

**Quelle éducation pour une paix durable dans un pays en conflit ?
L'exemple de la République Centrafricaine.**

Dr Josias TEBERO
Maître Assistant
Université de Bangui
[tjosias@yahoo.fr/](mailto:tjosias@yahoo.fr)

RESUME

Les événements qui se déroulent en Centrafrique depuis un certain temps amènent le commun des mortels à s'interroger sur son identité, le pourquoi et le sens qu'il donne à son engagement devant déboucher sur la reconstruction d'un climat apaisé et un cadre de vivre ensemble nouveau.

Crime, viol, pillage, violence intercommunautaire sont devenus monnaie courante remettant ainsi en cause les systèmes de valeurs auxquels le citoyen centrafricain est attaché comme le ciment fondateur de sa société avant l'émergence des crises sociopolitiques récurrentes. A ce titre, il est plus qu'indispensable de chercher à comprendre les significations des évolutions de notre propre système éducatif, le rôle des institutions familiales et religieuses et de l'environnement médiatique, en particulier dans la résolution de la crise. L'absence de liens de complémentarité solides entre la famille, l'école et l'école parallèle a sans doute occasionné la déliquescence de la société centrafricaine. Le comment construire les nouvelles identités à travers des programmes d'enseignement, fondés sur des valeurs solides et le comment former les nouveaux acteurs dans un monde en pleine mutation, constituent la trame de fond du thème développé.

Mots-clefs : Education, valeurs, conflits, paix, citoyenneté.

ABSTRACT

The events that have taken place in the Central African Republic for some time have led the common people to question their identity, why and the meaning that they give to their commitment, which should lead to the reconstruction of a calm climate and a framework of Living together again. Crime, rape, plunder and inter-communal violence have become commonplace, thus jeopardizing the value systems to which the Central African citizen is attached as the founding cement of his society before the emergence of recurrent sociopolitical crises. In this respect, it is more than essential to seek to understand the meanings of developments in our own educational system, the role of family and religious institutions and the media environment, especially in solving the crisis. The absence of strong complementary links between the family, the school and the parallel school undoubtedly caused the decay of Central African society. How to build new identities through educational programs, based on solid values and how to train new actors in a changing world, is the background to the theme developed.

INTRODUCTION

Les crises à répétition qui se déroulent en République centrafricaine (peut-être le même cas dans les pays africains qui traversent des conflits fratricides) nous amènent à nous interroger sur notre identité en tant que centrafricains et sur le sens de notre réel engagement à construire un climat et un cadre de vivre ensemble nouveau.

De plus, la recherche de la compréhension des significations des conflits récurrents permettrait, sans nul doute, aux intellectuels de mieux saisir les éléments d'explication des évolutions de notre propre système politique et éducatif, en comprenant, en particulier, comment se construisent de nouvelles identités à travers des programmes d'enseignement et comment former les nouveaux acteurs dans un monde en pleine mutation. Le climat général qui règne est, disons-le, l'aboutissement des multiples conflits dont le summum se traduit par un glissement du politico-tribaliste vers le religieux. La manifestation de la violence ouverte endurée depuis des années par une société où se côtoient misère et pauvreté laisse peu de marge au développement du système éducatif, seule issue de sortie vers la prospérité et une paix durable. Aussi, interrogeons-nous sur le type de programme d'éducation et le contenu à lui donner pour panser les plaies en insufflant dans les cœurs et les esprits (surtout ceux de la génération montante victime de manipulations et acteurs de destruction) afin d'opérer un regain de solidarité, de compréhension mutuelle et de cohabitation intercommunautaire après le choc sans précédent que le pays est en train de subir.

Le présent travail s'appuie sur une « démarche compréhensive » du problème relatif au vécu du citoyen pendant cette période de crise à travers des techniques d'observation, de recueil des discours que tiennent les acteurs mais aussi le pourquoi de ce qu'ils font ou disent en acceptant de prendre au sérieux, les explications qu'ils en font (M. Weber, 1964) de manière contextualisée (C. Geertz, 1986) sur la problématique de l'éducation, d'adaptation et de gestion de conflits.

L'évaluation des formes et des contenus du processus éducatif utilisés dans les différentes instances de socialisation permettra de comprendre, les sources des conflits afin de les endiguer. Cela nous amène à réfléchir et à trouver des réponses aux trois interrogations suivantes :

Quels types de valeurs la famille diffuse-t-elle aujourd'hui aux jeunes dans le processus de leur socialisation ?

Le contenu des programmes d'éducation et de formation répond-il aux orientations et aux attentes de la famille ?

Les messages que diffuse l'environnement culturel (les médias, les associations religieuses, culturelles ou sportives) sont-ils de nature à créer la cohésion sociale, une entente intercommunautaire ?

1. La République Centrafricaine : généralités

Constituée d'une population estimée en 2012 à 4,7 millions d'habitants, population inégalement répartie sur l'ensemble du territoire, la République centrafricaine couvre une superficie de 623.000 km² avec une densité moyenne de 8,3 habitants au km². Elle est découpée

en 16 préfectures et 71 sous-préfectures et dispose d'une population en majorité jeune : plus de 51% âgées de moins de 12 ans et 60% de moins de 25 ans¹.

Depuis plus de trois décennies le pays vit des crises récurrentes qui ont sapé les bases sociales et économiques aggravant ainsi sa dépendance vis-à-vis de l'extérieur. Ces crises susmentionnées ont touché négativement le système éducatif entraînant de facto la fragilité du corps enseignant dont la rémunération d'une partie est tributaire des ressources extérieures, un faible niveau d'encadrement pédagogique pour les différents niveaux d'enseignement, une inégale répartition des postes d'enseignement entre Femmes et Hommes, difficulté d'intégration des enseignants formés (surtout ceux du fondamental 1 et 2), etc. Ceci crée, par ricochet, un déficit criard d'enseignants avec un ratio élèves/maître de 91/1 en moyenne. Dans les grandes villes, le ratio varie entre 120 et 210² par enseignant. Bien que disposant des enseignants qualifiés, l'Etat fait paradoxalement recours, dans certaines localités, à un grand nombre d'enseignants non qualifiés (maîtres communautaires) à hauteur de 50%. Or, chaque année l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) déversent des centaines de formés sur le marché de l'emploi. Mais le pays n'est pas en mesure de les absorber faute de ressources financières internes.

En matière de financement du système, les dépenses courantes consacrées à l'éducation sont très faibles (seulement 1,45% du PIB). La population, et surtout le corps enseignant, vit en dessous du seuil de pauvreté avec un salaire insuffisant, une absence de motivations, de mauvaises conditions de travail et leurs conséquences, un taux de redoublement très élevé (28%). Cela se traduit, en fin de compte par l'offre d'une formation inadaptée aux besoins de l'économie nationale.

En effet, il faut reconnaître que depuis plus de deux décennies l'école centrafricaine dispose d'une main-d'œuvre peu qualifiée issue, pour la plupart des institutions de formation générales (de l'université ou du secondaire). Celle-ci n'est pas prête à répondre aux besoins du marché déjà étroit (Fonction publique). Avec l'expansion rapide du nombre des sortants du système scolaire non embauchés, on note une forte manifestation de sentiments de frustrations qui conduisent, dans la plupart des cas, à la violence (contestations, rebellions) fragilisant ainsi le fonctionnement normal des institutions et la paix sociale.

Avec un taux d'analphabétisme supérieur à la moyenne (52%) PNUD (2012), la population vit presque en marge de la dynamique démocratique, car ignorante des règles élémentaires de la gouvernance au niveau local ou national. Le choix politique est fortement fondé sur des considérations ethnico-tribalistes et ne laisse aucune place aux critères rationnels et idéologiques qui puissent guider le processus démocratique enclenché depuis plus de deux décennies.

2. Aux sources de la fragilisation sociale

L'instabilité politique et institutionnelle enregistrée depuis plusieurs années a porté une atteinte grave au système éducatif. Plusieurs générations ont abandonné l'école pour aller

¹ NDLR : Superficie exacte de la RCA : 622.984km² ; 7 régions, 16 préfectures, 171 communes, 9000 villages. Population urbaine 45%; Densité: 8,3 habitants au km²; Taux de croissance 2,5%. PIB/Habitant: 308 dollars; Espérance de vie: 45 ans; Mortalité infantile: 113 pour mille; Taux d'alphabétisation adultes 42,4%.

² RCA, Annuaire statistiques de l'Education Nationale, 2012.

gonfler la masse du secteur économique informel, ou se faire recruter dans l'armée ou encore se faire enrôler dans des groupes armés. En outre, vivant d'une économie faible et moribonde, la structure familiale est fragilisée dans son ensemble, la rendant ainsi incapable de prendre en charge les enfants qui s'offrent une indépendance quasi-totale en s'orientant vers des nouveaux modèles sociaux qui n'ont parfois aucun lien avec la culture « native ». Cela est d'autant plus clair que la manifestation des comportements quotidiens de la jeunesse désœuvrée ou déscolarisée se fonde sur une perte observable des repères et doublée d'actions qui ne sont plus des réponses aux attentes de la société, mais par simple soucis d'assouvir les pulsions telles que la rue ou l'école parallèle enseigne (crimes, vol, pillage, destruction massive, etc.).

Tout ceci n'est que la conséquence de la perte de valeurs fondatrices d'une société harmonieuse, lesquelles valeurs vues comme des préférences collectives qui apparaissent dans un contexte institutionnel et participent à la régulation sociale (Boudon et Bourricaud, 1983). En d'autres termes, il n'y a pas ou, pour dire vrai, plus de modèle social auquel le citoyen peut s'en référer pour orienter sa vie. Les parents assistent impuissants au processus d'enracinement de modèles sociaux extérieurs qui, à leur tour, finissent par saper les bases morales et culturelles de la société. De ce fait, lorsqu'on est en face des situations où la nécessité fait appel à ces valeurs fondatrices auxquelles s'étaient attachés nos anciens (travail bien fait, honnêteté, solidarité, justice, égalité, etc.), dans le contexte actuel celles-ci sont diversement appréciées tant le cadre de référence a changé.

Ce sont ces valeurs sur lesquelles la société se fonde pour se maintenir et se développer. Elles assurent essentiellement une fonction d'équilibrage et de régulation et constituent de fait, un ensemble de représentations propres sur lesquelles une société s'édifie en assurant son équilibre, son maintien et sa perpétuation. (NDOYE et DIOUF, 1982). Or, le constat amer aujourd'hui est que les acteurs de la vie sociale et, par extension politique, s'appuient sur d'autres valeurs attachées à l'individualisme et à la promotion personnelle ou groupale, à la quête effrénée du gain facile, sources de différents maux qui gangrènent notre société.

Il est clair, qu'au regard de l'actualité, les types de valeurs suivants tels que développés par Ronald Inghart (2000) notamment les « valeurs traditionnelles » (liées à l'autorité, à la famille, à la religion, fondatrices des principes moraux et de l'éthique), les « valeurs rationnelles modernes » (démocratie, innovation, travail bien fait), celles de « survie » (sécurité, appartenance à une communauté stable et prospère) et celles dites « d'expression » (bien-être, qualité de vie, créativité...) sont reléguées au second plan. Or, ce sont ces valeurs qui peuvent constituer les « jalons ou le tremplin de l'extinction de conflits internes et externes » et aboutir à une vie agréable menée sans hâte, la sécurité nationale (protection contre les attaques), une harmonie intime (absence de conflit intérieur), le bonheur et la vie confortable, aisée et prospère. Lorsqu'elles sont bafouées, la décadence et la dislocation prennent racine et font le lit au chaos. C'est le cas de la République Centrafricaine aujourd'hui.

Il faut relever en effet, que c'est à travers l'éducation, vue dans le sens le plus large (au niveau familial, scolaire ou religieux), que ces valeurs sont transmises. Il est bien vrai que les valeurs ne sont jamais immuables quand on sait que les groupes sociaux changent constamment leurs systèmes de valeurs en fonction des modèles exemplaires de comportement qu'ils veulent faire acquérir, d'où la nécessité d'actualiser en permanence les valeurs. Mais dans un pays où les modèles de comportement changent au gré du temps et des humeurs individuels mus par des

intérêts égoïstes, il est difficile de donner un cachet particulier à tel ou tel type de valeur aux fins d'asseoir la stabilité et le vivre ensemble.

Le sous-secteur éducatif auquel la transmission des valeurs et des normes est dévolue au même titre que la famille connaît d'année en année une instabilité chronique. Les programmes d'éducation et de formation sont souvent escamotés à telle enseigne qu'on enregistre de forts taux d'abandon et de redoublement laissant ainsi dans la rue des jeunes en proie à la délinquance. La conséquence immédiate s'observe à travers la violence, l'intolérance et le non-respect de l'autorité qui ont pris racine dans la société. En dépit des appuis multiformes apportés par les partenaires au développement, le secteur est presque mis en veilleuse lorsqu'on considère la réduction progressive du budget alloué à son fonctionnement qui, de 25% en 90, retombe à moins de 10% entre 2000 et 2010. Même si aujourd'hui ce taux connaît une hausse sensible avoisinant les 25%, cela reste fictif dans la mesure où le décaissement n'est jamais effectué ou difficilement accessible faute de trésorerie.

De fait, quels que soient les efforts accomplis par les acteurs du système, la chance de succès reste très faible et les secteurs économique, sécuritaire, politique (absence de démocratie, par exemple) et tant d'autres continuent de payer le prix. Les programmes d'enseignements (curricula et guides pédagogiques du primaire et secondaire de 2009 et 2011), la loi d'orientation de 1997 et autres actions menées en faveur de la paix n'ont pas porté fruit, car souvent non exécutés, soit faute de ressources conséquentes ou par manque de stabilité.

Il est bien évident que cette situation déplorable met le pays en face de l'énigme du poulet et de l'œuf ; un vieux débat certes, mais qui reste d'actualité. Entre l'éducation et la croissance économique, laquelle des deux donne naissance à l'autre ? Sans prétention aucune, il faut reconnaître que, la situation actuelle de la RCA exige que l'on mette un accent particulier sur l'éducation comme seul gage de développement économique et social lequel va induire à son tour la sécurité, la démocratie et le vivre ensemble tant recherchés.

3. La déliquescence de la famille

L'évolution de la situation actuelle présente un tableau sombre allant de la fragilisation de la famille à son incapacité à assumer pleinement le rôle régalien qui est le sien notamment l'éducation des enfants. Une famille économiquement pauvre, vivant quasiment de la débrouille faute de revenu régulier et consistant, ne saurait s'occuper de l'éducation des enfants même si elle manifeste la bonne volonté. De ce fait, il est évident que le triptyque famille, école et « école parallèle » (Goldstein et al, 1980) est mis en mal tant leur complémentarité reste problématique depuis des décennies suite à la récurrence des crises.

L'accumulation des difficultés rend « irresponsables » les familles de sorte que certains observateurs voient dans cette situation un « relâchement », d'autres une « démission » des parents. Le système de « pénalisations » ou de « récompenses » (I. Hallak, 1974) socialement admis afin de favoriser un meilleur encadrement de l'enfant jusqu'à l'âge de maturité et l'acquisition de la citoyenneté ne sont plus à l'ordre du jour faute de stabilité politique, économique et sociale. Or, il est reconnu que le rôle joué par la famille dans le développement de la personnalité de l'enfant est prépondérante (Durning, P., 1995) et que c'est dans sa relation étroite avec le cadre familial que l'individu acquiert son identité et développe sa personnalité. Avec l'acquisition du sens de l'identité, il acquiert par la même occasion, la maîtrise des

problèmes et se montre prêt à affronter les épreuves que le monde des adultes lui présente et va devoir se construire « un modèle de vie personnalisé ».

La structure sociale traditionnelle de l'Afrique, comme cela a été plusieurs fois développé, met surtout l'accent sur le sens communautaire de l'éducation. Ainsi, les groupements sociaux sont régis par des règles immuables et sacrées de solidarité collective où l'individu ne se sent jamais comme un élément à part mais comme une partie d'un tout qui est sa seule raison d'être (CISSÉ, 1982). Pour ce faire, la société africaine traditionnelle, au niveau familial, du clan, de la tribu est caractérisée par une organisation sociale, une éducation qui privilégie, divinise même cette notion de solidarité du groupe, la cohésion sociale, le dialogue ou la palabre comme instrument de résolution de conflits. Le passage d'une génération à une autre devait faire l'objet d'une éducation, d'une formation (initiation) qui mettait au-dessus de tout l'intérêt collectif et le respect scrupuleux des règles communautaires du groupe. Mais cette éducation et cette formation débouchaient aussi sur une fraternité d'âge et une solidarité à toute épreuve entre les membres d'une même génération ayant subi ensemble les épreuves de l'initiation. (CISSÉ, 1982).

Ces formes d'éducation se rencontrent dans presque tous les groupes sociaux de la Centrafrique. Que ce soit le « Yondo » chez les Sara du nord, le « Soumalé » chez les Banda du centre, ou le « Ngaraké » chez les Gbaya du centre-ouest, on formait non pas pour la destruction de la société mais plus tôt pour sa cohésion et sa survie. C'est dans ces sociétés que les jeunes, en tant qu'entité associative distincte des autres, hiérarchisée avec un leader à la tête, ont toujours joué un rôle de premier plan dans les activités qui leur étaient dévolues par le groupe social. Les jeunes étaient d'abord considérés comme « la relève de demain qu'il fallait donc préparer à ce futur rôle ».

Mais le choc culturel née de la colonisation qui, à son tour, a été aggravée par l'acquisition de nouvelles valeurs promues par les indépendances et surtout la « démocratie biaisée » insufflée, peut-être à la va vite, par l'écroulement du mur de Berlin et le discours de la Baule, a créé un « nouvel ordre social » difficile à gérer lorsqu'on observe que la conception de l'autorité et de la hiérarchie a changé.

La famille ou le chef de famille n'arrive plus à jouer son rôle, ou il le fait mais maladroitement en inculquant à l'enfant des habitudes malsaines. Cela a été observé lors des scènes de pillages où le père lui-même rapportait les « butins » en présence des enfants émerveillés. Un bel exemple qu'on pourrait comparer à celui de nos anciens, revenant de la pêche ou d'une partie de chasse.

C'est aussi au sein de la famille que se développe l'attitude ethnocentrique se manifestant par le rejet ou le mépris du voisin traité d'étranger « gagango » pris comme source du malheur dont la société est victime. Ainsi l'image du musulman le « bénguê » ou « arabou » et celle de l'autochtone animiste ou « chrétien » le « kirdi » ou le « chétan » longtemps entretenue par la famille et ensuite par la rue, s'est raffermie avec la prise du pouvoir de la « Séléka ». Ce regard ethnocentrique est révélateur de stéréotypes culturels à l'origine de tensions interconfessionnelles et communautaires que traverse le pays.

Sans chercher à tomber dans un passéisme béat, il faut admettre qu'une attention particulière soit portée sur des valeurs traditionnelles attachées au respect, à l'engagement et l'acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache. Partout, les groupes développent des pratiques, des symboles, des idées et des

croyances qui représentent leur expérience et leur destin commun et deviennent ainsi les coutumes et les traditions du groupe, qui leur accorde beaucoup de valeur. Ces coutumes et traditions deviennent l'expression de la solidarité du groupe, expriment sa valeur singulière et contribuent à sa survie (Shalom Schwartz, 1987).

Mais au-delà de ces valeurs dites traditionnelles, loin de développer un conformisme souvent reproché par les partisans du changement radical et de la modernité, il faut cultiver la modération des actions et inhiber les impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Il nous arrive aujourd'hui de développer des désirs qui contrarient ou entravent le bon fonctionnement des interactions du groupe. Le fameux conflit « chrétiens-musulmans » que nous considérons comme artificiels tant la connotation admise par ceux qui vivent les faits sont politiques que religieuses, en sont les parfaits exemples qui illustrent bien le degré de malaise qui envenime les interactions quotidiennes, généralement avec des personnes, même les plus proches.

4. Le rôle de l'école

En dehors de la famille, première institution socialisatrice, l'enfant doit recevoir une autre institution, l'école qui a comme rôle de transmettre la connaissance et pour reprendre les termes de Bachelard, « l'aptitude au doute ». Ce cadre idoine de développement de la personnalité et de construction de la citoyenneté, comme nous l'avions souligné plus haut, n'arrive pas à offrir, dans le contexte actuel de crise, les services attendus afin d'assurer la transformation du sujet apprenant.

Comme l'a souligné la Directrice générale de l'UNESCO : « pour construire la paix, il faut ouvrir les yeux sur la réalité de la crise cachée de l'éducation pendant les conflits, lorsque les écoles sont prises pour cibles des combats, ou que l'enseignement devient un moyen d'endoctriner ou de semer la haine ». C'est justement à l'école que l'Etat doit investir plus fortement dans les leviers de la paix durable: le respect des droits humains, de la dignité humaine, des valeurs de justice, de liberté et de démocratie. Une éducation de qualité permet de résister aux appels à la violence, contre les discours de haine qui cherchent à dresser les groupes sociaux les uns contre les autres, surtout contre la destruction de la diversité culturelle et les persécutions des minorités.

Il est reconnu que le pouvoir de l'éducation va bien au-delà des murs de la classe, c'est pourquoi elle doit être utilisée à bon escient. Lorsque dans son organisation elle est sous-tendue par de mauvaises intentions, l'éducation peut semer les graines de la haine et la discrimination. Mais lorsque ses buts sont positifs et bien informés, l'éducation peut promouvoir les droits de l'homme et la citoyenneté comme outil extrêmement puissant dans les efforts de réconciliation intergénérationnelle.

Les enseignements donnés doivent, à notre humble avis, se caractériser par le développement d'attitudes, de valeurs et de compétences sociales visant l'implication et l'engagement des apprenants (Lebeaume et Pavlova, 2010). Même si le contenu des programmes d'éducation accorde une place importante aux valeurs universelles telles que l'éducation à la paix, au dialogue interculturel et à la citoyenneté, comme c'est le cas ces dernières années, les agents chargés de l'exécuter sont loin de s'en approprier faute d'une formation initiale et continue adéquate. Il est bien clair que les innovations apportées sont

considérées par certains enseignants comme un supplément de charge, tandis que d'autres, accrochés aux anciens programmes émettent des réticences face à celles-ci. D'où la difficulté de transmettre les valeurs contenues dans les programmes de formation et de faciliter leur intériorisation par les apprenants.

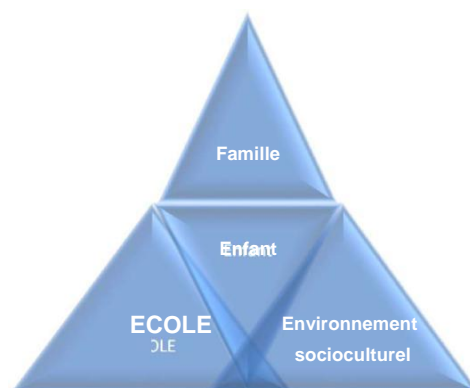
Un autre fait observé est le rôle des parents dans le cursus scolaire de l'enfant. La famille concourt elle-même à la perte des valeurs liées au travail et à l'honnêteté. Erigé en un « sport national », l'encadrement de l'enfant dépend de nos jours, de ce qui est communément appelé « suivi » par lequel les parents qui, à l'approche des examens de fin d'année, s'activent, usant de tous les moyens (financiers naturellement) pour obtenir le succès de l'enfant, même si celui-ci n'a pas le niveau requis. Ainsi, observe-t-on des cas de corruption dont se mêlent certains parents, enseignants et autres acteurs du système éducatif. L'école devient ainsi le siège d'un désordre inqualifiable où ce système d'encadrement organisé pour l'atteinte des objectifs d'excellence, cède le pas à la médiocrité et tout ce qui est de nature à compromettre le développement de la personnalité de l'enfant.

5. La pollution de l'environnement médiatique

Outre l'ébranlement de la famille déconfiture de l'école, on assiste à un environnement médiatique (journaux, radio, télé, Internet, ciné-vidéo, etc.) pollué dans lequel la plupart des enfants et des adolescents plusieurs heures par jour, et constitue pour eux, un refuge en l'absence des institutions régulières que sont la famille et l'école. Les médias, dans cette société ouverte qu'est la nôtre véhiculent et accumulent dans la mémoire consciente ou inconsciente des jeunes une foule d'informations non élaborées qui les mettent dans une situation qui rentre en contradiction avec les enseignements reçus à l'école .par exemple (J. HALLAK, op cit, p.103). La déliquescence de l'Etat ouvre naturellement la porte à tous les abus. Les émissions diffusées par les médias ne sont pas contrôlées. On assiste partout à la prolifération des disques et autres supports multimédias sur le marché, lesquels contiennent des images violentes qui détournent facilement l'enfant des orientations reçues à l'école ou au sein de la famille.

En effet, les trois instances de socialisation décrites ci-haut connaissent un déséquilibre et aggravent, ou à la limite, enveniment les conflits qui, depuis des années, mettent en mal la cohésion sociale et cassent l'élan de vivre ensemble.

A notre humble avis, il serait plus qu'urgent de repenser la famille et l'école tout en établissant un pont ou des liens solides entre les instances que sont la famille, l'école et l'environnement culturel se traduisant par le schéma suivant :



Il s'agit, en effet, d'ouvrir un cadre de concertation où les trois milieux assumeront leurs rôles et leurs responsabilités respectifs en créant un espace de coopération saine où l'enfant évoluera en toute quiétude au cours du processus d'acquisition de sa citoyenneté. Celui-ci étant au centre des relations entre ces trois milieux qui, dans le contexte actuel de crise, s'excluent ou s'accusent mutuellement d'être à l'origine des échecs ou des conflits.

En effet, notre société est soumise à un processus de refondation tant sa déstructuration entamée depuis plus d'une décennie rend difficile les actions de réconciliation menées souvent à la hâte sans recours aux causes profondes. Il s'agit en effet, de tout revoir. Il faut repenser la famille, l'école et le milieu culturel. Repenser ces trois milieux suppose l'établissement de liens de complémentarité entre eux. Car l'enfant beigne au sein de cette corrélation et se voit inculquer de nouvelles valeurs telles la bienveillance avec comme objectif : la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact (l'« endogroupe »). Celles-ci proviennent de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse et du besoin d'affiliation de l'individu en tant qu'organisme. Les relations au sein de la famille ou des autres groupes sont ici cruciales et la bienveillance met l'accent, ici, sur le souci du bien-être des autres associant d'autres valeurs telles que l'honnêteté, l'indulgence, la responsabilité, la loyauté, l'amitié vraie, l'amour du prochain, etc. (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990).

L'objectif est de favoriser le dialogue interculturel avec une attention particulière accordée au rôle que doit jouer la jeunesse et les conditions d'une participation plus active de celle-ci comme actrice contre la radicalisation, l'extrémisme et le terrorisme qui sont autant des phénomènes facilement importables dans contexte de pauvreté ambiante..

La plus importante action à mener est la nécessité de mettre en œuvre et de préserver la coopération et le soutien entre les membres des groupes de base. Le point le plus crucial dans la transmission des valeurs est de développer l'engagement dans des relations positives, l'identification au groupe et la loyauté envers ses membres. Il s'agira ensuite, de motiver les citoyens afin qu'ils consacrent du temps et fournir les efforts physiques et intellectuels nécessaires à la réussite des tâches productives les amenant à avoir envie de résoudre les problèmes rencontrés à cette occasion, de concevoir de nouvelles idées et de trouver des solutions techniques idoines, non pas par la violence, mais dans la paix et la sincérité. Les cycles de violence auxquels nous assistons aujourd'hui trouvent leur source dans la facilité, la médiocrité et la violence érigées en système qui gouverne les relations. Ce qui se situe en dehors des valeurs socialement admises.

L'éducation, à travers les contenus des programmes, est appelée à rendre transversale l'éducation à la paix, à la citoyenneté et au dialogue interculturel. Toutes les disciplines doivent accueillir cette matière afin d'enseigner très tôt à l'enfant de nouveaux modèles sociaux caractéristiques d'une société stable, unie et prospère. Au-delà de tout, l'Etat doit veiller à ce que les modules de formation élaborés par les associations religieuses et/ou culturelles obéissent aux mêmes principes afin d'harmoniser l'orientation donnée à l'apprentissage et l'éducation des enfants.

CONCLUSION

La situation atypique que traverse la République Centrafricaine aujourd'hui nécessite des réflexions plus approfondies que ces quelques propositions émises ici. Loin d'être considéré comme un discours moralisateur, nous estimons et soutenons que lorsque les bases morales d'une société sont ébranlées ou effondrées, les conséquences immédiates sont l'irruption et la perpétuation des conflits difficiles à juguler malgré la mobilisation inlassable de la communauté internationale.

L'école, longtemps minimisée au regard des budgets annuellement consacrés à ce secteur, reste l'unique moyen d'amener la jeunesse à retrouver son équilibre et ses repères pour se consacrer ensuite aux activités productives et à la construction d'une nation digne et prospère. Il s'agit, à travers une éducation formelle imprégnée de valeurs positives longtemps bafouées, en symbiose avec les institutions socialisantes d'opérer une transformation du citoyen suivant une approche globalisante en acteur dynamique et responsable.

Aussi, devant l'ébranlement du tissu social et le bouleversement des mœurs, s'affiche-t-il en grand caractère, la nécessité du rétablissement de l'autorité familiale comme première institution socioéducative en lui accordant la place qui est la sienne dans le processus de socialisation des membres du groupe social. Une famille instable et démunie de ressources ne peut assumer ses responsabilités régaliennes. Vient ensuite la mise en place d'une dynamique sociopolitique devant permettre d'assainir l'environnement socioculturel (religions, média, clubs et associations diverses) afin de recréer un climat nouveau où il fait bon vivre. Tout ceci nous amène à relancer le débat sur la révision des curricula adaptés au contexte sociopolitique et culturel centrafricain afin d'aider la jeunesse à épouser de nouveaux modèles sociaux et d'opérer, au niveau individuel et collectif, une véritable transformation de mentalité sans laquelle il serait difficile de parler de stabilité sous toutes ses formes.

BIBLIOGRAPHIE

- Boudon R., Bourricaud F., Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, Presses Universitaires de France, 651 p.
- Boudon R., 1973, L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 236 p.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz.
- Geertz, C. 1986, Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro, LTC.
- Copans, J. (2003). Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie (Collection 128, 2 éd.). Paris: Nathan.
- Dubar, C. (2000). La crise des identités. Paris: PUF.
- Durning P., (1995) Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux. Paris : Presses Universitaires de France, 294 p. (Collection « L'éducateur »).
- Erny, P. (1991). L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire. Paris: L'Harmattan.
- Erny, P. (1999). Ethnologie de l'éducation (4ed.). Paris: PUF.
- Filiod, J. (2007). Anthropologie de l'école. Perspectives. Ethnologie française, 4(XXXVII), 581-595.

Inglehart, R. (1993), La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées. Paris, Economica, 576 p.

Inglehart, R 2000, Globalization and values change, The Washington Quarterly, Volume 23, n°1, Winter, 2000, pp.215-228, published by The MIT Press.

Laplantine, F. (2001). L'anthropologie (3^e éd.). Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Lebeaume, J. (2010). Contribution à l'étude de l'insertion curriculaire de l'éducation au développement durable : l'enracinement historique des tensions des éducations à... et de leur fragilité. In L. Mottier Lopez, C. Martinet & V. Lussi (Éds). Actes du Congrès AREF 2010, Genève. Université, consulté le 27 septembre 2014. <https://plone2.unige.ch/aref.2010>

Ndoye A., Diouf B.S. Stratégie d'intégration des valeurs traditionnelles dans nos systèmes d'éducation, in Ethiopiques, n° 31, revue socialiste de culture Négro-africaine, 3^e trimestre 1982.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004). L'éducation implicite. Socialisation et individualisation, PUF. Paris.

Saloum CISSÉ, 1982, « Valeurs morales et structures traditionnelles de jeunesse », in Ethiopiques n°31, revue socialiste de culture négro-africaine.

Savarèse, E. (2003). Ecole et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation. Dialogues politiques. Revue plurielle de science politique, 2, (consulté le 02.10.2014 de <http://www.la-science-politique.com/revue/revue2002/sommaire.htm>).

Schwartz & Bilsky (1987), Toward an Universal Structure of Human Values, in Journal of personality and Social Psychology.

Teesdale, G. R. (2004). Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), Pédagogies et pédagogues du Sud (pp. 53-84). Paris, L'Harmattan.

Weber (M.), 1905, L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme (1904-1905), traduction par Jacques Chavy, Plon, 1964 ;