie; supervision 4). Cette autre personne supervisée réalise à quel point son développement professionnel est étroitement lié à son développement personnel :

J'ai un travail à faire pour le développement de mes compétences. Je ne devrais même pas dire "développement de compétences", juste que j'ai un gros travail personnel à faire pour pouvoir développer ces compétences-là. Puis ça, je vois ça super positivement, parce que ça fait longtemps que je ne me sens pas bien avec ces choses-là, puis là, je ne peux plus m'en sauver (Judith; supervision 4).

Finalement, un autre exemple est cette rencontre de supervision, où Samuel explore avec la personne superviseuse sa difficulté à composer avec les vécus affectifs. Il fait d'importantes prises de conscience en lien avec un « mécanisme de défense qui est là pour me protéger des émotions négatives, qui est ancré en moi, puis qu'il faut que j'apprenne à défaire (...). Il faut que je garde toujours cette conscience-là » (supervision 3). Ce travail sur soi, amorcé par ces personnes supervisées, trace la voie pour éventuellement parvenir à une plus grande compréhension et une plus grande conscience de soi en intervention, associée au Stade 3 (Stoltenberg et McNeill, 2010).

Discussion et conclusion

Face à la nouveauté que constitue la pratique du counseling de carrière groupal, les personnes supervisées ont initialement vécu une certaine anxiété. Si cette anxiété a pu au départ amener

certaines personnes supervisées à rester de ce qui était confortables pour elles, leur motivation à se développer professionnellement les amène à sortir de leur zone de confort et tenter de nouvelles interventions. Entre les rencontres, la réflexion-sur-l'action (Schön, 1987), bien qu'elle ne soit pas toujours confortable, s'avère précieuse pour favoriser le développement professionnel des personnes supervisées (Stoltenberg et McNeill, 2010). Ces dernières tentent de graduellement développer leur capacité à mobiliser la réflexion-dans-l'action (Schön, 1987), mais cela demeure un défi important à ce moment-ci dans leur développement. Si initialement les personnes supervisées ont une conception plus limitée du processus d'intervention, elles prennent éventuellement conscience de la complexité du processus d'intervention (Stoltenberg et McNeill, 2010). Cette complexité déstabilisante a pu affecter le sentiment de compétence des personnes supervisées, faisant par moment fluctuer leur motivation (McNeill et Stoltenberg, 2016). Certains prennent par ailleurs conscience des liens étroits entre leur développement personnel et leur développement professionnel (Stoltenberg et McNeill, 2010; Rønnestad et Skovholt 2003)

Au début du processus de développement professionnel, par exemple en début de formation, on observe fréquemment chez les personnes supervisées une anxiété (p. ex., Borders et Brown, 2005; Robinson

et al., 2019; Watkins, 2012). Graduellement, elles parviennent alors à être plus présentes, à l'écoute et empathiques avec les personnes clientes qu'elles accompagnent (Pierce, 2016; Stoltenberg et McNeill, 2010; Rønnestad et Skovholt, 2003). Toutefois, ce changement vient parfois avec une trop grande proximité du vécu des personnes clientes, pouvant susciter chez les personnes supervisées un sentiment d'être envahies, submergées ou dépassées (Pierce, 2016; Stoltenberg et McNeill, 2010). Face à la complexité de l'intervention, les personnes supervisées peuvent douter d'elles-mêmes et de leurs compétences ou encore vivre une certaine frustration (Pierce, 2016; Robinson et al. 2019). Elles réalisent l'interrelation entre développement personnel et développement professionnel, et doivent apprendre à naviguer avec la complexité associée aux aspects personnels ayant un impact sur leur pratique (Aponte et al., 2009; Choudhury et al., 2019).

Par ailleurs, nos données semblent indiquer que dans leur développement professionnel en counseling de carrière, bien que les personnes étudiantes aient pu évoluer à d'autres stades du modèle en intervention individuelle, cela se présente différemment en counseling de carrière groupal. La nouveauté de la tâche et la multiplicité des liens émotionnels à créer avec les membres, et avec le groupe comme un tout (Riva, 2011), amènent plusieurs personnes

supervisées à douter initialement de leurs compétences, voire de celles qu'elles se reconnaissent maîtriser dans d'autres contextes (expériences professionnelles passées ou counseling de carrière individuel). La supervision offre un espace de soutien pour exprimer ces doutes et obtenir des rétroactions spécifiques sur le développement de leurs compétences, au bénéfice de l'intervention auprès de leur groupe.

Implications pour la pratique

Les résultats de cette recherche, en cohérence avec d'autres recherches réalisées, mettent en lumière la complexité du processus de développement professionnel, et tout ce que ce processus peut susciter chez les personnes supervisées (anxiété, doute, confusion, envahissement, etc.). Considérant les implications de ces résultats pour la pratique, certaines pistes peuvent être mises de l'avant pour la supervision clinique et, plus largement, pour la formation initiale. En effet, il importe de sensibiliser et d'outiller les personnes amenées à accompagner les personnes étudiantes à tenir compte, à soutenir et à intervenir en lien avec l'expérience vécue et les enjeux associés au processus de développement professionnel.

Il importe d'abord de reconnaître, de normaliser et de légitimer l'expérience vécue par les personnes étudiantes novices en intervention et d'en tenir compte dans l'accompagnement

qui leur est offert (Pierce, 2016; Riva, 2011; Rønnestad et al., 2018). Entre autres, la supervision clinique, en mettant en place certaines conditions, peut permettre aux personnes supervisées d'avoir un espace sécuritaire où avoir l'occasion de parler de leur vécu, de leurs appréhensions ou de tout ce que le processus de développement professionnel peut susciter (Borders et Brown, 2005; Choudhury et al., 2019; Pierce, 2016; Rønnestad et al., 2018).

Par ailleurs, la mise en place d'un environnement de supervision propice au développement professionnel des personnes supervisées s'avère important. Pour cela, il importe, entre autres, de tenir compte et d'adapter la supervision clinique en fonction d'où se trouvent les personnes supervisées en termes de développement professionnel (Stoltenberg et McNeill, 2012; Rønnestad et al., 2018). Qui plus est, la supervision clinique peut favoriser le développement professionnel en offrant un lieu et un moment pour réfléchir (réflexion-sur-l'action) à son intervention (Rønnestad et Skovholt 2003; Rønnestad et al., 2018). Finalement, les résultats rappellent l'importance de ne pas limiter la formation en relation d'aide à la simple acquisition de techniques ou d'habiletés spécifiques, mais bien de considérer le développement personnel de la personne intervenante, en tenant compte de son interrelation et son interdépendance avec le

développement professionnel (Bennett-Levy, 2019; Regas et al., 2017; Rønnestad et Skovholt 2003; Salter et Rhodes, 2018). De même, ils invitent à considérer que le transfert des compétences d'une modalité d'intervention à une autre (individuelle à groupale ou vice-versa) ne se fait pas automatiquement pour les personnes intervenantes. La nouveauté peut être déstabilisante et faire émerger des doutes ou entraver le sentiment de compétence.

Limites et recherche futures

Si la présente étude permet d'apporter un éclairage sur le processus de développement professionnel des personnes supervisées en contexte de supervision clinique, elle présente néanmoins certaines limites qu'il importe de considérer dans la lecture des résultats. D'abord, l'interprétation des résultats doit tenir compte de la taille restreinte de l'échantillon, qui ne peut permettre une généralisation des résultats. De plus, la période de temps à l'intérieur de laquelle le développement professionnel a été observé est très limitée. Le développement professionnel étant un processus qui s'échelonne dans le temps (Rønnestad et Skovholt, 2003), une trimestre universitaire offre une perspective limitée. Une perspective longitudinale sur une plus longue période aurait été souhaitable. Il serait également intéressant de ne pas se limiter à la formation initiale, mais également de s'intéresser au développement

professionnel tout au long de la carrière (Rønnestad et al., 2016).

En ce qui a trait aux choix méthodologiques, étant donné la complexité du processus de développement, il aurait été intéressant de mobiliser davantage de stratégies de collecte de données, afin de les trianguler avec les données recueillies. Entre autres, des entrevues semi-dirigées avec les personnes participantes auraient permis d'avoir accès à d'autres aspects de leur expérience (par exemple, les éléments que les personnes supervisées n'auraient pas osé dévoiler à la personne superviseuse). Des entrevues auraient pu permettre d'aborder et de clarifier certains éléments ou d'orienter les échanges vers des aspects plus précis de leur développement professionnel.

Pour des recherches futures, il serait intéressant de s'intéresser non seulement au processus de développement professionnel en tant que tel, mais également d'approfondir la compréhension de ce qui se passe dans la rencontre de supervision clinique. Mieux comprendre comment la supervision clinique peut favoriser ou non le développement professionnel, et dans quelles conditions, apporterait un éclairage pertinent et nécessaire (Borders et al., 2012). Cette présente étude constitue néanmoins un pas dans l'avancement des connaissances quant au développement professionnel des personnes supervisées en supervision clinique en counseling de carrière groupal.

Références

- Aponte, H. J., Powell, F. D., Brooks, S., Watson, M. F., Litzke, C., Lawless, J., et Johnson, E. (2009). Training the person of the therapist in an academic setting. *Journal of Marital and Family Therapy, 35*, 381–394. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00123.x>
- Bennett-Levy, J. (2019) Why therapists should walk the talk: The theoretical and empirical case for personal practice in therapist training and professional development. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 62*, 133–145. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2018.08.004>
- Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6^e éd.). Pearson.
- Bilodeau, C., Savard, R., Bellehumeur, C., Gazzola, N., Koszycki, D. et Thériault, A. (2018). *Informing pedagogical practices for training graduate psychotherapy students: A look at the role of the positive psychology framework in the supervisory context* [demande de subvention adressée au CRSH].
- Borders, L. D. et Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Erlbaum.
- Borders, L. D. (2006). Snapshot of clinical supervision in counseling and counselor education. A five-year review. *The Clinical Supervisor, 24*(1-2), 69-113. https://doi.org/10.1300/J001v24n01_05
- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A., Mobley, A. K., Villalba José A. et Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education and Supervision, 51*(4), 281–295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x>
- Bronson, K. M. (2010). Supervision of career counseling. Dans L. J. Bradley et N. Ladany (dir.). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (4^e éd., p. 261–286). Taylor & Francis.
- Castonguay, L. G., et Hill, C. E. (2017). *How and why are some therapists better than others? Understanding therapist effects*. American Psychological Association.
- Choudhury, T. K., John, K. et Nanavaty, N. (2019). Impacts of challenging life experiences on professional development in graduate trainees. *Journal of Psychotherapy Integration, 29*(2), 108–118. <https://doi.org/10.1037/int0000151>
- Cournoyer, L., Lepire, C. et Lachance, L. (2018). Points de convergence et de distinction entre supervision clinique en counseling et celle spécifique aux conseillers d'orientation québécois. *Revue d'éducation, 5*(3), 45-50.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing*

- among five approaches (4^e éd.). SAGE
- Douville, L. (2010). Contribution de la supervision professionnelle à la formation des psychothérapeutes. *Revue québécoise de psychologie*, 31(2), 253–270.
- Dubois, A. et Goyer, L. (2017). Conclusion : Quelques pistes de réflexion pour maintenir le développement de la réflexion. *Carrièreologie*, 13(3), 333–335.
- Falender, C. A. et Shafranske, E. P. (2010). Psychotherapy-based supervision models in an emerging competency-based era: A commentary. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 47(1), 45–50. <https://doi.org/10.1037/a0018873>
- Goyer, L. et Dubois, A. (2017). La supervision universitaire en counseling et orientation : enjeux et pistes de réflexion. *Carrièreologie*, 13(3), 253–274.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui : pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.) Septembre éditeur.
- Hepner, P. P. et Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 76–90. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.1.76>
- Hepner, P. P., Wampold, B. E., Owen, J., Thompson, M. N. et Wang, K. (2016). *Research design in counseling* (4^e éd.). Cengage Learning.
- Ladany, N. et O'Shaughnessy, T. (2015). Training and supervision in career counseling. Dans P. J. Hartung, M. L. Savickas et W. B. Walsh (dir.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (p. 375–387). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-020>
- Lara, T. M., Kline, W. B. et Paulson, D. (2011). Attitudes regarding career counseling: Perceptions and experiences of counselors-in-training. *The Career Development Quarterly*, 59(5), 428–440. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00969.x>
- Lecomte, C. et Savard, R. (2017). La supervision en counseling de carrière : un processus essentiel au développement de la compétence et de l'efficacité professionnelle. *Carrièreologie*, 13(3), 203–226.
- Leszcz, M. (2011). Psychotherapy supervision and the development of the psychotherapist. Dans R. H. Klein, H. S. Bernard et V. L. Schermer (dir.), *On becoming a psychotherapist: A personal and professional journey* (p. 114–143). Oxford University Press.
- McNeill, B. W. et Stoltenberg, C. D. (2016). *Supervision essentials for the integrative developmental model*. American Psychological Association.
- Nicoleta, L. (2015). Supervision in career counseling – theoretical framework and practical benefits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1094–1101. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.214>
- Orlinsky, D. E., Botermans, J.-F., et Rønnestad, M. H. (2001). Towards an empirically grounded model of psychotherapy training: Four thousand therapists rate influences on their development. *Australian Psychologist*, 36(2), 139–148. <https://doi.org/10.1080/00050060108259646>
- Orlinsky, D. E. et Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11157-000>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Parcover, J. A. et Swanson, J. L. (2013). Career counselor training and supervision: Role of the supervisory working alliance. *Journal of Employment Counseling*, 50, 166–178. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00035.x>
- Pierce, L. M. (2016). Overwhelmed with the burden of being myself: A phenomenological exploration of the existential experiences of counselors-in-training. *Journal of Humanistic Counseling*,

- 55, 136–150. <https://doi.org/10.1002/johc.12030>
- Plantade-Gipch, A. (2017). Former les futurs psychothérapeutes à la relation : la réflexion-en-action dans l'alliance thérapeutique. *Pratiques psychologiques*, 23(3), 217–231. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.05.001>
- Ratcliff, D. (2003). Video methods in qualitative research. Dans P. M. Camic, J. E. Rhodes et L. Yardley (dir.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (p. 113–129). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-007>
- Ray, D. et Altekruise, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19–30. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01796.x>
- Regas, S. J., Bakaly, J. W., Doonan, R. L. et Kostick, K. M. (2017). Including the self-of-the-therapist in clinical training. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 6(1), 18–31. <https://doi.org/10.1037/CFP0000073>
- Ridley, C. R., Mollen, D. et Kelly, S. M. (2011). Beyond microskills: Toward a model of counseling competence. *The Counseling Psychologist*, 39(6), 825–864. <https://doi.org/10.1177/0011000010378440>
- Riva, M. T. (2011). Supervision of group counseling. Dans R. K. Conyne (dir.), *The Oxford handbook of group counseling* (p. 370–382). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394450.013.0020>
- Robertson, S. E. et Borgen, W. A. (2016). CCPA accreditation of counsellor education programs in Canada: An historical perspective. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3), 259–277. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61135>
- Robinson, N. L., Schweitzer, R. D. et O'Connor, E. L. (2019). Early reflections on becoming a therapist: Development of reflective practice in clinical training programmes in an Australian context. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19(5), 388–398. <https://doi.org/10.1002/capr.12255>
- Rønnestad, M. H., Orlinsky, D. E., Schröder, T. A., Skovholt, T. M. et Willutzki, U. (2018). The professional development of counsellors and psychotherapists: Implications of empirical studies for supervision, training and practice. *Counselling & Psychotherapy Research*, 19(5), 1–17. <https://doi.org/10.1002/capr.12198>
- Rønnestad, M. H., Orlinsky, D. E. et Wiseman, H. (2016). Professional development and personal therapy. Dans J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim et L.F. Campbell (dir.), *APA handbook of clinical psychology: Education and profession* (p. 223–235). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14774-015>
- Rønnestad, M. H. et Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
- Salter, M. et Rhodes, P. (2018). On becoming a therapist: A narrative inquiry of personal-professional development and the training of clinical psychologists. *Australian Psychologist*, 53(6), 486–492. <https://doi.org/10.1111/ap.12344>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. Jossey-Bass.
- Spruill, J., Rozensky, R. H., Stigall, T. T., Vasquez, M., Bingham, R. P. et Olvey, C. (2004). Becoming a competent clinician: Basic competencies in intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 741–754. <https://doi.org/10.1002/jclp.20011>
- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *The American Psychologist*, 60(8) 857–864. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.85>
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W. et Delworth, U. (1998). *IDM: An integrated developmental*

model for supervising counselors and therapists.

Jossey-Bass.

Stoltenberg, C. D. et McNeill, B. W. (2010). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists* (3^e éd.). Routledge.

Sultana, R. G. (2009).

Competence and competence frameworks in career guidance: Complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>

Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), 270–277. <https://doi.org/10.1002/wps.20238>

Watkins, C. E., Jr. (2012). On demoralization, therapist identity development, and persuasion and healing in psychotherapy supervision. *Journal of Psychotherapy Integration*, 22(3), 187–205. <https://doi.org/10.1037/a0028870>

Wilson, H. M. N., Davies, J. S. et Weatherhead, S. (2016). Trainee therapists' experiences of supervision during training: a meta-synthesis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23(4), 340–351. <https://doi.org/10.1002/cpp.1957>

Worthington, E. L., Jr. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional*

Psychology, S(2), 133–160.

<https://doi.org/10.1037/1931-3918.S.2.133>

Project Partnership Funding Available Financement de projet en partenariat



CERIC is currently accepting partnership proposals to develop innovative resources for counselling and career development.

We invite both individuals and organizations (eg, education, community-based, non-profit, private, etc.) to submit project proposals for career counselling-related research or learning and professional development.

Le CERIC accepte présentement les soumissions de proposition de développement de ressources novatrices pour le counseling et le développement de carrière.

Nous invitons les particuliers et les organismes (par exemple, éducatifs, communautaires, à but non lucratif, privés, etc.) à soumettre des propositions de projets de recherche ou d'apprentissage et développement professionnel dans le domaine de l'orientation.

Project partners have included / Les partenaires de projets ont inclus



The following priority areas have been identified:

- Career practitioning with social and economic impact
- Impact of career services on policy and programs
- New emerging career development theories and career service models
- Shifting career mindsets and the role of career development professionals in evolving times

For more information or to complete a Letter of Intent Application, please visit ceric.ca/partnerships.

Nous avons identifié les domaines prioritaires suivants :

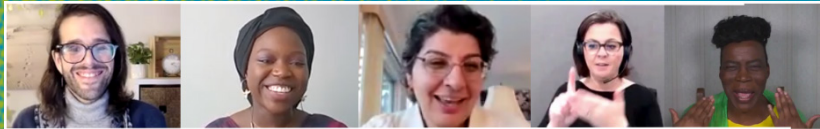
- La pratique du développement de carrière ayant une incidence sociale et économique
- Incidence des services d'orientation professionnelle sur les politiques et les programmes
- Nouvelles théories de développement de carrière et nouveaux modèles de services d'orientation professionnelle
- États d'esprit favorables au développement de carrière et le rôle des professionnels du développement de carrière en période de changement

Pour plus d'information ou pour remplir un formulaire de lettre d'intention, visitez ceric.ca/partenariats.

Canada's Career Development Conference | Congrès canadien en développement de carrière

CANNEXUS24
By/Par CERIC

Centre Shaw Centre | Ottawa, Canada
January 29-31 janvier 2024



VIRTUAL + IN-PERSON | VIRTUEL + EN PRÉSENTIEL

**Empowering change, Building
our future**
**Impulser le changement,
créer notre avenir**

Feel **EMPOWERED** by our keynote lineup at Cannexus24!

Vous vous sentirez plus habilité par notre programme
d'allocutions à Cannexus24!



**Hamza
Khan**



**Chantal
Petittclerc**



**Dr. Nancy
Arthur**



**Dr. Sean
Lessard**

**Benefit from the Early
Bird rate from now
until November 10**

**Profitez du tarif hâtif
dès maintenant et
jusqu'au 10 novembre**

"Cannexus 2023 was an innovative, informative and well organized conference. I learned many new skills and insights that I will be implementing into my practice moving forward. The speakers were dynamic and interesting and I made many new connections through the networking opportunities that were available. I'll definitely be back next year!"

- Shaye Belanger, Founding Director & Certified Career Development Practitioner, Full Circle Immigration, Ontario (in-person attendee)

« À mon avis, il y a quelque chose à propos de Cannexus qui le fait surpasser les autres congrès. La qualité des principaux conférenciers, la variété des sujets abordés, l'énergie des participants, virtuels ou en personne, sont tout simplement incomparables à mes yeux. Je repars toujours plus inspirée, remplie de nouvelles notions à appliquer dans ma vie personnelle ou professionnelle. Merci! »

- Marisa Basque, Conseillère en orientation, Inclusion NB, Nouveau-Brunswick (participante en personne)

100+ sessions on:

- Effective counselling & facilitation techniques
- Career assessments
- Labour market information
- Working with diverse populations
- Mental health & resilience
- Youth employment
- Talent management & leadership development
- Online tools & technologies
- Workforce & community economic development
- Global perspectives on career development

Plus de 100 séances sur les thèmes suivants :

- Techniques d'accompagnement et d'orientation professionnelle efficaces
- Outils d'évaluation pour le développement de carrière
- Information sur le marché du travail
- Travail avec des populations diverses
- Santé mentale et résilience
- Emploi des jeunes
- Gestion des talents et leadership
- Nouvelles technologies et outils d'apprentissage à distance
- Planification et développement de la main-d'œuvre
- Perspectives mondiales sur la recherche et la pratique en développement de carrière

Supported by The Counselling Foundation of Canada and a broad network of supporting organizations.

Avec le soutien de The Counselling Foundation of Canada et d'un vaste réseau d'organisations collaboratives.

cannexus.ceric.ca

Planning Life Outside of Sport: Elite Athletes' Help-Seeking Behaviours Toward Career Support Resources

Sophie Brassard, Sylvain Bourdon & Patricia Dionne
Université de Sherbrooke

Funding details: This work was supported by the Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec under FRQSC grant # 2019-SJ-265147.

Data availability statement: The data that support the findings of this study are available from Game Plan. Restrictions apply to the availability of these data, which were used under license for this study.

Acknowledgment: This paper and the research behind it would not have been possible without the exceptional support of the Foundation ALEO who helped me financially with my tuitions, but more importantly have been supporting me morally since the beginning this journey. I also wish to extend my special thanks to my colleagues at Game Plan who have answered with unfailing patience numerous questions and provided me all the support I needed to finalize this project.

Disclosure statement: In accordance with the Canadian Journal of Career Development policy and my ethical obligation as a researcher, I am reporting that I have a financial competing interest as I act as a counsellor within Game Plan, a company that may be affected by the research reported in the enclosed paper. I have disclosed those interests fully to the Canadian Journal of Career Development, and I have in place an approved plan for managing any potential conflicts arising from that involvement.

Abstract

Despite results showing that planning the transition out of sport is associated with more positive emotional responses and fewer emotional difficulties in retirement, only a small proportion of athletes are using the resources available through support programs. This study investigates factors associated with the help-seeking behaviours toward career support resources of 191 surveyed elite athletes of Canada. Information on perceived barriers to help-seeking, the level of engagement to a career outside of sport, and the use of resources was collected using descriptive

and predictive analysis. Results indicate three main perceived barriers to help-seeking: lack of time (51.8%), lack of knowledge (35.1%) and a fear of stigma associated with the use of career support resources (12.6%). Athlete age, sport category (winter, summer) and level of engagement in a career outside of sport are predictors of the use of career support resources.

It is now well known that retirement from sport can bring its burden of difficulties to athletes, namely uncertainty about the future, a sense of loss of control, a feeling of emptiness, difficulties in defining oneself, a sense of loss

of identity, depressive feelings and confusion (D'Angelo et al., 2017; Kerr & Dacyshyn, 2000; Lavallée & Robinson, 2007; Webb et al., 1998). Despite results showing that planning the transition out of sport is associated with more positive emotional responses, fewer emotional difficulties in retirement, a shorter post-retirement transition period and greater life satisfaction (Alfermann et al., 2004), only a small proportion of athletes are using the resources available through the national support program (Game Plan, 2019). Although several career support programs were developed around the world to help athletes plan their life outside

of sport, help-seeking behaviours toward career support resources are little discussed in the literature.

Over time, multiple studies have been conducted to better understand the difficulties experienced by athletes transitioning out of sport, and the state of knowledge on elite athletes' career transition has changed significantly over the past five decades. Retirement, previously seen as an isolated, negative event, is now considered a transition and is being studied much more broadly, including factors present at the time of, but also upstream and downstream of, retirement. In the early 2000s, the developmental model of transitions (Wylleman & Lavallée, 2004), now known as the holistic model, put forward a new way to explore the subject. Within this model, the athlete was conceptualized as a whole person, an individual who practices a sport among other spheres of life, and each of these spheres was seen as having an influence on the sport career. Rather than something that has to be done at the time of retirement, retirement planning is considered as an ongoing process that takes place throughout an athletic career (North & Lavallee, 2004). This theoretical model marked a shift in the way practitioners intervened with athletes. Sport psychology practitioners expanded their services not only to help athletes adopt strategies and goals to improve their athletic performance, but also to improve their overall well-being through

out their sport career (Friesen & Orlick, 2010).

The Creation of Career Support Programs

To help athletes to better prepare for their career outside of sport, career support programs are set up. The most recent overview of career support around the world was done by Stambulova & Ryba (2013) in their book titled : *Athletes' careers across cultures*. According to the authors, the objective of these programs is to provide current athletes with tools to prepare for their life after sport (Stambulova & Ryba, 2013). They also aim to offer support to athletes during this transition, as they may face various difficulties such as psychological distress, a loss of athletic identity, anxiety or fear of rejection (Blakelock et al., 2016; Brownrigg et al., 2012; Wood et al., 2017). For the most part, the resources they offer include career and academic planning, career counselling, lifestyle management support and skills development. They are also designed to offer support during sport retirement (Stambulova & Ryba, 2013). In many of these programs, career support is combined with performance improvement services, financial management workshops, and medical and nutrition services (Stambulova & Ryba, 2013). In Canada, elite athletes (national team members) have access to various resources through the Game Plan program from the moment they make the national team until two years after

retirement. The mission of this program is to support national team athletes to live better and more holistic lives through the development of their skills and network, so that they are able to focus on health, education, and career opportunities both during their high-performance career and beyond (Game Plan, 2021).

The Game Plan program was launched in 2015 as a collaboration between the Canadian Olympic Committee, the Canadian Paralympic Committee, Sport Canada and the Canadian Olympic and Paralympic Sport Institute Network (COPISN). This network includes five institutes located in British Columbia, Alberta, Ontario and Quebec and the Atlantic Provinces (one center representing Nova Scotia and New Brunswick) as well as two centers located in Saskatchewan and Manitoba. COPSIN supports athletes and coaching staff by providing essential services in the pursuit of athletic and personal excellence. They provide training environments as well as sports medicine, education, and sport science research, and support them in their overall development (Institut national du sport du Québec, 2019). Each institute and multi-sport center employs a Game Plan Advisor within their organization to support the athlete in their overall development and to help them navigate through the various resources available. In order to ensure consistency of resources in each province, bi-monthly meetings are held between all Game Plan Advisors

and the program management team to discuss the different practices in place in their territory. Approximately 3,000 active and retired athletes are eligible for the program (Game Plan, 2021).

The resources offered are divided into five pillars:

1. Career: career counselling, career planning, job searching and access to a network of flexible employment and internship opportunities as well as career transition support for retiring athletes. Retired athletes can also participate in Youtoi2.0, a two-day workshop followed by six months of group calls with game plan advisors to provide them with tools to navigate their transition out of sport.
2. Education: academic counselling services, a network of post-secondary institutions offering accommodations to be able to fit with the athlete's training, competition and travel schedules, free access to an online tutoring platform, access to massive open online courses (MOOC),¹ scholarship for the coaching education program² and access to full scholarships for several management programs at

1 Massive Open Online Courses (MOOCs) are free online courses available through different universities around the world and open for anyone to enrol in.

2 Certification program to become a certified coach.

- Queen's University who are partners of Game Plan.
3. Skill Development: resources enabling athletes to acquire and develop skills in a variety of useful areas such as financial management, sponsorship, sleep and stress management, through workshops, webinars and conferences.
4. Networking: access to mentors and an employer network, access to events with former athletes and labour market professionals.
5. Mental Health: mental health support services and workshops on various healthy lifestyle habits.

These resources, available free of charge, are delivered by a team of advisors (one per province). They are developed and optimized on an ongoing basis by program administrators and the team of advisors. In addition, the services are presented and promoted in various ways (social media, email, blog, various media, etc.). But despite the availability of the resources and the efforts made to promote them, the program statistics showed a resource utilization rate of only 36% of athletes in 2019.

Help-Seeking Behaviours of Elite Athletes

The literature on athletes' help-seeking behaviour toward psychological and counselling services indicates that several factors may act as barriers.

Multiple studies around the world show that a fear of stigma can make it difficult for athletes to seek out mental health resources (DeLenardo et Terrion, 2014; Lopez et Levy, 2013; Gulliver et al., 2012). Research on student-athletes from American universities show that non-take up of the mental health resources was mainly explained by public stigma (negative attitudes individuals believe others have toward them because of a certain type of behaviour) and self-stigma (negative attitudes that individuals have toward themselves him or herself because of a certain type of behaviour) (Lopez & Levy, 2013; Whato et al., 2016). Fear of stigma was also mentioned by interviewed elite athletes from Australia who reported being ashamed of asking for help and fearing it would affect their social relationships (Gulliver et al., 2012). These same fears were also reported by professional British soccer players when interviewed on mental health difficulties and help-seeking (Wood et al., 2017). The perception that an athlete has to be physically and mentally strong can also contribute to the fear of stigma. When questioned on the subject, student-athletes from a Canadian soccer league said they believed this perception might stem from the fact that there are no visible clinical symptoms associated with a mental health disorder. Additionally, they suggested that soccer athletes often experience considerable physical pain during games and therefore must have a strong mental

stamina to match their physical stamina (DeLenardo & Therrion, 2014). Fear of appearing weak was also raised by interviewed elite athletes from Ireland in a study by McArdle et al. (2014). Athletes from these studies also mentioned being concerned about the potential consequences of stigmatization on their athletic careers, such as losing their status in the eyes of the coach. They were concerned that coaches may choose to prioritize the well-being of the team over that of the individual (DeLenardo & Terrion, 2014; Gulliver et al., 2012).

Other factors were also identified in the literature as barriers to help-seeking. Between training, competitions, travel, medical appointments and school, athletes manage a very busy schedule. Therefore, lacking time to seek out resources was mentioned in research (Lopez & Levy, 2013; Watson, 2006). A lack of knowledge about mental health was also pointed to as a barrier to help-seeking (DeLenardo & Terrion, 2014; Gulliver et al., 2012; Wood et al., 2017). Athletes report experiencing ups and downs in their emotions every day in addition to having to make constant physical efforts for their sport. It is difficult for them to determine if they are exhausted because of training or because of the anxiety or depressive feelings they are experiencing (Gulliver et al., 2012). This lack of knowledge about what mental health disorders are is reflected in a study conducted by DeLenardo and Terrion (2014) in which most

of the participants suggested that athletes who claim to have a mental health disorder may actually be giving themselves an excuse or a way out to justify their unwillingness to compete or to miss a training session.

The most recent development in athlete career support repositions mental health not only as a resource but also as an outcome of an athlete's career development (Stambulova et al., 2020). The concept of athletic career excellence was also recently introduced by Stambulova (2020). This concept is defined as the athlete's ability to sustain a healthy, successful and long-lasting career in sport and in life. In this definition, healthy means resourcefulness and adaptability (i.e., coping with career demands while adding to individual resources), successful means that athletes strive to achieve meaningful goals in sport and life while meeting basic psychological needs and maintaining health and well-being, and sustainable means sustainability and longevity in sport and life (Stambulova et al., 2020). However, although this definition underlines the importance of having access to career counseling resources in order to achieve career excellence, and while several empirical studies have found that athletes who have planned their transition out of sport adapt more easily in retirement (Alfermann et al., 2004; Crook & Robertson, 1991; Lally & Kerr, 2005), few athletes make use of the available resources in place. There is little research on

athletes' use of career support resources. It is becoming clear that more research needs to explore athletes' help-seeking behaviours toward career resources to be able to engage them in the planning and preparation for their life outside of sport. The objective of this study is to predict and define factors associated with help-seeking behaviours toward career support resources and identify the perceived barriers to elite Canadian athletes seeking help.

Materials and Methods

Participants and Procedures

The data used for this study was collected by Game Plan as part of a yearly survey for their eligible athletes (Canadian national team members) in the spring of 2020. An invitation to respond to this web-based survey was sent by email to 1,788 national team athletes from all summer and winter disciplines. It is important to note that the survey was sent shortly after the first COVID-19 lockdown was announced. At that time, athletes knew the Olympic Games were postponed but were told to continue focusing on their training while waiting for a new plan. Following that invitation, a total of 222 athletes answered the questionnaire. A total of 31 questionnaires were deemed incomplete and excluded from the sample. 191 questionnaires were included in the research corresponding to a 10% response rate, which is consistent with

previous response rates for the survey conducted by the program.

The 191 respondents sample was composed of 57 men (30.0%) and 133 women (70.0%). Furthermore, 83.2 % were competing in an Olympic sport and 16.8% in a Paralympic sport. At the time of data collection, 60.2 % of participants were aged above 25 years old and 39.8% were under 25 years old. A majority of surveyed athletes were competing in a summer sport (80.2%) as opposed to a winter sport (19.8 %). 48.7 % of athletes reported having been part of the national team for less than 5 years and 51.3% for more than 5 years. 52.1 % of participants were currently studying at a level from high school to university at the time of data collection and 47.9 % were not currently studying. 53.2 % of the participants had obtained a university diploma as opposed to 46.8 % who did not. Lastly, 47.4 % of participants were affiliated with a Western training center (British-Columbia, Alberta, Manitoba and Saskatchewan) or institute and 52.6 % with an Eastern training center or institute (Ontario, Quebec and the Atlantic Provinces).

The questionnaire was made available in both official languages of Canada (English and French) and consisted of closed (multiple choice or Likert scale) questions, as well as a few open-ended questions. An introductory statement specified the precautions taken to ensure the confidentiality of the data, what the data would be used for, who would have access

to it, and how long it would be stored. Finally, as the research involved human subjects, a request for approval of the research project’s compliance was obtained from the Education and Social Sciences Research Ethics Board at Université de Sherbrooke.

Outcome Measures

Use of resources was documented for eight different services offered through the Game Plan program: appointments with a Game Plan advisor to help the athlete get counseling and navigate the resources³, online tutoring offered through free access to a platform, career support resources including resume building, mock interviews and job search skills, access to a mentoring program and mental health consultations, access to online webinars on various topics (finance, sponsorship, health, etc.) as well as various workshops (regional workshops, social media workshop, mental health workshop, etc.) and

3 All advisors have training in counseling or career counseling.

opportunities to sign up for networking activities to meet potential employers. For each of these resources, frequency of use in the past year was documented using a 3-point Likert scale: (1) never; (2) sometimes; (3) often. Participants were also asked to specify if they had attended the Youtoi2.0 transition program (a two-day workshop on sport transition) and if they had received a scholarship for the Coaching Education Program certification or for a business program from Queen’s University.

In order to simplify the analysis, items from the section on use of resources were submitted to an exploratory factor analysis that revealed a satisfying two-factor solution. Items measuring the use of the Youtoi2.0 transition program, the Queen’s scholarship program, and the Coaching Education Program had to be excluded because their low participation produced too much missing data to conduct analyses with the other variables. Table 1 shows the two resulting factors and their associated items. The first factor

Table 1

Categorization of the Resources by Factor

Factor 1	Factor 2
Development resources	Informative resources
Game Plan advisor services	Online webinars
Online tutoring	Networking activities
Career support	Workshops
Mentoring	Game plan summit
Mental health services	

(Development resources) includes resources aimed at supporting the athlete in career development and self-exploration. The second factor (Informative resources) includes resources intended to inform and educate athletes on various topics, such as financial management, stress management, and networking techniques. Each factor was assigned a score corresponding to the mean of all of its items.

Independent Variables

Independent variables included socio-demographic data, perceived barriers to career support services and the athlete's engagement towards a career outside of sport. The perceived barriers to career support resources were explored using the Barriers to help-seeking checklist developed by Givens and Tija's (2002) and modified by Lopez and Levy (2013). This scale identifies potential barriers to the use of mental health support resources. Initially developed for the population of American student-athletes, the scale was adapted for elite athletes and the use of career support resources. Specifically, the questions related to a mental health diagnosis were removed, as well as the questions regarding the school's dean and athletic director, which is specific to a student athlete population. Athletes were asked to check off all items that applied in response to the question: What is keeping you from using the career preparation resources available to

you? The checklist was composed of 14 items, such as "difficulty finding or accessing services," "lack of confidentiality," "fear of stigma for using services," and "fear using services will have a negative impact on my sports career" (see Table 2). Items were divided into four theoretical groups. Lack of time and access include all items referring to a lack of time or difficulty accessing the services (4 items), items under lack of knowledge refer to a lack of knowledge of the services (1 items), items included in the fear of stigma group refer to the fear of being stigmatized or recognized if using the services (7 items), and the fear of being misunderstood group includes items referring to a fear of not being understood when reaching out to the resources (2 items).

Athletes' engagement toward a career outside of sport was assessed with the career engagement scale, whom Hirschi, Freund and Hermann (2014) developed and validated with German university students, working professionals and university graduates. The career engagement scale assesses various career behaviours in order to establish the degree to which someone is taking action to further develop their career. Athletes were asked to rank themselves on the level of career engagement that best represents them on a scale of 1 to 5 (never, occasionally, moderately, fairly often, very often). The mention "outside of sport" was added after "career" to the original items in order to avoid

confusion with the athletic sport career. The resulting scale was composed of nine items, such as "To what extent have you actively sought to design your professional future outside of sport?" and "To what extent have you cared for the development of your career outside of sport?"

The nine items of the scale have a high level of internal consistency, as determined by a Cronbach's alpha of .90 (original scale's alpha is .89). Items were grouped into one variable by calculating the overall average. The variable was then dichotomized as follows: a score between 0 and 2.49 was categorized as little engaged to a career outside of sport and a score of more than 2.50 was categorized as very engaged to a career outside of sport.

All analyses were performed using SPSS v26.0 software. Descriptive analysis (frequencies) were conducted on the barrier scale to determine the proportions of respondents having faced at least one barrier in each category. Comparative analyses were conducted between both usage factors (developmental and informative resources) and each independent variable. Independent variables with significant mean differences on each factor were then included in a multiple linear regression analysis to determine their relative contribution to the factor variations. In all analysis, a p-value of less than 0.05 was considered statistically significant.

Table 2

Proportions of Respondents Having Faced Each Barrier

Categories	Barriers	n	%
Lack of time and access	Lack of time to seek out services	65	34.4
	Services not available during my free time	29	15.3
	Difficulty finding or accessing services	28	14.9
	Lack of available services during my free time	27	14.3
	At least one Lack of time and access barrier	99	51.8
Lack of knowledge	Lack knowledge of services offered	67	35.1
	At least one Lack of knowledge barrier	67	35.1
Fear of stigma	Fear using services will have a negative impact on my sports career	12	6.3
	Fear the coaching staff will know I am using services	12	6.3
	Lack of confidentiality	7	3.7
	Fear I will be considered weak	6	3.2
	Fear of stigma for using services	5	2.6
	Fear my teammates will know I am using services	3	1.6
	Fear I will be recognized	2	1.1
	At least one Fear of stigma barrier	24	12.6
Fear of being misunderstood	Counselor or Game Plan advisor will not understand needs of athletes	1	0.5
	Belief that “no one will understand my problems”	8	4.2
	At least one Fear of being misunderstood barrier	8	4.2

Results
Perceived Barriers to Help-Seeking Toward Career Support Resources

Table 2 shows proportions of respondents having faced each barrier from the Barriers to help-seeking checklist (Lopez & Levy, 2013), as well as the proportions of respondents having faced at least one barrier in each category. 51.8% of athletes reported at least

one item from the lack of time and access barrier category. The lack of knowledge of resources offered was reported by 35.1% of the athletes and at least one item from the fear of stigma barrier category was reported by 12.6%. Only 4.2% of athletes reported at least one item in the fear of being misunderstood category.

Factors Associated with use of the Career Support Resources

Table 3 presents the results of development resource use score and informative resource use score comparisons between groups of athletes defined by each dichotomic independent variable and by the mention of each barrier. The only variable associated with the use of development resources is the lack of knowledge barrier. The results show a lower use of

the developmental resources by athletes who reported this barrier category ($M = 1.17$, $SD = .23$) compared to athletes who did not report this barrier category ($M = 1.29$, $SD = .31$), $t(168.9) = 3.05$, $p < 0.001$.

A lower use of informative resources can be seen in athletes who reported a lack of knowledge barrier ($M = 1.34$, $SD = .37$), as opposed to athletes who did not report that barrier ($M = 1.52$, $SD = .47$), $t(163.3) = 2.97$, $p < 0.001$. Athletes aged 25 years and over make greater use of these resources ($M = 1.56$, $SD = 0.46$) than those under 25 years of age ($M = 1.31$, $SD = 0.38$), $t(180.5) = -4.11$, $p < 0.001$. Athlete seniority on the national team is also associated with the use of informative resources. Athletes with five or more years of experience on the national team use these resources more ($M = 1.52$, $SD = .49$) than those who have been on the team for less than five years ($M = 1.39$, $SD = .39$), $t(183.34) = -2.13$, $p = .03$. Winter sport athletes have a higher Informative resources score ($M = 1.62$, $SD = .52$) than summer sport athletes ($M = 1.42$, $SD = .42$), $t(180) = 2.45$, $p = .02$. These resources are also used more by athletes affiliated with training centres or institutes in Western Canada ($M = 1.55$, $SD = .47$) than those affiliated with centers in Eastern Canada ($M = 1.38$, $SD = .41$), $t(179) = 2.57$, $p = .01$. Athletes with a university degree use more informative resources ($M = 1.52$, $SD = .45$) than those without a university degree (M

$= 1.38$, $SD = .42$), $t(188) = -2.16$, $p = .03$. Being engaged in a career outside of sport is also associated with a higher use of these resources. Athletes who are very engaged in their career outside of sport made greater use of the resources ($M = 1.50$, $SD = .46$) than athletes who are little engaged in their career outside of sport ($M = 1.27$, $SD = .33$), $t(70.20) = -3.52$, $p = p < .001$.

Table 4 presents the coefficients of the multiple regression analysis carried out to distinguish the factors predicting athletes' use of informative resources. Because only one variable is significantly associated with the use of development resources, no multiple regression analysis was performed. The analysis was conducted with the use of informative resources and the independent variables that revealed significant correlations in the previous table (age, sport season, year on the national team, university degree, affiliated training centres and institutes, career engagement scale and lack of knowledge barrier group). As the coefficient of determination shows, the independent variables explain 19% of variance of the use of informative resources ($r^2 = .19$, adjusted $r^2 = .16$). An increase in use of the informative resources was associated with age maturity ($b = .19$, $p = .01$). Practicing a winter sport was also associated with greater use of these resources ($b = -.19$, $p = .02$) as was being affiliated with a Western training centre or institute ($b = -.15$, $p = .02$). The

more an athlete is engaged in their career outside of sport, the more they will make use of the informative resources available ($b = .24$, $p < 0.001$). Athletes who reported a lack of knowledge as a barrier to the usage of resources made less use of the available informative resources. Having a university diploma and the number of years on the national team were not significantly associated with the usage of the resources in this analysis.

Discussion

Even though the survey was sent during the COVID-19 pandemic, it is reasonable to assume that awareness of the resources was not raised enough, during the three weeks between the announcement of the Games' postponement and the moment athletes started answering the survey, to significantly affect the data. Athletes were then trying to find innovative ways to train and stay in shape for the next year. The main perceived barrier to elite athletes seeking help via career support resources was a lack of time and access, which included respondents who feel they lack the time to seek help and have difficulty accessing the resources. Lack of time was also perceived as a barrier to help-seeking by athletes in the literature on help-seeking behaviours toward counseling and mental health (Lopez & Levy, 2013; Watson, 2006). It is interesting to note that one year into the pandemic, during which most competitions and sport

Table 3

Results of the Differences in Usage for the Development and Informative Resources Factors

Variables	<i>n</i>	Development resources		Informative resources		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Age						
Under 25 years old	76	1.22	.29	1.31***	.38	
25 years old and over	115	1.28	.29	1.56	.46	
Gender						
Male	57	1.22	.26	1.45	.42	
Female	133	1.27	.30	1.46	.45	
Sport category						
Olympic	159	1.26	.28	1.47	.45	
Paralympic	32	1.24	.32	1.40	.43	
Sport season						
Winter	36	1.24	.24	1.62**	.52	
Summer	146	1.26	.30	1.42	.42	
Years on the national team						
Less than 5 years	93	1.22	.27	1.39**	.39	
5 years and up	98	1.29	.30	1.52	.49	
Highest level of completed education						
No university diploma	89	1.24	.29	1.38**	.42	
University diploma	101	1.27	.29	1.52	.45	
Current school status						
Not in school	99	1.24	.29	1.50	.45	
Student (from high school to university)	87	1.27	.28	1.41	.41	
Affiliated training centre or institute						
Western	90	1.23	.26	1.55**	.47	
Eastern	100	1.28	.32	1.38	.41	
Engagement in career outside of sport						
Little	36	1.19	.26	1.27***	.33	
Very	154	1.27	.30	1.50	.46	
Time and access barrier						
Not a barrier	90	1.23	.29	1.44	.44	
Barrier	99	1.27	.28	1.47	.45	
Fear of stigma barrier						
Not a barrier	165	1.25	.30	1.45	.45	
Barrier	24	1.27	.22	1.47	.43	
Fear of being misunderstood						
Not a barrier	181	1.25	.29	1.45	.45	
Barrier	8	1.23	.17	1.66	.46	
Lack of knowledge barrier						
Not a barrier	122	1.29***	.31	1.52	.47	
Barrier	67	1.17	.23	1.34***	.37	

p* <.05, *p* <.01, ****p* <.001

Table 4

Linear Regression of Variables Toward the use of Informative Resources

Variables	Informative resources	
	<i>B</i>	<i>SE</i>
Age		
25 years and up vs. Under 25 years	.19**	.07
Sport season		
Sumer vs. Winter	-.19**	.08
Years on the national team		
5 years and up vs. Less than 5 years	.04	.07
Highest level of completed education		
University diploma vs. No university diploma	-.03	.08
Affiliated centre or institute		
Eastern vs. Western	-.15**	.06
Engagement in a career outside of sport		
Very vs. Little	.24***	.08
Lack of knowledge barrier		
Barrier vs. Not a barrier	-.14**	.07

p* <.05, *p* <.01, ****p* <.001

seasons were canceled, athletes had much more time on their hands, which resulted in a 20% increase in their use of resources (Game Plan, 2021). This suggests that incorporating career planning into the development plan of the athlete sport career would be beneficial for athletes. This result is consistent with other research suggesting that the most successful talent development environment in supporting athletes involves efforts to integrate the different spheres of the environment rather than fragmenting them, with a focus on the athletes' long-term development (Henriksen & Stambulova, 2017).

Fear of stigma was selected as the third most important

barrier to help-seeking toward career support resources by elite athletes, who feared that accessing the resources would have a negative impact on their sport career. They fear that if coaching staff, teammates or other people were to find out they were using the resources, they would be considered weak for seeking out help. All of these items have also been reported to varying degrees in previous research on help-seeking behaviours of athletes toward mental health and counselling resources (DeLenardo & Therrion, 2014; Gulliver et al., 2012; Lopez & Levy, 2013, Watson, 2006, Wood et al., 2017).

The lack of knowledge reported by athletes in our study

refers to the lack of awareness of the available services. In previous research, the lack of knowledge mentioned as a barrier to seeking mental health and counseling refers rather to a lack of mental health literacy (DeLenardo & Terrion, 2014, Gulliver et al., 2012). It is important to note that a high proportion of these studies involve student-athletes belonging to a university athletic team. The student community may be more familiar with available services. Unsurprisingly, the lack of knowledge of the services offered by Game Plan is correlated with a decrease of help-seeking in athletes.

It is interesting to note that resource accessibility is not addressed in the literature on elite athletes. This may be due to the fact that many of the studies focus on student-athletes, who usually have access to mental health support resources directly on the campus where they study. This is not the case for high-performance athletes outside of varsity sports associations, who may train outside of their national center or even their country for many months in a year.

Results also show that multiple factors influence help-seeking of elite athletes toward the informative resources from the Game Plan program. There were differences in help-seeking behaviours between athletes under 25 years old and those 25 years and over, between athletes practicing a summer sport and those practicing a winter sport, and athletes affiliated

with a Western training center or institute and those affiliated with an Eastern training centre or institute. Differences in help-seeking behaviours were also found between athletes who had a university diploma and those who did not, and between athletes who were very engaged in a career outside of sport and those who showed little engagement in a career outside of sport. More specifically, the results from the regression analysis show that athletes ages 25 and above were making more use of the services. The results also show an greater use of services among elite athletes practicing a winter sport and those affiliated with a centre or institute in Western Canada. Athletes who are more engaged in a career outside of sports use the services more than those showing a lower level of engagement in that type of career, which highlights the benefit of career counseling services when it comes to helping athletes find a career outside of sport that resonates with them. The factors predicting or influencing help-seeking toward career resources, such as sport category, age, and level of engagement in a career outside of sport, have not been studied before in the literature; therefore, our findings cannot be connected to previous studies.

Practical Implications

The findings of this study have important implications for professionals helping athletes planning their career outside of

sport, program administrators, and people involved in developing career counseling programs for elite athletes. The results highlight that younger athletes are less likely to use the services. Therefore, a formal onboarding process with new national team members could help raise awareness about the different resources available to them and also educate them on the benefits and importance of planning their career outside of sport. The athlete's level of engagement in a career outside of sport also plays a role in their help-seeking behaviour, which suggests that resources that help individuals explore their interests, values and skills outside of sport, such as career guidance, could improve their utilization of career support resources and engage them in preparing for their life after sport. The main barrier (lack of time and access) highlights the importance of taking the busy schedule and time constraints of the athlete into consideration. If planning their life outside of sport is not part of their mental and physical preparation, athletes have to find time outside of their already very busy schedule to pursue their study, access the resources and plan their transition out of sport. The findings from this research suggest that formally integrating these types of services into athletes' sport development planning would improve their service usage. Just as time is often set aside in the athlete's schedule to see a physiotherapist, mental performance consultant, etc., academic and career planning

could be considered part of the athlete's development plan. This strategy would also help lower the fear of stigma by showing athletes that their team endorses seeking help. Educating the coaching staff on well-being and performance and the benefits of career planning, and encouraging them to promote the use of services, could also contribute to reducing this barrier. Further research should investigate how the impact of the athletes' environment and their expectation and valuing of the services impact their help-seeking behaviours toward career resources.

Limitations

A primary limitation of this study is the modest sample size. The survey was sent during a period of uncertainty, at the beginning of the first lockdown due to the COVID-19 pandemic and just after the 2020 Olympic Games were officially postponed. Athletes were bombarded with mass emails and communications and were busy trying to figure out how to adjust. Even with these circumstances, the response rate was on average the same as past surveys sent to the same population in the last 4 years (Game Plan, 2021). This study contained unequal sample sizes with respect to gender. Female participants outnumbered male participants (70% vs. 30%). Participants were all national team athletes from different Olympic and Paralympic sports. The findings cannot therefore be generalized to student athletes

belonging to a varsity team or even to professional athletes.

Conclusion

In light of the scholarly literature and the results of this research, help-seeking behaviours of athletes toward career support are similar to those toward mental health resources. A lack of time stands as a barrier to help-seeking toward both career support resources and mental health resources. This is also true for the fear of stigma barrier group. More specifically, individuals fear what people might think of them for accessing the resources. Athletes also fear that using these resources will negatively impact their sport career. Results from the career engagement scale show the importance of educating potential users about the benefits of being engaged in a career outside of sport in order for them to make greater use of the services and therefore help better prepare them for their transition out of sport. Based on our findings, addressing the stigma linked to the use of career support resources and integrating the planning of a career outside of sport as a part of the athlete's journey would help increase usage of the services. Additionally, program administrators should seek to promote these services more intensively to younger athletes (under 25 years old) and those without a university diploma due to their lower use of the resources.

References

- Alfermann, D., Stambulova, N., & Zemaityte, A. (2004). Reactions to sport career termination : A cross-national comparison of German, Lithuanian, and Russian Athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 6175. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00050-X](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00050-X)
- Blakelock, D. J., Chen, M. A., & Prescott, T. (2016). Psychological distress in elite adolescent soccer players following deselection. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 10, 5977. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2015-0010>
- Brown, C. (2008). *Developmental Psychology*. SAGE.
- Brownrigg, A., Burr, V., Locke, A., & Bridger, A. (2012). You don't know what's around the corner: A qualitative study of professional footballers in England facing career transition. *Qualitative methods in psychology bulletin*, 14, 1423. <https://doi.org/10.53841/bpsqip.2012.1.14.14>
- Crook, J., & Robertson, S. (1991). Transitions out of elite sport. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 115127.
- D'Angelo, C., Reverberi, E., Gazzaroli, D., & Gozzoli, C. (2017). At the end of the match : exploring retirement of italian football players. *Journal of Sport Psychology*, 26(3), 130-134.
- DeLenardo, S., & Terrion, J. L. (2014). Suck it up : Opinions and attitudes about mental illness stigma and help-seeking behavior of male varsity football players. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(3), 4356. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-023>
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2013). Effectiveness of the career interest profile. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 110123. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00030.x>
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., & Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 407420. <https://doi.org/10.1177/1069072706288928>
- Friesen, A. C., & Orlick, T. (2011). Holistic sport psychology : Investigating the roles, operating standards, and intervention goals and strategies of holistic consultants. *Journal of Excellence*, 14, 1842.
- Game Plan (2019). *Statistic of usage of services* [Unpublished report]. Game Plan program, Montreal, Canada.
- Game Plan (2020). *Statistic of usage of services* [Unpublished report]. Game Plan program, Montreal, Canada.
- Givens, J. L., & Tjia, J. (2002). Depressed medical students' use of mental health services and barriers to use. *Academic Medicine*, 77, 918-921. <https://doi.org/10.1097/00001888-200209000-00024>
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., &

- Christensen, H. (2012). Barriers and facilitators to mental health help-seeking for young elite athletes : A qualitative study. *BMC Psychiatry, 12*(1). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-157>
- Henriksen, K., Schinke, R., Moesch, K., McCann, S., Parham, W. D., Larsen, C. H., & Terry, P. (2020). Consensus statement on improving the mental health of high performance athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*(5), 553-560. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1570473>
- Henriksen, K., & Stambulova, N. (2017). *Creating optimal environments for talent development*. In J. Baker (Éd.), *Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport* (1st éd., pp. 15). Routledge.
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010). Holistic approach to athletic talent development environments : A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(3), 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.10.005>
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2014). The career engagement scale : Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment, 22*(4), 575-594. <https://doi.org/10.1177/1069072713514813>
- Kerr, G., & Dacyshyn, A. (2000). The retirement experiences of elite, female gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 12*(2), 115-133. <https://doi.org/10.1080/10413200008404218>
- Lally, P., & Kerr, G. (2005). The career planning, athletic identity, and student role identity of intercollegiate student athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 76*(3), 275-285. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599299>
- Larsen, C. H., Alfermann, D., Henriksen, K., & Christensen, M. K. (2013). Successful talent development in soccer : The characteristics of the environment. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2*(3), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0031958>
- Lavallee, D., & Robinson, H. K. (2007). In pursuit of an identity : A qualitative exploration of retirement from women's artistic gymnastics. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(1), 119-141. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.05.003>
- López, R. L., & Levy, J. J. (2013). Student athletes' perceived barriers to and preferences for seeking counseling. *Journal of College Counseling, 16*(1), 193-1. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2013.00024.x>
- Ludwikowski, W. M. A., Vogel, D., & Armstrong, P. I. (2009). Attitudes toward career counseling : The role of public and self-stigma. *Journal of Counseling Psychology, 56*(3), 408-416. <https://doi.org/10.1037/a0016180>
- McArdle, S., Moore, P., & Lyons, D. (2014). Olympic athletes' experiences of a post games career transition program. *Sport Psychologist, 28*(3), 269-278. <https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0046>
- North, J., & Lavallee, D. (2004). An investigation of potential users of career transition services in the United Kingdom. *Psychology of Sport and Exercise, 5*(1), 77-84. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00051-1](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00051-1)
- Robertson, P. J. (2016). Identifying and measuring capabilities for career development in NEET young people. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 47*(2), 839-9. <https://doi.org/10.4000/rsa.1738>
- Seanor, M., Schinke, R. J., Stambulova, N. B., Ross, D., & Kpazai, G. (2017). Cultivating olympic champions : A trampoline development environment from grass roots to podium. *Journal of Sport Psychology in Action, 8*(2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/21520704.2017.1327908>
- Stambulova, N. B., & Ryba, T. V. (Éds.). (2013). *Athletes' careers across cultures*. Routledge.
- Stambulova, N. B., Ryba, T. V., & Henriksen, K. (2020). Career development and transitions of athletes : The International Society of Sport Psychology Position Stand Revisited. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 127*. <https://doi.org/10.1080/161219>

- [7X.2020.1737836](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3)
Van Neutegem, A. (2011). *Programme canadien d'accompagnement à la transition et d'orientation professionnelle pour les athlètes d'élite : Rapport administratif et recommandations*. Collège Camosun et l'institut de sport d'excellence du Pacifique.
- Wahto, R. S., Swift, J. K., & Whipple, J. L. (2016). The role of stigma and referral source in predicting college student-athletes' attitudes toward psychological help-seeking. *Journal of Clinical Sport Psychology, 10*(2), 8598. <https://doi.org/10.1123/JCSP.2015-0025>
- Watson, J. C. (2006). Student-athletes and counseling: factors influencing the decision to seek counseling services. *College Student Journal, 40*(1), 3542.
- Webb, W. M., Nasco, S. A., Riley, S., & Headrick, B. (1998). Athlete identity and reactions to retirement from sports. *Journal of Sport Behavior, 21*(3), 338362.
- Wood, S., Harrison, L. K., & Kucharska, J. (2017). Male professional footballers' experiences of mental health difficulties and help-seeking. *The Physician and Sportsmedicine, 45*(2), 120-128. <https://doi.org/10.1080/00913847.2017.1283209>
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavalley, D. (2004). Career transitions in sport : European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise, 5*(1), 720. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00049-3](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3)
- Zunker, V. G. (2016). *Career counseling : A holistic approach (9th edition)*. Cengage Learning.

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 illustraient 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 approprié 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/10.1080/0306985.2019.1698008>
- 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/10.1080/0306985.2014.975677>
- 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/10.1080/03069484.2021.1911115>
- 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 "Éducation 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>
- Thivenaz, 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. <http://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>

Fostering Graduate Student Engagement for the Future of Career Development

Candy Ho. *University of the Fraser Valley*
Alexandra Manoliu. *CERIC*

Abstract

This article addresses the challenges faced by graduate students throughout their academic journeys and highlights the pivotal role of organizations such as CERIC in enriching their experiences through active engagement, mentorship, and fostering a sense of connection and belonging. It emphasizes the significance of engagement programs, specifically focusing on the Graduate Student Engagement Program (GSEP). The GSEP offers valuable opportunities for graduate students to connect with peers and experts in their field, fostering an environment conducive to sharing experiences, exchanging knowledge, and building professional networks. GSEP serves as a platform for graduate students to showcase their work and research outcomes, receive constructive feedback, and actively contribute to a vibrant community of scholars. By acknowledging and supporting the unique needs of graduate students, organizations and engagement programs play a vital role in empowering the next generation of researchers and practitioners in career development.

Graduate students represent an asset for Canada and

are key to many of the challenges we face today such as an uncertain economy or shifting labour market trends where employers are struggling with recruitment. At the same time, graduate students are also confronted with their own unique realities related to their academic pursuits and career paths, such as grappling with whether to pursue an academic or non-academic trajectory in their future employment. Moreover, many face identity crises, experience isolation and alienation, and often find themselves in an academic bubble, all while striving to achieve a healthy work-life balance.

This article discusses CERIC's Graduate Student Engagement Program (GSEP), inviting readers to understand its historical context and follow its evolution, but also to anticipate and be part of its future. As CERIC looks forward to its next decade, the authors take this opportunity to consider innovative ways to engage the next generation of career development researchers and scholars. This article leverages existing literature on graduate student success and needs to inform the GSEP's ongoing development for the benefit of current and future members and, ultimately, for public good.

The Current Realities of Graduate Students

Graduate students constitute a significant asset to Canada, possessing extensive knowledge and expertise that contribute positively to innovation and society at large (Jackson & Michelson, 2015). In recent times, the media and researchers (Balakrishnan et al., 2023; Berdahl, 2022; Cheng, 2023; Chi et al., 2023) have bestowed unprecedented attention upon graduate students. Various dimensions surrounding their academic pursuits have been deliberated, ranging from the dilemma of choosing between an academic career or entering a competitive job market, to the necessity for graduate students to develop transferable skills to thrive in a challenging employment landscape. Additionally, the COVID-19 pandemic has drastically transformed the graduate student experience (Wong, 2022) by creating more isolation and difficulties in networking and showcasing their research.

A recent survey conducted by Leger (2023), examining the future of education in Canada, has shed light on the existence of a gap in universities' provision of

career-focused skills. This survey revealed that 73% of Canadians perceive practical work experience to be more crucial than formal education. This shifting perception regarding the significance of formal education, coupled with the growing recognition of alternative learning opportunities such as certifications, badges, and micro-credentials, may significantly influence students' decision to pursue graduate school.

The 2021 Canadian University Survey Consortium (CUSC/CCREU) findings indicate that only two out of five undergraduate students plan to apply to graduate school, as many already have concrete plans for full-time employment. Moreover, the survey reveals that while 24% of graduating students believe their universities equip them with skills and knowledge relevant to employment, a mere 11% felt adequately informed about career options while in university. This disparity clearly indicates a deficiency in students' preparedness for planning their futures, both within and outside academia. While surveys (Express Employment Professionals, 2023) report a positive change, as Canadian companies are open to hire recent university and college graduates, some of these individuals are still struggling to secure jobs and feel universities have not properly prepared them for the future (Maymon, 2023; Gismodi, 2021). The current job market is still highly challenging (CERIC National Business Survey, 2021) with individuals facing

added pressure to proactively manage their own careers (Tomlinson & Jackson, 2021).

It is imperative to devote special attention to the factors that influence graduate students' decision-making processes regarding their future paths. This involves providing them with necessary guidance, understanding their socialization and belonging needs, and addressing other relevant considerations.

CERIC is a charitable organization that advances education and research in career counselling and career development, in order to increase the economic and social well-being of people in Canada. Organizations like CERIC have been aware of the role of graduate students and makes constant efforts to address their needs through initiatives like the GSEP. Programs like GSEP align with CERIC's mission, which is to advance career development in Canada, believing that people have the capacity to use their skills and talents towards a more fulfilling future for all.

The pandemic has disrupted campus life, altering teaching delivery, learning formats, as well as faculty and peer connections. Elgar (2003) aptly referred to pre-pandemic as "an era of eroding campus services" (p. 11), which has been exacerbated by the crisis brought about by the pandemic, taking on new forms. The 2023 Survey of College and University Presidents (Jaschik & Lederman, 2023), encompassing 442 presidents from

public, private nonprofit, and for-profit colleges, reveals that many institutions intend to maintain certain changes implemented during the pandemic in the long term. These changes include increased emphasis on online learning, modifications to the academic calendar, and reductions in physical campus infrastructure. Such transformations will inevitably impact the experiences of master and doctoral students throughout their graduate education and beyond.

Amidst ongoing societal transformations, the role and significance of graduate students in fields related to career development and counselling emerge as key elements for unlocking a better future. As Celinski (2022) asserts, the field requires agents of change, and to accomplish this, students must be provided with the full range of available resources. Thus, it is essential to pay greater attention to the "changing demographics of the graduate student population" (Greene, 2013, p. 50). Many individuals pursuing master or doctoral programs are categorized as "non-traditional students" who may have taken a hiatus after completing their undergraduate studies – working, starting families, and subsequently returning to graduate school. These students face distinct challenges compared to those who have followed a linear educational trajectory without interruptions. Moreover, studies conducted in Canada and the United States indicate the existence of a "PhD

trap” (Elgar, 2003), which can be expanded to include master’s programs to address the broader concept of a graduate studies trap. Such studies reveal that students in natural sciences are more likely to complete their programs in shorter time frames compared to students in humanities and social sciences. Non-traditional students often return to graduate studies despite having already enjoyed fulfilling careers, indicating that obtaining an advanced degree may serve as an independent goal (Greene, 2013). For these students, career readiness may not be a central aspect of their graduate experience, as they already possess work experience, established careers, or solid career plans. Consequently, they seek different outcomes and necessities from their graduate education. Considering these complexities, the challenges encountered by non-traditional students during their graduate studies further complicate the equation at hand.

Networks and Support: More than an Academic Setting

While pursuing their graduate studies, students engage in a continuous exploration of future prospects, often while simultaneously engaging in employment. In addition to developing relationships with their academic supervisors and peers, and seeking guidance from university career services, graduate students often seek external opportunities to address unanswered questions. They

et al. (2015) challenge the commonly held assumption that doctoral advisors are the primary and essential source of career development for students. Instead, many students cultivate diverse networks for career guidance, including peers and short-term connections established through professional development seminars or workshops.

Apart from their department or faculty and regular academic conferences where they present their research and connect with fellow scholars, graduate students require support and opportunities. Antony (2002) highlights the multifaceted nature of doctoral student socialization and professional development. He asserts that students acquire scholarly thinking and behavior by observing faculty members, conducting independent research, and participating in professional gatherings. Additionally, it is essential to recognize that graduate education encompasses more than just a transitional phase; it involves assuming the organizational role of a “graduate student” (Golde, 2000).

Many post-secondary academic institutions have made graduate student engagement programs a priority to foster a supportive environment and offer guidance and opportunities for students to navigate their academic programs and post-graduation life. Employability learning and skill development is a significant component of these programs, equipping students with the necessary tools to reflect on their

skills and prepare for their future careers (Healy, 2023; Bennett et al., 2020). Jensen and Jetten (2016) emphasize the relevance of acquiring a wide range of skills during university education to adequately prepare graduates for future job demands. Nonetheless, there is an ongoing debate regarding the level of preparedness of graduate students for non-academic careers after graduation (Pham, 2023).

The Role of Career Service Centres

Career services centres play a crucial role in graduate studies, yet their significance is sometimes overlooked. Traditionally, these centres have been associated with facilitating career exploration, preparing students for both academic and non-academic employment, and aiding in the transition from school to work (Lehker & Furlong, 2006). Over time, career centres have gained increasing influence within campuses, involving a broader range of stakeholders, including employers and government entities. Furthermore, the COVID-19 pandemic has underscored the importance of these centres in assisting students with their career development decisions (Wetcher, 2021).

In the evolving landscape, career and professional development are expected to become integral aspects of the student experience, extending beyond a resource sought exclusively during the final stages

of graduation. Rather than seeking transactional career services and programs, students should have the opportunity to engage in meaningful experiences, receive guidance from caring mentors, and consult knowledgeable career experts within their communities of professional interest. This comprehensive support will enable students to design their career trajectory, develop career adaptability, and embark on personal life missions that transcend traditional academic majors, and forge connections with career ventures rather than conventional jobs (Dey & Cruzvergara, 2014, p. 14).

Graduate Student Engagement

The decision regarding the academic institution and program a graduate student chooses, as well as the mentors they select, are significant factors in their educational journey. However, according to Kuh (2003), student success and development primarily depend on how students approach their graduate experience and the actions they take during this period. The manner in which students engage with their programs, professors, peers, and other learning opportunities is considered a skill in itself and a valuable resource. Traditionally, student engagement has been closely associated with activities within the confines of academic institutions, serving as a crucial element to “enhance learning and teaching in higher education” (Trowler, 2010, p. 5). Trowler

(2010) defines student engagement as “the investment of time, effort, and other relevant resources by both students and their institutions intended to optimize the student experience, enhance learning outcomes and development, and improve the performance and reputation of the institution” (p. 6). Similarly, Ginting (2021) views student engagement as “active participation in a variety of academic and co-curricular or school-related activities, as well as commitment to achieving learning objectives” (p. 15).

However, it is crucial to consider engagement as an inherent part of the graduate student experience that extends beyond their formal program of study; it directly affects not only their grades or program excellence, but also encompasses “other educationally purposeful activities” (Kuh, 2009). Engagement is a multidimensional concept (Carini, 2012). Trowler (2010) delineates three dimensions of student engagement: behavioral (compliance with norms, such as attendance and involvement), emotional (affective reactions, such as interest and a sense of belonging), and cognitive (investment in learning).

Organizations like CERIC provide opportunities for the development of all three dimensions of student engagement in a non-academic context. By recognizing the value of graduate students and aiming to contribute to their growth while increasing society’s awareness of their worth and future contributions, these

organizations offer avenues for comprehensive engagement.

The GSEP: Context and Background

Between 2010 and 2022, CERIC’s Graduate Student Engagement Program has hosted more than 178 members, who contributed 116 articles on varied topics in English and French that were published on CERIC’s website. GSEP students have presented results of their research interests and projects at Cannexus, Canada’s largest conference on career development.

CERIC’s Graduate Student Engagement Program (GSEP) serves as a catalyst for the active involvement of full-time graduate students in Canada who are pursuing research in the field of career development or related disciplines. The program, initiated in 2010, acts as a conduit, providing a platform for professional development and networking to connect students with the future generation of

As GSEP members, students are given multiple opportunities to hone networking and communication skills (through student poster presentations and attending Cannexus), while connecting with their peers and experts in the field on academic and work-life-related areas.

researchers and practitioners in the field.

Malloy and Berdahl (2019) argue that doctoral students should proactively prepare for diverse career outcomes; programs like the GSEP offer an avenue for students to recognize the significance of engaging beyond their departmental research groups and peer conversations. Graduate students seek exposure to diverse perspectives, peers, experts, and sources of information and connection that extend beyond their immediate academic institution.

One factor that affects attrition rates among graduate students is a sense of academic isolation (Canadian Association for Graduate Studies, 2004). The GSEP aims to minimize academic isolation by providing its members with opportunities to network not only with peers from different academic institutions but also with career development practitioners and experts, thereby exposing them to the practical aspects of the field. Golde (2000) emphasizes the need for graduate students to integrate into academic and social systems, highlighting the importance of forming friendships, participating in departmental and university-wide activities, and interacting informally with faculty.

Students in the career development field apply to GSEP primarily to connect and network with colleagues and experts in the field, gaining exposure to the career development sector and community to foster

their professional development (results from 2022 and 2023 GSEP surveys). While some students mentioned the opportunities to showcase their research or broaden their knowledge, the program's primary benefit or contribution to their professional and personal lives was the connection they forged with individuals who shared a similar career journey (results from 2023 GSEP survey).

GSEP promotes a social dimension that encourages interaction beyond the academic realm, thereby diversifying students' experiences. Graduate student engagement is crucial for the socialization process that prepares them for their future professions (Gardner & Barnes, 2007). The Canadian Association for Graduate Studies (2019) revealed that respondents considered it highly important to collaborate with non-profit organizations and other academics/

As GSEP members, graduate students can join one of CERIC's advisory committees, contributing to decision-making processes and engaging in deliberations with experts from diverse backgrounds, thereby exposing themselves to a range of opinions and expertise. The committees actively integrate and rely on graduate students as essential voices in their conversations, exemplifying the principles of equity, diversity, and inclusion.

graduate students from different research institutions in Canada.

The absence of a community with whom graduate students can share ideas and challenges can have significant consequences, particularly when students lack information about their future career paths. Thiry et al. (2015) found that many students who possessed the ability to build non-academic networks were unaware of the career possibilities available to them. As a result, these students often postponed selecting and preparing for careers until the end of their

To ensure the visibility of students' work within the academic and non-academic communities, GSEP places great importance on providing recognition. The program encourages members to compete for the CERIC GSEP Award, which grants free registration and up to \$1,000 in expenses to attend and present a poster at Cannexus, Canada's Career Development Conference. Between 2010 and 2022, 48 members were acknowledged for their work and received the GSEP Award. Additionally, GSEP members publish their research results or describe their projects in for the CareerWise website, which features top career news and views, with a popular weekly newsletter curating the best content. Students also have the opportunity to submit articles to the peer-reviewed Canadian Journal of Career Development.

graduate studies.

Engagement programs like GSEP play a vital role in empowering students (Berdahl, 2022), raising awareness of their valuable skills, and equipping them with useful tools and resources for their future careers, both within and beyond academia. Universities and graduate programs that incorporate skills identification into their curriculum and offer engagement programs outside of the academic context can complement these efforts and enhance the overall educational experience for graduate students.

Mentoring and Peer Support

Post-secondary institutions across the country have recognized the value of mentoring groups in supporting graduate students throughout their academic journey. These groups often adopt a cohort model, where students progress through the program together, forming close bonds that provide emotional and career support (Lowery et al., 2018). The mentoring relationships fulfill two fundamental needs: career support and socio-emotional support, resulting in reciprocal benefits for both mentors and mentees (Reddick et al., 2012; Lowery et al., 2018). Peer mentoring, which deviates from the traditional hierarchical mentorship model, has emerged as a valuable alternative (Giannone et al., 2018).

In recent years, online mentoring has gained popularity due to the increased accessibility and prevalence of online

programs. The COVID-19 crisis has further emphasized the importance of online support in graduate education (Pollard & Kumar, 2021). While online mentoring can provide guidance in professional development and research-related matters for graduate students (Byrnes et al., 2019), replicating the comprehensive benefits of an on-campus environment, including networking opportunities, poses a challenge. Surprisingly, students rely more on their peers than on advisors for career information, often observing their peers' job search processes (Thiry et al., 2015).

Mentorship plays a crucial role in graduate school, yet a recent survey of graduate students (CUSC-CCREU, 2021) indicates that only a small percentage of students engage with career counsellors (21%) or have a career mentor (9%). While the benefits of having or being a mentor are evident, the process of identifying and approaching mentors or volunteering as a mentor can be daunting for graduate students. As networking and socialization increasingly occur online, it is

To ensure the visibility of students' work within the academic and non-academic communities, GSEP places great importance on providing recognition. The program encourages members to compete for the CERIC GSEP Award, which grants free registration and up to \$1,000 in expenses to attend and

present a poster at Cannexus, Canada's Career Development Conference. Between 2010 and 2022, 48 members were acknowledged for their work and received the GSEP Award. Additionally, GSEP members publish their research results or describe their projects in for the CareerWise website, which features top career news and views, with a popular weekly newsletter curating the best content. Students also have the opportunity to submit articles to the peer-reviewed Canadian Journal of Career Development.

necessary for mentoring processes to align with this evolving reality. Jones et al. (2012) highlight the importance of establishing an infrastructure based on a peer-to-peer support model to develop graduate students' skills and career knowledge. Similarly, graduate students enrolled in the GSEP show a preference for an informal, user-friendly, peer-to-peer approach, where they can connect and share perspectives without hierarchical constraints. Co-mentoring programs have the potential to foster self-awareness and professional growth among students, contributing to their identity development (Murdock et al., 2013).

GSEP aims to foster a sense of community among graduate students enrolled in master's and doctoral programs across Canada. It provides a platform for regular communication, facilitating the exchange of ideas and opportunities related to both

academic and personal aspects of students' lives. Students appreciate the opportunity to learn from their peers about various strategies for navigating graduate school, advancing their research, and achieving work-life balance.

Next Steps: Involving the Career Development Community

Graduate students exhibit unwavering dedication to the study and pursuit of research pertaining to career development. As such, they merit unwavering support throughout their academic journey. By providing assistance aimed at broadening their knowledge and expertise, fostering a collegial and supportive community, and nurturing their self-assurance, the career development field can empower them to make significant contributions to the field.

CERIC is committed to ensuring that GSEP continues to be engaging and relevant for future generations of career development scholars and researchers. Accomplishing this goal will require support from the entire career development community, as different players in the field (career development professionals, educators, employers, associations) can bring unique value and expertise, to enhance the experience of graduate students enrolled in the program. The authors conclude with recommendations for graduate students, career development professionals, educational leaders, and researchers.

Recommendations for Graduate Students

Graduate students frequently underutilize scholarships and awards that could greatly contribute to their educational pursuits and enrich their learning experiences. This is often due to a lack of awareness about available opportunities, time constraints, and misconceptions about eligibility requirements. To address these issues, the following recommendations are proposed.

Be Informed about Graduate Student Engagement Opportunities.

Many graduate studies departments produce communications promoting opportunities related to funding, research, and career development that graduate students can subscribe to (if they are not already automatically subscribed). Students might also wish to keep their academic supervisors and faculty members apprised of their goals and interests, so these individuals can provide tailored advice and be on the lookout for relevant opportunities.

Be Strategic with Applications.

Graduate students lead busy lives and therefore they need to be intentional when applying to engagement opportunities. Considerations include: their goals and objectives and how the opportunity would help fulfill them; the talents and contributions

they have to offer (e.g., serving on a committee as a graduate student representative); and how participating in this opportunity would align with their long-term career aspirations. Reflecting on these considerations will also inform the application writing process.

Connect with program managers and alumni.

To promote their program offerings, organizations might hold information sessions inviting prospective applicants to learn more about eligibility requirements, program goals and outcomes, and application and program timelines. These are excellent opportunities for graduate students to connect with organization representatives and pose questions specific to their individual scenarios. Additionally, if program websites feature alumni profiles, they can connect with these alumni and learn about their firsthand experience as former program participants.

Recommendations for Career Development Professionals (CDPs)

Engage with Current GSEP Participants.

GSEP participants have been actively taking part at Cannexus since 2011, presenting their research posters at the physical conference and virtually in recent years. Additionally, the CERIC website features a

GSEP corner where graduate students provide a summary and/or reflection on their research related to career development (<https://ceric.ca/gsep-corner/>). Career professionals can leverage these opportunities to get to know GSEP students, while tapping into graduate student research insights to inform their own professional practice. CDPs' lived experiences as professionals in the field can help shape graduate student research by considering questions such as: How might their research topic and findings be applied to CDPs' professional practice? What gaps or opportunities might be there that graduate students can explore, and in turn, help professionals in the field answer significant questions? In this sense, the motto, "help students help themselves (and the profession)" applies.

Promote the GSEP

CDPs tend to be well-connected individuals due to their inherent nature to be resourceful helpers. Because of this, many CDPs know people in their network pursuing graduate studies related to career development who might wish to apply to GSEP. Better yet, if CDPs themselves are pursuing graduate studies, or thinking about doing so, they could consider applying to the GSEP. Furthermore, since the career development field is pervasive and crosses over many other disciplines (e.g., mental health and wellbeing, social justice, and gender equality, just

to name a few), there lies an immense opportunity to extend an invitation for graduate students from related fields to consider how they are fostering or can develop connections between their discipline and ours. Making these connections explicit strengthens the career development field. Additionally, CDPs can invite graduate students in their networks, connect with them on a one-on-one level, and help them strengthen their professional network and networking skills.

Recommendations for Educational leaders in Graduate Programs Related to Career Development

Emphasize Graduate Student Career and Professional Development

Similar to the previous advice given to CDPs on promoting the GSEP, those who administer and teach in graduate programs related to career development can help graduate students see how professional development opportunities like the GSEP can enhance their student experience and further professional learning and networking. In this sense, these individuals can serve as career influencers (Ho, 2019) who contribute to student career development by exposing students to opportunities they wouldn't otherwise have considered.

Help Shape the GSEP.

Due to their regular interactions with graduate students, program administrators and faculty members are well-positioned to provide keen insights on how GSEP can cultivate students' interest in pursuing research in career development and facilitate a transformative professional development experience. Paying attention to the graduate program cycle, for instance, led to a key decision for CERIC to shift the GSEP application due date from late March, typically a very busy time in the academic year, to late October, at the start of the typical academic year when new and current students are arguably more receptive to co-curricular opportunities. At the same time, CERIC and GSEP administrators are constantly collecting feedback from graduate student cohorts about what their needs and challenges are, how they are navigating their studies, and what support they wish they had; these insights are gathered regularly to inform program planning and development. Therefore, continual communication and feedback from those responsible for graduate programs are integral to the success of the GSEP.

Recommendations for Researchers and Scholars in Career Development

Finally, the authors would like to highlight some potential

ideas for future research related to the GSEP.

Enhance the Program Evaluation Process

While there is a program survey conducted at the end of the program, there is potential to expand the evaluation component by introducing a pre-post survey to get a baseline of students' self-evaluation of their competence and confidence, as well as program expectations, before they begin the GSEP. Having them complete the same survey at the end of the program would enable the GSEP program to measure participant growth and learning. Furthermore, focus groups could be conducted with participants to generate insights on strengths and areas of improvements for the program.

Reconnect with Past Participants

Those who previously completed the program can also provide valuable insights on how they experienced the program, what worked and what did not work, and what advice they would have for the GSEP administrators and future participants. Additionally, it would be of interest to see how they believe their participation in the GSEP shaped their career trajectory, if at all, and how their current professional roles connect to the career development field.

Conduct an Environmental Scan

The GSEP would benefit from learning about other graduate student engagement programs, especially those related to career development. Specifically, it would be helpful to know and, if possible, exchange information regarding: the organizations that administer these programs (e.g., not for profit, professional associations, higher education), application and selection processes, key program activities and events, resourcing models, and program success metrics.

Conclusion

The current educational landscape presents unique challenges for graduate students, particularly when it comes to making decisions about their education and entering the job market. These challenges differ significantly from those faced by previous generations. Today's graduate students encounter additional obstacles such as the difficulty of effectively translating the skills they have acquired during their master's or doctoral programs to prospective employers. This can lead to them being labelled as "over-qualified" (Torunczyk Schein, 2019).

Addressing these challenges and equipping students with the necessary skills for the future is a significant undertaking that requires the involvement of various stakeholders, including educators, counsellors, and

administrators (Watkins, 2020). Organizations like CERIC play a crucial role in providing opportunities for graduate students in the field of career development or career counseling to enhance their academic skills. It is essential for all actors within the ecosystem surrounding graduate students to foster partnerships between higher education institutions and organizations to contribute to the creation, development, and improvement of programs like the Graduate Student Engagement Program. These programs serve to complement the academic aspect of graduate education and bring substantial benefits to the graduate student community. Meeting the needs of graduate students should not rest solely on the shoulders of academic institutions but should involve multiple actors within society, as they will ultimately benefit from the skills and expertise of these students.

Moreover, it is imperative to engage in discussions about the new and enhanced structure of the program, while also initiating a dialogue about its sustainable future and how its continuity can serve the entire career development sector. By fostering ongoing conversations and collaborations, the career development field can ensure that the Graduate Student Engagement Program evolves in response to the changing needs of graduate students.

References

- Antony, J. S. (2002). *Reexamining doctoral student socialization and professional development: Moving beyond the congruence and assimilation orientation*. In J. C. Smart, & W. G. Tierney (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 17 (pp. 349-380). Springer.
- Balakrishnan, B., Prakash Krishnan Muthaiah, V., Peters-Brinkerhoff, C. & Ganesan, M. (2023). Stress, anxiety, and depression in professional graduate students during COVID 19 pandemic. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(2), 201-213. <https://doi.org/10.1080/20590776.2022.2114341>
- Bennett, D., Knight, E., Jevons, C., & Ananthram, S. (2020). Business students' thinking about their studies and future careers. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 24(3), 96-101. <https://doi.org/10.1080/13603108.2020.1757530>
- Berdahl, L. (2022). *Empowering doctoral students – and other universities*. University Affairs. <https://www.universityaffairs.ca/career-advice/the-skills-agenda/empowering-doctoral-students-and-other-universities/>
- Byrnes, D., Uribe-Florez, L. J., Trespalacios, J., & Chilson, J. (2019). Doctoral e-mentoring: Current practices and effective strategies. *Online Learning Journal [OLJ]*, 23(1), 236+.
- <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1446>
- Canadian Association for Graduate Studies. (2004). *The Completion of Graduate Studies in Canadian Universities: Report & Recommendations*. https://cags.ca/documents/publications/working/completion_grad_studies_2004.pdf
- Canadian Association for Graduate Studies. (2019). *Canadian Graduate and Professional Student Survey*. https://ozza2b.p3cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2020/08/NATIONAL_CGPSS_2019_ALL.pdf
- Canadian University Survey Consortium (2021). *2021 Graduating Student Survey Master Report*. https://cusc-ccreu.ca/wordpress/?page_id=32&lang=en
- Carini, R. M. (2012). *Engagement in learning*. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1006
- Celinski, H. (2022). *Legacy learning and career development: Higher education students as agents of change*. CERIC. <https://ceric.ca/2022/06/legacy-learning-and-career-development-higher-education-students-as-agents-of-change/>
- CERIC (2021). *Career development in the Canadian workplace: National business survey*. CERIC. <https://ceric.ca/surveys/career-development-in-the-canadian-workplace-national-business-survey-2021/>
- Cheng, S. (2023). *Harnessing the power of storytelling for mature international graduate students*. University Affairs. <https://www.universityaffairs.ca/career-advice/global-campus/harnessing-the-power-of-storytelling-for-mature-international-graduate-students/>
- Chi, T., Cheng, L. & Zhang, Z. (2023). Global prevalence and trend of anxiety among graduate students: A systematic review and meta-analysis. *Brain and Behavior*, 13(4), 1-16. <https://doi.org/10.1002/brb3.2909>
- Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services*, 2014 (148), 5-18. <https://doi.org/10.1002/ss.20105>
- Elgar, F. (2003). *PhD Completion in Canadian Universities: Final Report*. https://www.researchgate.net/publication/236595361_PhD_Degree_Completion_in_Canadian_Universities_Final_Report#:~:text=In%20Ph.D.%20Degree%20Completion%20in%20Canadian%20Universities%3A%20Final,were%2048.5%25%2C%20and%20arts%20and%20humanities%20was%202044.7%25
- Express Employment Professionals (2023). *Graduating Class of 2023 in Demand: Job prospects*

- for grads at highest level in years. <https://www.globenewswire.com/en/news-release/2023/04/26/2655164/0/en/Graduating-Class-of-2023-In-Demand-Job-Prospects-for-Grads-at-Highest-Level-in-Years.html>
- Gardner, S., & Barnes, B. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, 48(4), 369-387. <https://muse.jhu.edu/article/218933>
- Giannone, Z. A., Gagnon, M. M., & Ko, H. C. H. (2018). Mentorship as a career intervention: An evaluation of a peer-mentoring program with Canadian university psychology students. *Canadian Journal of Career Development*, 17(2), 4-24. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/76/95>
- Ginting, D. (2021). Student engagement and factors affecting active learning in English language teaching. *VELES Voices of English Language Education Society*, 5(2), 215-228. <http://dx.doi.org/10.29408/veles.v5i2.3968>
- Gismondi, M. (2021). *Why universities are failing to prepare students for the job market*. CBC. <https://www.cbc.ca/radio/ideas/why-universities-are-failing-to-prepare-students-for-the-job-market-1.6208196>
- Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23(2), 199-227. <https://muse.jhu.edu/article/30095>
- Greene, M. J. (2013). Transitioning into, through, and out of graduate school: A theoretical Model. *Canadian Journal of Career Development*, 12(1), 49-57. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/208>
- Healy, M. (2021). Careers and employability learning: pedagogical principles for higher education. *Studies in Higher Education*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2196997>
- Ho, C. (2019). *Professionals in post-secondary education: Conceptions of career influence [Doctoral dissertation]*. Simon Fraser University. <http://summit.sfu.ca/item/18827>
- Jackson, D., & Michelson, G. (2015). Factors influencing the employment of Australian PhD graduates. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1660-1678. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.899344>
- Jaschik, S., & Lederman, S. (2023) 2023 *Survey of College and University Presidents*. Inside Higher Ed and Hanover Research. <https://www.insidehighered.com/reports/2023/04/10/2023-survey-college-and-university-presidents>
- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2016). The importance of developing students' academic and professional identities in higher education. *Journal of College Student Development* 57(8), 1027-1042. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0097>
- Jones, N., Torezani, S., & Luca, J. (2012). A peer-to-peer support model for developing graduate students' career and employability skills. *Intercultural Education* 23(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.664754>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Leger (2023). *The Future of Education in Canada Survey*. <https://leger360.com/surveys/the-future-of-education-in-canada/>
- Lehker, T., & Furlong, J. S. (2006). Career services for graduate and professional students. *New Directions for Student Services*, 2006(115), 73-83. <https://doi.org/10.1002/ss.217>
- Lowery, K., Geesa, R., & McConnelle, K. (2018). Designing a peer-mentoring program for education doctorate (EdD) students. *Higher Learning Research Communications*, 8(1), 30-50. <http://doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.408>

- Malloy, J., & Berdahl, L. (2019). *PhD students should prepare for careers beyond becoming professors*. The Conversation. <https://theconversation.com/phd-students-should-prepare-for-careers-beyond-becoming-professors-123328>
- Maymon, R. (2023). *Why PhDs should consider the labour market when exploring careers*. University Affairs. <https://www.universityaffairs.ca/career-advice/responsibilities-may-include/why-phds-should-consider-the-labour-market-when-exploring-careers/>
- Murdock, J. L., Stipanovic, N., & Lucan, K. (2013). Fostering connections between graduate students and strengthening professional identity through co-mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(5), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.756972>
- Pham, T. (2023). What really contributes to employability of PhD graduates in uncertain labour markets? *Globalisation, Societies and Education*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2192908>
- Pollard, R., & Kumar, S. (2021). Mentoring graduate students online: Strategies and challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 267-284. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5093>
- Reddick, R. J., Griffin, K. A., Cherwitz, R. A., Cerda-Prazak, A. A., & Bunch, N. (2012). What you get when you give: How graduate students benefit from serving as mentors. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 37-49. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/magna/jfd/2012/00000026/00000001/art00005>
- Thiry, H., Laursen, S. L., & Loshbaugh, H. G. (2015). "How do I get from here to there?" An examination of Ph.D science students' career preparation and decision making. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 237-256. <http://doi.org/10.28945/2280>
- Tomlinson, M., & Jackson, D. (2019). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
- Torunczyn Schein, D. R. (2019). *The PhD employment crisis is systemic*. Policy Options. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/july-2019/the-phd-employment-crisis-is-systemic/>
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review
- Watkins, E. K. (2019). *How can today's students be future-ready?* CERIC, CareerWise. <https://careerwise.ceric.ca/2019/12/09/how-can-todays-students-be-future-ready/#.ZC3FsXbMJD9>
- Wetcher, A. (2021). *How students are navigating changes in career plans*. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/views/2021/10/20/career-centers-must-support-students-when-goals-change-opinion>
- Wong, J. (February 2022). *Unhappy with virtual campus life, some students hit pause on school to find new momentum*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/post-secondary-pause-gap-year-1.6363866>

GRADUATE STUDENT ENGAGEMENT PROGRAM

PROGRAMME DE MOBILISATION DES ÉTUDIANTS AUX CYCLES SUPÉRIEURS

By/Par CERIC



CERIC encourages the engagement of Canada's full-time graduate students whose academic focus is in career development or related fields. Faculty members are asked to help identify appropriate graduate students.

Through this program, graduate students will be introduced to CERIC and invited to:

- **Compete for the CERIC GSEP Award**, which provides free registration and up to \$1,000 to cover expenses to attend and present at **Cannexus, Canada's Career Development Conference**;
- **Join one of CERIC's committees**;
- **Connect with other graduate students** through the GSEP Network;
- **Write for the CareerWise website**, featuring the top career news and views, with a popular weekly newsletter curating the best of the site;
- **Submit an article** to the peer-reviewed *Canadian Journal of Career Development*.

2023 APPLICATION DEADLINE: OCTOBER 19

Ce programme du CERIC encourage la mobilisation des étudiants canadiens aux cycles supérieurs dont les études portent sur le développement de carrière et/ou un domaine connexe. Nous demandons l'assistance du corps enseignant pour nous aider à repérer des étudiants admissibles.

Grâce à ce programme, les étudiants aux cycles supérieurs feront la connaissance du CERIC et seront invités à :

- **tenter de remporter le Prix GSEP du CERIC**, qui permet à l'étudiant d'obtenir une entrée gratuite au **Cannexus, le Congrès canadien en développement de carrière** ainsi que jusqu'à 1 000 \$ pour couvrir les dépenses associées à la participation du congrès et à la présentation d'une affiche;
- **joindre un des comités du CERIC**;
- **créer des liens avec les autres étudiants** via le réseau GSEP;
- **écrire pour le site Web OrientAction**, qui présente les derniers points de vue et nouvelles en matière de carrière, avec de populaires bulletins hebdomadaires regroupant le meilleur du site;
- **soumettre un article** pour la *Revue canadienne de développement de carrière*, une publication académique évaluée par les pairs.

DATE LIMITE D'APPLICATION POUR 2023 : LE 19 OCTOBRE

For more information, contact
gsep@ceric.ca or visit
ceric.ca/grad_program.

Pour de plus amples renseignements, envoyez
un courriel à gsep@ceric.ca ou visitez le site
ceric.ca/programme_etudiants.

Developing Norms for the Hope-Action Inventory with a Substance Misuse Sample

Lauren N. Currie & Robinder P. Bedi
University of British Columbia

Acknowledgement: This research was supported by funding from the University of British Columbia Department of Educational and Counselling Psychology, and Special Education, the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, and Mitacs. We thank the individuals who volunteered their time to participate in this study and community support centers who helped facilitate this study. We gratefully acknowledge the research assistant contributions of Jesús Calderón Villalón and Aly Moscovitz during this study. Materials and analyses code for this study are available by emailing the corresponding author. This study used the same sample of participants as a previous study (Currie et al., 2023) but this was an independent study and the research questions are novel to this paper and analyses have not been previously reported.

Abstract

The Hope-Action Inventory (HAI), a hope-based measure of career competencies, has demonstrated solid predictive validity for educational and vocational outcomes. The purpose of this study was to justify an expansion of the use of the HAI by examining group differences and establishing norms for interpreting HAI results with individuals with a history of substance misuse. Participants (N = 783) were recruited through substance use support centers and the Amazon Mechanical Turk online recruitment platform. Significant group differences were found among differing employment statuses and age groups. Normative data on the HAI with substance use populations are provided by age and employment status.

Substance use disorders are a significant global health and social issue. In 2012, 21.6%

of Canadians met criteria for a substance use disorder over the course of their lifetime, with alcohol being the most common substance meeting criteria for abuse or dependence (Statistics Canada, 2013). Problematic substance use can result in a range of difficulties across various areas of life, such as social relationships, family, housing, physical and mental health challenges, and occupational and educational functioning (Bauld et al., 2012). Given the prevalence of and adverse consequences associated with problematic substance use, it is important to help this population achieve recovery and general life outcomes.

The literature has established a strong connection between both setting career goals and gaining employment with successful substance use recovery (West, 2008). Given this, it seems very important to validly assess an individual's degree of career competencies that support job attainment and

overall career development. By developing a better understanding of their strengths or weaknesses in certain career competencies, professionals can better tailor assistance for those in recovery who are searching for employment and making career decisions with more targeted interventions, and ultimately further improving their substance use outcomes as well (Amundson et al., 2016). The Hope-Action Inventory (HAI) is a measure that assesses an individual's degree of Action-Oriented Career Hope (i.e., Hope, Self-Reflection, Self-Clarity, Visioning, Goal Setting and Planning, Implementing, and Adapting). The HAI provides meaningful information for clients and career practitioners on how to effectively manage career decisions and work through career challenges (Amundson et al., 2016).

Previous Research on the Hope-Action Inventory

The HAI has previously been assessed with samples of unemployed job seekers (Amundson et al., 2016; Clarke et al., 2016), individuals in career transition (Niles, Yoon, Balin, et al. 2010), university students (Amundson et al., 2013; Yoon et al., 2015), healthcare professionals (Santilli et al., 2020), refugees (Yoon et al., 2019), and individuals with histories of problematic substance use (Currie et al., 2023). Previous research assessing the psychometric properties of the HAI, or its predecessors, have reported good model fit, adequate internal consistency reliability, and supportive evidence for construct validity, including once for problematic substance users (Currie et al., 2023; Niles, Yoon, & Amundson, 2010; Schreiber et al., 2013; Schindler et al., 2014; Yoon, 2017; Yoon et al., 2015; Yoon et al., 2020). This study supported the use of the HAI with this population; however, transparent and rigorous guidelines for interpreting HAI scores have not yet been established.

Purpose of the Present Study

Although the HAI has undergone previous psychometric evaluation, there have been no published studies that report norms for practitioner use. The purpose of this study was to expand the application and use of the HAI by examining specific group differences (gender, age, and

employment status patterns) and establishing norms for interpreting HAI results with individuals with a history of problematic substance use.

Method

Participant Recruitment

Participants were recruited through (a) Amazon's Mechanical Turk (MTurk; $n = 716$) and (b) community substance use treatment centres ($n = 67$). Participants from substance use treatment centres completed survey materials on paper and were entered into a draw for one of four \$25 CAD gift cards to local restaurants. MTurk participants completed the survey online through Qualtrics and received \$0.05 USD for completing a screening survey that included the CAGE-AID and the additional item: "Have you ever attended treatment or detox for substance use?" Those who received a score of 2 or greater on the CAGE-AID or endorsed the additional screening item, were eligible for the main survey and received \$0.75 USD for completing the main survey. The average age of participants was 35.86 years old ($SD = 10.60$, range = 19–72) and 51.09% ($n = 400$) were female (Table 1). For a more detailed description of participant recruitment and demographics see Currie et al., 2023.

Measures

The survey materials included a demographic questionnaire, the CAGE-AID, and HAI. There were also two attention check questions placed within the survey to ensure participants were reading each question carefully.

CAGE-Adapted to Include Drugs

The CAGE-Adapted to Include Drugs (CAGE-AID; Brown & Rounds, 1995) is a 4-item questionnaire that simultaneously screens for both alcohol and drug use problems. Item responses are scored 0 for "No" or 1 for "Yes." A score of 2 or greater denotes clinically significant substance use (Brown & Rounds, 1995). Previous research has found the CAGE-AID to have good sensitivity (.70) and specificity (.85; Brown & Rounds, 1995).

Hope-Action Inventory

The HAI (Yoon, 2017; Yoon et al., 2019) is a 28-item scale based on hope-action theory that was developed to assess adults' hope-centered career competencies, which reflect one's experience of Action-Oriented Career Hope. The scale utilizes a 4-point Likert-type response scale (1 = definitely false to 4 = definitely true). It is composed of seven 4-item subscales, each corresponding to one of the seven specific career competencies: Hope, Self-Reflection, Self-

Table 1

Community and MTurk Sample Demographics (N = 783)

Variables		<i>n (%)</i> , <i>M (SD)</i>
Gender	Male	382 (48.79%)
	Female	400 (51.09%)
	Other	1 (0.12%)
Age (years)		35.86 (10.60)
Relationship	Single/never legally married	408 (52.11%)
	Legally married	241 (30.78%)
	Separated, but still legally married	12 (1.53%)
	Common-law	31 (3.96%)
	Divorced	81 (10.34%)
	Widowed	8 (1.02%)
Education	Some high school or less	20 (2.55%)
	Graduated high school	173 (22.09%)
	Attending college	116 (14.81%)
	Associate degree or diploma/certificate, completed	86 (10.98%)
	Completed an apprenticeship/trade	10 (1.28%)
	Bachelor's degree completed/master's program, attending	258 (32.95%)
	Master's degree completed/doctoral program, attending	98 (12.52%)
	Doctoral degree or equivalent, completed	18 (2.30%)
Work Experience	Years of any work experience	15.76 (10.58)
	Years full-time work experience	12.46 (9.55)
Employment Status	Unemployed, not looking for work	79 (10.09%)
	Unemployed, looking for work	80 (10.22%)
	Part-Time	123 (15.71%)
	Full-Time	501 (63.98%)
Ethnicity	Aboriginal	9 (1.15%)
	African	43 (5.49%)
	Arab/West Asian	5 (0.64%)
	Chinese	9 (1.15%)
	European	610 (77.91%)
	Filipino	13 (1.66%)
	Japanese	4 (0.51%)
	Korean	6 (0.77%)
	Latin American	36 (4.60%)
	South Asian	8 (1.02%)
	South East Asian	6 (0.76%)
Other	34 (4.34%)	
Number of psychoactive substances used		6.87 (4.41)
Attended Treatment or Detox		237 (30.27%)
CAGE-AID Total Score		3.02 (0.85)
	Endorsed 4 CAGE-AID items	273 (34.87%)
	Endorsed 3 CAGE-AID items	264 (33.72%)
	Endorsed 2 CAGE-AID items	238 (30.4%)

Table 2*Means and Standard Deviations for the HAI by Employment Status*

	Employment Status				ANOVA Results		
	Unemployed, not looking for work	Unemployed, looking for work	Employed Part-Time	Employed Full-Time	<i>F</i>	<i>p</i>	eta- squared
Hope	3.01 (.74)	2.80 (.78)	2.95 (.63)	3.00 (.78)	1.60	.19	.018
Self-Reflection	3.44 (.53)	3.53 (.49)	3.36 (.53)	3.33 (.51)	4.37	.01*	.035
Self-Clarity	3.19 (.57)	3.05 (.57)	3.16 (.58)	3.24 (.59)	2.74	.04*	.026
Visioning	3.10 (.67)	3.07 (.72)	3.06 (.65)	3.15 (.62)	0.89	.45	.012
Goal Setting and Planning	2.84 (.70)	2.78 (.70)	2.87 (.69)	3.00 (.68)	3.80	.01*	.032
Implementing	3.00 (.70)	2.83 (.62)	2.98 (.62)	3.07 (.64)	3.62	.01*	.031
Adapting	3.31 (.48)	3.28 (.58)	3.23 (.57)	3.26 (.53)	0.38	.77	.007
HAI Total	3.13 (.48)	3.05 (.48)	3.09 (.44)	3.15 (.48)	1.38	.25	.005

Note. Standard deviations are in parentheses. * $p < .05$.

Clarity, Visioning, Goal Setting and Planning, Implementing, or Adapting. Consistent with the underlying theory, the subscales of the HAI are expected to be correlated and load onto a higher-order factor (Action-Oriented Career Hope; e.g., Yoon, 2017; Yoon et al., 2019). A high score on a subscale indicates that the individual has a high degree of that particular hope-centered career competency. A high total score on the Action-Oriented Career Hope indicates the individual overall has strong career competencies for effective career development overall.

Analyses

The distribution of responses on the HAI and its seven subscales were assessed.

Little's test suggested that data were missing completely at random (MCAR), $X^2(134) = 109.18$, $p = .94$. Any items with missing values were replaced using person mean substitution justified by the extremely low percentage of missing data (0.03%). A Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted to examine for possible differences by gender, age, and employment status. Follow-up Analyses of Variance (ANOVA) were conducted to examine significant MANOVA group differences. Norm reference tables were created with t-scores by employment status and age. Furthermore, percentile rankings were established for the total sample. The statistical software SPSS (version 28) was used to conduct all analyses.

Results

Multivariate Analysis

A 2 (gender) x 10 (age groups) x 4 (employment status) Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) with the seven HAI subscales was conducted. Significant main effects were found for age, Wilks' Lambda = 0.86, $F = 1.72$ (63, 3937.28), $p < .001$ and employment status, Wilks' Lambda = .95, $F = 1.63$ (21, 2004.83), $p < .05$, but not gender, Wilks' Lambda = 0.99, $F = .52$ (14, 1396), $p = .92$. All four of the interaction terms were not significant.

HAI Patterns

Tables 2 and 3 depict the means and standard deviations

Table 3

Means and Standard Deviations for the HAI by Age

	Age										ANOVA Results		
	18-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	F	p	Eta-squared
Hope	2.93 (.68)	3.01 (.72)	3.03 (.74)	2.99 (.79)	2.96 (.82)	2.76 (.82)	2.93 (.87)	3.16 (.77)	2.65 (.63)	2.81 (.72)	1.11	.35	.013
Self-Reflection	3.32 (.56)	3.35 (.53)	3.35 (.52)	3.34 (.52)	3.42 (.53)	3.45 (.44)	3.36 (.41)	3.36 (.43)	3.48 (.51)	3.72 (.38)	1.01	.43	.012
Self-Clarity	2.96 (.60)	3.13 (.57)	3.18 (.60)	3.28 (.60)	3.36 (.55)	3.23 (.50)	3.47 (.49)	3.53 (.47)	3.30 (.48)	3.44 (.58)	5.74	<.001***	.063
Visioning	3.11 (.64)	3.20 (.59)	3.15 (.64)	3.01 (.67)	3.21 (.66)	3.10 (.72)	3.04 (.59)	3.19 (.60)	2.80 (.73)	2.94 (.74)	1.35	.21	.016
Goal Setting and Planning	2.84 (.68)	2.96 (.68)	3.04 (.69)	2.93 (.74)	2.93 (.67)	2.85 (.73)	2.94 (.65)	3.16 (.58)	2.60 (.53)	3.08 (.61)	1.33	.22	.015
Implementing	2.91 (.63)	3.06 (.58)	3.06 (.68)	3.00 (.69)	3.08 (.66)	2.95 (.66)	3.12 (.67)	3.14 (.55)	2.86 (.34)	3.03 (.63)	0.90	.48	.011
Adapting	3.19 (.57)	3.21 (.53)	3.28 (.59)	3.25 (.51)	3.34 (.52)	3.26 (.49)	3.36 (.47)	3.48 (.49)	3.15 (.44)	3.06 (.50)	1.32	.22	.015
HAI Total	3.04 (.47)	3.13 (.45)	3.15 (.52)	3.11 (.50)	3.19 (.49)	3.09 (.45)	3.17 (.42)	3.29 (.42)	2.98 (.34)	3.16 (.47)	1.17	.31	.014

Note. Standard deviations are in parentheses. *** $p < .001$.

for the HAI subscales and total score by employment status and age, respectively. One-way ANOVAs compared mean scores across employment status and age groups. The F-ratios for the Self-Reflection, Self-Clarity, Goal Setting and Planning, and Implementing subscales were significant for employment status. On the Self-Clarity, Goal Setting and Planning, and Implementing subscales, participants who were

employed full-time had higher scores whereas participants who were unemployed and looking for work had lower scores, on average. On the Self-Reflection subscale an inverse relationship was found; participants who were unemployed and looking for work had higher scores and participants who were employed full-time had lower scores, on average. With regards to age groups, only the F-ratio for Self-Clarity was

significant with a trend of older participants having higher scores on this subscale, on average.

HAI Norms

The HAI total and subscale scores were converted to t-scores for both employment status and age groupings (Tables 4 and 5, respectively). Scores within one standard deviation can be considered to be in the

Table 4

Normative Reference t-scores by Employment Status

Employment Status	Hope	Self-Reflection	Self-Clarity	Visioning	Goal Setting and Planning	Implementing	Adapting	HAI Total
Unemployed, not looking for work	50.52 ± 9.71	51.51 ± 10.20	49.78 ± 9.67	49.68 ± 10.53	48.58 ± 10.20	46.58 ± 10.86	50.91 ± 8.98	50.02 ± 10.16
Unemployed, looking for work	47.76 ± 10.32	53.27 ± 9.46	47.34 ± 9.80	49.21 ± 11.30	47.63 ± 10.18	46.95 ± 9.64	50.28 ± 10.71	47.63 ± 10.18
Employed Part-Time	49.75 ± 8.38	49.88 ± 10.36	49.30 ± 9.81	49.01 ± 10.10	48.91 ± 10.07	49.28 ± 9.60	49.43 ± 10.63	49.16 ± 9.17
Employed Full-Time	50.33 ± 10.33	49.27 ± 9.86	50.62 ± 10.08	50.42 ± 9.67	50.87 ± 9.84	50.72 ± 9.93	49.95 ± 9.90	50.47 ± 10.14

Note. See Appendix A for the equation to calculate individual respondent t-scores. Scores above one standard deviation are considered objective strengths and scores below one standard deviation are considered objective weaknesses.

average range. Scores above one standard deviation are considered objective strengths and scores below one standard deviation are considered objective weaknesses compared to others in one's subgroup. Additionally, HAI total and subscale raw scores were converted to percentile ranks across the total sample (Table 6).

Discussion

Past research has supported the psychometric qualities of the HAI and its usefulness for guiding counselling recommendations and assessing one's degree of hopefulness about career and employment. This study expanded on previous research and provided normative data and percentile ranks for individuals with a history of substance misuse.

Strengths of the Study

This study has several strengths including the large sample size and the relatively unique type of clinical sample being investigated. Norm referencing scores have not previously been developed with the HAI and doing so further justifies its use with this population.

Limitations

The majority of the sample was of European descent (77.91%) and working full-time (63.98%). The demographic breakdown of the sample means the results are likely more representative of those who are working because unemployed individuals represented only 20.3% of the sample.

Implications for Practice

The findings from the current study provide important information and considerations for practitioners who conduct employment evaluations and counselling with individuals with a history of problematic substance use. The normative scores for the HAI provided should prove useful for better understanding how a client's career competencies are comparable to others with a history of problematic substance use. They can also aid in objectively identifying which career competencies are normative strengths or weaknesses for the client, thereby allowing the practitioner to provide more targeted interventions that will likely make the counselling more efficient.

Table 5

Normative Reference t-scores by Age

Age	Hope	Self-Reflection	Self-Clarity	Visioning	Goal Setting and Planning	Implementing	Adapting	HAI Total
18-25	49.41 ± 9.05	49.13 ± 10.93	45.83 ± 10.25	49.78 ± 9.99	48.55 ± 9.93	48.23 ± 9.76	48.74 ± 10.52	48.11 ± 9.95
26-30	50.55 ± 9.46	49.62 ± 10.22	48.79 ± 9.72	51.26 ± 9.15	50.31 ± 9.84	50.55 ± 9.05	49.04 ± 9.83	50.11 ± 9.52
31-35	50.85 ± 9.78	49.59 ± 10.05	49.60 ± 10.27	50.39 ± 9.96	51.41 ± 9.99	50.52 ± 10.53	50.32 ± 11.02	50.58 ± 10.88
36-40	50.27 ± 10.50	49.43 ± 10.15	51.23 ± 10.20	48.24 ± 10.44	49.77 ± 10.77	49.69 ± 10.64	49.84 ± 9.53	49.72 ± 10.40
41-45	49.92 ± 10.85	51.13 ± 10.25	52.65 ± 9.37	51.34 ± 10.37	49.91 ± 9.78	50.86 ± 10.30	51.52 ± 9.64	51.27 ± 10.29
46-50	47.27 ± 10.82	51.66 ± 8.61	50.42 ± 8.50	49.69 ± 11.18	48.61 ± 10.53	48.88 ± 10.25	49.97 ± 0.09	49.15 ± 0.36
51-55	49.44 ± 11.55	49.80 ± 7.97	54.58 ± 8.34	48.73 ± 9.15	49.97 ± 9.42	51.53 ± 10.32	51.87 ± 8.74	51.00 ± 8.72
56-60	52.54 ± 10.13	49.93 ± 8.38	55.48 ± 8.05	51.05 ± 9.29	53.22 ± 8.35	51.77 ± 8.58	53.99 ± 9.17	53.38 ± 8.76
61-65	45.77 ± 8.27	52.11 ± 9.81	51.65 ± 8.23	45.00 ± 11.31	45.06 ± 7.69	47.43 ± 5.32	47.94 ± 8.27	46.85 ± 7.04
66-70	47.83 ± 9.46	56.90 ± 7.44	54.11 ± 9.94	47.25 ± 11.51	52.07 ± 8.89	50.06 ± 9.79	46.18 ± 9.24	50.60 ± 9.87

Note. See Appendix A for the equation to calculate individual respondent t-scores. Scores above one standard deviation are considered objective strengths and scores below one standard deviation are considered objective weaknesses.

References

<p>Amundson, N., Goddard, T., Niles, S., Yoon, H. J., & Schmidt, J. (2016). <i>Hope centred career interventions</i>. https://ceric.ca/wp-content/uploads/2012/10/Hope-Project-Final-Report.pdf</p>	<p>Amundson, N., Niles, S., Yoon, H. J., Smith, B., In, H., & Mills, L. (2013). <i>Hope-centered career development for university/college students</i>. http://ceric.ca/wpcontent/uploads/2012/10/CERIC_Hope-Centered-Career-Research-Final-Report.pdf</p>	<p>pdf Bauld, L., McKell, J., Carroll, C., Hay, G., & Smith, K. (2012). Benefits and employment: How problem drug users experience welfare and routes into work. <i>Journal of Social Policy</i>, 41(4),</p>
---	--	--

Table 6

Raw Scale and Percentile Equivalents for the HAI for Individuals with a History of Substance Use Issues

%	Hope	Self-Reflection	Self-Clarity	Visioning	Goal Setting and Planning	Implementing	Adapting	HAI Total
95	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.92
90	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.79
85	3.75	4.00	4.00	3.75	3.75	3.75	4.00	3.68
80	3.75	3.75	3.75	3.75	3.50	3.75	3.75	3.57
75	3.50	3.75	3.75	3.75	3.50	3.50	3.75	3.46
70	3.25	3.75	3.75	3.75	3.50	3.25	3.50	3.42
65	3.25	3.75	3.50	3.50	3.25	3.25	3.50	3.32
60	3.25	3.50	3.50	3.25	3.25	3.25	3.50	3.25
55	3.00	3.50	3.25	3.25	3.00	3.00	3.25	3.18
50	3.00	3.25	3.25	3.25	3.00	3.00	3.25	3.11
45	3.00	3.25	3.25	3.00	3.00	3.00	3.25	3.07
40	2.75	3.25	3.00	3.00	2.75	3.00	3.00	3.00
35	2.75	3.25	3.00	3.00	2.75	2.75	3.00	2.93
30	2.75	3.00	3.00	2.75	2.50	2.75	3.00	2.89
25	2.50	3.00	2.75	2.75	2.50	2.75	3.00	2.82
20	2.50	3.00	2.75	2.50	2.50	2.50	2.75	2.75
15	2.25	2.75	2.50	2.50	2.25	2.25	2.75	2.64
10	2.00	2.75	2.50	2.25	2.00	2.25	2.50	2.54
5	1.50	2.50	2.25	2.00	1.75	2.00	2.25	2.36

751–768. <https://doi.org/10.1017/S004727941200030X>

Brown, R. L., & Rounds, L. A. (1995). Conjoint screening questionnaires for alcohol and other drug abuse: Criterion validity in a primary care practice. *Wisconsin Medical Journal*, 94(3), 135–140.

Currie, L. N., Bedi, R. P., & Hubley, A. M. (2023). *Factor Structure of the Hope-Action-Inventory with a Problematic Substance Use Sample*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development. <https://doi.org/10.1080/07481756.2>

[023.2185157](https://doi.org/10.1002/joec.12095)

Clarke, A., Amundson, N., Niles, S., & Yoon, H. J. (2016). Action-oriented hope: An agent of change in internationally educated professionals. *Journal of Employment Counseling*, 55(4), 155–165. <https://doi.org/10.1002/joec.12095>

Niles, S. G., Yoon, H. J., & Amundson, N. E. (2010). *Career flow index: Hope-centered career development competencies [Unpublished Manuscript]*. University Park.

Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin,

E., & Amundson, N. E. (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(34), 101–108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21454/229791>

Santilli, S., Ginevra, M. C., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Niles, S., Nota, L., & Soresi, S. (2020). Using the hope-centered career inventory (HCCI): Italian version with healthcare professionals. *International Journal for Educational and*

- Vocational Guidance*, 21(1), 145–159. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09433-4>
- Schindler, N., Schreiber, M., & Schäfer, Y. (2014, July). *The construct validity of the German Hope-Centered Career Inventory (HCCI)*. [Paper presentation]. International Congress of Applied Psychology, Paris, France.
- Schreiber, M., Yoon, J. H., & Schindler, N. (2013, September). *The German version of the Hope-Centered Career Inventory*. [Poster presentation]. IAEVG Conference, Montpellier, France.
- Statistics Canada. (2013). *Canadian Community Health Survey*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/130617/dq130617b-eng.htm>
- West, S. L. (2008). The utilization of vocational rehabilitation services in substance abuse treatment facilities in the U.S. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29 (2), 71–75. <https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr00434>
- Yoon, H. J. (2017, March 2–4). *Psychometric properties of the Hope-Centered Career Inventory: An update after six years of administration* [Poster presentation]. Academy of Human Resource Development International Research Conference, San Antonio, Texas, United States.
- Yoon, H. J., Bailey, N., Amundson, N., & Niles, S. (2019). The effect of a career development programme based on the Hope-Action Theory: Hope to work for refugees in British Columbia. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1544827>
- Yoon, H. J., In, H., Niles, S. G., Amundson, N. E., Smith, B. A., & Mills, L. (2015). The effects of hope on student engagement, academic performance, and vocational identity. *The Canadian Journal of Career Development*, 14(1), 34–45. <https://cjscd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/176>
- Yoon, H. J., Oh, E. G., & Mitchell, W. (2020). *The effect of Employment Works Canada program for individuals with ASD: A Hope-Action Theory perspective* [Manuscript submitted for publication]. Department of Learning and Performance Systems, The Pennsylvania State University.

Appendix A

Equations to Calculate t-Scores from Raw HAI Values

$$\text{HAI subscale or total scale } t\text{-score} = \left(\frac{\text{Raw subscale or scale score} - \text{mean}^a}{\text{standard deviation}^b} \right) \times 10 + 50$$

^{ab} Mean and standard deviation values can be found in Tables 2 and 3.

Example for an individual who is unemployed, not looking for work.

$$\text{Hope } t\text{-score} = \left(\frac{\text{Raw Hope subscale score} - 3.01}{.74} \right) \times 10 + 50$$

INSTRUCTIONS TO CONTRIBUTORS

Submissions are open to articles that are Canadian and international in scope. The Journal is multi-sectoral and welcomes articles that deal with career development in its broadest sense.

Authors are encouraged to submit articles dealing with career development in the corporate, non-profit, secondary education, post-secondary education and government sectors.

Journal Topic Areas:

- Application of career theories
- New approaches, techniques and theories
- Career development in various populations
- Career and family interactions
- Workplace and workforce issues
- Career issues in K-12 and post-secondary
- Career counselling techniques, interventions and approaches
- Career transitions (school/work, school/university, career change, career/retirement, etc)
- Career education
- Qualitative and quantitative methodologies
- Cross-cultural research
- Intervention and counselling evaluations
- Career development policy development

Instructions to Contributors for Submission & Publication Categories

Submissions are done online. For submission instructions and the online submission go to 'About' and then select 'Submissions' from our website.

CONSIGNES AUX AUTEUR(E)S

Un(e) auteur(e) peut soumettre un article qui a une portée canadienne ou mondiale. La Revue a une dimension multisectorielle et accepte les articles sur le développement de carrière au sens large.

Les auteur(e)s sont invités à soumettre des articles portant sur le développement de carrière dans les secteurs des entreprises, des organismes sans but lucratif, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement postsecondaire et de l'administration publique.

Thèmes de la revue :

- Application des théories sur les carrières
- Nouveautés en matière d'approches, de techniques et de théories
- Développement de carrière dans diverses populations
- Carrière et famille
- Enjeux liés au lieu de travail et à l'effectif
- Enjeux de carrière aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire
- Approches, interventions et techniques d'orientation de carrière
- Transitions de carrière (école/travail, école/université, changement de carrière, carrière/retraite, etc.)
- Éducation au choix de carrière
- Méthodes qualitatives et quantitatives
- Recherche interculturelle
- Évaluations d'intervention et d'orientation
- Élaboration de stratégies de développement de carrière

Instructions à l'intention des collaborateurs concernant une soumission et Catégories de publication

Les soumissions se font en ligne. Pour les instructions de soumission et la soumission en ligne, allez à "À propos" et sélectionnez "Soumissions" sur notre site Web.

ARTICLES

- 6** **Organizational Age Scale: New Lenses to Assess the Ageing of Workers**
Amélie Doucet, Sophie Meunier & Martine Lagacé
- 22** **Supervision clinique en counseling de carrière groupal : une analyse qualitative du développement professionnel des personnes supervisées**
Audrey Lachance, Patricia Dionne & Réginald Savard.
- 40** **Planning Life Outside of Sport: Elite Athletes' Help-Seeking Behaviours Toward Career Support Resources**
Sophie Brassard, Sylvain Bourdon & Patricia Dionne
- 54** **Accompagnement en orientation à distance : réflexions d'ordre déontologique de conseillers et conseillères d'orientation**
Michel Turcotte & Liette Goyer

**Practitioner and Community Best Practices/
Pratiques exemplaires pour les intervenants
et la communauté**

- 81** **Fostering Graduate Student Engagement for the Future of Career Development**
Candy Ho & Alexandra Manoliu

**Graduate Student Research Brief/
Résumés de recherche d'étudiants aux cycles
supérieurs**

- 94** **Developing Norms for the Hope-Action Inventory with a Substance Misuse Sample**
Lauren N. Currie & Robinder P. Bedi

The *Canadian Journal of Career Development* is a peer-reviewed publication of multi-sectoral career-related academic research and best practices from Canada and around the world.

This Journal was made possible through the generous contributions of The Counselling Foundation of Canada, CERIC, Memorial University of Newfoundland, and support by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

La *Revue canadienne de développement de carrière* est une publication avec le comité de lecture, qui présente des recherches universitaires et des meilleures pratiques multisectorielles et les pratiques d'excellence relatives aux carrières au Canada et partout dans le monde.

Cette revue est rendue possible grâce aux généreuses contributions de The Counselling Foundation of Canada, du CERIC, l'Université Mémorial de Terre-Neuve, et financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



**The Counselling
Foundation of Canada**



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

