

Vers des évaluations plus inclusives

Enseignements et perspectives issus de l'expérience PASEC inclusif

Septembre 2026

Paul Lynch

School of Education, University of Glasgow

Janet Hayes

Sightsavers

Équipe PASEC

CONFEMEN

Introduction

Selon l'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), les enfants en situation de handicap ne doivent pas être exclus, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général (y compris des évaluations). Cet article stipule également que des aménagements raisonnables doivent être prévus pour répondre aux besoins de la personne concernée. Pourtant, de nombreux tests et évaluations restent inaccessibles aux élèves en situation de handicap et ne prévoient pas d'aménagements raisonnables à leur intention.

Ce document présente les principaux enseignements issus du partenariat mené entre la CONFEMEN et Sightsavers de 2023 à 2026, dont l'objectif général était de **renforcer l'accessibilité de l'évaluation PASEC2024 aux élèves en situation de handicap, en particulier ceux présentant un handicap léger à modéré**. Le projet a porté sur les évaluations administrées en début (2^e année) et en fin (6^e année) de scolarité primaireⁱ.

L'Objectif de développement durable (ODD 4) vise à garantir une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous, et le PASEC est l'un des principaux outils utilisés par les systèmes éducatifs d'Afrique francophone pour évaluer les acquis d'apprentissage. Si les apprenant·e·s en situation de handicap sont exclu·e·s de l'évaluation, les pays ne peuvent être certains d'avoir véritablement atteint l'ODD 4 pour *tous* les enfants.

Le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMENⁱⁱ) est un programme régional d'évaluation à grande échelle qui évalue la performance des systèmes éducatifs, en particulier dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Pour ce faire, il mesure les acquis des élèves par le biais d'évaluations standardisées en lecture (langue) et en mathématiques et collecte des données sur les enseignant·e·s, les environnements scolaires, les pratiques d'enseignement et le contexte familial. Cette collecte de données a lieu tous les 4 à 5 ans et concernait 10 pays en 2014, 14 en 2019 et 16 en 2025ⁱⁱⁱ. La prochaine édition du PASEC est prévue pour 2028.

Sightsavers a contribué à **renforcer l'inclusivité de plusieurs dispositifs d'évaluation des apprentissages, aux niveaux national et régional, notamment dans le cadre de l'EGRA^{iv} et du PASEC au Mali, ainsi que de l'ASER^v et de l'ICAN^{vi} au Pakistan**.

Ce projet s'est appuyé sur la capitalisation des **enseignements d'un précédent projet au Mali**, datant de 2022/2023, dans le cadre duquel la CONFEMEN et Sightsavers ont collaboré pour tester des versions tactiles et en braille des évaluations PASEC pour les rendre accessibles aux élèves présentant des déficiences visuelles. À la fin de ce projet, Sightsavers et la CONFEMEN ont décidé d'un commun accord que toute autre initiative visant à améliorer l'inclusivité des outils PASEC serait menée à l'échelle régionale plutôt que nationale, afin que tous les pays qui utilisent l'évaluation PASEC puissent bénéficier de l'amélioration de ces outils.

Le fait de montrer que des élèves en situation de handicap^{vii} participent aux tests PASEC et sont capables de les réaliser peut contribuer à réduire la stigmatisation et les stéréotypes néfastes qui touchent les enfants en situation de handicap dans leurs communautés locales.

Cela envoie un message important et illustre de manière concrète que les apprenant·e·s en situation de handicap sont capables de participer pleinement à l'ensemble du système éducatif, y compris aux évaluations.

Les activités suivantes ont été réalisées dans le cadre du projet actuel :

- Révision et adaptation des outils PASEC pour les rendre plus inclusifs pour les apprenant·e·s en situation de handicap ;
- Formation des conseiller·ère·s techniques de la CONFEMEN à l'éducation inclusive et à l'adaptation des instruments de collecte ;
- Mise à l'essai des outils révisés dans les 16 pays qui ont participé au PASEC2024, avec une formation enrichie pour les administrateur·rice·s et les équipes nationales au Cameroun et au Sénégal ;
- Séances d'observation pendant la collecte des données du PASEC2024 dans trois écoles inclusives au Cameroun ;
- Partage des enseignements et des recommandations issus de l'observation de la mise à l'essai avec les conseillers et conseillères techniques de la CONFEMEN ;
- Analyse des données collectées au Cameroun ; et
- Atelier de formation pour les équipes nationales des 16 pays qui ont participé au PASEC2024, portant sur l'éducation inclusive et la façon d'inclure les élèves en situation de handicap dans les évaluations PASEC.

Adaptations des instruments du PASEC2024

En collaboration avec des experts de l'Université de Glasgow, Sightsavers a ajusté les instruments de collecte du PASEC2024 (voir l'encadré ci-dessous) pour les rendre plus inclusifs pour les élèves en situation de handicap, avant leur introduction dans les 16 pays participant au PASEC2024. Les administrateur·rice·s de tests ont également bénéficié d'une formation enrichie sur l'éducation inclusive et sur les adaptations apportées aux outils et aux processus, et les procédures de collecte des données ont été améliorées.

Questionnaires

Questionnaire pour les parents (33 questions)

Questionnaire pour les directeur·rice·s d'école (102 questions)

Questionnaire pour l'enseignant·e (60 questions)

Outils de l'administrateur·rice

Cahier de l'administrateur·rice du niveau début du primaire (2^e année)

Cahier de l'administrateur·rice du niveau fin du primaire (6^e année)

Fiche de suivi de l'élève

Outils de l'élève

Livret élève du niveau début du primaire (mathématiques et langue)

Livret élève du niveau fin du primaire (mathématiques et langue)

Livret support élève pour le début du primaire

Les modifications suivantes ont été apportées au PASEC2024 :

- **Ajout d'une annexe (au cahier de l'administrateur·rice) visant à lui fournir davantage d'informations sur le handicap et les troubles des apprentissages, notamment :**
 - Une liste des handicaps/troubles des apprentissages les plus courants, ainsi que leur définition ;
 - Les stéréotypes et les idées fausses concernant le handicap ou certains problèmes de santé, susceptibles d'entraîner une discrimination ;
 - Des conseils pour adapter l'environnement d'apprentissage aux élèves en situation de handicap ; et
 - Des recommandations sur les équipements utiles (p. ex. les technologies d'assistance comme les loupes) et les changements à apporter à l'environnement de test.
- **Instructions (dans le cahier de l'administrateur·rice) visant à accorder aux élèves en situation de handicap un délai supplémentaire pour terminer le test :**
 - Les élèves de début du primaire (2^e année) qui présentent un handicap ou des troubles des apprentissages « signalés »^{viii} ont droit au **double du temps prévu pour chaque item du test**. Par exemple, lorsqu'une minute est normalement accordée pour un exercice, ils disposent de deux minutes ;
 - Les élèves de fin du primaire (6^e année) qui présentent un handicap ou des troubles des apprentissages signalés ont droit à **30 minutes supplémentaires pour chaque session de test dans sa globalité** ; et
 - Une fiche de suivi est remplie pour les élèves concernés, en début comme en fin de primaire. Elle précise le type de handicap ou de troubles des apprentissages de l'enfant, conformément aux catégories présentées dans le tableau du cahier de l'administrateur, et est complétée par un échange avec l'enseignant responsable de la classe avant le début du test.
- **Intégration de questions relatives au handicap dans les questionnaires destinés aux enseignant·e·s et aux directeur·rice·s d'école :**
 - **Questionnaire de l'enseignant·e** : ajout de questions spécifiques sur le nombre d'apprenant·e·s présentant un handicap/des troubles des apprentissages, les types de handicaps, la mise en place de tout aménagement particulier en classe ou pour les évaluations, et les difficultés liées à la mise en œuvre d'une éducation inclusive ; et
 - **Questionnaire du/de la directeur·rice d'école** : ajout de questions spécifiques sur la politique d'éducation inclusive de l'école et estimation du nombre d'élèves présentant un handicap/des troubles des apprentissages dans l'établissement.
- **Rédaction d'un manuel complémentaire^{ix} pour les administrateur·rice·s sur les différentes façons de répondre aux besoins spécifiques des élèves présentant différents types de handicap :**
 - Liste des aménagements qui peuvent être mis en place pour répondre aux différents besoins des élèves, par type de handicap/troubles des apprentissages, et informations utiles aux administrateur·rice·s sur la manière de répondre aux besoins des différent·e·s apprenant·e·s.

Principaux enseignements

L'observation de la mise à l'essai du PASEC inclusif au Cameroun, complétée par l'analyse des données recueillies, a permis de dégager un ensemble d'enseignements concrets et ancrés dans la pratique. Ceux-ci s'appuient à la fois sur les résultats de la mise à l'essai, les expériences issues de la formation et l'analyse des données, permettant ainsi d'aller au-delà des considérations théoriques pour mieux comprendre les approches qui favorisent — ou, au contraire, peuvent limiter — l'inclusivité des évaluations pour les apprenants en situation de handicap.

Ces enseignements constituent des éléments utiles pour nourrir les réflexions et les choix méthodologiques relatifs à la conception d'évaluations plus inclusives. Ils pourront notamment éclairer le développement du PASEC2028, tout en présentant un intérêt pour d'autres dispositifs d'évaluation des apprentissages aux niveaux national, régional et international.

Vous trouverez ci-dessous une synthèse des principaux enseignements identifiés :

1. Les élèves en situation de handicap peuvent participer aux évaluations PASEC à condition de mettre en place un soutien supplémentaire adapté

Les constats issus de l'observation de la mise à l'essai au Cameroun et de l'analyse des données qui a suivi montrent que la plupart des apprenant·e·s en situation de handicap souhaitent participer pleinement aux tests PASEC, et en sont capables, lorsque des aménagements appropriés sont prévus.

Lors de l'observation de la mise à l'essai au Cameroun, nous avons constaté que les élèves en situation de handicap souhaitaient vivement participer au test : administrateur·rice·s et observateur·rice·s y ont vu un signe d'engagement. Par exemple, lors du processus d'échantillonnage, les apprenant·e·s en situation de handicap sélectionné·e·s ont fait preuve d'enthousiasme, et non pas de réticence, à l'idée de participer au test. L'un·e des administrateur·rice·s a fait la remarque suivante :

« Ce qui m'a frappé sur le terrain, c'est l'échantillonnage aléatoire ; c'était fascinant de voir à quel point tout le monde souhaitait participer. »

Néanmoins, nous avons observé chez certains élèves en situation de handicap, et plus particulièrement chez ceux présentant des troubles des apprentissages, une certaine lassitude et un certain désintérêt au fur et à mesure que le test progressait, se traduisant par une baisse de la concentration et, dans certains cas, une réticence à suivre les instructions de l'administrateur·rice.

L'analyse des données de la mise à l'essai du programme au Cameroun a révélé que, dans le cas du test de début de scolarité primaire, 96 % des élèves en situation de handicap échantillonnés étaient capables de réaliser une partie du test, et 97 % pour celui de fin de primaire. À titre de comparaison, ces proportions étaient de 90 % en début de scolarité primaire pour les participant·e·s non handicapé·e·s (bien que l'attrition observée dans ce groupe soit en grande partie due à des données biographiques ou démographiques incomplètes ou à l'absence totale de données mathématiques) et de 99 % en fin de primaire.

Cependant, les données indiquent que, malgré ces pourcentages élevés, les élèves en situation de handicap sont plus susceptibles que les élèves non handicapés de fournir des réponses incomplètes, non valides ou de ne pas répondre du tout. En début de scolarité primaire, on constate proportionnellement 3 % de données manquantes, invalides ou non communiquées de plus dans l'ensemble de données représentant les élèves en situation de handicap par rapport à celui des élèves non handicapés. En fin de scolarité primaire, on constate 2 % de données manquantes, invalides ou non communiquées de plus chez les élèves en situation de handicap par rapport à leurs camarades non handicapés.

Enseignement clé :

Les élèves en situation de handicap peuvent passer les évaluations PASEC et obtenir des résultats significatifs.

2. L'environnement et le contexte influencent fortement la participation des apprenant·e·s en situation de handicap

Différents facteurs ont pu contribuer à une meilleure participation des élèves en situation de handicap à l'évaluation PASEC, notamment la familiarité avec l'environnement de l'école et de la classe, le soutien d'enseignant·e·s qu'ils connaissent bien, et la mise en place d'aménagements adaptés dans la salle où a lieu l'évaluation. De petites adaptations, par exemple au niveau de l'éclairage ou des sièges, ont également eu un impact notable sur le niveau de participation.

De plus, le fait que l'évaluation ait eu lieu dans des écoles inclusives a sans doute également contribué à ce résultat. Dans ces établissements, le personnel a déjà suivi une formation et est sensibilisé aux aménagements nécessaires pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap/présentant des troubles des apprentissages. Comme le dit l'un·e des administrateur·rice·s :

« Ils sont confiants et sont habitués à des gens contrairement à d'autres endroits où les EBS [Élèves à Besoins Spécifiques] sont très fermés et ne sont pas réceptifs. Donc le fait que ça soit une école inclusive a beaucoup facilité le test. »

En revanche, les élèves en situation de handicap étaient moins en mesure de participer pleinement à l'évaluation PASEC lorsque les conditions de passation n'étaient pas adaptées à leurs besoins, lorsqu'ils n'avaient pas été suffisamment préparés ou informés sur le déroulement de l'évaluation et les attentes qui y étaient associées, ou encore lorsque les procédures de passation manquaient de souplesse. Afin de favoriser leur pleine participation, il serait souhaitable que la direction de l'école organise, en amont des évaluations PASEC, des séances d'information destinées aux parents et aux élèves. Ces rencontres seraient particulièrement bénéfiques pour les élèves en situation de handicap, qui peuvent éprouver de l'anxiété lorsqu'ils ne savent pas qu'une évaluation approche ou ne comprennent pas ce qui sera attendu d'eux. Elles offriraient également un cadre propice pour échanger avec les familles sur les adaptations spécifiques requises afin de répondre aux besoins de chaque élève.

La direction des établissements scolaires devrait s'appuyer sur les ONG locales, les organisations de personnes handicapées (OPH), les assistant·e·s pédagogiques et toutes

autres ressources disponibles pour obtenir un soutien supplémentaire (p. ex. en langue des signes) afin que les apprenant·e·s en situation de handicap puissent pleinement participer aux tests PASEC.

Enseignement clé :

L'inclusion ne concerne pas uniquement le test lui-même, mais l'ensemble de l'environnement d'évaluation, y compris la sensibilisation de la communauté et la formation des enseignants à l'éducation inclusive.

3. L'absence d'aménagements et d'équipements d'assistance limite la capacité des élèves en situation de handicap à participer pleinement au test

Bien que l'observation de la mise à l'essai du PASEC2024 au Cameroun se soit déroulée dans des écoles inclusives, des lacunes importantes ont été observées : on peut donc supposer que ces lacunes seraient encore plus marquées dans des pays où il n'existe pas de politique nationale en faveur de l'éducation inclusive ou d'écoles inclusives. Nous avons observé un nombre très limité d'équipements d'assistance (p. ex. des loupes pour agrandir le texte, ou des objets concrets comme une bouteille ou une tasse pour un élève qui ne voit pas correctement les images), et d'aménagements comme une interprétation en langue des signes. Cette absence de soutien technique a conduit à des stratégies d'adaptation inappropriées (p. ex. les élèves copiaient sur leurs camarades) ou à un désintérêt ou un manque d'implication dans le test chez les apprenant·e·s en situation de handicap.

Pour que les prochaines éditions de l'évaluation PASEC soient pleinement inclusives, l'idéal serait que les élèves en situation de handicap bénéficient de « kits » d'adaptation (versions tactiles, supports visuels/pictogrammes, baguettes de comptage, etc.), d'interprètes en langue des signes (si possible), de lecteurs d'écran ou de versions en braille du test. La communication alternative et améliorée (CAA) devrait également être utilisée aussi souvent que possible. Cependant, le coût de toutes ces adaptations pourrait constituer un obstacle, notamment dans le contexte de la récente réduction de l'aide et des contraintes budgétaires.

Les observations effectuées ont également révélé que l'octroi de temps supplémentaire aux élèves en situation de handicap n'était pas toujours respecté (malgré les recommandations officielles en ce sens). Par ailleurs, les formats adaptés n'étaient pas prévus par les procédures, faute de moyens suffisants. La formation des administrateur·rice·s devrait également mettre davantage l'accent sur la nécessité de prévoir des horaires et un rythme flexibles pour les élèves en situation de handicap.

Cette question soulève toutefois une tension de fond qu'il convient d'explicitier. D'une part, l'octroi de temps supplémentaire ou d'aménagements doit être proportionné à la nature du handicap ou du trouble concerné ; d'autre part, la validité scientifique des tests repose sur leur standardisation, qui suppose des conditions de passation comparables pour tou·te·s les candidat·e·s. Or, en l'absence d'un diagnostic établi, il devient difficile de trouver un consensus équitable sur l'aménagement à accorder : sans base objective, les administrateur·rice·s risquent soit de refuser des aménagements légitimes, soit d'en accorder de façon disparate et peu justifiable. Cette difficulté est accentuée dans les écoles où les difficultés fonctionnelles spécifiques des élèves en situation de handicap ne sont pas

systématiquement identifiées ni enregistrées, et où aucun diagnostic médical n'est fourni : dans ces conditions, il devient particulièrement difficile pour les administrateur·rice·s de décider si un temps supplémentaire doit être accordé, et selon quels critères.

Enseignement clé :

Sans identification préalable des besoins (diagnostic ou évaluation fonctionnelle) ni aménagements et équipements d'assistance suffisants, l'inclusion reste davantage symbolique que réelle.

4. Fournir aux administrateur·rice·s les connaissances nécessaires pour tenir compte des besoins individuels peut rendre les tests PASEC plus inclusifs

Au cours de notre observation au Cameroun, nous avons constaté que, si les administrateur·rice·s du PASEC montraient généralement une forte volonté d'apporter des aménagements aux élèves en situation de handicap qui passaient le test, beaucoup d'entre eux/elles ne semblaient pas disposer des compétences nécessaires pour le faire efficacement ; il ne s'agissait pas d'un manque de matériel, mais plutôt d'un manque de préparation et de savoir-faire face à des situations variées. Même si plusieurs administrateur·rice·s déclaraient avoir déjà travaillé avec des enfants en situation de handicap, la plupart semblaient avoir du mal à répondre à leurs besoins spécifiques pendant l'évaluation. Cela pourrait s'expliquer par un manque de familiarité avec la manière d'adapter efficacement l'évaluation selon le type de handicap ou de trouble concerné (p. ex. en reformulant plus clairement les questions ou en ajoutant des instructions adaptées), ou encore par une difficulté à répondre en temps réel aux besoins exprimés par les apprenants.

Il convient toutefois de noter que cette observation, limitée dans son ampleur, ne permet pas d'établir avec certitude si ces difficultés relèvent davantage d'un manque d'expérience, d'un défaut de ciblage des administrateurs mobilisés ou d'une formation insuffisante, même si cette dernière hypothèse semble la plus plausible.

De plus, et comme on pouvait s'y attendre, peu d'administrateur·rice·s possédaient des compétences en langue des signes ou en braille, deux compétences qui, si elles étaient plus répandues, pourraient s'avérer particulièrement utiles : la première pour l'évaluation orale de début de scolarité primaire (2^e année) et la seconde pour l'évaluation écrite de fin du primaire (6^e année). Peu d'administrateur·rice·s semblaient également formés à la gestion de comportements difficiles ou inhabituels. Si des administrateur·rice·s disposant de ces compétences pouvaient être identifiés et mobilisés de manière plus ciblée, cela pourrait avoir un impact positif sur les résultats des élèves le jour du test.

Il semblait par ailleurs exister différents niveaux de compréhension de l'éducation inclusive entre les administrateur·rice·s et le personnel scolaire (un écart qui pourrait lui aussi s'expliquer, au moins en partie, par un manque de formation), ce qui rendait la formation plus difficile à dispenser, notamment pour l'adapter au bon niveau. Il convient toutefois de noter qu'il s'agissait d'une observation limitée plutôt que d'une évaluation complète des besoins de formation.

Si la formation sur l'éducation inclusive et le PASEC inclusif était appréciée et considérée comme innovante par les administrateur·rice·s formés, en particulier les exemples pratiques et les simulations, elle n'était pas suffisante pour développer chez les administrateur·rice·s les compétences adéquates pour répondre aux besoins des apprenant·e·s en situation de handicap. Les difficultés identifiées lors de la formation au Cameroun comprenaient : une durée trop courte (une demi-journée), des niveaux de compréhension hétérogènes entre les administrateur·rice·s, et l'absence de contenu spécifique sur la manière d'adapter la passation aux différents types de handicap.

De plus, bien que Sightsavers ait pu dispenser directement une formation sur le PASEC inclusif au Cameroun et au Sénégal, l'utilisation d'une approche de formation en cascade dans d'autres pays du PASEC a pu entraîner une dilution des messages et un manque de clarté sur l'approche à adopter.

Il existe déjà une excellente vidéo de formation pour les administrateur·rice·s du PASEC, mais il faudrait également une vidéo complémentaire spécifiquement dédiée à combler les lacunes des administrateurs et du système en matière d'éducation inclusive et d'adaptation des évaluations pour les élèves en situation de handicap. Cette nouvelle vidéo devrait approfondir les aspects liés à l'éducation inclusive, en guidant les écoles et les administrateur·rice·s à travers les différentes étapes nécessaires : la préparation des apprenants sélectionnés pour le test, ainsi que l'adaptation et le déroulement de l'évaluation elle-même. Elle devrait également inclure une formation complémentaire sur les exigences particulières en matière de sauvegarde^x (safeguarding) lorsque l'on travaille avec des apprenant·e·s en situation de handicap.

Il serait également utile de disposer de vidéos ciblant des groupes d'acteurs spécifiques sur les thèmes suivants :

- **Pour tous les acteurs** : l'éducation inclusive et son bien-fondé ;
- **Pour les équipes nationales et les ministères de l'Éducation** : comment échantillonner les écoles inclusives et les élèves en situation de handicap, en tenant compte de l'existence (ou non) de bases de données localisant les écoles inclusives ;
- **Pour les administrateur·rice·s de test** : adaptations à prévoir pour les apprenant·e·s en situation de handicap.

Cela garantirait la cohérence et la qualité de la formation et du suivi.

Il serait également utile de prévoir des mécanismes de soutien supplémentaires pour les administrateur·rice·s, à utiliser avant ou pendant l'évaluation. Cela pourrait inclure : une communauté de pratique en ligne dans laquelle tous les administrateurs puissent poser des questions, des webinaires ou une foire aux questions (FAQ). Il serait par ailleurs utile d'inclure une recommandation visant à recruter de manière proactive des administrateur·rice·s possédant déjà des connaissances et des compétences en matière d'éducation inclusive (p. ex. une expérience antérieure auprès d'élèves en situation de handicap ou la maîtrise de la langue des signes).

On pourrait également développer des modules d'autoformation en ligne, hébergés sur une plateforme d'apprentissage agréée par la CONFEMEN. Cela permettrait de détailler les principaux messages pédagogiques et de tester la compréhension des participant·e·s en

incluant un bref questionnaire à la fin de chaque section, avec délivrance d'un certificat en ligne en cas de réussite.

Enseignement clé :

L'inclusion dans les évaluations ne dépend pas uniquement des instruments : elle repose aussi sur les compétences des personnes qui les administrent. Des évaluations véritablement inclusives nécessitent un investissement continu dans le renforcement des capacités des administrateur·rice·s ainsi que dans des ressources adaptées.

5. L'interaction, l'empathie et la communication bidirectionnelle entre les administrateur·rice·s et les apprenant·e·s en situation de handicap constituent des leviers essentiels pour garantir la participation effective de ces élèves

Au cours de l'observation de la mise à l'essai du programme au Cameroun, nous avons constaté que les interactions entre les administrateur·rice·s et les apprenant·e·s étaient souvent à sens unique et peu flexibles, les élèves se contentant d'obéir à la lettre aux instructions orales de l'administrateur·rice. Les apprenant·e·s en situation de handicap demandaient rarement de l'aide ou exprimaient rarement leurs besoins. Par exemple, l'un des élèves en situation de handicap qui avait un problème pratique en rapport avec le test a préféré demander de l'aide à un·e camarade plutôt que de s'adresser à l'administrateur·rice. De plus, certains administrateur·rice·s de test ont montré des signes d'impatience face aux difficultés auxquelles étaient confrontés les apprenant·e·s et se sont hâtés de finir le test. D'autres administrateur·rice·s interprétaient mal le comportement des apprenant·e·s en situation de handicap pendant le test, prenant par exemple leur manque d'intérêt pour un manque de capacités.

Les administrateur·rice·s doivent recevoir une formation axée sur les compétences relationnelles et l'interaction, pour leur permettre d'interpréter les signaux de communication, de soutenir les besoins émotionnels et comportementaux des élèves et d'instaurer avec eux une communication dans les deux sens. Pour résoudre ces difficultés, il pourrait être utile d'essayer de recruter délibérément des administrateur·rice·s de test possédant une solide expérience auprès d'apprenant·e·s en situation de handicap.

Enseignement clé :

L'inclusion complète ne se résume pas à l'aspect technique. Elle inclut les aspects relationnels et la communication.

6. D'autres adaptations des outils et processus du PASEC sont nécessaires pour garantir une inclusion plus complète

Si les administrateur·rice·s qui ont utilisé les outils du PASEC2024 au Cameroun les ont jugés bien adaptés, certaines pistes d'amélioration ont toutefois été identifiées : limiter le recours aux supports écrits, prévoir d'autres modes de réponse pour les apprenants qui ne savent ni lire ni écrire, et réduire le nombre d'items et la durée de l'évaluation. La durée actuelle de l'évaluation peut entraîner fatigue ou perte de motivation, surtout chez les élèves neurodivergents qui peuvent avoir des difficultés à traiter les informations ou à se concentrer

pendant une longue période. L'analyse des données de la mise à l'essai du programme au Cameroun indique également que certaines questions sont trop complexes ou redondantes (surtout pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers).

Afin de mieux répondre aux besoins des apprenant·e·s en situation de handicap, les futures versions des outils PASEC devraient idéalement comprendre des versions orales, des images et des supports visuels, ainsi que des éléments adaptés, tout en préservant les standards scientifiques nécessaires à la comparabilité des résultats dans le cadre d'une évaluation internationale. Il serait également utile de réduire la charge cognitive et la durée de l'évaluation en simplifiant le test.

Bien entendu, les outils et les processus d'évaluation du PASEC sont standardisés dans tous les contextes. Cependant, on demande aux administrateur·rice·s de suivre strictement les consignes tout en incluant des adaptations pour les élèves en situation de handicap. Cela peut créer une certaine confusion quant au niveau d'adaptation autorisé sans invalider l'évaluation.

Enseignement clé :

Les outils adaptés du PASEC réduisent déjà les obstacles à l'accès, mais les adaptations futures devront s'attacher à offrir aux élèves plusieurs façons d'accéder aux questions et d'y répondre (p. ex. par écrit, oralement, en gros caractères, en braille et en format audio ou numérique compatible avec les lecteurs d'écran).

7. Une meilleure compréhension des besoins individuels contribue à des évaluations PASEC pleinement inclusives

Pour permettre aux évaluations du PASEC d'être pleinement inclusives, les administrateur·rice·s doivent connaître la nature du handicap/des troubles des apprentissages de l'apprenant·e, afin de pouvoir suivre les instructions du cahier de l'administrateur·rice tout en mettant en place les aménagements adaptés au type de handicap. Les administrateur·rice·s du PASEC ne sont pas censés identifier les handicaps. Idéalement, ces informations devraient leur être transmises par l'enseignant·e, telles qu'elles figurent dans le plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'enfant, mais elles pourraient également être recueillies au moyen du questionnaire destiné aux parents/personnes en charge (voir ci-dessous). Cela n'étant souvent pas le cas, nous avons ajouté un tableau répertoriant les types de handicap dans le cahier de l'administrateur·rice afin de rendre les évaluations PASEC2024 plus inclusives pour les apprenant·e·s en situation de handicap.

Étant donné que la plupart des enseignant·e·s n'auront pas reçu de formation sur l'éducation inclusive ou l'identification des difficultés fonctionnelles, l'utilisation d'un outil standardisé (comme les questionnaires du Washington Group) pour enquêter auprès des parents/personnes en charge et des enseignant·e·s permettrait une meilleure identification des difficultés fonctionnelles. Le questionnaire destiné aux parents/personnes en charge, utilisé dans les éditions du PASEC jusqu'en 2024, ne contient aucune question sur le fonctionnement ; l'utilisation d'un outil reconnu pourrait donc faciliter l'évaluation du niveau fonctionnel de l'apprenant·e. Il est cependant possible qu'il soit nécessaire d'adapter ces

outils (p. ex. sous forme d'entretien) ou de les simplifier pour faciliter leur compréhension par les parents/personnes en charge et pour qu'ils soient plus rapides à remplir.

L'analyse des données issues de la mise à l'essai du programme au Cameroun a révélé des incohérences dans l'enregistrement des types de handicap ou de déficience des élèves passant le test. En effet, les outils de collecte des données comprenaient un champ libre dans lequel l'administrateur·rice pouvait saisir lui/elle-même les informations. Ainsi, le handicap physique, par exemple, apparaissait de quatre façons différentes (Handicap Physique, H.Physique, Handicap Phisique et H. Physique), compliquant la classification par type de handicap. Lors des prochaines éditions du PASEC, une liste déroulante (pour les formulaires électroniques) ou une liste de contrôle (pour les formulaires papier) répertoriant les types de déficiences, basée de préférence sur un cadre de classification standardisé comme les questions du Washington Group, devrait être ajoutée aux outils de collecte de données pour améliorer la cohérence des données et faciliter leur comparaison et leur analyse. Le mieux serait que la liste déroulante énumère les difficultés fonctionnelles, p. ex. l'audition, la vision, la communication, plutôt que d'utiliser des termes médicaux comme aveugle ou sourd. Cela limiterait également l'utilisation d'un langage et de termes inappropriés sur le handicap dans les écoles.

Dans les données obtenues lors de la mise à l'essai du programme au Cameroun, de nombreux cas d'utilisation incorrecte de la terminologie (p. ex. « handicap visuel », « handicap auditif ») pouvaient entraîner soit un signalement insuffisant, soit une classification inappropriée. La terminologie ne doit pas être discriminatoire et elle doit être conforme à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Les mots peuvent avoir une influence positive, mais, lorsqu'ils sont utilisés de manière inconsidérée (que ce soit intentionnellement ou non), ils peuvent engendrer une stigmatisation ou blesser les élèves en situation de handicap et leurs familles. Des expressions à connotations négatives comme « souffre de TDAH ou d'autisme », « haut ou faible fonctionnement », « symptômes » ou « comportements perturbateurs » doivent être évitées. Il est préférable d'utiliser des descripteurs neutres et précis comme « traits autistiques », « aménagements raisonnables », « communication » ou « différences sensorielles ». Étant donné que de nombreux handicaps ne font pas l'objet d'un diagnostic clinique, il est important d'utiliser un langage non clinique au niveau scolaire. Cela devrait être intégré aux futures formations du PASEC, en espérant que cela aidera les enseignant·e·s et les parents à aborder plus ouvertement la question des élèves qui rencontrent des difficultés à l'école.

Enseignement clé :

Il est essentiel de disposer de données fiables, exploitables et comparables sur le handicap afin de garantir une évaluation PASEC pleinement inclusive.

8. Les données relatives à des besoins spécifiques doivent être fiables pour contribuer à l'efficacité du PASEC inclusif

Il est essentiel d'avoir des données uniformes et cohérentes pour comprendre les résultats des apprenant·e·s en situation de handicap aux évaluations PASEC. Les erreurs de saisie des données et de codage doivent être réduites au minimum, les types de déficience doivent être classés de manière cohérente et aucune variable ne doit faire défaut.

Bien que l'analyse des données au Cameroun ait révélé que les élèves en situation de handicap étaient désireux et capables de passer le test PASEC et de générer des données valides, leurs réponses avaient tendance à être plus souvent incomplètes ou invalides. Les différences de résultats entre les apprenant·e·s en situation de handicap et leurs pairs non handicapés étaient visibles ; toutefois, elles pourraient refléter des biais liés à la conception des tests et des obstacles à l'accessibilité plutôt qu'un réel manque de capacités. Cette piste mériterait d'être documentée plus en détail avant de pouvoir être confirmée.

Disposer de données cohérentes, homogènes et complètes peut également donner un aperçu, dans chaque pays, de la situation actuelle concernant les résultats des apprenant·e·s en situation de handicap, par rapport à ceux de leurs pairs non handicapés.

Enseignement clé :

Pour qu'une évaluation soit inclusive, une participation inclusive ne suffit pas ; il faut également des données cohérentes, homogènes et complètes.

9. Les évaluations du PASEC inclusif doivent tenir compte, autant que possible, des besoins individuels de chaque apprenant·e

Les adaptations apportées aux outils du PASEC pour les rendre plus inclusifs ont été conçues pour des handicaps légers à modérés, mais les prochaines éditions devraient éviter cette différenciation. Il serait préférable d'inclure un éventail plus large d'apprenant·e·s et d'adopter une approche axée sur le droit de chaque enfant à passer le test, plutôt que de classer les handicaps en fonction de leur gravité. Une intégration plus poussée des approches de conception universelle de l'apprentissage (CUA), l'introduction de versions du test adaptées à différents types de handicaps ou de troubles des apprentissages (en particulier la dyspraxie, notamment en fin de primaire (6^e année), quand des élèves qui comprennent et lisent correctement ne peuvent toujours pas écrire), ainsi que des adaptations de l'environnement de test, devraient permettre d'y parvenir.

Au cours de l'observation au Cameroun, nous avons constaté que certains élèves présentant des handicaps plus lourds étaient capables de passer le test PASEC. Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'analyse des données issues de la mise à l'essai du programme au Cameroun a révélé que la plupart des apprenant·e·s en situation de handicap de l'échantillon étaient capables de réaliser une partie du test. Même si l'apprenant·e ne parvient qu'à réaliser une partie de l'évaluation, les données obtenues sont utiles pour planifier les prochains PASEC. Il faut cependant noter que l'observation n'a pas permis d'identifier les types de handicap spécifiques, ce qui limite notre capacité à documenter ces constatations de manière plus détaillée.

Enseignement clé :

L'inclusion est progressive. Des progrès considérables ont été réalisés pour concevoir des évaluations plus inclusives pour les apprenant·e·s présentant un handicap léger à modéré. Toutefois, il est important de viser une participation complète à long terme, afin de permettre l'inclusion des apprenant·e·s présentant un handicap plus sévère.

Conclusion

Bien que ces observations approfondies aient eu lieu dans des écoles inclusives au Cameroun, tous les outils du PASEC2024, les procédures de collecte des données et la formation des administrateur·rice·s ont été améliorés, dans l'ensemble des 16 pays participants, dans une optique d'inclusion. L'éducation inclusive s'inscrit dans un « continuum » : des handicaps les plus légers aux plus lourds, ou des aménagements les plus simples et les moins coûteux aux plus complexes et aux plus onéreux.

Le PASEC est déjà engagé dans une transformation visant à rendre ses évaluations plus inclusives pour les apprenants en situation de handicap. La mise en œuvre pilote du PASEC2024 marque une première étape importante dans ce processus, en testant des adaptations des outils et des procédures afin de mieux prendre en compte la diversité des besoins des élèves. Dans ce cadre, le Cameroun a joué le rôle de laboratoire d'expérimentation, en s'appuyant sur son expérience de longue date en matière d'éducation inclusive et sur la présence d'écoles inclusives ayant permis de mettre à l'épreuve les adaptations proposées. Les enseignements tirés de cette expérimentation ont permis d'identifier les réussites, les limites et les ajustements nécessaires pour renforcer l'accessibilité de l'évaluation. Ces résultats contribuent déjà à la réflexion et à la préparation du PASEC2028, avec l'ambition de progresser vers une évaluation capable de mieux représenter les acquis de tous les apprenants, y compris ceux présentant des handicaps plus importants.

Les adaptations apportées aux outils et aux processus du PASEC2024 ont donné de bons résultats et ont sans doute rendu les évaluations PASEC plus inclusives pour les élèves en situation de handicap ; elles ont démontré que ces derniers sont capables de passer les tests et ont entraîné un changement de mentalité. Toutefois, d'autres changements systémiques sont nécessaires pour parvenir à une inclusion totale.

Trois priorités majeures permettront d'atteindre ce but :

1. **Renforcer les systèmes de soutien** : données de qualité sur le handicap, politiques claires en matière d'aménagements, ressources d'assistance, renforcement de l'infrastructure de données, etc.
2. **Renforcer les capacités humaines** grâce à un système d'accompagnement continu, à une formation plus approfondie et plus cohérente des administrateur·rice·s et à des outils pratiques.
3. **Poursuivre les adaptations apportées aux outils et aux processus d'évaluation** pour fournir des formats accessibles, réduire la charge cognitive des apprenant·e·s en situation de handicap et proposer différentes façons de répondre au test.

Pour que le PASEC soit entièrement inclusif, il ne suffit pas d'apporter des ajustements supplémentaires. Certains changements doivent avoir lieu au niveau du système et couvrir la conception des tests, leur administration, les données et les mentalités. Un excellent travail de fond a été entrepris pour rendre les outils du PASEC plus inclusifs pour les élèves en situation de handicap ; les mentalités des différents acteurs ont évolué, lorsqu'ils ont vu et compris que les apprenant·e·s en situation de handicap étaient capables de passer les tests. Tout travail supplémentaire visant à améliorer le caractère inclusif du PASEC au cours des

éditions suivantes s'appuiera sur ce qui a déjà été réalisé et se fera de manière progressive. La plupart des améliorations mentionnées dans ce document pour rendre les tests plus inclusifs sont relativement simples à mettre en œuvre et peu coûteuses. Selon le niveau d'ambition, certaines modifications peuvent entraîner des coûts plus importants. Cependant, tous les frais additionnels investis dans l'amélioration du PASEC inclusif doivent être considérés comme un investissement justifié dans les droits et les capacités de ces enfants à participer pleinement à toutes les évaluations du PASEC, comme à tout autre domaine du système éducatif.

ⁱUn test au niveau du secondaire a également été inclus dans le PASEC2024, mais ne relève pas du champ d'application du projet.

ⁱⁱLa CONFEMEN désigne la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie. C'est une organisation intergouvernementale, basée à Dakar, au Sénégal, qui regroupe les ministres de l'Éducation des pays francophones.

ⁱⁱⁱ Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Sénégal, Tchad, Togo, Mali, Guinée-Bissau, République centrafricaine, São Tomé-et-Príncipe, Djibouti, Nigeria

^{iv}Évaluation des compétences fondamentales en lecture : outil d'évaluation standardisé qui sert à mesurer les compétences fondamentales en lecture des jeunes enfants, le plus souvent en début de primaire

^vRapport annuel sur l'état de l'éducation : enquête à grande échelle auprès des ménages (principalement en Inde, mais adaptée à d'autres pays) qui mesure les niveaux d'apprentissage des enfants, surtout en lecture et en compétences mathématiques de base

^{vi}Évaluation internationale commune de la numératie : outil d'évaluation international utilisé pour mesurer les compétences de base des enfants en calcul (compétences mathématiques)

^{vii}Tout au long de ce document, lorsque nous parlons d'apprenant·e·s ou d'élèves en situation de handicap, nous incluons également dans cette catégorie ceux et celles qui ont des troubles des apprentissages.

^{viii}Par handicap « signalé », on entend un handicap ou des troubles des apprentissages dont l'un des parents ou la personne chargée de l'enfant a informé l'école ou qui ont été évoqués suite à une discussion entre l'administrateur·rice de test, l'enseignant·e de l'enfant ou le chef d'établissement.

^{ix}Ce manuel ne faisait pas partie des outils PASEC2024 puisqu'il a été élaboré après la finalisation des outils. Il est recommandé d'inclure ce manuel dans les outils standardisés lors des futures éditions du PASEC.

^xSafeguarding (« sauvegarde » ou « protection ») désigne l'ensemble des politiques, procédures et pratiques visant à protéger les enfants — en particulier les plus vulnérables, comme les apprenant·e·s en situation de handicap — contre toute forme de maltraitance, d'abus, de négligence ou d'exploitation lors de leur participation à des activités encadrées (ici, la passation du test PASEC). Cela inclut, par exemple, des règles de conduite pour les administrateur·rice·s, des procédures de signalement en cas de préoccupation, et une vigilance accrue face aux situations de vulnérabilité accrue liées au handicap.