**ÉVALUER DANS ET AU-DELÀ DES POLITIQUES ET DES PORTIQUES DE L’ÉDUCATION SCOLAIRE**

**Un regard phénoménologique sur l’enseignement de base à Lubumbashi**

Par Théodore Mulenga Mulenga, Doctorant à l’Université de Liège

1. **Contexte et problématique**

Tous les systèmes éducatifs, dans différents pays du monde s’inscrivent chacun dans des régimes d’enseignement et des politiques éducatives qui leur sont propres. Ces dernières, sous les divers organes gouvernementaux, établissent les programmes d’enseignement, délimitent le cadre du fonctionnement des établissements éducatifs et définissent les dispositions d’évaluation des élèves. Pour apprécier les niveaux d’apprentissage et sanctionner la fin des parcours scolaires, chaque système éducatif recourt à l’évaluation qui se décline tantôt en test d’admission, test de niveau, interrogations au cours de l’année, soit en examens au cours et à l’a fin de l’année. C’est la classique évaluation dite « initiale, *in* *itinere* et finale (Galliani, 2011). L’évaluation est et reste donc le principal, sinon l’unique outil qui mesure et légitime la réussite scolaire qui, depuis longtemps a été le fer de lance des systèmes éducatifs à travers le monde.

Il convient de reconnaitre que, comme outil pour mesurer l’intelligence dans les sciences humaines et sociales, l’évaluation naquit en Europe, particulièrement en psychologie en début du siècle dernier, avec Binet et Simon (1908). Son progressif développement a mené à l’apparition de la psychométrie (1922) avant la diffusion du terme « docimologie » avec Piéron (1934).

Diverses interprétations sont attribuées au concept d’évaluation, variant en fonction des domaines et des courants de pensée spécifiques à chaque époque. Pour les besoins de cette communication, nous abordons l’évaluation dans le contexte pédagogique et éducatif. Selon Worthen et Sanders (1988), dans la formation, l’évaluation est une activité qui « regarde la détermination de la qualité, de l’efficacité ou de la valeur d’un programme, produit, processus, objectif ou curriculum. L’évaluation utilise les méthodes d’enquête et de jugement qui incluent : la fixation des standards pour juger la qualité et décider quels standards relatifs ou absolus utilisés ; la collecte des informations pertinentes ; l’application des standards pour déterminer la qualité » (Rivoltella & Rossi, 2017). Il s’avère aisé de remarquer, et tel est également le cas dans de nombreuses perspectives de l’évaluation éducative, que cette définition met en évidence trois finalités de l’évaluation : (i) restituer les jugements sur la valeur ; (ii) aider les décideurs responsables dans les options à lever sur les systèmes évaluatifs ; (iii) servir à une fonction politique qui sous-tend le système scolaire (Rivoltella & Rossi, 2017). Ainsi définie et avec des telles finalités, bien que se construisant sur des catégories fondamentales telles que l’objectivité, la fiabilité et la validité, qui pourraient être à leur tour discutables, l’évaluation éducative, est et reste fonctionnaliste. Elle travaille à la vérification des compétences acquises par les apprenants avec attribution des mérites, à l’amélioration des programmes d’enseignement et des processus didactiques et au réajustement des stratégies des politiques dans l’offre formative. Il s’agit là d’une évaluation qui ne reconnaît pas à l’école et à la classe leur nature sociale (Philibert & Gérard, 2001) et ignore la dimension plurielle de l’apprenant. Elle fait de l’école un pur et simple laboratoire distillateur et vérificateur des compétences où la figure de l’enseignant qui conçoit, qui enseigne, examine et distribue les côtes reste au centre de l’action éducative.

Par ailleurs, le terme évaluation, diffusément utilisé dans tous les domaines de la vie professionnelle et surtout dans les parcours de l’enseignement et de l’éducation, laisse un important suspens et pose un problème quant à sur sa vraie nature et surtout son ultime finalité. L’évaluation est-elle à entendre comme une « pratique sociale » définie et réglementée par les politiques qui en ont la tutelle dans différents domaines ? Peut-on également voir dans l’évaluation, une discipline qui se reconnaît par un statut scientifique propre et des options épistémologiques et méthodologiques habiles à fonder et à guider ses activités en divers contextes, dont celui de l’éducation ?

Dans les deux optiques, au-delà des différences inhérentes aux modèles, aux niveaux, aux fonctions, aux méthodes, aux acteurs et aux contextes (Plessi, 2004 ; Semeraro, 2006) dans lesquels l’évaluation se présente généralement comme un processus complexe, celle-ci a sa profonde signification dans le jugement et l’attribution de valeur (Rivoltella & Rossi, 2017).

En effet, les auteurs qui ont pensé l’évaluation comme discipline autonome, depuis John Dewey (1938) jusqu’à Scriven (1994) en passant par par Visalberghi (1960) l’ont définie et présentée comme une science axiologique « qui recourt à quatre échelles : nominale, ordinale, d’intervalles et de rapports, ainsi qu’à quatre opérations distinctes de base attribuer une valeur, établir l’échelle qualitative, donner une côte et classer sur l’échelle qualitative » (Rivoltella & Rossi, 2017).

L’évaluation ainsi pratiquée dans le contexte scolaire, en appelle à plus de réflexions qui la porteraient au-delà des politiques et portiques éducatives actuelles, particulièrement dans les systèmes éducatifs des pays en voie de développement. Le cas de Lubumbashi en R. D. Congo a intéressé cette communication. Celle-ci n’est pas le résultat d’une étude de terrain, mais un travail de type bibliographique en lien avec le thème de notre étude doctorale sur une corrélation entre le bien-être et la réussite des apprentissages scolaires dans quinze écoles primaires, auprès de 2233 élèves et 30 enseignants titulaires de 3e et 4e, 15 directeurs et 8 conseillers psychopédagogiques.

Dans cette conférence, l’objectif principal est de proposer quelques réflexions allant dans le sens de repenser l’évaluation dans les systèmes éducatifs de nos pays en voie de développement pour en faire un efficace instrument d’inclusion et de promotion du bien-être en milieu scolaire

1. **Le système scolaire à Lubumbashi**

Lubumbashi, la deuxième plus grande ville de la République Démocratique du Congo (RDC), possède un système scolaire qui, comme beaucoup d'autres, se bat pour fournir une éducation de qualité dans un contexte social, économique, politique et culturel difficile pour beaucoup de ménages (Jonathan Enguta Mwenzi, 2020). L'évaluation scolaire actuelle dans cette région, largement basée sur des méthodes traditionnelles, présente plusieurs défis. Parmi ceux-ci, on peut citer le stress scolaire, le découragement dû aux mauvais résultats et la diminution de l'estime de soi, tous des facteurs qui nuisent au bien-être des élèves (Reiss et al., 2019).

Le contact avec le terrain et un regard lapidaire sur les politiques éducatives locales et nationales, offre un panorama fortement complexe et complexifié du système scolaire, aussi bien sur le plan administratif que socio-démographique et géographique.

**II.1. Sur le plan administratif** : Le système éducatif *lushois* (de Lubumbashi), c’est d’ailleurs le cas général pour l’ensemble du système éducatif en RDC, est constitué des écoles structurellement différentes : des écoles officielles, conventionnées/confessionnelles et privées (Comhaire, 2005). Ces écoles divergent dans leur organisation, leur fonctionnement, ainsi que dans la qualité de leurs offres formatives (Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique, 2021). Les secteurs privé et conventionné regroupent le plus grand nombre d’écoles. Plusieurs figures administratives sous le ministère de l’enseignement, primaire, secondaire et technique (directeurs généraux, inspecteurs généraux, provinciaux et sous-provinciaux, coordinateurs nationaux, provinciaux, promoteurs, directeurs et chefs d’établissements, les représentants des parents des élèves…) se côtoient de manière régulière dans la gestion du monde scolaire.

**II.2. Sur le plan socio-démographique**, la situation dans laquelle fonctionne ce système scolaire est une variable qui n’est pas facile à contrôler. Certaines écoles, surtout dans les réseaux conventionnés catholiques, sont volontairement réservées aux garçons, d’autres aux filles, mais fort heureusement, beaucoup d’autres écoles sont mixtes (Comhaire, 2005). Du point de vue des statistiques, les effectifs d’élèves ne correspondent toujours pas à la géolocalisation des écoles (Ministère de l'EPS et NI & all, 2015).

Le plurilinguisme est un autre fait socio-démographique qui complexifie le système éducatif *lushois*. Pour beaucoup d’enfants, la langue parlée en famille n’est pas la même que celle de l’enseignement. Il est vrai qu’à Lubumbashi, le Swahili est la langue officielle de communication. À côté du français qui est la langue transversale d’enseignement et d’administration, plusieurs dialectes selon les ethnies sont couramment parlés. En plus, il existe à Lubumbashi, surtout dans le réseau privé de l’enseignement, des écoles bilingues où les cours sont donnés en français et en anglais. A ces deux langues s’ajoute le swahili, une des quatre langues nationales qui couvre la province du Haut-Katanga, qui est enseigné à tous les degrés du primaire dans le cadre du cours des langues. Il va donc de soi que l’école primaire rassemble d’un côté, des enfants issues des ménages économiquement en difficulté, qui découvrent pour la première fois le français (qui est la langue d’enseignement) et, de l’autre, des enfants venant des familles aisées qui, eux ont le privilège de faire l’école maternelle.

**II.3. Sur le plan géographique** : la condition des établissements scolaires au cœur de la ville, ainsi que ceux des municipalités périurbaines et périphériques, reflète une autre facette de la complexité du système éducatif *lushois*. Les infrastructures, les équipements didactiques, la qualification du personnel enseignant, les effectifs d’élèves, la qualité de l’enseignement différent en fonction de la géolocalisation de chaque école.

En dépit des inégalités qui viennent d’être relevées, il reste vrai que l’école se veut être ce milieu ordinaire et public des droits et des devoirs communs où le règlement s’applique à tous, de manière souvent impersonnelle et standardisée. Mais, l’évaluation éducative devrait voir dans l’école et dans la classe, le lieu d’une forte diversité d’origine, de langue, de culture, de classe sociale... En effet, l’évidence de la diversité est telle que, dans les salles de classe, vivent ensemble : le fils de l’avocat, la fille de l’employé, le fils de l’entrepreneur, la fille de l’étranger, l’enfant potentiellement très doué, un autre moins capable, l’élève motivé et un autre démotivé, l’intelligent et celui qui présente des difficultés cognitives (D’Alonzo, 2018).

L'évaluation dans les villes comme Lubumbashi peut être critiquée pour son incapacité à tenir compte de la diversité des élèves, elle est donc non inclusive. Dans de nombreux contextes, le système traditionnel d'évaluation ne parvient pas à prendre en compte les différences socio-économiques entre les élèves. Les élèves issus de milieux économiquement défavorisés peuvent être désavantagés par des évaluations qui supposent l'accès à certaines ressources ou connaissances qui ne sont pas facilement accessibles à tous. Par exemple, certains travaux ou projets peuvent nécessiter un accès à Internet, à des livres ou à d'autres ressources que tous les élèves ne peuvent pas avoir. De même, les différences culturelles et linguistiques peuvent également être négligées dans l'évaluation traditionnelle, mettant certains élèves dans une position de désavantage. L'évaluation traditionnelle peut également être limitée lorsqu'il s'agit de tenir compte de la diversité mentale, y compris les différences dans les styles d'apprentissage et les besoins éducatifs spéciaux. Les tests standardisés et les examens ne sont généralement pas adaptés aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, tels que ceux qui ont des troubles d'apprentissage, de l'autisme, ou d'autres conditions dans un milieu où les écoles spéciales sont quasi inexistantes.

1. **De l’assessment of learning à l’assessment for learning**

Une nouvelle vague de pensée dans le domaine de l'éducation propose de reconsidérer cette approche traditionnelle. L’objectif ici est de repenser l'évaluation scolaire dans le sens de la focaliser sur la promotion du bien-être des élèves et la réussite de leurs apprentissages (Oades-Sese, G. V., et Li, Y., 2011). L’idée de passer de l’*assessment of learning* (l’évaluation de l’apprentissage) à *l’assessment for learning* (l’évaluation pour l’apprentissage) s’inscrivait déjà dans cet ordre de pensées.

Cette transition conduit à la différence entre l’évaluation sommative et l’évaluation formative. La première est une sorte de bilan des acquis des apprentissages par un élève à l’issue d’un parcours éducatif sanctionné par la certification officielle ; la seconde est celle qui intègre le processus général de formation et qui sert à l’amélioration des apprentissages ( (Ruano-Borbalan, 2001). L’*assessment of learning* est l’évaluation comme instrument pour mesurer auprès des élèves, la quantité de concepts et de contenus appris et restitués (Shepard, 2001). Dans le système scolaire actuel à Lubumbashi, c’est encore l’*assessment of learning* qui règne. Dans cette conception de l’évaluation, l’idée de base des politiques éducatives est celle de considérer qu’il existe une série d’objectifs d’apprentissage clairs et bien définis que les élèves maitrisent à un certain moment de leur parcours scolaire. La situation et l’histoire personnelles de l’élève ne comptent pas, comme aussi sa conscience, ses besoins et ses attentes personnels dans le processus d’apprentissage. Il pourrait s’agir, à ce niveau, d’un retour à une pédagogie d’apprentissage de type magistro-centriste (Maltet,1997) ou du renforcement de *l’école traditionnelle*, mieux de *l’école industrielle* (Scognamilio, 2017). C’est une conception de l’évaluation éducative qui se délesterait des facteurs aussi importants de l'éducation tels que le développement socio-émotionnel, la créativité, l'esprit critique, la capacité à travailler en équipe, la résilience et l'autonomie - des compétences tout aussi cruciales pour le bien-être de l’élève que sa réussite dans la vie (Pope D. C., 2001 ; Duckworth A., 2016).

L’*assessment for learning* est un entendement de l’évaluation comme une activité continue qui intéresse toutes les phases du parcours d’apprentissage, partant des choix des objectifs jusqu’à la certification des résultats des élèves. Plus clairement, l’*assessment for learning* est un instrument pour l’apprentissage qui joue efficacement sur le comportement et la perception de soi des apprenants dans le contexte scolaire et extrascolaire. Selon cette vision, l’apprentissage se définit comme un engagement conscient de l’apprenant à chercher le sens des concepts appris, à construire entre eux des liens logiques et à se les approprier comme patrimoine du savoir. C’est donc l’élève, dans la totalité de son être qui se trouve au centre des processus d’évaluation (Giannandrea, 2017). En d’autres termes, l’évaluation éducative au-delà de se prévaloir (selon les politiques éducatives), des principes fondamentaux d’objectivité, de fiabilité et de validité, devrait, pour favoriser l’inclusion des systèmes scolaires, promouvoir l’authenticité et l’équité. L’authenticité provoque chez l’évaluateur la sensibilité sur la participation consciente et responsable des élèves au processus d’évaluation qui devrait conduire à l’amélioration et au changement du parcours d’apprentissage. L’équité, quant à elle, se réfère à la prise au sérieux du risque toujours permanent, dans tout processus d’évaluation, de discrimination et de marginalisation des sujets faibles, défavorisés et non intégrés socialement et culturellement dans le contexte d’école et de classe.

L’évaluation éducative, prise dans ce sens cesse d’être formative et devient formatrice. Le centre d’attention de l’évaluation se déplace de la figure de l’enseignant qui met en action pour interroger et attribuer une côte proportionnelle à la qualité de prestation en rapport avec les contenus appris, à la figue de l’apprenant qui prend consciemment acte des processus de l’autorégulation et la construction du sens (Giannandrea, 2017). Dans cette optique, l’évaluation éducative devient la partie essentielle de la didactique, à côté de la conception et la communication. Les exigences de la didactique (qui s’imposent à l’enseignant) pour des leçons plus réussies et plus inclusives devraient être les mêmes pour l’évaluation éducative au sens de *l’assessment for learning* et revêtir cinq dimensions interprétatives Galliani, 2017) : (i) axiologique (réfléchissant sur des valeurs éducatives et sociales et sur des fins pédagogiques et didactiques ; (ii) épistémologique (ouverte à la pluralité des paradigmes scientifiques et en cohérence avec l’évolution historique et sociale des systèmes formatifs ; (iii) ontologique(représentant l’objet pluriel de l’évaluation ; (iv) méthodologique (cibler différentes méthodes et outils d’évaluation en qualité et en qualité ; (v) phénoménologique(tenant compte des contextes, environnements et temps.

La mutation conceptuelle de l’évaluation éducative formative à l’évaluation formatrice s’inscrit dans une approche dynamique. Sous cette approche transparaît une conception incrémentale de l’intelligence et des habiletés de l’apprenant, qui ne sont pas des atouts définitivement vérifiables à travers des épreuves structurées, mais en continuelle construction et reconstruction (Galliani, 2017). Cette approche en appelle également à un dépassement de l’idée classique de l’évaluation initiale, in *itinere* et finale pour en faire un *continuum* qui accompagne tout le parcours d’apprentissage.

En réalité, de l’*assessment of learning* à l’*assessment for learning* se trouve une distance bien significative qui sépare deux paradigmes : le paradigme de la saisie objective qui se résume dans l’attribution de la note, et le paradigme de l’aide au développement qui consiste en l’accompagnement et le soutien du processus d’apprentissage (Ruano-Borbalan, 2001). Dans ce dernier paradigme, l’évaluation a pour finalité d’aider l’élève à repérer, analyser et comprendre ses erreurs afin de les éviter dans l’avenir.

1. **La centralité de la personne**

Au regard de tout ce qui précède, dans un système éducatif comme celui de la RDC, en général et celui de Lubumbashi en particulier, où l’évaluation scolaire est chiffrée à partir des interrogations, des examens et des devoirs dirigés ou à domicile (Ravitch D., 2010), il serait moins aisé de parler de *l’assessment for learning.* Ce sont des notes d’examens et des tests des niveaux qui sont soit standardisés, soit conçus selon les humeurs personnelles de l’enseignant-évaluateur, qui deviennent le baromètre d’évaluation, au détriment du potentiel de l’élève dans le processus d’apprentissage (Alfie Kohn, 2000). Pour une action éducative inclusive tous *azimuts* : qui prenne en considération la totalité de l’être de l’évalué et la diversité des apprenants qui constituent, l’approche de l’évaluation devrait évoluer. L’évaluation formatrice devrait être le moment de la gestion des inclinations naturelles de chaque évalué dans le but de promouvoir son bien-être et sa réussite scolaire (qui va au-delà de la côte et des notes) (Sousa, D. A., 2011 ; Suldo et al., 2011). Dans ce contexte, par bien-être, il convient d’entendre un état d’épanouissement mental, physique, environnemental et psycho-social que l’évaluation scolaire pourrait favoriser. Il s'agit d'un état dans lequel les élèves se sentent en sécurité, remis en confiance, soutenus et valorisés, leur permettant ainsi de développer leur potentiel, de réaliser leurs aspirations et construire leur savoir.

Pour une évaluation plus inclusive, il serait important que les politiques éducatives prennent en compte la centralité de la personne de l’élève. Le système d’évaluation serait ainsi appelé à être à la fois plus inclusif et plus personnalisé, intégrant dans le regard de l’évaluateur la variété de facteurs qui conditionnent l’état d’âme de l’évalué, notamment le stress, l'émotion, la motivation, l’origine sociale et l’environnement.

**IV.1.** **Regard phénoménologique dans le métier d’enseignant**

La phénoménologie, telle que conceptualisée par Edmund Husserl (Bruzzone, 2012), est bien plus qu'une simple philosophie de la connaissance. Elle vise à réconcilier le moi avec le monde, le sujet avec l'objet, offrant ainsi une perspective unique et précieuse dans le contexte éducatif. Au-delà de son application philosophique, la phénoménologie en sciences de l'éducation peut être considérée comme une méthode, un regard, une approche qui priorise les expériences individuelles et subjectives. En effet, l’évaluation étant un acte qui s’inscrit dans le cadre d’un rapport social de communication (Ruano-Borbalan, 2001), la symbolique du regard reste importante. Mais il ne s’agit pas de n’importe quel regard. Un regard phénoménologique est un regard qui porte sur les apparences de l’être tel qu’il se présente (Bruzzone, 2012).

L'enseignant évaluateur, dans une perspective phénoménologique, reconnaît l'unicité et la fragilité du sujet en éducation. Ce regard invite à une posture d'ouverture et de respect de la singularité de chaque élève, y compris ceux en situation de handicap. Dans cette perspective, l'évaluation n'est pas seulement un moyen de mesurer l'acquisition de compétences ou de connaissances, mais aussi un processus à travers lequel se reconnait et se valorise la singularité humaine et le potentiel personnel de chaque apprenant.

**IV.2. Les vertus de l’évaluateur**

Dans l’approche phénoménologique, deux vertus pourraient être recommandées à l’enseignant évaluateur : l’empathie et l’épochè.

**IV.2.1. Empathie**

L’empathie n’est pas l’appropriation des problèmes et des faiblesses de l’autre au point de vouloir se substituer à lui. Les difficultés de l’élève en phase d’évaluation ne peuvent pas porter l’évaluateur de prester en lieu et place de l’apprenant. Dans l’évaluation, l’empathie renvoie à une attitude volontaire de la part de l’enseignant, de se représenter la souffrance et les difficultés de l’élève afin de le comprendre et gérer la crise dans une atmosphère de confiance et de sérénité. L’empathie est une attitude de compréhension intérieure des faiblesses du sujet en évaluation. Elle est un acte d’« internalisation» des expériences et des efforts de l'autre pour mieux comprendre sa situation. L’empathie est une opération qui consiste à s’identifier à l’autre dans ce qu’il sent et vit. Elle implique donc une participation émotive avec une médiation cognitive fondamentale qui pourrait s’exprimer en des expressions telles que : « je te comprends », je me mets à ta place, ou « je comprends ce que tu sens… », « t’inquiète », « ça pourrait arriver à tout le monde » (Bruzzone, 2012). La vertu d’empathie inspire et transforme le regard de l’enseignant évaluateur sur l’élève évalué, qui devient un regard de compréhension, socialisation, d’apprentissage et d’accompagnement (Philibert & Gérard, 2001).

**IV.2.2. L'épochè**

L'épochè, terme provenant de la philosophie sceptique, fait référence à la suspension du jugement, mieux, des préjugés (Bruzzone, 2012). Ce concept ne suggère pas l'abandon de ses propres connaissances ou de sa propre identité, mais plutôt de ne pas les utiliser pour interpréter la situation de l'élève en situation d’évaluation. Ce principe encourage l'enseignant à cultiver une écoute attentive dans un climat de confiance, à résister à la tentation de rapporter hâtivement les expériences immédiates à ce qui est déjà connu, en ignorant la singularité de chaque individu.

Dans le contexte d'une évaluation centrée sur le bien-être de l'élève, l'épochè invite l'enseignant à mettre en suspens ses préjugés et anticipations pour se focaliser sur l'écoute et l'observation de l’élève dans sa singularité. Ainsi, ce qui fonctionne pour un élève à un moment donné et dans un contexte précis pourrait ne pas produire les mêmes effets pour un autre élève dans un contexte différent.

Dans de nombreux contextes africains, y compris à Lubumbashi, où des anomalies, des handicaps, des difficultés d'apprentissage sont souvent interprétées, dans l'imaginaire collectif, comme ayant une origine mystique ou surnaturelle, l'épochè peut servir d'outil précieux pour contrer les stigmas et les stéréotypes. Par l’épochè, l’enseignant opère, par une sorte de dépouillement, une révolution intérieure qui consiste à se libérer de ses croyances socioculturelles, et adopter une approche objective centrée sur l'équité et la réussite de tous les élèves.

L’épochè comme dépouillement, comme mise entre parenthèse de ce qu’on est et de ce qu’on a (connait), est une attitude bien difficile pour l’enseignant. Elle est une opération de grande valeur, qui ressemble à la *kénose* de Jésus dans la Lettre de Saint Paul aux Philippiens. La kénose, du grec, *κένωσις, kenosis,* est une notion de la [théologie chrétienne](https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9ologie_chr%C3%A9tienne) exprimée par une action de se vider, de se dépouiller de toute chose, de renoncer à ses attributs (Varillon, 1975). Ce concept renferme l’idée de la souffrance intérieure vécue par Jésus Christ dans son incarnation par un acte de reniement de son être et de sa nature (Ph 2, 6-8). *Mutatis mutandis*, l’épochè est la vertu par excellence qui exprime le mieux le sens sacrificiel du métier d’enseignant et d’éducateur. Januzz Korczak soulignait fort bien cet aspect sacrificiel de l’éducation lorsqu’il interpellait la consciente responsabilité d’un professionnel de l’éducation en ces termes :

*« Vous dites : c’est fatigant de fréquenter les enfants. Vous avez raison. Vous ajoutez : parce qu’il faut se baisser, s’incliner, se courber, se faire tout petit. Là vous avez tort, ce n’est pas cela qui vous fatigue le plus, c’est le fait d’être obligé de s’élever, de se mettre sur la pointe des pieds jusqu’à la hauteur de leurs sentiments, pour ne pas les blesser »* (Berding, Rijn & Smit, 2012).

Avec l’épochè, évaluer n’en appelle plus à juger pour décider, mais plutôt, informer pour aider et accompagner l’élève dans son processus d’apprentissage. L’évaluation se veut donc être « un retour d’information multidirectionnel s’adressant à l’élève et non sur l’élève » (Ruano-Borbalan, 2001).

**IV.2.3. La juste distance**

Aussi bien dans l'épochè que dans l'empathie, une proximité fondamentale est établie dans la relation éducative. Cependant, cette proximité doit être équilibrée par une "juste distance" qui préserve le respect de l'altérité de l'autre (Bruzzone, 2012). Cette notion de "juste distance" est essentielle pour éviter une confusion des rôles entre l'enseignant et l'élève et pour préserver le caractère asymétrique de la relation éducative.

La "juste distance" permet également de protéger la vie privée de l'élève et d'éviter une intrusion excessive de la part de l'enseignant. C'est un outil précieux qui favorise la maîtrise des émotions de l'enseignant et le respect de la subjectivité de l'élève. Grâce à la "juste distance", la dépendance de l'élève peut être progressivement remplacée par l'autonomie.

**En conclusion**, l'épochè et l'empathie, combinées avec la notion de "juste distance", peuvent offrir une nouvelle approche de l'évaluation centrée sur le bien-être de l'élève. Ces vertus encouragent une écoute attentive, un respect de la singularité de l'élève, et une approche éducative centrée sur l'équité et la réussite de tous les élèves. Dans cette approche, l’évaluation va au-delà d’une prestation de routine qui sanctionne le niveau d’apprentissage. Elle cesse d’être une simple et formelle pratique d’attribuer une valeur chiffrée ou une note indicative à l’élève, selon le jugement discrétionnaire de l’enseignant. L’évaluation devient un moment privilégié où se mesurent la qualité et l’authenticité de la relation éducative et où se promeut le bien-être des apprenants.

**Références bibliographiques**

Rivoltella, P. & Rossi, P. (2017). Agire didattico. Manuale per l’insegnante. Brescia : La Scuola

Philibert, C. & Wiel, G (2001). *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation – Apprentissage – Accompagnement. Paris : Chronique Sociale*

*D’Alonzo, L. (2018). Pedagogia speciale per l’inlusione. Brescia: Morcelliana*

Bruzzone, D. (2012), Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l’enigma della formazione. Milano: FrancoAngelo

Duckworth, A. (2016). Grit: The Power of Passion and Perseverance. New York, NY: Scribner.

Jonathan Enguta Mwenzi (2020). « Le système éducatif de la République démocratique du Congo et ses principaux défis », Revue internationale d’éducation de Sèvres, 85, 23-29.

Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). Éduquer et former. Les connaissances et les débats et éducation et en formation. Aurexerre Cedex : Sciences Humaines.

Kohn, A. (2000). The Case Against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools. Portsmouth, NH: Heinemann.

Oades-Sese, G. V., & Li, Y. (2011). Building resilience through school-based, social-emotional learning (SEL) curriculum: An empirical study. In Resilience in children, adolescents, and adults (pp. 239-253). Springer, New York, NY.

Pope, D. C. (2001). "Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed-Out, Materialistic, and Miseducated Students. New Haven, CT: Yale University Press.

Ravitch, D. (2010). The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. New York, NY : Basic Books.

Reiss, K., Sağlam, M., & Azoulay, N. (2019). "Students’ Emotional Well-Being and Their Perception of Teachers’ Practices", Frontiers in Psychology, 10, 2169.

Sousa, D. A. (2011). How the Brain Learns. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents’ subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. The Journal of Positive Psychology, 6(1), 17-30.