

Évaluation des apprentissages en alphabétisation de capacitation : mise en œuvre et défis

Bi Tra Yves Blanchard Gohotres

Université Félix Houphouët Boigny

yvesgohotres@gmail.com

Résumé : L'alphabétisation de capacitation contribue à la réduction de l'analphabétisme en Côte d'Ivoire. Étant pratiquée par des organismes et des entreprises en raison de son caractère fonctionnel, la capacitation met l'accent sur la transformation du bénéficiaire. Cette transformation passe nécessairement par une évaluation rigoureuse des apprentissages. Qu'elle soit formative ou sommative, l'évaluation des apprentissages dans la capacitation doit respecter le procédé de mise en œuvre. Ce procédé est documenté pour faciliter la tâche des praticiens. Malgré cela, certains défis liés à la mise en œuvre, tant chez les apprenants que chez les alphabétiseurs, peuvent survenir ; c'est ce que cet article tente de décrire. Le présent article fait une description succincte de la base théorique de la capacitation, de la mise en œuvre ainsi que quelques défis qui peuvent être un obstacle lorsqu'il s'agira de vérifier la qualité du programme d'alphabétisation sur la base de l'évaluation des apprentissages.

Mots-clés : Alphabétisation, capacitation, évaluation, apprentissage

Abstract : Capacity-building literacy contributes to reducing illiteracy in Côte d'Ivoire. Practiced by organizations and companies because of its functional nature, capacity building emphasizes the transformation of the beneficiary. This transformation necessarily involves a rigorous assessment of learning. Whether formative or summative, the assessment of learning in capacity-building literacy must follow the implementation process. This process is documented to facilitate the work of practitioners. Despite this, certain challenges related to implementation may arise for both learners and literacy instructors. This is what this article attempts to describe. The present article provides a brief description of the theoretical foundations of capacity building, its implementation, and some challenges that may constitute obstacles when verifying the quality of the literacy program based on the assessment of learning.

Keywords: Literacy, Capacity Building, Evaluation, Learning

Introduction

L'alphabétisation de capacitation est une approche créée par une équipe de chercheurs de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody Abidjan, avec à sa tête le Professeur Tétra Kalilou. Cette approche met en avant la transformation des incapacités des apprenants en capacités opérationnelles. Elle est fonctionnelle. En raison de son volet fonctionnel, cette forme d'alphabétisation est couramment utilisée dans les projets d'alphabétisation de structure comme l'UNESCO, le bureau d'Abidjan, dans le cadre du projet d'alphabétisation des femmes commerçantes des marchés ; les entreprises comme Olam, Bloomer et Mitsubishi ont eu recours à l'alphabétisation de capacitation dans leur projet en zone rurale.

L'État de Côte d'Ivoire, à travers le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, préconise une alphabétisation fonctionnelle, car c'est un moyen de pérenniser les connaissances acquises par les apprenants (SOUNGARI, Yéo 2014 : 131). En effet, si l'alphabétisation fonctionnelle est recommandée et que l'alphabétisation de capacitation est fonctionnelle, alors il faut s'intéresser à cette dernière, mais surtout au système d'évaluation des apprentissages. Puisque, l'un des problèmes que l'on rencontre dans les programmes d'alphabétisation en Côte d'Ivoire, est une pratique d'évaluation adossée aux méthodes de l'école classique. Face à ce constat, l'on peut se poser les questions de savoir comment se fait la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans l'approche de capacitation ? Quels sont les défis dans cette

évaluation ? Pour répondre, il s'agira de montrer la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans les programmes d'alphabétisation de capacitation et identifier les défis liés à cette mise en œuvre.

Le présent article s'étendra sur trois points, à savoir : la base théorique de l'alphabétisation de capacitation, la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages et les défis de l'évaluation.

1. Présentation de l'alphabétisation de capacitation

L'émergence de l'alphabétisation de capacitation s'inscrit dans une volonté de renouvellement méthodologique dans la pratique de l'éducation des adultes en Côte d'Ivoire. Elle se présente comme un pont entre les acquis historiques de l'alphabétisation et les réalités endogènes des communautés. Cette approche, loin d'être une simple reproduction des modèles classiques, puise sa sève dans un héritage pluriel dont le premier jalon remonte à la conférence de Téhéran de 1965. À cette époque, l'alphabétisation fonctionnelle fut consacrée en tant que levier d'émancipation pour les nations du tiers-monde, en remplacement de l'apprentissage classique de la lecture, de l'écriture et du calcul. Avant 1965, l'objectif était de doter les individus des compétences instrumentales : lecture, écriture et calcul. Nécessaires à une autonomisation réelle au sein de leur environnement socio-économique. En plus des compétences instrumentales, la capacitation intègre la philosophie de la méthode REFLECT, véritable renaissance de la pensée freirienne, qui privilégie la gestion active des activités socio-professionnelles par les apprenants eux-mêmes, plaçant ainsi le sujet au cœur de sa propre progression. Toutefois, l'originalité de la capacitation réside dans son ancrage au sein des pratiques locales, notamment à travers le concept de « développement de proximité » impulsé par Zady Kessi (Dolumbia 2020). Cette vision, initialement conçue pour la modernisation du tissu villageois, propose une réponse pragmatique aux défis communautaires en partant du terrain pour remonter vers la structure. En s'appuyant sur ces fondements, l'alphabétisation de capacitation se définit, selon les travaux de Kouassi Arsène (2017), comme une démarche fonctionnelle qui procède par une analyse rigoureuse du milieu afin de saisir les aspirations profondes des populations et de diagnostiquer leurs « incapacités » au regard des exigences professionnelles. Le processus de mise en œuvre se décline alors en trois étapes précises : l'identification systématique des lacunes ou incapacités des apprenants, la conversion de ces insuffisances en modules pédagogiques ciblés, et enfin, la mutation de ces incapacités initiales en véritables capacités fonctionnelles. Par cette alchimie, la capacitation ne se contente pas de transmettre un savoir, elle comble les écarts de compétence pour transformer durablement le rapport de l'individu à son métier et à son groupe social.

2. Cadre conceptuel et méthodologique

2.1 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel présente des notions importantes à la compréhension de l'article. Ce sont les notions d'évaluation et l'apprentissage.

2.1.1 L'évaluation

La notion d'évaluation dans sa définition première et généralement connue, désigne l'action de déterminer la valeur et l'importance d'une chose ou d'un être. Selon le dictionnaire Petit Larousse (2017), l'évaluation est une estimation. Plus précisément dans le cadre de l'enseignement, l'évaluation « *Mesure à l'aide de critères déterminés les acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement.* » En d'autres termes, l'évaluation mesure l'enseignement et l'apprentissage ; ce qui implique à la fois le formateur et

l'apprenant. La définition du dictionnaire le Petit Larousse reste toute de même celle couramment utilisée et ancrée dans la conscience populaire.

Un autre dictionnaire cette fois-ci celui de management de projet donne une définition plus technique de l'évaluation, selon laquelle, l'évaluation est : L'appréciation aussi systématique et objective que possible de la pertinence, de l'efficacité, de l'efficience, de l'impact et de la viabilité d'une action par rapport à ses objectifs. Ce processus permet de comparer et de hiérarchiser des actions projetées, en cours ou achevées. Elle peut être considérée comme une étape préliminaire de l'estimation, permettant de juger rapidement s'il y a lieu de poursuivre plus précisément l'analyse. Autrement dit, l'évaluation est un moyen pour porter un jugement sur une action ou une personne afin de prendre des décisions. Hiérarchisée, elle se fait selon des périodes bien déterminées en vue de collecter des informations. La définition présentée dans le dictionnaire de management de projet serait proche du domaine de la gestion des projets, il y a lieu de consulter d'autres définitions.

En effet, certains auteurs en didactique et en alphabétisation se prononcent sur l'évaluation dans le cadre de l'enseignement /apprentissage. La didactique donne une définition de l'évaluation, différente de celle énoncée plus haut. Selon Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ (2002), l'évaluation est devenue aujourd'hui un outil d'orientation de l'apprentissage. Ainsi ils la définissent comme. (...) un rapport central que toute formation instaure entre des objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissance à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments fiables. (2002 :201). Cela signifie premièrement que l'évaluation met en relation deux éléments, d'un côté les objectifs de départ, c'est-à-dire les acquisitions prévues et de l'autre les résultats, c'est-à-dire les acquisitions obtenues. C'est la confrontation entre les indicateurs de situation actuelle et les indicateurs de performance visés (Ketele 1986).

La pertinence des performances visées doit être basée sur l'utilisation des outils fiables de mesure. Pour Franklin MIDY, « l'évaluation en alpha est le processus par lequel on peut apprécier le degré de réalisation d'objectifs éducatifs poursuivis par des participants et des participantes assistés d'animateurs ou d'animatrices.» (1992 : 47). Pour lui, l'évaluation renvoie à la vérification de l'aboutissement des objectifs prévus, recherchés par les bénéficiaires et les formateurs.

Toutes ces différentes définitions permettent de constater que le concept d'évaluation varie selon les domaines et peut avoir une multitude d'acceptions. Dans le cadre de cet article, nous nous appuierons sur les définitions de CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle et de MIDY Franklin. Car, pour nous l'évaluation est un processus qui prend en compte plusieurs paramètres liés à l'apprentissage, à savoir : le formateur, l'apprenant, les objectifs et les résultats atteints. En situation d'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation, l'évaluation doit permettre d'améliorer les actions du formateur et le savoir des bénéficiaires, recadrer l'objectif et vérifier les résultats attendus.

2.1.2 Apprentissage

Le concept d'apprentissage est défini comme le processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Cependant, les spécialistes de l'éducation lui accordent plusieurs perspectives. Beaucoup développé en psychologie de l'éducation, l'apprentissage a été et continue d'être l'objet de plusieurs études et débats. Trouver une définition commune serait une utopie, car plusieurs courants de pensée en ont traité.

Dans cette section, nous verrons uniquement la définition donnée par le courant constructiviste. Selon le courant constructiviste soutenu par Jean PIAGET, l'apprentissage est « un processus par lequel des connaissances mobilisées par le sujet dans une situation donnée se transforment au cours de l'interaction avec son environnement ». En outre, le sujet mobilise des connaissances nécessaires, qu'il utilise pour son bien-être et celui de son entourage, comme l'affirme Jean FOUCAMBERT (1976, p.10) : « l'apprentissage est une modification d'ensemble continue du sujet par lui-même pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes. ». Cela signifie qu'il y a une transformation personnelle voulue par l'apprenant, afin de répondre à ses besoins et aussi répondre aux attentes des autres.

Maintenant que nous connaissons les notions d'évaluation et d'apprentissage, nous pouvons nous interroger sur le lien entre évaluation et apprentissage. Alors à quoi renvoie l'évaluation des apprentissages ? Tenant compte des définitions énumérées plus haut, nous pouvons dire que l'évaluation des apprentissages est une opération qui consiste à faire porter par un ou des évaluateurs un jugement sur le processus d'acquisition de savoir, savoir-faire et savoir être d'un apprenant, à partir des données qu'il(s) collecte(nt) et qui se rapportent à des indicateurs interprétés à l'aide d'un référentiel.

3. Méthodologie

La méthodologie de cet article est composée du lieu d'étude, de la population cible, des techniques de collecte des données et des méthodes de traitement des données.

3.1 Lieu d'étude

Pour réaliser cette étude plusieurs zones ont été visitées afin de collecter les informations dans les programmes d'alphabétisation de capacitation. Ce sont les villages dans la localité de Bangolo et Duékoué. Ces zones bénéficient de programmes d'alphabétisation de capacitation initiés par le groupe Olam.

3.2 Public enquêté

Le public enquêté est composé des femmes bénéficiaires de programmes d'alphabétisation. L'enquête de terrain a pris en compte 54 apprenantes, aussi membres des Associations Villageoises d'Épargne et de Crédit (AVEC) et 07 alphabétiseurs.

Tableau 1 : Apprenantes enquêtées

Lieu d'enquête	Apprenantes
Pinhou	14
Banguéhi	13
Guinglo-zia	27

Tableau 2 : Alphabétiseurs enquêtés

Lieu d'enquête	Alphabétiseurs	Sexe
Pinhou	1	Masculin
Pascalkro	1	Masculin
Béon-Gohouo	1	Féminin
Banguéhi	1	Masculin
Guinglo-zia	1	Masculin
Plateau	1	Masculin
Kahen	1	Masculin

3.3. Techniques de collecte des données

Les données ont été collectées grâce à une recherche documentaire et une enquête de terrain. L'enquête de terrain a pris en compte trois outils, à savoir le questionnaire, le guide d'entretien et la grille d'observation. Le questionnaire a été utilisé avec les apprenants. Il était composé de questions fermées et de questions ouvertes. Le guide d'entretien a servi à recueillir les données auprès des alphabétiseurs. Quant à la grille d'observation, elle a permis de voir l'environnement d'évaluation.

3.4 Méthode de traitement des données

Pour le traitement des données, nous avons utilisé la méthode quantitative et la méthode qualitative. La méthode quantitative a permis de traiter les données chiffrées, avec des pourcentages et des nombres. Quant à la méthode qualitative, elle a permis de traiter les affirmations ouvertes des enquêtés.

4. Résultats de l'étude

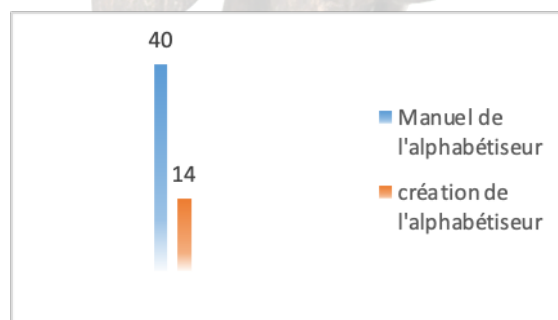
4.1. L'évaluation des apprentissages dans la capacitation

Comme toute approche d'alphabétisation, la capacitation a sa stratégie d'évaluation des apprentissages. Elle prend en compte plusieurs variables essentielles. Cet article s'intéresse au choix des tests d'évaluation, à la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages et à la restitution des résultats de chaque évaluation.

4.1.1 Choix du test d'évaluation.

En alphabétisation de capacitation, il existe deux niveaux d'évaluation des apprentissages en classe : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative se déroule pendant les cours, tout au long du processus de formation. Son rôle est de remédier aux difficultés d'apprentissage au fur et à mesure qu'évolue la formation. Quant à l'évaluation sommative, elle consiste à confirmer les progrès réalisés par l'apprenant au cours d'une période ou en fin de formation. Elle permet aussi de juger le profil de sortie du bénéficiaire. Dans la capacitation, le choix des tests d'évaluation formative ou sommative est primordial pour la réussite d'un projet ou programme. Pour mieux comprendre le choix des tests, nous avons posé la question de savoir d'où le formateur tire les évaluations ? Les apprenants livrent leurs réponses dans le graphique 1 suivant :

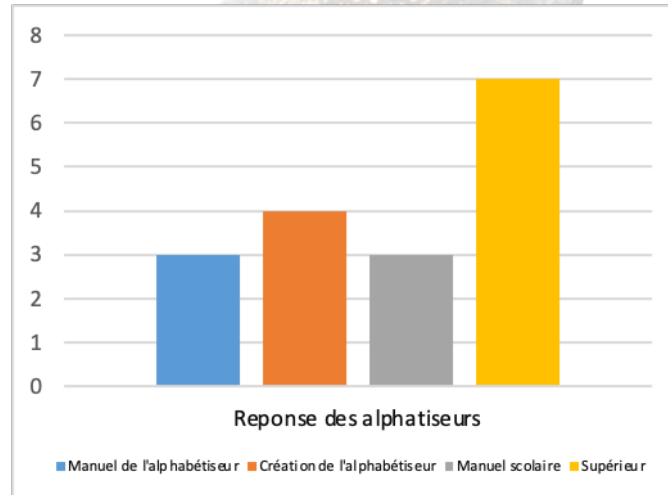
Graphique 1 : Réponses des apprenants sur la source des tests d'évaluation



Comme le montre le graphique 1, les alphabétiseurs tirent les évaluations du manuel. C'est ce qu'atteste une apprenante interrogée : « *Monsieur regarde dans son cahier pour nous donner des exercices* ». Au-delà des consignes du guide des formateurs, certains alphabétiseurs vont plus loin en contextualisant ou personnalisant les exercices. En effet, cette manière de fonctionner permet aux apprenantes de se sentir impliquées dans la formation. « *Pendant le cours, monsieur prend des exemples avec nos noms pour nous*

donner des exercices. J'aime ça quand monsieur dit mon nom dans les exemples ». Au regard des réponses des apprenantes, la source des différentes évaluations reste le manuel et quelques contextualisations des exercices.

Graphique 2 : Réponses des alphabétiseurs sur la source des tests d'évaluation



Au niveau des alphabétiseurs, nous avons enquêté auprès de 7 personnes et il revient dans les différentes réponses, que les formateurs ont trois sources pour les tests. Pendant l'évaluation formative, ils tirent les exercices du guide du formateur, le manuel de CP1 et quelques propositions. Dans les réponses il revient 4 fois la création de l'alphabétiseur et 03 fois pour les manuels. Quant à l'évaluation sommative, tous affirment qu'elle vient directement des supérieurs.

En effet, ces réponses correspondent avec la documentation que nous avons pu trouver, car dans la mise en œuvre de la capacitation, avant l'enseignement/apprentissage, une étude du milieu est menée afin de collecter les besoins des futurs apprenants. Ces besoins sont transformés en contenu de formation, regroupés dans un manuel pour apprenant. À cela est joint le manuel de l'alphabétiseur. C'est le guide de l'alphabétiseur qui dicte les orientations des cours. Toutes les évaluations figurent dans ledit guide, car à la fin de chaque leçon, une évaluation est proposée afin de tester les acquis des apprenants. L'objectif de l'évaluation des apprentissages à ce niveau, le souci qui habite le formateur est de venir en aide à l'apprenant, en l'accompagnant tout au long du processus d'apprentissage sans qu'il soit nécessaire d'attribuer des notes devant compter à un moment ou un autre pour la prise de décisions concernant l'avenir de ce dernier.

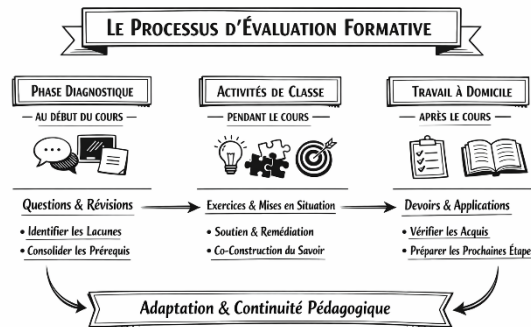
4.2 Mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages

L'exécution de l'évaluation des apprentissages qu'elle soit formative ou sommative, dans la capacitation suit un processus bien précis. De ce que nous avons pu observer dans les salles de classe, le formateur et l'apprenant sont au centre de la pratique.

4.2.1 Mise en œuvre de l'évaluation formative

La mise en œuvre de l'évaluation formative au sein du dispositif didactique n'est pas réduite à une simple vérification ponctuelle des acquis ; elle constitue, une architecture complexe de régulation continue qui s'articule tout au long de l'acte d'enseignement. Elle vise à ajuster les stratégies d'enseignement en fonction des besoins des apprenants mais surtout des objectifs de départ. Nos observations de classe, ont permis de voir le processus d'évaluation, que nous avons schématisé comme ci-dessous :

Figure 1 : Processus d'évaluation formative en alphabétisation de capacitation



Source : conçu sur la base de nos

Nous avons pu observer que dès l'entame des cours, le formateur déploie une phase diagnostique cruciale, matérialisée par des techniques de révision systématique. Qu'il s'agisse de questions orales ou écrites sur ardoises ou au tableau, elle sert à mesurer la rétention des leçons antérieures et identifier avec précision les zones de fragilité des apprenantes. C'est ce que confirme un alphabétiseur que nous avons interrogé : « *Avant de commencer les cours, on fait une révision du cours passé, pour voir si les apprenantes ont compris le cours. Si d'autres n'ont pas compris, je reviens rapidement dessus avant de commencer le nouveau cours* ». En plaçant les apprenantes ayant des difficultés au centre des interactions dès ce stade initial, le formateur transforme l'évaluation en un outil d'inclusion, garantissant que les prérequis nécessaires à la nouvelle séquence sont consolidés pour l'ensemble du groupe.

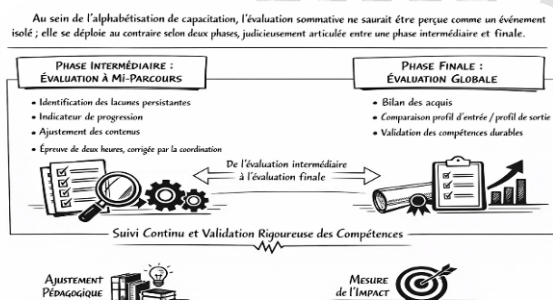
Pendant le cours, par le biais de mises en situation, d'exercices de créativité et d'interrogations ciblées, le formateur guide l'apprenant vers la co-construction du savoir. Cette phase est particulièrement délicate, car elle exige la création d'un espace où l'erreur est permise et soustraite au jugement des pairs. Une telle approche s'avère déterminante pour favoriser la participation des apprenants les plus réservés, dont la timidité est souvent un frein à l'expression des compétences. Enfin, la clôture du cours ne marque pas la fin de la démarche évaluative mais son prolongement vers l'autonomie. Cela est confirmé par les apprenantes : « *Monsieur nous donne les exercices pour faire à la maison, arrivée à la maison, mes enfants m'aident à faire* ».

Les exercices à domicile, instaurent une continuité entre l'espace de formation et l'espace personnel. Cette restitution différée permet de vérifier la pérennité des apprentissages et prépare le terrain pour les futures évaluations. En somme, l'évaluation formative s'affirme comme un continuum, une veille constante qui assure la fluidité et l'efficacité de la transmission des savoirs.

4.2.2 Mise en œuvre de l'évaluation sommative

L'évaluation sommative dans la capacitation se déploie en deux phases, articulées entre une phase intermédiaire et finale.

Figure 2 : les phases de l'évaluation sommative



Source : conçu sur la base de nos observations de classe

Cette segmentation stratégique permet d'ancrer la progression des apprenants dans un suivi continu et de validation rigoureuse des compétences. L'évaluation à mi-parcours, première phase de cette évaluation, revêt une importance capitale. Elle offre la possibilité d'identifier avec précision les lacunes persistantes, permettant ainsi de pallier les zones d'ombre avant que celles-ci ne compromettent la suite du parcours.

Parallèlement, elle sert d'indicateur de progression, confrontant les acquis à mi-parcours aux objectifs initiaux définis par le référentiel de formation. Cette phase est également le moment privilégié pour l'équipe de coordination d'observer les améliorations chez chaque individu, témoignant de l'impact réel de la formation sur l'apprenant. Au-delà de l'apprenant, l'évaluation à mi-parcours interroge la pertinence même de l'offre de formation : elle permet de juger la qualité des enseignements dispensés et, si nécessaire, de réorienter les contenus pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Sur le plan opérationnel, la mise en œuvre de cette phase repose sur une collaboration étroite entre les acteurs : la conception des épreuves est pilotée par l'équipe de coordination sur la base de la progression réelle, avec parfois l'appui des alphabétiseurs. L'épreuve, d'une durée standardisée de deux heures, est ensuite corrigée par la coordination pour éviter une influence des alphabétiseurs.

Quant à l'évaluation finale, elle vient parachever ce parcours en mesurant la qualité globale de l'intervention. Son rôle est de dresser le bilan exhaustif des nouveaux acquis et de mettre en perspective le profil de sortie de l'apprenant par rapport à son profil d'entrée. Cette comparaison diachronique est essentielle pour valider l'efficacité de la formation, attestant que l'individu a non seulement intégré des connaissances, mais a également opéré une montée en compétences significative et durable.

À côté des différentes phases d'évaluation, une réalité importante est à prendre en compte dans l'éducation des adultes : la restitution des résultats des évaluations. Cette étape mal gérée, peut provoquer des abandons.

4.3. Restitution des résultats de l'évaluation

L'étape de la restitution des résultats des évaluations des apprentissages est très importante. En effet, lors des observations de classe, on a pu voir que l'évaluation des apprentissages dans la capacitation prend en compte la dignité des apprenants. À la différence de ce que l'on peut voir dans les centres d'alphabétisation classique.

Au niveau de l'évaluation formative, l'alphabétiseur encourage et félicite l'apprenant évalué. Quelle que soit la réponse, il est encouragé. L'approche de capacitation déconseille toute forme de moqueries, venant du formateur ou des autres apprenants.

Lors des interactions de classe, aucun apprenant n'a le droit d'humilier un autre apprenant. Pour donner une bonne réponse à celle donnée par l'apprenant, le formateur, ne dit jamais « *ce n'est pas bien* », il l'encourage toujours par « *c'est bien ou c'est bien tu peux faire mieux* », puis donne la bonne réponse. En cas de bonne réponse, le formateur dit « *c'est bien, qui peut donner aussi une réponse* ». Cette manière de faire, encourage les autres apprenants, timides à proposer des réponses sachant que le formateur ne blâme personne et aussi bannit les humiliations entre formateur et apprenants et aussi entre apprenants.

Au niveau de l'évaluation sommative, les résultats sont utilisés par l'équipe de coordination et les formateurs en vue de prendre une décision sur l'apprentissage ou de juger le profil de sortie de chaque bénéficiaire. L'approche de capacitation ne fait pas *un « examen ou une composition »*. Ces évaluations sont considérées comme un moyen de collecte d'informations utile à l'orientation de la formation ou le jugement de la pertinence du projet. Aucune copie des tests d'évaluation n'est distribuée aux apprenants après la correction. Elles sont corrigées par l'équipe de coordination puis les résultats sont partagés avec le formateur qui utilisera ces données pour le suivi des apprenants avec un faible niveau. Cette manière de faire, permet d'éviter les jugements de valeur entre apprenants, les comparaisons des résultats entre apprenants et surtout le pire, les humiliations. L'alphabetisation de capacitation met les apprenants au centre de sa stratégie. Sachant que ce sont des adultes qui peuvent abandonner les cours à cause d'une humiliation.

4.3.1 Défis de l'évaluation des apprentissages dans la capacitation

L'évaluation des apprentissages, mal exécutée, peut être un facteur d'abandon chez les apprenants. Lorsque l'honneur et la dignité de l'apprenant sont bafoués, il y a moins de chances qu'il continue le programme de formation. Les adultes sont différents des enfants. Dans l'enseignement formel, l'on peut permettre certains procédés, mais dans le cadre de l'éducation des adultes, un manquement observé chez le formateur ou chez un autre apprenant peut réduire drastiquement le taux de fréquentation. Ainsi, les défis auxquels l'évaluation des apprentissages fait face sont à trois niveaux, à savoir : au niveau psychologique chez les apprenants, au niveau de la pratique des formateurs, et défi de l'évaluation par le numérique.

4.3.1.1 Défi psychologique

Sur le plan psychologique, l'acte d'évaluation ne saurait être réduit à une simple procédure de mesure des acquis ; il constitue, par essence, un levier émotionnel et motivationnel dont la gestion conditionne l'engagement de l'apprenant. Lorsqu'elle est orchestrée avec discernement, l'évaluation des apprentissages agit comme un catalyseur de confiance, inscrivant l'individu dans une dynamique de progression continue et de bien-être. Ce climat de sécurité psychologique est fondamental : il permet à l'apprenant de percevoir l'erreur non comme une faute irrémédiable, mais comme une étape nécessaire du processus cognitif.

À l'inverse, une pratique évaluative défailante ou mal encadrée peut transformer l'espace pédagogique en un théâtre de la stigmatisation. Les enquêtes de terrain menées dans le cadre de cette étude révèlent une corrélation alarmante entre les modalités d'évaluation et les phénomènes de désengagement, soulignant que l'humiliation, qu'elle soit induite par l'enseignant ou par le regard des pairs, constitue l'un des principaux vecteurs d'abandon. Les propos d'un apprenant illustrent cette ambivalence : « C'est bon, parce que ça me permet de voir si j'ai compris, mais souvent les autres se moquent de moi quand je ne trouve pas. Ça là je n'aime pas trop. » Cette parole met en exergue la tension entre la reconnaissance de l'utilité de l'évaluation des apprentissages et la souffrance sociale qu'elle génère.

Pour cet apprenant, le bénéfice cognitif est neutralisé par l'hostilité de l'environnement. Dès lors que l'évaluation expose l'individu aux railleries, elle cesse d'être un outil de régulation pour devenir une source de vulnérabilité. La construction d'un environnement d'apprentissage sain exige donc une vigilance constante sur la dimension relationnelle de l'évaluation, afin de garantir que celle-ci demeure un espace d'épanouissement et non un vecteur d'exclusion sociale.

4.3.1.2 Défi lié aux alphabétiseurs

L'efficacité des programmes d'alphabétisation repose intrinsèquement sur l'adéquation entre la posture de l'encadreur et les fondements de l'andragogie, cette science de l'éducation des adultes qui privilégie l'autonomie et l'expérience. Pourtant, une dissonance manifeste s'observe fréquemment sur le terrain : l'attitude de certains alphabétiseurs entre en contradiction directe avec ces principes, érigeant ainsi un obstacle majeur à l'évaluation sereine et constructive des apprentissages. Pour pallier ces dérives et normaliser la fonction pédagogique, les dispositifs de capacitation mettent à disposition un « guide du formateur », véritable boussole déontologique censée orienter l'interaction vers un respect mutuel. Ce document stipule explicitement que « l'apprenant possède déjà une somme d'expériences et de compétences acquise, parfois de façon empirique.

C'est pourquoi, considéré à des degrés divers comme sachant, l'adulte attache de l'importance au respect et à la considération mutuelle dans les relations alphabétiseur-apprenant. Malgré cette prescription, la réalité révèle des comportements contraires aux bienveillances requises. Le témoignage d'un apprenant, déplorant que « souvent c'est dur, je ne comprends rien dedans. Quand je ne trouve pas monsieur déchire mon cahier », illustre une infantilisation brutale et une méconnaissance profonde des mécanismes psychopédagogiques propres à l'adulte. L'acte de déchirer un cahier ne constitue pas seulement une sanction matérielle ; il représente une agression symbolique contre la dignité de l'apprenant et une négation de son investissement personnel.

Cette violence pédagogique, cristallise un sentiment d'échec et de honte qui compromet durablement le processus d'acquisition des connaissances. En définitive, si le guide du formateur offre un cadre théorique robuste à l'attitude andragogique requise, son inapplication par certains acteurs souligne l'urgence d'une réforme de la formation continue des alphabétiseurs, axée sur l'éthique relationnelle plutôt que sur la simple transmission de savoirs.

5. Discussion

5.1 Mise en œuvre de l'évaluation

L'analyse de l'évaluation des apprentissages dans l'alphabétisation de capacitation révèle une synergie complexe entre la régulation continue et la validation finale, s'inscrivant dans une perspective où l'apprenant devient l'acteur central de sa propre progression. La mise en œuvre de l'évaluation formative, telle que décrite, fait écho aux travaux de Linda Allal (1991) sur la régulation interactive, où l'ajustement des stratégies d'enseignement ne se limite pas à une simple correction d'erreurs, mais s'apparente à un véritable processus d'étayage au sens de Bruner (1983).

Cette approche transforme l'espace de formation en un laboratoire de sécurité psychologique, condition sine qua non pour que l'erreur devienne un levier d'apprentissage plutôt qu'un stigmate social ou cognitif (Crahay, 2007).

Cette segmentation stratégique rejoint les préconisations de Perrenoud (1998) sur l'excellence pédagogique, en permettant une réorientation de l'offre de formation en cours de cycle selon les besoins émergents. Cependant, cette dualité soulève des

interrogations critiques quant à la charge cognitive et émotionnelle pesant sur le formateur, qui doit osciller entre le rôle de guide bienveillant et celui de juge neutre. Si le dispositif garantit une montée en compétences mesurable, il se heurte parfois à la difficulté d'institutionnaliser la restitution différée dans des contextes d'apprentissage non formels.

5.2 Restitution

La restitution des résultats d'évaluation constitue un pivot éthique fondamental au sein de l'approche de capacitation, se distinguant radicalement des pratiques conventionnelles d'alphabetisation par sa focalisation sur la préservation de la dignité de l'apprenant. Dans une perspective andragogique, Knowles (1980) souligne que l'adulte possède un concept de soi qui nécessite une reconnaissance de son autonomie et de sa valeur, rendant toute forme d'humiliation pédagogique contre-productive.

Ainsi, au stade formatif, le formateur privilégie une rétroaction constructive, substituant les jugements dépréciatifs par des encouragements systématiques. Cette pratique s'aligne sur les travaux de Shute (2008), pour qui le feedback doit être orienté vers la tâche plutôt que vers la personne pour favoriser l'apprentissage sans altérer l'estime de soi. Par ailleurs, la gestion de l'évaluation sommative évite la stigmatisation par la non-distribution des copies et l'absence de classements publics, traitant les données comme des outils de pilotage pour la coordination plutôt que comme des instruments de sanction.

5.3 Défis

L'analyse des défis liés à l'évaluation dans les dispositifs de capacitation révèle que l'acte évaluatif, loin d'être une simple formalité technique, constitue un pivot psychopédagogique où se joue la persévérance de l'apprenant adulte. Les résultats de cette étude corroborent les thèses fondamentales de Knowles (1984) sur l'andragogie, postulant que le respect de l'autonomie et de la dignité est le moteur essentiel de l'engagement. Lorsque l'évaluation dérive vers la stigmatisation ou l'infantilisation, illustrée ici par l'agression symbolique du cahier déchiré, elle engendre une rupture brutale du contrat didactique.

Cette forme de « violence symbolique », pour reprendre le concept de Bourdieu et Passeron (1970), transforme l'erreur en un stigmate social plutôt qu'en un levier cognitif, précipitant ainsi le décrochage. Si le « guide du formateur » propose un cadre normatif pertinent, son inapplication flagrante souligne un vide persistant entre les prescriptions théoriques et les pratiques des alphabétiseurs.

Ces constats invitent à une réorganisation de la formation continue, laquelle devrait privilégier l'éthique de la relation et la sécurité émotionnelle. Toutefois, cette étude gagnerait à être prolongée par des recherches sur l'impact spécifique du numérique, afin de déterminer si la médiation technologique peut atténuer ou, au contraire, exacerber ces vulnérabilités psychologiques. En somme, la pérennité des programmes d'alphabetisation dépend moins de la rigueur des mesures que de la préservation de l'honneur de l'apprenant au sein de la communauté d'apprentissage.

Conclusion

L'évaluation des apprentissages en alphabetisation constitue une étape très importante. Elle permet de voir les effets des cours sur les participants, ainsi que la qualité de la formation. Les observations de classe, les recherches documentaires et les enquêtes auprès de personnes nous ont permis de voir la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages, de constater les défis auxquels l'évaluation est confrontée. Dans la mise

en œuvre, nous avons pu voir qu'il s'agit de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. Chaque type d'évaluation a son fonctionnement et sa mise en œuvre. Concernant les défis, il s'agit du défi psychologique chez les apprenants et les défis liés aux formateurs.

Face aux défis que rencontre l'évaluation des apprentissages, il faut bien former les formateurs afin qu'ils s'approprient le processus d'évaluation.

Références bibliographiques

Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants. De Boeck-Wesmael, 158 p.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74, 68 p.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit, 284 p.

Bruner, J.-S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire. Presses Universitaires de France (PUF), 311 p.

Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? (2e éd.). De Boeck, 384 p.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble (PUG), 454 p.

De Ketele, J.-M. (Dir.). (1986). L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? De Boeck-Wesmael, 288 p.

Doumbia, M. (2019). Alphabétisation de capacitation et développement socio-économique de proximité. Sapientia Hominis, 372 p.

Foucambert, J. (1976). La manière d'être lecteur : apprentissage ou apprentissages ? SERMAP/OCDL, 128 p.

Gohotès, B. T. Y. B. (2025). Pratiques et stratégies d'évaluation des apprentissages dans les programmes d'alphabétisation en Côte d'Ivoire [Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Félix Houphouët-Boigny], 356 p.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Prentice Hall/Cambridge, 400 p.

Knowles, M. S. (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. Jossey-Bass, 444 p.

Kouassi, A. B. (2017). Alphabétisation de capacitation et amélioration de la performance des organisations professionnelles : cas des O.P. bénéficiaires des projets PRAREP et

PROPACOM [Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Félix Houphouët-Boigny], 344 p.

Midy, F. (1992). L'évaluation des apprentissages en alpha populaire. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), 120 p.

Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. De Boeck, 224 p.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189, 37 p. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Téra, K. (2011). Étude diagnostique de l'alphabétisation en Côte d'Ivoire. UNICEF, 195 p.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27, 8 p. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

Yeo, S. (2014). Analyse de l'offre d'alphabétisation des adultes en Côte d'Ivoire. *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, (1), 115-142, 28 p.

