

**Article**

# Pour une remédiation théorique à la "constante macabre" dans les pratiques évaluatives du système éducatif de Lubumbashi (RDC)

**Mulenga Mulenga Théodore<sup>1,\*</sup>, Kapend Sabul Albert<sup>2</sup>, Etienne Anne-Marie<sup>3</sup>, Kasongo Maloba Philippe<sup>2</sup>, Luboya Numbi Oscar<sup>2</sup>**

- 1 Doctorant, Université de Liège, Belgique  
2 Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo  
3 Université de Liège, Belgique

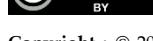
\* Correspondant: [theomulenga02@gmail.com](mailto:theomulenga02@gmail.com)

**Abstract:** En contexte scolaire, la notion de *constante macabre* désigne une dérive évaluative, fréquemment inconsciente, mais largement normalisée, qui postule qu'une évaluation ne saurait être jugée crédible que si elle comporte une proportion significative d'échecs. D'un point de vue pédagogique, la constante macabre induit des effets délétères : perte de confiance en soi chez les élèves, démotivation à l'égard des apprentissages, altération du lien éducatif entre enseignants et apprenants, voire décrochage scolaire. L'éradication de cette pratique en appelle à une redéfinition substantielle du rôle de l'école en tant qu'institution sociale promotrice d'une évaluation inclusive et équitable. Elle implique également une revalorisation de l'évaluation formative, fondée sur des vertus pédagogiques telles que l'empathie, la bienveillance et la juste distance, ainsi qu'une réforme structurelle des examens scolaires et de leurs modalités de passation. Les données qui ont inspiré cette réflexion proviennent d'une étude transversale menée auprès des enseignants de 3ème et 4ème dans 12 écoles primaires de Lubumbashi. Elles portent sur les questions liées au niveau de réussite des élèves par trimestre et aux effectifs d'élèves reprenant l'année scolaire et ont été recueillies sur la base d'un questionnaire administré aux enseignants. L'analyse statistique descriptive des données s'appuie sur des tableaux croisant réseau d'enseignement, classe, sexe et appréciation pour identifier, à travers des sommes et des pourcentages, des tendances structurantes dans les pratiques évaluatives.

**Mots clés:** constante macabre, évaluation, inclusion, vertus pédagogiques

## 1. Introduction

Dans le contexte éducatif, la notion de "constante macabre", forgée par Antibi (2003), désigne la tendance involontaire des enseignants à distribuer les notes selon une répartition normalisée, avec une proportion quasi fixe d'élèves en réussite, en moyenne, et en échec. Ce phénomène persiste indépendamment du niveau réel des apprenants. Lorsqu'elle s'installe dans un environnement d'enseignement primaire marqué par des classes surpeuplées, elle devient un frein majeur à l'inclusion scolaire et à la valorisation du potentiel individuel des apprenants. Et c'est le cas dans le système éducatif de Lubumbashi en république démocratique du Congo (RDC). La constante macabre, pour dire mieux, insinue une idée répandue dans les pratiques évaluatives, selon laquelle, un pourcentage constant d'élèves en échec, quelle que soit leur performance réelle, est requis pour



Copyright : © 2025 par les auteurs.  
Soumis pour une publication en libre accès selon les termes et conditions de la licence Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

le sérieux de l'évaluation. Il s'agit donc d'un phénomène souvent inconscient et objectivement peu justifiable, mais bien entretenu par les enseignants qui considèrent qu'il serait anormal que les élèves d'une classe réussissent tous à une même épreuve. On dirait que dans un système éducatif, le taux de réussite et/ou d'échec aux épreuves scolaires reste inféodé au jugement arbitraire des enseignants-évaluateurs.

Cette réalité se généralise davantage et s'étend jusqu'au niveau secondaire, supérieur et universitaire de l'enseignement. Elle interroge les pratiques évaluatives sur le terrain et met en mal la promotion d'une éducation scolaire inclusive. Dans les instituts supérieurs et les universités, pas seulement à Lubumbashi, les effectifs d'étudiants retenus pour la deuxième session d'examens bien qu'alarmants, semblent être accueillis avec une étonnante indifférence, sans susciter une véritable remise en cause pédagogique ni chez les enseignants, ni chez les officiels de l'enseignement. Une étude menée par Mpia (2020) dénonce la perte de la culture de l'excellence dans les universités congolaises, mettant en cause le "commercialisme scientifique" et le favoritisme. Dans le même ordre d'idée, un article fait une analyse critique du système éducatif congolais, mettant en lumière la déconnexion entre les résultats aux examens d'État et les compétences réelles des élèves (Fatshimetrie, 2025).

On le sait bien, l'école (comme la classe) est un lieu de très forte diversité où se côtoient régulièrement le fils d'un avocat, la fille d'un ouvrier, le fils d'un entrepreneur, la fille d'un étranger, le garçon potentiellement très doué, le moins capable, le sujet motivé et démotivé, l'élève intelligent et celui qui présente des difficultés cognitives (D'Alonzo, 2010). C'est d'ailleurs pour cette raison que les politiques éducatives basées sur des classements internationaux, comme les tests PISA renforcent l'idée que l'évaluation doit produire des différenciations strictes (AgroSup Dijon, 2017). Ce contexte scolaire hétérogénéisé et diversifié est bel et bien celui que l'on observe dans l'enseignement primaire de Lubumbashi, particulièrement dans les écoles cibles. Il se caractérise également par d'autres défis majeurs liés aux infrastructures, à la massification d'élèves dans des salles de classe, à l'insuffisance des ressources en matériel didactique et pédagogique. Dans un tel environnement, les pratiques évaluatives, peu alignées sur une pédagogie différenciée et tributaires de la constante macabre, deviennent un frein majeur à l'inclusion scolaire et à la valorisation des potentiels individuels, exacerbant ainsi les échecs parmi les élèves les plus vulnérables (Kaboré et al., 2024). Dans cette dynamique, c'est l'évaluation elle-même qui reste dominée par une approche trop sommative centrée sur le classement des élèves, en contraste avec une évaluation formative qui permettrait d'identifier les besoins spécifiques des élèves et d'adapter les méthodes pédagogiques.

Eu égard à une telle réalité et dans pareil contexte, il est légitime de poser cette hypothèse : les pratiques évaluatives à la remorque de la constante macabre contribuent en toute évidence, à perpétuer des inégalités et entraver, la motivation la réussite et l'épanouissement des apprenants en milieu scolaire *lushois*. Et, par rapport aux enseignants évaluateurs, il existe des attitudes, argumentées dans littérature, à recommander pour limiter l'impact de la 'constante macabre' afin de promouvoir une évaluation plus inclusive. Le présent article, tout en prenant appui sur des cadres théoriques d'évaluation sommative et formative développés dans la littérature, reprend et réactualise en partie le texte d'une communication présentée sous forme de conférence à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lubumbashi en 2023 (Mulenga, 2025). Il se veut également être un bref écho d'une étude empirique qui se mène sur la corrélation entre le bien-être des enfants et la réussite de leurs apprentissages dans 15 écoles primaires de Lubumbashi, particulièrement dans la partie qui implique les enseignants. Les données de cette étude ont été collectées, en première phase à travers une grille d'observation de l'école et de la classe, un questionnaire pour 2233 élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, 30 enseignants,

titulaires de ces classes, 15 directeurs et 11 conseillers pédagogiques de 15 écoles primaires de Lubumbashi.

Le but de cette réflexion est triple : (i) sensibiliser les professionnels de l'enseignement à la problématique de la constante macabre qui gangrène les pratiques évaluative et compromet l'éducation inclusive dans le système scolaire à Lubumbashi ; (ii) poser des bases pour la promotion des pratiques évaluatives plus justes, inclusives et formatrices, qui valorisent l'apprentissage au lieu de sanctionner les échecs ; (iii) proposer au monde enseignant quelques vertus pédagogiques idéales et certaines modalités de réorganisation et de passation des examens scolaires pouvant garantir une évaluation plus inclusive. En cohérence avec ces objectifs, quatre principaux points vont constituer la structure générale de cet article. Le premier point va exposer la notion de la constante macabre comme une réalité usuelle mais problématique dans les pratiques évaluatives. L'évaluation scolaire avec ses typologies, et les vertus de l'enseignant-évaluateur constitueront respectivement le deuxième et le troisième point. Le quatrième point portera sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête. Une conclusion avec certaines suggestions pour l'éradication du phénomène de constante macabre dans le système éducatif *lushois* bouclera la réflexion.

## 2. La constante macabre : approche historique et notionnelle

La constante macabre a été formulée par Antibi (2003) au début des années 2000. Antibi, professeur de mathématiques à l'université Paul-Sabatier de Toulouse, cherchait à comprendre pourquoi les évaluations scolaires produisent systématiquement des élèves en échec, même dans des classes globalement performantes (Antibi, 2003). Selon Antibi (2003), la constante macabre est cette obligation implicite qu'ont les enseignants de maintenir un pourcentage de mauvaises notes dans leurs classes. Ce phénomène découle d'une pression sociale et institutionnelle : un système éducatif où tout le monde réussit est perçu comme laxiste ou non crédible.

Pour critiquer le paradigme dominant de l'évaluation scolaire dans le système éducatif français, l'auteur fonde sa réflexion sur certaines observations telles que la culture de l'échec, le biais institutionnel et l'effet normatif. Ces observations gravitent respectivement autour de ces trois idées courantes dans le monde scolaire : (1) les enseignants sont souvent influencés par la perception que toute classe doit comporter des élèves faibles ; (2) les systèmes éducatifs encouragent une différenciation des élèves, souvent perçue comme nécessaire pour légitimer l'autorité de l'évaluation ; (3) les critères d'évaluation sont ajustés pour correspondre aux attentes, même si cela ne reflète pas les compétences réelles des apprenants.

En réalité, la constante macabre ne surgit pas dans un vide historique. Les pratiques éducatives et évaluatives sont enracinées dans des traditions qui remontent à plusieurs siècles et qui sont héritières de la philosophie de chaque époque.

### 2.1. L'éducation au Moyen Âge

L'éducation formelle médiévale reposait sur des méthodes d'évaluation qualitative, avec peu de recours à des notes ou des classements. Les élèves étaient jugés par des maîtres et leur succès dépendait subjectivement de ceux-ci. Ces méthodes reflétaient les valeurs et les structures pédagogiques influencées par la religion et les traditions intellectuelles gréco-romaines liées particulièrement à des figures de référence bien connues. L'approche pédagogique à cette époque est fortement magistro-centrique (Scaillet, 2003). Tout tourne autour du maître à l'ombre duquel évoluent et se spécialisent les disciples.

## 2.2. L'éducation à la Renaissance

Avec les idéaux humanistes de la Renaissance, l'éducation était perçue comme un moyen de perfectionner l'individu et la société. Les pratiques évaluatives devenaient ainsi des outils efficaces pour tester la transmission des connaissances fondamentales en sciences naturelles et mathématiques. Cela a inévitablement conduit à l'introduction des systèmes plus systématiques de notation. À une époque où les mathématiques sont perçues comme la "langue de la nature", comme l'affirmait Galilée (Robert, 2024), se dégage l'idée selon laquelle, la précision et la mesure pouvaient être appliquées non seulement aux phénomènes naturels, mais aussi à l'éducation. Ce fut le début de l'évaluation des apprentissages de manière plus objective et mesurable.

L'avènement des statistiques, qui commençaient à prendre forme à la fin de la Renaissance et durant les Lumières, a offert des outils permettant de mesurer les performances des élèves de manière plus précise, bien que rudimentaire à l'époque. Dans la foulée, les principes d'observation, d'expérimentation et de vérification, issus des sciences naturelles, conduisaient, tout progressivement, à une volonté de standardiser et de structurer les pratiques éducatives et les évaluations. En plus, la pensée rationaliste qui caractérisait cette époque a, elle aussi, renforcé l'idée que les individus pouvaient être comparés et classés en fonction de leurs compétences et de leurs connaissances. Cela a posé les socles des examens et des tests écrits qui permettent de discriminer les performances selon des critères définis. Par ailleurs, la Renaissance et l'époque des Lumières verront naître les académies scientifiques, comme l'Académie des sciences en France (fondée en 1666), qui vont promouvoir une vision institutionnalisée et normative des savoirs. Les écoles et universités suivront cette tendance en adoptant des systèmes d'exams inspirés de la rigueur scientifique. Sur le plan pédagogique et didactique, l'élaboration de manuels et de *curricula* standardisés va s'accompagner de pratiques évaluatives permettant de contrôler l'acquisition des connaissances par les étudiants.

## 2.3. L'éducation au XIX<sup>e</sup> siècle

La situation évolue de plus bel avec l'avènement de l'industrialisation et la nécessité de former des travailleurs qualifiés. L'éducation intègre des critères normatifs et quantitatifs pour évaluer les compétences. On voit s'institutionnaliser les premiers tests standardisés, influencés par des travaux comme ceux de Francis Galton et d'autres pionniers de la statistique suggérant l'idée d'une distribution normale des résultats (Martin, 2008). La pratique selon laquelle, l'évaluation des performances suit une courbe en cloche (courbe de Gauss) va renforcer l'idée que les classes devaient comporter une majorité d'élèves moyens, quelques excellents, et quelques insuffisants.

## 2.4. Les systèmes éducatifs modernes

La courbe de Gauss, ou courbe normale, est une représentation graphique de la distribution ordinaire des données. En évaluation scolaire, elle est parfois utilisée pour analyser la distribution des notes obtenues par un groupe d'élèves. La courbe gaussienne peut servir à visualiser la dispersion des résultats scolaires, mais son utilisation normative, associée à la constante macabre, soulève des enjeux d'équité et de justice dans les pratiques évaluatives.

Cette vision a été adoptée par les systèmes éducatifs modernes pour justifier la différenciation, renforçant ainsi l'idée que tous les apprenants ne peuvent pas exceller. Toutefois, pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, la distribution des notes selon la courbe gaussienne pourrait bien être naturelle, mais le véritable problème réside moins dans la dispersion des résultats que dans la fixation de la moyenne. Celle-ci est souvent ajustée à une valeur égale ou inférieure à la moitié de la note maximale, sans lien direct avec le niveau de compétence des apprenants au regard des objectifs pédagogiques. En conséquence, la moyenne ne reflète pas un seuil absolu de connaissances minimales à acquérir, mais dépend du niveau des autres élèves. Cette standardisation des notes, effectuée après évaluation de l'ensemble des apprenants, privilie une approche comparative plutôt qu'une évaluation par rapport au criterium préfixé.

Ce système ne se limite pas aux filières élitistes, mais s'applique aussi aux filières généralistes et à tous les niveaux d'enseignement. Il favorise une sélection relative, basée sur la position des élèves les uns par rapport aux autres, au détriment d'une sélection objective fondée sur le niveau réel des connaissances attendues. C'est bien cela qu'Antibi (2003) appelle constante macabre. Par constante macabre, on entend qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre (Antibi, 2003). La constante macabre repose donc sur une logique implicite selon laquelle une évaluation "crédible" doit nécessairement révéler un pourcentage d'échecs, sous peine de manquer de rigueur. Cette dynamique est alimentée par des attentes tacites des institutions éducatives, des enseignants, des parents et parfois des élèves eux-mêmes. L'évaluation cesse alors d'être un outil d'apprentissage pour devenir un instrument de tri qui génère ainsi plusieurs effets pervers aux conséquences incalculables sur le plan éducatif. Il s'agit, notamment, de la perte de motivation et la faible estime de soi chez les apprenants, un caractère très subjectif de l'évaluation scolaire (selon les humeurs de l'enseignant) et la contrainte de promouvoir l'honneur de l'institution scolaire, le renforcement des inégalités entre les élèves et une perception biaisée de la réussite et de l'échec. Ces effets, on ne le dira jamais assez, nuisent fondamentalement aussi bien à la qualité de l'enseignement qu'à la nature réelle de l'école et au bien-être cognitif des apprenants. Ils remettent en question l'évaluation scolaire.

### 3. Évaluation scolaire

Si, de façon générale, les pratiques évaluatives, et plus encore celles formatives, constituent des dispositifs peu étudiés en littérature (Clanet & Talbot, 2025 ; Larose et al., 2011), il reste pourtant évident qu'évaluer pour le perfectionnement de l'action pédagogique et mesurer le rendement scolaire des apprenants, est un exercice de large diffusion dans toutes les politiques éducatives (Mekideche, 2006). En ce sens, l'évaluation se décline tantôt comme test d'admission, test de niveau, travaux dirigés ou devoirs à domicile, tantôt comme interrogations et examens au cours et en fin d'année scolaire. 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 sa vraie nature et surtout son ultime finalité. Dans les deux optiques, au-delà des différences inhérentes aux modèles, aux niveaux, aux fonctions, aux méthodes, aux acteurs et aux contextes d'usage, l'évaluation trouve sa profonde signification dans le jugement et l'attribution de valeur (Rivoltella & Rossi, 2017).

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 réflexion, 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 s'ils vont être utilisés en relatifs ou en absous ; la collecte des informations pertinentes ; l'application des standards pour déterminer la qualité (Rivoltella & Rossi, 2017). Il s'avère aisément 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 cotes reste au centre de l'action éducative.

En effet, les auteurs qui ont pensé l'évaluation comme discipline autonome, depuis John Dewey (1938) jusqu'à Scriven (1994) en passant 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 cote et classer sur l'échelle qualitative » (Rivoltella & Rossi, 2017).

L'évaluation dans les villes comme Lubumbashi peut être critiquée pour son incapacité à tenir compte de la diversité des élèves, elle est logiquement 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 (Daepen & Ntamakiliro, 2017). 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 ou qui sont dans un milieu où les écoles spéciales sont quasi inexistantes (Daepen & Ntamakiliro, 2017).

### 3.1. Types d'évaluations

Différents types d'évaluation sont utilisés, chacun ayant des objectifs spécifiques. (1) L'évaluation diagnostique, réalisée en début d'année scolaire ou de séquence d'apprentissage identifie les aptitudes et les connaissances préalables des élèves. Elle permet de détecter les éventuelles difficultés ou fragilités des élèves, facilitant ainsi la personnalisation de l'enseignement et l'accompagnement individualisé (Kalifa, 2025) ; (2) L'évaluation formative se déroule tout au long du processus d'apprentissage. Elle vise à fournir un retour

d'information continu aux élèves et aux enseignants, permettant d'ajuster les stratégies pédagogiques en fonction des besoins identifiés. Cette approche favorise une meilleure compréhension des notions enseignées et encourage l'amélioration continue (Coudray, 2022) ; (3) L'évaluation sommative, est effectuée généralement en fin de séquence, de trimestre ou d'année scolaire, pour mesurer le niveau de maîtrise des compétences et des connaissances acquises par les élèves. Elle se traduit souvent par des notes ou des mentions et sert à valider les acquis pour le passage au niveau supérieur ou l'obtention d'un diplôme (Coudray, 2022) ; (4) L'évaluation certificative a pour objectif d'attester officiellement des compétences ou des connaissances acquises par un élève, souvent en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification reconnue. Elle est généralement standardisée et soumise à des critères précis (Eduxim, 2024) ; (5) L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs : ces approches impliquent les élèves dans le processus d'évaluation. L'auto-évaluation encourage l'élève à réfléchir sur ses propres apprentissages et à identifier ses forces et ses axes nécessitant l'amélioration. L'évaluation par les pairs permet aux élèves de recevoir des retours de leurs camarades, favorisant ainsi une dynamique collaborative et une prise de conscience des critères d'évaluation (Eduxim, 2024).

Ces différents types d'évaluation ne sont pas exclusifs les uns des autres. Cependant, dans le cadre de cette réflexion, et pour des raisons de synthèse, deux types d'évaluations méritent d'être mentionnés. Il s'agit de l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation pour l'apprentissage qui sont en réalité deux logiques de l'évaluation pédagogique.

### 3.2. L'évaluation de l'apprentissage (*Assessment of learning*)

L'évaluation de l'apprentissage, ou "*assessment of learning*", est un processus essentiel dans l'éducation, visant à mesurer les acquis des élèves et à orienter les pratiques pédagogiques. Elle est généralement utilisée pour (1) certifier ou valider les connaissances et compétences acquises ; (2) comparer les performances des apprenants (par exemple, via des examens standardisés) ; (3) fournir un bilan final souvent exprimé sous forme de notes ou de jugements. Il s'agit d'une logique qui fait référence à l'évaluation sommative ou certificative, efficacement conçue pour servir les objectifs de responsabilité, de classement ou de certification du niveau de compétence des élèves (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2005). Sur le plan opérationnel dans la classe, l'évaluation de l'apprentissage recourt à des outils comme les tests, les examens et les projets finaux. Cette évaluation vise l'élaboration des bilans fiables au terme des apprentissages, dans une période donnée avec une certification officielle (Villabona et al., 2023).

L'*assessment of learning* se veut être un instrument pour mesurer auprès des élèves, la quantité de concepts et de contenus appris et restitués et se focalise fondamentalement sur les résultats. Cependant, il s'agit là d'une logique instrumentaliste qui a si longtemps dominé le courant docimologique. Cette logique vise, pour ainsi dire, à répondre à une problématique d'objectivation des examens. Elle laisse en marge les questions de fond sur le plan pédagogique, utiles à l'efficacité et à l'efficience de tout système scolaire (Demougeot-Lebel, 2018). En effet, la docimologie, bien qu'ayant le mérite d'avoir rendu l'élaboration du bilan, du verdict plus juste, plus objectif dans les pratiques évaluatives, comme le note si bien Mekideche (2006), n'a, cependant, apporté aucun changement à la conception traditionnelle de l'évaluation à visée sélective et certificative et, derrière elle, de l'apprentissage qui demeure lié aux dons et aptitudes de chacun. Cette discipline a en plus découpé dans l'évaluation, un champ d'investigation très réduit à savoir l'amélioration des examens et surtout des procédures de notation au point de convertir l'évaluation en simple moment d'examens et d'attribution de notes, renforçant ainsi une conception de l'évaluation détachée de l'acte pédagogique en tant que tel (Mekideche, 2006).

Dans le système scolaire actuel à Lubumbashi, c'est encore l'*assessment of learning* qui règne. C'est une logique qui repose sur l'idée qu'il existe une série d'objectifs d'apprentissage clairs et bien définis que les élèves devraient maîtriser 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 s'agit là d'une logique d'évaluation 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. Or ces compétences sont tout aussi cruciales pour le bien-être des élèves que leur réussite dans la vie. La constante macabre très diffusée dans les pratiques évaluatives dans le système éducatif à Lubumbashi, se nourrit fondamentalement de cette logique de l'*assessment of learning* et constitue une réalité anti-inclusive.

### 3.3. Evaluation pour l'apprentissage (Assessment for learning)

L'évaluation pour l'apprentissage est une évaluation qui est conçue pour aider les apprenants à progresser en leur fournissant des retours continus. Elle fait référence à l'évaluation formative, et l'une de ses caractéristiques essentielles réside dans le fait que les preuves des acquisitions des élèves sont interprétées pour déclencher un ensemble d'actions et de pratiques au niveau des enseignants et des élèves qui visent à produire des apprentissages meilleurs (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2005).

Le but de l'évaluation pour l'apprentissage est d'identifier les lacunes et les difficultés en cours d'apprentissage, d'ajuster l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves et d'encourager l'auto-régulation et l'autoréflexion chez les apprenants (Lafontaine & Toczek-Capelle, 2023). Il s'agit, dans ce modèle, 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'évaluation pour l'apprentissage, appelée également « évaluation comme apprentissage » (Earl & Green, 2020), 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 (Ntim et al., 2023).

En d'autres termes, au-delà de se prévaloir (selon les politiques éducatives) des principes fondamentaux d'objectivité, de fiabilité et de validité, l'évaluation formative devrait, pour favoriser l'inclusion des systèmes scolaires, promouvoir l'authenticité et l'équité. L'authenticité provoquerait chez l'évaluateur la sensibilité pour 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 discriminer et de marginaliser des sujets faibles, défavorisés et non intégrés socialement et culturellement dans le contexte d'école et de classe.

L'évaluation formative, prise dans ce sens cesse d'être formative et devient formatrice, dans la mesure où le centre d'attention de l'évaluation se déplace de la figure de l'enseignant qui met en action pour interroger et attribuer une cote proportionnelle à la qualité de prestation en rapport avec les contenus appris, à la figure de l'apprenant qui prend consciemment acte des processus de l'autorégulation et la construction du sens (Ntim et al., 2023). Dans cette optique, l'évaluation formative devient la partie essentielle de la didactique, à côté de la conception et de 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 (Lopez & Laveault, 2008) : (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 (ciblant différentes méthodes et outils d'évaluation en qualité et en quantité) ; (v) phénoménologique qui prend en compte les expériences personnelles et contextuelles.

En réalité, un passage de *l'assessment of learning* à *l'assessment for learning* est pédagogiquement nécessaire pour construire un système éducatif plus inclusif. En effet, la distance entre ces deux paradigmes d'évaluation est bien significative. Le premier paradigme rentre dans une logique instrumentaliste centrée sur la mesure des performances et la saisie objective qui se résume dans l'attribution de la note. Le deuxième paradigme, quant à lui, vise le développement des compétences, 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.

Les deux logiques d'évaluations susmentionnées, comme on le voit, sont distinctes, mais complémentaires. Leur originale différence se dégage plus clairement, selon la taxonomie de Demougeot-Lebel (2018), dans le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, dans l'objet et le but de l'acte évaluatif, ainsi que dans le moment et le statut.

### 3.3.1. Le rôle des sujets

Dans l'évaluation de l'apprentissage, l'enseignant administre les évaluations afin de s'assurer des précisions des résultats (pour comparaison), il recourt aux résultats afin d'accompagner l'apprenant vers l'atteinte des standards de réussite et construit l'évaluation qui servira à la publication des résultats. En revanche, dans la logique de l'évaluation formative, l'enseignant évaluateur, quant à lui, transforme les standards en cibles, il informe l'apprenant des cibles, il construit l'évaluation, il adapte et met à jour ses consignes selon les résultats obtenus, il offre une rétroaction descriptive et sollicite la participation de l'apprenant à la prise de décisions sur son évaluation.

Du côté de l'apprenant, le rôle change d'une logique à l'autre. Dans la première évaluation, l'élève étudie afin d'atteindre les standards de réussite et passe les épreuves. Il s'efforce d'atteindre le meilleur résultat possible en évitant l'échec. Dans la deuxième, l'apprenant s'autoévalue et garde des traces de sa progression. Il contribue aux choix des buts ciblés et réagit aux résultats obtenus afin de s'améliorer.

### 3.3.2. L'objet de l'évaluation

L'évaluation de l'apprentissage a son objet dans la validation institutionnelle des apprentissages. Celle-ci se traduit dans l'attribution d'une note et dans un classement sur une échelle des valeurs. Dans l'évaluation pour l'apprentissage, cependant, l'objet réside, aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant, dans la régulation (des enseignements et des apprentissages). Pour l'enseignant (régulation des enseignements) l'évaluation permet d'avoir un retour sur ce que les étudiants ont appris et d'adapter l'enseignement si nécessaire ; tandis que du côté de l'élève, elle favorise un retour sur le niveau personnel par rapport aux exigences et, le cas échéant, l'adaptation des apprentissages.

### 3.3.3. Le but de l'évaluation

La visée de l'évaluation de l'apprentissage est de documenter les réussites individuelles et de groupe ainsi que la maîtrise des standards (moyenne), de mesurer les réussites au moment opportun en vue de la publication des résultats. Elle a également pour but d'enregistrer la réussite ou l'échec par rapport à une norme établie (évaluation normative) ou par rapport aux objectifs préfixés (évaluation critériée). L'évaluation pour l'apprentissage se donne, quant à elle, la finalité de promouvoir la réussite afin d'aider et encourager l'apprenant à atteindre les standards et à améliorer ses performances ([Mutsotsya et al., 2024](#)).

### 3.3.4. Le moment de l'évaluation

Alors que l'*assessment of learning* (qui est sommative) intervient à la fin d'une série d'apprentissages, l'*assessment for learning* se fait avant, pendant et après l'apprentissage.

### 3.3.5. Le statut de l'évaluation

Le statut de chaque évaluation varie selon que l'erreur est perçue négativement avec une interprétation plus normative, c'est le cas dans la logique de l'*assessment of learning*, ou positivement, avec interprétation souvent critériée, dans l'*assessment for learning* ([Géard, 2013](#)). Par ailleurs, il convient de souligner que tout acte évaluatif en milieu scolaire, devrait, pour son efficacité, graviter inévitablement autour de trois enjeux : l'intégration, l'inclusion et l'équité

## 3.4. Intégration, inclusion et équité

Ces notions se définissent, pour les deux premières, respectivement comme « l'insertion ou l'entrée d'un individu, ou d'un groupe restreint, au sein d'une collectivité plus vaste, dont il adopte progressivement les traits socioculturels les plus marquants » ; comme « le refus d'exclure une personne ou un groupe », favorisant au contraire l'adaptation de chacun en tenant compte de ses capacités propres ([Gallino, 2014](#)). La Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2016-2025 de la RDC voit dans l'inclusion tout un ensemble d'attitudes et pratiques promues par l'école et les politiques éducatives, visant « à assurer l'accès équitable à une éducation de qualité pour tous les apprenants, sans discrimination, en particulier les groupes vulnérables ou marginalisés » ([RDC, 2015](#)). Colombo et Santagati ([2014](#)) mettent en lumière cette réalité avec une acuité particulière, soulignant combien il est complexe, dans un environnement éducatif multiculturel, « de renforcer la cohésion d'un groupe porteur d'identités plurielles, faute de repères communs – ces fameux leviers d'intégration ». Pourtant, les auteurs reconnaissent que l'intégration et l'inclusion constituent, depuis longtemps, « l'une des missions fondamentales de l'école qui, dans une société démocratique et différenciée, doit concilier hétérogénéité sociale et culturelle avec égalité des droits » ([Colombo & Santagati, 2014](#)). Ainsi, l'intégration et l'inclusion scolaires visent à faire de l'école un espace pour tous, où les différences, bien gérées, deviennent une richesse collective à valoriser au service d'un enrichissement mutuel et du succès de tous.

L'équité, quant à elle, est une notion distincte de l'égalité formelle. Elle implique une distribution différenciée des ressources selon les besoins spécifiques des élèves. Elle renvoie à une approche éducative qui vise à offrir à chaque élève les ressources, les soutiens et les opportunités pédagogiques dont il a besoin pour réussir, en tenant compte de ses besoins spécifiques et des inégalités structurelles (sociales, économiques, culturelles ou liées à un handicap) ([Yip & Saito, 2025](#)). Contrairement à l'égalité (traiter tous les élèves

de la même manière), l'équité implique une différenciation des moyens pour atteindre des résultats justes et inclusifs. L'équité repose sur un principe de justice sociale visant à compenser les inégalités structurelles (origine socio-économique, handicap, genre, etc.). En pédagogie, cela se traduit par des dispositifs différenciés (tels que les plans d'accompagnement personnalisés) et une attention accrue aux publics marginalisés.

L'inclusion et l'équité ne sont pas de simples idéaux pédagogiques, mais des impératifs éthiques et politiques. Leur pleine réalisation exige une refonte des structures éducatives, une formation renforcée des professionnels et une vigilance constante contre les mécanismes d'exclusion latentes dans la praxis d'évaluation. Si l'inclusion prône une école unique pour tous, sa concrétisation nécessite des ajustements individualisés, ce qui peut entrer en contradiction avec des systèmes éducatifs standardisés (Ebersold, 2017). La recherche d'équité, quant à elle, implique parfois des traitements inégaux, suscitant des résistances chez les acteurs éducatifs habitués à une approche uniforme. Par ailleurs, l'inclusion et l'équité en évaluation ne consistent pas à baisser le niveau, mais bien à repenser les modalités pour que chaque apprenant puisse progresser et réussir. En somme, l'intégration, l'inclusion et l'équité revêtent, dans le contexte éducatif, une importance capitale : elles font du système scolaire « un lieu de savoir, d'épanouissement et de socialisation » – en d'autres termes, « un espace de vie et de réussite pour tous » (Constanzo, 2017).

#### 4. Pratiques évaluatives dans l'enseignement primaire à Lubumbashi

La réflexion sur la constante macabre découle d'une partie des résultats de l'étude menée auprès menée auprès des enseignants de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> dans 12 écoles primaires de Lubumbashi, tous les réseaux de l'enseignement confondus. L'étude a principalement porté sur la corrélation entre le bien-être des enfants et la réussite de leurs apprentissages. Dans le cadre de cet article, les résultats de deux variables ont significativement été suggestifs pour ébaucher la question de la constante macabre dans les pratiques évaluatives à Lubumbashi. Il s'agit de l'évaluation du niveau de réussite des apprenants par trimestre et des effectifs d'élèves reprenant l'année scolaire. Les sommes par catégorie permettront une analyse statistique descriptive, tandis que les pourcentages faciliteront les comparaisons intergroupes. L'analyse des données recueillies s'appuie sur des tableaux croisant réseau d'enseignement, classe, sexe et appréciation pour identifier des tendances structurantes dans les pratiques évaluatives.

##### 4.1. Évaluation du niveau des élèves par trimestre

Les données liées à l'appréciation des enseignants du niveau de réussite des élèves par trimestre soulèvent des interrogations quant aux facteurs sous-jacents aux disparités observées : différences de pratiques évaluatives, effets de sélection sociale ou académique selon les réseaux, ou encore variations réelles des acquis scolaires. Les résultats de cet indicateur du niveau de réussite scolaire, invitent à une réflexion sur l'harmonisation des critères d'évaluation et sur l'équité des systèmes scolaires. Le tableau ci-dessous offre une analyse comparative fine de l'évaluation du niveau intellectuel des élèves leur réseau scolaire (conventionné, privé, public), leur classe et leur sexe.

**Tableau 1.** Niveau de réussite des élèves par trimestre

Réseau	Classe	Sexe	Bon	Très bon	Excellent
Conventionné	3ème	F	43.3% (153)	0.6% (2)	56.1% (198)
Conventionné	3ème	M	70.8% (213)	0.7% (2)	28.6% (86)
Conventionné	4ème	F	58.4% (209)	27.7% (99)	14.0% (50)

Conventionné	4ème	M	29.8% (96)	51.2% (165)	18.9% (61)
Privé	3ème	F		100.0% (121)	
Privé	3ème	M		100.0% (102)	
Privé	4ème	F		69.7% (85)	30.3% (37)
Privé	4ème	M		67.9% (72)	32.1% (34)
Publique	3ème	F	32.2% (38)	57.6% (68)	10.2% (12)
Publique	3ème	M	30.6% (37)	57.9% (70)	11.6% (14)
Publique	4ème	F	63.6% (68)	36.4% (39)	
Publique	4ème	M	60.8% (62)	39.2% (40)	

#### 4.1.1. Disparités selon le réseau scolaire

Dans le réseau conventionné, les enseignants manifestent une appréciation contrastée selon le niveau et le sexe des élèves. En 3<sup>e</sup> année, les filles sont majoritairement jugées « excellentes » (56,1 %), tandis que les garçons sont perçus comme « bons » à 70,8 %, avec seulement 28,6 % d'excellents. En 4<sup>e</sup> année, la tendance est inversée : les garçons sont majoritairement estimés « très bons » (51,2 %), alors que les filles restent principalement « bonnes » (58,4 %). Cette divergence suggère une variation dans les critères d'évaluation ou dans les performances réelles selon le niveau et le genre. Au privé, cependant, les résultats sont nettement plus homogènes et élevés. En 3<sup>e</sup> année, tous les élèves (filles et garçons) sont considérés comme « très bons » (100 %), ce qui pourrait refléter une sélection académique rigoureuse ou des attentes différencierées. En 4<sup>e</sup> année, bien que la majorité reste « très bonne » (environ 68-70 %), près d'un tiers atteint le niveau « excellent », indiquant une progression significative. Quant au réseau public, les évaluations y sont plus modérées. En 3<sup>e</sup> année, environ 57-58 % des élèves sont « très bons », avec une faible proportion « excellente » (10-12 %). En 4<sup>e</sup> année, les enseignants perçoivent une majorité d'élèves comme simplement « bons » (environ 60-64 %), avec une quasi-absence d'« excellents ». Cette tendance pourrait traduire des défis pédagogiques spécifiques ou des critères d'appréciation plus stricts.

#### 4.1.2. Variations selon le genre et le palier

Les écarts entre filles et garçons sont particulièrement marqués dans le réseau conventionné. En 3<sup>e</sup> année, les filles y sont surreprésentées parmi les « excellentes » (56,1 % contre 28,6 % pour les garçons), tandis qu'en 4<sup>e</sup> année, les garçons deviennent majoritairement « très bons » (51,2 % contre 27,7 % pour les filles). Ces différences pourraient refléter, à la fois, des rythmes d'apprentissage distincts ou des biais d'évaluation genrés. En revanche, dans les réseaux privé et public, les disparités sont moins prononcées, bien que persistantes.

L'analyse des résultats par classe met en lumière une transition notable dans l'appréciation des compétences. Dans le réseau conventionné, le taux d'élèves « excellents » chute drastiquement chez les filles (de 56,1 % à 4,0 %), tandis que celui des « très bons » augmente fortement (de 0,6 % à 27,7 %). Chez les garçons, la catégorie « très bons » devient majoritaire en 4<sup>e</sup> année (51,2 % contre 0,7 % en 3<sup>e</sup>). Cette évolution pourrait indiquer un durcissement des attentes ou un rééquilibrage des performances. À l'inverse, dans le privé, la progression vers l'excellence en 4<sup>e</sup> année (30,3 % pour les filles, 32,1 % pour les garçons) suggère un maintien des standards élevés.

#### 4.2. Présence d'élèves reprenant l'année scolaire

Les données présentées dans le tableau 2 ci-dessous, tout en révélant des disparités significatives dans les taux de redoublement de classe, interrogent, en même temps, les pratiques évaluatives en vigueur et suggèrent des dynamiques institutionnelles et socio-pédagogiques distinctes à l'intérieur du système éducatif.

**Tableau 2.** Présence d'élèves reprenant l'année scolaire

Réseau	Classe	Sexe	Non	Oui
Conventionné	3ème	F		100.0% (353)
Conventionné	3ème	M		100.0% (301)
Conventionné	4ème	F	60.3% (216)	39.7% (142)
Conventionné	4ème	M	64.9% (209)	35.1% (113)
Privé	3ème	F	33.1% (40)	66.9% (81)
Privé	3ème	M	29.4% (30)	70.6% (72)
Privé	4ème	F	60.7% (74)	39.3% (48)
Privé	4ème	M	70.8% (75)	29.2% (31)
Publique	3ème	F	17.8% (21)	82.2% (97)
Publique	3ème	M	24.8% (30)	75.2% (91)
Publique	4ème	F	57.0% (61)	43.0% (46)
Publique	4ème	M	53.9% (55)	46.1% (47)

##### 4.2.1. Disparités selon le réseau scolaire

Il découle de ce tableau que dans le réseau conventionné, en troisième, on observe aucun redoublement chez les filles comme chez les garçons. En 4<sup>e</sup> année, cependant, le taux de redoublement apparaît, avec des proportions similaires entre les sexes (environ 35-40 %). Cette rupture suggère une sélectivité accrue à ce niveau, possiblement liée à des exigences académiques plus strictes ou à une transition pédagogique marquée. Contrairement au conventionné, le privé affiche des taux de redoublement élevés dès la 3<sup>e</sup> année (66,9 % pour les filles, 70,6 % pour les garçons), indiquant une politique académique plus rigoriste ou une population scolaire aux profils hétérogènes. En 4<sup>e</sup> année, ces taux chutent drastiquement (environ 30-40 %), ce qui pourrait refléter un effet de sélection (les élèves en difficulté ayant déjà redoublé) ou un ajustement des méthodes pédagogiques. Dans le réseau public, les résultats en 3<sup>e</sup> année sont préoccupants, avec des taux de redoublement dépassant 75 % pour les garçons et 82 % pour les filles. Ces chiffres, nettement supérieurs à ceux des autres réseaux, pourraient s'expliquer par des ressources limitées, des effectifs surchargés, et surtout, par des critères d'évaluation moins flexibles et peu inclusives. En 4<sup>e</sup> année, une légère amélioration est observable, bien que les taux restent élevés (43-46 %).

##### 4.2.2. Variations selon le genre et le palier

Les inégalités se notent également sur l'effet de genre et de palier. Dans l'ensemble, les filles redoublent moins que les garçons, sauf en 4<sup>e</sup> année publique où l'écart est minime (43 % contre 46,1 %). Cette tendance correspond aux études montrant une meilleure adaptation des filles aux attentes scolaires. Toutefois, l'exception du privé en 3<sup>e</sup> année (où les filles redoublent davantage que les garçons) mériterait une investigation plus poussée

(biais d'échantillonnage, pression sociale différenciée, etc.). Par ailleurs, la baisse généralisée du redoublement en 4<sup>e</sup> année (sauf dans le public où il se stabilise) pourrait indiquer un "effet de seuil": les élèves les plus fragiles auraient déjà été filtrés en 3<sup>e</sup> année, ou les établissements ajusteraient leurs exigences. Le réseau conventionné, initialement exempt de redoublement en 3<sup>e</sup>, voit émerger des difficultés en 4<sup>e</sup>, ce qui interroge sur la pertinence de son approche en amont.

Cette étude, on l'aura remarqué, met en lumière des inégalités structurelles entre les réseaux scolaires, avec un système public en crise (redoublement massif précoce) et un privé exigeant dès la 3<sup>e</sup> année. Le conventionné, bien que performant initialement, n'échappe pas aux difficultés en classe supérieure. Par ailleurs, la variable genre module ces tendances, confirmant des disparités persistantes dans la réussite scolaire. Toutefois, les effectifs réduits dans certaines catégories (ex. 40 filles en 3<sup>e</sup> privé) invitent à une réflexion. Le réseau privé est, en général, connu pour sa recherche du lucre. Une école privée est une entreprise qui génère du bénéfice au promoteur. Celui-ci a tout intérêt maximiser les effectifs d'élèves et de conserver la sympathie des parents. Ceux-ci paient cher et n'acceptent pas que leurs enfants reprennent la classe, au risque de les retirer et les orienter ailleurs. Dans ce cas, la rigueur de l'évaluation des apprenants tombe au profit du renflouement de la caisse de l'école. Ceci pourrait bien expliquer la différence que fait le réseau privé en matière de nombre de redoublants de classe.

À travers cette étude, on pourrait, statistiquement, percevoir les effets de la constante macabre qui pourraient en appeler à une triple réforme : (1) l'adoption des évaluations formatives qui visent à soutenir l'apprentissage en identifiant les besoins individuels, sans stigmatiser les résultats par rapport à la position des élèves au sein du groupe ; (2) la formation continue – des enseignants - incluant des modules sur les biais d'une évaluation centrée sur la constante macabre et leurs impacts, ainsi que sur des stratégies pédagogiques adaptées à l'évaluation dans les classes pléthoriques ; (3) l'investissement dans des infrastructures éducatives idoines. Sur le plan opérationnel, pour l'actuation de ces réformes, trois vertus pédagogiques : l'empathie, l'épochè, la bienveillance et la juste distance, sont recommandables aux enseignants.

## 5. Les vertus pédagogiques

### 5.1. L'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 à travailler 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 de gérer sa 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 donc 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, de socialisation, d'apprentissage et d'accompagnement (Philibert & Gérard, 2001).

En milieu scolaire, le bien-être des apprenants dépend étroitement de la qualité des relations avec l'enseignant (Marsollier, 2007). Cette qualité relationnelle dépend des capacités d'empathie affective et cognitive. L'empathie affective renvoie à la capacité à percevoir les émotions d'autrui à travers ses mots, mais aussi (et surtout) à travers la communication non verbale (par exemple, le ton de la voix, les gestes), donc tout ce qui n'est pas exprimé à l'aide des mots ; tandis que l'empathie cognitive relève de la capacité à se représenter les pensées de l'autre, ce qu'il pourrait être en train d'expérimenter dans la situation présente en fonction de son point de vue sur la situation.

L'empathie constitue l'une des compétences émotionnelles telles que répertoriées par Mikolajczak et al. (2023) en s'appuyant sur les dernières décennies de recherche dans le domaine des émotions. Ces chercheurs ont synthétisé les compétences émotionnelles en dix catégories : cinq par rapport à soi et cinq par rapport à autrui. Les compétences émotionnelles sont : l'identification de ses émotions et celles d'autrui, la compréhension, l'expression et la régulation de celles-ci, et enfin, *l'utilisation* de ses émotions et de celles d'autrui dans le but de mieux s'adapter aux situations et travailler à leur amélioration (Mikolajczak et al., 2023).

### 5.2. *L'éepochè*

L'éepochè, 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'éepochè 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 identique ou 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'éepochè peut servir d'outil précieux pour contrer les discriminations et les stéréotypes dans les pratiques évaluatives. Par l'éepochè, 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, surtout en phase d'évaluation.

L'éepochè, comme un dépouillement, comme une mise entre parenthèses 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 exprimée par une action de se vider, de se dépouiller de toute chose, de renoncer à ses attributs (Varillon, 2000). Ce concept renferme l'idée de la souffrance intérieure vécue par Jésus Christ dans son incarnation par un acte d'abaissement et de reniement de son être et de sa nature (Ph 2, 6-8). *Mutatis mutandis*, l'éepochè est la vertu par excellence qui exprime le mieux le sens sacrificiel du métier d'enseignant-évaluateur et d'éducateur. Korczak (1978) 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 » (Korczak, 1978).

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, dans son sens le plus pédagogique, « un retour d'information multidirectionnel s'adressant à l'élève et non sur l'élève » (Ruano-Borbalan, 2001), et cela, dans une attitude de bienveillance.

### 5.3. La bienveillance

La bienveillance, étymologiquement issue du latin *bene volens* (« vouloir du bien »), s'inscrit dans une démarche pédagogique qui prend son fondement dans le courant de la « Discipline positive », vise le développement des compétences psychosociales des élèves et regroupe des techniques de gestion des comportements en classe ni permissives ni coercitives (Martin, 2016) valorisant l'écoute, l'encouragement, et l'adaptation aux besoins diversifiés des élèves. Elle ne doit pas être confondue avec la complaisance ou le laxisme, mais consiste plutôt en un accompagnement exigeant et explicite, qui aide les élèves à comprendre et à atteindre des objectifs pédagogiques clairs. En réalité, la bienveillance véritable, telle que décrite par Nelsen (2012), est, particulièrement, dans les pratiques éducatives et évaluatives, indissociable d'une rigueur pédagogique qui encourage le progrès et la résilience des élèves (Nelsen, 2012). Cette vertu est un concept central de l'éducation contemporaine, visant à créer un environnement propice au bien-être des élèves et la réussite de leurs apprentissages (Shankland et al., 2018). Elle repose sur une double exigence : maintenir des standards éducatifs élevés tout en favorisant un climat d'empathie et de compréhension. Pour tout dire, en contexte scolaire, la bienveillance se veut être une disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte, pendant la phase d'évaluation, les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves (Shankland et al., 2018). La bienveillance est particulièrement utile dans l'évaluation scolaire, car elle implique d'adopter des méthodes d'évaluation formatives, centrées sur les progrès individuels plutôt que sur des comparaisons normatives entre élèves. Cela contribue à renforcer l'autonomie et le sentiment de compétence des apprenants (Masson, 2019).

Somme toute, dans le contexte de l'évaluation scolaire de Lubumbashi, les acceptations de la bienveillance ci-haut évoquées, portent à deux considérations d'importance capitale. La première souligne le caractère inconditionnel de cette vertu qui engage totalement et radicalement l'enseignant dans son action d'évaluation dont la seule finalité est le soutien et l'amélioration de l'apprentissage. La seconde considération est celle qui voit dans la bienveillance toutes les autres qualités de la relation éducative, notamment le respect, la tolérance, l'acceptation, l'écoute, la compassion, la prise en compte de l'âge de l'évalué, la fermeté et la rigueur qui favorisent un cadre conforme aux besoins psychologiques et spécifiques de chaque élève (Imray et al., 2018). À l'aune de tout ce qui précède, il est assez aisément déduit que toute évaluation qui se veut inclusive en milieu scolaire, se doit d'être un moment privilégié où se mesure l'authenticité de la relation éducative dans toutes ses dimensions. En effet, comme le souligne Marsollier (2007), l'évaluation immerge le métier d'enseignant dans la sphère du relationnel (Marsollier, 2007).

### 5.4. La juste distance

Avec l'empathie, l'épochè et la bienveillance, s'installe une constructive proximité dans la relation éducative pendant l'évaluation. Cependant, cette proximité devrait être équilibrée par une "juste distance" qui préserve le respect de l'altérité de l'autre (Bruzzone,

2012). La notion de "juste distance" est essentielle pour éviter une confusion des rôles entre l'enseignant et l'élève et pour préserver le caractère asymétrique qui caractérise toute relation éducative (Marsollier, 2020). Plus pédagogiquement, la notion de "juste distance" fait référence à l'équilibre que l'enseignant doit maintenir entre proximité et distance vis-à-vis de ses élèves. Cet équilibre vise à créer un environnement propice à l'apprentissage, où l'élève se sent soutenu sans devenir dépendant affectivement, et où l'enseignant conserve son rôle professionnel tout en étant accessible. 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'empathie, l'épochè et la bienveillance, combinées avec la notion de "juste distance", pourraient affranchir l'évaluation scolaire de la constante macabre qui mine le système éducatif *lushois* et promouvoir le bien-être de l'apprenant et des pratiques éducatives plus inclusives. Ces vertus pédagogiques inscrivent l'évaluation scolaire dans le cadre d'un rapport social de communication dans lequel la symbolique du regard reste importante (Ruano-Borbalan, 2001). Il s'agit ici d'un regard phénoménologique qui priorise les expériences individuelles et subjectives et qui porte de l'être de l'apprenant tel qu'il se présente (Bruzzone, 2012). Ce regard invite l'enseignant- évaluateur à une posture d'ouverture et de respect de la singularité de chaque élève. Dans cette perspective, l'évaluation n'est pas seulement un moyen de mesurer les compétences acquises et de soutenir l'apprentissage, mais aussi un processus à travers lequel se reconnaît et se valorise la singularité humaine et le potentiel personnel de chaque apprenant.

## 6. Conclusion

En guise de clôture à cette réflexion, il convient de souligner avec force que l'évaluation scolaire, bien qu'elle constitue un levier incontournable dans la progression des apprentissages, peut également se muer en un mécanisme d'exclusion lorsqu'elle se trouve assujettie à la constante macabre et s'inscrit dans une logique de sélection arbitraire. Rappelons que cette dernière désigne cette tendance systémique à maintenir artificiellement un taux d'échec, indépendamment du niveau réel des élèves. Dans une optique résolument inclusive et équitable, il apparaît impératif de repenser l'évaluation afin qu'elle ne soit plus un simple instrument de tri, mais qu'elle se mue, dans une visée davantage formative, en un accompagnement vers la réussite de chaque apprenant.

Par ailleurs, combattre la constante macabre exige une prise de conscience collective impliquant tant les enseignants que les institutions éducatives et les décideurs politiques. Il s'agit là d'un combat éminemment pédagogique, appelant à une transformation profonde des pratiques : le passage d'une évaluation de l'apprentissage à une évaluation pour l'apprentissage. Cette démarche interpelle la conscience professionnelle des enseignants et les invite à intégrer, dans leurs pratiques évaluatives, des vertus pédagogiques telles que l'empathie, l'épochè, la bienveillance et une juste distance, conciliant ainsi exigence académique et impératif d'inclusion.

L'analyse des résultats de cette étude révèle que, dans le contexte spécifique de Lubumbashi, l'évaluation scolaire est soumise à de multiples contraintes. Le phénomène des « classes pléthoriques » (Mulenga et al., 2024), l'insuffisance d'infrastructures pédagogiques adaptées et les défis socio-économiques du milieu favorisent la persistance de la constante macabre, compromettant ainsi l'inclusivité et l'équité du système éducatif. Pour remédier à cette situation, deux modalités pourraient être envisagées dans l'organisation des pratiques évaluatives :

### a) L'échelonnement des examens

Cette approche consiste à répartir les évaluations sur une période flexible plutôt que de les concentrer sur un laps de temps restreint. Elle permettrait à l'enseignant de proposer deux ou trois dates distinctes, préalablement intégrées au calendrier scolaire. Une telle pratique aurait pour finalité de donner à chaque apprenant la possibilité de se préparer selon son rythme, tout en atténuant le stress lié aux évaluations massives. Particulièrement adaptée aux contextes de surcharge scolaire, comme à Lubumbashi, cette modalité offre en outre l'avantage de faciliter la correction en réduisant le volume de copies à traiter simultanément, limitant ainsi les risques de biais liés à la fatigue et, par conséquent, les dérives de la constante macabre.

### b) La valorisation des épreuves orales

Le recours accru aux examens oraux, là où la nature des disciplines le permet, présente l'avantage d'une évaluation plus individualisée. Cette approche permet à l'enseignant d'appréhender avec finesse les difficultés spécifiques de chaque élève, tout en renforçant la confiance en soi et les aptitudes expressives – notamment chez ceux confrontés à des troubles de l'écriture (dyslexie, dysorthographie, etc.). Par ailleurs, l'oral favorise une interaction pédagogique plus humaine, propice à une remédiation immédiate, là où les copies anonymes restent muettes sur les processus cognitifs en jeu. Enfin, cette modalité constitue un garde-fou contre la triche, exigeant de chaque apprenant qu'il démontre une compréhension et une appropriation personnelle des savoirs.

Les deux modalités proposées, comme il est aisément de le constater, convergent vers un même objectif : promouvoir une évaluation inclusive et équitable. Une programmation échelonnée des épreuves, combinée à une valorisation du format, pourrait ainsi constituer l'une des voies les plus efficaces pour éradiquer la constante macabre dans les pratiques évaluatives. Cela suppose un changement de paradigme : passer d'une évaluation-sanction à une évaluation-accompagnement, où la bienveillance n'exclut pas l'exigence, mais la rend accessible à tous. Une telle réforme, exigeante mais nécessaire, appelle une adhésion collective et une évolution des mentalités, afin que l'évaluation devienne pleinement un levier d'accompagnement inclusif pour la réussite scolaire plutôt qu'un instrument de sélection et vecteur de démotivation chez les apprenants.

**Contributions :** T.M.M. ; méthodologie : T.M.M., A.K.S., et P.K.M. ; validation : T.M.M., A.K.S., P.K.M., O.L.N. et A.-M.E. ; investigation : T.M.M. ; ressources : T.M.M. ; traitement des données : T.M.M. ; rédaction du manuscrit : T.M.M. ; visualisation : T.M.M. ; supervision : P.K.M. et A.-M. E ; correction du manuscrit : T.M.M. et A.K.S. Tous les intervenants ont lu et approuvé la version de ce manuscrit.

**Sponsor financier :** Cette recherche n'a reçu aucun soutien financier.

**Disponibilité des données :** Les données ne sont pas disponibles.

**Remerciement :** Non applicable.

**Conflits d'intérêt :** Les auteurs déclarent aucun conflit d'intérêt.

## Références

1. AgroSup Dijon. (2017). *Axe 1 : L'évaluation : levier pour le développement des systèmes d'enseignement supérieur* [PDF]. ADMEE; Institut Agro Dijon. [https://www.institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user\\_upload/ADMEE/Axe1.pdf](https://www.institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user_upload/ADMEE/Axe1.pdf)
2. Antibi, A. (2003, septembre 25). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Babelio. <https://www.babelio.com/livres/Antibi-La-constante-macabre-ou-comment-a-t-on-decourage-d/71998>
3. Béland, S. (2016). Évaluation formative et certificative des apprentissages. Revue des sciences de l'éducation, 217–218

4. Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7-74.
5. Bruzzone, D. (2012). Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione. Milano: FrancoAngeli.
6. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (2005). L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires. Génève: OCDE.
7. Clanet, J., & Talbot, L. (2025, mars 24). Analyse des pratiques d'enseignement. Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. <https://id.erudit.org/iderudit/1012560ara>
8. Colombo, M., & Santagati, M. (2014). Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri. Milano: FrancoAgneli.
9. Constanzo, M. R. (2017). La promozione dell'integrazione e dell'inclusione formativa e sociale nella scuola dell'autonomia: l'inclusione degli alunni stranieri. Il ruolo del docente e del dirigente scolastico. CreateSpace.
10. Coudray, A. (2022). *Les différentes formes d'évaluation* (Bulletin de veille n° 3). Direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif, Réseau Canopé. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/agence\\_des\\_usages/Evaluation\\_et\\_numerique/3\\_Les\\_differentes\\_formes\\_d\\_evaluation.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Evaluation_et_numerique/3_Les_differentes_formes_d_evaluation.pdf)
11. Daepen, B.K., & Ntamakiliro, L. (2017, 25 mars). *L'impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les inégalités de chances dans l'orientation scolaire*. Dans Axe 1 : *L'évaluation, levier pour le développement des systèmes d'enseignement supérieur* (Bulletin ADMEE). AgroSup Dijon. [https://institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user\\_upload/ADMEE/Axe1.pdf](https://institut-agro-dijon.fr/fileadmin/user_upload/ADMEE/Axe1.pdf)
12. D'Alonzo, L. (2010). Gestire le integrazioni a scuola. Brescia: La Scuola.
13. Demougeot-Lebel, J. (2018). Évaluation des apprentissages des étudiants : visées, objets et outils. Montpellier: SupAgro Montpellier.
14. Earl , L., & Green, J. (2020). L'évaluation comme apprentissage : la mettre réellement en œuvre. *Administration & éducation*, 215-222.
15. Ebersold, S. (2017). Éducation inclusive : privilège ou droit ? Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
16. Eduxim. (2024, 6 mars). *Approche par compétences : les 9 types d'évaluation*. Eduxim. <https://www.eduxim.com/approche-competences-les-9-types-evaluation/>
17. Fatshimetrie. (2024, août 5). La crise éducative en République Démocratique du Congo : Quand les diplômes trahissent la réalité de l'enseignement. <https://fatshimetrie.org/blog/2024/08/05/la-crise-educative-en-republique-democratique-du-congo-quand-les-diplomes-trahissent-la-realite-de-lenseignement>
18. Gallino, L. (2014). Dizionario di sociologia. De Agostini Libri: Novara.
19. Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 75-92.
20. Imray, N., Aktas-Arnas, Y., Sultan Abbak, B., & Kale, M. (2018). Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 201-220.
21. Institut national de statistique. (2019). Enquête par grappes à indicateurs multiples. Kinshasa: INS.
22. Kalifa, É. (2024, 12 mars). *Tout savoir sur les différents types d'évaluations*. Être PROF. <https://www.etreprof.fr/ressources/4799/tout-savoir-sur-les-differents-types-de-evaluations>
23. Korczak, J. (1978). Quand je redeviendrai petit. Paris: Robert Laffon.
24. Lafontaine, D., & Toczek-Capelle, M.-C. (2023). L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse. Paris: Cnesco-Cnam.
25. Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., & Charette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation*, 31- 48.
26. Marsollier, C. (2007). Créer une véritable relation pédagogique. Paris: Hachette Éducation.
27. Marsollier, C. (2020). Repères pour une qualité de la relation pédagogique, dans le contexte de l'éducation prioritaire. Besançon: Collège Diderot.
28. Martin, C.D. (2016). Bruno Robbes. L'autorité enseignante. Approche clinique. Paris: Champ social.
29. Martin, O. (2008, 19 août). *Francis Galton (1822-1911) : L'obsession de la mesure*. Sciences Humaines. [https://www.scienceshumaines.com/francis-galton-1822-1911-l-obsession-de-la-mesure\\_fr\\_22553.html](https://www.scienceshumaines.com/francis-galton-1822-1911-l-obsession-de-la-mesure_fr_22553.html)
30. Masson, J. (2019). Bienveillance et réussite scolaire . Malakoff: Dunod.
31. Mekideche, N. (2006). Les deux logiques de l'évaluation pédagogique: pour le passage d'une logique instrumentaliste centrée sur la mesure des performances à une logique formative centrée sur le développement des compétences. *Cahiers du CREAD*, 67-81.
32. Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2023). Les compétences émotionnelles. Paris: Dunod.
33. Morales Villabona, F., Pasquini, R., & Strehmel, B. (2023). Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation sommative notée au service des apprentissages de tous les élèvesUne étude de cas à l'école secondaire. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1-26.
34. Morrissette, J., & Nadeau, M.-H. (2014). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 5-25.
35. Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: Mesure et évaluation en éducation, 5-34.

36. Mpia, H. N. (2020). Des griefs de l'échec de l'enseignement de l'informatique dans des universités de la RDC: Enjeux socio-didactiques de la crise. *Etincelle*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.61532/rime221111>
37. Mulenga, M.T. (2023, 6 décembre). *Évaluer dans et au-delà des politiques et des portiques de l'éducation scolaire : Un regard phénoménologique sur l'enseignement de base à Lubumbashi* [Communication présentée à la Journée scientifique, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Lubumbashi, RD Congo]. ORBi, Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/321436>
38. Mulenga, T.M., Etienne, A.-M., Sabul Kapend, A., Luboya Numbi, O., & Kasongo Maloba, P. (2024). Des classes pléthoriques dans l'enseignement primaire à Lubumbashi: un défi tous azimuts. *Revue Panafricaine de la jeunesse*, 28-57.
39. Mutsotsya, S.P., Mpia, H.N., Nzanzu, M.M., Baelani, I.N., & Kasolene, M.K. (2024). Prédiction des notes finales des étudiants en fin du premier cycle : Utilisation de Data Mining éducatif. *Etincelle*, 25(2), 1-17. <https://doi.org/10.61532/rime252114>
40. Nelsen, J. (2012). La Discipline Positive. Paris: Éditions du Toucan.
41. Kaboré, N. D., Frenette, É., & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>
42. Ntiamoah Ntim, W., Keziah Annan-Brew, R., & al. (2023). Gérer l'évaluation formative pour et comme apprentissage : le rôle des enseignants. *Psychologie*, 1260-1267.
43. Philibert, C., & Gérard, W. (2001). Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation - apprentissage - accompagnement. Paris: Chronique Sociale.
44. RDC. (2015). Stratégie sectorielle de l'éducation et de l'enseignement. Horizon 2016-2025 . Kinshasa: RDC.
45. Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). L'agire didattico. Manuale per l'insegnante. Brescia: La Scuola.
46. Robert, D. (2007, juin 16). *Mathématiques et Physique : Le langage de la Nature est-il mathématique ?* Conférence, Université de Nantes. [https://www.math.sciences.univ-nantes.fr/~robert/conf\\_upn\\_07.pdf](https://www.math.sciences.univ-nantes.fr/~robert/conf_upn_07.pdf)
47. Ruano-Borbalán, J.-C. (2001). Eduquer et former. Auxerre Cedex: Sciences Humaines.
48. Scaillet, S. (1988). Notes de pédagogie. Kinshasa: Médiaspaul.
49. Shankland, R., Bressoud, N., Tassier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Recherches en éducation*, 1-23.
50. Singer, T., & Klimecki M. , O. (2014). Empathie et compassion. *Current Biology*, 875-R87.
51. Varillon, F. (2000). L'humilité de Dieu. Paris: Bayard.
52. Yip, S.Y., & Saito, E. (2023). Equity and inclusion: Finding strength through teacher diversity. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231193834>