VOL 51 | N°3 | 2022 | L'Orientation scolaire et professionnelle – 521 > 541

Soutenir le développement des compétences d'orientation d'élèves en situation de handicap : Illustration à partir d'une intervention inspirée du Life Design

Florence Dangoisse [1]

Assistante de recherche et d'enseignement,
Assistante de recherche et d'enseignement,
Université catholique de Louvain (UCL), Belgique

Maëlle Delhaise [2]

Psychologue,
Centre de jour et de nuit pour personne adulte
en situation de handicap, L'Arche, Bierges, Belgique

Pascale Besserer [3]

Psychologue,
école spécialisée et service d'accompagnement
à la socialisation et à l'orientation, Escalpade, Limal,
Belgique

Frédéric Nils [4]

Professeur,
faculté des sciences psychologiqueset de l'éducation,
Université catholique de Louvain (UCL),
Belgique

Résumé

Les élèves en situation de handicap rencontrent différentes difficultés relatives à leur orientation scolaire et professionnelle. Une moindre autodétermination et estime de soi peut par exemple rendre la construction de leur projet professionnel ou vocationnel plus ardue. À cet égard, de nombreux auteurs suggèrent d'accompagner ces jeunes en se basant sur des approches centrées sur les forces. Parmi celles-ci, le life design est un paradigme particulièrement pertinent car il tient compte de la singularité de chaque parcours de vie et se concentre sur les ressources personnelles des bénéficiaires. Dans cet article, nous illustrerons à l'aide d'une intervention inspirée du life design, menée dans une classe d'élèves de 15 ans à 17 ans présentant des

[1] Thèmes de recherche : orientation, adolescence, handicap, life design. florence.dangoisse@uclouvain.be
[2] Thèmes de recherche : orientation, qualité de vie, handicap. maelle.delhaise@gmail.com
[3] Thèmes de recherche : orientation, socialisation, handicap. pascale.besserer@gmail.com
[4] Thèmes de recherche : orientation, transitions scolaires et professionnelles, émotions. frederic.nils@uclouvain.be

handicaps moteurs et des difficultés d'apprentissage, comment il est possible de soutenir le développement des compétences d'orientation d'élèves en situation de handicap.

Abstract

Pupils with disabilities face different difficulties in their career development. Lower levels of self-determination and self-esteem can, for example, hinder the construction of their professional or vocational project. In this respect, several authors suggest supporting these youths using strength-based approaches. Among these, life design is a particularly relevant paradigm as it takes into account the singularity of each life course and focuses on the personal resources of the beneficiaries. In this article, we will illustrate how it is possible to support the growth of career develoment skills of adolescents with disabilities using an intervention inspired from the life design, conducted in a class of 15-17 year old pupils with motor and learning disabilities.

Mots clés: orientation, intervention, handicap, life design
Key words: career development, intervention, disability, life design

Introduction

Les élèves en situation de handicap rencontrent différentes difficultés en ce qui concerne leur orientation scolaire et professionnelle. Certains d'entre eux sont depuis leur plus jeune âge catégorisés sur la base de leurs faiblesses et ont peu eu l'occasion d'apprendre à faire leurs propres choix. En effet, en fréquentant des structures spécialisées tout en étant relativement isolés des pairs de leur âge, ces élèves vivent des expériences d'apprentissage ségrégatives qui limitent le développement de certaines compétences sociales, de résolution de problème et de prise de décision (Luska & Cook, 2009 ; Soresi et al., 2008). Cette moindre autodétermination, estime de soi et connaissance de soi, peut rendre la construction de leur projet professionnel ou vocationnel plus ardue (Chen & Chan, 2014). Kortering et al. (2010) ont par exemple observé que les élèves à besoins spécifiques étaient plus incertains vis-à-vis de leur avenir que leurs pairs. À partir de ce constat, Wehmeyer et al. (2019) suggèrent d'accompagner ces jeunes dans leur orientation en se basant sur des approches centrées sur les forces. Parmi celles-ci, le life design (Savickas

et al., 2009) est un paradigme particulièrement pertinent étant donné qu'il tient compte de la singularité de chaque parcours de vie et se centre sur les ressources personnelles des bénéficiaires (Ginevra et al., 2016 ; Nota et al., 2014 ; Wehmeyer et al., 2019).

Dans cet article, nous illustrerons comment il est possible de soutenir le développement des compétences d'orientation d'élèves en situation de handicap à partir d'une intervention inspirée du life design, menée dans une classe d'élèves de 15 ans à 17 ans présentant des handicaps moteurs et des difficultés d'apprentissage. Comme recommandé par Nota et al. (2015), les notions d'espoir, de courage, d'adaptabilité, de solidarité et de coopération y ont été travaillées via différents outils qualitatifs adaptés aux besoins spécifiques des élèves. Cette illustration nous permettra de pointer les avantages et inconvénients de ce type d'intervention et de discuter de la pertinence du life design pour appréhender l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes en situation de handicap.

Le life design : une approche narrative

Le paradigme du life design nous semblait particulièrement pertinent étant donné sa prise en compte du contexte socioéconomique actuel. Dans nos sociétés postmodernes, l'organisation du travail se caractérise par de plus en plus d'instabilité et d'insécurité (Guichard, 2015). Ce contexte socioéconomique rend l'insertion professionnelle de nombreux travailleurs nettement plus difficile et cela l'est encore davantage pour certaines personnes, comme celles présentant un handicap (Ferrari et al., 2015 ; Nota et al., 2014 ; Wehmeyer et al., 2019). Le life design, traduit en français par « construire sa vie », part du principe que la perte de repère à laquelle les travailleurs doivent faire face ne concerne pas uniquement le monde du travail. Dans notre société postmoderne, la frontière entre le monde professionnel et privé est devenue plus ténue. Il incombe dès lors aux travailleurs de réfléchir à leur parcours professionnel tout en considérant l'orientation générale qu'ils veulent donner à leur vie (Savickas et al., 2009).

Dans cette approche, les personnes et contextes sont considérés comme étant en constante évolution. Les individus construisent leurs identités professionnelles au fil du temps, au travers de leurs diverses histoires de vie. Pour les appréhender et construire ainsi pas à pas leur parcours professionnel, des dynamiques complexes non linéaires, qui ne peuvent être mesurées

à l'aide d'outils objectifs et standardisés, sont en jeu. C'est plutôt à travers la narration que les personnes recherchent, donnent du sens et construisent leurs différentes réalités subjectives, ce qui leur permet de se percevoir et d'envisager leur futur sous de nouvelles perspectives (Savickas et al., 2010).

D'après ce paradigme, il est donc important de considérer l'orientation scolaire et professionnelle de façon holistique et de s'intéresser au processus de construction du parcours professionnel et de la formation des identités personnelles et professionnelles plutôt qu'au choix d'orientation à réaliser en tant que tel. Pour ce faire, la narration et le développement de compétences d'adaptation pour faire face aux différentes transitions vécues tout au long de la vie auront une place centrale dans l'intervention (Savickas et al., 2009).

Plus précisément en ce qui concerne l'intervention, le life design poursuit différents objectifs pour aider les personnes à construire leurs projets de vie : le développement de l'adaptabilité, la narrativité, l'activité et l'intentionnalité. Les personnes sont invitées à narrer leurs expériences subjectives de façon à leur donner du sens et à les intégrer dans une histoire cohérente (narrativité). Cela leur permet de mieux comprendre comment s'articulent leurs différents rôles de vie et l'importance qu'ils attribuent à chacun d'eux. Cela permet en outre de mettre en évidence les ressources qui leur ont permis de faire face aux transitions et événements qu'ils ont déjà vécus (adaptabilité). Ce faisant, les personnes peuvent se projeter dans l'avenir en considérant ces nouvelles perspectives (intentionnalité) et s'engager dans des actions en cohérence avec leur système d'identité subjective (activité) (Savickas et al., 2009).

Le life design : une approche pertinente pour les personnes en situation de handicap

D'après Nota et al. (2014), le life design est une approche particulièrement pertinente pour appréhender la construction du parcours professionnel des personnes présentant un handicap. Tout d'abord, l'usage de la narration permet de comprendre en profondeur les réalités subjectives de chaque personne, leurs différences et leur unicité. Pour les personnes qui ont peu l'habitude de s'exprimer ou qui ont une vision pessimiste de leur futur, cette activité de recherche de sens peut être particulièrement utile (Ferrari et al., 2015 ; Ginevra et al., 2016). D'une part, en considérant la complexité et l'unicité des parcours professionnels, les personnes plus vulnérables peuvent envisager et construire leur parcours en construisant leurs propres normes plutôt qu'en

essayant de s'insérer dans un système standardisé qui ne correspond pas à leur réalité (Ginevra et al., 2016). En effet, certains tests d'orientation pourraient renvoyer des résultats stéréotypés ou inadéquats par manque d'adaptation du format de l'outil aux besoins spécifiques de la personne, mais surtout par manque de considération de son profil et histoire singulière. Ces tests ont tendance à mettre en évidence les faiblesses de cette population et réduisent considérablement l'étendue des options qu'elle pourrait envisager (Parker & Schaller, 2003 ; Soresi et al., 2008). Ils ne parviennent pas ou peu à capturer les intérêts et compétences de la personne et oublient de considérer les objectifs de vie de ces dernières (Soresi et al., 2008).

D'autre part, l'usage de la narration peut éclairer l'intégration de leurs différents systèmes identitaires dont celui lié au handicap qui semble particulièrement influant dans la construction de leur carrière (Ferrari et al., 2015 ; Foley-Nicpon & Lee, 2012 ; Noonan et al., 2004). Une étude de Weisel et Cinamon (2005) a par exemple montré que des élèves présentant une surdité considéraient certaines professions prestigieuses comme incompatibles avec leur handicap même lorsqu'elles étaient en réalité tout à fait réalisables avec leurs besoins spécifiques. Il est ainsi particulièrement important de prendre le temps avec ces jeunes de faire la part des choses entre les difficultés inhérentes à leur handicap et les stéréotypes véhiculés. Forber-Pratt et al. (2017) recommandent d'ailleurs d'inclure les questionnements identitaires autour du handicap dans les interventions pour les rendre plus effectives. Cela peut aider les individus à s'adapter au handicap, notamment à gérer les tensions sociales et les tracas quotidiens qui y sont liés (Dunn & Burcaw, 2013).

Par ailleurs, le life design encourage les professionnels à travailler sur les ressources personnelles telles que l'adaptabilité, l'espoir, l'optimisme, la résilience et le courage (Ginevra et al., 2016). En adéquation avec les approches centrées sur les forces, envisager ces dimensions positives est particulièrement pertinent pour les personnes qui ont longtemps été catégorisées sur la base de leurs faiblesses (Ferrari et al., 2015 ; Foley-Nicpon & Lee, 2012 ; Soresi et al., 2013) et qui doivent encore faire face à de nombreuses barrières et stéréotypes liés à leur carrière (Nota et al., 2015). Kortering et al. (2010) ont par exemple observé que des jeunes à besoins spécifiques rapportaient des réponses similaires à leurs pairs tout-venant lorsqu'on leur demandait quels étaient leurs emplois idéaux. Par contre, leurs réponses différaient lorsqu'on les interrogeait sur les emplois qu'ils étaient le plus susceptibles d'obtenir après leur scolarité. Ceci illustre bien l'importance de travailler avec ces jeunes

l'espoir, l'optimisme et la résilience afin de les amener à développer une vision positive de l'avenir et à ne pas se décourager à la première difficulté rencontrée lors de la poursuite de leurs projets. Un premier travail consiste souvent à porter un regard plus positif et bienveillant face à son parcours voire même de considérer comment la situation de handicap a permis le développement de plusieurs ressources (Dangoisse et al., 2020). En effet, plus les personnes ont l'impression que leur handicap interfère dans leur parcours professionnel et affecte leur qualité de vie, moins elles se sentent optimistes vis-à-vis de leur avenir (Hennessey et al., 2008). D'après Nota et al. (2015), regarder vers l'avenir avec espoir et optimisme sont des compétences et attitudes qui permettent aux personnes d'agir de façon autodéterminée et de faire face aux aléas du monde du travail. En effet, le passage par le rêve et l'espoir est important pour éviter que les jeunes en situation de handicap ne suivent des voies stéréotypées. Même si certains projets se révèlent irréalistes, il est intéressant de les considérer car ils permettent à la personne de comprendre ses réelles aspirations et de développer des compétences de résolution de problème dans le cas où elle décide d'investiguer une piste qui lui semblait de prime abord inenvisageable. Faire preuve de courage est une compétence que les personnes doivent, de ce fait, apprendre à développer en parallèle car il n'est pas toujours aisé de suivre ses projets et cela nécessite d'être engagé et de faire face aux difficultés qui se présentent.

Outils qualitatifs pour l'orientation des personnes en situation de handicap

Pour travailler ces différentes dimensions en suivant la philosophie du life design, il existe différents outils qualitatifs qu'il est possible d'adapter aux besoins spécifiques d'élèves en situation de handicap (Nota et al., 2015). Le tri de cartes de proverbes, dictons, pensées, valeurs, compétences, etc. peut être particulièrement utile pour faire émerger des narrations sur la personnalité, les trajectoires de vie et travailler l'adaptabilité (Nota et al., 2015). Concrètement, il est demandé aux personnes de trier différentes cartes en trois tas : celles qui leur correspondent le plus, le moins, et modérément ; et de justifier leur choix. Sur ces cartes peuvent être présentés des images, des photos, des mots, des phrases, sur différents thèmes au choix en fonction de l'objectif poursuivi (Osborn et al., 2015). Il existe également différentes questions d'entretien qui peuvent être posées à l'écrit ou à l'oral pour amener les personnes à réfléchir

à leurs projets et à leurs ressources. Savickas a par exemple créé un guide d'entretien (Career Construction Interview) (Guichard, 2012 ; Savickas, 2011) qui permet de mieux appréhender les concepts de soi, intérêts et ressources de la personne (exemples : Qui admiriez-vous quand vous étiez jeune ? Quels sont vos magazines/séries/programmes TV favoris ?).

L'espoir peut être travaillé de différentes façons. Certains questionnaires pour mesurer l'espoir peuvent servir de base de discussion pour les enfants avec ou sans handicap (exemples : the Young Children's Hope Scale, McDermott et al., 1997 ; the Children's Hope Scale, Snyder et al., 1997). Soresi (2013, cité dans Nota et al., 2015) a quant à lui créé un entretien « About hopes and dreams » où il est demandé aux personnes de décrire leurs aspirations pour leur futur professionnel et d'identifier un objectif particulièrement important pour eux. Elles sont ensuite invitées à décrire le plus précisément possible pourquoi cet objectif est important à leurs yeux, le sens qu'elles lui accordent et les actions réalisées récemment pour l'atteindre. De façon plus imagée, le conseiller peut simplement demander aux personnes quels seraient leurs rêves s'ils avaient une baguette magique et que tout leur était possible. Cet exercice a l'avantage de laisser la place aux rêves en laissant de côté les barrières qui poussent les personnes à exclure d'emblée des pistes qui pourraient être envisagées.

Pour travailler sur le courage, Koerner (2014) propose tout simplement aux personnes de décrire une situation durant laquelle elles ont dû faire preuve de courage et de l'évaluer sur une échelle en fonction de l'intensité de courage que cela a nécessité (peu *versus* beaucoup de courage). Il est également possible de demander d'évaluer le niveau de courage en utilisant une échelle telle que celle de Norton et Weiss (2009) et discuter avec les bénéficiaires sur la base des résultats obtenus.

Ces activités sont particulièrement profitables lorsqu'elles sont réalisées en groupe puisqu'elles permettent à chacun d'appréhender sa singularité propre et apprendre des expériences des autres (Nota et al., 2015). Cela permet par ailleurs de travailler la solidarité et la coopération, des éléments jugés essentiels dans nos sociétés postmodernes particulièrement individualistes (Nota et al., 2015).

C'est sur la base de ces différentes recommandations que nous avons créé une intervention inspirée du life design pour une classe d'élèves de 15 ans à 17 ans présentant des handicaps moteurs et des difficultés d'apprentissage. Ce dispositif a pour objectif de développer leur narrativité et adaptabilité en travaillant plus précisément les dimensions d'espoir, de courage et d'adaptation

à l'aide des outils susmentionnés. Cette illustration nous permettra de pointer les avantages et inconvénients de ce type d'intervention et de discuter de la pertinence du life design pour faciliter l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes en situation de handicap.

Illustration d'une intervention inspirée du life design

L'intervention que nous allons décrire est née d'une collaboration entre une équipe éducative d'une école spécialisée pour des jeunes en situation de handicap moteur et/ou de troubles d'apprentissage située en Belgique francophone et des chercheurs. De nombreuses réunions de préparation ont été menées afin d'aider l'équipe éducative de cette école à renforcer les dispositifs mis en place autour de la transition vers l'« après école » de leurs élèves en s'appuyant sur des cadres théoriques solides et en exploitant les outils susmentionnés. Cette intervention a été développée dans ce but et n'avait pas encore été utilisée ni testée préalablement. Nous la considérons d'ailleurs comme une intervention test à améliorer en fonction de nos observations.

Cette école met en place des activités d'aide à l'orientation dès le début de l'enseignement secondaire pour encourager ses élèves à réfléchir à leurs projets et à les concrétiser. Dans les premières années, les activités portent principalement sur la connaissance de soi : quelles sont mes forces, mes faiblesses ? Quel est mon handicap, qu'est-ce qu'il implique ? Quels sont les aménagements qui pourraient m'aider ? Les élèves sont par exemple invités à faire des recherches sur leur diagnostic, à questionner leurs parents, leur médecin, les membres de l'équipe éducative et à aller au delà de celui-ci en réflechissant à leur propre fonctionnement. Ils ont un cahier dans lequel ils notent toutes leurs observations. Cette étape est primordiale, surtout lorsque l'on observe la grande difficulté qu'éprouvent les élèves à besoins spécifiques à décrire leur handicap et à comprendre l'impact qu'il peut avoir sur leur orientation (Hitchings et al., 2001). Durant les deux années suivantes, peu d'activité étaient mises en place pour réfléchir à l'orientation. Il a alors été décidé de proposer des activités qui porteraient davantage sur les rêves, les projets des élèves. C'est avec ces élèves que l'intervention inspirée du life design a eu lieu. Enfin, dans les dernières années, l'accent est davantage mis sur la concrétisation du projet : aide à la recherche d'information, rencontre de professionnels, visites d'écoles, etc. Les enseignants aident les élèves à cibler les informations qui leur manque et les encouragent à réaliser des visites par

eux-mêmes pendant les heures scolaires. Ils invitent également des associations ou d'anciens élèves à l'école pour discuter de la transition et leur donner de l'information concrète sur les différentes possibilités d'orientation. Tout au long de leur scolarité, différents professionnels sont présents pour écouter les jeunes et les aider à réfléchir à leur projet, dont une psychologue qui les reçoit en individuel, à leur demande. Dans cette section, seule l'intervention inspirée du life design sera décrite.

Un module de quatre heures – encadré par deux psychologues, celle qui travaille au sein de l'école et qui connaît donc assez bien les élèves et l'autre qui est extérieure à l'école – a été conçu pour des groupes de quatre à dix élèves. Nous l'avons mis en place avec quinze élèves (huit garçons, sept filles) du second degré répartis en deux groupes, un premier de cinq élèves de quatrième secondaire et un deuxième de dix élèves de troisième secondaire. Parmi eux, dix présentent une dyspraxie, trois des troubles d'apprentissage et deux des maladies qui ont des impacts sur leur développement physique (myopathie et mucoviscidose). Ils sont douze à rapporter des troubles associés tels qu'un retard de développement, une dysarthrie, des troubles d'apprentissages (dyscalculie, dyslexie ou encore dysorthographie), des troubles visuels ou encore des troubles auditifs.

Afin de rendre l'intervention attractive et récréative et d'avoir un support qui facilite la participation des élèves, un jeu a été créé sur le thème des pirates. Puisque la théorie évoque l'utilité d'une intervention qui prône la collaboration et la solidarité (Nota et al., 2015), le jeu a été élaboré avec un but commun : arriver tous ensemble sur l'île pour gagner le trésor. Afin d'y parvenir, les élèves doivent passer par trois étapes correspondant aux trois dimensions à travailler avec cette population : l'espoir, le courage et l'adaptation (Nota et al., 2015). Chacune des phases est détaillée plus loin. Le jeu est introduit en faisant référence au life design. La psychologue explique aux élèves qu'il n'est pas toujours aisé de s'orienter dans la vie et qu'il est important de ce fait de se poser pour réfléchir à notre parcours, à nos souhaits et à nos ressources pour s'adapter aux transitions à venir. Les notions d'espoir, de courage et d'adaptation y sont brièvement évoquées. Il leur est également dit qu'ils sont tous dans le même bateau, d'où le thème de la mer, et qu'ils devront naviguer ensemble et s'entraider tout au long de leur parcours. Ainsi, durant le jeu, ils franchiront chaque étape ensemble. Une fois que l'ensemble des élèves se sera exprimé, ils pourront passer à l'étape suivante.

Le matériel utilisé consiste en un plateau de jeu représentant la mer ainsi qu'une île au trésor. Le plateau est divisé en trois parties correspondant

aux trois phases du jeu. Sur la première, un phare représente l'espoir. Sur la deuxième se trouve l'échelle du courage, adaptée au thème. Elle est représentée par un petit poisson rouge, un piranha ainsi qu'un gros requin. Sur la dernière partie, une petite île avec des personnages Playmobil® représente la phase d'adaptation. L'île avec le trésor se trouve à la suite de ces trois parties. En ce qui concerne les pions, les joueurs peuvent choisir parmi des Playmobil® un personnage qui leur correspond. Un bateau de pirate permet de faire avancer d'étape en étape les pions de chacun tout au long du jeu.

Étape 1 : présentation

Avant de se lancer dans la première phase, chaque joueur choisit son personnage et se présente au groupe en nommant trois caractéristiques personnelles. Cette étape a pour but de briser la glace et de permettre aux élèves de commencer leur propre réflexion en douceur. Le jeu commence dès que chaque personne s'est présentée et est montée à bord du bateau.

Dès le début du jeu, lors du choix des personnages, les langues se sont déliées. En effet, chacun a trouvé un Playmobil® qui lui correspondait et a pu donner une caractéristique sur sa personnalité (« *imaginatif », « extravagant », « attentif », « gentil », « rigolo »*). De plus, même le placement des pions sur le bateau a été source de création de narrations. Certains ont mis leur pion à l'avant, d'autres à l'arrière en justifiant cela à chaque fois par un trait de caractère. Ainsi, une personne s'est placée au gouvernail exprimant son caractère de leader et un camarade aimant donner les directions s'est mis à côté.

Étape 2 : espoir

C'est d'abord la dimension d'espoir qui est abordée. Sur cette partie du plateau de jeu, les personnages débarquent sur une île à côté d'un phare. L'outil *About hopes and dreams* est utilisé pour aborder cette dimension. À ce moment-là, vingt-six images reprenant des paysages, des lieux, des activités, des loisirs ainsi que des personnes, sont disposées devant les joueurs. Un temps de réflexion est accordé à tous pour identifier, à l'aide des images ou non, soit un rêve déjà réalisé soit un rêve futur. Il peut s'agir, dans la deuxième option, d'un rêve ou d'un objectif à court ou à long terme (s'acheter quelque chose ou devenir infirmier). Il leur est également demandé de réfléchir à la manière dont le rêve a pu ou va se mettre en place (épargner de l'argent ou faire des

études d'infirmier). Les images servent de support à l'inspiration mais il n'y a pas d'obligation de les utiliser. Après ce temps de réflexion, chacun à son tour est invité à exprimer le rêve identifié et les moyens à mettre en œuvre pour le réaliser. Le rôle des personnes encadrantes est d'identifier les rêves et espoirs futurs des élèves ainsi que leurs objectifs à court et moyen terme. L'élaboration de ces objectifs a pour but de confronter leur rêve à la réalité en évoquant des étapes concrètes à réaliser. Dès que chacun s'est exprimé et est retourné sur le bateau, celui-ci avance sur le deuxième plateau.

Lors de la phase de l'espoir, tous les élèves ont pu identifier des rêves et la majorité avait une idée claire des étapes à réaliser pour y arriver, ainsi que du temps que cela leur prendrait. Ils ont spontanément préféré échanger autour de leurs rêves futurs, aucun d'entre eux n'a évoqué un rêve déjà réalisé. Certains rêves correspondent à des envies professionnelles (« *créer mon jeu vidéo. J'ai déjà l'histoire et le scénario et maintenant je dois attendre d'avoir économisé assez d'argent* »). D'autres rêves sont plus personnels comme l'envie d'apprendre à s'exprimer mieux, l'envie d'avoir une maison à soi, l'envie de partir en vacances ou encore l'envie d'aller vivre à l'étranger. Grâce aux consignes et aux intervenants qui ont questionné et relancé les jeunes lors de leur partage, ces derniers ont élaboré leurs narrations et spécifié leurs souhaits (« *faire le tour du monde à vélo, donc je m'entraîne, je me renseigne en regardant des documentaires et j'économise de l'argent* »).

Étape 3 : le courage

La dimension de courage est ensuite travaillée avec les joueurs. Sur ce plateau de jeu, les personnages se retrouvent bloqués par une barrière de poissons et de requins. Il va leur falloir du courage pour continuer et avancer dans leur quête. Avant de lancer une réflexion personnelle, le mot *courage* peut être défini ensemble (« *c'est quand on fait face à quelque chose malgré une émotion forte* »). Ensuite, il est proposé aux joueurs de raconter une situation de leur vie où ils ont dû faire preuve de courage. Afin de les aider à identifier le degré de courage vécu, une échelle de Likert leur est proposée. Cette échelle a été simplifiée et adaptée au thème à l'aide d'images. Ainsi le fait d'avoir eu un peu de courage est représenté par un poisson rouge, moyennement par un piranha et beaucoup par un requin. Lors de cette discussion, les intervenants sont invités à encourager et renforcer les situations de courage chez les jeunes malgré la peur, la douleur ou la difficulté. Il est également intéressant de solliciter les jeunes à identifier les émotions ressenties avant, pendant et

après l'évènement raconté ainsi que de décrire le soutien social dont ils ont pu profiter (amis ou personnes proches présentes). La barrière de poissons se dissipe dès que chacun a pu s'exprimer et le bateau navigue jusqu'à la troisième partie du plateau.

Lors de la phase du courage, les élèves ont partagé des narrations de vie touchantes, venant de leur histoire et de leur parcours, souvent en lien avec leur handicap. Ils ont partagé des situations de harcèlement, des difficultés dans leur parcours scolaire (« *à l'école c'est vraiment difficile et j'ai besoin de courage à chaque fois pour réussir les examens* »), ou encore le regard des autres sur leur handicap parfois difficile à surmonter (« *j'ai besoin de courage pour affronter le regard des autres sur ma maladie car c'est comme s'ils pensent que je fais semblant* »). De plus, les jeunes ont bien utilisé l'échelle du courage et compris la métaphore des poissons utilisée (« *ma peur de la mort est comme un gros requin et cela entraine plein de petits poissons comme la peur des attractions à sensations ou le vertige* »). Cette partie du jeu a permis aux élèves de se rendre compte des ressources que chacun a en soi pour faire face aux difficultés. En effet, les récits témoignent de la force que possède chacun pour surmonter tant les aléas de la vie quotidienne que les grosses difficultés qui se mettent sur leurs parcours (*« quand je vais chez le médecin, j'ai besoin d'un peu de courage, quand je me faisais harceler, un peu plus et, à la mort de mon parrain, c'était comme un gros requin mais maintenant ça va* »). Malgré le fait qu'ils soient dans la même classe, les jeunes ne se rendent pas toujours compte des peurs et difficultés des autres et ce partage a permis d'en prendre conscience (en parlant à sa voisine qui a exprimé le sentiment de se sentir seule : « *maintenant je sais que je dois aussi te demander comment ça va et venir te parler* »).

Étape 4 : les ressources d'adaptation

La dernière étape avant le trésor est celle de l'adaptation. L'instrument *Card sort* est utilisé pour approfondir cette dimension-ci. Trente cartes avec des slogans et des maximes sont disposées devant les élèves. Ces cartes abordent différents thèmes comme la manière dont une personne voit les choses, prend une décision, ou encore sa personnalité (« *il en faut peu pour être heureux* », « *il faut se battre pour avoir ce que l'on veut* »). Pour faciliter la compréhension des élèves, des images sont associées aux slogans. Il y a plusieurs manières de jouer et de réfléchir avec ce dispositif et cela peut être adapté en fonction du temps d'activité restant. Soit, chacun doit trouver une

carte qui lui correspond tout à fait et ensuite qui ne lui correspond pas du tout. Soit la même consigne est donnée mais la carte doit être trouvée pour son voisin de gauche ou de droite, ce qui est intéressant pour confronter les regards. Après chaque consigne, les jeunes sont invités à partager avec les autres la raison du choix de leur carte. Si la carte a été choisie par un voisin, l'avis de la personne concernée par ce choix peut également être consulté. Les encadrants peuvent intervenir en identifiant des événements marquants ou des personnes significatives chez les élèves. Les peurs, les certitudes ou incertitudes peuvent également être relevées à ce moment-ci.

Lors de cette dernière phase, les élèves se sont exprimés sur leur manière de voir la vie et leur personnalité (*Mieux vaut se taire que de parler pour ne rien dire :* « *je préfère réfléchir avant de parler* »). Cette étape a fait émerger des narrations à propos des forces et des ressources de chacun (*Mission impossible :* « *quand je me rends compte qu'un rêve est impossible comme être champion du monde de jeux vidéo, j'en trouve un autre comme gagner un concours une fois dans ma vie* »). De plus, le fait de choisir des cartes qui correspondent à ses voisins a permis de confronter les regards et d'entendre les avis des camarades de classe sur soi, souvent très ajustés. Les élèves ayant été attentifs aux récits de leurs camarades pendant tout le jeu, ils ont souvent pu utiliser les narrations des autres pour se comparer ou pour trouver une carte ajustée à leur voisin. Cela a été révélateur de leur intérêt et de leur écoute tout au long de l'intervention.

Étape 5 : débriefing

La quatrième étape terminée, le bateau peut accoster sur l'île et les personnages peuvent débarquer. Sur celle-ci se trouve un petit coffre au trésor dans lequel une dernière énigme doit être résolue. Un mot laissé par un pirate donne des indices sur la localisation exacte du trésor qui est caché dans la classe. Une fois le trésor trouvé, les élèves sont invités à regagner leur place afin de faire un débriefing sur ce qui vient de se passer. Chacun est invité à s'exprimer sur ce qu'il a pensé et comment il se sent.

Ce dernier moment de partage a pu être réalisé et a été révélateur du ressenti des jeunes à la fin de l'activité. La majorité des jeunes exprime avoir aimé l'activité de manière générale (« *le jeu est sympa* » ; « *très enrichissant* »). Le jeu semble avoir été pour eux un vecteur de parole, de réflexion et d'ouverture de soi (« *j'ai adoré pouvoir parler de moi* » ; « *la manière de présenter est originale du coup je me suis un peu ouvert* »). L'activité leur

a également permis de se connaître davantage, ainsi que leurs camarades de classe (« *cela m'a permis de parler et écouter les autres et donc de connaître mieux ma classe* »). Un élève a exprimé sa peur au début du jeu de devoir réfléchir et parler de choses sérieuses, mais cette peur s'est dissipée au fur et à mesure.

Après ce module, la psychologue de l'école a pu refaire le point avec chacun des élèves en individuel pour revenir sur ce qui s'était dit lors de l'intervention, approfondir certains points et refaire le lien avec leur orientation. Cette étape était primordiale pour qu'ils puissent bénéficier au mieux de l'animation de groupe.

Limites de l'intervention

Ce jeu a été élaboré de manière à ce que le plus de narrations possibles puissent être construites et exprimées par les jeunes concernés. Le thème, la décoration, les objets sont placés dans le but de motiver les élèves à jouer, à se questionner, à s'exprimer ainsi qu'à écouter les autres. Comme le préconisent plusieurs auteurs (Ferrari et al., 2015 ; Nota et al., 2014), une place importante était accordée aux narrations qui portaient sur les ressources que les jeunes doivent développer pour construire leur parcours professionnel : l'espoir, le courage et l'adaptation. Bien que les échanges suscités grâce à cette animation aient été fort riches, certains points de vigilance méritent d'être soulignés.

Tout d'abord, le module se déroulait durant une unique période de trois à quatre heures. Pour aborder autant de sujets, l'intervention mériterait d'être allongée et réalisée en plusieurs périodes s'étalant sur plusieurs semaines. Après une intervention d'une session sur l'espoir, Rosenstreich et al. (2015) avaient d'ailleurs observé des effets positifs immédiats sur le niveau d'espoir, d'optimisme et une diminution du sentiment de solitude chez des étudiants présentant des troubles de l'apprentissage, mais ces effets avaient disparu après seulement un mois. Avec ce public, il est ainsi recommandé de privilégier des interventions en plusieurs sessions qui prennent place bien avant les transitions à venir (Soresi et al., 2013). Soresi et ses collègues (2008) soutiennent que les programmes de préparation à l'orientation pour les personnes en situation de handicap devraient commencer dès les premières expériences éducatives et se poursuivre jusqu'à l'âge adulte, tout au long de la vie.

Par ailleurs, étant donné que les consignes de l'intervention sont délibérément ouvertes à tout sujet qui touche la vie des jeunes, comme le

préconise le life design, il est important qu'un moment soit prévu pour faire les liens concrets entre les narrations qui se sont déployées et la construction d'un parcours professionnel. Dans ce cas-ci, la psychologue a pu retravailler avec chaque jeune en entretien individuel ce qui avait été évoqué lors de l'animation. Si cet échange en individuel n'est pas possible, un temps dans l'animation doit être prévu pour faire la synthèse de ce qui a été appris. En effet, dans la dernière phase de débriefing de l'intervention, les élèves n'ont pas spontanément fait les liens avec leur parcours. Il convient de les aider à synthétiser leurs réflexions et à en garder une trace. Le dicton que les élèves ont choisi pourrait par exemple être affiché sur leur banc, un cahier reprenant toutes leurs réflexions par rapport à leur orientation pourrait rassembler les différentes traces des échanges, etc. Cette étape est particulièrement importante étant donné les difficultés que peuvent éprouver les élèves à besoins spécifiques à conscientiser leurs forces et faiblesses (Chen & Chan, 2014).

Le rôle des personnes qui encadrent l'activité est primordial. Dès l'introduction en effet, les adultes mettent en place un cadre respectueux propice aux échanges et sont garants de le faire respecter tout au long de l'intervention. Ils sont attentifs aux narrations des élèves afin de pouvoir les relancer, les aider à approfondir et à mettre en avant des éléments du récit ou encore à mettre des mots sur des choses difficiles à exprimer. Cela leur permet en outre de situer les élèves dans leurs parcours de réflexion sur leur orientation professionnelle et de revenir vers eux ultérieurement à ce propos.

Enfin, le matériel utilisé a été conçu par nos soins. Nous avons trouvé les images en libre accès sur internet en veillant à varier leur contenu, leur couleur, etc. pour la phase « Espoir ». Pour la phase « Adaptation », nous les avons également choisies nous-mêmes pour illustrer les dictons. Nous ne pouvons donc pas garantir qu'elles illustrent parfaitement le propos. Il pourrait être pertinent d'utiliser du matériel préexistant tel que le Parlimage (Meier & Mouillet, 2021), un outil constitué de 100 photos spécialement créé pour aborder les questions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle, ou procéder à la validation des outils que nous avons créés.

Intérêts et limites du life design pour un public à besoins spécifiques

Le life design est un paradigme intéressant pour réfléchir à nos interventions auprès d'un public de jeunes en situation de handicap. Comme indiqué, il permet d'investiguer la singularité de chaque parcours et de mettre en évidence les ressources personnelles de chaque individu pour s'orienter (Ferrari et al., 2015). Certains outils qualitatifs sont particulièrement utiles pour faire émerger des narrations et aider les personnes à construire pas à pas leur projet professionnel. Ces narrations ont l'avantage de questionner l'impact du handicap sur la construction identitaire, un élément que de nombreux auteurs (Foley-Nicpon & Lee, 2012 ; Forber-Pratt et al., 2017) considèrent comme indispensable aux réflexions portant sur l'orientation scolaire et professionnelle et qui est souvent peu investigué dans d'autres courants. Dans notre intervention, nous avons d'ailleurs pu remarquer que les élèves ont spontanément parlé de leur handicap dans la phase du courage.

D'après notre expérience de terrain, les interventions inspirées du life design pourraient néanmoins ne pas toujours être adaptées à un public de personnes à besoins spécifiques. Tout d'abord, l'oralité semble une modalité privilégiée dans ces interventions pour narrer ses propres expériences. Certaines personnes en situation de handicap ont parfois des difficultés de langage qui rendent ces élaborations complexes. Pour y remédier, il est primordial de proposer différentes modalités d'expression de façon à s'adapter à des styles d'apprentissage ou d'expression variés (visuel, auditif, kinesthésique) (McMahon & Watson, 2015). Par ailleurs, le fait de devoir rechercher, construire du sens sur la base de ses expériences antérieures et les mettre en lien avec son parcours professionnel est une activité cognitive complexe qui pourrait être difficile à réaliser pour certaines personnes en situation de handicap. L'aide d'un psychologue pour aider à retracer un fil rouge cohérent peut être utile mais pourrait rester insuffisante. Des modules pour favoriser la connaissance de soi et la compréhension de son propre handicap sont nécessaires étant donné la difficulté que certains éprouvent déjà à comprendre et connaître leurs forces et besoins (Chen & Chan, 2014 ; Hitchings et al., 2001).

Les interventions inspirées du life design ciblent principalement la personne qui s'oriente. Or de nombreux auteurs pensent qu'il est également utile d'impliquer le réseau social de la personne en situation de handicap dans

les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle (Soresi et al., 2008 ; 2013). Les membres de la famille, en particulier les parents, sont souvent des ressources importantes qui ont une grande influence sur le processus d'orientation de leur enfant (Bryant et al., 2006). Certains parents se montrent particulièrement soutenants, ce qui facilite grandement la construction du parcours professionnel de leur enfant (Dangoisse & Nils, 2019 ; Dietrich & Kracke, 2009). D'autres par contre peuvent avoir des visions négatives du handicap et du monde du travail. Certains parents ont par exemple des difficultés à réaliser que leurs enfants deviennent adultes et considèrent le travail seulement comme une façon de les occuper. Certains doutent des compétences de leurs enfants et craignent de perdre certains avantages sociaux dans le cas où ils trouveraient un travail (Soresi et al., 2008, 2013). Étant donné que les familles sont une source centrale de persuasion verbale et de soutien, il est important de les aider à développer l'autodétermination de leurs enfants en leur proposant par exemple des modules de sensibilisation (Soresi et al., 2008, 2013). En plus des parents ou des membres de la famille, certains professionnels ou services qui gravitent autour de la personne en situation de handicap pourraient être impliqués. Par exemple, dans une étude de Todis et Glang (2008), les jeunes présentant une lésion cérébrale qui avaient été mis en contact avec les services d'accompagnement appropriés avaient plus de chance de poursuivre des études supérieures. Il pourrait ainsi être utile de proposer, outre des interventions centrées sur la personne, des modules à destination des enseignants, éducateurs, professionnels de la santé, … proches des jeunes en situation de handicap afin de faciliter au mieux la construction de leur parcours professionnel (Soresi et al., 2008, 2013).

Enfin, pour accompagner au mieux l'orientation scolaire et professionnelle des personnes en situation de handicap, avant de proposer des interventions inspirées du life design, il est particulièrement important de favoriser l'autodétermination de ce public, c'est-à-dire, leur capacité à prendre des décisions importantes pour eux-mêmes, et ce, dès leur plus jeune âge, afin qu'ils puissent être acteurs de leur vie (Soresi et al., 2008). Il peut par exemple être utile d'aider ces personnes à mobiliser différentes stratégies de régulation de leur comportement telles que la gestion de l'attention, la planification, l'auto-évaluation, le maintien de la motivation, la demande d'aide, etc. dans divers domaines de leur vie : l'école, les loisirs, … (Nader-Grosbois, 2007). Il existe de nombreuses interventions pour développer ces compétences de prise de décision, de gestion de problème, et d'auto-régulation qui méritent d'être mises en place en amont (Cobb et al. 2009). Par ailleurs, avec un public

à besoins spécifiques, le processus d'orientation risque d'être plus long et complexe qu'avec un public tout-venant. Les interventions en life design ont l'avantage de laisser une grande place à l'histoire de la personne et à ses rêves. Elles ne répondent toutefois pas, ou peu, au besoin d'information de ces personnes sur l'orientation et les différentes possibilités qui s'offrent à elles. Or, selon Soresi et al. (2013), pour favoriser l'inclusion au travail et l'orientation professionnelle des personnes en situation de handicap, deux axes d'action doivent être considérés : l'analyse des souhaits, des forces et des attentes professionnelles propres à chaque individu ; mais également l'analyse des caractéristiques et des possibilités du marché du travail et des formations. Ce deuxième élément, peu considéré de façon pratique dans les interventions inspirées du life design, mériterait d'être davantage développé à la suite de ces interventions.

Conclusion

La création de ce jeu est un bel exemple de collaboration entre chercheurs et personnes du terrain. En s'inspirant de la théorie, l'équipe éducative a pu questionner ses pratiques et améliorer son dispositif d'accompagnement à destination de ses élèves en situation de handicap moteur et/ou troubles d'apprentissage. Pour les chercheurs, cette collaboration a permis de confronter la théorie aux aspects pratiques du terrain, leur permettant de se forger un esprit critique quant à ses potientialités et limites. Il pourrait être intéressant de poursuivre cette collaboration en modifiant l'intervention en fonction des observations réalisées et en testant son efficacité tant sur le court que le long terme.

Bien que ce jeu ait été spécifiquement conçu pour des jeunes en situation de handicap moteur et/ou troubles d'apprentissage, il pourrait être utilisé avec un public présentant des handicaps différents moyennant certaines modifications dans le matériel ou dans le déroulement. Les questionnements soulevés sont en effet pertinents pour différents types de public et d'âge. Il convient toutefois de personnaliser l'intervention en fonction des besoins de son public et de l'objectif poursuivi en prétant attention aux différents points de vigilance que nous avons mentionnés. Pour les personnes qui le souhaiteraient, nous pouvons tout à fait partager le matériel que nous avons créé et acceptons de répondre volontiers à tout complément d'information par mail.

Bibliographie

- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 149-175. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Chen, C. P., & Chan, J. (2014). Career guidance for learning-disabled youth. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14*(3), 275-291. http://doi.org/10.1007/s10775-014-9270-6
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-Determination for students with disabilities. A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(2), 108-114. http://doi.org/10.1177/0885728809336654
- Dangoisse, F., De Clercq, M., Van Meenen, F., Chartier, L., & Nils, F. (2020). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 35*(4), 513-528. http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642
- Dangoisse, F., & Nils, F. (2019). Évaluation de la perception des pratiques vocationnelles parentales et adaptabilité de carrière des adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle, 48*(3), 321-351. https://doi.org/10.4000/osp.11166
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior, 75*(2), 109-119. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Dunn, D. S., & Burcaw, S. (2013). Disability identity, exploring narrative accounts of disability. *Rehabilitation psychology, 58*(2), 148-157. https://doi.org/10.1037/a0031691
- Ferrari, L., Sgaramella, T. M., & Soresi, S. (2015). Bridging disability and work: Contribution and challenges of life design. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design* : *From practice to theory and from theory to practice* (pp. 219-232). Hogrefe.
- Foley-Nicpon, M., & Lee, S. (2012). Disability Research in Counseling Psychology Journals: A 20-Year Content Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 392-398. https://doi.org/10.1037/a0028743
- Forber-Pratt, A. J., Lyew, D. A., Mueller, C., & Samples, L. B. (2017). Disability identity development: A systematic review of the literature. *Rehabilitation Psychology, 62*(2), 198-207. https://doi.org/10.1037/rep0000134
- Ginevra, M. C., Ferrari, L., Soresi, S., Nota, L., Sgaramella, T. M., Santilli, S., & Di Maggio, I. (2016). Promuovere l'inclusione lavorativa e sociale. In S. Soresi (Ed.), *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione* (pp. 291-298). Mulinopp.
- Guichard, J. (2012). M. Savickas. Career Counseling. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(2). http://journals.openedition.org/osp/4005
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counselling to life design dialogues. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 11-25). Hogrefe.

- Hennessey, M. L., Rumrill, P. D, Fitzgerald, S., & Roessler, R. (2008). Disadvantagement-related correlates of career optimism among college and university students with disabilities. *Work, 30*, 483-492.
- Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: In their own words. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(1), 8-17. https://doi.org/10.1111/0938-8982.00002
- Koerner, M. M. (2014). Courage as identity work: Accounts of workplace courage. *Academy of Management Journal, 57*(1), 63-93. https://doi.org/10.5465/amj.2010.0641
- Kortering, L. J., Braziel, P. M., & McClannon, T. W. (2010). Career ambitions: A comparison of youth with and without SLD. *Remedial and Special Education, 31*(4), 230-240. http://dx.doi.org.proxy.bib.ucl.ac.be/10.1177/0741932508324404
- Luska, S. L., & Cook, D. (2009). Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 31*, 145-153. http://doi.org/10.3233/JVR-2009-0484
- McDermott, D., Hastings, S. L., Gariglietti, K. P., & Callahan, B. (1997). *The development of the young children's hope scale*. Unpublished manuscript.
- McMahon, M., & Watson, M. (2015). Qualitative career assessments : instruments. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career assessment: Qualitative approaches* (p. 59). Springer.
- Meier, P., & Mouillet, M. C. (2021). *Parlimage : L'exploration de soi par l'utilisation de la photographie dans les pratiques d'orientation.* Éditions qui plus est.
- Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation et dysrégulation : Pistes pour l'intervention et la recherche*. Mardaga.
- Noonan, B. M., Gallor, S. M., Hensler-McGinnis, N. F., Fassinger, R. E., Wang, S., & Goodman, J. (2004). Challenge and success: a qualitative study of the career development of highly achieving women with physical and sensory disabilities. *Journal of counseling psychology, 51*(1), 68-80. https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.68
- Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2009). The role of courage on behavioral approach in a fear-eliciting situation: A proof-of-concept pilot study. *Journal of Anxiety Disorders, 23*, 212-217. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.07.002
- Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2015). Qualitative approaches to career assessment with people with disabilities. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 221-229). Springer.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational designing and career counseling in Europe: Challenges and new horizons. *European Psychologist, 19*(4), 248-259. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000189
- Osborn, D. S., Kronholz, J. F., & Finklea, J. T. (2015) Card Sorts. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 81-88). Springer.
- Parker, R., & Schaller, J. L. (2003). Vocational assessment and disability. In E. M. Szysmanski & R. M. Parker (Eds.), *Work and disability: Issues and*

strategies in career developmental job placement (2nd ed., pp. 155-200). Pro-Ed.

- Rosenstreich, E., Feldman, D. B., Davidson, O. B., Maza, E., & Margalit, M. (2015). Hope, optimism and loneliness among first-year college students with learning disabilities: A brief longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 338-350. http://doi.org/10.1080/08856257.2015.1023001

- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association Press.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39*(1), 5-39. http://doi.org/10.4000/osp.2401

- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*, 399-421. https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399

- Soresi, S. (2013, June), Helping people build their future. In M. Watson (Chair), *About the future*. Symposium conducted at the meeting of Life Design Research Group, Padova.

- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Sgaramella, T. M. (2013). Career development and career thoughts. In M. L. Wehmeyer (Ed.), *The oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 239-264). Oxford university press.

- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405-417). Springer science.

- Todis, B., & Glang, A. (2008). Redefining Success: Results of a Qualitative Study of Postsecondary Transition Outcomes for Youth With Traumatic Brain Injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation, 23*(4), 252-263. http://doi.org/10.1097/01.HTR.0000327257.84622.bc

- Wehmeyer, M. L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Morningstar, M. E., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., & Di Maggio, I. (2019). A Crisis in Career Development: Life Designing and Implications for Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *42*(3), 1-9. https://doi.org/10.1177/2165143417750092

- Weisel, A., & Cinamon, R. C. (2005). Hearing, Deaf, and Hard-of-Hearing Israeli Adolescents' Evaluations of Deaf Men and Deaf Women's Occupational competence. *Hearing and Hearing-Impaired Adolescents' Evaluations*. http://doi/org/10.1093/deafed/eni045