



EDUCATION INFORMELLE ET EDUCATION NON FORMELLE : L'ARCHETYPE EDUCATIF FORMEL A L'EPREUVE DES CONTEXTES SOCIAUX GOUVERNES PAR DES LOGIQUES DIFFERENCIÉES AU BENIN

Abou-Bakari IMOROU

aimorou@yahoo.fr

Université d'Abomey-Calavi

&

Clarisse Bignon TAMA

clartama@yahoo.fr

Université de Parakou

Résumé

Le formel, l'informel et le non formel sont des catégories qui se définissent par leur lien à l'Etat. Ce texte vise à analyser les motifs de la survivance et de résurgences des espaces éducatifs non formels et informels en dépit des efforts faits pour une systématisation de l'éducation formelle des enfants. Il s'inscrit dans une perspective socioanthropologique pour rendre compte des dynamiques qui traversent le champ éducatif béninois et les logiques qui sous-tendent les comportements des acteurs qui s'y meuvent. Produit de l'analyse d'un matériau constitué sur les enfants hors-école, il restaure les points de vue des acteurs et se base sur les justifications qu'ils donnent de leurs actions pour engager une réflexion plus englobante sur le rapport à l'école promue par l'Etat dans sa forme moderne. Le système éducatif formel porté par l'Etat est ainsi confronté à des formes de rejet, de bifurcation, d'adaptation et de négociations quotidiennes des normes éducatives qu'il met en place et des valeurs éducatives qu'elles portent. Il apparaît des observations de terrain que la grande diversité des espaces éducatifs et la plupart des variétés d'idéaux qu'ils portent se déploient principalement en marge et hors l'institution publique d'éducation. Au sein de celle-ci apparaît un débat qui la pousse à prendre en compte certains bouts de ces espaces éducatifs dans les curricula d'enseignement formel même si cela alimente des débats à la fois techniques et politiques.

Mots- clés : éducation informelle, éducation non formelle, éducation formelle, archétype éducatif, Bénin.

Abstract

Formal, informal and non-formal are categories that are defined by their link to the state. This text aims to analyze the reasons for the survival and resurgence of non-formal and informal educational spaces despite the efforts made to systematize the formal education of children. It is part of a socio-anthropological perspective to account for the dynamics that cross the Beninese educational field and the logic that underlies the behavior of the actors who move there. A product of the analysis of a material made up of out-of-school children, it restores the points of view of the actors and is based on the justifications they give of their actions in order to engage a more encompassing reflection on the report to the school, promoted by the state in its modern form. The formal education system carried by the State is thus confronted with forms of rejection, bifurcation, adaptation and daily negotiations of the educational standards that it sets up and the educational values they carry. It appears from the field that the great diversity of educational spaces and most of the varieties of ideals they carry unfold mainly on the margins and outside the public institution of education. Within it appears a debate that pushes it to take into account certain aspects of these educational spaces in formal education curricula even if it feeds both technical and political debates.

Key words: formal education, non-formal education, formal education, educational archetype, Benin.

Introduction

Ce texte analyse les fondements de la coexistence des modes formels, informels et non formels de l'éducation au Bénin. Ces différents modes éducatifs se définissent par leur lien à l'Etat et à ses instruments légaux. Ainsi l'éducation formelle s'assimile à la scolarisation et se distingue de l'éducation parallèle qui est composée de l'éducation informelle et de l'éducation non formelle. Dans ses réflexions sur l'économie informelle dans le tiers-monde Lautier souligne à cet effet que l'une des façons de repérer un secteur informel est le rapport à la loi (Lautier, 2004, p. 15). Et, « l'informel » apparaît de façon tendancielle comme le qualificatif utilisé pour désigner ce qui ne respecte pas la loi alors que le non formel quant à lui revendique son existence en se référant à d'autres formes de légitimité.

Charmes (2014) en insistant sur le fait que les économistes et chercheurs en sciences sociales doivent se garder d'ignorer ou de sous-estimer l'importance et le rôle des concepts statistiques de population active dans les réflexions sur le secteur informel nous pousse à préciser que les réflexions sur l'éducation informelle doivent prendre appui sur les enfants et jeunes en âge de scolarisation même si elles ne s'en limitent pas. La population active au cœur de la réflexion conduite ici est donc celle des jeunes en âge de scolarisation. L'éducation dans ce texte est cernée à partir de sa dimension sociale et met en exergue les mécanismes par lesquels les groupes sociaux transmettent les valeurs qui permettent de réaliser les idéaux sociaux projetés sur leurs enfants. On tente donc de l'appréhender à partir des différentes formes de son énonciation distinguant l'éducation formelle, non formelle et informelle. L'éducation met donc en évidence le champ où se déploie l'institution publique scolaire mais aussi dans des cadres sociaux hors de l'école et mobilise une diversité d'acteurs.

On remarque que le temps de la socialisation des enfants dans les sociétés contemporaines se passe en grande partie dans des cadres formels scolaires ou préscolaires (ou maternelle). L'institution scolaire apparaît ainsi de façon plus ou moins généralisée comme le cadre « normal » dans lequel on doit être éduqué jusqu'à un certain âge. Il reste cependant que différentes situations observées laissent voir de nombreux enfants et jeunes dans des cadres non scolaires. Ces derniers sont considérés comme étant dans une situation « anormale » qu'il convient de corriger. Les enfants hors des cadres éducatifs formels constituent une catégorie sociale peu connue. Il s'agit d'une situation liée au fait que cette catégorie sociale est insuffisamment investiguée par les études de référence portant sur les enfants. Les différents recensements généraux de la population et de l'habitation (RGPH) sont les seules sources réelles qui donnent des informations sur ces enfants. Ces sources restent cependant très souvent parcellaires et dans une large mesure ne permettent pas d'expliquer la situation de ces enfants ni les dynamiques qui traversent leur milieu de vie.

Les réflexions sur l'éducation en Afrique ont été parfois réduites à des interrogations sur le champ scolaire. Cette assimilation du champ de l'éducation à la seule dimension scolaire si elle peut avoir un sens dans les sociétés de tradition occidentale, elle reste réductrice dans le contexte africain. Elle a cependant un impact qui se traduit par le faible intérêt que les recherches sur l'éducation ont accordé à l'éducation informelle. En effet, l'éducation informelle est largement sous-étudiée et son importance sous-évaluée dans de nombreuses sociétés. Ce constat général aux réflexions sur l'éducation dans de nombreux pays a été souligné par Chapoulie (2010) quand il mentionne qu'en dehors du champ de l'aide aux pays émergents ou sous-développés, l'éducation informelle n'a pas eu d'intérêt majeur pour les recherches. Il lie son constat par le statut d'évidence qu'a acquis, historiquement, l'institution scolaire en particulier en Europe.

L'éducation constitue aussi un ensemble complexe relevant d'une diversité d'espace de légitimité et concourant à la construction de la personne humaine dans sa totalité. Au Bénin comme dans l'ensemble des pays africains au sud du Sahara, le secteur de l'éducation se structure selon une typologie qui distingue le formel, l'informel et le non formel. Cette diversité tire largement son origine de l'histoire sociopolitique de ces Etats, des mécanismes de leur constitution et surtout des groupes sociaux qui les composent avec une très grande diversité de référencement culturel. En effet, dans les sociétés traditionnelles africaines l'éducation était un processus complexe qui mobilise les vivants et le numineux en vue de la transmission, à l'individu, des valeurs susceptibles de lui permettre de représenter dignement son groupe social d'appartenance. Elle se déroule ainsi à travers plusieurs espaces initiatiques qui font dire à certains que l'éducation dans les sociétés traditionnelles africaines est un immense tissu d'initiation (Assaba, 2000). Cette forme éducative s'inscrivait dans une logique de formalité traditionnelle qui, avec le temps et l'émergence des Etats africains modernes, est devenue informelle. La survivance de l'éducation dite traditionnelle dans les Etats africains contemporains a généré des formes d'empilement dans les espaces sociaux éducatifs. Il en résulte, dans la période contemporaine des tensions fortes entre divers modes éducatifs qui cohabitent dans les mêmes groupes sociaux. Les conditions d'émergence de l'éducation non formelle et informelle et les tensions, concurrences ou complémentarités qu'elles peuvent entretenir avec la forme scolaire institutionnelle d'éducation apparaissent de ce fait comme des lieux qui suscitent de nombreux questionnements sur les processus éducatifs.

1. Question de méthode et nature du matériau

Les données au cœur de cette réflexion reposent sur une perspective socioanthropologique avec une dose d'observations du terrain. Cette perspective articule l'analyse des discours et celle des pratiques pour comprendre le sens que les

acteurs sociaux donnent concrètement à leurs comportements et autres pratiques relatifs à l'éducation. Le processus qui a abouti aux données analysées dans ce texte a connu la conjugaison d'approches quantitative et qualitative. Les données quantitatives utilisées ici ont permis de cerner les tendances réelles des phénomènes éducatifs. A cet effet, les données du RGPH4 nous ont permis d'avoir une idée quantifiée de la situation des enfants qui évoluent en dehors des cadres éducatifs formels dans l'ensemble des localités investiguées. L'approche qualitative nous a permis de produire des informations explicatives des situations observées.

Les enquêtes se sont déroulées dans des communes retenues selon que les indicateurs qu'ils offrent par rapport à la scolarisation (bons ou critiques). Dans chaque commune nous avons retenu de travailler sur l'arrondissement où les indicateurs sont critiques et sur l'arrondissement où les indicateurs sont meilleurs. Ce critère a aussi gouverné le choix des villages au niveau de chaque arrondissement. La recherche de situation contrastée a ainsi été le facteur d'identification des arrondissements et des villages par commune. Les communes ayant elles-mêmes été retenues du fait de la situation peu reluisante de leur situation éducative formelle. Pour les besoins de ce texte nous nous sommes limité à communes de Nikki, Ségbana, Karimama et Malanville même si pour des nécessités de comparaison nous avons fait allusion à d'autres. Le trait commun à l'ensemble de ces communes est le fort taux d'enfants hors de l'école. Selon le quatrième recensement général de la population (RGPH 4) assuré par l'INSAE 1 903 069 enfants béninois sont hors de l'école. Avec des disparités très fortes. Les communes retenues sont celles dont les taux sont nettement au-dessus de la moyenne nationale.

Les données qualitatives ont été collectées dans le cadre de cette recherche par le biais d'entretiens de deux types (semi-directifs et libres). Ces différents entretiens ont été menés avec des catégories d'acteurs concernés par la problématique de l'éducation. Certains entretiens sont individuels et d'autres collectifs. Des informations sont aussi collectées par la consultation de la documentation et des archives publiques. L'observation directe a été aussi fortement utilisée pour recueillir des données qui échappent aux entretiens. Le processus d'observation a été systématique, durant environ quatre semaines dans les localités investiguées. Les principales catégories d'acteurs interrogées dans le cadre de cette recherche sont :

- les parents d'enfants ;
- les enfants (scolarisés ; déscolarisés ; non scolarisés) ;
- les enseignants- patrons- tuteurs ;
- les respo (BIT, 2012)nsables de services déconcentrés de l'Etat (le C/CPS et le C/CS) ;
- les Conseillers communaux de l'éducation ;
- les chefs de villages ;

- les points focaux de l'éducation ;
- les notables locaux et religieux (maître coraniques).

Les nombres de personnes interrogées dans les différents villages ont été obtenus de façon inductive pour ce qui est de l'approche qualitative. Dans cette perspective on n'a pas retenu *a priori* la liste des interlocuteurs. Cette liste est issue du terrain. Le seuil de saturation par indicateurs et sur chaque groupe stratégique a été l'élément déterminant du nombre de personnes interrogées dans chaque localité. L'approche qualitative a consisté en l'immersion des ethnographes/enquêteurs de la mi-février à la mi-avril 2014 dans les localités identifiées par l'analyse statistique des données provisoires du quatrième recensement général de la population (RGPH4). La démarche utilisée sur le terrain s'est basée sur la technique du choix raisonné consistant à cibler dans les différentes localités, les groupes stratégiques préalablement identifiés. L'ensemble des descripteurs de recherche abordés sont en lien avec les perceptions sur la scolarisation, les idéaux humains, les alternatives éducatives, etc.

2. Morphologie du secteur éducatif informel

Le secteur éducatif informel regroupe un ensemble complexe d'activités d'instruction non structurées, et se déroulant donc dans des échelles sociales de taille réduite. Evans (1981) estime que l'éducation informelle est celle desquelles le processus d'apprentissage est un processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement. Il estime que c'est de l'éducation informelle que relève la plus grande partie des connaissances et des compétences qu'acquiert un individu au cours de sa vie. Il s'agit donc d'un espace éducatif dans lequel se transmettent les compétences pour la vie pour l'ensemble des individus. Quel que soit le type d'éducation auquel les groupes sociaux souscrivent, l'éducation informelle apparaît comme une extension incontournable dans l'outillage des individus. L'éducation informelle se déroule dans des espaces sociaux hétéroclites d'apprentissage pour de nombreuses compétences à la vie. Les plus significatifs de ses espaces sont ceux d'apprentissage des enfants hors de l'école et correspondent à un certain nombre de secteur de production. Il en résulte que les milieux propices à l'éducation informelle sont la famille, les secteurs productifs familiaux, le secteur associatif, les églises, la vie professionnelle, les médias de masse, l'internet, les musées, les jeux, etc. Quelques-uns des plus significatifs de par le nombre d'enfants qu'ils mobilisent sont :

2.1. Le secteur agricole

L'agriculture constitue la principale activité pratiquée dans de nombreuses localités rurales et semi-rurales et mobilisent un nombre important de sujets mineurs en cours d'éducation/socialisation. La production agricole est très souvent couplée à l'élevage dans de nombreuses régions du pays. Ce secteur mobilise d'autant plus d'enfants

que les bœufs y sont utilisés comme animaux de trait et que les enfants sont le plus souvent sollicités dans l'élevage de ces animaux de trait. Le secteur agricole constitue un secteur d'éducation informelle qui procède à une reproduction sociale importante dans la mesure où les enfants de paysans qui y sont engagés deviennent eux-mêmes paysans.

Les enfants d'éleveurs sont largement mobilisés dans l'élevage. Ils sont éduqués dans ce secteur qui absorbe de plus en plus du labeur infanto-juvénile. Le refus de scolariser les enfants est donc lié chez certains groupes sociaux, notamment les Peuls, à ce besoin de les occuper aux activités de pastoralisme. Pour certains enfants la vie semble ainsi être réglée d'avance et réduite aux activités des parents. En effet, l'activité professionnelle de certains parents éleveurs ou cultivateurs est un facteur de non inscription des enfants à l'école. Ils font l'option d'une forme éducative qui ne traduit nullement de l'ignorance de l'importance de l'école. Ce choix s'inscrit dans une logique de pérennisation de l'activité parentale.

Dans les localités lacustres ou en bordure d'eau où les activités de pêche constituent la principale source de revenus, certains parents qui ne croient pas à la finalité de l'école éduquent leurs enfants de façon à faire d'eux des pêcheurs. Les enfants sont alors très tôt engagés dans cette activité sous forme initiatique. L'organisation sociale mise en place dans ces milieux fait que le garçon aîné est très tôt préparé pour une carrière de pêcheur et la fille pour une carrière de commerçante de produits halieutiques. Ces activités nécessitent des formes diverses d'initiation et de socialisation avec les univers de leur pratique. En conséquence les enfants qui s'y trouvent sont souvent engagés dans un long tissu d'initiations qui dure toute leur enfance et absorbe ainsi l'âge de la scolarisation.

Il en est de même des formes d'apprentissage qu'on note dans de nombreux secteurs de l'artisanat. En général les enfants sont faiblement sollicités dans ces activités quand ils sont en cours de scolarisation. Ceux d'entre eux qui le sont, on ne les y observe que les jours ou les heures de repos scolaires. Les enfants observés en dehors des circuits scolaires sont souvent engagés dans les activités de socialisation-productive (pâturage, maraichage, petit commerce, artisanat familiale, etc.). Les contraintes familiales, les difficultés financières, les occupations productrices, les difficultés d'accès à l'école et le désenchantement de l'école sont entre autres arguments ceux évoqués par les parents pour justifier de garder leurs enfants loin du circuit scolaire.

2.2. Le cadre domestique

Le cadre domestique n'est pas un secteur éducatif en tant que tel. Il porte à la fois les éléments du secteur formel en termes de relais mais aussi des éléments du non formel et de l'informel selon le cas. Il est évoqué ici en tant qu'espace d'éducation et

d'assistance aux travaux domestique. Il est le lieu de mobilisation de certains enfants notamment des filles. Elles sont très souvent retenues dans ce cadre et socialisées aux travaux domestiques au nom des idéaux visés à travers l'éducation des filles. Aussi, nombre de jeunes filles non scolarisées interrogées ont lié leur non scolarisation au fait qu'elles ont été gardées à la maison pour y être éduquées à s'investir dans le cadre domestique. Le plus souvent les filles qui ont ce profil sont confiées à un parent et ne sont pas suivies par leurs parents géniteurs restés au village. L'organisation sociale est souvent faite de façon à imposer aux parents géniteurs d'envoyer leurs enfants, en fonction du sexe auprès d'un proche parent.

En fonction des milieux, les phénomènes de placement et de socialisation-formation de l'enfant dans le seul cadre domestique ne se vivent pas de la même façon. Mais, dans la grande majorité des cas, les enfants filles sont souvent utilisées comme aide domestique dans leur espace social d'adoption. Le placement d'un enfant a deux fonctions dans la société : consolider davantage les liens entre les membres d'une même famille et fournir une main d'œuvre à la famille d'accueil de cet enfant. Un enfant placé est supposé servir d'aide à la famille qui l'accueille. Même si la pratique est de plus en plus moralement réprimée, il n'y a que dans quelques rares cas que la scolarisation de l'enfant placé a fait objet de préoccupation de la part de la famille adoptive. Une fille placée est cet enfant qui devra aider à faire le ménage et le petit commerce. Les parents qui placent leurs enfants dans les cadres définis par de telles organisations sociales estiment souvent que le placement d'enfant est le seul moyen par lequel l'enfant reçoit la vraie éducation.

3. Le secteur du commerce et de la restauration

Les activités de commerce et de la restauration définissent aussi un cadre dans lequel évoluent nombre de petites filles non scolarisées. Nombres de filles sont ainsi éduquées à s'investir dans le petit commerce de leurs mères qui est considéré comme leur secteur d'activité naturel. Il en résulte que de nombreuses filles sont déscolarisées ou ne sont pas scolarisées pour assister leur mère dans la vente de produits divers dans les marchés. Dans la plupart du temps le petit commerce de la mère se présente comme un prolongement à l'assistance domestique de cette dernière. Ainsi la fille aide sa mère le matin dans les travaux domestiques avant d'aller avec elle dans le marché. Il convient de noter que la mère ici n'est pas toujours ma mère génitrice. Mais dans tous les l'occupation de la petite fille dans ce secteur est largement inscrite dans les formes de socialisation et de formation/éducation aux activités de la mère.

4. Morphologie du secteur éducatif non formel

L'éducation non formelle est un concept utilisé depuis pour désigner un ensemble de processus qui concernent beaucoup plus l'éducation des adultes, celle en relation

avec l'éducation permanente (Hamadache, 1993, p. 9). Hamadache indique qu'elle a très peu considéré les approches novatrices visant à élargir l'accès à l'enseignement des enfants qui en sont privés. Et même si cette tendance semble être corrigée par des expériences d'écoles de seconde chance, il s'agit d'expériences embryonnaires. Il convient cependant de remarquer que ces expériences, quoique faiblement rependues, ajoutées aux expériences d'éducation des adultes donnent une épaisseur significative aux espaces d'éducation non formelle.

L'intérêt pour le non formel dans les sciences sociales résulte d'un certain nombre de facteurs évoqués par Hamadache (1993) quand il pense que « l'école n'est plus considérée comme le seul lieu d'enseignement et ne peut plus prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. Il constate que l'éducation ne relève plus uniquement des seules instances éducatives institutionnalisées et formalisées. Il estime qu'on note également d'autres services et institutions que cette observation est plus significative dans le domaine du développement. De même, le contexte général est marqué par le fait qu'en dépit de l'intérêt toujours plus grand du diplôme, l'éducation et l'apprentissage ne sont plus considérés comme devant se dérouler dans le seul cadre de l'école. Ce point de vue va de pair avec les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés de l'école.

L'éducation non formelle est ainsi perçue dans certains cas comme un cadre de transmission des savoirs complémentaires à ceux transmis dans les cadres scolaires. Dans d'autres cas, elle se présente comme un substitut de l'école qui ne réussit pas à mobiliser des groupes sociaux. Pour de nombreux groupes sociaux en effet, il y a un intérêt évident pour l'éducation non formelle. Et cet intérêt est d'autant plus important qu'il se fonde sur des arguments basés sur le désenchantement de l'école formelle. Les avantages que présente, pour le développement socio-économique et/ou socioculturel, l'éducation non formelle s'expliquent dans une large mesure par les résultats décevants d'une école dont le contenu éducatif, ambitieux sur le plan académique, n'est ni pratique ni concret, sans relation avec la vie quotidienne des apprenants et dont les coûts restent élevés et, de ce fait, limitent son expansion.

« Il serait difficile de demander par exemple à un parent qui n'a même pas 25 F à remettre à son enfant pour le petit déjeuner, de contribuer à sa scolarisation. C'est pourquoi déjà après le CI d'autres parents préfèrent les retirer pour les utiliser à d'autres fins » (Parents d'élèves, Toumboutou 16/02/2014).

Ce sont ces limites quantitatives et les difficultés à réaliser les idéaux humains socialement valorisés par le seul secteur éducatif scolaire qui obligent à recourir de façon importante aux formes éducatifs parallèles.

5. Le secteur de l'apprentissage à divers métiers d'artisanat

Largement documenté par le BIT (2012) le secteur de l'apprentissage dans l'artisanat est présenté comme le cadre par excellence de mobilisation des enfants

dans l'éducation non formelle. On y retrouve en effet, de nombreux enfants en situation d'apprentissage. Ce secteur apparaît aux yeux des acteurs locaux comme offrant des alternatives significatives à l'école. Les secteurs de métiers où l'on retrouve les enfants hors école sont : la couture, la coiffure, la broderie, la mécanique et la vulcanisation. Les enfants y sont engagés dans le cadre d'un apprentissage devant aboutir à leur insertion socioprofessionnelle. La plupart des enfants concernés sont des déscolarisés filles ou garçons. Les enfants ont souvent été placés en apprentissage chez des chefs d'atelier en fonction du métier de leur de choix.

6. Les écoles coraniques

Les écoles coraniques sont des centres protéiformes qui accueillent de nombreux enfants non scolarisés filles comme garçons. Elles varient de simples madrasas dans les cours des maîtres coraniques à des centres de formations plus structurés offrent des services éducatifs non formelles dans une large mesure. Les enfants qui y sont formés ne sont pas considérés comme dans les circuits scolaires formels sauf ceux d'entre eux qui sont dans les écoles franco-arabes. Les enfants Talibé y sont plus nombreux. Les nombreuses filles des madrasas sont orientées dès la tendre enfance vers ces sanctuaires des préceptes islamiques supposés leur garantir une vie de couple irréprochable conformément aux prescriptions religieuses. Elles ne transitent donc pas par l'école. On trouve aussi quelques déscolarisés orientés vers ce domaine après des échecs successifs à l'école. La plupart de ces enfants alimentent le réseau de la mendicité.

7. Les couvents

Il s'agit de centres d'éducation, de diverses formes, tenus par des communautés religieuses. Ces communautés religieuses peuvent être de diverses obédiences, principalement chrétiennes et endogènes. Les couvents d'obédience endogène sont des espaces qui participent au long tissu d'initiation qu'est l'éducation dans de nombreux groupes sociaux africains au sud du Sahara. Les sujets qui passent par les couvents y obtiennent une série de compétences pour la vie. Mais, il ne s'agit pas de compétences formelles sanctionnées par un quelconque document formel. Au Bénin, des expériences d'intégration de certaines de ces compétences dans les cadres éducatifs formels sont en expérimentation par endroit. Ce n'est pas pour autant que ces expériences s'engagent dans un processus de formalisation de ces compétences.

L'éducation non formelle au Bénin apparaît comme une forme éducative résistante. En effet, mobilisant les sujets jeunes, elle apparaît comme un indicateur de faible pénétration de l'école dans certains cas et dans d'autres comme un indicateur de la faiblesse de la durée de vie scolaire. L'éducation non formelle est ainsi perçue comme un espace de mise à mal des efforts déployés par l'Etat dans nombre de pays

africains au sud du Sahara, pour atteindre l'objectif de généralisation de l'enseignement primaire. La réalisation de cet objectif passe, aux yeux des pouvoirs publics, par l'expansion et le renforcement du système scolaire formel. Mais ainsi que le fait observer Mintsia M'obiang (2017), les efforts déployés dans ce sens n'ont pas donné les résultats escomptés. L'une des causes de cette difficulté reste aussi la perception que les familles ont de l'école et surtout du sacrifice que cela leur demande : «...Si les trois autres ne vont pas au champs, où est-ce que je vais trouver de l'argent pour payer l'uniforme et les fournitures scolaires de leur frère qui va à l'école ? ». (Un élu local,, Nikki le 20/02/2014)

Un autre interlocuteur mentionne : «... Mes autres enfants vont au champ ; c'est l'argent qu'ils amènent qui nourrit et finance la scolarisation de leurs frères qui vont à l'école...» (Un père de quinze enfants dont cinq scolarisés, Nikki le 20/02/2014).

Le désenchantement de l'école qui alimente l'éducation non formelle est encore plus significatif quand on considère la scolarisation de filles. Le taux de déperdition est très important chez les filles en âge de scolarisation comme le souligne l'interrupteur ci-dessous :

«...Au cours secondaire, entre la classe de 3^{ème} et la terminale, les filles représentent à peine 10% de l'effectif, et au finish, on a à peine 2% qui réussissent à l'examen du baccalauréat. Donc le problème c'est moins l'inscription que le maintien des enfants à l'école...» (Adjoint au maire, Nikki, le 13/02/2014)

L'éducation non formelle repose sur un pragmatisme social qui compose avec la réalité. En effet, dans ce type, le processus puise les mécanismes de son déroulement en tenant compte des exigences de l'environnement. La plus grande partie des connaissances qui y sont transmises renvoie aux savoirs et au savoir-faire indispensable à la vie quotidienne. Les éléments en lien avec la conception de la vie, la religion et la réalisation des idéaux humains valorisés dans les groupes sociaux sont valorisés dans l'éducation non formelle. Il s'agit donc d'une éducation qui façonne le sujet humain en tenant compte des exigences de son environnement social, économique politique et culturel. Elle prend en compte toute la vie humaine et met en évidence assez d'éléments qui ne sont nullement valorisés dans les pratiques autour de la scolarisation des enfants. Il en résulte une conception plus ou moins désenchantée de l'école :

« ... les parents qui les envoient à l'école ne savent pas pourquoi ils les envoient. Ils ne savent pas pourquoi ils envoient. Ils envoient, ils envoient, c'est tout quoi. Quand ils les envoient, ils ne suivent pas ; ils ne savent pas le but. Si l'enfant va à l'école, il peut s'arrêter au cours de la voie. Les parents ne vont pas voir ce qui se passe. Au cours de l'évaluation, l'enfant échoue et c'est en ce moment qu'on dit que l'enfant va à l'école et il échoue ; on décide de l'envoyer au champ. » (A. S., Ségbana, Février 2014)

Les différents entretiens sur les enfants hors de l'école formelle mettent l'accent sur une diversité. Le plus significatif reste la difficile relation entre le système éducatif formel et les idéaux humains qui s'expriment en termes d'employabilité. L'éducation

formelle est perçue comme n'offrant pas de réelle possibilité d'insertion dans la vie socioprofessionnelle. La forte adhésion à l'éducation non formelle s'explique dans une large mesure par cette difficulté de l'éducation formelle à combler les attentes des populations. D'ailleurs les mutations souvent attendues pour l'école restent les initiatives susceptibles de remédier à la faible capacité d'insertion du système scolaire comme le souligne Walther (2006, p. 27).

8. Une discussion autour des archétypes éducatifs

Même si dans la pratique la ligne de démarcation entre l'informel et le non formel reste difficile à cerner, tous deux participent à la définition d'une forme éducative alternative à l'éducation formelle. Ce modèle occidental de l'éducation reste sous le prisme de l'unicité dans lequel l'Etat et sa bureaucratie s'adjugent les principaux rôles. De ce point de vue, tout ce que la bureaucratie étatique n'organise pas relève d'un domaine à « normaliser », « formaliser ». L'éducation y est basée sur des textes juridiques avec des institutions capables de les faire respecter. Cette forme éducative se repose sur l'école moderne qui régente ainsi tous le monopole de la réalisation des projets de vie individuels et familiaux. Les formes éducatives qui ne passent pas ce canal sont suspicieuses et doivent être « formalisées ».

En tant qu'il projette les sujets individuels et collectifs dans l'avenir, l'éducation renvoie à des formes idéal-typiques. Il correspond alors à des archétypes qui se présentent sous forme d'un tripode avec deux formes originales : éducation formelle - éducation non formelle. Ces deux formes originales sont soutenues par une forme médiane : éducation informelle.

L'éducation formelle se déroule dans le cadre du système scolaire formel. Elle renvoie donc à un espace de production de modèles éducatifs impersonnels. Les curricula sont en effet conçus loin des préoccupations individuelles. Les projets familiaux n'y ont pas une place. Cette forme éducative produit des connaissances selon un schéma reproductif et répétitif. Elle est portée par un système rigide fait d'un échelonnement chronologique des connaissances à transmettre. Ce système se base sur des moules préconçus par lesquels tous les apprenants passent. Ils sont ainsi évalués de la même façon avec des résultats qui procèdent à leur classement distinguant les moins bons des meilleurs. Le but ultime des processus dans lesquels le système engage les apprenant et la formation des citoyens capables de servir l'Etat, dans l'un quelconque de ses divers secteurs et selon ses besoins ou les besoins des structures parapubliques ou privées formelles qu'il a généré. (M'obiang, 2017) mentionne que :

« L'éducation formelle dite scolaire est donnée dans les 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 (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés) et des conditions d'admission définis pour tous » (M'obiang, 2017, p. 93).

L'éducation formelle est la forme portée par les pouvoirs publics. Elle mobilise l'essentiel de l'investissement public consacré à l'éducation. Dans nombre de pays, les efforts déployés, jusqu'ici, pour atteindre l'objectif de généralisation de l'enseignement primaire, notamment à travers l'expansion et le renforcement du système scolaire formel, n'ont pas donné les résultats escomptés (M'obiang, 2017, p. 94).

Dans ce type d'éducation, le processus d'apprentissage est un processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement. C'est un fait que la plus grande partie des connaissances et des savoir-faire qu'acquiert un individu au cours de son existence se réalise, dans un environnement non structuré, grâce à ce système d'éducation (M'obiang, 2017).

L'intérêt de l'analyse de la question éducative dans les sociétés africaines sous l'angle théorique de l'interculturalité est qu'elle nous permet de comprendre les systèmes éducatifs de ces sociétés dans leur originalité. Elle permet donc de saisir l'éducation dans toute sa complexité. Au-delà donc des différences faites au niveau du champ éducatif, cette perspective nous permet de comprendre comment les individus interagissent dans un tel espace pour assurer la reproduction de la société. Il s'agit en effet, d'un espace caractérisé par un empilement de logiques qui poussent les groupes familiaux à procéder à des choix préférentiels dans les processus éducatifs. Cette approche permet de garder à l'esprit une définition anthropologique de l'éducation comme les procédés par lesquels les groupes sociaux assurent leur perpétuation par la définition des idéaux humains et la transmission, d'une génération à une autre, des valeurs qui permettent leur réalisation. La société ici se reproduit à travers les individus et leur capacité à internaliser l'ensemble « l'habitus » (Bourdieu, 1987) à eux transmis. L'approche interculturelle met donc l'accent sur l'importance que revêtent les acteurs et leurs pratiques ainsi que la complexité du champ social dans lequel ils évoluent. Ainsi, on comprend que les complexités dans certaines sociétés ne se retrouvent pas forcément dans d'autres, elles ont un lien avec les cultures. Ainsi, peut-on noter que dans beaucoup de cultures, les processus éducatifs ne se déroulent pas en établissant des cloisons entre l'univers des humains et l'univers cosmique et divin. Ce qui est mis en jeu ici, c'est l'importance du pluralisme éducatif. Le formel, l'informel et le non formel dans les processus éducatifs en cours dans nos différents groupes sociaux au Bénin ne renvoient pas à la simple pluralité des espaces éducatifs. Il convient, en se focalisant sur les dynamiques observées au niveau des acteurs au Bénin, de comprendre qu'il s'agit d'espaces profondément enchevêtrés. En conséquence, la réalité nous invite à un plus grand effort dans l'appréhension des phénomènes tels qu'ils sont réellement vécus. Il ne s'agit donc pas de s'inscrire dans une approche normative qui fait la distinction entre le normal et l'anormal mais de s'investir à mieux comprendre les logiques qui sous-tendent les comportements éducatifs des acteurs, les dynamiques

qui traversent le champ éducatif et les éléments qui caractérisent l'organisation et la structuration des différents espaces qu'on note dans le système global.

Ce parti pris théorique suppose de façon concrète de s'engager à considérer les différents espaces éducatifs comme des entités pertinentes à prendre en compte sans les subordonner aux autres. Les diverses formes éducatives et les traditions de savoir qui les portent doivent être prises à l'instar de l'éducation formelle portée par les sciences éducatives occidentales. Ce préalable est indispensable pour mettre en évidence les méthodes les plus indiquées de mise en relation des différentes formes d'éducation pour un meilleur devenir des groupes sociaux observés.

Les réflexions engagées ici obligent le chercheur à rejeter le *prima* de l'éducation formelle sur les autres formes éducatives. L'éducation ne repose pas sur le seul fondement scolaire basé sur des objectifs généraux et impersonnels. Elle prend en compte au minimum trois fondements ou trois bases de l'éducation qui renvoient aux trois types-idéaux ou archétypes : la forme scolaire impersonnelle (FSI) lié à l'Etat et où les idéaux sont basés sur des valeurs morales et idéologiques proposées par la puissance publique et ses institutions éducatives ; la forme traditionnelle et statutaire (FTS) basée sur les valeurs sociales traditionnelles propres aux groupes statutaires, les formes éducatives pragmatiques (FEP) imposées par les besoins de la réalité sociale.

L'éducation et la formation renvoient à un système qui se présente comme un tripode dont l'intégration est porteuse d'espoir d'un renouveau pour les savoirs dans nos sociétés. L'opposition des sous-systèmes éducatifs est appauvrissante pour l'éducation telle qu'observée en Afrique. Les observations faites dans de nombreux cas indiquent en effet une difficulté à conceptualiser l'informel comme un secteur constamment opposable au formel. En effet, le secteur informel est décrit comme couvrant une large variété d'activités et de potentialités qui offrent de riches possibilités professionnelles et humaines aux individus. De ce point de vue, le formel et l'informel ne sont pas exclusifs l'un de l'autre mais s'interpénètrent selon des modalités variables, liées aux contextes et situations d'activité ou d'emploi (Walther, 2006, p. 12). Dans toutes les sociétés, tous les processus éducatifs connaissent des formes différenciées d'articulation du formel, de l'informel et du non formel.

	Sociétés occidentales centralisées	Sociétés arabo musulmanes centralisées	Sociétés africaines polycéphales
Formes éducatives privilégiées	FSI	FSI	FTS
Formes éducatives secondaires	FEP	FEP	FEP
Formes éducatives tertiaires	FTS	FTS	FSI

Dans les sociétés gouvernées par la logique unitaire du monothéisme, le référent éducatif privilégié est celui de l'Etat avec une légitimité unique. Dans les groupes sociaux africains dominés par la « polycéphalie » et la multiplicité des centres de décision, le référent éducatif prioritaire est celui qui a plusieurs bases de légitimité. Dans ces derniers groupes, le modèle occidental est greffé (Coquery-Vidrovitch, 1985) de même que le système éducatif qu'il porte. Alors que le modèle occidental lui repose sur l'unicité, le modèle africain se base sur la pluralité. Dans ce modèle hérité des structures précoloniales et de l'histoire politique des Etats africains au sud du Sahara, chaque pouvoir est associé à une catégorie d'espace qui se superpose aux autres comme l'indique (Coquery-Vidrovitch, 1985, p. 113) qui distingue l'espace du chef politique, l'espace du chef de terre, l'espace du maître de la pluie de l'espace du groupe familial. L'espace politique n'est donc pas un espace intégré susceptible d'en imposer aux autres. Alors que l'héritage culturel occidental a généré dans les pays occidentaux des Etats intégrés (idem), les observations faites dans les Etats africains offrent des situations plus complexes. La situation est plutôt celle d'un empilement ou d'une superposition des espaces de légitimité éducative mais avec une forte propension à contester le cadre unitaire de référence que l'Etat tente d'imposer.

Conclusion

Le complexe éducatif béninois renvoie à un tripode où éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle n'ont pas les mêmes importances selon les acteurs et selon les idéaux humains que les groupes sociaux promeuvent. L'éducation formelle promue par l'Etat est la référence de premier ordre pour acteurs institutionnels et les promoteurs de l'école. La pragmatique de la gestion du quotidien, le désenchantement de l'école et l'émergence d'autres figures de réussite sociale structurent l'éducation non formelle comme le cadre de référence pour certains acteurs. Et l'éducation informelle se présente aux yeux d'un grand nombre d'autres acteurs comme le cadre d'acquisition des connaissances pour la vie, celles qui ne sont enseignées dans aucun cadre structuré.

Comme le souligne (Hamadache, 1993) dans ses analyses de l'éducation parallèle, le processus d'apprentissage est un processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement. Sans minimiser l'importance de l'éducation formelle, il faut noter qu'elle ne constitue pas la forme éducative de premier ordre même si elle mobilise le plus grand nombre d'enfants dans les villes et villages béninois. En effet, elle est un espace de transmission d'une faible partie de ce que les individus sont supposés savoir pour la gouvernance de leur vie. La plus grande partie des connaissances et des savoir-faire qu'acquiert un individu au cours de son existence se fait, dans un environnement non structuré, au moyen du mode éducatif non formelle. On peut classer le non formel comme ce qui n'est pas inscriptible dans le formel et au sein duquel a court une rationalité qui ne participe pas au renforcement du dispositif

étatique de contrôle des processus éducatifs. Or, ce qui n'est pas formel n'est pas réductible au non formel pour ce qui est des débats sur l'éducation. En effet, à l'opposé du formel il existe dans les sociétés africaines un ensemble composite constitué de deux blocs majeurs distinguables par leur distance à l'Etat.

Références bibliographiques

- Assaba, C. (2000). *Vivre et savoir en Afrique. Essai sur l'éducation orale en yoruba*. Paris : l'Harmattan
- BIT, 2012. *L'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique. Guide de réflexion*. s.l.:s.n.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Charmes, J. (2014). Les origines du concept de secteur informel et la récente définition de l'emploi informel.
- Coquery-Vidrovitch, C. (1985) . *Afrique noire : permanences et ruptures*. Paris: Payot.
- Evans, D. (1981). *La planification de l'éducation non formelle*, Paris: s.n.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle Implications pour la formation des enseignants*. s.l.: UNESCO.
- Lautier, B. (2004). *L'économie informelle dans le tier-monde*. Paris: Editions La Découverte.
- M'obiang, D. M. (2017). Socialisation et scolarisation : mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique. Volume N°2.
- Walther, R. (2006). *La formation professionnelle en secteur informel Rapport sur l'enquete terrain en Afrique du Sud*, s.l.: s.n.