

Education à la citoyenneté gage d'une éducation inclusive en République du Congo¹

Yolande THIBAUT-MPOLO
École Normale Supérieure, Congo
Email : baulthiyou@gmail.com

et

Charlotte KITENDI-MIZERE
École Normale Supérieure, Congo
Email : charlottekitendi05@gmail.com

DOI : <https://doi.org/10.55595/flash202409>

Reçu : 11/09/2024, **Acceptation** : 15/10/2024, **publication** : 30/01/2024

***Financement** : L'auteur déclare qu'il n'a reçu aucun financement pour réaliser cette étude.*

***Conflit d'intérêts** : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.*

Anti-plagiat : cet article a été soumis au test anti-plagiat de **Plagiarism**

Chercher X avec un **taux de 8 %**

Résumé : L'objet de cette étude est d'examiner dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à la construction d'une école inclusive dans une société qui aspire à une éducation de qualité. Elle a été réalisée dans les chefs-lieux des douze (12) départements que compte la République du Congo. L'objectif est de montrer si l'action à la fois citoyenne et politique a un impact positif sur le développement du système éducatif congolais. Du point de vue des participants, il y a eu un échantillon d'enseignants dans chaque chef-lieu et leurs superviseurs ainsi que les parents et leurs enfants vivant avec handicap plus précisément des malvoyants et des malentendants. Pour la collecte des données, l'étude a utilisé comme instruments l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif et le questionnaire. À partir de l'analyse documentaire, les résultats obtenus ont montré que l'éducation à la citoyenneté favorise le vivre-ensemble en recherchant collectivement des réponses aux problématiques de la société et en abordant des questions de pouvoir et de droit. Du même instrument, il résulte

¹ Comment citer cet article : THIBAUT-MPOLO Y. et KITENDI-MIZERE C., (2024), « Education à la citoyenneté gage d'une éducation inclusive en république du Congo », *Annales de la faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines*, n°13, pp. 134-156

que l'éducation inclusive est devenue une thématique transversale qui prend en compte les besoins diversifiés de tous les apprenants marginalisés des systèmes éducatifs qui continuent à utiliser l'éducation exclusive. L'entretien semi-directif avec les superviseurs, les parents et les enfants vivant avec handicap a montré que ceux-ci sont tous unanimes sur les avantages qu'apporte l'éducation à la citoyenneté à l'éducation inclusive. Le questionnaire destiné aux enseignants a donné des résultats qui prouvent à suffisance que l'éducation à la citoyenneté est gage d'une éducation inclusive. Il s'est avéré que les enfants vivant avec handicap dans ces départements sont abandonnés à leur triste sort. Cela devrait interpeller les pouvoirs publics afin d'appliquer pleinement les trois premiers articles de la loi scolaire.

Mots clés : citoyenneté, éducation inclusive, éducation de qualité, vivre-ensemble, marginalisation, handicap

Citizenship education for inclusive education in the Republic of Congo

Abstract: The purpose of this study is to examine to what extent citizenship education can contribute to the construction an inclusive school in the society that aspires to quality education. It was carried out in the capitals of the twelve (12) departments of the Republic of Congo; the objective is to show whether both citizen and political action has a positive impact of the development of the Congolese education system. From the point of view of the participants, there was a sample of teachers in each country town and their supervisors as well as parents and their children living with disabilities, more specifically the visually impaired and the hearing impaired. For data collection, the study used documentary analysis, semi-structured, interviews and questionnaires as instruments. From the documentary analysis, the results obtained showed that citizenship education promotes living together by collectively seeking answers to society's problems and by addressing questions of power and law. From the same instruments, it results that inclusive education has become a transversal theme that takes into account the diverse needs of all marginalized leaners in education systems that continue to use exclusive education. The semi-structured interview with supervisors, parents and children living with disabilities showed that they are all unanimous on the advantages that citizenship education brings to inclusive education. The questionnaire intended for teachers gave results, which sufficiently prove that citizenship education is a guarantee of inclusive education. It turned out that children living with disabilities in these departments are abandoned to their sad fat. This should challenge public authorities to fully apply the first three articles of the school law.

Keywords: citizenship, inclusive education, quality education, living together, marginalization, disability.

Introduction

La société humaine est une société pleine d'irrégularité, de multiples tensions et contrastes. Aussi, l'éducation contemporaine s'inscrit-elle dans des contradictions, des oppositions, des habitudes et attitudes différentes les unes des autres, d'une personne à une autre.

« Dans les sphères multiples où elle intervient comme creuset de consolidation ou de transformation culturelle, l'éducation prend les formes diverses de l'enseignement, de la formation, de la communication, de l'animation, de l'interprétation, de la médiation... Elle se déploie dans des lieux et à travers des médias de plus en plus diversifiés et interconnectés. À cet effet, les cloisons entre l'éducation formelle et non formelle s'estompent progressivement. » (Sauvé L., 2017 p. 19)

À propos, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté s'avère indispensable tant dans l'éducation formelle que non formelle car, elle vise à donner à l'être humain, des moyens de participer activement et de façon autonome à la société. Pour atteindre cet objectif, l'école dans ses missions d'instruction, devrait contribuer à promouvoir l'avènement d'un ordre social nouveau, fondé sur les valeurs de coexistence pacifique. Comme nous le savons, de nos jours, l'humanité fait face à l'émergence des antivaleurs et au comportement de déviance. Sur ce, l'éducation à la citoyenneté partage donc un attachement à la démocratie et aux droits humains comme base d'une vie meilleure pour tous et peut contribuer à la construction d'une école inclusive, comme l'indique la Déclaration universelle des droits de l'homme (États Unis, 1948) dans ses articles 2 et 26, qui accorde à toute personne le droit à la non-discrimination d'une part et celui à l'éducation d'autre part. Dans la même lancée, la République du Congo réitère et l'indique dans la Charte de l'unité nationale, dans son premier chapitre intitulé : De l'unité nationale, alinéa 2 : *« l'égalité en droits et en devoirs de tous les citoyens congolais est garantie par la constitution de la République du Congo qui supprime les obstacles entravant l'épanouissement de la personne humaine et empêchant la participation effective de tous à la vie politique, économique, sociale, spirituelle et culturelle. »* (Mai 1991). Aussi, la souligne-t-elle dans la Charte des droits et libertés, Titre 1 des droits et libertés fondamentaux, articles 1 et 2 : *« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en droits. Ils ont droits sans distinction, à la même dignité et à une égale protection de la loi ». « Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à l'intégrité physique et morale. »* (Mai 1991). C'est ainsi que toute personne est soumise à l'application de ces textes en

vue d'une intégration sociale de toutes les catégories de personnes, afin de valoriser le "vivre ensemble" dans notre société, qui pourrait garantir une éducation inclusive au Congo.

En conformité à l'action liée à l'Objectif N°4 des Objectifs du Développement Durable des Nations Unies (ODD4) : « *veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* », notre pays, le Congo, devrait garantir l'accès à une éducation équitable, gratuite et de qualité à travers toutes les étapes de la vie à tout enfant, en éliminant notamment les disparités entre les sexes, les revenus, les handicaps. Or, de nombreux enfants et jeunes vivants avec handicap (sourds, malentendants, malvoyants, muets déficients intellectuels...) sont pour certains placés dans des classes ordinaires sans recevoir le soutien approprié et doivent s'adapter aux enseignements des enfants ordinaires, pour d'autres, victimes d'isolement ou d'exclusion sociale dû à un manque d'encadrement adapté. Dans la plupart des cas, Ils sont isolés dans quelques écoles spécialisées selon le handicap : le cas de l'Institut des jeunes sourds de Brazzaville, qui ne reçoit que les déficients auditifs et ceux dépourvus de voix ; l'Institut des déficients auditifs de Mvumvou, arrondissement 2, à Pointe-Noire ; l'Institut DIMPA de Ouessou qui est dédié à l'éducation et la formation de jeunes atteints de surdité ou souffrants de handicap mental ; le centre médico-psychologique MEDIPSYP de Brazzaville, qui ne reçoit que les déficients mentaux.

En ce qui concerne l'école inclusive, à peine trois, dans toute la république ont cette vision notamment, l'école spéciale de Brazzaville, l'école Emmaüs de Kintélé et l'école Saint Dominique de Poto-Poto (toutes du secteur privé). Cependant, dans une société où les croyances sont de plus en plus éclatées et qui vise une éducation de qualité comme le Congo, la rareté d'écoles inclusives devrait donc interpeller les pouvoirs publics. Pour y parvenir, une évidence de création de cette qualité d'école s'impose car, « *il est nécessaire pour les individus de se donner des points de référence éthique qui favorisent l'exercice d'une liberté responsable et la capacité de vivre ensemble.* » (Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, 2000, p.10). Dans cette perspective, l'insistance devrait se faire sur l'éducation morale qui contribue à installer le système de valeur, qui aidera l'apprenant à se comporter de façon convenable et responsable à l'égard de ses semblables. Insistance également sur l'éducation pour la paix qui, quant-à-elle vise à promouvoir l'émergence d'une culture de paix durable pour tous. Ce qui revient à dire que lorsque les institutions scolaires agiraient de cette manière, l'éducation à la citoyenneté occuperait une place importante et considérable dans tout le système éducatif et favoriserait le "vivre ensemble". Pour cela, nous nous permettons à poser le questionnement ci-après : l'éducation à la citoyenneté peut-elle garantir une éducation inclusive au Congo ? C'est dans ce contexte que s'instruit l'objet de cette étude qui est d'examiner dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à la construction d'une école inclusive dans une société qui aspire à une éducation de qualité.

1. Cadre conceptuel et théorique

1.1. Cadre conceptuel

Pour mieux appréhender l'objet du présent travail de recherche, la clarification des concepts : citoyenneté, éducation inclusive, éducation de qualité, vivre-ensemble, marginalisation, handicap s'avère indispensable. En effet, la citoyenneté est la qualité de citoyen actif et responsable ; c'est la capacité de reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé. Elle permet d'accéder aux droits, tout en respectant les droits des autres, les lois et les institutions de son pays. Pour cela, la citoyenneté a des valeurs mobilisatrices tout en étant un ensemble articulé de normes politico-juridiques et un ensemble de pratiques effectives pour participer à l'animation de la vie collective dans la cité. Dans la même lancée, l'éducation à la citoyenneté est un processus formel ou informel par lequel un individu est mis en situation face à ses droits et à ses devoirs ou à son environnement social, politique, économique et culturel. C'est une composante de l'éducation civique dont son élargissement induit donne du sens au mot « éducation » et est en liaison directe avec trois exigences du processus pour devenir citoyen ; ce processus en appelle à : l'accès à des savoirs

; des pratiques de civisme, notamment dans le domaine dit “vie scolaire”; des références à des valeurs communes à tous. L’éducation à la citoyenneté permet de donner la possibilité à tout citoyen de comprendre et d’intégrer la philosophie de la citoyenneté dans ses pratiques quotidiennes. En outre, elle offre au citoyen des aptitudes à conduire dans la dignité et dans la solidarité sa vie civique et professionnelle. L’éducation à la citoyenneté a une haute valeur éducative en ce sens qu’elle exerce aux élèves une influence profonde et permet de susciter en eux plusieurs facultés maîtresses de l’esprit. D’ailleurs, elle donne aussi à l’élève l’exacte signification d’un certain nombre de vertus : l’obéissance à la loi, l’amour de la patrie, le sacrifice de l’intérêt particulier au profit de l’intérêt général, l’esprit de tolérance.

Qu’entendons-nous par inclusion ?

« Le concept d’inclusion telle que nous le connaissons aujourd’hui trouve ses origines dans l’éducation spéciale » (Unesco, 2006 p.9). Ce concept permet d’explorer des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants vivant avec handicap et ceux ayant des difficultés d’apprentissage. L’inclusion sous-entend, tout au moins, le partage d’un espace commun d’apprentissage entre les enfants vivant avec handicap, et ceux dits “ordinaires” dans un esprit de diversité. Comme le rappelle Garel J-P. (2010), lors de la conférence mondiale sur l’Éducation Pour Tous en 1990 à Jomtien (Thaïlande), le terme d’« inclusion » a été préféré à celui d’« intégration » car il « exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations... ». Ce qui permet de « rendre l’éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l’équité » (Unesco, 2009 p.8). En effet :

« L’inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l’apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l’exclusion qui se manifeste dans l’éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d’âge concernée, et la conviction qu’il est de la responsabilité du système éducatif général d’éduquer tous les enfants. » (Unesco, 2006 p.15).

Par conséquent, à son origine, l’éducation inclusive met un accent particulier sur les personnes en situation de handicap, victimes de marginalisation ; elle constitue, de ce fait, une émanation de l’éducation spécialisée. Elle connote la prise en compte de la diversité et l’exigence d’offrir un service de qualité qui tient compte du potentiel de chaque élève, quel que soit son contexte social, psychologique et intellectuel. Elle se réfère également à l’adaptation des structures et stratégies pédagogiques permettant un meilleur rapport aux besoins des élèves. Pour Eberdsold (2009 p.73) l’éducation inclusive se formalise « en

développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins ». Elle exprime aussi un processus qui atteint les cultures et les communautés, comme le spécifie l'Unesco citée par Zay (2012 p.4) : « *C'est un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...)* ». Autrement dit, l'éducation inclusive est :

« un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants, notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage ». (Unesco, 2009, p. 4).

En effet, l'éducation inclusive émerge dans le champ éducatif comme une panacée, afin d'atteindre l'Éducation Pour Tous. La littérature confère à ce concept une double dimension traduisant l'inclusion au sein des établissements scolaires ordinaires, des élèves vivant avec handicap et, plus généralement, des apprenants présentant un contexte socioéducatif spécifique. Aussi, dans l'espace réservée à cette catégorie d'école, devrait-on y retrouver une diversité d'élèves se distinguant par les origines sociales, le niveau scolaire, la difficulté intellectuelle et le handicap de tout genre. Sous cette diversité d'apprenants se développe un maelstrom de liens sociaux qui institutionnalisent les pratiques inclusives. Il sied de signaler que dans la structure où se pratique cette éducation, il est nécessaire d'y apporter des conditions et des règles de cohabitation en termes de développement humain, d'insertion sociale et économique. Ainsi, la multiplicité de relations interpersonnelles et intergénérationnelles améliore l'estime de soi, permet l'ouverture d'esprit et l'ouverture à l'autre pour son propre bien-être, favorise la mutualisation des efforts, accroît le potentiel humain, ce qui participe à l'ascension sociale individuelle ou collective. L'analyse des interactions générées par l'éducation inclusive montre donc qu'elle constitue une approche très humaine de l'éducation, car l'école inclusive est le lieu de confrontation des situations personnelles, à l'opposé du renfermement dans un cadre uniforme. Par ailleurs, l'éducation de qualité est une éducation basée sur les compétences transversales. Elles font grandir les élèves, leur permettent de tisser leurs relations avec les autres, de réfléchir avec discernement et de s'ouvrir aux enjeux du monde. L'éducation de qualité se définit par rapport à un impératif de préparation et à une vision très spécifique du futur. Cependant, pour avoir une éducation de qualité, on ne se préoccupe pas de la capacité des individus à initier un changement positif, on considère plutôt que du concours de leurs intérêts s'élèvera le bien de la communauté. C'est de cette prémisse que

dérivent les concepts d'égalité et de standardisation de l'éducation : il faut s'assurer de donner à tous d'égales opportunités de réussir. L'École doit fournir à tous les mêmes outils, les mêmes garanties pour se tailler une place dans le monde de demain. Ce qui est donc du ressort de l'école inclusive qui se caractérise également sur le "vivre-ensemble". À propos, pour l'Office québécois de la langue française (2009), le "vivre-ensemble" est donc une forme de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité. Il repose sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d'une société. C'est une cohabitation harmonieuse entre individus ou entre communautés. En outre :

« Le Vivre ensemble dans une ville est un processus dynamique que tous les acteurs mettent en place pour favoriser l'inclusion, ainsi que le sentiment de sécurité et d'appartenance. Faire la promotion du Vivre ensemble c'est reconnaître et respecter toutes formes de diversité, lutter contre la discrimination et faciliter la cohabitation harmonieuse. Dans la mise en œuvre du Vivre ensemble, les différents acteurs du milieu travaillent en concertation pour faciliter l'émergence des valeurs communes qui contribuent à la paix et à la cohésion sociale. » Commission permanente sur le Vivre ensemble (AIMF, 2018)..

Quant au concept marginalisation, elle se produit quand une personne ou groupes de personnes ont un accès plus réduit et inégal aux services de base ou aux opportunités. On parle aussi d'exclusion sociale. En sociologie, la marginalisation est le fait, pour un individu ou un groupe d'individus, de s'écarter de la norme de la société, de s'en exclure ou d'en être exclu avec une rupture, parfois brutale des liens sociaux. Selon MasterClass (2022), la marginalisation, ou exclusion sociale, se produit lorsque certains groupes de personnes se voient refuser l'accès à certains secteurs de la société. Une personne marginalisée est exclue socialement, elle n'a pas les mêmes opportunités que les autres ; elle vit souvent au sein de communautés isolées du reste de la société.

À propos du concept handicap, selon l'Organisation Mondiale pour la Santé (OMS), dans son article publié le 13 janvier 2020, le handicap regroupe à la fois les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation à la vie sociale. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu ayant un problème de santé et les facteurs contextuels dans lesquels il évolue (environnementaux et personnels). Pour cette organisation citée par Combeleine P., 2015, p.11 « *est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école où à occuper un emploi s'en trouvent compromis* ».

Dans la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le handicap est défini comme suit :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidante ». (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Paris).

1.2.Cadre théorique

Le présent cadre théorique vient appuyer les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Il s'appuie sur une approche de la théorie critique de la race, sur l'éducation globale à la paix, aux droits humains et sur l'approche inclusive. Ces courants visent autant à développer certaines compétences chez les professionnels ou les élèves que des stratégies de transformation des structures et des pratiques en éducation.

- **Théorie critique de la race** (Richard Delgado et Jean Stefancic, 1989)

L'approche antiraciste, propose des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de la capacité d'agir des groupes opprimés ou minoritaires. Les théoriciens antiracistes se sont centrés sur le développement d'un engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire, mais aussi sur l'institution scolaire comme lieu de production d'identités et pas seulement de savoirs. La théorie critique de la race (approche interculturelle ou multiculturelle) met l'accent sur l'harmonie entre les groupes et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel. Elle met aussi l'accent sur le renforcement de l'image de soi des élèves vivant avec handicap et des minorités culturelles, en valorisant leur héritage culturel. Elle entend transformer les attitudes et les pratiques des institutions, le quotidien scolaire et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Selon Dei & al. (2001), le défi ne consiste pas à "gérer" ou "intégrer" la diversité, mais à dégager une compréhension globale du monde social. Ils préconisent une stratégie antiraciste pragmatique, favorisant les changements systémiques ou institutionnels pour éliminer les systèmes imbriqués d'oppression sociale : racisme, sexisme, classisme, etc. L'antiracisme remet en question le statu quo, abordant les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité. Selon ces auteurs, une stratégie antiraciste doit : comprendre l'interaction des formes d'oppression et des rapports de domination (race, classe, genre, etc.) ; en reconnaître les répercussions sociales et les mutations ; questionner le pouvoir et

les privilèges ; problématiser la marginalisation des connaissances, expériences et conceptions des groupes subordonnés ; saisir les processus de construction identitaire ; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction des inégalités. En tant qu'institution productrice de sujets sociaux et politiques, l'École n'est pas neutre et doit considérer ses fonctions en termes critiques et transformatifs.

- **L'éducation globale à la paix, aux droits humains** (Audigier 2000)

L'éducation à la citoyenneté porte sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques pour former les futurs citoyens d'une collectivité nationale. Plusieurs théoriciens (Audigier 2000, Banks & al. 2005) estiment qu'elle doit mettre l'accent sur la mondialisation, la paix, la démocratie, la justice sociale et les droits humains, afin d'être efficace en période de crise, lorsque les rapports entre groupes se tendent et affectent la cohésion sociale.

- **L'approche inclusive** (Stainback 1984)

C'est une approche systémique, implantée par les praticiens des milieux éducatifs, qui s'assignent pour mission la réalisation du potentiel de chaque apprenant par la prise en compte de ses besoins, expériences et réalités différenciés dans une perspective d'équité et de justice. L'approche inclusive repose sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Elle s'appuie sur un système explicatif commun, les rapports sociaux (de race, classe, genre, etc.), génère des inégalités souvent inter reliées et converge vers trois stratégies principales : la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et le système scolaire ; les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien dans les institutions, les relations sociales, les pratiques administratives, d'enseignement ou de gouvernance et les services ; le développement du jugement critique et d'une capacité d'agir pour tous les élèves et intervenants scolaires, qui constituent des acteurs de changement dans leur milieu.

2. Méthodologie

Pour élucider notre problématique, une étude de type qualitatif et quantitatif a été menée. Le choix de ces deux approches se justifie par le fait que la première donne une idée sur le comportement et les perceptions et permet aux chercheurs d'étudier leurs opinions sur un sujet avec plus de profondeur. (Fonkeng, Chaffi, Bonda, 2014, p.108). La seconde permet d'atteindre le plus grand effectif afin d'avoir une vue holistique de la question. L'étude porte sur douze (12) départements scolaires de la République du Congo. Pour ce cas d'espèce, il s'agit de montrer si l'action à la fois citoyenne et politique a un impact positif sur le développement du système éducatif congolais. Eu égard à la nature de l'étude, un échantillon des enfants vivant avec handicap accompagnés

de leurs parents, des enseignants et de leurs superviseurs a été sélectionné suivant la technique d'échantillonnage par boules de neige, qui s'avère une méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud J-P, 2003pp.265-294) Quatre (4) critères ont présidé le choix des enseignants : être enseignants titulaires des classes de Cours Moyen, avoir une ancienneté de cinq ans et plus dans la profession, avoir travaillé avec un enfant vivant avec handicap ou non, manifester l'intérêt de participer à l'étude. Ont été exclus de cet échantillon tous les enfants sans handicap et leurs parents. Ce qui donne les résultats suivants : dix (10) enseignants dans chaque chef-lieu, soit 120 enseignants ; douze (12) superviseurs, soit huit (8) directeurs ayant au sein de leurs écoles des malvoyants et des malentendants et quatre (4) conseillers pédagogiques (CP); ainsi que douze (12) parents et leurs enfants vivant avec handicap plus précisément des malvoyants et des malentendants. Le choix de ces différentes catégories de population se justifie par le fait qu'elles sont beaucoup plus rapprochées de ces enfants vulnérables : les enseignants sont ceux qui les reçoivent dans les classes de ce fait, ils peuvent toutefois donner leurs opinions sur les difficultés que rencontrent ces enfants d'une part, et d'autre part, celles qui sont les leurs liées au processus enseignement/apprentissage. Les superviseurs, quant à eux, peuvent aussi témoigner leur vécu pédagogique en donnant leurs avis sur les avantages ou les inconvénients que peut apporter l'éducation à la citoyenneté à l'école inclusive. Les parents géniteurs de cette catégorie d'enfants ont certainement des impressions et des suggestions à émettre par rapport à la stigmatisation qui se fait à l'égard de leurs progénitures. Enfin, les enfants eux-mêmes, comment vivent-ils cet état à l'école quand ils partagent les mêmes salles de classes avec les enfants dits "ordinaires" ? Leurs relations entre élèves, entre élèves vivant avec handicap et enseignants, comment les apprécient-ils ?

Pour la collecte des données, l'étude a utilisé trois (3) instruments : l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif et le questionnaire. À partir de l'analyse documentaire, les données ont été recueillies en consultant les textes juridiques (les lois, les décrets et les arrêtés), les rapports des Nations Unies et les rapports nationaux. L'entretien semi-directif s'est intéressé aux superviseurs, aux parents et aux enfants vivant avec handicap. Le questionnaire s'est adressé aux enseignants qui vivent cette situation et ceux qui ont travaillé avec cette catégorie d'enfants vulnérables ou non. Pour ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude, notons que leur âge moyen est estimé à 42 ans pour les enseignants, les superviseurs et les parents ; 13 ans pour les apprenants. La proportion des institutrices représente 93% de l'échantillon pour 7% d'instituteurs. Leur ancienneté dans la profession est de six (6) ans en moyenne. En ce qui concerne le déroulement de l'enquête, il est important de signaler que les participants ont été entretenus individuellement à l'aide d'un

téléphone par appel direct soit par WhatsApp, pendant environ une demi-heure. Les différentes verbalisations ont été enregistrées puis transcrites intégralement aux fins des analyses éventuelles. La méthode d'analyse appliquée à nos données c'est l'analyse de contenu, selon l'approche développée par Mukamurera & al. (2006, pp.117-118). Les questionnaires ont été envoyés dans les différents chefs-lieux des départements, auprès des Inspecteurs Chefs des Circonscriptions Scolaires (ICCS) qui les ont distribués à leur tour dans leurs écoles respectives en respectant toutes les consignes reçues.

Dans le cadre de la psychologie cognitive et surtout affective, il s'agit d'évaluer les effets bénéfiques de l'éducation à la citoyenneté pour la mise en place d'une école inclusive dans un système éducatif qui aspire à une éducation de qualité.

3. Résultats

3.1. Résultats issus de l'analyse documentaire

Les extraits de la loi scolaire n°25-95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en république du Congo au titre 1 article1 stipule « *Toute personne a droit à l'éducation. (...) L'État veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. L'enseignement public est gratuit. L'enseignement fondamental est obligatoire...* » Le premier alinéa de ce premier article qui fait partie des droits universels de l'Homme est clair. C'est la quintessence même du premier volet de cet article. Toute personne a droit à l'éducation sans discrimination aucune. Le troisième alinéa ajoute: « *l'État veille à l'égal accès à l'enseignement...* », ce qui veut dire, selon notre entendement, que l'État joue son rôle de vigile, veillant à ce que cette loi soit appliquée sans distorsion, c'est l'une de ses principales missions régaliennes. Enfin, le même article souligne que « *l'enseignement public est gratuit* ». Cette gratuité, à notre avis, devrait s'étendre dans tous les sphères du système éducatif congolais de l'école ordinaire à l'école spéciale atteignant tous les cycles c'est-à-dire du préscolaire à l'université, plus particulièrement les populations vulnérables. Malheureusement, la réalité en est une autre, ne peut fréquenter l'école spéciale que l'enfant issu des parents nantis. Les enfants des familles vulnérables sont comptés des bouts de doigts dans ces écoles. Encore faut-il se poser la question de savoir combien y-en-a-t-il au Congo ? Loin d'une quinzaine pour toute la république, puis elles sont installées en majorité dans les deux grandes villes du pays à savoir Brazzaville et Pointe-Noire. Six (6) écoles à Brazzaville : École spéciale de Brazzaville reconnue sous le vocable "école spéciale de 10 maisons", Centre médico-psychologique MEDIPSYP, Saint Dominique de Poto-Poto, Institut catholique des jeunes sourds, Institut National des Aveugles (INA), École Emmaüs de Kintélé. Toutes ces écoles supra citées sont en grande majorité des écoles privées confessionnelles. Ce qui est frustrant et créant un

obstacle aux enfants vivant avec handicap d'aller à l'école. Signalons que sur les six écoles, trois ont la vision de l'école inclusive (l'école spéciale de Brazzaville, le complexe scolaire Emmaüs de Kintélé et l'école Saint Dominique de Poto-Poto). Le nombre insignifiant de ces écoles pour tout le pays ne peut pas permettre à tout enfant vulnérable d'avoir accès à une éducation de qualité qui peut répondre à ses besoins. Le deuxième article complète le premier donnant tous les détails tels que :

« pas de discrimination ni d'origine, de nationalité, de genre, de croyance, d'opinion, ni de fortune... » Et le troisième article touche notre sujet, celui des enfants vivant avec handicap qui devraient bénéficier d'une éducation dans les écoles spéciales. Ces dernières qui auraient été créées et que cette présente étude n'a pu détecter. Voici l'intégralité de cet article : *« La scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour tout enfant dans les conditions fixées à l'article 1. Des écoles spécialisées doivent être créées pour certaines catégories des handicapés qui nécessitent un enseignement et un traitement spécifiques. »*

Les résultats de cette recherche ont révélé que jusqu'à ce jour, le ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA) n'a pas encore créé une école ni spéciale ni inclusive. Pourtant, la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) 2015-2025 du pays est basée sur le principe d'une éducation inclusive qui prend en compte les différentes disparités et inégalités du point de vue géographique, du genre, des populations vulnérables et marginalisées à besoins spécifiques tels que : la population rurale, les filles-mères, les populations autochtones, les populations périurbaines et les enfants à besoins spécifiques. L'UNESCO, dans son rapport Congo/INCLUSION/Éducation Profiles, souligne que le Congo ne dispose pas de définition arrêtée de besoins éducatifs spécifiques ou spéciaux dans ses documents officiels. La loi 009-92 du 22 avril 1992 portant statut, protection et promotion de la personne handicapée est toujours d'actualité. Cependant, bien que la SSE 2015-2025 prévoit l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action de prise en compte des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap et la prise en charge par le ministère des Affaires sociales, jusqu'à présent ces enfants ne sont pas intégrés dans les écoles publiques autant qu'il serait possible. Aussi, dans les écoles ordinaires ou spéciales, l'éducation à la citoyenneté n'est-elle pas vraiment enseignée ni appliquée. Alors que, C'est à peine en 2014 que le Congo a ratifié la convention relative aux droits des personnes handicapées qu'il a signé en 2007.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas d'école inclusive sans éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté part du principe que l'homme quel que soit son niveau d'étude, son statut social doit connaître ses droits et libertés pour une vie harmonieuse sur les plans

politico-socio-économiques. Concernant les droits de l'homme et du citoyen, le citoyen congolais doit vivre et respecter la liberté individuelle et vie privée, la liberté d'aller et de venir, la liberté de la pensée et la liberté politique et démocratique. Quant aux droits sociaux, on note le droit au travail, l'insertion sociale et l'avenir de l'humanité, c'est-à-dire l'homme contemporain doit aussi penser aux générations futures. Il faut aussi noter les enjeux de l'information qui engendrent le plus souvent la pression des médias. Notons que tout homme a droit à l'information et il est aussi libre d'informer tout en tenant compte des droits du respect de la personne humaine.

Ainsi, "les programmes des enseignants à l'école primaire" prévoient l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté notamment en Éducation Civique Morale et Éducation pour la Paix (ECMP) dans les cycles d'éveil et de fixation. Au secondaire, cette discipline ne figure presque pas dans les programmes d'enseignement et n'est pas enseignée de façon systématique, par contre elle est implicitement enseignée dans les cours de français, d'anglais et d'Histoire-géographie.

Quelles sont alors les finalités éducatives de l'Éducation Civique, Morale et pour la Paix à l'école primaire ?

« L'éducation civique vise à former des citoyens, c'est-à-dire des hommes et des femmes libres et conscients de leurs droits, devoirs et libertés, jugeant par eux-mêmes et ayant le sentiment de leurs responsabilités en même temps que le respect de la légalité. L'éducation morale vise à installer et/ou à réviser chez l'enfant un système de valeurs qui l'aideront à se comporter de façon adaptée et responsable à l'égard de ses semblables. L'éducation pour la paix vise à changer le comportement des élèves afin de prévenir l'avenir. » (Programmes des enseignements à l'école primaire, INRAP 2013, p.73)

Ces finalités éducatives aideront, le congolais à vivre harmonieusement avec tous ses compatriotes sans discriminations d'origine, de genre, d'opinion ou de fortune, de handicap... Nous pouvons affirmer que l'action à la fois citoyenne et politique a un impact positif sur le développement du système éducatif congolais. Car, il n'est pas possible de parler d'un système éducatif de qualité si une partie de sa population est exclue du système. Aussi, L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) tient-elle compte de ces éléments pour aider les apprenants de tous âges à devenir des êtres humains respectueux, capables de s'adapter à un monde qui évolue rapidement, même face aux défis et aux menaces les plus complexes. L'UNESCO fait progresser l'éducation à la citoyenneté mondiale dans tous les domaines et dans toutes les sphères de la vie afin d'apporter aux apprenants des connaissances, des compétences et des attitudes qui cultivent la tolérance, le respect et un sentiment partagé d'appartenance à une communauté

mondiale, dans le but ultime de garantir les droits humains et la paix, par le biais de l'éducation à la citoyenneté.

3.2. Résultats issus de l'entretien semi-directif

Cet instrument a intéressé trois catégories de participants : les superviseurs (les CP et les directeurs d'écoles), les parents et les enfants vivant avec handicap.

3.2.1. Entretien avec les superviseurs

Les superviseurs nous ont informées sur l'inscription ou non de cette catégorie d'élèves dans leurs établissements respectifs, au cas où ils les reçoivent comment les traitent-ils sur le plan pédagogique et ils nous ont donné leurs opinions sur les avantages de l'éducation à la citoyenneté pour une école inclusive. Les parents d'enfants vivant avec handicap nous ont édifiées sur le malaise qu'ils ressentent en voyant leurs enfants vivre la discrimination et la marginalisation. Ces enfants qui pouvaient bien fréquenter l'école, n'y vont pas par faute de moyens financiers ou de l'inexistence des écoles spéciales ou inclusives publiques. Ils ont exprimé leurs avis sur les avantages que peut apporter l'éducation à la citoyenneté à la mise en place d'une école inclusive. Quant aux enfants porteurs de handicap, ils ont manifesté leur désolation du fait que le système éducatif congolais les exclut. De ce fait, ils ont émis le vœu d'intégrer les mêmes écoles que les enfants ne présentant pas de handicap.

Sur 24 superviseurs (12 directeurs d'écoles "dirécoles" et 12 CP entretenus, 8 n'ont jamais reçu des enfants malvoyants, non-voyants et malentendants dans leurs établissements. Trois (3) ont reçu plus d'une fois un enfant déficient visuel et un (1) a reçu une fois un déficient auditif. L'étude a retenu les verbatim de ces quatre participants :

Oui, j'ai déjà reçu deux fois dans mon école des enfants malentendants.
(dirécoles 1et 2)*Ben ! oui, j'ai reçu une fois un malvoyant dans mon école.*
(CP12)

L'analyse de ces verbatim montre que ces superviseurs reçoivent rarement cette catégorie d'enfants dans leurs écoles. Certainement que les parents ne les inscrivent pas dans ces écoles car, sachant bien que ces handicaps pourraient être des obstacles dans les apprentissages dans les écoles des enfants ordinaires.

S'agissant du traitement pédagogique que ces rares enfants ont reçu, les 4 superviseurs ont témoigné de la peine qu'ils ont ressentie. Selon eux, la prise en charge de cette catégorie nécessite une formation spécialisée car cela n'a pas été facile ; ils ont avoué qu'ils ont presque échoué dans cette mission car tous ces enfants ont fini par abandonner les études. Ce verbatim illustre ces propos : *Ouf ! c'est pas du tout facile d'enseigner un enfant malade surtout la catégorie des malentendants ou des malvoyants. J'ai échoué, l'enfant a fini par abandonner car le message ne passait pas.* (dirécole 10).

20 superviseurs interviewés ont tous reconnu que l'éducation à la citoyenneté a des avantages pour la construction d'une école inclusive parmi lesquels :

12 CP et 8 dirécoles. Les verbatim suivants ont retenu notre attention : *euh ! L'éducation à la citoyenneté amène l'être humain à vivre dans l'harmonie avec les autres membres de la société. Elle nous apprend à nous respecter les uns les autres ; à travers elle, nous apprenons les droits et les libertés etc. Donc, je me permets et je me presse de dire que l'éducation à la citoyenneté bien enseignée conduit à la création d'une école inclusive où les apprenants vont s'accepter de vivre ensemble quel que soit leurs différences.* (dirécole 10).

Ben ! Je suis certain que l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à la création d'une école inclusive. Si l'école peut réellement atteindre ses objectifs dans l'enseignement de cette discipline en mettant l'accent sur les droits sociaux, le droit au travail et l'insertion sociale de tout être humain sans discrimination, je pense à mon humble avis que cet enseignement contribuerait à la création d'une école inclusive et par ricochet d'une société inclusive. (CP 7).

Ces verbatim expriment bien l'assentiment des superviseurs quant aux avantages que peut apporter l'éducation à la citoyenneté à la mise en place d'une école inclusive. L'éducation à la citoyenneté enseigne les droits et les devoirs d'un citoyen. La personne vivant avec handicap doit jouir des mêmes droits et des mêmes devoirs que la personne n'ayant pas de handicap. Si une nation réfléchit sur comment éduquer les enfants normaux ou ordinaires, en même temps la même nation doit réfléchir sur l'éducation des populations minoritaires, des enfants vulnérables etc. Le système éducatif doit être inclusif et non exclusif. Tout être humain doit y trouver sa place.

3.2.2. Entretien avec les parents d'enfants vivant avec handicap

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons pris les renseignements sur la situation socio-économique desdits parents. Sur 12 parents, 4 sont des fonctionnaires d'État, 6 commerçants et 2 cultivateurs. De tous ces parents, un (1) seul a inscrit son enfant dans une école spéciale. Signalons que ce parent est fonctionnaire et vit à Brazzaville. Cinq (5) enfants, faute d'existence des écoles spéciales ou inclusives, étaient inscrits dans les écoles publiques. Cependant, ils ont fini par abandonner. Six (6) enfants n'ont jamais été inscrits dans une école. La raison avancée est d'ordre pédagogique : l'inadaptation scolaire. Voici la réponse d'un parent :

Nous avons essayé d'envoyer l'enfant dans la même école que ses frères qui ne sont pas malades ; il n'a pas pu. Il entendait bien ce que disait le maître, mais,

il ne pouvait pas écrire. Si je vivais à Brazzaville ou à Pointe-Noire, j'inscrirais mon enfant à l'institut des aveugles. Ah ! c'est désolant. (P.3)

3.2.3. Entretien avec les enfants vivant avec handicap

Nous avons interviewé les enfants des parents qui ont été entretenus, ceux qui ont abandonné, celui qui va à l'école et ceux qui n'ont jamais été à l'école. Ceux qui ont abandonné les études ont été soumis à trois questions. Il s'est agi de connaître leurs âges, de savoir pourquoi ils ont abandonné le chemin de l'école et s'ils pouvaient reprendre avec ce chemin au cas où les conditions seraient réunies. L'unique enfant qui continue ses études a été aussi soumis à trois questions. Nous avons cherché à connaître son âge, son niveau d'étude et ses impressions relatives aux conditions d'enseignement/ apprentissage. L'âge moyen de ces enfants est de 13 ans.

Les cinq (5) enfants qui ont abandonné les études ont donné toute la même réponse. Ils déclarent qu'ils ont été attirés par l'école malheureusement l'école ne leur a pas été accueillante. Le malvoyant entendait très bien mais ne pouvait pas écrire, les malentendants essayaient de comprendre quelques mimes, ils écrivaient à peine ce qu'ils pouvaient écrire. Toutes les deux catégories d'enfants vivant avec handicap ont avoué leurs difficultés d'adaptation dans ce milieu scolaire qui n'est pas le leur, ce qui a causé leur abandon. Ceci est illustré par cette réponse :

j'avais des difficultés de comprendre ce que la maitresse disait en classe. C'était difficile. (Enfant M.E 2). Oh ! Ce n'est pas facile, c'est difficile, j'arrivais pas à écrire, pourtant, je comprenais tout ce que disait la maitresse. (Enfant M.V. 5).

Vouloir reprendre le chemin de l'école est un désir ardent pour ces adolescents malgré leur handicap. Un d'entre eux a dit qu'on lui aurait parlé une fois, d'une certaine école qui recevait des élèves vivant avec handicap visuel malheureusement, non seulement qu'elle était éloignée mais aussi elle était privée. Les parents n'ayant pas assez de moyens financiers pour supporter les frais de transport et de scolarité, n'ont pas pu l'inscrire. Ce verbatim illustre ces propos : *papa m'avait dit qu'il y a une école des aveugles mais c'est loin, il n'a pas beaucoup d'argent pour m'envoyer là-bas et puis ça coute chère. (Enfant M.V.3)*

Celui qui poursuit les études a 11ans, il est en Cours Moyen Première année (CM1) à l'Institut des jeunes sourds de Brazzaville. Il est déficient auditif. Il est satisfait des conditions d'enseignement/apprentissage de son école notamment le matériel didactique utilisé, les enseignants sont à la hauteur de leur tâche car selon lui, ils arrivent à échanger, les interactions sont de bon augure. Signalons ici que nous avons été aidées par son enseignant pour qu'on se comprenne avec l'enfant. Voici ses impressions qui sont traduites dans ce verbatim : *je suis*

content de fréquenter cette école ; je me retrouve ici avec tout le monde, avec mes amis, j'ai la joie. Je comprends bien les leçons, le maitre nous enseigne bien. Mon école est jolie, ma classe est jolie... (Enfant M.E.) En effet, nous pensons que la qualité d'un système éducatif dépend non seulement de conditions d'enseignement /apprentissage, de ses infrastructures, de ses enseignants mais aussi de la prise en compte de toutes les catégories d'enfants, d'adolescents et d'adultes. Un système éducatif exclusif n'est pas un système de qualité. Les résultats issus de l'entretien semi-directif sont très parlants ; ils expriment le besoin ressenti par cette catégorie d'enfants, leurs difficultés d'accès à l'école pour leur formation.

3.3. Résultats issus du questionnaire

120 enseignants des 12 départements à raison de 10 enseignants par département ont été soumis à un questionnaire composé de trois principales questions suivantes : Avez-vous déjà reçu des enfants vivant avec handicap ? Êtes-vous prêts qu'on vous forme pour la création d'une école inclusive ? Pensez-vous que l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à l'éducation inclusive ? Tous les 120 enseignants sont dans des écoles ordinaires car, nous avons pensé que ces derniers peinent pour enseigner cette catégorie d'enfants. Souvent, les raisons avancées sont d'ordre psychopédagogique qu'on ne peut pas négliger.

Tableau n°1 : Effectif des enseignants ayant reçu ou non des enfants vivant avec handicap

Enseignants ayant reçu des enfants vivant avec handicap	Enseignants n'ayant pas des enfants vivant avec handicap	Total
18	102	120

102 enseignants n'ont jamais reçu des enfants déficients auditifs ou visuels dans leurs classes. Néanmoins, ils ont émis le vœu que le système éducatif congolais les prenne en charge au lieu que cela n'intéresse que les établissements privés d'enseignement. Selon eux, notre système éducatif doit être inclusif.

Tableau n°2 : Enseignants ouverts ou réfractaires pour une école inclusive

Enseignants ouverts pour	Enseignants réfractaires	Total

une école inclusive		
113	07	120

Sur 120 enseignants, 113 restent ouverts à l'ouverture d'une école inclusive publique et 07 sont réfractaires. Ils ont pensé qu'il est important que les pouvoirs publics plus particulièrement les autorités compétentes en matière d'éducation réfléchissent sur la prise en charge effective de tous les enfants sans discrimination aucune. Ils ont suggéré la formation des enseignants relative à une école inclusive qui tient compte des besoins spécifiques de tous les enfants vivant sur le territoire de la république du Congo. Les réfractaires pensent qu'il faut laisser ces enfants vivant avec handicap fréquenter des écoles spécialisées, selon leur handicap. Les avis relatifs à la troisième question sont partagés. 103 ont pensé que l'éducation à la citoyenneté contribue à la mise en place d'une école inclusive. 12 enseignants relèvent le danger que cela peut provoquer du point de vue psychopédagogique connaissant bien les conditions d'apprentissage. Les effectifs pléthoriques, selon eux, peuvent entraver la bonne marche des activités d'apprentissages lorsque les classes sont hétérogènes. Ils pensent qu'il est difficile et surtout dangereux de mettre ensemble des catégories diverses des enfants dans une même école. 5 n'ont pu donner leur opinion sur la question.

4. Discussion

La présente étude corrobore la pensée de Bourdieu et de Passeron selon laquelle : l'école unifie et divise en même temps. Elle unifie parce que sa vocation première est celle de recevoir toute catégorie d'enfants sans discrimination. Elle divise lorsqu'elle échoue à sa mission et devient l'affaire des hommes nantis de moyens financiers, ceux qui étaient considérés hier comme faisant partie de la classe bourgeoise. Les pauvres faisant partie de la classe ouvrière n'avaient toujours pas la chance de poursuivre longtemps les études. Dans les Héritiers (1964) et la Reproduction (1970) Bourdieu & Passeron pensent que l'école reproduit les inégalités sociales à partir des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. (Bourdieu P.&Passeron J-C., 1964). Fournier M. (2008, p.19) faisant l'analyse de cet ouvrage montre que selon les auteurs :

« l'origine sociale des étudiants est le facteur de différenciation (plus le sexe, l'âge, l'affiliation religieuse...) et c'est davantage aux facteurs économiques qu'il faut en imputer les raisons. Chez les enfants des professions libérales et des cadres supérieurs, la culture est acquise naturellement et « comme par osmose » grâce à l'environnement familial : bibliothèques, fréquentation des

musées, des théâtres, des concerts...Par contre pour des enfants des classes sociales défavorisées, l'école reste la seule voie d'accès à cette culture, que précisément, elle véhicule et valorise dans la réussite des études. ».

À cet effet, que peut-on attendre de l'école ? L'école doit être un lieu qui doit accueillir toute catégorie d'enfants. Pour ce faire, l'introduction de l'éducation à la citoyenneté du préscolaire à l'université est un grand avantage. Cependant, quelques universitaires continuent de mettre en doute les motifs qui ont inspiré l'introduction de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Rooney (2007) par exemple, pense qu'il faut se méfier de l'éducation à la citoyenneté qui, selon lui, peut être considérée comme un programme visant à modifier les comportements et qu'il n'incombe pas aux enseignants et à l'école de régler les problèmes politiques et sociaux ou les questions liées à la faible participation aux élections et à l'apathie politique. En effet, il fait remarquer que l'éducation à la citoyenneté a, jusqu'à présent, échoué à reconnecter les jeunes au système politique ou à améliorer les taux de participation. Toutefois, la plupart estiment avec Hahn (1998 et 1999) et Print (2007) qu'il incombe à l'école d'enseigner la démocratie et de préparer les élèves à être des citoyens démocratiques efficaces. Kerr et Cleaver (2004) indiquent que de nombreux enseignants voient dans l'éducation à la citoyenneté une solution facile et politiquement correcte.

L'étude s'est intéressée pratiquement aux droits sociaux, raison pour laquelle elle convient avec Hanh et Print qui pensent que la responsabilité revient à l'école d'enseigner l'éducation à la citoyenneté afin de former des citoyens démocratiques et efficaces. Le citoyen est celui qui ne pense pas seulement à lui-même plutôt, il est aussi celui qui pense aux autres, celui qui prend en compte les besoins de toutes les catégories des personnes. Il prône le vivre-ensemble, la tolérance, la reconnaissance ou l'acceptation des autres avec toutes leurs différences, bref l'unité dans la diversité, etc. Tenant-compte de toutes ces vertus ou qualités et des résultats obtenus, nous pouvons sans le risque de nous tromper, penser que l'éducation à la citoyenneté est gage de l'éducation inclusive ou d'une école inclusive. Ce qui revient à dire que l'éducation à la citoyenneté jouerait un grand rôle dans la mise en place de cette école. On ne demandera pas aux autorités en charge de l'éducation de créer d'autres écoles qui accueilleraient les enfants vivant avec handicap plutôt on lui demanderait de former des enseignants qui seraient capables de s'adapter par rapport à cette réalité, c'est-à-dire tenir une classe hétérogène contenant des malvoyants et des malentendants par exemple. Cette nouvelle manière d'enseigner aiderait les apprenants à briser le mythe qui les séparait. L'introduction de cette catégorie d'enfants dans les classes ordinaires aiderait les "bien-portants" à apprendre la langue des signes et le braille par exemple, afin que ces expressions langagières ne soient pas non seulement réservées à une certaine catégorie de personnes mais aussi qu'elles soient utilisées par toute la société. Toutefois, il est aussi clair que nous

devons garder une certaine perspective réaliste sur l'influence qu'exerce l'éducation à la citoyenneté ou toute autre éducation civique ou politique. Nous osons penser également qu'il serait souhaitable que dans le système éducatif congolais, en dehors de l'éducation à la citoyenneté, qui est déjà introduite à l'école, que le système s'appuie sur l'approche de la théorie critique de la race, sur l'éducation globale à la paix, aux droits humains et sur l'approche inclusive.

Conclusion

Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer que la création des écoles inclusives en République du Congo est une nécessité, sinon un impératif en vue d'une éducation de qualité et d'un système éducatif inclusif. Ceci, en accord avec les précisions de la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous, adoptée en 1990 à Jomtien, confirmée dans la déclaration de Salamanque, en 1994, au niveau mondiale, au cours de laquelle a été formulée l'idée de passer d'une éducation traditionnelle dite « spéciale » destinée aux élèves déficients, à une éducation « inclusive » pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » : « *Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous* ». (Déclaration de Salamanque, article 2, citée par l'UNESCO, 2006). Ceci, avec insistance sur les enseignements de l'éducation à la citoyenneté. C'est dans cet esprit que l'éducation à la citoyenneté sera gage d'une éducation inclusive dans notre pays.

Références bibliographiques

- Audigier F., (2007), *L'éducation à la citoyenneté et ses contradictions*. Revue internationale d'éducation de Sèvres n° 4.
- Beaud J- P.(2003), Chapitre 6, Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon. Presse de l'Université de Montréal, Initiation à la recherche en géographie. pp.265-294.
- Bourdieu P., Passeron J-C., (1964), Les Héritiers. Les étudiants et la culture, les éditions de Minuit.
- Camberlein P., (2015), *Politiques et dispositifs du handicap en France*, Paris, Dunod
- Caraglio M., Gavin C., (2018), *L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie*. Rapport IGAENR.
- Chauvière M. (2018). *Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939–2005*. Alter, vol. 12, n° 2, 105–118 dans Institut Français de l'Éducation (2019).

- EBERSOLD, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation, n° 61/73, 71-83. file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/rechercheformation-522.pdf.
- ESCUDE, P. (2016), *Autour des travaux de Jules Ronjat*, 1913-2013. Paris, Éditions des archives. <https://books.google.fr>
- Fournier M. (2008), *Dans Pierre Bourdieu*. [Cairn.info/pierre-bourdieu-9782916011780-page19.htm](http:// Cairn.info/pierre-bourdieu-9782916011780-page19.htm)
- Galichet F. (2002), *La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté*. Volume 28, n°1, Édition Revue des sciences de l'éducation.
- GAREL, J.-P. (2010). *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*. Journal des anthropologues, 122/123, 143-165. <http://jda.revues.org/5397>
- Lessard C., (1987), *Les enseignants et la qualité de l'éducation*. Université de Montréal.
- Potvin M., (2014). Éducation et société : Concurrence des discours de vérité à l'école. Programmes des enseignements à l'école primaire (2013), INRAP Brazzaville, Congo.
- Saliou S., (2009) *Éducation à la citoyenneté : le rôle de l'école*. <http://portail-eip.org>senegal>cit> .
- Sauvé L. , al.(2017), *Éducation / Environnement / Écociyoyenneté. Repères contemporains*. Presses de l'Université de Québec.
- Norwich B. (2014). *Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education*. Cambridge Journal of Education, vol. 44, n° 4, p. 495–510.

Atres references

- CDC : URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectivesM3/Iessard-23-4-1987>. pdf Article revue Prospectives, Volume 23, Numéro 4, décembre 1987.
- Centre d'actualités de l'ONU Centre d'actualités de l'ONU (2008) <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=16338#.WghrvGjWzIU>.
- Charte de l'Unité Nationale, mai 1991, Conférence nationale souveraine, Congo.
- Charte des Droits et des Libertés, mai 1991, Conférence nationale souveraine, République du Congo.
- Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous, Jomtien, 1990.
- Convention Relative aux Droits de l'Enfant, 1989, Nations Unies.
- Convention relative aux droits des personnes handicapés et Protocole. Facultatif. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf> .
- De Boeck Supérieur.

- Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux, UNESCO 1994.
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948, Nations Unies.
- DIMPA IESRM <http://www.helloasso.com/associations/dimpa-iesm>
- Grand dictionnaire terminologique, 2009. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/legiarti000006796446/: Source - article L114 - code de l'action sociale et des familles
- FIDH-Mouvement Mondial des Droits Humains, Déclaration universelle des droits de l'Homme. <https://www.fidh.org/fr/qui-sommes-nous/archives-qui-sommes-nous/Declaration-universelle-des-droits#>
- Ministère des Solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées, *Rentrée 2022 : une école inclusive pour accompagner le parcours de chacun* et Réponse du Secrétariat d'État auprès du Premier ministre, chargé des personnes handicapées publiée dans le JO Sénat du 03/03/2022 – page 1179, *Bilan de l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu scolaire*.
- Loi scolaire n°25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo.
- Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, *La scolarisation des élèves en situation de handicap*.
- Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, 2000, « *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses* ».
- Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) 2015-2025, République du Congo
- Trajectoires Humaines Transcontinentales, 2017, « *Éducation inclusive et pratiques communautaires à l'École spéciale de Brazzaville (Congo)* » <https://doi.org/10.25965/trahs.532>.
- Unesco (2006). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous ». ED.2006/WS/45(Fre). <http://www.unesco.org>, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>.
- Unesco (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>.
- Violaine Morin (2022), Le Monde, *L'école inclusive, une révolution toujours en cours*.
- ZAY, D. (2012). Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles. <http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html>