

La transition école-études-travail chez les personnes ayant un trouble spécifique d'apprentissage : enjeux et réalités

Cynthia Roy, *conseillère en orientation.*

Diane LeBreton. *Université de Moncton. Nouveau-Brunswick, Canada.*

Résumé

L'obtention du diplôme d'études secondaires constitue une balise importante qui conduit vers une première transition école-études-travail. Définies comme le passage entre deux périodes ou deux situations de vie et à leurs changements relatifs, les transitions soulèvent des enjeux (Lagabrielle et Croity-Belz, 2022; Masdonati et al., 2016). Chez les personnes ayant des besoins particuliers, dont les troubles spécifiques d'apprentissage, ces enjeux de transition peuvent être plus sérieux (Newman et al., 2019) en raison notamment des divers obstacles à surmonter au quotidien (Bizier et al., 2014; Statistique Canada, 2024a). Considérant la dimension subjective qu'impliquent les transitions, une période préparatoire et l'élaboration d'un plan de transition s'avèrent indispensables. Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche de maîtrise dont le but était de dresser un portrait de la situation des personnes ayant un trouble spécifique d'apprentissage sous l'angle de la transition école-études-travail. Quelques statistiques permettent d'abord de cerner des éléments descriptifs de cette population. Il est ensuite question de certains enjeux que comporte cette transition. Sont aussi formulées quelques pratiques gagnantes en matière d'accompagnement à cette transition, puis de certaines pistes de solution dans l'espoir de réduire les écarts entre enjeux et aspirations de carrière chez les personnes ayant un trouble spécifique d'apprentissage.

Mots clés : transition, trouble spécifique d'apprentissage, enjeux de carrière

À la fin de leur parcours d'études secondaires, les élèves sont incités à faire des choix qui les conduisent vers une transition pouvant mener à différentes voies possibles : la poursuite d'études postsecondaires¹, l'intégration au marché du travail ou encore la décision de prendre une année sabbatique. Cette transition réfère au passage entre le monde de l'école, qui inclut les diverses formes d'études (ex. : secondaires, postsecondaires, professionnelles), et celui du monde du travail, qui renvoie à l'insertion socioprofessionnelle (Hamilton et Hamilton, 2006; Masdonati et al., 2016). Chez la plupart des personnes, cette transition risque d'être jalonnée de défis (Bourdon et al., 2021; Cohen-Scali, 2021; Masdonati et al., 2016; van der Horst et al., 2021; Walsh et al., 2013). Cependant, lorsqu'il s'agit de personnes plus vulnérables, incluant celles ayant un trouble spécifique de l'apprentissage (TA²), les enjeux s'avèrent plus considérables (Gallagher-Mackay et de Britto, 2022; Janiga et Costenbader, 2002). La diplomation exige également des efforts et de la persévérance en raison des divers obstacles à surmonter au quotidien (Bizier et al., 2014; Statistique Canada, 2024a). Les groupes vulnérables sont aussi parmi ceux qui ont subi le plus de bouleversements dans le système d'éducation à la suite de la pandémie de Covid-19 et qui ont eu notamment à faire face à de plus grands défis alors qu'ils devaient accéder et participer à l'école à distance (Gallagher-Mackay et de Britto, 2022).

Par ailleurs, il existe un consensus affirmant que l'adolescence et la fin des études secondaires sont souvent synonymes de changements importants, de transitions et de découverte de soi (Cournoyer et Lachance, 2018; Faurie et Giacometti, 2017; Gati et Saka, 2001; Masdonati et al., 2016; Niles et Harris-Bowlsbey, 2017; Pouyaud et Vignoli, 2013; Savickas, 2002; van der Horst et al., 2021; Vilhjálmsdóttir, 2015). En effet, les jeunes âgés entre 16 et 25 ans se retrouvent entre deux grandes périodes de leur vie : celle de l'adolescence et celle de l'adulte (Masdonati et al., 2016). Au dire de plusieurs, l'intégration d'une image de soi conforme à

1 Les études postsecondaires se définissent par le plus haut niveau de scolarité atteint qui correspond à divers grades pouvant aller d'un certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers (incluant les centres de formation professionnelle) à un diplôme ou certificat d'études collégiales (incluant cégep et autres établissements non universitaires) à un grade universitaire (Statistique Canada, 2010).

2 De plus en plus, le terme « troubles spécifiques d'apprentissage » est retenu pour désigner les « troubles d'apprentissage ». Cependant, l'acronyme TA continue d'être utilisé pour référer aux troubles spécifiques d'apprentissage afin de ne pas confondre avec le TSA (trouble du spectre de l'autisme). Dans cette recherche, les TA renvoient à la définition proposée par le DSM-5 (manuel diagnostique utilisé en médecine) qui classe ces troubles neurodéveloppementaux selon trois catégories : ceux portant atteinte à la lecture, à l'expression écrite et en mathématiques (APA, 2013).

ses caractéristiques personnelles (ex. : forces et défis, intérêts, habiletés, valeurs) s'avère fondamentale pour traverser les différentes périodes de transition (Cohen-Scali, 2021; Super, 1957, 1994; Savickas, 2002; Savickas et al., 2010; Vilhjálmsdóttir, 2015). D'autres écrits insistent pour rappeler que l'adolescence est aussi marquée par des périodes de questionnements identitaires et des moments d'indécision qui, bien souvent, peuvent engendrer à eux seuls un certain stress, voire de l'anxiété (Cournoyer et Lachance, 2018; Faurie et Giacometti, 2017). Sachant que les parcours atypiques caractérisent le monde du travail contemporain (Lagabrielle et Croity-Belz, 2022; Longo, 2021; Masdonati et al., 2016; Nota et Rossier, 2015), lequel est secoué par la mondialisation, les changements technologiques et la pénurie de main d'œuvre qualifiée, il semble crucial d'élargir cette problématique de transition aux groupes à besoins particuliers, dont les TA, afin de tirer parti d'interventions garantes de succès.

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche de maîtrise qui avait pour but de broser un portrait de la situation des personnes ayant un TA sous l'angle de leur spécificité en matière de transition école-études-travail. À cette fin, cet article présente quelques statistiques qui permettent de mieux décrire la population. Il traite ensuite de certains enjeux que comporte cette transition pour ces personnes, en plus d'identifier quelques pratiques gagnantes et pistes de solutions qui permettent de mieux les soutenir dans la poursuite de leur projet vie-carrière.

Portrait de la situation : quelques statistiques

D'après l'*Enquête canadienne sur l'incapacité*³, 27 % de la population âgée de 15 ans et plus déclare avoir au moins une incapacité, ce qui représente 8 millions de personnes, soit une hausse de 4,7 % par rapport aux données de 2017 (Statistique Canada, 2023a). Cette enquête, qui brosse un portrait exhaustif de 10 différents types d'incapacité répertoriés selon le degré de sévérité⁴, révèle que le taux d'incapacité liée plus spécifiquement à l'apprentissage représente 5,6 % de la population, soit une augmentation de 1,6 % depuis 2017 (Statistique Canada, 2023a). Chez les jeunes (15 à 24 ans), les incapacités liées à l'apprentissage constituent le deuxième type d'incapacité le plus élevé (avec un taux de 46 %), la santé mentale (68%) figurant au premier rang (Statistique Canada, 2023b). L'enquête soulève également que les femmes seraient plus susceptibles que les hommes d'avoir une incapacité plus sévère, et ce, tous groupes d'âges confondus. Enfin, parmi les jeunes qui déclarent avoir une incapacité, 43% sont susceptibles d'avoir deux ou trois types d'incapacité, ce qui risque d'entraîner des défis encore plus importants (Statistique Canada, 2024b). À titre d'exemple, des troubles de santé mentale, tels que des épisodes d'anxiété sévère, attaques de panique et autres, peuvent accompagner les TA (Klassen et al., 2013; Nag, 2014; Nelson et Harwood, 2011). Au vu de ces considérations, il y a lieu de s'interroger relativement à l'influence que pourrait exercer cette cooccurrence d'incapacités sur la transition école-études-travail de jeunes qui doivent composer au quotidien avec ces réalités.

Au Canada, l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁵ stipule que toutes les personnes citoyennes ont droit à l'égalité, ce qui inclut les personnes ayant une incapacité telle un TA. Pour sa part, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* (UNESCO, 2020) attribue au Gouvernement du Nouveau-Brunswick un rôle de pionnier, reconnaissant ainsi sa contribution à la promotion de l'éducation inclusive au cours des trois dernières décennies. Il souligne aussi l'importance de la politique adoptée par ce gouvernement qui interdit « l'établissement de classes et de programmes ségrégués » (traduction libre, p. 39). En effet, la

3 Cette enquête repose sur un modèle social de l'incapacité, qui se fonde « sur le principe selon lequel l'incapacité résulte de l'interaction entre les limitations fonctionnelles d'une personne et les obstacles auxquels elle fait face dans son environnement, y compris les obstacles sociaux et physiques qui compliquent la vie quotidienne » (Pianosi et al., 2023, p. 6). Seules les personnes qui déclarent avoir une limitation au niveau de leurs activités quotidiennes sont considérées comme ayant une incapacité.

4 Le questionnaire qui permet d'identifier les incapacités portent sur les dix types distincts suivants : la vision, l'ouïe, la mobilité, la flexibilité, la dextérité, la douleur, l'apprentissage, le développement, la santé mentale et la mémoire (Pianosi et al., 2023).

5 Charte canadienne des droits et libertés, de la Loi constitutionnelle de 1982. <https://www.justice.gc.ca/eng/csjsj/rfc-dlc/ccrf-ccd/pdf/charter-poster.pdf>

*Politique 322 Inclusion scolaire*⁶, adoptée par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) en vertu de la loi sur l'éducation, reconnaît le principe selon lequel chaque élève peut apprendre. Par conséquent, les élèves ayant une incapacité ont droit à des actions pédagogiques essentielles, c'est-à-dire « une forme de soutien qui permet d'éliminer des obstacles à l'apprentissage et de faire en sorte que l'élève atteigne son niveau fonctionnel d'apprentissage » (MEDPE, 2015, p. 4). Autrement dit, cela signifie que ces élèves doivent avoir accès aux mêmes possibilités de réussite que les élèves n'ayant pas d'incapacité.

Cependant, il est possible que des élèves choisissent de ne pas divulguer leur diagnostic pour ne pas être étiquetés (Janiga et Costenbader, 2002; Shifrer, 2013). Dans ce cas, il devient plus difficile d'identifier et de comprendre leurs besoins puisque les TA ne sont pas visibles, à l'instar d'autres incapacités (Statistique Canada, 2024b). Par conséquent, prévenir les obstacles auxquels ces élèves pourraient se heurter devient un véritable enjeu à l'accompagnement offert lors de la transition école-études-travail (Janiga et Costenbader, 2002; Shaywitz et al., 2020; Statistique Canada, 2024b). Le *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur* (CAPRES, 2021) fait d'ailleurs le constat que c'est la stigmatisation et non les accommodations qui représente l'obstacle premier à l'insertion professionnelle des personnes diplômées ayant une incapacité; d'où l'importance d'adopter une perspective inclusive en milieu de travail ainsi que dans les interventions en counseling de carrière (Ginevra et al., 2019).

Au-delà des chiffres, des enjeux de transition liés aux TA

Depuis les années 1990, les individus sont de plus en plus confrontés à un monde du travail complexe et les parcours professionnels sont sujets à des conditions plus précaires (Lagabrielle et Croity-Belz, 2022; Longo, 2021; Masdonati et al., 2016). Avec la mondialisation et les innovations technologiques, le monde du travail évolue très rapidement (Bowering et al., 2020) et il est aujourd'hui fortement empreint d'emplois atypiques en raison de nouvelles problématiques qui apparaissent, telles que l'instabilité, le faible salaire ou encore le déclassement (Longo, 2021). Cette réalité fait en sorte que les transitions sont plus nombreuses (ex. : école-travail, travail-école, emploi-chômage, mobilités verticales ascendantes ou descendantes) et qu'elles « [...] constituent rarement un simple et court passage d'une situation professionnelle à une autre » (Masdonati et al., 2016, p. 174). Dans un tel contexte, non seulement la personne doit faire face aux enjeux liés à la transition école-études-travail, mais encore faut-il qu'elle puisse faire preuve d'une compétence d'employabilité garante de son insertion socioprofessionnelle. Selon l'*Organisation internationale du Travail* (2000), le lien entre l'employabilité, les changements et les périodes de transition se décrit comme suit :

Elle [l'employabilité] englobe les compétences, connaissances et qualifications qui renforcent l'aptitude des travailleurs à trouver et conserver un emploi, progresser au niveau professionnel et s'adapter au changement, trouver un autre emploi s'ils le souhaitent ou s'ils ont été licenciés et s'intégrer plus facilement au marché du travail à différentes périodes de leur vie. (p. 70)

Il importe donc de bien saisir les multiples facteurs déterminants de la transition école-études-travail et de l'employabilité chez les jeunes en général, et encore davantage chez ceux ayant certaines incapacités. Après tout, un emploi rémunéré, en plus d'être valorisant, ouvre la perspective d'une sécurité financière et est considéré comme un droit essentiel pour tous (Tomba et al., 2020).

De façon plus spécifique, les principaux enjeux de transition chez les personnes ayant un TA peuvent se résumer comme suit : a) la divulgation ou la déclaration volontaire, b) l'absence d'un réseau de soutien, c) l'écart entre le monde scolaire et postsecondaire et d) la perception des barrières. Le premier enjeu renvoie à la *divulgation ou à la déclaration volontaire* du TA. Il est tout à fait possible qu'une personne choisisse de ne pas divulguer son diagnostic pour éviter d'être étiquetée (Janiga et Costenbader, 2002; Shifrer, 2013), ou encore en raison d'une difficulté à s'affirmer et à faire valoir ses besoins (Nag, 2014). Sans accès à ses outils d'accommodation, la personne se voit cependant pénalisée. Cela peut s'avérer le cas, par exemple, lors d'une entrevue d'embauche ou d'admission à un programme postsecondaire (Goodfellow, 2014). Selon ce dernier,

6 Énoncé de la Politique 322 accessible au <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>

elle est alors confrontée à deux choix : exiger les accommodations auxquelles elle a droit en risquant une stigmatisation ou être désavantagée en participant à l'entrevue sans les accommodations essentielles à sa réussite.

L'absence d'un réseau de soutien constitue un autre enjeu de transition chez les personnes ayant un TA (Janiga et Costenbader, 2002). De fait, plusieurs doivent quitter la maison familiale afin de poursuivre leurs études ou obtenir un emploi et cette distance peut entraîner des défis supplémentaires. Pour les personnes qui nécessitent un soutien, cette transition risque de soulever des enjeux plus sérieux. Par exemple, il est possible qu'elles aient à prendre la responsabilité de s'affirmer pour recevoir de l'aide additionnelle au travail ou une mise en place des actions pédagogiques essentielles, alors qu'elles auraient eu par le passé un soutien pour faire valoir cette aide. Pour sa part, *l'écart entre le monde scolaire et postsecondaire* représente aussi un enjeu auquel les personnes ayant un TA sont confrontés (Janiga et Costenbader, 2002). On peut penser, entre autres, à la taille des groupes qui sera forcément plus grande qu'à l'école ou aux tâches évaluatives qui risquent d'être plus exigeantes d'un point de vue académique. Ces facteurs peuvent influencer négativement le processus de transition si aucune forme de soutien n'est offert. Un dernier enjeu relève de la *perception des barrières* qui découlent de certaines croyances populaires ou encore de défis rencontrés qui peuvent se traduire par un certain manque de confiance ou par des attentes de performance moindres (Aravind et Arulmani, 2021; Dipeolu et al., 2019; Shifrer, 2013; Vuolo et al., 2013). Sachant qu'une personne ayant un TA risque d'être plus consciente des barrières qu'impliquent son TA selon ses aspirations professionnelles (Dipeolu et coll., 2019), elle pourrait croire qu'elle n'est pas en mesure de lire ou d'écrire des textes liés à son domaine d'études. Cette croyance pourrait entraîner des répercussions importantes sur son projet vie-carrière, au point de l'inciter à abandonner son projet d'études.

À ce propos, Shifrer (2013) met en garde les parents et le personnel enseignant contre les effets négatifs que peuvent avoir leur tendance à diminuer leurs attentes envers les élèves ayant un TA. D'autres écrits révèlent que les jeunes ayant un TA risquent d'être plus conscients des obstacles liés à leurs aspirations de carrière (Aravind et Arulmani, 2021; Dipeolu et al., 2019; Shaywitz et al., 2020; van der Horst et al., 2021). Par conséquent, ces jeunes peuvent croire qu'ils n'ont pas l'intelligence requise pour réussir des études postsecondaires (Aravind et Arulmani, 2021; Janiga et Costenbader, 2002; Shaywitz et al., 2020). Autrement dit, leur perception, qu'elle soit réelle ou non, de ne pas posséder les compétences en lecture, en écriture ou en mathématiques peut entraîner des répercussions importantes sur leur transition école-études-travail, voire sur la réalisation de leur projet vie-carrière.

Pour leur part, les parents s'inquiètent particulièrement de l'avenir de leur enfant et leurs inquiétudes sont souvent fondées sur des croyances populaires issues de certaines mentalités. Par exemple, il existe une croyance selon laquelle les enfants ayant une dyslexie seraient moins intelligents et auraient une pensée plus lente (« slow thinkers and not very bright »), selon Shaywitz et al. (2020, p. 189). Une autre croyance populaire soutient l'idée générale que les garçons seraient plus forts en mathématiques et en sciences que les filles (Aravind et Arulmani, 2021). En plus de parfois faire face au rejet de leurs pairs, ces personnes peuvent éprouver un sentiment d'infériorité, avoir une faible estime de soi et une image de soi négative (Zunker, 2016). Il s'agit là de défis importants si l'on considère que la perception d'un individu face à ses capacités de réussir une tâche influencera la façon dont il traversera ses périodes de transition (Bandura, 2009; Sovet et al., 2021). Au regard de ces considérations, les spécialistes en orientation se doivent de bien préparer et outiller les personnes ayant un TA en matière de transition école-études-travail afin que ces dernières soient en mesure d'explorer pleinement toutes les possibilités de carrière, en considérant une multitude de facteurs, et de s'affirmer au moment d'accéder aux services nécessaires à la réussite de leurs études postsecondaires ou de leur carrière (Aravind et Arulmani, 2021; Dipeolu et al., 2019; Janiga et Costenbader, 2002; Shaywitz et al., 2020). À ce propos, Masdonati et al. (2016) avancent que les interventions en orientation sont une occasion de travailler sur les représentations de la personne en ce qui a trait au métier ou à la profession qu'elle s'apprête à exercer tout en la préparant au passage entre le monde de l'école (statut d'élève) à celui du monde du travail (statut de travailleuse ou de travailleur).

En somme, les enjeux auxquels les personnes ayant un TA risquent d'être confrontées lors de leur transition école-études-travail sont sérieux et méritent qu'on s'y attarde car cette transition peut s'avérer difficile et stressante (Davis et Garfield, 2021). Selon ces derniers, bien que les personnes ayant un TA accèdent

aux études postsecondaires, leurs résultats académiques sont généralement inférieurs aux personnes n'ayant pas de TA. Le choix d'un établissement postsecondaire, la recherche d'un emploi et la préparation à la vie indépendante font aussi partie des enjeux auxquels elles font face lors de leur transition école-études-travail. Il importe donc de cibler des pratiques gagnantes qui visent à restreindre, voire à éliminer, les obstacles chez cette population en matière de transition école-études-travail.

Prévenir les enjeux grâce aux pratiques gagnantes

Au fil des années, les recherches en orientation professionnelle ont commencé à s'attarder aux populations ayant des besoins particuliers tels les TA, car la plupart des théories existantes en développement de carrière n'avaient pas tenu compte de cette spécificité au moment où elles ont été formulées (Aravind et Arulmani, 2021; Dipeolu et al., 2019). Par conséquent, les écrits scientifiques récents portant plus particulièrement sur la transition école-études-travail auprès de personnes ayant un TA sont moins nombreux. La poursuite des travaux théoriques en ce sens permettra donc aux divers milieux de s'aligner sur des pratiques prometteuses pour prévenir les enjeux de transition auprès de cette population. Rappelons ici le fait, notamment, que les personnes étudiantes ayant un TA qui fréquentent des établissements postsecondaires font face à des défis additionnels en ce qui concerne leur transition école-études-travail (Janiga et Costenbader, 2002; Shaywitz et al., 2020). Par exemple, plusieurs personnes étudiantes transitionnent vers la formation postsecondaire alors qu'elles ont reçu peu d'accompagnement, ce qui fait en sorte que plusieurs d'entre elles ne sont pas prêtes pour ce passage vers le postsecondaire ou le marché du travail (Niles et Harris-Bowlsbey, 2017). Au vu de ces considérations, l'élaboration de pratiques gagnantes revêt une importance capitale pour bien les soutenir dans la réussite de leur projet d'avenir.

Par ailleurs, on ne peut plus nier que le développement de carrière commence dès l'enfance et qu'il doit être abordé en bas âge (Savickas et al., 2010; Trice et Greer, 2017; Watson et McMahon, 2017). Sous cet angle, l'école s'avère un lieu par excellence pour offrir des programmes d'activités qui mettent l'accent sur le développement vie-carrière des élèves, les incitant par la même occasion à définir leur projet d'avenir. De fait, certains programmes d'éducation à la carrière se fondent sur des principes pédagogiques d'apprentissage expérientiel qui préconisent de faire vivre des concepts plutôt que de les enseigner. C'est le cas notamment de l'activation du développement vocationnel et personnel - ADVP (Pelletier et al., 1974), modèle québécois ayant servi de fondements premiers à l'élaboration de l'approche orientante (Pelletier, 2004). Cette approche, qui permet de faire le pont entre l'orientation et la pédagogie au moyen d'activités expérientielles, est de bon augure pour préparer tous les jeunes, incluant ceux ayant un TA, à prendre des décisions éclairées en prévision de leur première transition école-études-travail. En plus de découvrir leurs intérêts, leurs habiletés et leurs aspirations, ce type d'activités favorise également le développement de la compétence d'adaptabilité (Savickas et al., 2010). Au primaire et à l'intermédiaire, on s'attarde surtout à l'exploration et aux stéréotypes professionnels alors qu'au secondaire, les thématiques peuvent davantage porter sur l'employabilité, les compétences d'adaptabilité ou encore sur des simulations d'entrevue d'embauche (Zunker, 2016). Pour les élèves du secondaire ayant un TA, il serait important d'entamer une discussion sur la déclaration volontaire, les bienfaits d'un plan de transition et l'affirmation de soi. Ce ne sont là que quelques exemples de thématiques qui peuvent être infusées dans les matières scolaires au moyen d'une approche orientante. Cependant, pour être en mesure de bénéficier pleinement de ses effets, les activités doivent être planifiées, appuyées sur des fondements théoriques, en plus d'être offertes de façon systématique et adaptée selon la population ciblée (Shepard et Mani, 2014; Savickas et Pouyaud, 2016). Bref, en utilisant de manière efficace des interventions groupales et préventives, on peut aider la personne ayant un TA à construire son identité professionnelle, ce qui pourrait se traduire par une résilience fort utile dans le contexte de son cheminement vie-carrière (Walsh et Galassi, 2002).

Dans son rapport final, la *Fondation canadienne pour le développement de carrière* (FCDC) recommande d'ailleurs l'intégration précoce de programmes d'éducation à la carrière et l'engagement de toutes les personnes intervenantes clés au sein des écoles (FCDC, 2015). D'autres corroborent ce propos en soulignant que de tels programmes favorisent le développement vie-carrière des élèves par le biais d'apprentissages signifiants et authentiques (Davis et al., 2021; Nag, 2014; Pelletier, 2004; Shepard et Mani, 2014). Pour leur

part, les élèves interrogés dans le cadre de la recherche menée par la FCDC (2015) ont dit souhaiter que le personnel enseignant prenne davantage le temps d'établir les liens entre les programmes d'études et les compétences nécessaires pour s'intégrer au marché du travail. Leur désir de rencontrer de « vraies » personnes qui peuvent partager leur expérience relativement aux études postsecondaires ou au marché du travail est palpable. Dans cette même veine, l'apprentissage expérientiel en milieu de travail (ex. : stages d'observation, programmes d'éducation coopérative), lorsqu'il est accompagné d'un soutien approprié et des accommodations requises, permet également aux personnes ayant une incapacité d'améliorer leurs compétences et de gagner en confiance par rapport à des tâches données (Tompa et al., 2020).

Le counseling vie-carrière constitue une autre pratique gagnante pour prévenir certains enjeux liés à la transition école-études-travail chez les personnes ayant un TA. En effet, le paradigme « construire sa vie » ou « design de vie » (*life designing*) qui s'inscrit dans une perspective holistique, contextuelle et tout au long de la vie (Savickas et al., 2010) exige, à la base, des interventions dynamiques, interactives et à caractère préventif (Maree, 2021; Hirshi et Dauwalder, 2015). Pour ce faire, la narrativité ainsi que l'intentionnalité des expériences (Brott, 2021; Maree, 2021; Savickas et al., 2010) s'avèrent des stratégies importantes à intégrer au processus de counseling. La théorie de la construction de la carrière (Savickas, 2002, 2011), qui s'inscrit dans ce paradigme, s'inspire grandement de la théorie développementale espace-temps (*life-span, life-space*) de Super (1980, 1994) et des approches différentielles et psychodynamiques du counseling de carrière (Maree, 2021; Savickas, 2011). Cette théorie sous-tend l'idée qu'une carrière se construit et que chaque personne, à travers le travail, construit le sens qu'elle souhaite donner à sa vie. La subjectivité de la personne cliente joue donc un rôle central dans le processus de counseling. La personne conseillère en orientation intervient ainsi pour inciter la personne cliente à explorer plus en profondeur ses préoccupations et ses incertitudes afin de (co)construire un projet vie-carrière porteur de sens à la lumière de son histoire narrative (ou récits de vie) de laquelle émerge ses forces, ses défis, sa résilience ou encore ses ressources (Maree, 2021). Bref, une telle approche permet à chaque personne de construire son projet de vie, à sa manière, afin d'accéder à une vie harmonieuse et de maintenir son bien-être au moyen de stratégies de régulation et d'autorégulation. Cette approche s'avère particulièrement pertinente pour prévenir les enjeux de transition chez la population ciblée puisqu'elle amène la personne à évaluer l'écart entre ses aspirations professionnelles, ses forces et ses défis au regard de son TA, sans toutefois briser le lien de confiance et l'alliance de travail.

Les approches socioculturelles et contextuelles proposent aussi des modèles d'intervention porteurs de sens chez les populations plus vulnérables (Aravind et Arulmani, 2021; Arthur, 2021). Par exemple, le modèle de préparation culturelle élaboré par Aravind et Arulmani (2021) permet de s'intégrer facilement aux interventions en counseling vie-carrière menées auprès d'élèves ayant un TA. Ce modèle part du principe selon lequel la carrière ne relève pas uniquement de la détermination et de la volonté de la personne, mais elle peut aussi être influencée par son environnement, dont les constructions sociales et autres variables telles la discrimination et les inégalités sociales. Le travail de la personne conseillère en orientation s'avère ici crucial à deux niveaux : a) sensibiliser les personnes ayant un TA aux préjugés potentiels en milieu de travail, et b) intervenir auprès de l'employeur pour le prévenir des accommodations requises ou du soutien nécessaire pour assurer une transition réussie. Sachant que deux personnes ayant le même TA peuvent vivre différentes limitations, selon le contexte culturel et contextuel, ce modèle semble approprié puisqu'il traite des variables culturelles qui agissent sur le développement vie-carrière des individus. Les interventions servent donc à refléter l'unicité de la personne dans son contexte, c'est-à-dire avec sa réalité culturelle et sa vie au regard de son TA (Aravind et Arulmani, 2021). Cette approche s'avère prometteuse dans un contexte où de plus en plus de personnes issues de l'immigration intègrent le marché du travail pour, entre autres, contrer la pénurie de main d'œuvre. Cette approche s'avère encore plus pertinente dans l'accompagnement à la transition école-études-travail pour les élèves nouveaux arrivants ayant un TA. Pour ces derniers, on peut supposer que les enjeux en matière de transition seront plus prononcés et qu'ils pourraient, en plus, subir les effets d'une double stigmatisation.

L'élaboration d'un plan de transition s'avère une autre pratique garante de succès au regard de la transition école-études-travail auprès de personnes ayant des besoins spécifiques (Koivisto et al., 2010; Newman et al., 2019). De fait, les personnes ayant un TA qui font appel à des services de planification et de transition de carrière se trouvent plus souvent un emploi que celles n'ayant pas reçu d'appui (Koivisto et al.,

2010). Pour ce faire, il est important que les personnes conseillères en orientation tiennent compte d'un large éventail de facteurs déterminants allant au-delà des résultats scolaires dans l'évaluation du potentiel de ces personnes afin de déterminer un plan de transition approprié (Shaywitz et al., 2020; Yeager et Deardorff, 2021). Dans le cas d'une transition école-études, les actions pédagogiques essentielles doivent être évaluées de près (Newman et al., 2019; Shaywitz et al., 2020). À ce propos, une étude menée auprès de personnes ayant une dyslexie, révèle que ces personnes peuvent connaître du succès aux études postsecondaires et dans leur carrière lorsque des mesures compensatoires leur sont offertes (Shaywitz et al., 2020). C'est pourquoi il est important d'élaborer ce plan suffisamment tôt dans le cheminement scolaire des jeunes afin de favoriser le développement de compétences garantes de succès et une transition au postsecondaire réussie.

Enfin, la mise sur pied d'une équipe de transition ou d'une équipe stratégique au sein d'un établissement éducatif, comme une école secondaire, est souvent formulée à titre d'exemple de pratique gagnante permettant d'amener l'élève à reconnaître ses forces, ses défis et ses besoins particuliers en matière d'accommodations (Janiga et Costenbader, 2002). En effet, en plus d'être conscients de leurs défis (Dipeolu et al., 2019), les élèves ont aussi besoin de connaître les services et les programmes d'appui en matière d'apprentissage afin d'être prêts à y accéder (Newman et al., 2019). Face à cette réalité, la divulgation semble de mise si la personne souhaite se prévaloir des services et programmes donnant accès aux accommodations nécessaires (Roberts et al., 2016). Certains préconisent aussi une collaboration soutenue et constante entre les différentes personnes-ressources et la communauté (Davis et Garfield, 2021). Bref, les élèves doivent constituer la pierre angulaire de toutes formes d'intervention si on souhaite optimiser l'offre des accommodations requises pour améliorer leur employabilité et réaliser leur projet vie-carrière (Mazeau, 2020).

Lors de l'élaboration d'un plan de transition, il faut également se rappeler qu'une personne ayant un TA, à sévérité légère par exemple, pourrait possiblement ne pas avoir besoin d'appui supplémentaire au moment de sa transition, mais que certains enjeux ou difficultés pourraient se révéler plus tardivement et entraîner une modification au plan de transition (Davis et Garfield, 2021). Il est donc important pour les personnes conseillères en orientation de connaître les différents services d'appui auxquels la personne ayant un TA a droit pour mieux l'informer et l'outiller dans sa transition école-études-travail.

À la lumière des écrits recensés, il est possible d'opter pour des pratiques bien adaptées à la réalité des personnes ayant un TA. Cependant, bien qu'il existe des interventions prometteuses, encore faut-il fournir des ressources financières et humaines suffisantes pour être en mesure d'offrir des services adéquats en matière de transition école-études-travail.

Quelques pistes de solutions

D'abord, l'idée d'inclure une personne conseillère en orientation au sein d'une équipe de transition ou d'une équipe stratégique dans divers milieux éducatifs mérite d'être sérieusement considérée en raison de ses compétences en counseling vie-carrière et de son expertise dans l'accompagnement à la transition école-études-travail. De fait, les spécialistes en orientation peuvent intervenir au moyen d'outils appropriés axés sur les forces des personnes ayant un TA pour les préparer aux enjeux spécifiques à leur réalité en matière d'employabilité et d'adaptabilité relative à la carrière. Il ne faut pas oublier que les personnes ayant un TA ont eu à surmonter des obstacles depuis leur tout jeune âge (Dipeolu et al., 2019) et que leur sentiment d'efficacité personnelle a pu en être affecté. D'où l'importance de les accompagner adéquatement pour améliorer l'ensemble de leurs compétences d'employabilité.

De plus, il a été souligné que les TA peuvent coexister avec d'autres troubles ou défis liés à la santé mentale (Klassen et al., 2013; Nag, 2014; Nelson et Harwood, 2011) et que ceux-ci ont connu la plus forte augmentation chez les jeunes ayant une incapacité (Statistique Canada, 2023b). Dans un tel contexte, les ressources affectées aux services d'orientation professionnelle dans les établissements éducatifs gagneraient à être revues à la hausse, considérant leur expertise en counseling vie-carrière. Souvent, ces ressources se voient assigner d'autres tâches, notamment en milieu scolaire, ce qui limite leur capacité à accompagner un plus grand nombre de jeunes aux prises avec des tensions identitaires, une faible estime de soi ou encore un faible sentiment d'efficacité personnelle. Le ratio d'élèves par personne conseillère en orientation gagnerait donc à être révisé à la baisse afin que chaque jeune qui nécessite un soutien puisse bénéficier d'une préparation

adaptée pour réussir sa transition école-études-travail. Par ailleurs, certains avancent qu'il pourrait s'avérer avantageux que des services d'orientation indépendants du système scolaire soient offerts gratuitement aux élèves dans le souci de leur fournir de l'accompagnement continu tout au long de l'année (Masdonati et al., 2016).

L'apprentissage expérientiel en milieux éducatifs, suivi de périodes de réflexion, offre aussi des pistes de solutions en guise d'une bonne préparation à la transition école-études-travail. En effet, grâce à des occasions d'apprentissage expérientiel, la personne est susceptible de vivre des réussites au regard de ses compétences et, du coup, d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Puisque les personnes ayant un TA sont plus à risque d'échecs et d'abandon scolaire (Bizier et al., 2014; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020), il y a lieu de privilégier des occasions d'apprentissage garantant de succès et susceptibles d'influencer positivement leur perception à l'égard des études et du monde du travail. Le counseling vie-carrière, en groupe et à l'individuel, s'avère ici une pratique gagnante.

En terminant, sachant que le soutien social joue un rôle important dans la transition école-études-travail, il va de soi que les personnes clés, telles que la famille ou des personnes intervenantes de divers secteurs professionnels, doivent être impliquées dans le plan de transition. La collaboration entre toutes les personnes intervenantes qui agissent comme soutien social s'avère indispensable à l'accompagnement des jeunes dans leur transition école-études-travail.

Conclusion

Cet article s'inscrivait dans une recherche de maîtrise qui avait pour but de brosser un portrait de la situation des personnes ayant un trouble spécifique d'apprentissage en matière de transition école-études-travail. Qu'il s'agisse de développer des compétences liées à leur employabilité, de construire leur identité, de les aider à cibler leurs forces ou d'accroître leur adaptabilité à la carrière, l'élaboration d'un plan de transition dans le cadre d'un processus de counseling vie-carrière se révèle d'une importance capitale. Les écrits recensés montrent aussi dans quelle mesure ces personnes se trouvent désavantagées, comparativement à leurs pairs sans incapacité, et ce, malgré les politiques ayant comme objectif de protéger leurs droits. Bref, les enjeux qui sous-tendent leur transition peuvent entraîner des conséquences sur plusieurs sphères de leur vie, incluant celle de la carrière. La poursuite des travaux de recherche qui tiennent compte de cette réalité s'avère essentielle (Lagabrielle et Croity-Belz, 2022; McDiarmid, 2023; Shaywitz et al., 2020; van der Horst et al., 2021).

Tout compte fait, pour être garant de succès, l'accompagnement à la transition école-études-travail des personnes ayant un TA devrait inclure l'appui de spécialistes de l'orientation qui, à leur tour, peuvent devenir des agents de changement contribuant à réduire, voire à éliminer, certains obstacles. Considérant que plusieurs secteurs d'emploi sont confrontés à une pénurie de main d'œuvre dans un monde du travail diversifié et en profonde mutation, il semble avisé, comme point de départ, que l'ensemble des personnes intervenantes (ex. : orthophonistes, travailleurs sociaux, psychologues, personnel enseignant et de soutien à l'apprentissage, spécialistes de l'orientation) travaillent en étroite collaboration et en interdisciplinarité, selon leurs champs de compétences respectifs, de sorte à assurer une transition réussie à l'âge adulte chez cette population. Un fait demeure : les personnes ayant un TA ont véritablement besoin d'appui pour trouver leur juste place dans un monde du travail en perpétuel changement et, ainsi, construire et donner un sens à leur vie. La société de demain en dépend et il s'agit là d'une responsabilité partagée.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V* (5e éd.). Auteur.
- Aravind, S. et Arulmani, G. (2021). *Comprendre le développement de carrière des enfants atteints de dyslexie : le modèle de développement de carrière axé sur le processus de préparation culturelle*. Dans N. Arthur, R. Borgen (Neault) et M. McMahon (dir.), *Théories et modèles orientés sur la carrière : des idées pour la pratique* (p. 13-23). CERIC.

- Arthur, N. (2021). *Orientation professionnelle axée sur la culture : lier la culture et la justice sociale aux pratiques relatives à la carrière*. Dans N. Arthur, R. Borgen (Neault) et M. McMahon (dir.), *Théories et modèles orientés sur la carrière : des idées pour la pratique* (p. 25-37). CERIC.
- Bandura, A. (2009). *Le développement des adolescents du point de vue agentique (traduit par A.-M. Mesa)*. Dans N. E. Betz, S. D. Brown, R. W. Lent et F. Pajares (dir.), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (p.11-60). Septembre éditeur.
- Bizier, C., Till, M. et Nicholls, G. (2014). *Les troubles d'apprentissage chez les Canadiens âgés de 15 ans et plus, 2012*. Statistique Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2014/statcan/89-654-x/89-654-x2014003-fra.pdf
- Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I. et Lessard, A. (2021). Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap. *Revue Jeunes et Société*, 6(1), 3-26. <https://doi.org/10.7202/1087097ar>
- Bowering, E., Frigault, C. et Yue, A. R. (2020). Preparing undergraduate students for tomorrow's workplace: Core competency development through experiential learning opportunities. *Revue canadienne de développement de carrière/Canadian Journal of Career Development*, 19(1), 56-68. <https://doi.org/10.53379/cjcd.2020.25>
- Brott, P. E. (2021). *Le counseling de carrière narratif : l'approche du récit*. Dans N. Arthur, R. Borgen (Neault) et M. McMahon (dir.), *Théories et modèles orientés sur la carrière : des idées pour la pratique* (p. 91-102). CERIC.
- Cohen-Scali, V. (dir.). (2021). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie*. Défis contemporains et nouvelles perspectives. Dunod.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2021). Insertion socioprofessionnelle des diplômé.es de l'enseignement supérieur. <https://archives.quebec.ca/id/eprint/38/1/Insertion%20socioprofessionnelle%20des%20dipl%C3%B4m%C3%A9s%20de%20l%27enseignement%20sup%C3%A9rieur.pdf>
- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2018). *L'ado en mode décision*. Septembre éditeur.
- Davis, M. T. et Garfield, T. A. (2021). Transition to adulthood: Preparing students with specific learning disabilities. *Kappa Delta Pi Record*, 57(2), 6469. <https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1890440>
- Dipeolu, A., Deutch, S., Hargrave, S. et Storlie, C. A. (2019). Developmentally relevant career constructs: response patterns of youth with ADHD and LDs. *Revue canadienne de développement de carrière*, 18(1), 45-56. <https://doi.org/10.53379/cjcd.2019.72>
- Faurie, I. et Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2). <https://doi.org/10.4000/osp.5378>
- Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC). (2015). *L'éducation à la carrière dans les provinces atlantiques : Recherche et recommandations*. Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.
- Gallagher-Mackay, K. et de Britto, T. F. (2022). *Comment le tutorat peut-il atténuer les effets de la COVID-19 sur l'éducation*. Le réseau EdCan. <https://www.edcan.ca/articles/les-effets-de-la-covid-19-sur-leducation/?lang=fr>
- Gati, I. et Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 331-340. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L et Solberg, V. S. (2019). *Career guidance for children and Youth with disabilities*. Dans J. A. Athanasou et H. N. Perera (dir.), *International handbook of career guidance* (2e éd., p. 343-357). Springer.
- Goodfellow, A. (2014). Negotiating the 'Catch 22': Transitioning to knowledge work for university graduates with learning disabilities. *Just Labour*, 22, 22-44. <https://doi.org/10.25071/1705-1436.3>
- Hamilton, S. F et Hamilton, M. A. (2006). School, work, and emerging adulthood. Dans J. J. Arnett et J. L. Tanner (dir.) *Emerging adults in America : Coming of age in the 21st Century*. (p. 257-277). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11381-011>

- Hirschi, A. et Dauwalder, J.-P. (2015). *Dynamics in career development: Personal and organizational perspectives*. Dans L. Nota et J. Rossier (dir.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and From Theory to Practice* (p. 27-39). Hogrefe.
- Janiga, S. J. et Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 463-470. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050601>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C. et Hannok, W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 317-327. <https://doi.org/10.1177/0022219411422260>
- Koivisto, P., Vuori, J. et Vinokur, A. D. (2010). Transition to work: Effects of preparedness and goal construction on employment and depressive symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 869-892. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00667.x>
- Lagabrielle, C. et Croity-Belz, S. (dir.). (2022). *Psychologie et carrières*. De Boeck supérieur.
- Longo, M. E. (2021). *La pratique de l'orientation confrontée à la complexité des parcours*. Dans V. Cohen-Scali (dir.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (p. 215-230). Dunod.
- Maree, J.G. (2021). *La théorie de la construction de carrière (CCT) et son application*. Dans N. Arthur, R. Borgen (Neault) et M. McMahon (dir.), *Théories et modèles orientés sur la carrière : des idées pour la pratique* (p. 253-263). CERIC.
- Masdonati, J., Fournier, G., Lahrizi, I. et Pinault, M. (2016). *La construction identitaire durant la transition école-travail : explorations, engagements et identifications de rôle*. Dans J. Marsdonati, J. M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, Tome 1 (p. 173-199). Presses de l'Université Laval.
- Mazeau, M. (2020). Les troubles des apprentissages en 2020. *Contraste*, 51(1), 139-159. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0139>
- McDiarmid, C. (2023). *Écart salarial entre les personnes ayant une incapacité et les personnes sans incapacité, 2019*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2023002-fra.htm>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2015). *Lignes directrices pour le plan d'intervention : Afin de soutenir les élèves qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LignesDirectricesPourlePlanIntervention.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2017-2018.pdf
- Nag, S. (2014). *Special educational needs, social cognitive environments, and preparing for the world of work*. Dans G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong et A. G. Watts (dir.), *Handbook of career development. International perspectives* (p. 497-511). Springer.
- Nelson, J. M. et Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Newman, L. A., Madaus, J. W., Lalor, A. R. et Javitz, H. S. (2019). Support receipt: Effect on postsecondary success of students with learning disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177/2165143418811288>
- Niles, S. G. et Harris-Bowlsbey, J. E. (2017). *Career Development Interventions (5e éd.)*. Pearson.
- Nota, L. et Rossier, J. (dir.). (2015). *Handbook of life design. From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe.
- Organisation internationale du Travail. (2000). *Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines*. <https://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc88/pdf/pr-21.pdf>
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Tome 1. L'aventure. Septembre éditeur.

- Pelletier, D., Noiseaux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire*. McGraw-Hill.
- Pianosi, R., Presley, L., Buchanan, J., Lévesque, A., Savard, S.-A. et Lam, J. (2023). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2022 : Guide des concepts et méthodes*. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-654-x/89-654-x2023004-fra.pdf?st=sIyo_Re
- Pouyaud, J. et Vignoli, E. (2013). *L'accompagnement des adolescents lors des transitions*. Dans I. Olry-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 165-178). de Boeck.
- Roberts, E. L., Ju, S. et Zhang, D. (2016). Review of practices that promote self-advocacy for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(4), 209-220. <https://doi.org/10.1177/1044207314540213>
- Savickas, M.L. (2002). *Career construction. A developmental theory of vocational behavior*. Dans D. Brown et collaborateurs (dir.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (4^e éd., p. 149-205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25861-000>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. et Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation du 21^{esi}ècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Savickas, M.L. et Pouyaud, J. (2016). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au XXI^e siècle. *Psychologie française*, 61, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Shepard, B. C. et Mani, P. S. (dir.). (2014). *Career development practice in Canada: Perspectives, principles, and professionalism*. CERIC. <https://ceric.ca/publications/career-development-practice-in-canada-perspectives-principles-and-professionalism/>
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Kenney, B. et Shaywitz, B. A. (2020). The Yale outcome study: Outcomes for graduates with and without dyslexia. *Journal of Pediatric Neuropsychology*, 6, 189-197. <https://doi.org/10.1007/s40817-020-00094-3>
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Sovet, L., Zenasni, F. et Guegan, J. (2021). *Approche intégrative des compétences à s'orienter*. Dans V. Cohen-Scali (dir.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (p. 101-115). Dunod.
- Statistique Canada. (2010). *Définition d'études postsecondaires*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010001/def/posteducation-educpost-fra.htm>
- Statistique Canada. (2023a). *Infographie - Nouvelles données sur l'incapacité au Canada, 2022*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2023063-fra.htm>
- Statistique Canada. (2023b). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017 à 2022*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/231201/dq231201b-fra.pdf?st=HQ_vUWY
- Statistique Canada. (2024a). *Étude. Obtention du diplôme d'études secondaires en Colombie-Britannique de 2010 à 2018-2019 : un regard sur la situation par rapport aux besoins particuliers*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/240405/dq240405c-fra.pdf?st=BuQZKbPF>
- Statistique Canada. (2024b). *Le taux d'incapacité au Canada a augmenté en 2022*. <https://www.statcan.gc.ca/01/fr/plus/5980-le-taux-dincapacite-au-canada-augmente-en-2022>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1994). *A life-span, life-space perspective on convergence*. Dans M. L. Savickas et R. W. Lent (dir.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (p. 63-74). Consulting Psychologists Press.

- Tompa, E., Samosh, D. et Boucher, N. (2020, Janvier). *Compétences de l'avenir : écarts de compétences, sous-emploi et égalité des chances sur le marché du travail pour les personnes ayant une incapacité au Canada*. <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2020/01/%C3%89cartesDeComp%C3%A9tences-March%C3%A9DuTravailFPP-JAN2020.pdf>
- Trice, A. D. et Greer, H. W. (2017). *Theories of career development in childhood and early adolescence*. Dans M. Watson et M. McMahon (dir.), *Career Exploration and Development in Childhood: perspectives from theory, practice, and research* (p. 11-23). Routledge.
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation : Tous sans exception*. <https://gem-report-2020.unesco.org/fr/accueil/>
- Van der Horst, A. C., Klehe, U-C., Brenninkmeijer, V., et Coolen, A. C. M. (2021). Facilitating a successful school-to-work transition: Comparing compact career-education interventions. *Journal of Vocational Behavior, 128*, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>
- Vilhjálmssdóttir, G. (2015). *Career counseling and the uniqueness of the individual adolescent*. Dans L. Nota, et J. Rossier (dir.), *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice* (p. 103-116). Hogrefe.
- Vuolo, M., Mortimer, J. T. et Staff, J. (2013). Adolescent precursors of pathways from school to work. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 145-162. <https://doi.org/10.1111/jora.12038>
- Walsh, M. E. et Galassi, J. P. (2002). An introduction: Counseling psychologists and schools. *The Counseling Psychologist, 30*(5), 675-681. <https://doi.org/10.1177/0011000002305001>
- Walsh, W.B., Savickas, M.L. et Hartung, P.J. (dir.). (2013). *Handbook of vocational psychology (4e éd.)*. Routledge.
- Watson, M. et McMahon, M. (2017). *Career exploration and development in childhood. Perspectives from theory, practice, and research*. Routledge.
- Yeager, K. H. et Deardorff, M. E. (2021). Strengths-based transition planning: A positive approach for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 58*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1177/10534512211047594>
- Zunker, V.G. (2016). *Career counseling. A holistic approach (9e éd.)*. Cengage Learning.