

Comment penser l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ?

Jucael Gabin Ossoula, *Université Côte d'Azur / Université Marien Ngouabi*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1413](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1413)

Résumé

Cette recherche vise à décortiquer les relations entre les appartenances sociales des élèves, leurs représentations de l'altérité et de la citoyenneté afin de comprendre leurs implications dans les processus de mise en place de l'éducation à la citoyenneté en République du Congo. D'un point de vue théorique, nous avons interrogé les paradigmes de l'assimilationnisme et du multiculturalisme. Dans le premier, les différences culturelles ne sont pas prises en compte, et il s'agit d'un idéal d'égalitarisme universel. Dans le second, la reconnaissance de cette diversité culturelle et la liberté d'expression de celle-ci dans l'espace public sont une priorité politique. Nous interrogeons ensuite un troisième paradigme, l'interculturel, qui au lieu de se focaliser sur la reconnaissance des différences culturelles, priorise les interactions entre les groupes d'individus et transforme la pluralité des appartenances socioculturelles en un élément constitutif du sens du « Nous ». Le matériau empirique utilisé dans cette recherche est issu d'une enquête de terrain. La méthodologie de recueil des données allie l'enquête par questionnaire et l'analyse documentaire. Ainsi, un questionnaire a été adressé à plus de 1 000 jeunes de six lycées de Brazzaville dont les résultats sont en cours de traitement.

Mots-clés : altérité, citoyenneté, diversité, différence, ethnie

Abstract

This research aims to unravel the relationships between students' social affiliations and their representations of otherness and citizenship in order to understand their implications for the implementation of citizenship education in the Republic of Congo. From a theoretical point of view, we have challenged the paradigms of assimilationism and multiculturalism. In the first, cultural differences are not considered, and it is about an ideal of universal egalitarianism. In the second, the recognition of cultural diversity and its free expression in the public sphere is a political priority. We then question a third paradigm: interculturality. Instead of focusing on the recognition of cultural differences, this paradigm prioritizes interactions between groups of individuals. It transforms the plurality of socio-cultural affiliations into a constitutive element of

the meaning of “Us.” The empirical material used in this research comes from a field survey. The data collection methodology combines a questionnaire sent to more than 1,000 young people in six high schools in Brazzaville, the results of which are currently being processed.

Keywords: citizenship, difference, diversity, ethnicity, otherness

INTRODUCTION

En République du Congo, la question de l'altérité en milieu scolaire est source de débats du simple fait que le Congo est pluriethnique. Pour les élèves, l'autre est perçu-e comme celle/ celui qui n'est pas de la même ethnie. Ce n'est qu'en 1966, c'est-à-dire, six ans après la période de l'indépendance (1960), que le gouvernement congolais a inséré l'éducation civique pour la formation de la/du citoyen-ne par l'arrêté n° 360/EN-DG du 8 septembre 1966. Dans cette même dynamique, en 1970, l'arrêté n° 4696/EN-CAB du 11 novembre 1970 sur la « loi du Pionnier » a été élaboré pour s'assurer de la promotion du patrimoine culturel congolais. Il s'agit de préparer l'élève à son insertion socioprofessionnelle et à son devenir citoyen tout en préservant son identité culturelle. Ce code de conduite dispensé à l'école congolaise de cette époque était orienté sur les bases de l'idéologie Marxiste-Léniniste. Cela est notamment visible dans les articles suivants : « Le pionnier est un militant conscient et efficace de la jeunesse, dans tous les actes, il obéit aux ordres du parti » (art 1, 1970, p. 2) ; « Le pionnier respecte la nature, il la transforme utilement, il a le respect des biens d'autrui et des biens publics » (art 2, 1970, p. 2).

Depuis 1995, l'Éducation civique, morale et pour la paix est dispensée dans les établissements scolaires afin de former des citoyen-nes acquis-es à l'idéal républicain. Après le règne du monopartisme au Congo, de 1970 à 1990, s'est tenue du 17 février au 10 juin 1991, la Conférence nationale Souveraine. Au nombre des actes pris, ces « assises » décident de dépolitiser l'État, en limitant ses actions aux missions qui lui sont propres. Dans le cadre de l'éducation, la Conférence nationale Souveraine a pris un acte portant révision de la loi scolaire. Afin de traduire les faits par les actes, la loi 25-95 du 17 novembre 1995 portant réorganisation du système éducatif en République du Congo est mise en place. En son Article 2, cette loi stipule :

Tout enfant vivant sur le territoire de la République du Congo a droit, sans distinction d'origine, de nationalité, de sexe, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui lui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle.

Et en son *article* 3, elle indique l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Il existe, par contre, très peu de littérature, travaux, textes ou personnes ressources, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en République du Congo. Dans les collèges et lycées de Brazzaville, bien que les programmes d'éducation à la citoyenneté existent, cet

enseignement n'est pas dispensé. En effet, l'École Normale Supérieure (ENS) qui a pour mission de former des enseignant-es dans ces cycles n'a pas une filière réservée pour l'éducation à la citoyenneté. L'option privilégiée est que les enseignant-es qui n'obtiennent pas le diplôme de master en philosophie devraient pouvoir enseigner l'éducation à la citoyenneté avec le diplôme de licence dans les collèges et lycées du Congo (décision du Conseil de programmation de l'École Normale Supérieure, année 2011-2012).

En quoi le manque d'enseignant-es formé-es dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté impacte-t-il sur la formation des citoyen-nes dans les lycées de Brazzaville ? Toutefois, l'objectif du gouvernement de promouvoir le « vivre ensemble » demeure constant et rapproche les tendances. Dans cette perspective, comment les élèves composent-elles/ils avec la diversité ethnique ?

Partant de cette interrogation, cette recherche vise à décortiquer les représentations interethniques des élèves, afin de comprendre leurs liens dans les processus de mise en place de l'éducation à la citoyenneté en République Congo. Il s'agit de s'interroger notamment sur le fait que l'école est de plus en plus appelée à promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour raviver le lien social et l'adhésion à un idéal de citoyenneté fédérateur des différences (Ostinelli, 2020). Cela implique également que les institutions éducatives sont confrontées à une population scolaire qui, d'une part, manifeste une pluralité de représentations de l'éducation et de l'école, et d'autre part, baigne dans un univers scolaire culturellement et ethniquement hétérogène. Les formes de communication qui en découlent se traduisent par des configurations de relations variées. Dans le cas de la République du Congo, où l'école reçoit les élèves issu-es de différents groupes ethniques (Koongo, Téké et Ngala), il n'est pas rare de constater que ces relations entre les élèves sont influencées par leur appartenance ethnique.

Cette étude part du constat selon lequel, depuis la période de la mise en place du processus de la décolonisation relative à son indépendance, le Congo connaît une résurgence des guerres civiles à caractère ethnique (1959, 1993, 1997, 1998, 2016) qui ont déchiré le tissu social congolais et radicalisé les replis identitaires entre les différentes ethnies sans épargner le rapport à l'autre en milieu scolaire. En effet, suite à ces guerres civiles, la question de l'identité nationale reste un simple slogan, et la population est de plus en plus marquée par une identification ethnique (Ekondi, 2021). La proximité ethnique détermine les personnes avec lesquelles se partagent des confidences et des aspirations. Autrement dit, les liens sociaux s'inscrivent dans l'appartenance ethnique.

Notre problématique de recherche concerne les liens entre les représentations interethniques des élèves et les politiques scolaires d'éducation à la citoyenneté. Se pose également la question des liens qui subsistent entre l'héritage colonial français et la conception des politiques d'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif congolais. La question est

alors la suivante : l'universalisme français, qui marque encore profondément les orientations politiques de l'école en République du Congo – l'ECMP (Éducation Civique, Morale et pour la Paix) et prône des idéaux universalistes et égalitaires à l'image de la philosophie républicaine – peut-il favoriser la construction de l'identité nationale dans un pays où l'espace social est aussi segmenté d'un point de vue ethnique ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons mené une enquête auprès des lycéen·nes à Brazzaville. En République du Congo, la constitution de 2015 garantit le droit et l'égalité d'accès à l'éducation ainsi que sa gratuité et son caractère obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Cela génère une stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 qui affiche un taux de scolarisation de 49,9 % au lycée. Cette démocratisation scolaire a permis d'interroger les élèves de toutes les couches et appartenances sociales. Les résultats, en cours d'exploitation, sont complétés par une analyse des politiques d'éducation à la citoyenneté dans le système scolaire congolais.

Ainsi, dans un premier temps, cet article aborde les principales théories élaborées pour la gestion de la diversité culturelle dans l'espace public et qui servent de fil conducteur à cette étude. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats et discuterons l'influence de l'appartenance ethnique dans le processus de la mise en place de l'éducation à la citoyenneté en République du Congo.

1. ORIENTATIONS THÉORIQUES

1.1. Les sources institutionnelles de la République du Congo

Les rares brochures et ouvrages généraux existants ignorent l'importance de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, quatre ouvrages ont été sélectionnés comme présentant un intérêt pour cette recherche :

1. Le *Recueil des principes et des valeurs civiques et moraux pour l'élévation de la conscience dans les institutions publiques*, du Haut Commissariat à l'Instruction Civique et à l'Éducation, paru en août 2010. Ce recueil vise à promouvoir des principes et des valeurs civiques et moraux, ainsi que l'élévation de la conscience des cadres et agent·es évoluant dans les institutions publiques sur la bonne gouvernance.
2. *L'Appui aux valeurs socioculturelles congolaises*, rapport du Haut Commissariat à l'Instruction Civique et à l'Éducation. Ce document a été conçu afin de travailler à la consolidation de « l'âme collective » comme un élan de renforcement des capacités d'action et de réaction en vue de préparer la prospérité de tout le peuple congolais et d'étendre le rayonnement du Congo à l'échelle mondiale.
3. Le *Code de bonne conduite du jeune congolais*, brochure de la Direction Générale de l'Éducation Civique. Il s'agit ici d'un ensemble de cent engagements présentés comme étant capables de construire une nouvelle conscience citoyenne juvénile, faite de

compréhension mutuelle, d'engagement au civisme, de participation active au développement et de responsabilité.

4. *Le Manuel du citoyen congolais*, contribution du Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique au 56^{ème} anniversaire de l'indépendance de la République du Congo. Il met à la disposition des Congolais-es, des éléments nécessaires pour apprendre à connaître le Congo : ses symboles, ses valeurs et ses institutions.

L'enseignement de ces repères vise à amener les Congolais-es à aimer leur pays, à identifier des similitudes existentielles entre les différentes populations disséminées sur l'ensemble du territoire national pour montrer qu'au-delà de la diversité ethnique et linguistique, les Congolais-es sont un seul peuple et indivisible. Cette identité partagée pourrait ensuite susciter en chacun-e des Congolais-es une prise de conscience des liens naturels qui existent entre Congolais-es en vue de leur raffermissement.

1.2. Les modèles théoriques de gestion publique de la diversité

La gestion de la diversité ethnoculturelle au sein de l'espace public représente une thématique qui génère des débats politiques et scientifiques conséquents. En effet, dans les États pluriethniques (Kymlycka, 1995) comme la République du Congo, les politiques d'éducation visent davantage à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune.

Nous avons interrogé les différents modèles théoriques de gestion publique de la diversité ethnique pour penser la place de l'altérité dans l'espace public. Un aspect qu'il nous semble essentiel de rappeler en guise de préambule, est que ce patrimoine de connaissances scientifiques est propre à la réalité des pays industrialisés – Europe et Amérique du Nord en particulier. Cela représente un aspect à retenir par rapport à l'objet de cet article, à savoir l'éducation à la citoyenneté dans un contexte politique – la République du Congo – qui malgré tout, fait partie des pays en développement à revenu intermédiaire (CNUCD, 2022) et, notamment, est le résultat d'un processus de colonisation et de décolonisation qui a sensiblement marqué l'organisation politique et culturelle de la nation.

Au niveau international, aucun modèle d'intégration n'a marqué l'adhésion de tous les États lorsqu'il s'agit de gérer l'hétérogénéité culturelle. D'un point de vue sociohistorique, nous pouvons repérer deux principales politiques d'intégration mises en œuvre selon les pays : l'assimilationnisme et le multiculturalisme.

L'assimilationnisme : une politique d'égalitarisme et de laïcité

L'assimilation en France a été pensée en rapport avec l'intégration des migrant-es et des minorités ethniques et prioritairement en rapport avec un « Nous » considéré comme homogène, dont l'école est vectrice en garantissant une langue et culture commune. Il s'agit d'un ensemble de principes politiques basés sur l'idée d'égalitarisme et de laïcité appréhendés de manière universelle, et qui inspirent les politiques d'intégration. La synergie de ces principes aboutit à la demande de non-interférence des particularismes culturels avec l'administration dans l'espace public et une adhésion indéfectible de tout individu, quelles que soient ses origines ou ses spécificités, aux valeurs républicaines. Concernant cette posture française, Schnapper (2008) écrit de manière explicite que « leurs particularités n'étaient pas prises en compte dans l'espace public » (p. 133). Il s'agit de privilégier les intérêts de la nation, qui ambitionne de se présenter comme une entité politique homogène d'un point de vue culturel au détriment des intérêts d'ordre individuel. L'assimilation est un modèle très ancré dans l'idée de nation en tant que moteur de l'idéal national. C'est ce qui fait dire à Schnapper (1994) que « la spécificité de la nation consiste à intégrer toutes les populations en une communauté de citoyen-nes et à légitimer l'action de l'État, qui est son instrument, par cette communauté » (p. 49). En d'autres termes, pour l'assimilationnisme, les conflits de cohabitation sont voués à disparaître, car tous les individus ont la même chance de s'insérer économiquement et socialement (égalitarisme universel), mais à la seule condition d'abandonner des revendications particulières.

Dans le cadre de cette étude sur les représentations de l'altérité en milieu scolaire en République du Congo, le modèle de l'assimilation français présente, comme nous l'avons dit plus haut, quelques similitudes avec celui utilisé au Congo, notamment dans la valorisation des valeurs républicaines : « la République du Congo est un État de droit, souverain, unitaire et indivisible, décentralisé, laïc et démocratique » (art1. Constitution 2015). Cependant, la littérature sur le contexte sociohistorique du Congo présente une nation composée de plus d'une soixantaine de groupes ethniques qui s'accusent, se jugent et ont toujours gardé de mauvais souvenirs du passé, n'arrivant pas se libérer réellement de la peur d'aller vers les autres (Ekondi, 2001, p.28). De cette évidence, la transposition de l'assimilationnisme nous semble inappropriée dans le contexte de la République du Congo.

Le multiculturalisme dans son approche communautaire (Taylor)

À la différence de l'assimilationnisme qui s'est progressivement construit en tant que réponse aux questions posées par l'immigration internationale en France, le multiculturalisme est entendu comme un programme et un idéal politique des sociétés libérales et démocratiques fondé sur la liberté de tous/tes, et l'égalité entre les individus et les groupes sociaux. Il s'agit d'un modèle de gestion de la diversité culturelle qui priorise la reconnaissance des spécificités et les expressions culturelles de chaque communauté au sein d'une même

nation. Dans cette cohabitation, une identité ne doit pas se prévaloir le statut de dominant : « toutes ces identités coexistent dans la société, mais aucune n'est officialisée » (Taylor, 1992, p. 418). Cette affirmation est soutenable par cette pensée :

Au cours des dernières décennies, dans différentes parties du monde et plus particulièrement les pays ayant accueilli des migrations importantes, des changements ont été marqués dans les manières d'aborder la question des minorités, révoquant notamment, du moins explicitement, les approches assimilationnistes au profit de politiques plus accommodantes, voire de démarches de reconnaissance de la diversité culturelle. (Banting & Kymlicka, cités par Doytcheva, 2011, p.55)

La philosophie multiculturaliste inscrit « l'éducation multiculturelle » dans un mouvement de reconnaissance des identités ethniques qui cohabitent dans le même contexte. Cette approche pédagogique se propose de mener des réflexions sur l'ethnocentrisme implicite que la société majoritaire infuse dans le savoir scolaire. Quant aux apports du multiculturalisme, ils permettent de mieux cerner certaines demandes de reconnaissance identitaire qui entrent en collision avec les stratégies politiques prônant la conception d'un idéal de citoyenneté fédérateur de la diversité propre à la réalité congolaise (« Nous »). Cela signifie également que les droits individuels soient toujours prioritaires par rapport au projet collectif et que cela n'implique pas une violation du principe de non-discrimination. Avec la complexité de la réalité sociale congolaise, l'État est appelé à veiller à ce que les demandes spécifiques de chaque groupe ne dérivent pas vers un enfermement identitaire des individus. En effet, lorsque chaque culture peut rester dans son particularisme et agir sans côtoyer les autres cultures, il y a de fortes chances que cela multiplie des divisions et des formes de communautarisme.

L'interculturel comme une alternative de la question de diversité culturelle

Les paradigmes d'assimilationnisme et du multiculturalisme sont deux principales politiques d'intégration mises en œuvre dans les pays du Nord (Europe et Amérique du Nord). Il faut souligner que ces notions ont été construites dans des contextes différents de la réalité congolaise. Il s'avère que dans les pays pluriethniques comme le Congo, le but poursuivi par les politiques d'intégration est de favoriser un équilibre entre le respect des différences culturelles et la nécessité d'une culture commune. Ainsi, nous avons mobilisé l'interculturel en tant que paradigme de notre cadre théorique pour les solutions qu'il propose dans la gestion de la diversité ethnoculturelle au sein de l'espace public. Comme l'indiquent Bergamaschi et ses collègues (2022), l'interculturel est né en opposition au paradigme multiculturel avec lequel il conserve encore des liens étroits.

En effet, si le multiculturalisme en reconnaissant les différences, se restreint à créer des structures de cohabitation, de coprésence, de groupes et d'individus tout en occasionnant des frontières, une accentuation des comportements de rejet et donc le risque d'exclusion, le

modèle interculturel lutte pour permettre la communication entre les cultures. Celles-ci ne doivent pas disparaître, mais il faut passer d'une logique « *boding* » à une logique « *bridging* », grâce à la communication. Dans cette perspective, la diversité culturelle, ethnique ou la pluralité d'appartenance n'est pas considérée comme un handicap, mais plutôt comme une richesse. Pour Rey (1994), « l'interculturel peut constituer une mise en question du modèle pluriculturel (ou multiculturel) puisqu'il fait intervenir une dimension d'intégration, une prise en compte des rapports de force et développement des interactions » (p. 293).

Dans le cas de la République du Congo, l'intérêt d'interroger l'interculturel est qu'il ne s'arrête pas à la reconnaissance des différences culturelles, mais priorise les interactions entre les groupes d'individus afin de transformer la pluralité d'appartenance en une richesse, car l'objectif est de construire un nouveau sens du « Nous ». Cela signifie de passer de la reconnaissance d'identités pouvant devenir monolithiques, figées et en opposition – ce qui représente la critique principale qui est adressée au multiculturalisme (Brubaker, 2001) – à la reconnaissance de formes de communication permettant de construire elles-mêmes des sentiments d'appartenance qui seraient, pour leur nature, pluriels. Comparant le multiculturalisme anglosaxon à l'interculturel, Abdallat-Preteille (1992) définit ce dernier de la manière suivante :

Une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle » tandis que le multiculturel, tout en reconnaissant « la pluralité des groupes » et se préoccupant d'éviter « l'éclatement de l'unité collective n'a pas de visée clairement éducative. (pp. 36-37)

C'est dans cette optique que le multiculturalisme est généralement considéré comme un ensemble de politiques permettant à différentes cultures de vivre côte à côte, sans qu'aucune d'entre elles n'ait la priorité ou une valeur supérieure. Cela a permis aux cultures minoritaires de se maintenir et de ne pas être englouties ou assimilées par la culture majoritaire, mais a également eu tendance à créer un ensemble d'entités fixes et attribuées, qui donnent lieu à des divisions et à des tensions et empêchent les échanges (Cantle, 2012). En d'autres termes, et encore une fois, il s'agit de vivre « dans la diversité » et non « avec la diversité » (Zapata-Barrero, 2016). L'interculturel repose sur trois éléments essentiels : la déconstruction des préjugés, la priorisation des interactions afin de parvenir à une solidarité sociale basée sur le principe de diversité et le rôle de l'éducation formelle dans la construction d'une nouvelle solidarité sociale (Bergamaschi, *et al.*, 2022).

1.2. Problématique

Partant de ces cadres théoriques, nous élaborons la problématique de notre étude dont le thème est : « Comment penser à l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ? ». Elle sera opérationnalisée au moyen des questions de recherche formulées de la manière suivante :

1. Nous nous interrogeons d'abord au sujet des politiques scolaires. Autrement dit, quelle est la place de la diversité des cultures qui caractérise la société congolaise au sein des programmes scolaires en matière d'éducation à la citoyenneté. Ces programmes, résumables à l'enseignement de l'éducation civique, morale et pour la paix, sont-ils inspirés par une vision universaliste et égalitaire ou bien prennent-ils aussi en compte la diversité culturelle et les particularismes ethniques dans la formation de la/du citoyen-ne ?
2. Ensuite, nous nous demandons quelle est la place de l'Autre au sein des représentations et des attitudes de jeunes lycéen-nes. Comment la pluralité ethnique qui caractérise la république congolaise est évaluée et jugée par de jeunes citoyen-nes ? Il s'agira de questionner la pertinence des cadres théoriques que nous avons mobilisés pour la gestion de la diversité à l'échelle de cette société.
3. Enfin, dans quelles mesures les pédagogies multiculturelle (l'attention qu'elle accorde à l'ethnocentrisme éducatif et à la reconnaissance des identités) et interculturelle (le fait de faire évoluer les reconnaissances de la diversité culturelle, d'accorder une place aux dynamiques interactionnelles entre individus ayant des cultures différentes, de faciliter la naissance de nouvelles attitudes et comportements entre les individus), sont-elles des paradigmes utiles pour appréhender la notion de citoyenneté en milieu scolaire au Congo ?

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET MATÉRIAUX

Le matériau empirique utilisé dans cette recherche est issu d'une enquête de terrain. La technique de recueil des données est le questionnaire. Pour recueillir les données sur les représentations, les attitudes et les relations interethniques dans le milieu éducatif, un questionnaire a été adressé à 1 010 lycéen-nes dans les trois principales répartitions urbaines (sud, centre et nord) de Brazzaville. Un échantillon a été sélectionné au moyen d'une méthode par quota. L'objectif est d'interroger les jeunes d'origines sociales diverses qui sont le reflet du paysage social de Brazzaville. Dans chaque zone urbaine, nous avons tiré au sort deux lycées. Avec l'accord des autorités desdits établissements, nous avons sélectionné une classe par niveau (seconde, première et terminal). Ainsi, en concertation avec les proviseur-es, plus de 50 lycéen-nes ont été interrogé-es dans chaque classe, soit en moyenne 150 élèves par lycée, et environ 300 élèves par zone urbaine. Nous avons procédé à une passation du questionnaire papier, d'environ une heure par classe, avec la possibilité de répondre aux questions et d'expliquer les zones d'ombres, permettant de recueillir des questionnaires valides.

Pour ce qui a trait à la pertinence de ce questionnaire, nous avons adapté des échelles validées par la littérature internationale par rapport aux spécificités de la réalité congolaise. Dans cette même optique, ce questionnaire nous a servi pour comprendre :

- La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e : 12 items likert à 4 modalités de réponse, 1 *Pas important* - 4 *Très important*, scores inversés (International Social Survey Program ISSP, 2013) ;
- La qualité de la perception des autres ethnies : 3 items, un chiffre à noter entre 1 (*sentiment très négatif*) et 10 (*sentiment très positif*) (échelle élaborée ad hoc pour l'enquête) ;
- L'adhésion aux autres ethnies : 1 item à 3 modalités de réponse de double entrée représentant les perceptions des élèves (tableau élaboré ad hoc pour l'enquête) ;
- Les contextes de socialisation politique : 4 items liker à 4 modalités de réponse, 1. *Jamais* – 4. *Souvent*, scores inversés (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- Les demandes envers l'école en matière de la diversité : 4 items liker à 4 modalités de réponse, 1. *Pas du tout important* – 4 *Très important*, scores inversés (échelle élaborée ad hoc pour l'enquête) ;
- La perception de l'investissement des enseignant-es en matière de diversité culturelle : 4 items liker à 4 modalités de réponse, 1. *Jamais* – 4 *Souvent*, (Verkuyten et Thijs, 2013) ;
- L'adhésion aux modèles d'intégration assimilationnistes vs multiculturelles : 1 item de 4 modalités de réponse, 1. *Tout à fait d'accord* – 4 *Pas du tout d'accord*, (European Social ESS, 2022).

Nous avons utilisé l'analyse descriptive pour présenter nos résultats. Pour comprendre la conception de la/du citoyen-ne idéal-e par les élèves, nous avons approfondi nos explications au moyen de l'analyse factorielle exploratoire. Dans cette étude, l'âge moyen des élèves est de 16 ans et le pourcentage de fille 56,73 %.

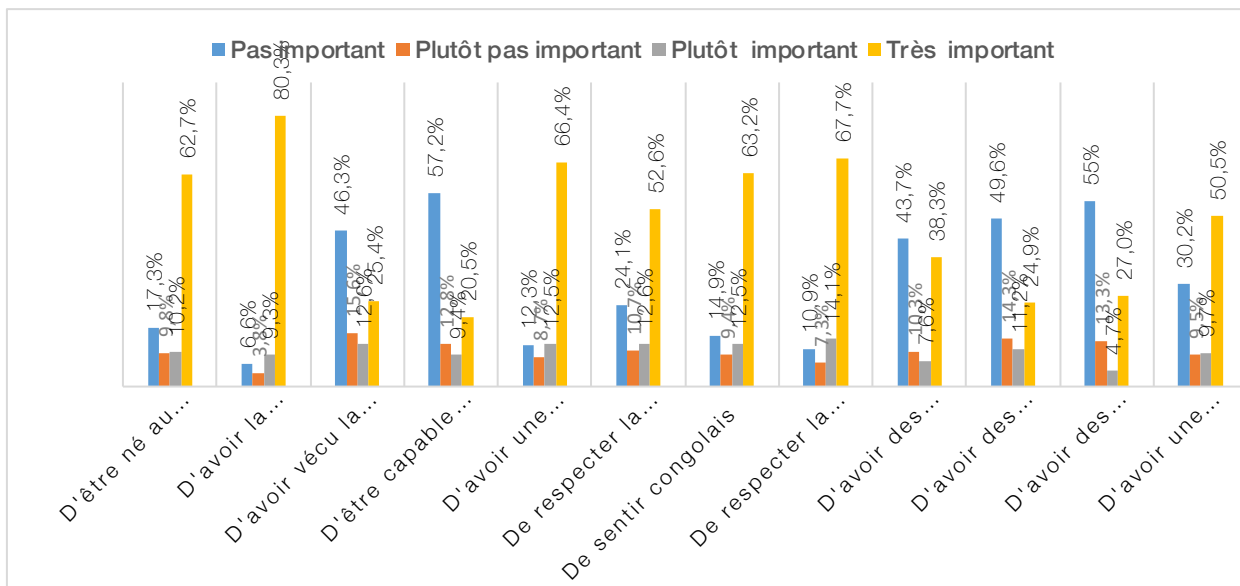
3. RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présenterons et analyserons les résultats obtenus par notre enquête.

3.1. La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e

Notre objectif est de vérifier les liens entre les représentations interethniques des élèves et les politiques d'éducation à la citoyenneté. Il s'agit notamment de comprendre la représentation de la/du citoyen-ne idéal-e des élèves dans les lycées de Brazzaville. La figure ci-dessous présente les données.

Figure 1. La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e



Les données issues de ce tableau montrent que : la majorité des élèves interrogé-es (très important + plutôt important 73 %) estime qu'il est très important d'être né-e au Congo pour être vraiment Congolais-e. Dans cette même perspective, une majorité relative (très important + plutôt important 90 %) de nos enquêté-es indique qu'un citoyen-ne congolais-e doit avoir la nationalité congolaise. Quant à la question de savoir si pour être vraiment Congolais-e, il faut avoir vécu la plus grande partie de sa vie au Congo, plus de la moitié des élèves interrogé-es n'accorde pas du crédit à cette hypothèse (pas important + plutôt pas important 62 %).

Interrogé-es sur l'importance de la maîtrise de la langue française, la majorité des élèves enquêté-es (pas important + plutôt pas important 70 %) indique que cette caractéristique n'est pas importante. La majorité des jeunes interrogé-es (très important + plutôt important 79 %) indique qu'il est important d'avoir une famille d'origine congolaise pour être vraiment Congolais-e. Toujours dans cette dynamique, la majorité de nos enquêtés estime qu'il vraiment important de respecter la loi et les institutions congolaises pour être vraiment Congolais-e (très important + plutôt important 65 %). Ces données montrent aussi qu'une majorité importante de nos élèves (très important + plutôt important 82 %) approuve que pour être vraiment Congolais-e, il est important de respecter la culture et les valeurs congolaises.

Interrogé-es sur les variables qui lient la citoyenneté congolaise avec les origines Koongo, Ngala et Téké, plus de la moitié de nos enquêtés, toute appartenance ethnique confondue, indiquent qu'il n'est pas important (Koongo, 54 % ; Téké, 70 % ; Ngala, 68 %) d'avoir ces origines pour être vraiment Congolais-e. À la question de savoir s'il est important d'avoir une

famille d'origine africaine pour être vraiment Congolais-e, la majorité des élèves interrogé-es (très important + plutôt important 60 %) estime que cette caractéristique est importante.

Après avoir analysé les données relatives à la représentation de la/du citoyen-ne idéal-e des lycéen-nes de Brazzaville, il nous est important de vérifier si ces différentes composantes peuvent se regrouper en sphères permettant une analyse factorielle exploratoire (Tableau 1).

Tableau 1. Contributions des composantes

	Composante			Unicité
	1	2	3	
Q13_6 de respecter les lois et les institutions congolaises	0.707			0.488
Q13_8 de respecter la culture et les valeurs congolaises	0.683			0.507
Q13_7 de se sentir Congolais-e	0.641			0.554
Q13_4 d'être capable de parler français	0.539			0.640
Q13_3 d'avoir vécu la plus grande de sa vie au Congo	0.478			0.684
Q13_12 d'avoir une famille d'origine africaine	0.438			0.676
Q13_5 d'avoir une famille d'origine congolaise	0.430			0.744
Q13_11 avoir des origines Ngala		0.863		0.245
Q13_10 avoir des origines Téké		0.849		0.272
Q13_1 être né au Congo			0.783	0.377
13_2 avoir la nationalité congolaise			0.747	0.429
Q13_9 avoir des origines Koongo				0.917

Note : rotation 'varimax'

L'objectif de cette recherche étant la problématisation de l'éducation à la citoyenneté chez les lycéen-nes de Brazzaville, il nous a paru important de les questionner au sujet de la représentation de la/du citoyen-ne idéal-e. Pour étudier ces champs sémantiques latents, douze items ont fait l'objet de l'analyse factorielle. Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle exploratoire qui a restitué trois (3) dimensions distinctes (58% de variance expliquée) :

- La sphère de la socialisation. Selon cette première dimension, l'identité congolaise est le résultat d'un processus d'apprentissage qui permet d'être capable de parler français, de se sentir Congolais-e, de respecter la loi, les institutions et les valeurs congolaises. Il est compréhensible que ce processus soit facilité par le fait d'avoir vécu la plus grande

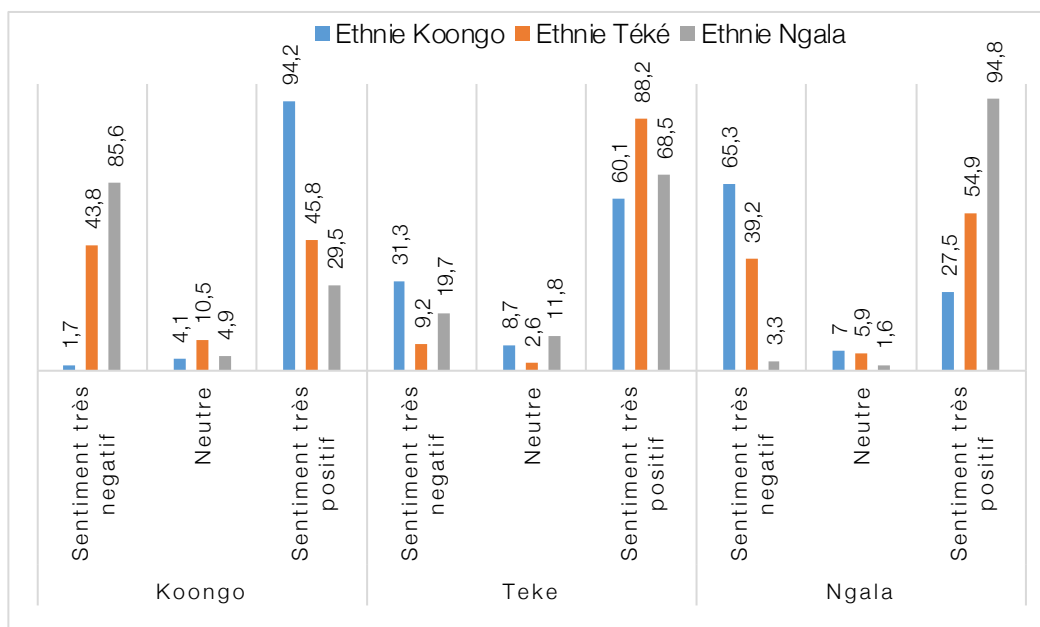
partie de sa vie au Congo et avoir une famille d'origine africaine, et/ou d'origine congolaise.

- La sphère des appartenances sociales. Dans cette seconde dimension, l'identité congolaise est liée aux appartenances ethniques. Partant de cette dimension, être vraiment Congolais-e signifie avoir des origines Téké et avoir des origines Ngala.
- La sphère de l'enracinement territorial. Cette dernière dimension associe l'identité congolaise avec le fait d'être né-e au Congo et d'avoir la nationalité congolaise. Dans cette sphère, la présentation du citoyen-ne se rapporte aux principes institutionnels de la République du Congo.

3.2. Les perceptions interethniques

Les résultats du tableau sur la représentation du citoyen idéal peuvent nous permettre de comprendre l'identité congolaise vue sous les dimensions d'appartenance sociale, de socialisation et de l'enracinement territorial. Ainsi pour saisir l'impact du milieu d'appartenance ethnique des élèves sur les représentations qu'ils se font de l'Autre, le graphique sur les perceptions interethniques nous permet de cerner les rapports que les élèves tissent entre elles/eux à l'école.

Figure 2. La qualité de la perception des autres ethnies



Il découle des résultats relatifs aux perceptions interethnique qu'un peu plus de la moitié des élèves d'appartenance Koongo (55 %) et Ngala (60 %) ont un sentiment plutôt positif envers le groupe Téké. Alors que pour ce qui a trait aux perceptions des élèves Téké envers les groupes Koongo (70 %) et le groupe Ngala (77 %), les sentiments d'appréciation sont encore plus importants. Cependant, les Koongo et les Ngala ont un sentiment négatif réciproquement (les sentiments d'appréciation mutuelle sont inférieurs à 50 %).

Tableau 2. Adhésion aux autres ethnies

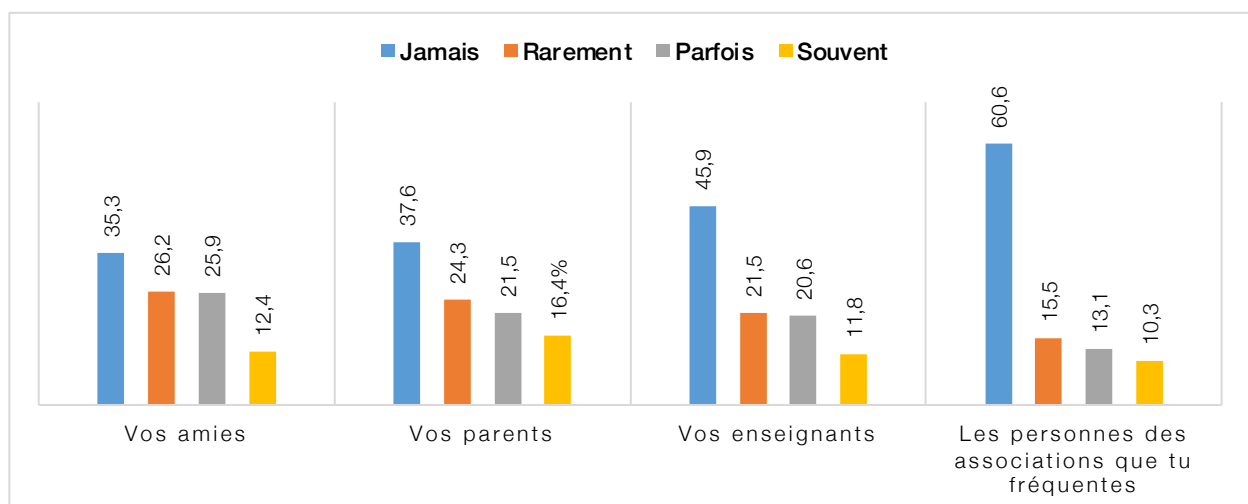
		Groupe cible		
		Koongo	Teke	Ngala
Groupes d'appartenance	Koongo		Perception plutôt positive	Perception plutôt négative
	Teke	Perception positive		Perception positive
	Ngala	Perception plutôt négative	Perception plutôt positive	

Comme on le voit dans le tableau 2, les élèves Téké ont une perception plutôt positive envers les groupes Koongo et Ngala. Les élèves Koongo et Ngala ont un sentiment plutôt positif à l'égard du groupe Téké et un sentiment réciproquement négatif.

3.3. Les contextes de socialisation politique

En rapport à notre objet d'étude qui vise à promouvoir l'éducation à la citoyenneté auprès des lycéen-nes de Brazzaville, l'altérité est un élément qui caractérise et détermine les interactions entre les élèves dans l'espace scolaire. Ainsi l'école est censée former à l'esprit citoyen et cette demande s'impose à nos jours comme une thématique de premier rang [Ostinelli, 2020]. Le graphique suivant présente les contextes de socialisation politique indiqués par les élèves.

Figure 3. Les contextes de socialisation politique



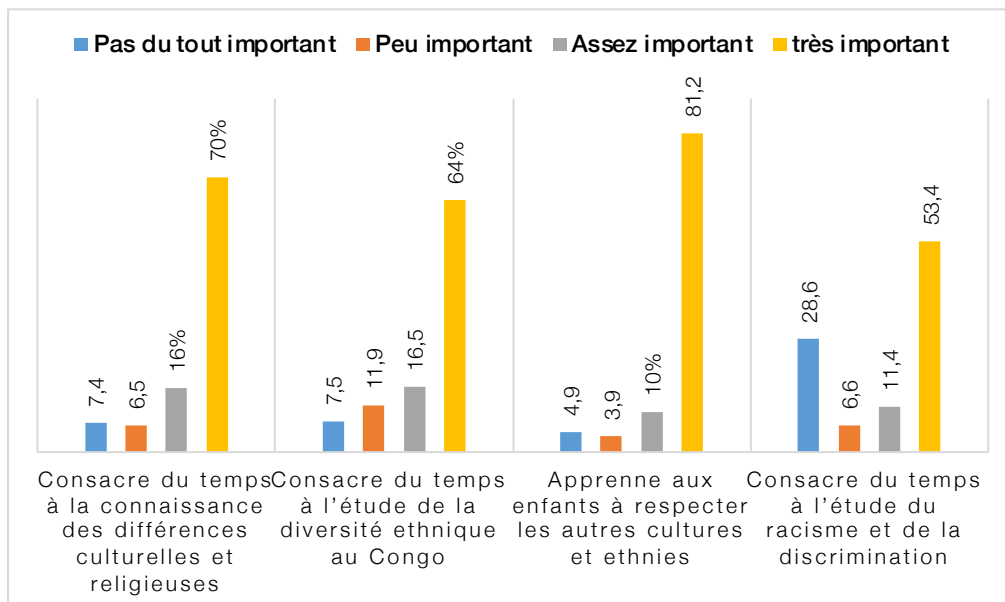
Il ressort de ce tableau que la majorité des élèves (rarement + jamais 67 %) de toute appartenance ethnique confondue estime qu'elle ne parle pas avec les enseignant-es des questions d'actualité et de la vie politique. Ensuite, plus de la moitié (jamais + rarement 62 %) des élèves interrogé-es estime qu'elle ne parle pas d'actualité et de la vie politique avec leurs

parents. Dans cette même dynamique, la majorité des élèves interrogé-es (jamais + rarement 61 %) estime qu'elle ne parle jamais de ces questions avec leurs ami-es. Enfin, compte tenu des personnes des associations qu'elles/ils fréquentent, la majorité des élèves interrogé-es (jamais + rarement 76 %) indique qu'elle ne parle jamais d'actualité et de la vie politique.

3.4. Les demandes des élèves envers l'école

Après avoir observé que l'école congolaise ne semble pas être un contexte très propice de socialisation politique, nous nous sommes interrogé sur les demandes des élèves envers l'école. Le but est de vérifier si la faible socialisation politique et citoyenne à l'école se traduit par le besoin d'être informé-e ou non sur la diversité culturelle au sein de l'espace scolaire. Le graphique ci-après présente alors les demandes des élèves envers l'école.

Figure 4. Les demandes envers l'école en matière de diversité

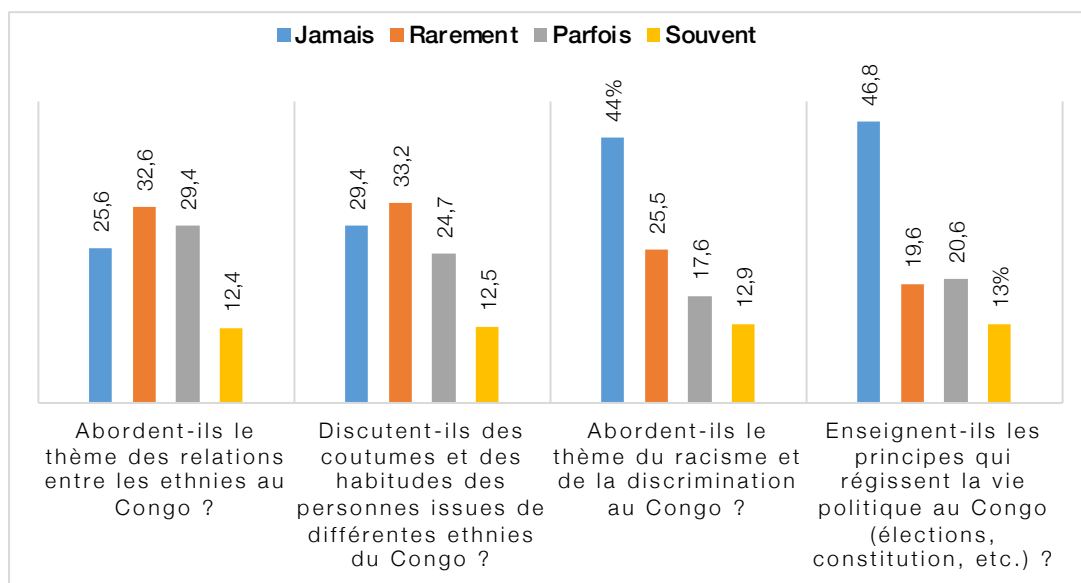


À la lecture de ce tableau, nous observons que la majorité des élèves interrogé-es (très important + assez important 86 %) indique qu'il est très important que l'école consacre du temps à la connaissance des différences culturelles et religieuses. Dans cette même dynamique, la majorité des élèves interrogé-es (très important + assez important 81 %) estime qu'il est important que l'école consacre du temps à l'étude de la diversité ethnique en République du Congo. Quant à la question qui consiste à savoir si l'école doit apprendre aux enfants à respecter les autres cultures et les personnes issues des différentes ethnies qui composent la République du Congo, une grande majorité (très important + assez important 91 %) d'élèves estime que l'école doit s'investir sur cette thématique. Enfin, la majorité des jeunes lycéen-nes de Brazzaville interrogés (très important + assez important 65 %) estime qu'il est important que l'école consacre du temps à l'étude du racisme et de la discrimination.

3.5. L'investissement des enseignant-es perçu par les élèves

Au regard des demandes exprimées par les élèves en matière d'éducation à la diversité culturelle et ethnique à l'école, il nous a paru nécessaire d'interroger les élèves sur la perception de l'investissement des enseignant-es dans la prise en compte de la diversité culturelle lors de leurs cours en classe. Le graphique suivant présente les réponses apportées par les élèves.

Figure 5. L'investissement des enseignant-es en matière de diversité culturelle

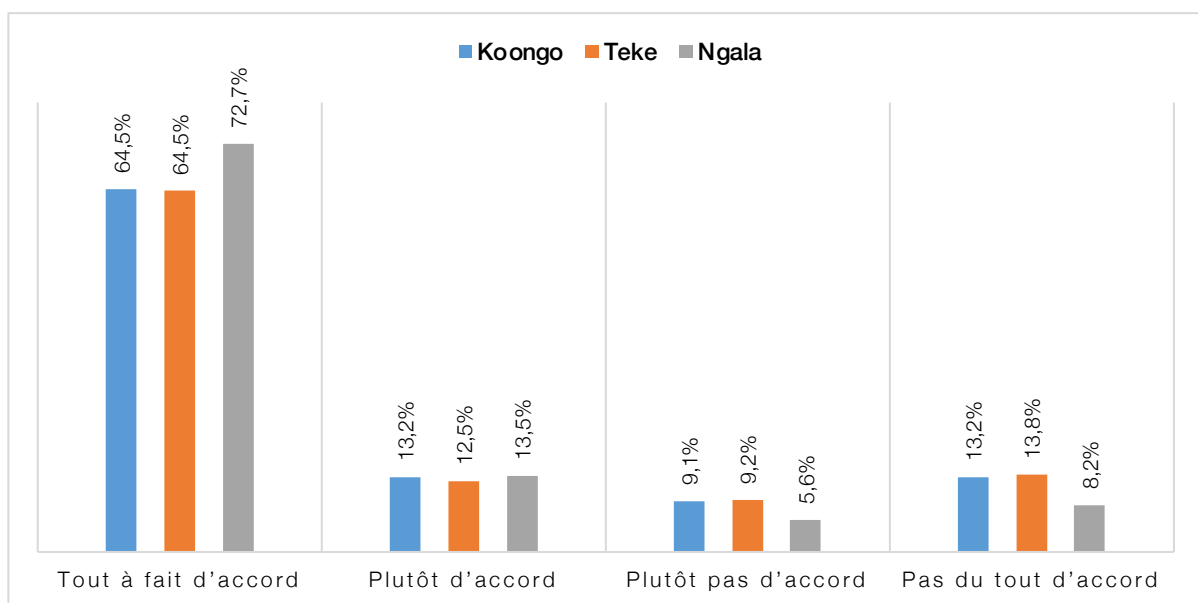


Cette figure montre que plus de la moitié des élèves interrogé-es (jamais + rarement 58%) indique que les enseignant-es n'abordent jamais les thèmes sur les relations entre les ethnies du Congo. À la question de savoir si pendant leurs cours, les enseignant-es discutent des coutumes et des habitudes des personnes issues des différentes ethnies du Congo, la majorité des élèves (63%) de toute appartenance confondue pense que les enseignant-es ne discutent jamais de cette thématique. Quant à l'item qui questionne l'investissement des enseignant-es sur le thème du racisme et de la discrimination au Congo, la majorité des élèves enquêté-es (jamais + rarement 70%) a tout de même indiqué que celles/ceux-ci n'abordent jamais ce thème. Enfin, dans le quatrième item, la majorité des élèves enquêté-es (jamais + rarement 66%) indique que pendant leurs cours, les enseignant-es n'enseignent jamais les principes qui régissent la vie politique au Congo.

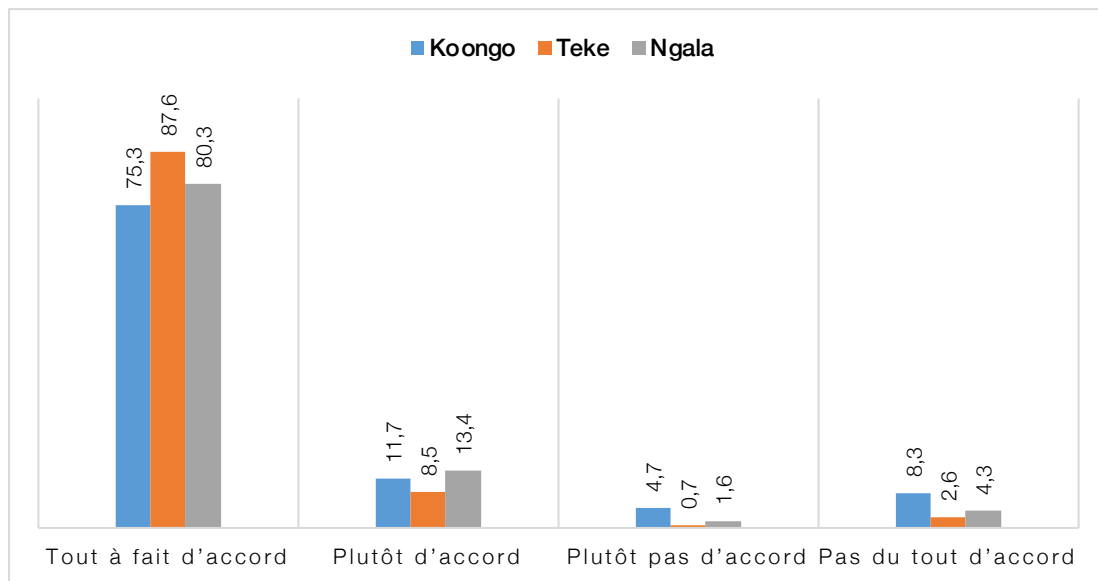
3.6. Les attitudes des élèves envers les deux principaux paradigmes (l'assimilationnisme et le multiculturalisme)

Les données issues de notre étude montrent que la perception de l'investissement des enseignant-es perçu par les élèves ne correspond pas aux attentes que ces dernières/ers expriment en matière d'éducation, ou plus simplement de sensibilisation, à l'un des éléments structurels de la société congolaise, à savoir la diversité culturelle. C'est ce qui nous amène à comprendre leurs attitudes envers les paradigmes de notre étude. Les figures suivantes présentent les réponses des élèves.

Figure 6. L'adhésion à l'assimilationnisme



Les données issues de ce graphique montrent que la majorité des élèves interrogé-es (Ngala 86%, Téké 78%, Koongo 79%) toute appartenance ethnique confondue estime qu'elles/ils sont d'accord que pour l'unité du Congo, les individus doivent être considéré-es comme citoyen-ne avant de l'être comme black, blanc, beur, femme, homme, gay ou hétéro.

Figure 7. L'adhésion au multiculturalisme

Après avoir vérifié le niveau d'adhésion des lycéen-nes de Brazzaville aux principes assimilationnistes, il nous a paru aussi important de vérifier leur adhésion aux principes multiculturalistes. Pour ce faire, une question liker a été soumise à l'attention des élèves. Les réponses relatives à cette thématique ont été traitées au moyen d'une analyse descriptive. Ainsi, en observant ce dernier graphique, les résultats montrent que la grande majorité des élèves de toute appartenance (Koongo 87 %, Téké 96 %, Ngala 94 %) est d'accord avec l'idée que le gouvernement devrait soutenir la préservation de leurs coutumes et traditions.

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus par cette étude se prêtent à plusieurs considérations. Dans les pays du Nord, deux principaux modèles de gestion de l'altérité ethnique ont été pensés pour répondre aux enjeux liés aux particularismes culturels. En République du Congo, même si le contexte social n'est pas le même, ces paradigmes ont permis, d'une part, de vérifier la teneur de l'identification nationale dans les lycées de Brazzaville, d'autre part, de comprendre les représentations faites par les élèves à l'égard de l'Autre.

4.1. L'identification de la/du citoyen-ne idéal-e

Il est à noter que dans la formation de la/du citoyen-ne, la République du Congo, bien que pluriethnique, s'inspire de la vision universaliste et égalitaire pour élaborer ses programmes d'éducation à la citoyenneté. Cela pourrait s'expliquer par le poids de la colonisation qui a marqué et continue à influencer son organisation politique et culturelle. À titre d'exemple, bien qu'ayant deux langues nationales (le *Lingala* et le *Kituba*), le français reste la seule langue d'enseignement. Cet argumentaire nous permet de comprendre le fait que les réponses des

élèves restent variées par rapport de la/du citoyen-ne idéal-e en République du Congo. En effet, nous avons repéré trois groupes types de réponses identifiés à cette question :

- Le résultat d'un processus d'apprentissage. Dans cette sphère, tous les individus peuvent être des Congolais-es à la seule condition d'observer certaines caractéristiques (être capable de parler français, de se sentir Congolais-e, de respecter la loi, les institutions et valeurs congolaises, etc.). Il s'agit ici de l'influence de l'universalisme républicain dans la formation scolaire des futurs citoyen-nes. Selon le modèle républicain, il existe une conception spécifique de la nationalité et de la citoyenneté qui implique un contrat direct entre l'État et les individus-citoyen-nes, ainsi qu'une adhésion morale de ces dernière/ers aux valeurs Universalistes de la République (la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* depuis la Révolution française et, plus tard, la laïcité).
- Les appartenances sociales. Cette dimension intègre le lien avec les appartenances ethniques de la République du Congo. Pour être vraiment Congolais-e, il faut avoir des origines Téké et/ou des origines Ngala. Nous retenons qu'au-delà de la formation reçue à l'école, les élèves des lycées de Brazzaville restent attaché-es à leurs ethnies d'origine. Cela pourrait s'expliquer par l'influence de l'environnement social.
- Les appartenances sociales. Cette dimension intègre le lien avec les appartenances ethniques de la République du Congo. Pour être vraiment Congolais-e, il faut avoir des origines Téké et/ou des origines Ngala. Nous retenons qu'au-delà de la formation reçue à l'école, les élèves des lycées de Brazzaville restent attaché-es à leurs ethnies d'origine. Cela pourrait s'expliquer par l'influence de l'environnement social.

4.2. L'influence des appartenances ethniques

Dans cette étude, nous avons cherché à comprendre le rapport à l'autre dans les lycées de Brazzaville. Les résultats obtenus montrent que dans les établissements scolaires, le rapport à l'autre est influencé par les appartenances ethniques. Ensuite, la spécificité du grand groupe Téké réside du fait qu'au nord comme au sud du Congo, nous retrouvons quelques entités Tékés de part et d'autre, c'est-à-dire chez les Koongo comme chez les Ngala. Enfin, dans les conflits interethniques qu'a connus le Congo, aucune crise n'a opposé l'ethnie Téké aux autres ethnies. Soulignons que la structuration bipolaire de la République du Congo entre les ressortissant-es du nord et du sud est le résultat des guerres civiles qui depuis 1959 opposent les groupes Koongo et Ngala. Ainsi, ces crises sont-elles à l'origine de représentations hostiles interethniques entre ces deux groupes laissant de côté l'ensemble Téké. Ce qui fait que, entre les groupes ethniques Koongo et Ngala, l'Autre est celle/celui avec qui vous ne partagez pas la même ethnie.

Convoquons les deux principaux paradigmes de notre étude, c'est-à-dire l'assimilation et le multiculturalisme, nous constatons qu'en République du Congo, aucune ethnie n'est majoritaire par rapport aux autres. Ensuite, le contexte qui a donné naissance à ces

politiques d'intégration est propre aux pays industrialisés du Nord. Enfin, le contexte du Congo est celui d'un pays qui a connu des guerres civiles opposant ces différentes ethnies, ces dernières s'accusant mutuellement et n'arrivant pas à aller vers les autres. Au regard de cet argumentaire, peut-on penser que l'assimilation française soit une politique d'intégration capable de construire l'identité nationale des Congolais-es ? Quant au multiculturalisme qui prône la reconnaissance identitaire et permet à différentes cultures de vivre côte à côte sans qu'aucune d'entre elles n'ait une valeur supérieure aux autres, cette politique n'est-elle pas importante pour la République du Congo qui n'a pas de politique claire vis-à-vis de sa diversité ethnique ?

Il ressort dans la perception des élèves que, d'une part, le système éducatif congolais ne semble pas être un contexte de socialisation politique et, d'autre part, les enseignant-es pendant leurs cours abordent peu les questions relatives à la diversité ethnique et culturelle spécifiques au Congo-Brazzaville. Nous le répétons, la République du Congo en tant qu'ancienne colonie française peine à se détacher de l'idéologie de son colonisateur. En effet, dans la formation de la/du citoyen-e, elle prône l'universalisme républicain. Pourtant, de 1970 à 1990, le Congo s'est servi du Marxiste-Léniniste pour former ses citoyen-nes dans les écoles, avec l'avènement de la démocratie, la « loi du pionnier » comme outil de cette formation fut remplacée par l'éducation civique, morale et pour la paix formant les citoyen-nes à l'idéal républicain. Dans cette posture, aborder la question relative à la diversité ethnique du Congo par les autorités administratives et les acteurs/trices de l'éducation devient alors un sujet tabou.

4.3. *L'adhésion des élèves aux principaux paradigmes de notre étude*

En faisant des parallèles sur le niveau d'adhésion des élèves entre l'assimilationnisme et le multiculturalisme, nous constatons dans un premier temps que ces dernières/ers partagent les principes de base de l'assimilationnisme, et elles/ils indiquent que pour l'unité du Congo, les individus doivent être considéré-es comme citoyen-nes avant de l'être comme black, blanc, beur, femme, homme, gay ou hétéro. Elles/ils adhèrent donc à un idéal d'égalitarisme universel. Elles/ils partagent aussi la philosophie de fond du multiculturalisme, car, elles/ils estiment que le gouvernement congolais devrait apporter de l'aide aux groupes ethniques afin de préserver leurs coutumes et traditions. Dans le premier cas, nous pouvons évoquer la dimension normative des institutions éducatives, autrement dit, le poids de l'éducation à la citoyenneté reçue à l'école primaire. Ici, les demandes d'universalisme signifient justement un traitement égal de toutes les identités ethniques et qui doivent, donc, être préservées de manière égale. Dans le second, s'agit de la dimension réelle de la vie quotidienne. En d'autres termes, l'intérêt qu'elles/ils accordent à la survie de leurs origines.

CONCLUSION

Au regard de notre analyse, l'universalisme républicain qui continue à influencer le système éducatif congolais n'est pas en soi une politique qui prend en compte les réalités sociohistoriques d'une nation pluriethnique comme la République du Congo. En France, la classe majoritaire s'est servie de l'assimilationnisme pour intégrer les minorités ethniques issues des vagues migratoires. Dans un pays comme le Congo qui n'a pas une ethnie dominante, ce modèle théorique de gestion publique de diversité peut paraître inopportun. Cette étude permet de questionner le fait que dans la formation de la/du citoyen-ne, le système éducatif congolais ne marque pas un choix clair entre son contexte historique et les notions fondamentales (assimilation et le multiculturalisme) qui font appel à la gestion de l'altérité en milieu scolaire et/ou dans l'espace public. Étant donné que, dans cette étude, les demandes des élèves envers le multiculturalisme sont plausibles, pouvons-nous alors croire que le multiculturalisme et l'interculturel peuvent être des sources d'inspiration plus en adéquation à la réalité congolaise, en particulier lorsqu'il s'agit d'éduquer les jeunes à un idéal du « Nous » ?

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour intégration ?* Paris : Hachette.
- Banting, Keit G., & Kymlicka, W. (2006). *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and redistribution in contemporary democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergamaschi, A. (2022). *L'interculturel en éducation entre logiques individuelles et systémiques : une contribution sociologique. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches (HDR)*. Université Côte d'Azur.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: For the Era of Globalisation, Cohesion and Diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ekondi, F. (2021). *Les représentations interethniques au Congo-Brazzaville*. Brazzaville : Lakisa.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Ostinelli, M. (2020). La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. *Questioni filosofiche. Rivista Svizzera delle Scienze de l'Éducation*, 42(1), 23-45.
- Rea, A., & Tripier, M. (2003). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- République du Congo. (1970). *Loi du Pionnier. Arrêté N°4696/EN-CAB du 11 novembre 1970 de la République Populaire du Congo*. Brazzaville : République du Congo.
- République du Congo. (1995). *Loi n° 25 95 1995 Enseignement Modifiant loi scolaire n°008 90_1990. Journal officiel de la République du Congo*. Brazzaville : République du Congo.
- République du Congo. (2015). *Constitution de la République du Congo. Journal officiel de la République du Congo. 57e année - édition spéciale n° 8 du vendredi 6 novembre 2015*. Brazzaville : République du Congo.

- Rey-von Allmen, M. (1984). Piège et défis de l'interculturalisme. *Éducation permanente*, 75, 11-21.
- Schnapper, D. (1994). *La Communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2008). Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique. *Revue française de sociologie*, 49(1), 133-139.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalisme : différence, démocratie*. Paris : Aubier.
- Zapata-Barrero R. (2016). Theorising Intercultural Citizenship. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the dividing lines* (pp. 53-76). Edinburgh: Edinburgh University Press.

