Évaluer et certifier les compétences professionnelles des élèves avec troubles des fonctions cognitives

Nathalie Bepmale

Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2016/2 N° 74, pages 89 à 107
Éditions INSEI

ISSN 1957-0341
ISBN 9782366160376
DOI 10.3917/nras.074.0089

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-2-page-89?lang=fr

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Contribution professionnelle

Évaluer et certifier les compétences professionnelles des élèves avec troubles des fonctions cognitives

Nathalie BEPMALE
Enseignante, psychologue
Coordonnatrice de la plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle du rectorat de Toulouse

Résumé : Les pratiques professionnelles auprès des élèves handicapés sont appelées à évoluer dans un cadre législatif international et national relatif aux droits des personnes handicapées. Dans le second degré, les Unités pédagogiques d'intégration (Upi) ont fait place aux Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) à la suite d'une circulaire de 2010*. Les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives suivent une scolarité en classe ordinaire en bénéficiant de l'appui de ces dispositifs. Le nouveau cadre des Ulis valorise leurs acquisitions par l'obtention d'une attestation de compétence professionnelle sur la base du référentiel d'examen en cas de non obtention du diplôme préparé en lycée professionnel. Cela permet la validation de compétences acquises tout au long de la scolarité au sein de l'Éducation nationale. Cette logique d'attestation de compétences permet d'envisager le terme du parcours en lycée professionnel, non pas comme une fin en soi, mais comme une étape dans la transition vers l'accès à l'emploi. Ces jeunes adultes peuvent ainsi poursuivre leur formation dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, tout en démarrant leur vie professionnelle, ou entrer dans la vie active et faire reconnaître, par la suite, de nouvelles compétences grâce à une procédure de validation d'acquis.

Mots-clés : Compétences professionnelles - Continuité du parcours - Emploi - Equité - Évaluation - Réussite - Stéréotypes - Troubles cognitifs - Ulis.

Evaluate and certify the professional skills of students with cognitive disabilities

Summary: Professional practices used with disabled pupils are bound to evolve in a national and international legislative framework related to the rights of disabled persons. In secondary schools, the Pedagogical Integration Units (Upi - Unités pédagogiques d'intégration) have given way to Local Pedagogical Units for Educational Inclusion (Ulis - Unités localisées pour l'inclusion scolaire) following the circular of 2010. Pupils with cognitive disorders attend ordinary schools while receiving support from systems like Ulis. The new framework of the Local Pedagogical Units for Educational Inclusion (Ulis) validates the skills acquired by these pupils with an attestation of vocational skills on the basis of an exam referential. This attestation is provided if the pupil does not obtain the diploma awarded in vocational secondary schools. This makes it possible to validate skills acquired throughout a pupil's schooling within the National Education System. With this approach to validating skills, the completion of vocational school can be viewed not as an aim in itself, but rather as a stage in the transition toward access to jobs. These young adults can thus pursue their training in the framework of an apprenticeship contract while beginning their professional life, or they can enter the work world and have their new skills recognized thanks to a procedure for validating these skills.

Keywords: Assessment - Cognitive disorders - Continuity in education - Employment - Equity - Stereotypes - Success - Ulis (Local Pedagogical Units for Educational Inclusion) - Vocational skills.

*Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010, « Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré », confirmée par la circulaire 2015-129 du 21 août 2015, « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés ».

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

« *Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir mais de le rendre possible.* »
Antoine de Saint-Exupéry

LA loi de 2005 a renforcé les orientations de celle de 1975 qui donnait une place dans la société à tous citoyens, y compris les personnes en situation de handicap, dont les enfants. Ainsi l'éducation des enfants handicapés a-t-elle beaucoup évolué, ces dernières années, avec la création et la multiplication de dispositifs adaptés. Les élèves présentant des déficiences intellectuelles ont pu être scolarisés et la reconnaissance de leurs capacités a augmenté au fur et à mesure de leur mise en situation d'apprentissage. Les élèves ayant une déficience intellectuelle ou porteurs d'une trisomie 21, les élèves autistes, les élèves ayant des troubles psychiques ou des troubles des apprentissages ont largement bénéficié des dispositifs d'intégration, puis de scolarisation en milieu ordinaire, d'une part, grâce aux Classes d'intégration scolaire dans le premier degré (Clis) à partir de 1991, transformées en Classes pour l'inclusion scolaire en 2009 (Clis), d'autre part, grâce aux Unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège, en lycée général et en lycée professionnel, à partir de 2001. Les unes et les autres ont été respectivement remplacées en août 2015 et en juin 2010 par les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis école et Ulis collège et lycée). Celles-ci sont particulièrement adaptées aux élèves présentant ces troubles et favorisent leurs progrès. Ces élèves ont passé la totalité ou une grande partie de leur scolarité au sein de l'Éducation nationale. La formation professionnelle commence dès le collège par un travail de découverte et d'orientation. Elle se poursuit au lycée professionnel et, dès la création des dispositifs d'appui collectif dans les lycées professionnels, la question de l'évaluation des compétences s'est posée. Cette question est essentielle et toujours en évolution car l'intégration sociale et scolaire des élèves en situation de handicap les conduit maintenant, pour certains d'entre eux, à l'insertion professionnelle. Évaluer les compétences professionnelles de ces élèves a été et reste une question importante pour les équipes pédagogiques qui les accueillent. Cette question, nous le verrons, se pose aussi maintenant sur le champ de l'employabilité. La loi de 2005 permet de proposer des aménagements aux examens pour les élèves qui en ont besoin. Ces aménagements soulèvent des questionnements éthiques pour certains enseignants autour de notions telles que compensation ou adaptation ou encore égalité ou équité. Une manière de les rendre plus lisibles est de les ancrer dans le contexte international et national qui s'appuie sur les conceptions actuelles de la définition du handicap. Cela permet de donner du sens à l'ensemble des mesures et de donner des éléments pour accompagner un changement des représentations. Dans un premier temps sera présenté comment l'évolution des définitions du handicap doit conduire à une évolution des pratiques, dans un second temps les conséquences possibles des représentations *passéistes* sur les élèves et les premières questions liées à l'évaluation des compétences professionnelles. Dans un troisième temps sera proposée la manière dont les premières équipes ont répondu à la problématique de l'évaluation professionnelle et les modifications apportées par la circulaire de juin 2010 qui transforme les UPI en Ulis à la rentrée 2010. Enfin, en conclusion seront présentées quelques réflexions sur la suite des parcours de ces jeunes après la certification professionnelle en fin de lycée.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

CADRE INTERNATIONAL : QUAND LES LOIS ÉVOLUENT PLUS RAPIDEMENT QUE LES PRATIQUES ÉVOLUTION DES CADRES CONCEPTUELS DANS LESQUELS DEVRONT S'INSCRIRE NOS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET D'ÉVALUATION

La définition du handicap s'appuie sur la classification mondiale définie par l'OMS (Organisation mondiale de la santé[1]). Cette classification mondiale a évolué en fonction des différents modèles qui ont conceptualisé la notion de handicap. Ces modèles sont passés d'une conception très individualisée du handicap, centrée sur la personne et ses pathologies à une conception sociale qui implique la société et le contexte de vie de l'individu dans la situation de handicap. Pour résumer les différences principales existant entre ces deux modèles, Ravaud (1999) explique que la manière d'appréhender le problème lié au handicap implique une identification, une qualification et des modes d'interventions différents pour *résoudre* le *problème*. Dans le modèle individuel, le problème est lié à une *anomalie* en rapport à une norme (Rioux, 1997). Il se situe au niveau de l'individu ce qui en fait une question personnelle, à laquelle seuls des spécialistes peuvent apporter une amélioration. Avec le modèle social, le problème se situe dans la structure sociale, il prend appui sur des différences et les solutions deviennent des questions publiques. La manière d'appréhender ce problème est alors collective (Ravaud, 1999).

Les associations de personnes handicapées ont souhaité que cette uni-responsabilisation, proposée par le modèle individuel, soit remise en question. Leur objectif est d'amener des changements de la société, des représentations, de l'organisation sociale, culturelle et économique. Le modèle social propose une approche fondée sur les droits de l'homme qui pose que le handicap résulte d'un problème d'organisation sociale et de rapport entre la société et l'individu. La responsabilité de la société est alors, dans un premier point, d'identifier puis de supprimer tout ce qui fait obstacle (au niveau économique, social, environnemental…) à l'inclusion des personnes porteuses d'un handicap dans la vie sociale et professionnelle. Dans un second point, la société se doit de réduire les inégalités dans les droits et permettre un plein accès à la citoyenneté en reformulant les règles politiques, économiques, sociales et environnementales, et en luttant contre la discrimination (Rioux, 1997 ; Ravaud, 1999). C'est le cas, en France, de la loi de 2005 (nous l'avons vu ci-dessus) qui a renforcé les droits des personnes en situation de handicap sur le plan de l'accès à l'école, à l'emploi, et de fait à la citoyenneté. Les droits des personnes en situation de handicap ont longtemps été bafoués, notamment ceux des personnes ayant une déficience intellectuelle d'où la nécessité de renforcer leurs droits et de donner des moyens de les défendre sur des bases claires. La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2008) a été adoptée pour ces raisons (Stevenson, 2010).

1. *http://mssh.ehesp.fr/international/centre-collaborateur-oms/la-classification-internationale-du-fon*

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

DES PREMIÈRES UPI EN LYCÉES PROFESSIONNELS…

Un nouveau public en lycée professionnel… quand les représentations peuvent avoir une influence sur la pédagogie et l'évaluation…

Le travail auprès des élèves qui bénéficient de l'appui des Ulis, c'est-à-dire dans la majorité des cas, des jeunes porteurs d'une déficience intellectuelle (trisomie 21), élèves autistes ou encore élèves ayant des troubles psychiques, doit tenir compte de la place de la représentation du handicap que peuvent avoir les personnes qui vont être en rapport avec ces élèves. Cela induit les démarches à faire pour faciliter l'insertion de l'élève soit face aux adultes de la communauté éducative, soit quand ils sont plus âgés dans le monde de l'entreprise. Il est d'autant plus important d'en prendre conscience dans le cas de situations d'évaluations, sujet qui nous intéresse ici. De nombreuses études, notamment en psychologie sociale, s'intéressent à ces représentations sociales, appelées aussi dans la littérature *les stéréotypes* et à leur fonctionnement, mais aussi aux conséquences de ces stéréotypes sur les publics cibles. Et cela, d'autant plus s'il s'agit de groupes minoritaires et stigmatisés. C'est le cas des populations en situations de handicap (voir, par exemple, les études de Louvet et Rohmer, Scior et Wilson, 2014 ; Enéa-Drapeau, 2012).

Le jeune handicapé provoque des réactions très différentes selon les personnes. Les regards sont parfois mêlés d'émotions telles que la pitié ou la peur dont chacun essaie de se défendre comme il peut. Les professeurs qui ressentent de telles émotions n'osent pas en parler, car *cela ne se fait pas de mal juger une personne handicapée*. L'arrivée d'une Ulis dans un établissement et la description de son fonctionnement laissent peu de gens indifférents et bousculent pour la plupart leurs représentations. Les premières UPI lycées continuent le travail commencé grâce aux UPI en collège en repoussant les limites du monde scolaire aux entreprises par le biais de la formation professionnelle et des stages en entreprises obligatoires dans le cursus de formation.

La représentation que se fait le professeur ou tuteur en entreprise a une incidence directe sur le jeune handicapé pour plusieurs raisons :

- Ce qui est possible avec les élèves dépend, en partie, de la représentation que l'on se fait d'eux. Plus nos demandes seront exigeantes en considérant la capacité du jeune à y répondre, plus le jeune cherchera les moyens d'avancer pour aller plus loin et répondre du mieux possible à nos attentes. Cet effet est plus connu sous le nom d'effet pygmalion dans le monde de l'éducation (Rosenthal et Jacobson, 1968). Il y a le même effet, cette fois négatif, dans le cas où les enseignants n'ont aucune attente envers ces élèves.
- Une autre conséquence possible est moins connue du grand public mais très connue des psychologues sociaux sous le nom de *menace du stéréotype*. Ce concept formalisé par Steele et Aronson (1995) est issu du constat, aux États-Unis, que les personnes noires avaient des résultats systématiquement inférieurs à ceux des blancs à tous les niveaux d'enseignement. Le stéréotype négatif lié au groupe de la population noire dans ce pays dit que cette population est moins intelligente que la population blanche. Ces chercheurs ont émis l'hypothèse que les membres de ce groupe stigmatisé, ayant connaissance du postulat issu du stéréotype négatif,

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

vont subir l'influence de ce stéréotype dans un contexte menaçant (situation de performance attendue ou d'évaluation). Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les populations stigmatisées savent être la cible d'un stéréotype négatif et que la perspective d'être évaluées et jugées en fonction induirait chez les membres de ces populations une pression psychologique supplémentaire à celle déjà existante liée à l'évaluation. Cette pression viendrait alors altérer leur performance. Ces auteurs ajoutent qu'il n'y a pas l'effet de menace si les participants sont évalués sur des dimensions qui ne sont pas liées au stéréotype négatif, les performances entre les deux groupes sont alors similaires. C'est cette pression exercée sur les populations stigmatisées lors d'une évaluation qui est appelée menace du stéréotype. Elle se caractérise pour le membre de la population stigmatisée, par la peur de confirmer le stéréotype négatif lors de sa performance. Cela touche l'ensemble des groupes sociaux cible d'un stéréotype négatif connu de la plupart des membres. Cela a été mis en évidence par de nombreuses recherches sur différents groupes et avec différentes tâches.

Ces données montrent l'importance de la représentation du handicap que se fait le tuteur ou le professeur et parfois même le jeune élève. Elle peut s'ancrer dans la définition du handicap que se fait chacun et dans les pratiques culturelles et institutionnelles d'un pays. Les différentes définitions théoriques du handicap soutiennent des pratiques différentes et cela peut se retrouver dans les pratiques pédagogiques auprès des élèves en situation de handicap. Pendant très longtemps, la définition du handicap reposait sur la notion de déficience sans prendre en compte le contexte social de chaque situation. Cela a renforcé l'approche négative de la personne handicapée. **La définition du handicap a évolué, mais pas ou très peu la représentation que se fait la société de la personne handicapée**. Celle-ci n'est souvent vue que par déficience, manques, perturbations… Il y a un long travail à faire pour que la société change ce regard.

Au regard de ces données, premières interrogations pour l'évaluation de ces élèves

La première UPI en lycée professionnel de l'académie de Toulouse s'est ouverte au lycée Gabriel Péri en septembre 2005. La question centrale pour l'équipe des professionnels de cet établissement s'est posée, dès l'ouverture, sur l'acquisition de compétences professionnelles. Il n'était pas envisageable que ces élèves quittent le lycée sans rien, après avoir passé pour certains d'entre eux, plus de 20 ans au sein de l'Éducation nationale. Le lycée accueillait alors un groupe qui se composait de 7 jeunes porteurs de T21, 2 jeunes autistes et 2 jeunes ayant une déficience Intellectuelle. Les élèves avaient un niveau scolaire allant du cycle II au cycle 3 avec pour certains d'entre eux des compétences dans les deux cycles. Le principe de l'UPI lycée était d'offrir non seulement une poursuite des études sur le plan de l'enseignement général, avec un enseignement adapté dispensé par la professeur des écoles spécialisée, mais aussi une formation professionnelle dispensée dans des ateliers de lycée professionnel avec des collègues Professeur de lycée professionnel (PLP). Au départ, nous ne savions pas que certains de ces jeunes pourraient obtenir le CAP, nous savions qu'il était probable que certains d'entre eux ne l'auraient pas au regard de leurs compétences en enseignement général.

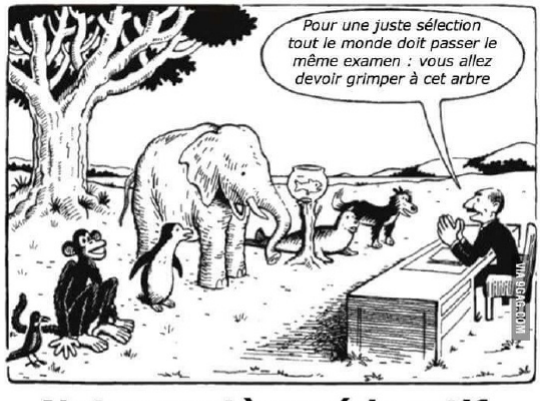
INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

L'objectif a été alors de conduire les élèves vers une certification ou certification partielle (les compétences professionnelles) et que l'insertion dans le milieu professionnel ordinaire ou protégé se fasse sans rupture à la sortie du lycée. Les projets de chacun des jeunes étaient dans la plupart des cas accompagnés par un service de soins. En accord avec l'Inspectrice de l'Éducation nationale ASH, madame Sylvie Renouf, nous avons donné aux élèves la possibilité d'avoir plus de temps pour mener à bien leur cursus. Celui du CAP a été envisagé en 4 ans. En 2009, l'unité accueillait 11 élèves, répartis de telles façons dans les formations professionnelles suivantes :

- 3 élèves (T21) en CAP Agent polyvalent de restauration,
- 6 élèves (3 T21, 1 DI, 2 autistes) en CAP Employé de commerce multi-spécialités,
- 2 nouveaux entrants (1 DI et 1 T21) : construction du projet de formation.

Une des premières difficultés rencontrées a été la question de la note. Ces élèves ne connaissaient pas le concept de la note car ils étaient évalués au regard de leur parcours individuel par des couleurs ou des lettres. Ils connaissaient les notions de *acquis*, *non acquis* ou *en cours d'acquisition* mais pas le langage des notes.

Le fait de s'être ainsi positionnés au regard de l'obtention d'une possible certification pour ces élèves modifiait alors les pratiques car situation de handicap ou pas, ils allaient être confrontés à la norme d'un examen et de ce fait aux notes. Nous avons alors travaillé la compréhension du système de notation avec les élèves de l'UPI afin qu'ils puissent y mettre du sens, en essayant aussi de *dédramatiser* le système au regard d'une *mauvaise note*. C'est confrontés à ce système très normé que l'aménagement des examens permis par la loi de 2005 prend tout son sens, mais ce n'est peut-être pas suffisant au regard des dernières définitions du handicap exposées ci-dessus et mises en évidence par les illustrations suivantes :

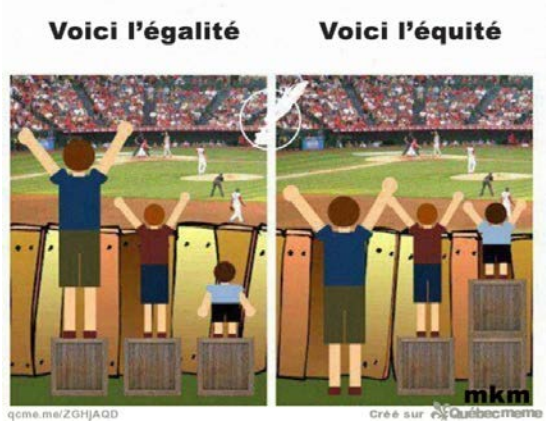


Notre système éducatif

"Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière persuadé qu'il est totalement stupide."

- Albert Einstein

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)



Ces illustrations permettent de concrétiser les explications faites aux enseignants ou aux tuteurs d'entreprise concernant la nécessité d'adapter le contexte pour que chacun ait les mêmes chances de réussite quelles que soient leurs différences. L'objectif étant d'atténuer, voire de diminuer au maximum le handicap en réfléchissant à la manière de présenter la situation d'évaluation. Sous couvert d'égalité, beaucoup d'enseignants refusent d'entrer dans cette réflexion alors que les différences de chacun demandent d'ajuster les situations pour être dans l'équité. Sur l'illustration, l'enfant le plus petit, dans cette situation, n'a plus de handicap et profite du match comme les autres.

ÉVALUER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

De 2005 à 2009, les équipes du lycée professionnel ont construit un système de formation afin de conduire le jeune le plus loin possible en validant ses acquis en cours de formation. Le principe étant alors de s'appuyer au maximum sur l'existant, à savoir tous les outils utilisés par les lycées professionnels pour l'ensemble des élèves : le Référentiel d'activités professionnelles (RAP) et le Référentiel de certification, puis le CCF (Contrôle en cours de formation) et enfin les Périodes de formations en entreprises (PFE, aujourd'hui période de formation en milieu professionnel PFMP).

Lesquelles ?

La construction du parcours s'appuyait sur les enseignements de la classe dans laquelle le jeune en UPI était inclus en formation professionnelle. L'objectif était que ce jeune puisse suivre un maximum de cours dans cette classe. Ils sont parfois accompagnés à temps partiel d'une AVS.

Les PLP (Professeurs de lycées professionnel) sont essentiels à la formation des jeunes de l'UPI par leurs compétences et ce sont eux qui vont évaluer les élèves sur la base des compétences attendues d'un élève de CAP ou de BEP. C'est à l'enseignant spécialisé, de les accompagner au mieux possible pour rendre leur enseignement le plus efficace pour chacun des élèves insérés dans leurs classes. Les élèves entrés dans une formation CAP suivent les temps de stages de la classe d'accueil. L'organisation des Périodes de formation en entreprise suit le contenu de formation en corrélation aux modules développés.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)



Il faut privilégier la phase préparatoire à la période de formation en entreprise et la qualité de l'encadrement de l'élève en entreprise : le rôle d'information auprès des entreprises est prépondérant pour les aider à s'impliquer dans l'accueil, l'accompagnement et la mise en situation de travail des élèves en situation de handicap. Cette phase préparatoire est déterminante pour créer les conditions de réussite de la période de formation en entreprise et l'évaluation des compétences.
Les modalités de mise en œuvre de l'encadrement pédagogique impliquent la mobilisation de tous les acteurs : les équipes pédagogiques de l'Ulis, le chef de travaux, le chef d'établissement. Ils participent ainsi au développement et à la pérennisation de la relation école-entreprise dans un contexte particulier, pour faciliter la recherche des entreprises d'accueil adaptées et l'organisation des périodes de formation en entreprise.
Il appartient aux enseignants d'élaborer une stratégie pédagogique en concertation avec le tuteur d'entreprise, de nature à favoriser la formation puis l'évaluation et enfin la certification des compétences.
Un des facteurs de réussite primordiaux est la rencontre en amont du stage, entre le tuteur, le professeur de spécialité et le professeur correspondant de l'UPI afin de déterminer de façon précise des objectifs personnalisés de stage.

Comment évaluer ?

La démarche est la même que pour l'ensemble des autres élèves. La règle du contrôle en cours de formation est d'évaluer l'élève lorsqu'il est *PRÊT*. Les élèves de l'UPI ont plus de temps de formation si besoin est.
Les situations d'évaluation sont préparées avec l'appui de la coordinatrice de l'UPI et de l'AVS en prévoyant les accompagnements et compensations prévus par les règlements d'examens (loi 2005) : 1/3 temps, secrétaire lecteur/scripteur, étalement

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

des épreuves sur plusieurs sessions. Ce dernier aménagement a été très utilisé et c'est ce qui a rendu possible l'accès au diplôme dans sa totalité à des jeunes porteurs de trisomie 21 par exemple, car l'ensemble des enseignements du CAP ont été réfléchis sur 4 ans et non deux. Autre point très important, nous avons expliqué aux élèves et à leurs familles que le jeu des coefficients et des notes permettaient que les élèves compensent de très mauvaises notes dans des matières où l'élève avaient de tels obstacles aux apprentissages que le résultat était joué d'avance (ex : les mathématiques), car les notes acquises par ailleurs (notamment en professionnel) compensaient ses résultats parfois catastrophiques. Cela nous ramène aux conceptions portées par les équipes, *rendre possible commence parfois par essayer*. Ces élèves sont d'abord des élèves et une surprotection renvoie souvent à un *surhandicap* de la part des adultes qui accompagnent. Pour tout élève sans handicap, il ne viendrait à personne, l'idée de ne pas se présenter à un examen car cet élève est faible, alors pourquoi est-ce si souvent le cas pour les élèves en situation de handicap ?

Quels outils ?

Application d'une pédagogie adaptée aux besoins des publics au sein des classes d'accueil

En voici quelques exemples à proposer en fonction des jeunes :
- Aller à l'essentiel.
- Décrire les concepts, concrétiser les idées.
- Adapter les supports, préparer des séquences de cours très visuelles (dessin, schéma…).
- Faire des phrases courtes avec des mots simples, une idée par support.
- Faire noter le vocabulaire professionnel (ex : fournisseur, réserve…) sur un répertoire et le faire apprendre.
- Contextualiser, par ex : transformer les unités de mesure en éléments connus (ex : en supermarché, une surface de 1000 M = cour du lycée).
- Vérifier à plusieurs reprises que les consignes et les notions sont bien comprises
- Réaliser la même séquence de cours en jeu de rôle (ex : je suis livreur, le commerçant, le grossiste…).
- Donner des outils méthodologiques pour aider à la mémorisation.
- Évaluer à l'écrit en adaptant certaines consignes en fonction des capacités des élèves

Un accompagnement indispensable pour aider à la réussite du projet professionnel pour :

- Mettre du lien et du sens entre les multiples actions de formation.
- Améliorer leur capacité de communication orale.
- Analyser leurs périodes de stage.
- Construire un classeur relatant leur parcours de réussite.
- Élaborer et mettre à jour leur CV et lettre de motivation.
- Élaborer des fiches outils dans le cadre du groupe vie sociale (ex : vouvoiement, que faire si je me perds, organiser son classeur…).
- Amener les élèves à gérer leur convention de stage.
- Amener les élèves à démarcher seuls les entreprises pour rechercher leur stage.
- Effectuer le suivi de stage au quotidien (savoirs être, rassurer les entreprises).

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

- Contextualiser les cours de PSE dans l'expérience de la vie quotidienne.

Quand évaluer ?

La construction d'un **parcours de formation individualisé** est un préalable : l'équipe pédagogique concernée[2], définit et structure l'action de formation la plus adaptée possible aux besoins de l'élève. Ce parcours de formation n'est pas figé : il reste évolutif. Chaque élève bénéficie d'un enseignement conforme à ses capacités et à ses potentialités. Ils sont questionnés chaque année par les Équipes de suivi et de scolarisation (ESS).



Les situations d'évaluation ont pour but de vérifier le degré de maîtrise des compétences professionnelles du candidat en situation de handicap dans des situations professionnelles caractéristiques des activités du diplôme visé.
Les compétences professionnelles seront appréciées selon les modalités suivantes :
- Compétences Non acquises (non décelables), NA.
- Compétences En cours d'acquisition, ECA.
- Compétences Acquises, A.

La notion de *compétences non acquises* peut être remplacée par la notion de *compétences non décelables*, intéressante dans l'idée ou même si la compétence est acquise par le jeune, elle n'a pu être identifiée dans le contexte dans lequel il a été évalué, et/ou au moment où l'évaluation a eu lieu.
L'évaluation prend appui sur des situations professionnelles et/ou collection de travaux professionnels, en fonction des compétences à évaluer, réalisées par le candidat durant son parcours de formation, en entreprise et/ou en établissement ou centre de formation.

2. En cas de changement d'équipe pédagogique au cours du parcours de formation de l'élève, le référent de scolarité ou le coordonnateur de l'UPI veillera à ce que le passage de relais s'effectue dans les meilleures conditions.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

L'évaluation s'effectue prioritairement en entreprise à l'occasion des périodes de formation en milieu professionnel.
Toutefois, le choix des conditions d'évaluation, en entreprise ou en centre de formation, est laissé à l'appréciation de l'équipe pédagogique en fonction des contraintes organisationnelles, techniques, matérielles, des contraintes de l'organisme d'accueil ou des contraintes liées au handicap de l'élève.
Elle est effectuée par le (ou les) professeur(s) ayant en charge l'enseignement professionnel, en concertation avec les tuteurs. Elle s'effectue tout au long du parcours de formation de l'élève. Le moment choisi pour chaque évaluation est défini par le professeur dès lors qu'il estime que le candidat est prêt à être évalué. Il peut donc être différent pour chacun des candidats. Chaque situation d'évaluation permet à l'élève de mettre en œuvre les compétences requises dans un environnement opérationnel identique ou comparable à celui dont il a disposé en situation de formation.
Lorsque l'évaluation se déroule en entreprise, à l'occasion d'une période de formation : le tuteur et le professeur se concertent pour évaluer les compétences mises en œuvre par l'élève lors de la réalisation de travaux professionnels, pendant la formation en entreprise. Cette évaluation résulte du dialogue entre le professeur et le tuteur basé sur l'observation menée par le tuteur tout au long de la période en entreprise et sur les éventuelles productions de l'élève.
Lorsque l'évaluation se déroule en centre de formation l'évaluation prend appui sur une collection de travaux professionnels, réalisés par le candidat durant son parcours de formation en établissement scolaire. Les situations doivent être suffisamment représentatives pour pouvoir évaluer les compétences qui n'ont pas pu l'être en entreprise.
Ces jeunes préparent un premier niveau de certification, de type CAP (diplôme d'insertion), dont l'objectif final est l'évaluation d'aptitudes professionnelles extraites du référentiel de certification. Toutefois, leur handicap ne permet pas à certains d'entre eux de pouvoir valider l'intégralité des épreuves de certification. Une attestation des compétences professionnelles certificatives acquises, leur sera donc délivrée par le recteur. Cette reconnaissance de leurs acquis leur permettra d'envisager une meilleure insertion tant sociale que professionnelle.
À cette fin, des groupes de travail par spécialité ont élaboré ces attestations de compétences professionnelles qui valident les compétences acquises par les élèves en situation de handicap tout au long de leur parcours de formation professionnelle.
Ces attestations ont concerné en 2009/2010 les diplômes suivants :
- CAP Employé de commerce multi spécialités.
- CAP Employé de vente spécialisé.
- CAP Assistant polyvalent de restauration.
- BEP Métiers des services administratifs.

L'attestation d'aptitudes professionnelles est délivrée au candidat en situation de handicap au terme de son parcours de formation.
Le but de cette attestation est de :
- reconnaître un niveau d'étude,
- reconnaître un niveau de compétences,
- créer un passeport pour l'emploi décrivant des tâches validées, reconnues et énoncées en terme professionnel,

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

- permettre une évolution de cette attestation par la VAE une fois inscrit dans un parcours professionnel (projet) et dans le cadre de la formation continue.

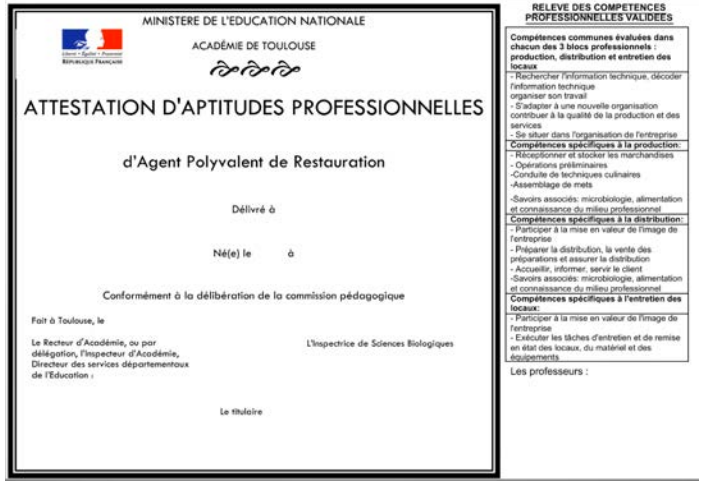
La procédure de certification des compétences professionnelles acquises par des jeunes en situation de handicap, scolarisés en lycée professionnel (UPI, Ulis ou intégration en milieu ordinaire) a été formalisée par les travaux du groupe de travail ARED[3]. Ces compétences sont issues du référentiel relevant du **diplôme visé**. On notera sur l'attestation la compétence terminale acquise (lorsque toutes les sous-compétences le sont).

Au cas où celle-ci ne serait pas acquise dans son intégralité, on notera uniquement les sous-compétences acquises. L'équipe devra renseigner au fur et à mesure de la formation les compétences acquises, de façon à compléter l'attestation tout au long du cursus.

Les attestations finales, complétées par le professeur du domaine professionnel, seront adressées à l'IEN-ET responsable du diplôme, qui les visera et les transmettra au recteur de l'académie pour validation officielle avant remise aux élèves.

L'ensemble de ce travail a permis la naissance d'une attestation modulaire nommée alors *Attestation d'aptitudes professionnelles*.

Une partie de ce texte est issu du travail commun porté par l'équipe du lycée des métiers de la vente[4] et de la mode Gabriel Péri de Toulouse de janvier 2009 et des documents écrits par le groupe ARED à la suite des deux années de travail (sept 2008 à juin 2010).



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

ACADÉMIE DE TOULOUSE

ATTESTATION D'APTITUDES PROFESSIONNELLES

d'Agent Polyvalent de Restauration

Délivré à

Né(e) le à

Conformément à la délibération de la commission pédagogique

Fait à Toulouse, le

Le Recteur d'Académie, ou par délégation, l'Inspecteur d'Académie, Directeur des services départementaux de l'Education :

L'Inspectrice de Sciences Biologiques

Le titulaire

RELEVE DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES VALIDEES

Compétences communes évaluées dans chacun des 3 blocs professionnels : production, distribution et entretien des locaux

- Rechercher l'information technique, décoder l'information technique
organiser son travail
- S'adapter à une nouvelle organisation contribuer à la qualité de la production et des services
- Se situer dans l'organisation de l'entreprise

Compétences spécifiques à la production:

- Réceptionner et stocker les marchandises
- Opérations préliminaires
-Conduite de techniques culinaires
-Assemblage de mets
-Savoirs associés: microbiologie, alimentation et connaissance du milieu professionnel

Compétences spécifiques à la distribution:

- Participer à la mise en valeur de l'image de l'entreprise
- Préparer la distribution, la vente des préparations et assurer la distribution
- Accueillir, informer, servir le client
-Savoirs associés: microbiologie, alimentation et connaissance du milieu professionnel

Compétences spécifiques à l'entretien des locaux:

- Participer à la mise en valeur de l'image de l'entreprise
- Exécuter les tâches d'entretien et de remise en état des locaux, du matériel et des équipements

Les professeurs :

Voici un exemple de l'attestation proposée à cette époque (avant 2010):
Remise des premières attestations au lycée Gabriel Péri en 2008 et 2009.
Remise des attestations à l'ensemble des élèves UPI/Ulis au rectorat de 2010 à 2013.

3. Atelier de recherche en vue de diffusion : Claudine Authier, Anne-Marie Giacometti, Sylvie Lesclauze, Fabienne Buisson, Patricia Berenguer, Annie Barrere, Sylvie Breque, Alice Valera, Karine Faramond, Françoise Marx, Françoise Couderc, Sylvie Brigui, Sylvie Lesclauze, Mme Borrut, Sylvie Renouf, Henri Delarse, Joelle Martinez, Nathalie Bepmale.
4. Nathalie Bepmale, professeur des écoles, Bruno Courchinoux, chef de travaux, Karine Faramond, PLP Vente, Marjolaine Rault, AVS, Alice Valera, PLP Vente.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

JUIN 2010 : SORTIE DE LA CIRCULAIRE QUI TRANSFORME LES UPI EN ULIS (BULLETIN SPÉCIAL DU 15 JUILLET 2010)

Quels changements ?

- Les changements essentiels de cette circulaire permettent de répondre à l'une des difficultés rencontrées quand les élèves étaient en UPI à savoir celle des places disponibles en atelier professionnel. En effet, les Ulis deviennent des appuis à l'inclusion dans une classe de formation professionnelle. Les élèves sont donc inscrits dans une classe de référence et bénéficient, si besoin, dans leur projet du soutien de l'enseignant coordonnateur ou de l'AVS. De ce fait, ils ont une place comme tout autre élève au sein de la formation professionnelle et doivent se saisir des dispositifs d'orientation pour accéder aux formations de leurs choix.
- La MDPH notifie alors de l'appui du dispositif collectif Ulis. Ce n'est plus une orientation en Ulis et les établissements scolaires n'ont plus de *classe* Ulis. L'organisation pédagogique doit s'adapter à ce fonctionnement qui est un appui à l'inclusion scolaire et professionnelle.
- La circulaire met en place au niveau national une attestation similaire à l'expérience décrite ci-dessus et l'attestation d'aptitude professionnelle devient l'attestation de compétences professionnelles. Un exemple de cette nouvelle attestation est joint à la circulaire.

Construire un parcours de formation

La construction de parcours de formation évolue donc avec l'apparition des Ulis. Le principe de base est l'inclusion totale dans la classe d'accueil au départ du projet. L'accompagnement de l'élève est individualisé, réfléchi et structuré par les équipes du lycée et l'ESS. À partir de l'émergence des besoins des jeunes bénéficiant de l'appui de l'Ulis, les équipes réfléchissent aux choix des moyens d'adaptations, de remédiations et de compensations pour accompagner le projet de l'élève. Les élèves peuvent bénéficier d'un accompagnement humain, soit avec le coordonnateur de l'Ulis, enseignant spécialisé, soit du soutien de l'AVS. Les équipes peuvent aussi réfléchir, en fonction des besoins, à des aménagements du temps de scolarisation, à l'augmentation des temps en entreprise par rapport aux projets. Tout ceci vient s'ajouter aux adaptations pédagogiques possibles et déjà mises en place avec les UPI. Depuis deux ans sur l'académie de Toulouse, la création d'une Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (PAIP[5]) qui réfléchit et aide à l'insertion professionnelle des élèves qui ont bénéficié de l'appui du dispositif Ulis a permis d'introduire des parcours mixtes entre les lycées professionnels et les CFA[6]. Cela permet aux équipes des lycées de repenser les parcours en réfléchissant au mode de préparation à l'examen (LP ou CFA) le plus adéquat pour l'élève en considérant l'importance pour ces élèves d'éviter les situations de rupture.

5. Portée à ce jour par M. Detchart, CT ASH, Mme Delgado, Mme Bepmale.
6. CFA : Centre de formation d'apprentis ; CFAS : Centre de formation d'apprentis spécialisé.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

Deux grands axes ont soutenu les actions effectuées en faveur de l'apprentissage afin de faire connaître et fluidifier la poursuite des parcours des élèves d'Ulis vers l'apprentissage :

- des formations auprès des coordonnateurs d'Ulis LP au niveau académique. Dans ce cadre, nous avons pu faire intervenir des professionnels du CFAS et de l'Agefiph[7] ;
- des rencontres CFA/entreprises : La région Midi-Pyrénées, avec le soutien de l'Agefiph, a organisé, à la demande du rectorat de l'académie de Toulouse, une série de rencontres départementales entre les coordonnateurs des Ulis de lycées professionnels et les CFA proposant des formations de niveaux V et IV ayant signé la charte handicap.

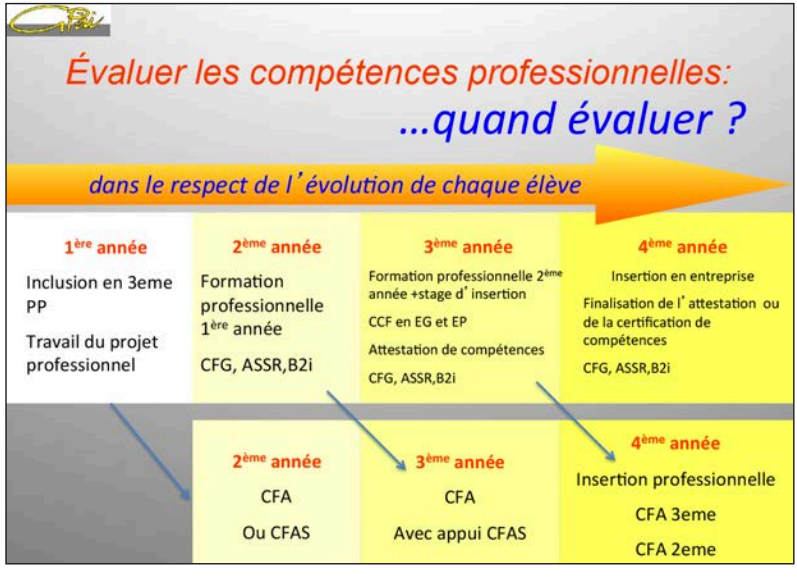
Pour chacun des territoires, il s'agissait de :

- favoriser les rencontres et les échanges entre les professionnels des CFA et des Ulis ;
- présenter l'organisation respective de ces deux dispositifs de formation (contraintes, public accueilli, secteurs d'activité…).

Les résultats de ce travail effectué en direction des Ulis commencé l'année scolaire 2014/2015 et poursuivie en 2015/2016 sont les suivants : sur 19 contrats d'alternance, 17 ont été signés sur les deux dernières années scolaires.

Évaluer les compétences professionnelles

Voici des exemples de parcours possibles avec l'appui du dispositif Ulis. L'académie de Toulouse continue à laisser du temps aux élèves qui bénéficient de ce dispositif. Le parcours est toujours très individualisé.



7. Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

L'attestation de compétences en 2015

À ce jour, l'attestation de compétences ne fait plus l'objet d'une remise par le recteur, mais les procédures font toujours l'objet de réflexion pour en améliorer le fonctionnement.

Par exemple, il a fallu attendre les résultats des diplômes, *via* le relevé des notes avant de remettre les attestations. En effet, les attestations de compétences ne font apparaître que les compétences acquises alors que le diplôme ou le relevé de note permet l'obtention du module ou du diplôme dès la moyenne. Le relevé de note permet à des élèves qui n'ont pas présenté toutes les épreuves de l'examen d'obtenir la partie professionnelle de l'examen. C'est grâce à ces documents que l'élève peut poursuivre l'acquisition de compétences dans le but d'obtenir son examen soit en poursuivant par un apprentissage, soit par la VAE.

En ce qui concerne les compétences terminales acquises, voici le cheminement proposé par le conseiller technique ASH de l'académie de Toulouse et le doyen des IEN-ET[8] : « *Pour établir ces attestations, les professeurs d'enseignement professionnel prendront appui sur* ***les référentiels****, en particulier sur l'annexe « Définition des épreuves » ainsi que sur les* ***outils de suivi et d'évaluation de la formation professionnelle*** *(Repères pour la formation et l'évaluation, cahiers des charges CCF…).*

Pour chaque unité professionnelle dont on précisera l'intitulé, il s'agira de lister, au sein d'un relevé, les compétences terminales maîtrisées avec éventuellement mention des sous-compétences afférentes.

Le relevé de compétences sera adressé par le professeur principal au chef d'établissement qui l'adressera par mail à l'IEN-ET en charge de la filière professionnelle du diplôme visé pendant la formation. Après validation par l'IEN-ET, le relevé sera adressé au conseiller technique ASH qui fera établir l'attestation finale par les services du rectorat. Celle-ci sera signée par l'IEN-ET ayant validé le relevé de compétences puis envoyée au chef d'établissement afin que sa signature et le tampon du lycée professionnel soient apposés sur le verso de l'attestation qui comportera le relevé des compétences acquises. L'attestation professionnelle sera ensuite remise à l'élève. »

La procédure est identique pour les attestations de compétences sur les référentiels du Bac professionnel (Gestion/administration par exemple) ou des CAP. Depuis septembre 2015, l'attestation de compétences est possible pour tous les élèves en situation de handicap qui ne sortent pas avec la totalité d'un diplôme.

Ils ajoutent dans le même écrit une phrase à destination des jeunes qui vont être suivis par la PAIP, ce qui permet de faire un premier lien entre les évaluations certificatives de fin de lycée et les problématiques liés à la PAIP : « *Parallèlement, et dans la perspective du suivi de ces élèves, le* ***coordonnateur de l'Ulis*** *recueillera auprès des PLP la liste des compétences professionnelles travaillées mais non-acquises ainsi que les éléments maîtrisés de la définition de l'emploi et/ou du métier (cf. le référentiel professionnel) et les adressera au représentant de la Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle du rectorat* (*paip@ac-toulouse.fr*). »

À ce jour, voici les chiffres des 62 jeunes suivis par la PAIP, concernant les types de validation des élèves sortis des Ulis. Les jeunes qui quittent le lycée après la 3e

8. Respectivement M. Frédéric Detchart, CT ASH et M. Joël Rivoal, doyen des IEN-ET.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

prépa pro pour continuer leur parcours en apprentissage sont comptabilisés comme étant en cours de validation. Les 3 jeunes qui n'ont pas de validation sont des jeunes qui ont arrêté leur parcours (lycée ou apprentissage) avant d'accéder à la validation.



ET APRÈS LA CERTIFICATION ?

Sur les 79 élèves sortis des lycées professionnels de Haute-Garonne en juin 2014 et ayant bénéficié de l'appui d'une Ulis, voici au regard du type de validation, leurs situations actuelles (chiffres arrêtés en janvier 2015).



Sortis HG/79	CAP/37	Attestation/28	Sans/14	total
Contrat de travail	10	2	0	12
Contrat d'apprentissage	3	3	7	13
Poursuite formation lycée	7	5	1	13
ESAT	3	5+3	0	11
Recherche emploi	5	6	0	11
Pas de suivi rectorat	9	4	6	19

Un accompagnement nécessaire après le lycée: PAIP et services de soins pour renforcer les organismes de droit commun d'insertion professionnelle.

Le jeune adulte recherche un contrat de travail

Après que l'Éducation nationale a fait son travail de formation et de certification de compétences, l'objectif pour ces jeunes adultes est de trouver un travail en milieu ordinaire pour la majorité d'entre eux. La plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle se questionne actuellement car les attentes envers ces jeunes adultes sont un peu différentes, pour eux, par rapport au reste des jeunes en recherche d'emploi. Pour exemple, un jeune porteur de T21, même en possession d'un diplôme tel que le CAP, doit d'abord montrer ses compétences auprès d'un éventuel employeur pour

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

espérer avoir un emploi. Une période de stage en entreprise permet alors au jeune de montrer ses compétences et de rassurer l'entreprise. Au-delà du fait des questions de validation des compétences acquises au lycée, la recherche d'emploi pose la question de la performance. Le jeune doit être capable d'exercer sa compétence dans un temps donné qui soit acceptable par l'entreprise au regard du financement d'un salaire. Pour cette raison, il est absolument nécessaire que ces jeunes bénéficient d'un accompagnement supplémentaire à ce qui existe aujourd'hui dans le droit commun (mission locale, cap emploi ou pôle emploi). Des outils de soutien à l'accompagnement sont en réflexion pour être relais de l'attestation de compétences.

Du portefeuille de réussite au passpro vers l'emploi

La compilation des démarches et des réussites dans un portfolio nommé *passpro vers l'emploi*: Cet outil est un moyen de poursuivre le travail effectué en lycée sous le nom de *portefeuille de réussite* dans l'idée de tracer un parcours et de cumuler les réussites des jeunes. Cette démarche est commune et permet de faire apparaître les réussites et de les faire reconnaître. Ceci est indispensable car le parcours est long et peu valorisant dans la recherche d'emploi. Il permet de tracer les différents entretiens avec les divers professionnels accompagnant le jeune vers l'emploi. Le trio CV, lettre de motivation et entretien d'embauche est, pour la majorité des cas des jeunes adultes ayant des troubles cognitifs, une barrière infranchissable. D'où la nécessité de créer et d'innover afin de proposer des moyens différents qui visent à mettre en avant les compétences professionnelles pour des personnes qui, bien souvent, sont vues par la société comme des personnes cordiales, mais peu compétentes. En effet, le *passpro* doit pouvoir aussi être utilisé lors des démarches de recherche d'emploi comme la préparation des CV ou des entretiens d'embauche. Le portfolio utilisé avec un public en orientation ou en recherche d'emploi fait partie de ces outils innovants. Il permet aussi de rendre lisible l'efficacité sur une tâche et rassurer l'entreprise sur la *productivité* du jeune adulte. Les stages sont essentiels dans le parcours d'insertion professionnelle. Au-delà de maintenir le dynamisme du jeune en évitant les effets délétères de l'inactivité, ils maintiennent les compétences, permettent d'identifier les besoins d'aménagements et d'adaptation de l'environnement et de rassurer les employeurs sur l'accompagnement qu'ils attendent. Si lors d'un stage d'insertion, le contrat n'a pas pu être négocié, il sera valorisé dans le *passpro* du jeune adulte.

La spécificité des contrats en alternance

Le développement de ces contrats cherche à sécuriser les parcours d'insertion vers l'emploi tout en offrant une possibilité de poursuite de formation, de réorientation ou tout simplement la poursuite du parcours commencé en lycée professionnel et terminé en apprentissage ou organisme de formation afin de favoriser la réussite du parcours de formation. Ces jeunes apprentis sont aussi un public nouveau pour ces établissements comme ils l'ont été, il y a dix ans, au sein de nos lycées professionnels. Les formateurs ont besoin de soutien et de formation pour intégrer ces jeunes. Leur arrivée en CFA, MFR ou organismes de formation continue met en évidence les besoins qui sont les leurs en termes d'accompagnement et de compensations pour accéder aux apprentissages proposés. La plateforme cherche à compléter les

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

actions déjà mises en place par le CFAS et certains CFA (notamment sur la prise en compte des troubles des apprentissages) et travaille à trouver des moyens qui pourraient être déployés pour faciliter le parcours de formation de ces élèves, en s'inspirant des compensations mises en place par le dispositif Ulis[9].

La recherche de nouveaux outils pour favoriser l'autonomie en formation. La faible autonomie des jeunes sortis des Ulis au niveau des apprentissages scolaires n'est pas, pour la majorité, corrélée à leur autonomie sociale. Ces jeunes adultes peuvent être autonomes sur leur poste de travail, autonomes dans leurs déplacements mais avoir besoin d'aide au niveau des apprentissages. Les apprentissages scolaires passent encore par l'écrit et quand la lecture/écriture fait défaut, l'accès aux compétences est bien plus compliqué.

Ces élèves ont eu des parcours réussis en lycée professionnel car ils avaient le soutien du coordonnateur, l'appui d'une AVS quand ce dernier estimait avec l'équipe des enseignants que cela était nécessaire et enfin les adaptations pédagogiques mises en place par les professeurs du second degré. Dans le cadre des parcours en alternance, il reste à inventer des moyens et des outils pour permettre à ces jeunes d'accéder aux apprentissages, notamment en compensant en partie leurs difficultés à lire/écrire. Actuellement, nous réfléchissions à utiliser des outils numériques pour compenser l'absence de l'aide humaine dont ils avaient tant besoin au lycée.

À développer dans les pratiques futures

La question de l'évaluation continue à se poser après la sortie de la formation initiale. Pour autant, elle ne l'est plus forcément en termes de formation et de compétences acquises en formation initiale. En effet, elle se pose dans un contexte d'amélioration de l'employabilité du jeune adulte au regard du cadre international. Ce n'est pas le jeune adulte qui doit porter l'entière responsabilité du chemin à parcourir pour être dit *employable*. Voici les questions sur lesquelles nous travaillons aujourd'hui et qui méritent d'être approfondies :

- Comment évaluer une forme de *performance* ou comment aider à sa mise en œuvre (environnement) lors de stages pour favoriser l'embauche ?
- Comment identifier et évaluer l'environnement dans lequel va évoluer le jeune adulte ? Un environnement hostile peut être un élément déterminant du processus de production du handicap et aboutir à une augmentation des situations de handicap.
- Quelle évaluation pour être plus en cohérence avec les objectifs et critères de l'accès à l'emploi qu'avec ceux de la formation ?
- Comment accompagner le jeune adulte du statut d'élève-stagiaire (employé en devenir) à celui d'employé (statut identique à ses collègues) ?

« *Le plus grand bien que vous puissiez faire à quelqu'un n'est pas de partager vos richesses avec lui, mais de lui révéler les siennes.* » Benjamin Disraeli

9. Les compensations sont pensées par l'appui du dispositif Ulis et le soutien d'une AVS (Auxiliaire de vie scolaire). Les enseignants du second degré et les élèves bénéficient de l'appui de l'enseignant spécialisé, coordonnateur de l'Ulis. De plus, la formation initiale a déployé de multiples dispositifs de formations en vue d'augmenter les compétences en matière d'accueil des élèves en situation de handicap et ce, depuis la création des Ulis.

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)

Références

Enea-Drapeau, C., Carlier, M., & Huguet, P. (2012). Tracing subtle stereotypes of children with Trisomy 21: from facial-feature-based to implicit stereotyping. *PLoS ONE, 7*(4), e34369.

Louvet, E., et Rohmer, O. (2000). Le rôle des réactions affectives dans la perception sociale des personnes handicapées physiques selon la familiarité avec le handicap. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 47-48*, 95-109.

Louvet, E., et Rohmer, O. (2004). Perception sociale et représentations sociales : deux approches complémentaires dans la compréhension des conduites sociales. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 61*, 57-61.

Louvet, E., et Rohmer, O. (2004). Familiarité et réactions affectives à l'égard des personnes handicapées physiques. *Bulletin de psychologie, 57*(2), 165-170.

Ravaud, J.F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap, Revue de sciences humaines et sociales, 81*, 64-75.

Rioux, M. H. (1997). Disability: The place of judgment in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research, 41*, 102-111.

Rohmer, O., et Louvet, E. (1999). *Affect et jugement de travailleurs handicapés.* Communication affichée au 2e congrès international de psychologie Sociale. Aix-en-Provence, France.

Rohmer, O., Louvet, E., et Salhani, P. (2002). *Handicap et Travail : Exigences à l'égard à des travailleurs handicapés moteurs*. Communication orale au 12e congrès international de psychologie du travail et des organisations. Louvain-la-neuve, Belgique.

Rohmer, O., & Louvet, E. (2006). Disability: Repercussions on the recruitment process. *Le Travail Humain, 69*, 49-65.

Rohmer, O., & Louvet, E. (2009). Describing persons with disability: Salience of disability, gender, and ethnicity. *Rehabilitation Psychology, 54*(1), 76-92.

Rohmer, O., et Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. *L'année psychologique, 111*, 69-85.

Rohmer, O., Salhani, P., et Louvet, E. (2000). Les Affects dans la perception du handicap physique. *Handicap, 86*, 67-79.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart et Winston.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797-811.

Stevenson, M. (2010). Flexible and Responsive Research: Developing Rights-Based Emancipatory Disability Research Methodology in Collaboration with Young Adults with Down Syndrome. *Australian Social Work, 63*(1), 35-50. doi:10.1080/03124070903471041

Wilson, M.C., & Scior, K. (2014). Attitudes towards individuals with disabilities as measured by the Implicit Association Test: A literature review. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 294-321.PubMed doi:10.1016/j.ridd.2013.11.003

INSEI | Telecharge le 12/11/2025 sur https://shs.cairn.info (IP: 188.119.23.222)