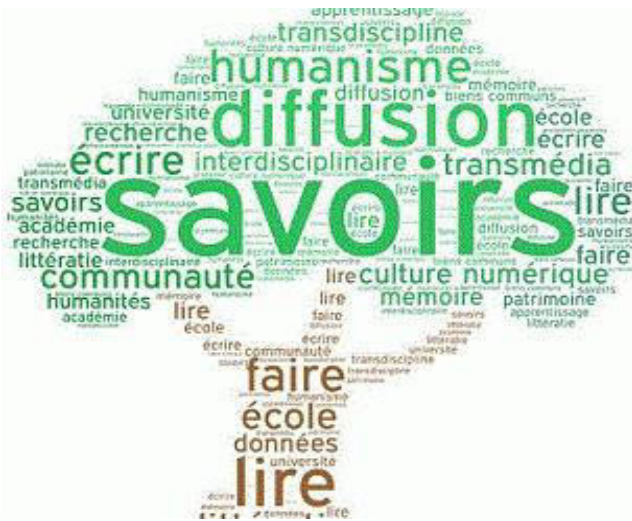


Revue

Interculturelle, Internationale de
Cognition, des Humanités et des
Sémiotiques Applicables
(RIICHSA)



N° 08/2021/ 1^{er} semestre
CEREID et Labo CCOSS

Il est expressément interdit de reproduire cette œuvre, même partielle, sous quelque forme ou moyen, même digitale ou photocopiée notamment. Toute transgression sera passible de poursuites prévues par la législation en vigueur.

ISSN 1840-8834

© CEREID et Labo-CCOSS, UAC, Bénin

Université d'Abomey-Calavi

Master Bi/plurilinguisme et Interculturalité

Centre d'Etudes de Recherches en Education et en
Intervention Sociale pour le Développement (CEREID)
&

Laboratoire de Cognition, de Coaching Opérationnel,
Stratégique et de Sémiotique (Labo CCOS)

Revue Interculturelle, Internationale de Cognition,
des Humanités et des Sémiotiques Applicables
(RIICHSA) du CEREID et Labo-CCOS

Présentation de la revue

RIICHSA (Revue Interculturelle, Internationale de Cognition, des Humanités et des Sémiotiques Applicables) est une publication Scientifique du Centre d'Etudes de Recherches en Education et en Intervention Sociale pour le Développement (CEREID) et Laboratoire de Cognition, de Coaching Opérationnel, Stratégique et de Sémiotique (Labo CCOSS) de l'Université d'Abomey-Calavi en collaboration avec des Universités de l'espace CAMES et du Nigéria.

RIICHSA opte pour la vulgarisation des travaux scientifiques en tenant compte des réalités culturelles diverses et en travaillant pour l'interdisciplinarité féconde et opérant autour des sémiotiques applicables et des sciences cognitives émergentes, puisant leurs sources matérielles dans les humanités et les sciences exactes anciennes sans cesse renouvelées.

Les travaux en Sciences des Lettres, langues, Arts, Communication, Sociologie, Anthropologie, Philosophie,

Informatique, Psychologie et Sciences de l'Education, Neurosciences cognitives, Linguistique cognitive, didactique des disciplines, etc. sont les bienvenus.

L'objectif fondamental est d'encourager des discussions scientifiques interdisciplinaires les plus ouvertes possibles sur des questions de développement scientifique, technologique et didactique inspiré des diversités culturelles.

Directeur de Publication

AHODEKON SESSOU Coovi Cyriaque (Professeur Titulaire, Directeur Scientifique du CEREID, Université d'Abomey-Calavi)

Rédacteur en Chef

Julien K. GBAGUIDI (Professeur Titulaire, Directeur de Labo CCOSS, UAC)

Rédacteur en Chef Adjoint

Gad Abel D. DIDEH (Maître-Assistant, ENS)

Comité de Rédaction

Idrissou ZIME-YERIMA (Maître-Assistant, UAC)

Marcellin LOUGBEGNON (Assistant, UAC)

Judicaël A. AFFO (Attaché de Recherche)

Comité Scientifique de Lecture

Aimé AVOLONTO (Professeur Agrégé, Toronto, Canada)

Alain ABOA (Professeur Titulaire, Université de Cocody, RCI)

Lamine OUEDRAOGO (Université de Koudougou, Burkina-Faso)

Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Rock HOUNGNIHIN (Maître de Conférences, UAC)

Médard Dominique BADA (Professeur Titulaire, UAC)

Jean-Martial KOUAME (Professeur Titulaire, Université de Cocody - RCI)

Albert Bienvenu AKOHA (Professeur Titulaire, UAC)

Hygin KAKAI (Maître de Conférences, Agrégé en Sciences Politiques)

Arsène Joël ADELOUI (MCA, Droit, UAC)

Sidonie HEDIBLE (Maître de Conférences, UAC)

Kouabena Théodore KOSSONOU (Maître de Conférences,
Université de Cocody)

Aimée Danielle LEZOU KOFFI (Professeur Titulaire,
Université de Cocody, RCI)

Adresse

riichsarevue@gmail.com

judicaelaffo@gmail.com

gbaguidikoffijulien@gmail.com

Tel : (00229) 95454948 / 96669852

Université d'Abomey-Calavi

ISSN : 1840-8834

Sommaire

LA PERCEPTION DU SECRET DANS LE CONTE MAGIQUE DU DESTIN ET LE CONTE MAGIQUE DE L'ORDALIE	
Mahamadou Lamine OUEÐRAOGO et Michel AWADOGO	09-35
JUSTICE EQUITABLE DANS UN CONTEXTE A FORT TAUX D'ANALPHABETISME : PROPOSITION D'UN LEXIQUE THEMATIQUE BILINGUE COMME CONTRIBUTION AUX ACTIVITES JUDICIAIRES	
	LIGAN Dossou Charles 37-60
ACQUISITION FONCIERE ET IMMOBILIERE DE LA DIASPORA BENINOISE A COTONOU : ENTRE CONFLIT ET INNOVATION SOCIALE	
NASSI Karl Martial, ADJOVI Ingrid Sonya et MONTCHO Bruno	61-82
ETUDE CONTRASTIVE DES FORMES ET FIGURES DE STYLE DANS LES PROVERBES KOTAFIN ET ALLEMANDS	
Comlan Athanase DEGBEVI et Vincent ATABAVIKPO	83-114
LA <i>PERSONA</i> D'ORIGÈNE À AUGUSTIN : APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE	
	WILSON Valerry 115-144
LA SEQUENCE D'EXPRESSION ECRITE, CADRE D'EXERCICE DES CAPACITES DISCURSIVES EN L1 DANS UNE CLASSE BILINGUE	
	Oumar LINGANI 145-176
“EDUCATION FORMELLE/EDUCATION NON FORMELLE” : UNE DICHOTOMIE EN PERTE DE PERTINENCE ?	
	Vincent HOUESSOU 177-209
L'ENSEIGNEMENT MATERNEL, UNE PIERRE ANGULAIRE POURTANT REJETEE !	
Chénagnon Solange ODJO, Victor Cossi D. ALABA, Patrick Y. HOUESSOU	211-236
ANALYSE SEMIOTIQUE DU DISCOURS DU PRESIDENT BONI YAYI LE 1 ^{er} AOUT 2015	
Saturnin Comlan HOUKPE et Julien K. GBAGUIDI	237-256
JAGD UND JÄGER IN DEN BENIN'SCHEN UND GRIMM'SCHEN MÄRCHEN: EINE VERGLEICHENDE ANALYSE	
	Sewanou M. J. Lanmadousselo 257-281

**“EDUCATION FORMELLE/EDUCATION NON
FORMELLE” : UNE DICHOTOMIE EN PERTE DE
PERTINENCE ?**

Vincent HOUESSOU

Doctorant/Université d’Abomey-Calavi (Bénin)

‘EDUCATION FORMELLE/EDUCATION NON FORMELLE’ : UNE DICHOTOMIE EN PERTE DE PERTINENCE ?

Vincent HOUSSOU

Doctorant/Université d’Abomey-Calavi (Bénin)

Résumé

Le présent article présente les résultats d’une réflexion critique sur les différents sens véhiculés par les concepts d’éducation formelle et d’éducation non formelle au regard des définitions recueillies de sources documentaires. La démarche utilisée a consisté à faire, dans un premier temps, une analyse à l’aune de l’appareil conceptuel de Bronckart (1996) puis, dans un second temps, une analyse sémantico-statistique des définitions tirées de deux sources pour chacun des concepts. Il ressort de ces analyses que les sèmes contenus dans ces définitions ne sont pas suffisamment discriminatoires pour isoler nettement l’autre en définissant l’un de ces concepts. Il est apparu en conclusion que la dichotomie ‘éducation formelle/éducation non formelle’ est caduque, et qu’un changement de paradigme s’avère nécessaire pour la reconsidération et le redécoupage du système éducatif.

Mots clés : éducation – éducation formelle – éducation non formelle – changement de paradigme – éducation classique – éducation alternative.

Abstract

This article presents the results of a critical reflection on the different meanings conveyed by the concepts of formal and non-formal education regarding definitions collected from documentary sources. The approach used consisted in carrying out, firstly, an analysis in the light of the conceptual apparatus

of Bronckart (1996) then, secondly, a semantic-statistical analysis of the definitions drawn from two sources for each of the concepts. It emerges from these analyses that the semes contained in these definitions are not sufficiently discriminatory to clearly isolate the other by defining one of these concepts. In conclusion, it emerged that the 'formal / non-formal education' dichotomy is over, and that a paradigm shift is needed for the reconsideration and redistribution of the education system.

Keywords: education - formal education - non-formal education - paradigm shift - classical education - alternative education.

Introduction

Le discours sur l'éducation porte souvent sur plusieurs aspects au nombre desquels figurent l'*accès*, la *qualité*, le *financement*, les *programmes*, les *approches pédagogiques*, le *pilotage* du système. Quel (s) que soi (en)t l'aspect ou les aspects concernés (s), les exigences de la clarté du discours passent souvent, sinon toujours, par la spécification du sous-secteur de l'éducation qui est au cœur de l'acte de communication. Ainsi, il peut s'agir de l'**éducation formelle** par opposition à l'**éducation non formelle** ou vice versa. Toutefois, il est remarqué dans la littérature aujourd'hui que les définitions données de chacun de ces concepts ne permettent pas suffisamment d'opérer une distinction claire entre eux. Ce constat a révélé une problématique exprimée à travers la question pourquoi est-il difficile de cerner la nuance entre éducation formelle et éducation non formelle ? L'hypothèse qui en découle est que la dichotomie "éducation formelle/éducation non formelle" est caduque. C'est alors que cette étude se propose d'établir la caducité de cette dichotomie et de suggérer un changement de paradigme dans le compartimentage du secteur de l'éducation. La démarche utilisée a consisté à

recueillir et à analyser, à l'aune de l'appareil conceptuel de Bronckart et sous un angle sémantico-statistique, différentes définitions issues de sources documentaires.

1. Quelques approches définitoires du terme *éducation*

Le terme de base de chacun des concepts mis en débat est "éducation". Il est défini selon le Dictionnaire universel, 5^{ème} édition, comme l'« action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles ; son résultat ». Pour Cuq (2003) dans *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, on parle d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant ou de l'adolescent, plus rarement de l'adulte. Remarquons à partir de ces deux définitions que, si le terme *éducation* est compris comme l'« action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles », ce développement ne peut aller dans tous les sens ; il est plutôt « voulu » et « orienté », et ce, par : a) les responsables parentaux au niveau familial et b) par les autorités étatiques au niveau institutionnel.

La dimension volontaire de la définition refait surface avec l'UNESCO (2011) pour qui l'éducation désigne « le processus par lequel les sociétés transmettent volontairement leurs informations, connaissances, compréhensions, attitudes, valeurs, aptitudes, compétences et comportements cumulés à travers les générations. Elle implique une communication destinée à susciter l'apprentissage ».

Pour Baba-Moussa et al. (2014) :

« l'éducation est définie comme le processus de socialisation des membres d'une communauté donnée, afin de leur permettre d'acquérir les savoirs, savoir-faire

et savoir-être nécessaires à leur vie sociale. Les premiers correspondent aux informations utiles pour survivre dans leur environnement physique : s'y adapter, le maîtriser voire le transformer. Les seconds renvoient aux compétences techniques nécessaires à la production, et les troisièmes se réfèrent aux valeurs sociales et culturelles de leur société, c'est-à-dire la connaissance de ce qui est bon ou mauvais, désirable ou réprouvé ».

Dans cette dernière définition, les auteurs ont été plus précis en donnant des détails sur les trois pôles de l'action éducative évoqués que sont le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être* qui rejoignent respectivement les *facultés intellectuelles*, *physiques* et *morales* évoquées plus haut.

Au-delà de la définition qu'il propose, Cuq (op. cit) souligne que le terme éducation admet plusieurs "ramifications" dont notamment l'*éducation formelle* et l'*éducation non formelle*, utilisées dans l'optique d'opérer une distinction stratégique ou opérationnelle entre deux grands compartiments du système éducatif. Comme évoqué plus haut, ces deux concepts posent quelques problèmes qui seront élucidés dans les lignes qui suivent.

Dans ce cadre, il ne sera pas nécessaire de chercher à ratisser large en ce qui concerne le recueil des propositions de définition par rapport à chacun de ces deux concepts ; ce qui compte est le caractère crédible de la source. Pour cela, au nombre des définitions disponibles, nous porterons notre analyse, d'une part, sur celles de l'UNESCO (2011), une institution de référence en matière d'éducation dans le monde et, d'autre part, sur celles proposées par Ali Hamadache (1993), une personne physique, un acteur de l'éducation.

2. De la définition de l'éducation formelle

2.1. Corpus de définitions

Les définitions recueillies et utilisées comme bases de notre analyse sont ici présentées dans des encadrés qui mettent en évidence notre corpus de travail. Pour des questions de méthodologie et de clarté du débat, elles sont affectées d'un code au début et de la référence bibliographique à la fin. Dans les codes **DF-1** et **DF-2** qui suivent, il faut voir **D** comme "définition", **F** comme "formelle" et **1** (ou **2**) comme numéro d'ordre.

DF-1

L'éducation formelle dite scolaire qui se différencie de l'éducation non formelle en ce sens qu'elle est donnée dans des institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. Cet enseignement se veut universel et séquentiel normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence (du moins pour ceux qui ne sont pas exclus du système).

Ali Hamadache (1993, 11)

DF-2

L'enseignement **formel** est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation.

Les diplômes de l'enseignement formel sont par définition reconnus et donc pris en compte dans la portée de la CITE. On parle d'enseignement institutionnalisé quand une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation et/ou une interaction élève enseignant, spécifiquement conçu pour l'éducation et l'apprentissage.

L'enseignement formel se déroule dans des établissements d'enseignement conçus pour offrir un enseignement à temps plein à des étudiants dans un système organisé offrant un parcours continu d'enseignement [...].

Les programmes qui se déroulent en partie ou intégralement sur le lieu de travail peuvent aussi être considérés comme faisant partie de l'enseignement formel s'ils débouchent sur une certification reconnue par les autorités nationales compétentes pour l'éducation (ou des autorités équivalentes). Ces programmes prennent souvent la forme d'une coopération entre les établissements éducatifs et les employeurs (par exemple l'apprentissage).

UNESCO (2011, 12)

2.2. Bref commentaire sur les définitions de “éducation formelle”

La définition DF-1 de Hamadache (1993) comporte explicitement l'intention de l'auteur d'isoler le concept d'*éducation non formelle* en définissant le concept d'*éducation formelle*. Aussi, l'insistance, en début de propos, sur le fait que « l'éducation formelle dite scolaire (...) se différencie de l'éducation non formelle » apparaît-il comme une mesure “sécuritaire” visant à s'assurer que dans la suite de l'énoncé, le récepteur/lecteur comprendra que le concept d'*éducation formelle* (en cours de définition) n'est pas à confondre avec celui d'*éducation non formelle*. Aussi, le “mécanisme de connexion” (Bronckart, 1996) utilisé par l'auteur à savoir : « en ce sens que » constitue un moyen matériel utilisé pour annoncer les caractéristiques par lesquelles, pour lui, l'*éducation formelle* se distingue de l'*éducation non formelle*. Autrement dit, l'effort ou l'intention de démarcation des deux concepts est toujours perceptible chez l'auteur, même s'il est teinté d'un doute perceptible en arrière-plan.

De son côté, l'UNESCO (2011), donne une définition dont le code, ici, est DF-2 et dans laquelle il est question d'*enseignement formelle* au lieu d'*éducation formelle*. Dans ce syntagme, la substitution du terme “enseignement” au terme “éducation” n'entrave guère le cours de notre analyse.

Dans cette définition, l'Organisation des Nations Unies en charge de l'éducation fait usage de quelques “mécanismes de cohésion nominale” (Bronckart, op. cit) qui affichent, comme traits distinctifs de l'*éducation formelle*, des caractéristiques voulues par les institutions et, donc, qui ne sont pas intrinsèques à ce sous-secteur de l'éducation. A titre d'exemples desdits mécanismes, il faut noter : enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié ; programmes reconnus ; diplômes

reconnus, etc.). Ici comme dans la définition DF-1, l'intention d'une (l'effort pour une) nette démarcation n'est pas moins perceptible. Ainsi, l'UNESCO insiste sur ce qu'elle entend par "enseignement institutionnalisé" en évoquant pour ce faire la fourniture par une certaine organisation d'un "cadre éducatif structuré", toute chose qui n'a rien d'intrinsèque à l'*éducation formelle* par rapport à l'*éducation non formelle*.

Malgré ces efforts de conceptualisation, le malaise est toujours perceptible en arrière-plan notamment lorsque, dans le dernier paragraphe de DF-2, l'UNESCO trouve des circonstances favorables à l'admission de l' "apprentissage" dans le champ définitionnel de l'*enseignement formel* (éducation formelle pour nous), alors qu'il est le plus souvent intégré à celui de l'*éducation non formelle*.

3. De la définition de l'éducation non formelle

3.1. Corpus de définitions

Comme précédemment, dans les codes **DNF-1**, **DNF-2** et **DNF-3** qui suivent, **D** est mis pour "définition", **N** pour "non", **F** pour "formelle" et **1** (ou **2** ou **3**) représente le numéro d'ordre.

DNF-1

L'éducation non formelle (dite encore extrascolaire) [...] englobe toute forme d'instruction que la source et l'élève favorisent délibérément, la rencontre étant voulue par les deux (émetteur et récepteur). Pour l'éducation non formelle, Coombs et ses collaborateurs ont posé une définition qui a reçu une acception générale : "...Toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction

identifiables” (Coombs et al., 1973). Cette définition a l’avantage de mettre en évidence les caractéristiques principales de l’éducation non formelle. Il s’agit d’activités :

- organisées, structurées (sinon elles relèvent de l’informel) ;
- destinées à un public-cible identifiable ;
- visant un ensemble spécifique d’objectifs d’éducation ;
- non institutionnalisées, se déroulant hors du système éducatif établi et s’adressant à des élèves non régulièrement inscrits (même si, dans certains cas, le lieu d’enseignement peut être l’école)

(Hamadache, 1993 : 11).

DNF-2

L’enseignement non formel est toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l’enseignement formel [...]. L’enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l’intérieur qu’à l’extérieur d’établissements éducatifs et s’adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d’alphabétisation des adultes, d’éducation de base d’enfants non scolarisés, d’acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelles, et de culture générale ».

UNESCO, CITE (1997)

DNF-3

Comme l'enseignement formel (mais contrairement à l'apprentissage informel, fortuit ou aléatoire), **l'enseignement non formel se définit comme un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement.** La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou de faible intensité et il est proposé généralement sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalentes) par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation, voire même à aucune certification. Néanmoins, il est possible d'obtenir des certifications formelles reconnues en participant exclusivement à des programmes d'enseignement non formel spécifiques : cela se produit souvent lorsque le programme non formel vient compléter les compétences obtenues dans un autre contexte. Selon les spécificités du pays concerné, l'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition d'aptitudes utiles à la vie ordinaire ou professionnelle et de développement social ou culturel. Il peut s'agir d'une formation sur le terrain dans l'optique d'améliorer ou d'adapter les certifications et aptitudes existantes, de formations pour les individus sans emploi ou inactifs, **ainsi que**

de parcours éducatifs alternatifs menant dans certains cas vers la formation et l'enseignement formel.

UNESCO (2011, 12)

3.2. Bref commentaire sur les définitions de "éducation non formelle"

Dans la définition DNF-1 de l'*éducation non formelle*, nous retrouvons des sèmes similaires à (ou compatibles avec) certains sèmes déjà rencontrés dans les définitions proposées pour le concept d'*éducation formelle*, tels que : "organisées" ; "structurées" ; "visant un public-cible identifiable". Ces sèmes présentent ainsi un caractère non exclusif dans la discrimination des concepts utilisés pour désigner ces deux sous-secteurs de l'éducation et leur usage ne fait que mettre en évidence un problème de clarification de concepts qui est très souvent éprouvé par les acteurs de l'éducation dans divers actes de communication. L'UNESCO n'éprouve-t-elle pas, elle-même, cette difficulté dans l'extrait affiché en DNF-2 ? Le "mécanisme de prise en charge énonciative" (Bronckart, 1996) utilisé dans la première phrase et souligné dans l'extrait suivant : « L'enseignement non formel est toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel » est l'expression d'un flou autour de ces deux concepts. En effet, il ouvre des perspectives de similitude entre les signifiés de ces deux concepts, ce qui n'est pas de nature à mettre à l'aise le récepteur ou l'interlocuteur qui a tout simplement besoin de savoir clairement ce que désigne chacun d'entre eux.

En évoluant immédiatement dans la définition de l'*éducation non formelle*, l'UNESCO utilise le connecteur "donc" pour justifier le recours à certains sèmes utilisés précédemment pour définir le concept d'*éducation formelle* tels

que : « dispensé à l'intérieur d'établissements éducatifs » et « acquisition de compétences professionnelles ».

Il faut noter que la définition positionnée en DNF-2 remonte à l'année 1997. Plus d'une décennie, précisément en 2011, l'UNESCO semble se débarrassée de ce que nous considérons comme malaise en affirmant ceci : « Comme l'enseignement formel (mais contrairement à l'apprentissage informel, fortuit ou aléatoire), l'enseignement non formel se définit comme un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement » (voir la première phrase de DNF-3). Ce qu'il faut souligner au-delà de ce repositionnement "heureux" de l'UNESCO par rapport à l'*éducation non formelle*, c'est bien le clin d'œil fait à l'*apprentissage* informel, concept qui offre une facilité plus prononcée à être distingué de l'un ou de l'autre concept en débat ici. Nous y reviendrons.

En somme, on aperçoit un malaise dans la démarcation notionnelle entre *éducation formelle* et *éducation non formelle*, tant les sèmes exploités sont "fébriles" puisque manquant d'exclusivité et, donc, présentant une nature équivoque. Toutefois, il convient de reconnaître le grand pas effectué par l'UNESCO entre 1997 et 2011 dans l'actualisation de la définition du concept d'éducation non formelle. Seulement, ce progrès réalisé par l'UNESCO qui, visiblement, amincit la cloison entre les deux concepts servira de tremplin pour exposer ce qu'il conviendra de considérer comme caducité de la dichotomie '*éducation formelle/éducation non formelle*'. Dans cette optique, nous allons procéder par traitement sémantico-statistique des définitions constitutives de notre corpus.

4. Traitement sémantico-statistique des définitions

4.1. Examen des principaux sèmes constitutifs des définitions

D'abord, à travers le tableau ci-dessous, faisons le point des principaux sèmes rencontrés dans les différentes définitions présentées dans le corpus et qui sont destinés à établir une démarcation entre *éducation formelle* et *éducation non formelle*.

Tableau 1 : Analyse comparative des sèmes issus des définitions des concepts *éducation formelle* et *éducation non formelle*.

N°	Sèmes rencontrés	Localisation du sème ⁷⁷		Référence de la présence du sème
		Education formelle	Education non formelle	
	est donnée dans des institutions d'enseignement (écoles)	+	+	Hamadache (1993, 11) UNESCO (2011 : 12) UNESCO (1997) cité par Houéha, S. (2018, 52)
	est donnée par des enseignants permanents	+	Adm.	Hamadache (1993, 11)
	est donnée dans le cadre de programmes d'études déterminés	+	+	Hamadache (1993, 11) UNESCO (2011 : 12)
	rigide	+	-	Hamadache (1993, 11)
	conditions d'admission définies pour tous	+	I	Hamadache (1993, 11)

⁷⁷ Le signe « + » indique la présence du sème ; le signe « - » indique son absence radicale ; le signe « A_n » indique que le sème concerné, formellement absent, est présent par déduction de celui marqué du numéro « n » ; le signe « I » indique que dans les faits, le sème concerné est incontournable ; le signe « Adm. » indique que le sème en question est admissible.

N°	Sèmes rencontrés	Localisation du sème ⁷⁷		Référence de la présence du sème
		Education formelle	Education non formelle	
	enseignement séquentiel normalisé	+	+	Hamadache (1993, 11)
	enseignement institutionnalisé	+	+	Hamadache (1993, 11) UNESCO (2011 : 12)
	offre un parcours continu d'enseignement	+	+	UNESCO (2011 : 12)
	se déroule en partie ou intégralement sur le lieu de travail	+	Adm.	UNESCO (2011 : 12)
	peut offrir une certification officielle	+	Adm.	UNESCO (2011 : 12)
	forme d'instruction que la source et l'élève favorisent délibérément ⁷⁸	Adm.	+	Hamadache (1993, 11)
2.	activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi	-	+	Coombs et al., (1973) cité par Hamadache (1993, 11)
	activités organisées, structurées	A ₃	+	Hamadache (1993, 11)
	destinées à un public-cible identifiable	I	+	Hamadache (1993, 11)
	visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation	I	+	Hamadache (1993, 11)
	activités non institutionnalisées	-	+	Hamadache (1993, 11)

⁷⁸ Le caractère délibéré de l'accès est attesté aujourd'hui avec les systèmes de passerelle qui permettent à un sortant du sous-système non formel, s'il en est jugé capable, d'intégrer ou non le sous-système formel.

	programmes s'adressant aux personnes de tout âge	SA	+	UNESCO (1997) cité par Houéha, S. (2018, 52)
	peut ne pas offrir un parcours continu	-	+	UNESCO (2011, 12)

Source : Réalisé par l'auteur en 2021

4.2. Traitement et analyse des sèmes

La clé de lecture du tableau 1 se présente ainsi qu'il suit :

- deux signes « + » combinés indiquent que le sème concerné est carrément inapproprié à la discrimination des deux sous-systèmes éducatifs ;
- la combinaison des signes « + » et « - » indique que le sème en question est discriminatoire des deux sous-systèmes éducatifs ;
- la combinaison des signes « Adm. » et « + » indique que le sème en question n'est pas discriminatoire des deux sous-systèmes éducatifs ;
- la combinaison des signes « A_n » et « + » indique que le sème en question n'est pas discriminatoire des deux sous-systèmes éducatifs ;
- la combinaison des signes « I » et « + » indique également l'absence de discrimination pouvant provenir du sème considéré.

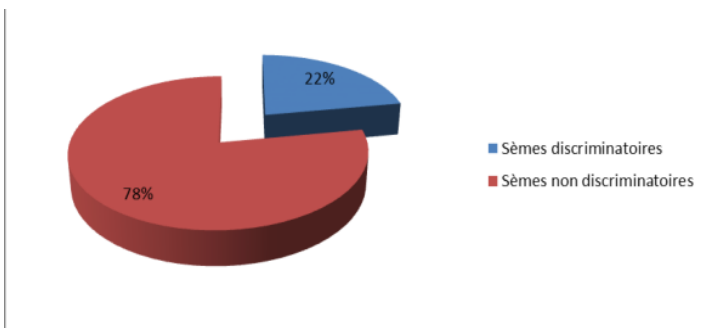
Partant de cette clé de lecture, il est possible de procéder à la récapitulation des occurrences de combinaisons de signes puis ensuite, à la balance entre les sèmes discriminatoires et les sèmes non discriminatoires des deux sous-systèmes éducatifs.

Tableau 2 : Récapitulation des combinaisons de signes

Combinaisons de signes	Interprétation (types de sème)	Fréquences
+/+	Sème non discriminatoire	5
-/+ (ou +/-)	Sème discriminatoire	4
A _n /+	Sème non discriminatoire	1
I/+ (ou +/I)	Sème non discriminatoire	3
Adm./+ (ou +/Adm.)	Sème non discriminatoire	5
Total		18

Source : Réalisé par l'auteur en 2021

La représentation graphique de cette récapitulation est la suivante.

Graphique 1 : Proportion des types de sèmes dans les définitions

Source : Réalisé par l'auteur en 2021

Le graphique 1 est la matérialisation des résultats de l'analyse sémantico-statistique qui vient d'être faite des

définitions données des concepts d'*éducation formelle* et d'*éducation non formelle*. Il montre clairement que 78% des sèmes qui apparaissent dans les définitions rencontrées ne sont pas discriminatoires des concepts utilisés pour distinguer ces deux sous-systèmes éducatifs contre 22% pour ceux qui le sont. Autrement dit, 78% des sèmes utilisés dans la définition de ces concepts ne sont pas pertinents pour opérer une distinction nette entre eux. Il s'agit là d'une expression chiffrée de l'inconfort qui règne autour de la définition de ces deux concepts, étant donné que celui qui définit l'un, cherche indirectement (mais en vain) à trouver des garde-fous suffisants pour isoler l'autre.

Regardons de près chacun des quatre sèmes (les 22%) qui semblent se dégager ici comme discriminatoires, donc supposés offrir la possibilité d'isoler les sous-systèmes éducatifs l'un de l'autre . Il s'agit de :

- *rigide* (éducation formelle)
- *activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi* (éducation non formelle)
- *activités non institutionnalisées* (éducation non formelle)
- *peut ne pas offrir un parcours continu* (éducation non formelle)

Le premier de ces sèmes (*rigide*) qui est qualificatif de l'éducation formelle n'est pas intrinsèque à ce sous-système ; il est voulu par les institutions éducatives. Le caractère « souple » qui est inversement et indirectement collé à l'éducation non formelle découle des spécificités de l'« adulte » qui en constitue l'une des principales cibles. En effet, l'adulte a des « fonctions » et des « engagements » au plan social sans oublier qu'il « est responsable de sa vie et en est conscient » (Baba-Moussa, Moussa et Rakotozafy op. cit, 31). Sous un angle connexe, les offres éducatives novatrices appelées alternatives éducatives qui

sont destinées aux adolescents non scolarisés et déscolarisés précoces sont classées dans l'éducation non formelle. Pourtant, les pratiques n'y sont pas moins rigide que dans le sous-système dit formel.

Le deuxième sème (*activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi*) pose aussi problème en ce sens qu'il fait plutôt penser à l'éducation informelle qui se déroule en dehors du système d'éducation formel établi et qui ne saurait être assimilée à l'éducation non formelle. D'ailleurs, pour des considérations d'ordre ergonomique, celle-ci, non seulement peut, mais doit être organisée dans un système d'éducation formelle établi en vue de maximiser les résultats. Tout est question de volonté et surtout d'engagement politique. L'UNESCO venait d'en donner la preuve dans la définition DNF-2 en soutenant que « l'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs ».

Le troisième sème (*activités non institutionnalisées*) qui s'applique aussi à l'éducation non formelle est non avenu puisqu'il contredit le sème n° 7 (*enseignement institutionnalisé*) du tableau 1.

Le quatrième et dernier sème (*peut ne pas offrir un parcours continu*) s'applique aussi à l'éducation non formelle. Il présente des contours flou en raison du faible degré de certitude y associé (usage de : *peut ne pas*) et de l'insuffisance de clarté du syntagme nominal « parcours continu ».

Comme on le voit, même avec les sèmes pouvant être considérés comme discriminatoires au regard des signes dont ils sont porteurs dans le tableau 1, le malaise persiste et entravent sérieusement la clarté du discours sur l'éducation, sans compter

les difficultés de compréhension qui en découlent en ce qui concerne le contenu de certains actes réglementaires.

5. Occurrence du malaise terminologique dans les actes réglementaires

Le flou conceptuel qui entoure la dichotomie « éducation formelle / éducation non formelle » n'est pas ressenti que dans les échanges entre acteurs de l'éducation ; il l'est tout aussi dans le contenu de certains actes réglementaires. En voici deux exemples :

- a) « Il est créé en République du Niger, un établissement public à caractère administratif dénommé Institut de formation en alphabétisation et en éducation non formelle (IFAENF) » (Article premier de l'Ordonnance n° 2010-65 du 21 octobre 2010 portant création d'un établissement public à caractère administratif dénommé Institut de formation en alphabétisation et en éducation non formelle [IFAENF]).

Au sens d'un tel article on se demande si le pan du système éducation désigné par « alphabétisation », matériellement détachée de l'éducation non formelle, serait-elle intégrée à l'éducation formelle.

- b) « Les directions techniques de la Direction générale de l'éducation non formelle (DGNF) sont :
 - la Direction de l'alphabétisation et de la formation des adultes pour le développement (DAFAD) ;
 - la Direction de l'éducation non formelle des adolescents (DENFA) » (article 5 de l'Arrêté

n° 2017/0107/MENA/SG/DGENF portant attribution, organisation et fonctionnement de la Direction de l'éducation non formelle – Burkina Faso).

Au niveau de l'exemple b), la préoccupation est de savoir si l'on ne devrait pas s'attendre à une "éducation non formelle des **adultes**" en lisant "éducation non formelle des **adolescents**".

Des exemples de ce genre existent à foison. Si les actes réglementaires qui sont censés baliser le terrain pour les interventions stratégiques et techniques en éducation présentent des contours aussi flous, il faut bien s'arrêter pour diagnostiquer le mal et le soigner. Le mal diagnostiqué ici est la caducité de la dichotomie « éducation formelle / éducation non formelle » et le soin préconisé est un changement de paradigme.

6. Pour un changement de paradigme

6.1. Des prémices du changement de paradigme

Confronté au malaise conceptuel découlant de cette caducité remarquable de la dichotomie "éducation formelle/éducation non formelle", Hamadache A. a fini par affirmer que « la démarcation entre formel et non formel n'est pas toujours claire et l'accord est loin d'être unanime sur la distinction entre ces deux sous-systèmes » Hamadache (1993, 11). Il est allé plus loin en exposant le bien fondé de cette difficulté en ces termes :

Il y a des aspects non formels dans les structures éducatives formelles comme l'emploi de non professionnels de l'enseignement, le télé-enseignement, la participation des parents ou de membres de la communauté au processus éducatif ou à la gestion des établissements scolaires,

l'introduction des activités de travail productif à l'école, etc. De la même manière, il y a des expériences qui ont été conduites hors des structures scolaires, avec des rythmes et des modalités différents de ceux d'une scolarité normale mais dont l'objectif était de faire assimiler les mêmes programmes que ceux en vigueur dans les réformes.

Il a terminé en soutenant que « Cette interpénétration n'est pas néfaste, bien au contraire, dans la mesure où des emprunts réciproques peuvent être bénéfiques » (ibid.). A ce niveau de la réflexion, il est utile de se poser deux questions fondamentales : 1) est-il opératoire aujourd'hui de centrer la classification des sous-systèmes éducatifs sur des sèmes ou des traits non (ou peu) discriminatoires ? et 2) l'épithète "*non formelle*" est-elle toujours appropriée de nos jours dans la classification des sous-systèmes éducatifs ?

La réponse à la première question est déjà ébauchée par Hamadache (op. cit.). Il convient d'avoir une représentation plus englobante, plus intégrée et plus holistique de l'éducation en vue de favoriser l'éclosion et la valorisation des idées porteuses dans chacun de ses sous-systèmes. Furter (1984, 7), cité par Hamadache (op. cit), s'inscrit dans la même logique en affirmant que :

L'élargissement des conceptions de l'éducation, sous l'influence des idées de l'éducation permanente, propose des cadres de référence qui permettent des prises de décision à long terme qui diversifieront les fonctions, les tâches et les apports de l'éducation selon les diverses formes institutionnelles qu'elle peut prendre, même si au niveau national cette perspective dépasse rarement le stade des intentions, faute de conditions adéquates.

La mise en place d'un socle commun de compétence et son application dans divers systèmes éducatifs aujourd'hui avec

l'appui d'organismes internationaux et/ou régionaux participent de cette dynamique.

Par rapport à la seconde question, pour notre part, nous trouvons inappropriée aujourd'hui, l'utilisation de l'épithète "*non formelle*" dans la classification des sous-systèmes de l'éducation au regard des sèmes répertoriés et présentés ici. Hamadache (op. cit) rappelle que l'émergence du concept d'*éducation non formelle* date de quelque trois décennies, quoique la préoccupation que traduit cette notion soit déjà ancienne. Si, lors de la conceptualisation des nouvelles offres éducatives orientées vers ces besoins latents, le qualificatif « non formel » a été avancé, cela confère aux offres préexistantes le qualificatif « formel ».

Or, par définition, ce qui est formel, c'est ce « qui est formulé avec précision, qui n'est pas équivoque » (Le Petit Larousse, 2009). On pourrait alors émettre l'hypothèse selon laquelle, à l'émergence du concept « éducation non formelle », le choix porté sur le qualificatif « non formel » aurait été motivé, dans une démarche d'inversion de sens, par la prise en compte de l'existence préalable d'un autre sous-système éducatif soigneusement mis en forme (formulé avec précision) – ce qui est vrai – donc qualifié de « formel ». Mais cette démarche d'inversion de sens n'a visiblement pas pu aller jusqu'à son terme de peur de rejoindre le qualificatif « informel » qui est plus approprié à une autre forme d'éducation où, effectivement, les choses ne sont pas structurées, organisées ni planifiées. Le « non formel » se retrouve ainsi à mi-chemin entre le « formel » et l'« informel » d'où un premier germe d'inconfort. Par ailleurs, à cette époque-là, on peut concevoir que ce qui était appelé éducation non formelle puisse ne pas être aussi structuré et organisé qu'aujourd'hui. Vu que les données ont évolué entre-temps, une reconceptualisation s'avère alors nécessaire pour se conformer au nouveau contexte.

6.2. ‘‘Education classique/éducation alternative’’ : une dichotomie plus adaptée

Pour sortir de cette situation terminologique inconfortable, un changement de paradigme s’avère utile, à défaut d’être indispensable ; il s’agit de reconsidérer les bases de la classification. En effet, en lieu et place du critère de ‘‘notoriété’’ ou du ‘‘privilège’’ qui a semblé prévaloir à l’émergence de la dichotomie ‘‘éducation formelle/éducation non formelle’’, il est plutôt plus raisonnable de se baser sur le critère de ‘‘préséance’’ qui permet, sous un angle diachronique, de parler d’**‘‘éducation classique (sous-système classique)’’** et d’**‘‘éducation alternative (sous-système alternatif)’’**. Ainsi, les termes utilisés dans cette nouvelle dichotomie véhiculent, de façon complémentaire, l’idée selon laquelle l’un des sous-systèmes doit passer avant l’autre, sans que ce dernier ne perde rien en termes de notoriété ou d’importance au sein de l’ensemble du système éducatif dans une vision holistique. Dans cette logique :

- l’**éducation classique** est le sous-système renfermant les offres éducatives planifiées par les institutions éducatives sur le long terme, en vue de permettre à tout individu d’acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à son développement personnel et à celui de la société. Elle est proposée en **premier choix** ou imposée à l’individu dès le bas-âge selon la législation en vigueur.
- l’**éducation alternative** est le sous-système renfermant les offres éducatives planifiées par les institutions éducatives ou professionnelles sur le court terme, en vue de permettre à tout individu qui n’a pas du tout ou pas assez bénéficié de l’éducation classique d’acquérir une partie des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être

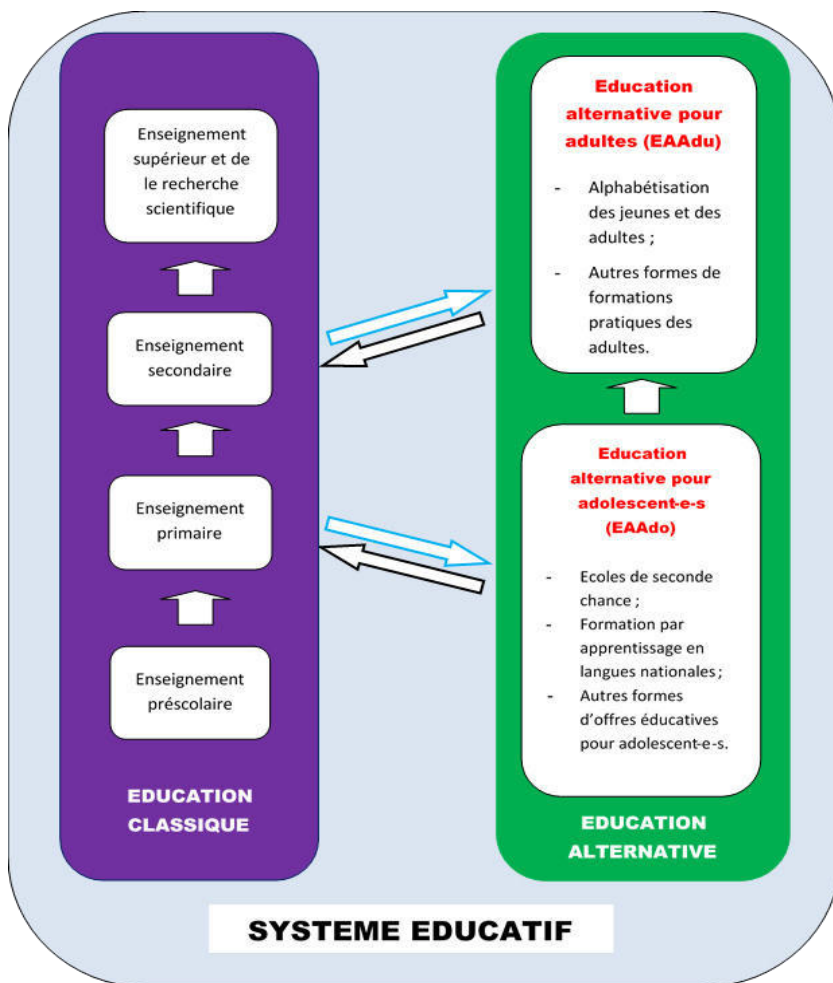
prévus dans l'éducation classique associée à des pratiques professionnelles en vue de son développement personnel et de celui de la société, ou d'intégrer/réintégrer l'éducation classique. Elle est proposée en **second choix** à l'individu.

- L'**éducation informelle**, loin d'être un sous-système, est l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être non planifiés qui se construisent de façon libre et aléatoire sur des espaces familiaux, professionnels, ludiques, etc. C'est une forme d'éducation qui échappe au contrôle institutionnel.

Dans ce nouveau paradigme, il devient clair qu'à l'éducation *informelle* qui échappe au contrôle institutionnel s'oppose l'éducation *formelle* qui se prêle, elle, au contrôle institutionnel. C'est cette dernière qui, en étant un système, renferme l'**éducation classique** et l'**éducation alternative** comme sous-systèmes.

A partir de cette analyse, un système éducatif pourrait être globalement modélisé comme l'indique la figure ci-dessous.

Figure 1 : Modélisation d'un système éducatif selon le nouveau paradigme



Source : Réalisée par l'auteur en 2021

Sur cette figure, le système éducatif, équivalent de l'**éducation formelle** selon le nouveau paradigme, est représenté par l'espace bleu. Il renferme deux sous-systèmes à savoir l'**Education classique (EC)** représentée par la zone en violet et l'**Education alternative (EA)** symbolisée par la couleur verte. La première couvre les ordres d'enseignement **préscolaire** (maternel), **primaire**, **secondaire** et **supérieure** tandis que la seconde porte en son sein, l'**Education alternative pour adolescents (EAAdu)** et l'**Education alternative pour adultes (EAAdu)**. Les flèches matérialisent la passerelle existant entre l'éducation classique et l'éducation alternative dans la perspective de la vision holistique de l'éducation.

Conclusion

Tout au long de cet article, les problèmes de définition des concepts d'*éducation formelle / éducation non formelle* ont été posés et analysés. Il est apparu que le contexte d'émergence de cette dichotomie a évolué rendant celle-ci inappropriée à la communication stratégique en matière d'éducation. La porte de sorte proposée est l'introduction de nouveaux concepts à savoir : *éducation classique* et *éducation alternative*. Même si la clarification des concepts en éducation apparaît comme une préoccupation mineure devant les questions d'approches pédagogiques, d'infrastructures, de ressources humaines, de financement, elle favorise tout de même la communication et permet d'avancer.

Eléments de bibliographie

- Alaba C. D. V., ‘‘Le dispositif pédagogique d’enseignement des langues nationales à l’école primaire béninoise : appréhension à partir des dispositions organisationnelles et le fonctionnement expérimental’’ in *Lettres, Sciences Humaines et Sociales N° 15*, CBRST, Juin 2019, pp. 254-266.
- Allodji M. H., *Représentations des alternatives éducatives chez les acteurs de l’éducation au Bénin et effets sur l’ingénierie des offres éducatives*, Mémoire de Master, UAM, Niamey, 2019.
- Baba-Moussa A. R., ‘‘Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l’éducation au Bénin : valeurs, principes d’actions et stratégies d’acteurs’’ in *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, déc. 2013, pp. 111-131.
- Baba-Moussa A. R. et Flénon A., ‘‘L’apprentissage artisanal un contexte d’action éducative non formelle : les stratégies d’orientation des apprentis au Bénin’’ in *Education permanente, n° 199*, juin 2014, pp. 93-104.
- Baba-Moussa A. R., Moussa L. M. et Rakotozafy I., *Fondements et philosophie de l’éducation des adultes en Afrique*, UIL, 2014.
- Baba-Moussa A. R., ‘‘La prise en compte de la relation entre formation et emploi dans la réforme de l’éducation au Bénin : contribution à l’élaboration d’un nouveau

modèle éducatif”, Int. Rev. Educ., DOI 10.1007/s11159-017-9659-9, 2017.

Baba-Moussa A. R. et Sidibé B., “L’apprentissage artisanal face à l’Accès aux compétences dans les ateliers de menuiserie et de mécanique au Bénin”, in *Encres-Revue scientifique semestrielle n° 005*, ENS-UAM, Niamey, Juin 2017, pp. 87-112.

Bada M. D., “Développement et adaptation des Langues béninoises aux savoirs modernes”, in *Langues et politique de langues au Bénin*, sous la coordination de Toussaint Y. TCHITCHI, édition Ablode, 2009.

Bernard M.-A., *L’alphabétisation ou l’intégration dans le monde de l’écrit : discours, enjeux, problématiques*, DEA Information communication, 1996-1997.

Bronckart, J.-P., “Genre de textes, types de discours et « degrés » de langue : hommage à François Rastier” in *Texte !* Janvier 2008, vol. XIII, n°1.

Bronckart, J.-P., *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*, Ed. delachaux et Niestlé, Col. Sciences des discours, 1996.

Conseil National de l’Education/Bénin : *Ateliers thématiques en préparations au 2^{ème} forum national de l’éducation*, Ed. Star, Cotonou, 2014.

CONTEA VI : *Exploiter le pouvoir et le potentiel de l’apprentissage et de l’éducation des adultes pour un avenir viable : Cadre d’action de Belém*, 2009.

Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Ed. Michèle Grandmanguin, CLE international, S.E.J.E.R. Paris 2003.

Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Ed. Hachette, 1994.

Djihouessi C. B. : « La problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue : quelles solutions pour une éducation de qualité au Bénin » in *Langues et politiques de langues au Bénin*, Ed. Ablodè, Cotonou, 2009, pp. 105-137.

Hamadache A. et Martin D., *Théorie et pratique de l'alphabétisation : Politiques, stratégies et illustrations*, UNESCO/OCED, 1988, p. 3.

Hamadache A. : *Articulation de l'éducation formelle et non formelle : Implications pour la formation des enseignants*, UNESCO, 1993.

Houéha S. N. : *Alphabétisation, éducation des adultes en langue nationale et développement communautaire. Les animateurs des centres d'alphabétisation de Za-Kpota face à la professionnalisation*, Thèse de Doctorat, Université d'Abomey-Calavi, 2018.

Houessou V., *Education pour la santé en langues béninoises : Aspects terminologiques*, Mémoire de DEA en Linguistique, EDP-ECD/FLASH/UAC, 2011.

Le Petit Larousse illustré, 2019.

Ministères en charge de l'éducation : *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030)*, 2018a.

Ministères en charge de l'éducation, *Actes du deuxième forum national sur le secteur de l'éducation*, Cotonou, 2015.

Ministères en charge de l'éducation, *Note d'analyse sectorielle de l'éducation*, 2018c

Ministères en charge de l'éducation, *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030), Comprendre la nouvelle architecture du système éducatif au Bénin*, 2018b.

Ouane A. et Glanz C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, UIL, 2011.

République du Burkina-Faso, « Arrêté n° 2017/0107/MENA/SG/DGENF portant attribution, organisation et fonctionnement de la Direction de l'éducation non formelle », 2017.

République du Niger, « Ordonnance n° 2010-65 du 21 octobre 2010 portant création d'un établissement public à caractère administratif dénommé Institut de formation en alphabétisation et en éducation non formelle (IFAENF) », 2010.

Tapsoba A., *Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, Normandie Université, 2017.

UIL/ADEA, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, 2011.

UNESCO, Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, 2015.

UNESCO-UIS : *Classification Internationale Type de l'Éducation*, CITE 2011.