

---

Université Cheikh Anta Diop de Dakar



Faculté des Sciences et  
Techniques de l'Éducation et de la  
Formation



Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation

**Chaire Unesco  
en Sciences de l'Éducation**



---

**Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies  
en Sciences de l'Éducation**

**LES EXCLUS DE L'ÉDUCATION DE BASE  
A DAKAR  
*LE CAS DES TALIBES***

*SOUS LA DIRECTION DE :*

**Jean-Emile CHARLIER**

Professeur de Sociologie  
Facultés Universitaire Catholique de Mons  
(FUCAM)  
Mons, Belgique.

*PRESENTE PAR :*

**Valérie MEDORI TOURE**

Auditrice X<sup>e</sup> Promotion

---

- Avril 2006 -

## *Dédicace*

*Le présent travail achevé est dédié à mon époux qui a supporté tous mes efforts,  
et à mes chers enfants qui comprendront plus tard pourquoi leur maman allait  
toujours à l'école.*

|

## *Remerciements*

*Je remercie l'ensemble des personnes  
qui a contribué de près ou de loin  
à la réalisation de ce mémoire.*

*Plus particulièrement, ma gratitude se porte vers mon Directeur de Mémoire,  
Monsieur Jean-Emile CHARLIER,  
qui a su me guider tout au long de ce travail.*

*Merci, aux enseignants qui ont su durant cette formation nous éclairer  
de leur savoir ;  
Monsieur Baye Daraw NDIAYE,  
sans vous je ne me serais pas lancée dans une telle aventure,  
merci pour votre soutien permanent,  
votre patience et votre générosité ;*

*Je ne saurais oublier mes chers camarades auditeurs de la CUSE,  
avec qui j'ai passé de longs moments enrichissants ;  
Je remercie Monsieur Gueye Amadou  
pour son aide si précieuse lors de l'enquête ;  
et  
mon amie Mademoiselle Irene AMENYAH  
pour son soutien.*

*« Qu'apprend-on en fait,  
dans le meilleur des cas,  
au terme de ce que l'on qualifie communément  
de travail de « recherche en sciences sociales » ?  
A mieux comprendre les significations  
d'un événement ou d'une conduite,  
à faire intelligemment le point d'une situation,  
à saisir plus finement les logiques de fonctionnement d'une  
organisation,  
à réfléchir avec justesse aux implications d'une décision politique,  
ou encore à comprendre plus nettement  
comment telles personnes perçoivent un problème  
et à mettre en lumière  
quelques-uns des fondements de leurs représentations. »*

Raymond Quivy  
Luc Van Campenhoudt  
*Manuel de recherche en sciences sociales, page 8.*

*« Qu'apprend-on en fait,  
dans le meilleur des cas,  
au terme de ce que l'on qualifie communément  
de travail de « recherche en sciences sociales » ?  
A mieux comprendre les significations  
d'un événement ou d'une conduite,  
à faire intelligemment le point d'une situation,  
à saisir plus finement les logiques de fonctionnement d'une  
organisation,  
à réfléchir avec justesse aux implications d'une décision politique,  
ou encore à comprendre plus nettement  
comment telles personnes perçoivent un problème  
et à mettre en lumière  
quelques-uns des fondements de leurs représentations. »*

Raymond Quivy  
Luc Van Campenhout  
*Manuel de recherche en sciences sociales, page 8*

---

Université Cheikh Anta Diop de Dakar



Faculté des Sciences et  
Techniques de l'Éducation et de la  
Formation



Chaire Unesco  
en Sciences de l'Éducation

---

Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies  
en Sciences de l'Éducation

**LES EXCLUS DE L'ÉDUCATION DE BASE  
A DAKAR  
LE CAS DES TALIBES**

*SOUS LA DIRECTION DE :*

**Jean-Emile CHARLIER**  
Professeur de Sociologie  
Facultés Universitaire Catholique de Mons  
(FUCAM)  
Mons, Belgique.

*PRESENTE PAR :*

**Valérie MEDORI TOURE**  
Auditrice X<sup>e</sup> Promotion

## *Dédicace*

*Le présent travail achevé est dédié à mon époux qui a supporté tous mes efforts,  
et à mes chers enfants qui comprendront plus tard pourquoi leur maman allait  
toujours à l'école.*

## Remerciements

**Je remercie l'ensemble des personnes  
qui a contribué de près ou de loin  
à la réalisation de ce mémoire.**

*Plus particulièrement, ma gratitude se porte vers mon Directeur de Mémoire,  
Monsieur Jean-Emile CHARLIER,  
qui a su me guider tout au long de ce travail.*

*Merci, aux enseignants qui ont su durant cette formation nous éclairer  
de leur savoir ;  
Monsieur Baye Daraw NDIAYE,  
sans vous je ne me serais pas lancée dans une telle aventure,  
merci pour votre soutien permanent,  
votre patience et votre générosité ;*

*Je ne saurais oublier mes chers camarades auditeurs de la CUSE,  
avec qui j'ai passé de longs moments enrichissants ;  
Je remercie Monsieur Gueye Amadou  
pour son aide si précieuse lors de l'enquête ;  
et  
mon amie Mademoiselle Irene AMENYAH  
pour son soutien.*

*« Qu'apprend-on en fait,  
dans le meilleur des cas,  
au terme de ce que l'on qualifie communément  
de travail de « recherche en sciences sociales » ?  
A mieux comprendre les significations  
d'un événement ou d'une conduite,  
à faire intelligemment le point d'une situation,  
à saisir plus finement les logiques de fonctionnement d'une  
organisation,  
à réfléchir avec justesse aux implications d'une décision politique,  
ou encore à comprendre plus nettement  
comment telles personnes perçoivent un problème  
et à mettre en lumière  
quelques-uns des fondements de leurs représentations. »*

Raymond Quivy  
Luc Van Campenhoudt  
*Manuel de recherche en sciences sociales, page 8.*

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>1</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>2</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
1.1    PROBLÉMATIQUE .....	9
1.2. CONCEPTS ET MODELE D'ANALYSE .....	18
Education de base .....	18
Scolarisation/ éducation formelle/éducation non formelle/ éducation informelle .....	21
Exclus .....	28
Talibé ou élève d'école coranique .....	37
Ecole coranique ou daara .....	38
Maître d'école coranique ou marabout .....	39
CONCLUSION .....	41
<b>DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION DE BASE POUR LES ENFANTS TALIBÉS DANS LES RUES DE LA CAPITALE SENEGALAISE</b> .....	<b>42</b>
2.1    DESCRIPTION MORPHO GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLOGIQUE DE LA VILLE DE DAKAR .....	43
2.1.1    L'URBANISME A DAKAR .....	43
2.1.2    RURALISATION ET SOCIALISATION PAR LA RUE A DAKAR .....	44
2.1.3    DAKAR : UNE CAPITALE ATTRACTIVE ET ENCOMBREE. ....	45
2.2    EDUCATION DE BASE AU SENEGAL .....	49
2.2.1    EDUCATION FORMELLE .....	49
2.2.2    EDUCATION NON FORMELLE .....	53
2.2.3    EDUCATION INFORMELLE .....	54
CONCLUSION .....	55
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE</b> .....	<b>56</b>
3.1.    UNE HYPOTHESE POUR UN ECHANTILLON INSTABLE .....	57
3.2    OBJECTIF : POURQUOI SE PREOCCUPER EN PARTICULIER DE CES ENFANTS ? .....	62
3.3    METHODES ET TECHNIQUES : UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR UN PHÉNOMENE COMPLEXE .....	64
Echantillon représentatif .....	64
Zone .....	64
Questionnaire et focus group .....	64
Observation .....	65
3.4    DEROULEMENT DE L'ENQUETE ET DIFFICULTES .....	65
CONCLUSION .....	67
<b>QUATRIEME PARTIE : L'ECOLE CORANIQUE ET LES ENFANTS TALIBES DE DAKAR</b> .....	<b>68</b>
4.1    HISTORIQUE DE L'ECOLE CORANIQUE AU SENEGAL .....	69
4.1.1.    AVANT LA COLONISATION .....	69
4.1.2    PENDANT LA COLONISATION .....	72
4.1.3    AUJOURD'HUI : DE L'INTEGRATION DES DAARAS AU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS. ....	76
4.2    LES TALIBES ENQUETES A DAKAR .....	83
4.2.1    LES TALIBES ET LA MENDICITE A DAKAR : TRAVAIL MODERNE DES ENFANTS DE PAUVRES. ....	83
4.2.2    AU-DELA D'UNE ABSENCE D'EDUCATION DE BASE : UN MANQUE D'EDUCATION ---	89
4.2.3    QUELS SONT LES SOUHAITS DES ENFANTS TALIBES ? .....	95
CONCLUSION .....	97
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>98</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>100</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>105</b>

## **Liste des tableaux**

Tableau 1 : Exemples de processus d'éducation.....	22
Tableau 2: La part de Dakar dans la population urbaine.....	45
Tableau 3: Répartition de la population de l'agglomération de Dakar.....	47
Tableau 4 :Répartition de l'offre d'enseignement élémentaire en 2002 / 2003.....	50
Tableau 5: Évolution des effectifs et des TBS.....	51
Tableau 7 : Zone géographique d'origine des enfants interrogés.....	85
Tableau 8 : Répartition des enfants interrogés suivant leur connaissance du coran.....	87
Tableau 9 : Mode d'entretien des enfants interrogés.....	88
Tableau 10 : La scolarisation formelle des enfants interrogés.....	90
Tableau 11 : Alphabétisation et type d'école fréquentée par les enfants interrogés.....	92
Tableau 12 : Récapitulatif des structures qui interviennent sur l'enfance.....	108
Tableau 13 : Ensemble Sénégal : recensement général de la population et de l'habitat - décembre 2002, résultats provisoires.....	110

## **Liste des figures**

Figure 1 : Cercle vicieux de la pauvreté.....	13
Figure 2 : Représentation du cadre problématique.....	17
Figure 3 : Système interrelationnel talibés/parents/marabouts/ environnement physique et social.....	36
Figure 4 : Taux d'alphabétisation des enfants interrogés.....	93
Figure 5 : Taux de fréquentation par type d'école.....	93

## Liste des abréviations

ACRA	Association de Coopération Rurale en Afrique et en Amérique Latine
ADPFE	Association pour le Développement et la Promotion de la Femme et de l'enfant
AEJT	Association des Enfants et Jeunes Travailleurs
AEMO	Action Educative en Milieu Ouvert
AMA	Agence des Musulmans d'Afrique
ASSEF	Association pour la Survie de la Femme et de l'Enfant
ASSOREP	Association pour le Soutien et la Promotion de l'Enfance en Danger
ATE	Association Tout Pour L'Enfant
BIT	Bureau International du Travail
CCA	Centre Conseil pour Adolescents
CCF	Christian Children's Fund Inc
CITE	Classification Internationale Type de l'Education
COSPE	Coopération et Développement pour les Pays Emergents
CRSJ	Collectif Régional des Structures de Jeunesse
CUSE	Chaire Unesco en Science de l'Education
DPRS	Direction de la Planification et de la Réforme solaire
DPS	Direction de la Prévision et de la Statistique
ECB	Ecole Communautaire de Base
EEDS	Eclaireuses et Eclaireurs du Sénégal
ENDA TM	Environnement Développement Action du Tiers Monde
EJT	Enfants et Jeunes Travailleurs
ENDSS	Ecole Nationale de Développement Sanitaire et Social
ENS	Ecole Nationale Supérieure
EPT	Education Pour Tous
ESD	Enfants en Situation Difficile
IPEC	Programme International sur l'Elimination du Travail des Enfants
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAPA	Projet d'Appui au Plan d'Action
PDEF	Projet de Développement de L'Enfant et de la Famille
PIB	Produit Intérieur Brut
RADDHO	Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme
SGMZ	Scouts et Guides Musulmans de Ziguinchor
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux net de Scolarisation
UCAD	Université Cheick Anta Diop
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'Enfance

# **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

L'éducation au Sénégal est un enjeu comme dans tous les pays en voie de développement. L'Etat est signataire du traité des Nations Unies pour la scolarité obligatoire du groupe d'âge 7-12 ans et la gratuité de l'enseignement primaire est garantie par la loi<sup>1</sup>. Pourtant l'Éducation Pour Tous visée pour 2015 semble irréaliste vu l'état actuel de l'accès à l'école. En effet, les établissements scolaires publics - dont certains perçoivent encore des frais d'inscriptions- et privés (laïcs ou confessionnels) absorbent tant bien que mal des effectifs d'élèves, mais les structures et les enseignants sont insuffisants. En outre, de nombreux dysfonctionnements ébranlent le système éducatif en place - avec notamment des grèves du public assez fréquentes-, qui plonge dans une crise qui n'est pas seulement à imputer à des difficultés économiques mais aussi à des troubles sociaux qui ébranlent et déstabilisent les familles et la composition même de la société.

Les efforts consentis pour accueillir dès le plus jeune âge (préscolaire) des enfants dans des structures sont néanmoins considérables : 40% du budget national sénégalais alloué à l'éducation, l'aide internationale, les ONG et les initiatives privées tentent à travers la mise en place de structures formelles ou non formelle d'accueillir toujours plus d'enfants pour les éduquer. Malgré cela, force est de constater, qu'il reste un nombre impressionnant d'enfants qui déambulent à longueur de jours et de nuits dans les rues de la capitale. Jamais scolarisés, déscolarisés, ou faisant l'école buissonnière : quel que soit le cas, leur présence massive sur ce milieu urbain hostile et dangereux ne peut laisser indifférent. Pourquoi n'ont-ils pas intégré une structure de la société ? Ces enfants reçoivent-ils l'éducation de base à laquelle ils ont droit ?

De nombreux enfants sont dans la rue et souvent ils mendient. Ils viennent non seulement de tous les coins du pays mais aussi des pays de la sous région. De quelle forme de socialisation sommes-nous en présence ? Lorsqu'ils errent dans les rues, travaillent ou sont attelés à demander l'aumône, ils n'occupent pas leur temps pour étudier et sont ainsi exclus de tout système qui peut leur apporter l'éducation de base nécessaire à leur insertion socio-économique suivant une pratique démocratique et égalitaire.

En faisant une typologie des enfants de/dans la rue, exclus du système scolaire, nous avons ceux qui ont abandonné l'école, ceux qui ont échoué, ceux qui sont déscolarisés et ceux qui n'ont jamais eu accès à l'école formelle ou non formelle. Au-delà de l'ensemble des interrogations autour du phénomène des enfants de/dans la rue, nous nous attachons plus spécialement à une catégorie de ces enfants que sont les *talibés (élèves des écoles coraniques)*. En effet, leur statut au sein de la société dakaroise est confus et nous souhaitons voir de quelle manière ils sont intégrés dans la société. Quelle éducation de base reçoivent les enfants talibés ? **Les enfants talibés sont-ils exclus du système scolaire ?** Quelle place occupent-ils dans la société sénégalaise ?

Avant tout essai de réflexion sur une réalité sociale si difficile à saisir, il est nécessaire de procéder à une clarification des concepts. En effet, la différence entre le concept d'éducation de base, qui peut aussi se dire éducation fondamentale, et le concept d'alphabétisation n'est pas flagrante. Apprendre, en fait est une action humaine qui se situe toujours dans un contexte social et culturel particulier. Aussi, quel que soit le contenu du

---

<sup>1</sup> UNESCO, 2004, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, Education pour tous – l'exigence de qualité*, Paris, page 308.

programme enseigné, ce que l'on va désigner soit par le terme d'éducation de base ou d'alphabétisation fera toujours partie du processus d'éducation au sens large. En outre, la distinction entre les concepts d'éducation formelle, d'éducation non formelle et d'éducation informelle, tente par dichotomie d'apporter une réponse, alors que des passerelles sont posées entre ces différents types d'éducation pour les rendre moins distants.

C'est ainsi, qu'apparaît une contradiction et les exclus de l'éducation de base seraient une résultante de ce problème lié à la forme et aux contenus de l'enseignement à pourvoir aux enfants. La notion de modèle est sous-jacente. **Existe-t-il un modèle éducatif qui efface l'exclusion ?**

L'enfant est au centre de nos recherches et au cœur du système et notre champ d'investigation est cerné par un environnement socio psychologique spécifique que nous abordons avec une **approche systémique**. Afin de mieux les comprendre, nous donnons directement la parole aux enfants dans une étude à caractère sociologique favorisant une approche qualitative. En effet, nous prenons chaque individu comme acteur de sa propre vie au sein d'un système global qui lui impose des normes de conduite. L'apprenant des écoles coraniques, le talibé, devrait ainsi pouvoir s'insérer dans le système éducatif sénégalais et l'école coranique être intégrée comme sous-système éducatif du système global éducatif sénégalais.

### ***D'un sentiment personnel à une analyse conceptuelle***

Après avoir mené une enquête sur l'éducation à Dakar auprès des enfants scolarisés, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise de sociologie intitulé « *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue.* »<sup>2</sup>, je ne pouvais que souhaiter continuer car il me restait à prendre en compte la part des enfants qui ne sont pas scolarisés dans le formel de façon plus spécifique que je n'avais pu le faire. Comme il s'agit de la part de la population enfantine la plus défavorisée et vulnérable, il est toujours difficile de se séparer de préjugés humanitaires. Aussi, je précise que je ne cherche pas un apitoiement sur leur sort mais au contraire à les intégrer pleinement dans une dynamique de recherche sur l'éducation comme thème général. C'est une étude pour une meilleure connaissance, une compréhension du phénomène, pour participer au développement.

J'ai donc choisi de rencontrer quelques acteurs d'un destin tortueux qui me semblaient a priori comme « oubliés » à part. Ainsi ne pas les ignorer, les mettre en avant de la scène, leur donner la parole pour retrouver une dignité humaine, c'est aussi prendre en compte un aspect du système interrelationnel qui les plonge dans une situation qui n'est pas enviable. Nous disons à nos enfants bien lotis « *si tu n'est pas sage je te mets dans la rue comme le petit talibé, sans parents, sans manger, sans lit* ». Pour le cas des talibés qui me préoccupe, il suffit de se connecter sur le net et de regarder les grands objectifs des différents programmes nationaux et internationaux, pour constater qu'ils sont heureusement à l'ordre du jour pour un grand nombre de personnes et que se préoccuper d'eux restent encore un tabou pour seulement une petite part de personnes en retard ou malhonnête. Il ne s'agit plus d'imposer un quelconque modèle importé mais de comprendre pour aider

---

<sup>2</sup> MEDORI TOURE Valérie, 2003, *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue*, Dakar, Université Dakar Bourguiba, Mémoire de maîtrise en sociologie, 153 pages.

C'est à mon avis en analysant la situation de façon qualitative que l'on pourra apporter une contribution à la recherche scientifique en éducation. De plus, il est nécessaire de clarifier certains concepts, afin que la communauté scientifique qui travaille en même temps sur les mêmes problématiques puisse se comprendre et avancer de façon positive et avec efficacité.

Un sentiment de révolte mélangé de honte : c'est à peu près ce qui m'a poussée à choisir ce sujet. Depuis maintenant six années au Sénégal, mariée à un africain musulman et mère de quatre enfants, une française, sociologue de Dakar, n'a toujours pas accepté ce phénomène des enfants dans la rue soit pour le jeu ou pour y vivre.

L'éducation comme chacun s'accorde à le dire est à la base de tout développement social. Aujourd'hui, la communauté internationale commence à comprendre que des solutions adaptées aux diversités locales et sociales doivent être trouvées par un rapprochement entre chercheurs et acteurs.

En novembre 2005, j'ai participé au Colloque international de l'UNESCO à Paris pour les soixante ans de l'UNESCO<sup>3</sup>, et j'ai soutenu ce point de vue qui me semble être partagé. J'ai pu m'exprimer librement et expliquer les difficultés rencontrées au quotidien par les chercheurs africains qui devraient être encouragés et trouver un point d'honneur à nous livrer une part de leur expérience et de leur savoir au lieu de se freiner par des complexes face à la somme de connaissance qu'ils pensent devoir maîtriser.

C'est donc à partir d'expériences locales que nous pourrons contribuer à l'amélioration des concepts et des théories de l'éducation. La réflexion doit se nourrir de connaissance prise dans un contexte mondial diversifié et évolutif.

Ainsi, le présent travail de recherche se décompose en quatre parties :

- la première partie présente le cadre théorique utilisé pour appréhender le fait sociologique des enfants talibés dans le système éducatif sénégalais ;
- la deuxième partie s'intéresse au contexte particulier sénégalais pour l'enseignement de l'éducation de base ;
- la troisième partie présente les outils utilisés ;
- et la quatrième partie est une présentation et une analyse des résultats de l'enquête auprès des talibés avec quelques recommandations.

---

<sup>3</sup> Colloque international « Soixante ans d'histoire de l'UNESCO, Table ronde 9 : le défi de l'éducation pour tous, du 16 au 18 novembre 2005, Maison de l'UNESCO, Paris.

**PREMIERE PARTIE :  
*CADRE THEORIQUE***

La justification de notre thème de recherche étant déjà posée dans notre introduction, nous abordons dans cette partie tout ce qui sert la mise en place du présent travail pour une présentation scientifique. A travers une recension de la littérature et regardant les mesures internationales en faveur d'une éducation pour tous ainsi que les mesures nationales sénégalaises nous amenons notre thème des exclus de l'éducation de base et particulièrement notre préoccupation pour les talibés de Dakar. Les enfants de la rue, les exclus et les catégories de talibés sont à définir. Les concepts de l'éducation sont à définir de façon plus claire qu'ils ne le sont actuellement comme nous l'avons amorcé. Enfin, notre démarche sociologique nous a poussé vers le choix d'un modèle stratégique et d'une analyse systémique menés conjointement. Cette partie représente la part la plus volumineuse de ce travail de recherche de DEA car il est prévu comme le début d'un travail de thèse qui devrait lui succéder.

Nous partons d'une problématique en entonnoir : des intérêts internationaux vers les réalités locales jusqu'au cas des talibés de Dakar. Ensuite, afin de cerner dans quelle mesure on peut dire qu'ils sont exclus de l'éducation de base nous proposons une définition des concepts et du cadre théorique où s'insère notre étude.

## **1.1 PROBLÉMATIQUE**

### *Les grandes résolutions internationales en matière d'éducation et la réalité*

Pour choisir une date historique comme point de départ, nous pouvons partir de l'après Seconde Guerre Mondiale qui donna naissance à l'UNESCO (en 1946). En effet, l'organisme avait alors la mission d'instituer la collaboration des nations afin de réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale, et de proposer des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre.

Sur la même lancée de cet idéal social, en 1948, les Nations Unies adoptent la déclaration universelle des droits de l'Homme parmi lesquels est inclus le droit à l'éducation. Il ne s'agit pas seulement d'instruire mais de former. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux ainsi que le développement des Nations Unies pour le maintien de la paix. Dans cette optique, l'éducation de base doit être gratuite et obligatoire, l'éducation secondaire « généralisée », l'accès aux études supérieures « ouvert en pleine égalité à tous en fonction du mérite ». La Déclaration des Droits de l'Enfant, dans son principe 7, annonce :

*« L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société ».*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Déclaration des droits de l'enfant, Proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)], [www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/25\\_fr.htm](http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/25_fr.htm).

Au-delà de ces avancées historiques par la naissance de textes porteurs d'un espoir humain qui se voudrait universel se pose la question de l'applicabilité des textes dans la réalité et dans les systèmes complexes. Par exemple, la résistance des forces conservatrices, le nationalisme et le racisme, ouvert ou insidieux, s'opposent également à l'exercice par tous du droit à l'éducation.

Enfin le qualitatif importe autant, sinon plus que le quantitatif : quelle est l'éducation que reçoit l'enfant dans la famille, à l'école et dans la société ? Est-elle propre à épanouir toute sa personnalité, affective, intellectuelle, sociale ? Le considère-t-on en lui-même ou comme un germe de l'adulte ?

Pour tenter de répondre à ces questions multiples, une myriade de projets sont encouragés et financés par les instances internationales, nationales, les ONG et les partenaires au développement. L'éducation est désormais la voie de salut envisagée pour les pays sous-développés. En effet, malgré les imperfections des systèmes scolaires mis au point par les pays dits développés, il n'en reste pas moins qu'ils ont permis des avancées sociales et économiques que pourraient espérer les pays en marge qui ont un taux de scolarisation faible et un système scolaire peu performant. Mais quelle éducation ? Une éducation de base universelle existe-t-elle ?

C'est ainsi que depuis 1990, *l'Education Pour Tous* est un défi que souhaite relever la communauté internationale autour d'un programme lancé par l'UNESCO à Jomtiem qui avait comme objectif de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. En 2000, le forum mondial sur l'éducation a adopté le «*Cadre d'action de Dakar, L'Education Pour Tous : tenir nos engagements*»<sup>5</sup>. Chaque année un rapport est diffusé par l'institution qui s'efforce de faire objectivement le point sur la situation dans le monde.

Les six objectifs de l'EPT sont les suivants :

- 1. Développer la protection et l'éducation de la petite enfance,
- 2. Assurer un enseignement primaire obligatoire et gratuit universel,
- 3. Promouvoir l'apprentissage des jeunes et des adultes,
- 4. Alphabétisation,
- 5. Éliminer les disparités entre les sexes,
- 6. Élever la qualité de l'éducation.

Aussi, l'ambition très louable de scolarisation avec des dates butoirs rencontre des difficultés constantes. On peut noter, en 2005, selon le rapport mondial de suivi de l'EPT, pour l'enseignement primaire que le nombre des enfants non scolarisés diminue (10,9 millions en 1998, 10,5 millions en 2001). Mais malgré les progrès pour scolariser davantage d'enfants, « *le rythme de la progression reste trop lent pour réaliser l'EPT d'ici à 2015. Sur la base des tendances passées, le taux net de scolarisation devrait atteindre 85% en moyenne mondiale en 2005 et 87% en 2015. L'achèvement du cycle primaire reste une source de*

---

<sup>5</sup> UNESCO, 2000, *Cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, adoptée par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris, 78 pages.

*préoccupation majeure : les scolarisations tardives sont chose courante, les taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire sont bas (moins de 75% dans 30 des 91 pays pour lesquels on dispose de données) et les redoublements fréquents »<sup>6</sup>.*

Le premier mars 2005, nous sommes entrés dans la *décennie de l'éducation pour un développement durable*. Mais, malgré toutes les bonnes volontés mises au service de cette cause noble et juste, un fait sociologique devient préoccupant et mérite que l'on s'y attache parce qu'il s'impose : la « progression » du nombre des exclus de l'éducation de base. Nous parlons de « progression » parce que même lorsque les taux de scolarisation augmentent, le nombre des non scolarisés soit augmente ou bien n'est pas disponible faute de recensement. L'UNICEF estime qu'ils sont autour des 121 millions<sup>7</sup>. La majeure partie de ces enfants sont des filles. Cette crise de l'éducation est particulièrement aiguë dans les deux régions du monde où le revenu par habitant est le plus faible: l'Asie du Sud (385 dollars par personne et par an) et l'Afrique subsaharienne (513 dollars par personne et par an), dont 16 pays ont vu leur taux de scolarisation baisser depuis 1990.

Cette crise est à relativiser quelque peu : en 1960, moins de la moitié des enfants de six à onze ans fréquentaient l'école primaire dans les pays émergents contre 79% aujourd'hui. Ces efforts considérables n'ont toutefois pas permis de compenser la croissance démographique particulièrement importante dans ces régions.

Parallèlement, la crise de la dette des années 80 est venue aggraver la situation. Au cours des dix dernières années, les taux nets de scolarisation n'ont progressé que de 53 à 56 % en Afrique subsaharienne, et de 65 à 72 % en Asie du Sud. Les dépenses publiques en éducation ont légèrement augmenté, de 5,1 à 5,6 % du PIB en Afrique subsaharienne, et de 3,9 à 4,3 % en Asie du Sud.

Autre disparité importante à noter: alors que de nombreux pays du Tiers-monde sont avant tout ruraux, ce sont souvent les enfants des villes qui profitent le plus de l'éducation. Le Burkina Faso et le Niger représentent des cas extrêmes, avec un taux de fréquentation des écoles primaires rurales de 40 % inférieur à celui des zones urbaines.

On doit enfin se préoccuper du nombre important d'enfants ne terminant pas leurs études primaires. En Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, entre 30 et 40 % des enfants scolarisés abandonnent l'école primaire avant d'avoir atteint le cours moyen (la 8<sup>e</sup>). Pour certains, cela signifie que ces enfants qui abandonnent n'ont pas acquis donc les compétences qui leur permettraient d'avoir accès à de meilleures conditions de vie puisque comme le souligne Gwang-Chal CHANG :

*« Investir dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire, est crucial pour le développement national. Les individus instruits sont, en général, productifs de même que les sociétés instruites enregistrent des taux de croissance économique élevés. Beaucoup de bénéfices économiques et sociaux peuvent être obtenus à long et à moyen terme en faveur de la société et des individus éduqués. »<sup>8</sup>*

---

<sup>6</sup> UNESCO, 2004, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Où en est le monde dans la réalisation des six objectifs de l'Education pour tous ?* [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<sup>7</sup> UNICEF, 2005, *The state of the world's children 2004* », page 7.

<sup>8</sup> CHANG Gwang-Chal 1996, « L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité », *Etudes et documents d'éducation* 64, Editions UNESCO, page 55.

Mais ce point de vue, qui ressemble à un slogan, peut-être aussi inversé : les bénéfiques économiques pourraient permettre une société et des individus éduqués. C'est pourquoi nous n'entrons pas dans ce débat.

Il est à prendre en considération que si dans certains pays la scolarisation est obligatoire pour les enfants jusqu'à 16 ans, ce n'est pas un phénomène universel. Le Sénégal a adopté ce principe, mais l'application du décret risque d'être longue et compliquée. La Convention pour le droit de recevoir l'instruction (C182 et C138) est signée, ratifiée, intégrée dans l'appareil juridique interne et elle est supérieure au droit fondamental interne. Mais, d'une part, les droits des enfants sont simultanés (éducation, santé..), et d'autre part, après la loi d'orientation et les nouveaux programmes, ce sont toujours les anciens programmes qui sont utilisés. Aussi, il « *existe une différence entre la volonté affichée et les pratiques* »<sup>9</sup>.

Selon Mamadou Lamine LOUM, (ancien Premier Ministre de l'Etat du Sénégal), il y a eu une réaction de l'Etat face à cette situation de baisse du taux de scolarisation (TBS). L'élargissement de l'accès à l'éducation devrait passer par la réduction des coûts unitaires du personnel et des infrastructures, notamment des salles de classe. Les succès ont été les plus importants au niveau de la scolarisation et de l'alphabétisation, grâce à une action volontariste des autorités et avec le concours des acteurs du système<sup>10</sup>, des solutions originales et soutenables aux lancinantes questions de recrutement d'enseignants et de moniteurs, de construction de salles de classe et d'écoles, d'augmentation de la population scolarisée et des auditeurs d'alphabétisation.

*« C'est dans ce cadre que le Gouvernement a pu mettre en œuvre le Projet des Volontaires de l'Education qui permet d'injecter, dans le système éducatif, 1200 volontaires par an et d'atténuer les disparités régionales dans l'utilisation du personnel enseignant. Ainsi, 12632 enseignants – maîtres et volontaires- ont été recrutés dans l'enseignement élémentaire pendant que les manuels de l'INEADE sont passés de 2 à 31.*

*Un statut du contractuel a été défini et consacré sur le plan règlementaire. Il permet, à présent, une articulation complète de la chaîne des enseignants sur une base rationnelle, équitable et réaliste ».*<sup>11</sup>

Ceci dit, le Sénégal est un des pays concernés par le programme mondial de l'EPT de l'UNESCO. Les efforts consentis par l'Etat sénégalais, l'aide internationale, les initiatives privées, les ONG s'activent autour de cet objectif d'éducation. Les Écoles Communautaires de Base, les Écoles Coins de Rue, avec une instruction soit en français, en langues nationales ou en arabe ou tentent de palier aux déficiences de l'enseignement public en offrant une éducation plus ou moins adaptée à certaines réalités locales. Les écoles coraniques absorbent une grande partie des enfants qui ne sont pas à l'école formelle.

Pourtant, malgré tous les efforts consentis par l'Etat et la société civile, un grand nombre d'enfants<sup>12</sup> court les rues des villes et plus particulièrement celles de la capitale

---

<sup>9</sup> SAMB Tamsir, chercheur en éducation, atelier sous-régional sur « La promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », Breda du 26 au 28 avril 2005.

<sup>10</sup> Malgré les difficultés, il faut souligner l'engagement d'une part des enseignants et inspecteurs de l'éducation qui travaillent par vocation (non par opportunisme) au quotidien pour l'amélioration du système et des conditions d'étude des élèves.

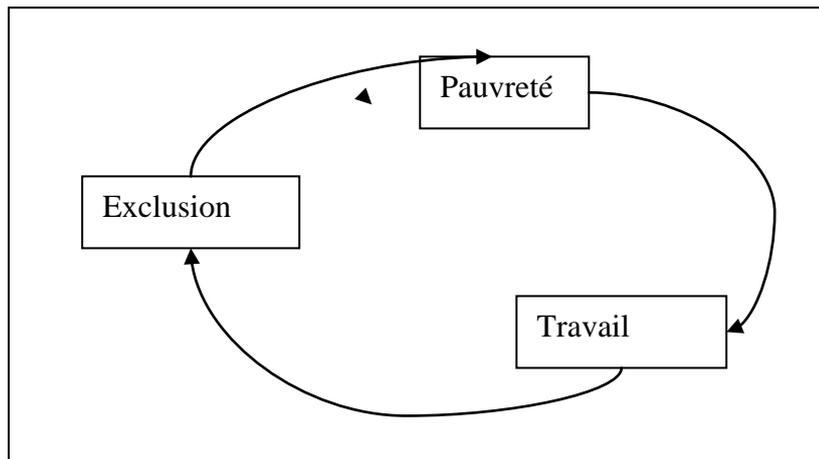
<sup>11</sup> LOUM Mamadou Lamine 2001, *Le Sénégal au 1<sup>er</sup> avril 2000*, Imprimerie EXCAF Editions, Dakar, 317 pages.

sénégalaise. Ces enfants reçoivent-ils l'éducation de base à laquelle ils ont droit ? On peut se poser de nombreuses questions sur la situation de ces enfants. Que font-ils dans les rues ?

### *Les enfants travailleurs*

Selon l'OIT, nous sommes en présence d'un phénomène caractérisé de cercle vicieux entre la pauvreté, l'exclusion et le travail.

**Figure 1 : Cercle vicieux de la pauvreté**



En effet selon le BIT et l'IPEC, c'est autour de 264 millions d'enfants de cinq à dix-sept ans qui travaillent dans le monde dont 48 millions en Afrique sub-saharienne et 70% dans l'agriculture. Pourtant, la loi interdit le travail des enfants comme cela est précisé dans la Convention 182 :

#### *« Article 2*

*Aux fins de la présente convention, le terme enfant s'applique à l'ensemble des personnes de moins de 18 ans.*

#### *Article 3*

*Aux fins de la présente convention, l'expression les pires formes de travail des enfants comprend :*

- a) toutes les formes d'esclavage ou pratiques analogues, telles que la vente et la traite des enfants, la servitude pour dettes et le servage ainsi que le travail forcé ou obligatoire, y compris le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés;*
- b) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant à des fins de prostitution, de production de matériel pornographique ou de spectacles pornographiques;*
- c) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant aux fins d'activités illicites, notamment pour la production et le trafic de stupéfiants, tels que les définissent les conventions internationales pertinentes;*
- d) les travaux qui, par leur nature ou les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant. »*

#### *Article 4*

*1. Les types de travail visés à l'article 3d doivent être déterminés par la législation*

<sup>12</sup> Il n'existe pas encore de statistiques fiables pour partir du TNS.

*nationale ou l'autorité compétente, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs intéressées, en prenant en considération les normes internationales pertinentes, et en particulier les paragraphes 3 et 4 de la recommandation sur les pires formes de travail des enfants, 1999.*  
*2. L'autorité compétente, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs intéressées, doit localiser les types de travail ainsi déterminés.*  
*3. La liste des types de travail déterminés conformément au paragraphe 1 du présent article doit être périodiquement examinée et, au besoin, révisée »*<sup>13</sup>

Au Sénégal, la limite est très floue entre la légalité et les pratiques autorisées. De nombreux enfants sont occupés par une activité lucrative, notamment dans les rues de la capitale qu'il s'agisse de petits boulots honnêtes, malhonnêtes ou de mendicité.

Boubacar DIAMANKA, jeune assistant social, n'a pas hésité à mettre le doigt sur ce problème majeur et brûlant et a consacré son travail de mémoire de fin d'études au travail des enfants pris comme une réalité sociale. La question de la représentativité de l'échantillon est délicate mais puisque les données sur la population mère ne sont pas fiables il faut considérer son travail dans le cadre imparti et à approfondir par d'autres travaux.

Il n'a pas cherché à prouver ce qui existe et est hors la loi, mais il est parti à la rencontre de quarante-trois enfants du quartier de la Médina à Dakar. Dans cette zone, à très forte concentration de population, « *il y a une prolifération des activités informelles qui constituent des moyens de subsistance de certaines familles* ». On voit que les enfants sont dix-sept apprentis (mécaniciens, menuisiers, soudeurs, tôliers, frigoristes, laveurs de voiture, cordonniers...) quinze employés de maisons, sept vendeurs ambulants d'eau, de bissap<sup>14</sup>, d'autres produits et quatre talibés mendiants.

*"La main d'œuvre infantine occupe une dimension très importante et elle a pris actuellement de l'ampleur. Jadis conçu comme un processus de socialisation, un système de transmission de connaissances, de formation de l'enfant, le travail des enfants a vite tourné à l'exploitation socio-économique. Pourtant le nouveau code du travail sénégalais (loi 97-17 du 1<sup>er</sup> décembre 1997) interdit le travail précoce des enfants en son article L145, même apprentis.»*<sup>15</sup>

Selon lui, les principales raisons qui expliquent la présence des enfants au travail sont : la déperdition scolaire, des pesanteurs socioculturelles et la pauvreté.

Au Sénégal, ces enfants travailleurs, en tout état de cause, commencent à réagir et cela nous conforte un peu dans un sentiment d'optimisme vis-à-vis de leur devenir. L'AEJT, prend la parole pour défendre les droits des enfants travailleurs, et nous avons pu voir et entendre leur représentante lors d'une Conférence<sup>16</sup> qui ne mâche pas ses mots. Le 4 juillet

---

<sup>13</sup> « Convention sur les pires formes du travail des enfants », Genève : 17 juin 1999, *texte intégral*

<sup>14</sup> Le « bissap » est une fleur d'hibiscus que l'on fait sécher. Le « bissap » est utilisé pour faire des boissons sucrées ou comme ingrédient dans les plats comme le riz au poisson (thieb bou dienn)

<sup>15</sup> DIAMANKA Boubacar, 2005, *Quelles politiques et stratégies pour améliorer les conditions de vie et de travail des enfants travailleurs : essai sur le quartier de la Médina de Dakar*, Mémoire de fin d'étude, Ecole Nationale de Développement Sanitaire et Social, Département d'études en sciences sociales, Dakar, mai, pages 42-43.

<sup>16</sup> BREDA UNESCO, 2005, « Atelier sous-régional sur la promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », 26 au 28 avril 2005

2004, des centaines d'enfants sont venus aussi de tout le pays pour manifester à l'Assemblée Nationale sénégalaise leur désir de recevoir l'éducation à laquelle ils ont droit.

De façon plus générale, pour décrire la situation des enfants au travail en Afrique, Ahmed BAHRI et Francis GENDREAU expliquent comment l'aspect « traditionnel » du travail des enfants a dérivé vers « l'exploitation des enfants » ; comme le souligne aussi SCHLEMMER dans son ouvrage « *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail et prolétarianisation.* »

*« Car il y a une différence essentielle entre l'enfant participant aux travaux des champs avec le groupe familial et celui enfermé dans un atelier insalubre, sans être payé, pour fabriquer des tapis, sans parler des enfants soldats ou des enfants prostitués. Dans le premier cas, et sans vouloir donner une image idyllique de la société rurale, il y a une certaine organisation sociale qui prend en charge l'enfant au sein du groupe et l'amène progressivement vers l'âge adulte. Dans le second cas, l'enfant est livré à une société dominée par l'argent, où il n'est qu'un fétu brisé par l'appât du gain des adultes. »<sup>17</sup>*

C'est un contexte social et économique, avec des crises politiques, économiques, environnementales, sanitaires qui abrite le travail des enfants :

*« La paupérisation croissante des couches les plus défavorisées de la population, souvent accentuées par les plans d'ajustement structurel ; cette pauvreté a accru la vulnérabilité sociale et a conduit à des stratégies de survie, dont fait partie la mise au travail des enfants, cela d'autant plus que le chômage et le sous-emploi des adultes nécessitaient de trouver des compléments de revenus. »<sup>18</sup>*

Ce qui nous conduit vers le problème de l'exclusion scolaire qui découlerait d'un ensemble de facteurs. Mais le système scolaire par les difficultés qu'il a rencontré aurait favorisé la mise au travail des enfants.

*« L'échec de l'école, sur le plan tant quantitatif (faible taux de scolarisation et abandon de l'idée de la scolarisation universelle) que qualitatif (faible niveau des maîtres, inadéquation des programmes, etc.), l'augmentation des frais de scolarité (en relation avec les plans d'ajustement structurel) ont détourné de nombreux enfants de l'école qui a souvent perdu son image de moyen privilégié d'ascension sociale. »<sup>19</sup>*

L'image de l'école est à notre avis difficile à décrire car il n'existe pas assez d'études scientifiques pour en doser le contraste, mais on peut accepter cependant la conclusion suivante :

*« Le travail des enfants, en dehors de son aspect de formation et d'apprentissage, constitue une aliénation et la négation de l'identité propre d'enfant. On oblige des êtres à mûrir plus tôt qu'il n'est naturel et à les priver d'un environnement affectif et ludique nécessaire à leur épanouissement. Sur le plan global, leur insertion dans la division internationale du travail n'est guère valorisante. Au contraire, elle accroît leur exploitation et*

---

<sup>17</sup> BAHRI A. et GENDREAU F, 2002, « Le travail des enfants dans le contexte institutionnel africain », Colloque international de Dakar (Sénégal, 9-13 décembre), organisé par l'AIDELF et au Sénégal par l'IRD et le Ministère de la Famille et de la Solidarité, *Enfants d'aujourd'hui Diversité des Contextes Pluralité des parcours.*

<sup>18</sup> idem

<sup>19</sup> idem

*leurs souffrances au profit de quelques patrons peu humains et sans scrupules. Quel type de société vont-ils bâtir et quelle contribution pourront-ils apporter au développement ?<sup>20</sup>*

### *La mendicité des enfants*

Les différents éléments soulevés dans cette analyse nous amènent à approfondir la question des enfants qui sont dans la rue pour mendier et à nous interroger sur la forme de socialisation en présence. On peut effectivement s'interroger sur le type de société que ces enfants des pays africains vont bâtir. Il est évident que tant que ces enfants seront attelés à demander l'aumône, ils n'auront pas le temps pour étudier, ils seront ainsi exclus de tout système qui pourrait leur apporter l'éducation de base nécessaire à leur insertion socio-économique suivant une pratique démocratique et égalitaire. Mais il ne faut pas sombrer non plus dans la généralisation et la stigmatisation. Il faut bien identifier les cas et les situations qui se présentent pour parler d'enfants de (ou dans) la rue. Ainsi, en faisant une typologie rapide des enfants qui sont dans la rue, exclus de tout système éducatif, nous avons :

- ceux qui ont abandonné l'école,
- ceux qui ont échoué,
- ceux qui sont déscolarisés,
- et ceux qui n'ont jamais eu accès à l'école formelle et/ou non formelle.

Parmi tous ces enfants et l'ensemble des situations particulières qu'ils vivent, nous nous attachons plus spécialement à une catégorie de ces enfants que sont **les talibés**.

Ils sont censés être des élèves d'écoles coraniques, mais pour une partie, ils ont pris l'allure de mendiants. Leur statut au sein de la société dakaroise est confus et nous souhaitons voir de quelles manières ils sont intégrés dans la société.

En effet, sous couvert de la religion, on les autorise toujours à mendier dans les rues de la capitale, créant un malaise (pour qui ? pour quoi ?). Alors que les mauvais traitements à l'intérieur de certains daaras sont décriés fortement depuis longtemps, le système des écoles coraniques intégré officiellement depuis 2002, semble s'imposer dans les faits comme une alternative de l'enseignement scolaire formel, par choix ou par contrainte.

### *Question-problème*

Ainsi notre problématique est de cerner la place et le rôle actuels joués par les talibés au sein de la société dakaroise. Leur statut de talibés ne devrait pas en tout état de cause les empêcher d'accéder aux connaissances nécessaires à une intégration sociale et économique. C'est pourquoi nous posons la question-problème suivante :

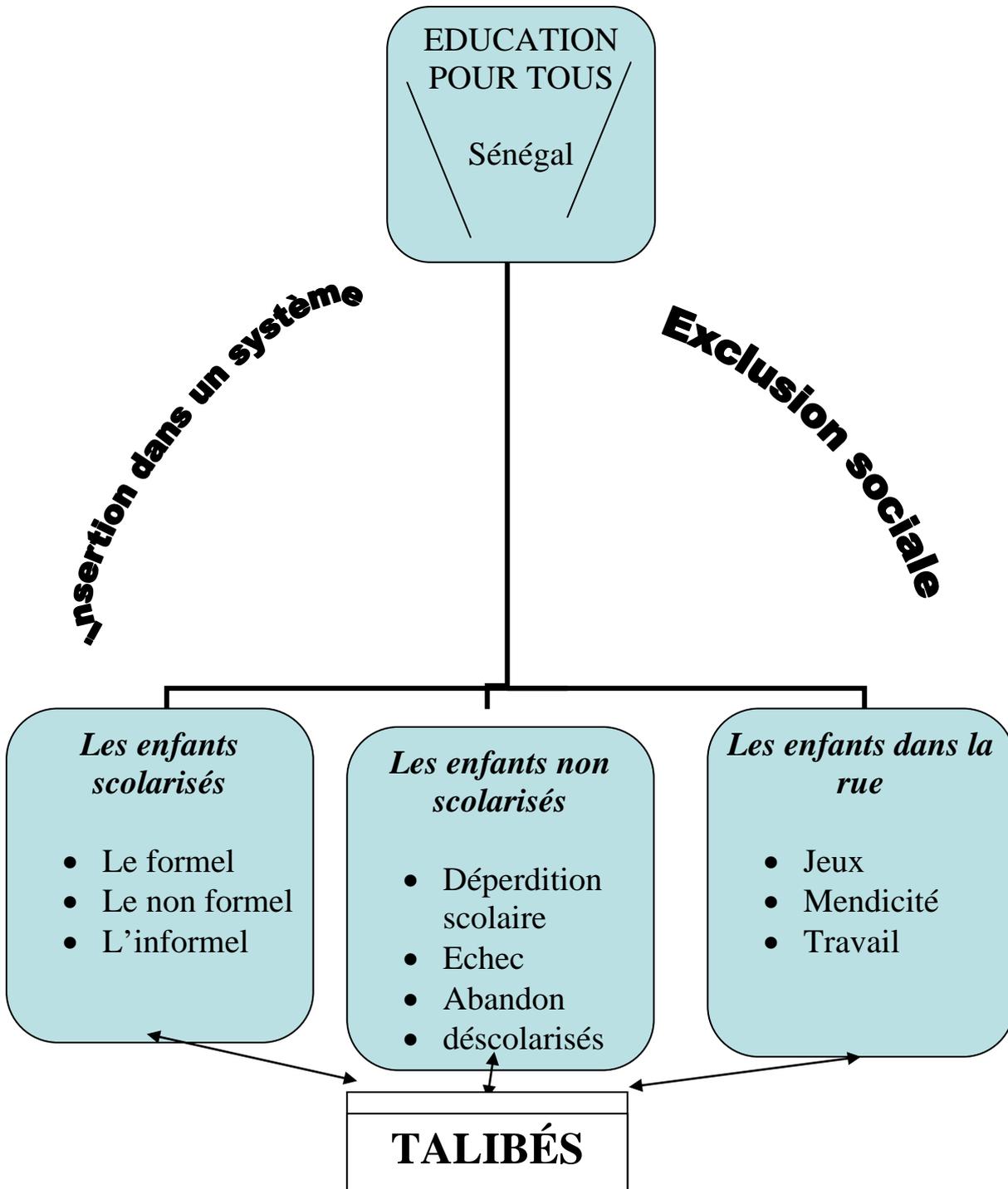
### **Les enfants talibés sont-ils exclus du système éducatif sénégalais formel ?**

Pour éclairer notre problématique nous proposons le schéma simplifié suivant :

---

<sup>20</sup> idem

**Figure 2 : Représentation du cadre problématique**



Comme le décrit notre schéma, les enfants talibés sont difficilement identifiables dans une catégorie particulière. Leur place est confuse et instable : enfants scolarisés et/ou enfants non scolarisés et /ou enfants de/dans la rue. Le concept de l'éducation pour tous, au Sénégal, pour ceux qui ne s'insèrent pas dans un système (formel/non formel/informel) provoquerait de l'exclusion scolaire.

Avant de chercher à formuler toute tentative de réponse par des hypothèses à cette problématique, pour mieux comprendre le phénomène étudié, nous proposons une définition sommaire de quelques concepts clés.

## 1.2. CONCEPTS ET MODELE D'ANALYSE

Pour les concepts que nous abordons ci-dessous, nous avons pu constater au cours de nos différentes lectures, que le contenu des concepts n'est pas identique suivant l'interprétation du chercheur qui prend le pas et transforme le concept. Pour les concepts généraux c'est déjà une difficulté majeure et cela devient encore plus inextricable lorsqu'il s'agit de concepts plus spécifiques.

En effet, parler de l'éducation de base qui est un concept qui théoriquement devrait pouvoir s'appliquer à toutes les catégories sociales nous amène dans notre cas spécifique de recherche sur les exclus de l'éducation de base, vers une clarification d'un ensemble de termes.

Ainsi, les concepts d'éducation formelle, non formelle, informelle où devraient entrer certaines catégories d'apprenants posent problème. C'est ainsi que pour réaliser une analyse systémique, choisissant un modèle stratégique de l'acteur comme cadre conceptuel avec les talibés issus des écoles coraniques, il est nécessaire de clarifier certains termes comme ceux de *talibé*, *daara*, *marabout*.

### *Education de base*

Le concept d'éducation de base nous semble donc le point de départ de notre recherche. Pour l'UNESCO, l'éducation de base se définit, selon l'article 1, paragraphe 1, de la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) :

« Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problème) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps. »<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Cadre d'action de Dakar 2000, *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26- 28 avril, page 75.

Cette définition est acceptable puisqu'elle prévoit la diversité culturelle et les besoins individuels. Elle ne représente pourtant qu'un grand principe, ambitieux, une ligne de conduite, un objectif éthique de l'humanité.

Pour LEGENDRE, dans son dictionnaire de l'éducation, ce concept ainsi défini est synonyme de celui d'éducation fondamentale dont la définition donnée est :

*« Education dont l'objet est de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, premier niveau d'instruction ou niveau de base pouvant servir d'assise à des apprentissages plus poussés, source même du développement humain. »<sup>22</sup>*

On peut constater que la définition de l'UNESCO est beaucoup plus exhaustive et explicite puisqu'elle s'enrichit des résultats des recherches qui se sont succédées au cours des années. Mais il faut dire que cela reste encore insuffisant et que la définition donnée est soit trop vaste soit pas assez précise.

La variation des besoins éducatifs est telle que la pertinence d'une définition des outils d'apprentissage est relative et définir des contenus éducatifs fondamentaux, en outre, est risqué. Quels choix opérer pour un respect des différences culturelles? Qui doit faire les choix? Si chaque individu doit pouvoir bénéficier d'une éducation de base telle que définie, cela suppose que des programmes scolaires soient mis au point pour être offerts aux enfants dès le plus jeune âge. Quels sont les besoins éducatifs fondamentaux des jeunes talibés des rues de Dakar?

Promouvoir une éducation pour tous est en effet un défi puisqu'il faudrait d'abord connaître les besoins au cas par cas pour adapter une politique d'enseignement adéquate. Les contenus éducatifs fondamentaux devraient s'adapter aux besoins éducatifs fondamentaux pour éviter l'exclusion et l'élitisme.

Ainsi, l'éducation de base n'est pas uniquement celle qui s'apprend à l'école mais c'est aussi, l'ensemble des expériences vécues au sein d'une société. Joseph KI-ZERBO, qui affirme ne pas minimiser *«le rôle positif fondamental que joue l'institution scolaire en Afrique»*,<sup>23</sup> affirme que l'éradication de l'analphabétisme considérée comme une épidémie implique souvent aussi l'éradication de savoirs et cultures autochtones. Il ajoute que :

*« La maîtrise de la lecture et du calcul élémentaire augmente les rendements, mais l'alphabétisation ne signifie pas ipso facto la mise en branle d'un processus général d'accumulation des progrès. La décision d'avancer qui est la matrice du développement, est un mouvement plus vaste auquel l'alphabétisation doit être intégrée afin de contribuer à accélérer le rythme de la libération des énergies positives d'une communauté. »<sup>24</sup>*

Il est très difficile de faire la différence entre le concept d'éducation de base, qui peut aussi se dire éducation fondamentale, et le concept d'alphabétisation. Comme le souligne Efuia Irene N. AMENYAH, *« la question de l'alphabétisation n'a jamais cessé d'évoluer et de préoccuper la communauté internationale ... Du principe d'apprendre à lire, écrire et calculer on est passé à une formulation plus dynamique selon laquelle, il est nécessaire de savoir lire, écrire et calculer pour comprendre, participer et apprendre, c'est-à-dire devenir*

---

<sup>22</sup> LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire de l'éducation*, Le défi éducatif collection, 2<sup>e</sup> édition, Guérin, ESKA.

<sup>23</sup> KI-ZERBO Joseph, 1990 *Eduquer ou périr*, UNICEF, éditions L'Harmattan, Paris, page 81.

<sup>24</sup> Idem, page 65.

après la formation un être autonome soulignait Nodjigoto»<sup>25</sup> Apprendre, en fait est une action humaine qui se situe toujours dans un contexte social et culturel particulier. Aussi, quel que soit le contenu du programme enseigné, ce que l'on va désigner soit par le terme d'éducation de base ou d'alphabétisation fera toujours partie du processus d'éducation au sens large.

Comme le remarquent Pierre BAUCHET et Paul GERMAIN : «*Pour certains, l'éducation de base se réduit à l'enseignement primaire. D'autres disent que l'éducation de base va au-delà et comprend le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il y en a qui ajoutent qu'on ne prend pas suffisamment en compte dans l'éducation de base les démarches non formelle et informelle d'éducation qui doivent y être intégrées.*

Donc, si l'éducation de base est le minimum nécessaire à tout individu pour vivre en phase avec sa société, elle dépend du niveau d'évolution des sociétés. Savoir lire et écrire peut suffire dans certaines sociétés, mais dans d'autres savoir utiliser l'ordinateur est quasiment nécessaire.

Les invariants universels de l'éducation de base (savoir lire, écrire, compter, calculer, communiquer et résoudre des problèmes) peuvent être remis en cause en termes d'utilité et d'utilisation de contenus d'éducation et de formation. On peut se poser la question de savoir ce «*qui leur donne un sens par rapport aux besoins de l'individu et de la collectivité ?*». <sup>26</sup> Il n'en reste pas moins que le concept d'éducation conserve sa valeur morale au-delà de la question de sa valeur opérationnelle.

En effet, ce concept a l'avantage de stimuler des émotions et des énergies par l'ambition d'offrir un semblant d'égalité de chance. Offrir des outils aux individus de toute origine qui leur permettraient de s'épanouir de leur société ou d'un monde de l'échange interculturel. Chacun pourrait trouver ainsi sa place, sans avoir à tendre la main à l'autre, mais plutôt en mettant la main à la pâte. Mais l'éloquence philosophique a ces limites aux portes de la réalité quotidienne.

Pour lors, concernant le rôle éducatif, ce qui est sûr, c'est que l'éducation peut être intégrationniste selon la thèse durkheimienne<sup>27</sup> ou bien réformiste et pragmatique selon la théorie piagétienne<sup>28</sup>, l'éducation reste toujours pour les enfants à la charge des adultes, pour les adultes à la charge d'autres adultes. Il n'existe pas d'« auto-éducation ». Des choix s'imposent. C'est ainsi, que dans les sociétés dites en voie de développement, qui ont connu l'imposition d'un système en un temps donné, d'autres cadres ont vu le jour pouvant accueillir l'éducation de base des enfants. Les individus ont tenté de trouver des solutions pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques; mais les difficultés rencontrées sont multiples et les imperfections qui en découlent sont un frein au développement.

A notre avis, ces difficultés ont poussé vers la création de concepts mal définis, incomplets, et parfois inadéquats de l'éducation : scolarisation, éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle, autant de termes qui selon leur utilisation et les contenus

---

<sup>25</sup> AMENYAH Efu Irene N. 2005, *Evaluation des programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices du Togo, le cas des centres alpha de Lomé commune*, Mémoire de DEA, CUSE, UCAD, FASSTEF, page 48.

<sup>26</sup> BAUCHET Pierre, GERMAIN Paul, 2003, *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* » Paris, PUF, page 17-18.

<sup>27</sup> DURKHEIM Emile, 1968, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 130 pages.

<sup>28</sup> PIAGET Jean et BÄRBEL Inhelder, 1967, *La psychologie de l'enfant*, 2<sup>e</sup> édition, PUF, Paris, 128 pages.

qu'ils renferment en fonction du lieu et du temps, dévoilent en fait les défaillances des systèmes éducatifs.

### ***Scolarisation/ éducation formelle/éducation non formelle/ éducation informelle***

Au regard de ce qui précède, il n'est pas possible de confondre les concepts d'éducation et de scolarisation. Pourtant souvent les deux sont amalgamés. C'est pourquoi, il en découle une distinction entre les concepts d'éducation formelle, d'éducation non formelle et d'éducation informelle. Nous proposons ci-dessous une classification et une analyse sommaire de ces concepts qui mériteraient plus d'attention par des investigations plus poussées. Seulement le cadre de ce travail qui est une étude de cas nous ne permet pas d'aller au-delà; une thèse pourrait y trouver une orientation de recherche privilégiée.

#### ***\*Éducation formelle***

La Classification Internationale Type de l'éducation (CITE) définit ainsi l'enseignement formel : «*Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans... »*

Appelée également « scolaire », l'éducation formelle a pour cadre une organisation nationale relevant du domaine de l'Etat. Elle est dispensée dans des institutions dûment mandatées (écoles), par des professionnels (formés et rémunérés par l'Etat), selon un processus pédagogique prédéterminé (Objectifs, contenus, méthodes et outils). Les principales caractéristiques de l'éducation formelle sont :

- l'unicité et la normativité : l'éducation formelle est prédéfinie dans un cadre législatif, applicable pour tous sur l'ensemble du territoire national ;
- la hiérarchisation des enseignements (en programmes et en cycles) et des entités éducatives (suivant une organisation verticale) ;
- la cohérence et la permanence des enseignements à travers des programmes et des cycles allant du préscolaire à l'enseignement supérieure ;

Selon le paradigme d'une éducation gratuite, égalitaire, globale et universelle : l'éducation formelle s'adresse à tous les citoyens « scolarisables », elle est censée leur offrir des chances égales de réussite et d'intégration sociale à travers un enseignement prenant en compte les besoins essentiels d'éducation et de formation.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> On retrouve ici les idées avant-gardistes d'Auguste BLANQUI (1805-1881). Cité par DOMMANGET M, dans « les grands socialistes et l'éducation (1970), « caractère de l'enseignement nouveau en ces termes : nanti du monopole en sens contraire, l'Etat révolutionnaire peut, en dissipant les ténèbres, exercer son « influence sur le sort des masses ». L'enseignement nouveau est gratuit, obligatoire, complet et professionnel ». Il est laïc, cela va sans dire, mais BLANQUI, évite d'employer cette épithète sur le plan constructif ... cela veut dire qu'il doit comprendre pour tous les français de cinq à quinze ans sans exception : la langue française, l'arithmétique, la cosmographie et la géométrie élémentaire, la géographie, l'histoire, le dessin, des notions de géologie, de physique et de chimie. Enfin, l'enseignement doit être professionnel, autrement dit « organisé » partout sur une vaste échelle pour l'agriculture, l'industrie et le commerce.»

BLANQUI ne confond pas l'enseignement professionnel et l'apprentissage. Par le premier, il entend préparer les enfants à être des travailleurs en général, leur épargner par conséquent la longueur de l'apprentissage mais sans

Mais en pratique, dans les sociétés, d'après LE THAN KHOI, (1984), le processus éducatif se divise en trois groupes :

« Au sens le plus général du terme, l'éducation est un processus qui s'étend sur toute la vie de l'individu, de sa naissance à sa mort. L'individu apprend, s'éduque, est éduqué dans sa famille, dans son milieu social, à l'école, à l'université. L'école est un moment de ce processus, elle n'est pas le seul, ni, pour beaucoup, le plus important : pour certains même, elle n'existe pas car ils n'ont pas pu y entrer.

*Ce qui caractérise l'éducation formelle et non formelle de l'informelle, c'est donc son caractère organisé, délibéré, construit.*

*Ce qui distingue l'éducation formelle de l'éducation non formelle, ce n'est pas son estampille publique. »<sup>30</sup>*

C'est la raison pour laquelle il n'est pas aisé de classer par type d'éducation puisque toute forme éducative entre dans un processus historique des sociétés et des individus.

TABLEAU 1 : EXEMPLES DE PROCESSUS D'EDUCATION

Caractéristiques	INFORMELLES	Groupe de pairs	Participation	Expérience quotidienne	Exemples de processus
	NON-FORMELLES	Activité hors programme.	Activités extra scolaires	Famille	
	FORMELLES	Ecole hiérarchique	Certificats	Lieu de travail	
		EDUCATION FORMELLE	EDUCATION NON-FORMELLE	EDUCATION INFORMELLE	
	MODE D'EDUCATION				

Source : LE THAN KHOI, 1984

Malgré une tentative d'explication ordonnée de la dichotomie que créent les termes, la rupture dans le dit processus éducatif n'en est que plus profonde. Un fossé se creuse irrémédiablement entre des structures formelles qui sanctionnent et d'autres peu reconnues ou mal considérées. La valeur sociale de l'éducation reçue par un enfant se pèse en critère de formel ou de non formel.

Nous sommes toujours dans le processus général de l'éducation, mais selon la combinaison entre le mode d'éducation et les caractéristiques. Nous avons des processus qui

jamais les vouer expressément à une profession particulière. Cette « instruction intégrale » par l'expérience et la comparaison vise à développer surtout le jugement.

<sup>30</sup> LE THAN KHOI, 1984, « Problématique des relations entre l'éducation formelle et non formelle », dans *Le formel et le non formel dans le contexte d'une politique d'éducation de masse*, Bamako (Mali), 7-19 mai 1984, Agence de coopération culturelle et technique, (page 1 à 12).

se déroulent de façon différente dans des espaces différents et avec des modalités variées. C'est pourquoi, Tanko LAOUALI considère que « *d'autres expériences méritent d'être testées pour améliorer l'effort d'accès, de rétention et de résultats de l'éducation* ». Pour lui, « *la scolarisation formelle n'est pas le seul mode d'éducation connu de l'homme, même s'il est le système dominant à travers le monde. Or, cette forme de scolarisation ne permet pas toujours d'accéder à la réussite dans de très nombreux pays à travers le monde. Puisque la scolarisation n'est pas l'éducation, elle est définie comme l'éducation formelle, c'est-à-dire celle qui est reconnue et considérée par la société parce qu'elle est prise en charge par l'Etat qui gère son fonctionnement et prépare ses contenus pédagogiques.* »<sup>31</sup>.

Parler de forme d'éducation revient inexorablement à un classement par ordre de valeur. L'éducation formelle est-elle plus valable que la non formelle ou l'informelle ? Dans les faits il y a une reconnaissance de la communauté internationale pour l'éducation dite formelle et une non reconnaissance par les termes de non formel et d'informel. Qualifier toute autre forme d'éducation non scolaire par des termes négatifs c'est déjà reléguer ces types d'éducation et les discréditer, ainsi que leurs apprenants qui ne sont pas considérés comme partie intégrée d'une norme sociale dominante.

#### *\*Éducation non formelle*

Concernant l'éducation non formelle au Sénégal, le rapport réalisé pour l'UNESCO, par les auteurs DIOUF, MBAYE et NACHTMAN rend très bien compte de la diversité de ce type d'éducation. Dans un chapitre intitulé « *La définition de l'éducation non formelle dans le contexte du Sénégal. Quelle distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle ?* », une classification méthodique des différentes formes d'éducation non formelle y est proposée avec leurs impacts positifs et leurs limites avérées.

Selon Ali HAMADACHE l'émergence de ce concept d'éducation non formelle (années 60-70) résulterait de la réflexion critique sur les résultats de l'école et de la remise en question de son monopole par le développement de l'éducation permanente : « *l'école n'est plus considérée comme le seul lieu d'enseignement et ne peut plus prétendre assurer seule les fonctions éducatives de la société* »<sup>32</sup>. Dépassant le cadre restrictif de l'institution scolaire pour s'ouvrir aux formes non scolaires et englober tout ce qui permet l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes nouvelles, trois catégories sont identifiées pour rendre compte de la diversité des processus d'éducation ayant trait à la forme.

La définition généralement acceptée de l'éducation non formelle englobe « *toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destiné à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.* »<sup>33</sup> L'éducation non formelle est ainsi définie négativement par rapport à l'éducation formelle. Elle s'en distinguerait par sa non-appartenance au système éducatif officiel (éducation « extrascolaire ») et par la spécificité du public et des objectifs visés (« éducation

---

<sup>31</sup> LAOUALI Tanko, 2004-2005, *Education pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le Sida*, CUSE, DEA, 131 pages.

<sup>32</sup> HAMADACHE Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non formelle – implications pour la formation des enseignants*

<sup>33</sup> COMBS 1973, cité par DIOUF A, MBAYE M, NACHTMAN Y, 2001, *L'éducation non formelle en Sénégal, description, évaluation et perspectives*, synthèse UNESCO, Dakar.

spécialisée »).<sup>34</sup> Ce type d'éducation n'est pas simple à mettre en œuvre pour l'atteinte des objectifs qu'il vise théoriquement. De nombreux problèmes peuvent être identifiés et particulièrement lorsqu'il s'agit d'alphabétisation des adultes : « Dans beaucoup de cas, la compétence mise en œuvre par les opérateurs économiques est essentiellement de nature commerciale et administrative et se manifeste dans l'habileté qu'ils mettent à capter les ressources disponibles. Par contre, les résultats des campagnes d'alphabétisation ne sont guère probants, la logique économique pousse les opérateurs à minimiser les coûts et à tenter d'accroître autant que possible le nombre d'implantations et d'auditeurs. Peu d'efforts sont donc consentis pour s'assurer de la progression des apprenants et moins encore pour pérenniser les structures. L'alphabétisé est un produit qui n'a de valeur qu'au début de la formation, quand il est nécessaire d'en réunir un certain nombre pour pouvoir introduire un dossier auprès des instances de financement. Les données récoltées montrent qu'en moyenne, les performances des alphabétisés régressent la deuxième année : à ce moment, leur présence dans le dispositif d'alphabétisation n'est plus monnayable, les opérateurs investissent donc leurs forces à obtenir de nouveaux recrutements »<sup>35</sup>

#### *\*l'éducation informelle*

L'éducation informelle désigne pour sa part les pratiques éducatives et formatrices non structurées. Elle est indissociable de l'activité sociale, culturelle et économique de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. Elle se déroulerait en dehors de l'éducation formelle et non formelle, de façon continue et au hasard des circonstances ( famille, groupe de pairs, médias, etc...). Elle constitue également un « réservoir » d'apprentissage dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation.

Dans ce cadre, par exemple, l'« *éducation alternative* » tente d'apporter des réponses à la situation précaire de nombreux enfants et jeunes travailleurs ou femmes, de pallier la déficience d'institutions scolaires souvent débordées et de lutter pour les droits des enfants. L'équipe d' ENDA Tiers Monde, a mené des actions d'alphabétisation et d'éducation de base dans de nombreux pays sous développés ou en voie de développement et nous livre la réflexion suivante :

*« Une des particularités de la négociation dans le processus d'Education Alternative en Afrique est, les possibilités offertes par les structures traditionnelles. En effet, malgré les dégradations actuelles, la concertation demeure un mode de gestion politique très répandu. Il n'est pas rare de voir des conseils de village discuter jusqu'à l'approbation générale et à l'unanimité, sans limite de temps. La tradition de « l'arbre à palabre », lieu de résolution de conflits et de négociation doit être utilisée partout où il existe. Certaines traditions comme la parenté à plaisanterie, les danses, voire les diverses formes de théâtre, permettent également de « libérer la parole » et d'engager un processus d'Education Alternative »<sup>36</sup>.*

---

<sup>34</sup> DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y, 2001, *L'éducation non formelle en Sénégal, description, évaluation et perspectives*, synthèse UNESCO, Dakar, pages 4-5.

<sup>35</sup> CHARLIER Jean-Émile, WALY Faye, 2006, « La politique du « faire-faire » au Sénégal - Les jeux de dupes des bailleurs internationaux, de l'État et de la société civile », À paraître dans la *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, Groupe de Recherche Sociologie, Action, Sens (GRoSAS), Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM).

<sup>36</sup> ENDA Tiers Monde, ouvrage collectif, *Education : Alternatives africaines*, Dakar, juin 2003, Page 137.

Apprendre est une action qui n'a pas de limitation dans le temps. Le processus éducatif est tel que l'on ne peut pas lui accorder de rupture diachronique. Pour Karen MAC GREGOR, « *la diversification des parcours offerts permet de valoriser tous les talents, de limiter les échecs scolaires et d'éviter, chez beaucoup d'adolescents, le sentiment d'être exclus du savoir et de la société* ».

*L'éducation traditionnelle devrait être associée aux voies qui prévoient une alternance entre l'école et la vie professionnelle avec des passerelles entre l'une et l'autre, de manière que puissent être corrigées les erreurs d'orientation. La perspective de pouvoir reprendre des études assurerait également à chaque adolescent que son sort n'est pas définitivement scellé à vingt ans. L'enseignement supérieur devrait s'efforcer de ne pas exclure les jeunes et de diversifier ce qu'il propose* ».<sup>37</sup>

Plus aller plus loin que ce raisonnement d'alternance nous pouvons parler de superposition des voies d'enseignement et des contenus éducatifs qui favorisent l'insertion et l'épanouissement de l'individu au sein de sa société.

Pour l'apprentissage permanent tout au long de la vie, Roger POL DROIT qui parle même d' « *apprentissage permanent de l'existence* » explique en ces termes :

*« En même temps que l'on prend conscience de la nécessité d'élaborer des méthodes de planification diversifiées et évolutives, on voit s'affirmer, de plus en plus nettement, une conception de l'éducation considérablement élargie. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir des connaissances, mais d'apprendre à être. L'instruction laisse donc place à une tâche qui l'englobe, mais qui est à la fois bien plus vaste et plus difficile à cerner : le développement des individus et de toutes les capacités humaines.*

*Cette ambition ouvre la voie à une modification de la durée de l'éducation. Si elle concerne toujours en priorité la jeunesse, elle ne lui est plus exclusivement limitée. A tout âge, dans toutes les situations culturelles ou professionnelles, il faut pouvoir permettre à chacun de poursuivre son développement propre. Ce nouvel horizon et les multiples conséquences qui en découlent vont marquer le paysage intellectuel des années 1970-2005.* »<sup>38</sup>

Pour Edgar FAURE<sup>39</sup>, ce type d'apprentissage peut se décomposer en quatre postulats :

- l'existence d'une communauté des aspirations, des problèmes et des tendances, et par la convergence vers un même destin. Son corollaire est, au-delà des divergences et des conflits transitoires, la solidarité fondamentale des gouvernements et des peuples ;
- la croyance en la démocratie, conçue comme le droit pour chacun des hommes de se réaliser pleinement et de participer à l'édification de son propre avenir ;

---

<sup>37</sup> MAC Gregor Karen, 2002, *L'éducation tout au long de la vie, défi du vingt et unième siècle*, UNESCO, page 14.

<sup>38</sup> POL DROIT Roger, 2005, *L'humanité toujours à construire, Regards sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, UNESCO, Paris, page 68.

<sup>39</sup> Cité par POL DROIT Roger 2005, *L'humanité toujours à construire, Regards sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, UNESCO, Paris, page 68.

- le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements : individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves ;
- l'éducation, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d' « apprendre à être ».

En Afrique, la transmission du savoir est hiérarchisée et multiforme. Pierre ERNY nous explique :

*« Il faut d'abord se rappeler qu'en toute société et en tout domaine l'information est très inégalement répandue : il est un savoir commun et un savoir spécialisé, un savoir accessible à tous et un savoir réservé à quelques-uns. On peut être marié et avoir de nombreux enfants tout en n'ayant de la sexualité qu'une connaissance très rudimentaire. Le fait qu'en Afrique on ait pu décrire chez certains spécialistes (guérisseurs, sages-femmes, etc.) un savoir précis, étendu et structuré en matière de physiologie, le fait que dans les spéculations des ésotéristes la sexualité serve souvent de point de départ aux jeux les plus subtils de la pensée, ne signifie nullement que dans la masse de la population on trouve autre chose que des notions vagues et frustres.*

*En second lieu, on peut connaître telle face de la réalité par simple familiarité, par intuition, par expérience vécue, en devinant et en pressentant, tout en étant parfaitement incapable d'en rendre compte clairement sur un mode discursif. »...<sup>40</sup>*

*« Si l'éducation traditionnelle favorise une socialisation par simple expérience et imprégnation, elle n'exclut pas tout enseignement. En matière sexuelle, il arrive que celui-ci soit dispensé aux moments forts de l'évolution adolescente –menstruation, fiançailles, mariage-, et de manière plus systématique encore au moment de ces rites de passage que sont les initiations. Les parents perçoivent très bien la nécessité qu'il y a à donner aux filles nubiles une information précise, d'une part parce que le rôle de la femme en matière de sexualité et de maternité est plus complexe, d'autre part parce que les jeunes filles, retenues davantage à la maison, sont socialisées moins intensément par les classes d'âge que les garçons. Mais comme eux-mêmes se sentent incapables de donner une telle instruction, il leur arrive de confier les adolescentes, individuellement ou en groupes, à des femmes plus âgées, particulièrement expérimentées et de bonne réputation, pour une éducation épisodique ou pour de véritables stages prolongés. L'information sexuelle est évidemment mêlée à bien autre chose : l'apprentissage des bonnes manières, de certains travaux féminins, de pratiques rituelles, de recettes d'herboristeries ou de petite magie pour s'attacher l'époux futur, garder sa considération, devenir rapidement mère, etc. »<sup>41</sup> ...*

*« Les relations affectivement chargées avec une « marraine » ou une conseillère peuvent se prolonger toute la vie. Ces instructions et ces exhortations sont très proches de celles que l'on trouve au moment des initiations proprement dites. Au cours de la période de réclusion plus ou moins longue qui marque ces rites, les néophytes, garçons ou filles, sont sous la surveillance d'une ou de plusieurs personnes particulièrement qualifiées pour les*

---

<sup>40</sup> ERNY Pierre, 2001 *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, page 184.

<sup>41</sup> Idem, page 193

soins, dans le cas où il y a eu mutilations sexuelles, mais aussi pour dispenser une instruction appropriée. Puis, vers la fin, conseils et exhortations se multiplient de la part de toutes les personnes expérimentées de même sexe qui ont quelque chose à dire. »<sup>42</sup>

Toutes les pratiques sociales, mêmes religieuses, contribuent à ce type d'éducation. Nous sommes donc tentée de dire que l'éducation informelle est un concept « doublon » qui ne devrait pas avoir lieu d'être : ce qu'il décrit ressemble comme un miroir à ce que nous qualifions de socialisation.

*« On a été injuste en proclamant sans nuances que l'école n'a tenu aucun compte du patrimoine ancestral des peuples d'Afrique. Il serait facile de montrer avec quelle continuité, pendant comme après la colonisation, des efforts importants ont été déployés, plus particulièrement dans les milieux religieux qui avaient un contact approfondi avec la population, pour introduire dans l'enseignement des éléments de culture hérités du passé. Mais ces multiples tentatives ont fatalement été décevantes du fait qu'elles ne faisaient que réutiliser des données éparses et disjointes, sorties du contexte idéologique et vital qui seul pouvait donner un sens. Une culture forme un tout vivant et structuré, traversé par ce souffle animateur qu'est l'ethos : à vouloir «sauvegarder de la tradition ce qui est bon et éliminer ce qui est mauvais ou dépassé», on a inévitablement détruit cette tradition en ce qu'elle a d'organique pour ne plus disséquer qu'un corps sans âme.*

*Ces quelques considérations nous permettent de situer la famille africaine d'aujourd'hui par rapport à l'école en tant que ce sont des milieux majeurs de socialisation. En un contexte de bipolarité culturelle, des éléments nouveaux se sont introduits en très grand nombre dans le cadre familial, alors qu'au plan des mentalités on constate que bien souvent, même dans les milieux les plus occidentalisés, on continue à raisonner et surtout à sentir conformément aux catégories de l'ethos traditionnel. A l'inverse, à l'école on a pu introduire parfois en abondance des éléments hérités de la tradition sans pour autant altérer en profondeur une logique, une sensibilité et un ethos nouveaux. Il serait inexact de présenter la famille et l'école comme des institutions antagonistes, contradictoires ou sans interférences mutuelles : on sait avec quelle insistance les familles peuvent réclamer l'école et l'école en appeler aux familles. Mais elles représentent dans l'éducation de l'enfant deux pôles d'influence, deux modes d'affirmation culturelle différents, et le climat dans lequel de part et d'autre l'enfant est traité apparaît comme un révélateur particulièrement significatif. »<sup>43</sup>*

Aussi, pourquoi ce terme d'informel pour désigner un type d'enseignement qui serait tellement bénéfique au population par son adaptation aux réalités actuelles en mutation entre tradition et modernité ? A notre avis, la dichotomie dans les différentes formes d'éducation n'est pas adéquate. Les daaras ou écoles coraniques dont la taille et le niveau d'organisation ne sont pas uniformes et où les contenus enseignés sont hétérogènes feraient alors partie dans une certaine mesure de l'enseignement informel, pour une partie non négligeable de l'enseignement non formel quand il y a des passerelles avec le formel où elles sont censées être intégrées par un rattachement à l'enseignement général de certains daaras...L'enseignement coranique, est-ce du formel, du non formel, de l'informel ?

L'éducation informelle désignerait des pratiques éducatives et formatrices non structurées. Mais la scission n'est pas très nette entre l'éducation dite non formelle et l'éducation dite informelle. L'enseignement ou la formation traditionnelle en Afrique peut

---

<sup>42</sup> Idem, page 194.

<sup>43</sup> ERNY Pierre, 2001 *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris, page 248.

être très structurée, par classe d'âge, par initiation. Peut-on classer ce type d'éducation dans l'éducation informelle au regard des définitions ébauchées ? Le faire serait mettre en danger par une dépréciation de sa valeur cet enseignement si riche culturellement, passer à côté de solutions éducatives qu'il peut offrir ; au profit d'une uniformité vers une seule forme reconnue et estimée.

C'est ainsi qu'apparaît une contradiction à travers les contenus à enseigner pour une éducation de base et les différentes formes identifiées de l'éducation qui peuvent se combiner mais aussi entrer en conflit au détriment de certaines d'entre elles. On aboutit inexorablement avec les systèmes actuels combinés, à une exclusion pour ceux qui n'y trouvent pas leur place.

### ***Exclus***

Les exclus de l'éducation de base sont parfois des enfants qui ne sont pas scolarisés, en échec ou abandon scolaire. Qui sont-ils ? Combien, Pourquoi ? Tant de questions auxquelles il est actuellement impossible de répondre si ce n'est de façon parcellaire. Mais nous pouvons dire que l'exclusion scolaire est une résultante d'une inadaptation de la forme et du contenu de l'enseignement à pourvoir aux enfants.

Il faut considérer aussi que le phénomène d'exclusion relève d'une inconscience tellement forte, liée aux déterminismes sociaux, qu'il n'est pas à imputer aux seules inégalités sociales. Parlant de l'héritage culturel, BOURDIEU<sup>44</sup> nous dit qu'il est possible d'être exclu sans même s'en rendre compte.

Pour Khadim SYLLA, c'est l'élitisme qui engendre l'exclusion. Au regard des problèmes de définition des formes d'enseignement, c'est en effet vers une inefficacité d'adaptation des systèmes éducatifs qu'il faut se tourner. L'exclusion est inévitable dès que l'on cherche à satisfaire le besoin de scolarisation du plus grand nombre, il faudrait plutôt, compte tenu du caractère particulier des vécus individuels et des aptitudes cognitives « *considérer l'excellence d'un système éducatif par sa capacité à développer les talents, en offrant l'opportunité à chaque élève de donner le meilleur de lui-même* »<sup>45</sup>.

Ce type d'éducation idéal n'est pas facile à réaliser ; mais l'enjeu est de taille face à certains maux que peut provoquer cette exclusion. L'UNESCO explique le résultat de l'exclusion des enfants en ces termes: « *Les enfants de la rue et les enfants travailleurs vivent trop souvent dans des conditions déplorables et sont l'objet d'abus de toutes sortes. Ils sont nombreux à souffrir de maladies diverses en raison de leurs conditions de vie déplorables. Beaucoup d'entre eux fréquentent peu ou ne fréquentent plus l'école. Devenus adultes, ils seront analphabètes ou illettrés s'ils survivent à la faim, à la soif, aux travaux dangereux et mal rémunérés, à la prostitution, à la prison, aux drogues destructrices et bon marché, au travail domestique transformé en esclavage...* »<sup>46</sup>

Ainsi, au-delà de cette question de l'exclusion, c'est la notion de modèle qui est sous-jacente. Existe-t-il un modèle éducatif qui efface l'exclusion ? .

---

<sup>44</sup> BOURDIEU Pierre et PASSERON J.P, 1994, *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 189 pages.

<sup>45</sup> SYLLA Khadim, *L'éducation en Afrique- Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan, page 31.

<sup>46</sup> UNESCO, 2003, *L'accès à l'éducation pour les plus démunis, Programme d'éducation des enfants en situation difficile – enfants de la rue, enfants travailleurs.*

### **Modèle d'analyse : le système, les sous-système et l'acteur dans l'éducation**

Notre étude est construite principalement autour des acquis théoriques sociologiques mais nous faisons appel en même temps plus spécifiquement à des conceptions théoriques du champ des sciences de l'éducation.

Afin de mieux les comprendre, nous donnons directement la parole aux enfants dans cette étude. Nous pensons que chaque individu est acteur de sa propre vie au sein d'un système global qui lui impose des normes de conduite. Nous avons donc choisi le modèle d'analyse systémique et stratégique de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG (« *L'acteur et le système* »).

Les analyses menées par les deux auteurs obéissent simultanément à deux modes de raisonnement à la fois complémentaires, contradictoires et convergents : le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique. La théorie s'explique ainsi :

*« Le raisonnement stratégique part de l'acteur pour découvrir le système qui seul peut expliquer par ses contraintes les apparentes irrationalités du comportement de l'acteur. Le raisonnement systémique part du système pour retrouver avec l'acteur la dimension contingente arbitraire et non naturelle de son ordre construit »<sup>47</sup>.*

Pour le raisonnement stratégique :

1. Les participants d'une organisation peuvent être considérés comme des acteurs ayant chacun leur propre stratégie dont la rationalité ne peut se comprendre seulement par rapport aux résultats de leurs actions.
2. Si l'on connaît les stratégies de chacun des acteurs, et si l'on connaît les contraintes auxquelles ils sont soumis du fait des incertitudes que comporte la réalisation de leurs activités, on peut reconstituer le jeu à partir duquel ces stratégies peuvent devenir toutes en même temps également rationnelles.
3. Le phénomène sociologique fondamental de l'intégration des comportements du même ensemble social est pris comme un processus indirect qui contraint les acteurs d'adopter une stratégie donnant prise aux contraintes du jeu et leurs comportements de façon à obtenir un minimum de coopération, tout en maintenant leur autonomie d'agents libres.

Le concept d'acteur se retrouve chez l'équipe d' ENDA tiers Monde. En effet, depuis quelques années ce concept a été utilisé pour mener une stratégie d'intervention de plus en plus participative. Concernant la participation des talibés :

*« On se rend compte que nulle action ne peut avoir de succès sans la directe participation des intéressés. La participation des talibés dans toutes les phases de l'intervention est donc indispensable à la programmation et à l'évaluation des activités.*

*Ainsi, au Sénégal, des talibés participent avec leur marabout à la planification annuelle de l'ensemble des activités du Programme « Xaley Ca*

---

<sup>47</sup> CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Edition du seuil, Collection points politiques, pages 230-233.

*Kanam* ». A Kaolack, les talibés sont membres de l'association (AEJT) qui les appuie, ils participent aux réunions de planification et suivi des activités de l'association, en particulier des activités qui les concernent.

*Dans toutes les villes, les activités sont concertées avec les talibés. Dans les daaras, les talibés ont des responsabilités : ils cotisent aux caisses de santé, ils gèrent des boîtes à pharmacie, ils se regroupent pour nettoyer les écoles, ils organisent les tournois de foot, etc.* »<sup>48</sup>

La participation se poursuit jusqu'à une évaluation trimestrielle dans chaque daara avec les talibés. A Dakar, les talibés participent aussi à l'évaluation semestrielle des activités du Xaley Ca Kanam du secteur (division géographique) où leur daara se trouve.

Les Marabouts tout comme que les acteurs associatifs ont aussi une participation active : « *L'expérience montre que les marabouts participent et jouent un rôle important pour la réussite des activités d'amélioration des conditions de vie des talibés. Les associations d'enfants et jeunes : Enfants et Jeunes Travailleurs (AEJT), Association de Développement de quartier (ADQ, qui regroupent les ASC et autres formes d'associations de jeunes) sont des partenaires fondamentaux des programmes d' ENDA TM. Ils contribuent à leur formulation et donc à la discussion des aspects qui concernent les talibés et leurs maîtres coraniques, également présents dans ces diverses phases.* »<sup>49</sup>

Pour revenir à notre modèle stratégique de l'acteur, le raisonnement stratégique est un raisonnement de découverte, un raisonnement heuristique, à l'aide duquel on élabore et teste des hypothèses de plus en plus générales sur les caractéristiques de l'ensemble, à partir des problèmes vécus par les participants dans chacune des parties. Pour l'analyse et l'interprétation du comportement, le problème proprement sociologique de l'intégration risque de ne pas être traité, et la domination considérée comme vécue à tous les instants. C'est pourquoi le raisonnement stratégique est complété par le raisonnement systémique.

« *Ce raisonnement était effectivement déjà implicite dans la logique stratégique, mais à condition de distinguer et d'associer à la fois le contenu stratégie et le contenant de jeu ou le système. Il peut, d'autre part, être présenté comme un raisonnement systémique pour une tout autre raison, non pas parce qu'il y est question de système au sens empirique du terme, mais parce que le type de causalité sur lequel il repose est d'ordre systémique et non pas linéaire.* »<sup>50</sup>

L'analyse systémique telle que proposée par Erhard FRIEDBERG et Michel CROZIER, se situe au sein de l'entreprise. Notre contexte est différent puisque nous nous plaçons dans le système éducatif qui est un sous-système du système social. HAVELOCK G. et HUBERMAN M. qui traitent du problème de l'intégration à travers les systèmes scolaires apportent un complément à notre cadre théorique.

En effet, ils emploient le terme de « trans-action » pour qualifier une intégration sociale en continu qui doit s'opérer de façon privilégiée dans les systèmes d'éducation « dont toute la raison d'être est d'assurer l'accueil, la formation et la livraison sur le marché d'un « produit fini » constitué de personnes. Les systèmes d'éducation doivent donc être

---

<sup>48</sup> Enda TM Jeunesse Action, 2003 (décembre), *Soutien aux talibés/garibous, Quelques actions d'amélioration du système éducatif des écoles coraniques au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso*, jeuda 109, Dakar.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système*, pages 230-233.

« ouverts » en permanence et s'organiser sur le plan interne pour ménager aux individus qu'ils ont mission d'éduquer une transition sans heurts d'une année à l'autre, d'un niveau de savoir-faire ou de connaissances à l'autre, etc. »<sup>51</sup>

Nous avons retenu certains éléments d'analyse du système. Il échoit sans doute « aux pays en développement de « créer » un système là où il n'en existait aucun ou parce que l'ancien « système » était irrémédiablement dans l'incapacité de satisfaire aux aspirations nationales. La création d'un pays nouveau ou l'établissement d'un ordre politique radicalement différent ne fera que constituer l'idéal d'un système nouveau, pas le système lui-même. De nouveaux sous-systèmes chargés notamment des transports, des communications, du commerce, de la santé et de l'éducation doivent également être mis sur pied. Ces sous-systèmes ne surgiront jamais par génération spontanée ; bien souvent, ils naîtront de l'ancien système d'avant le bouleversement politique qui n'avait pas su donner satisfaction. Une théorie de l'innovation doit tenir soigneusement compte du processus d'appropriation de ces transformations créatrices »<sup>52</sup>

Mais il est impossible de refaire l'histoire. Les pays anciennement colonisés, qui se sont vus imposer un système, héritage à l'indépendance, n'auraient pu le refuser et ne peuvent pas aujourd'hui le nier en créant autre chose. C'est à partir du système actuel, dans son évolution qu'il faut réagir et innover. Une innovation qui ne passe pas forcément par des créations mais plutôt par l'intégration des acquis culturels et l'intégration des individualités déjà existantes.

En ce qui concerne la notion de système elle est relative ou évolutive en fonction du lieu et du temps.

« Tous les systèmes sont en voie de quelque chose : soit en voie de devenir plus parfaits, soit en voie de ne plus l'être. On peut donc dire que tous les systèmes se situent quelque part sur un long continuum qui va du « chaos » au « parachèvement ». »<sup>53</sup>

L'analyse d'un système doit aussi prendre en compte son instabilité due à l'évolution des systèmes et des super systèmes :

« Presque tous les systèmes appartiennent ou sont intérieurs à d'autres systèmes plus étendus qui influent plus ou moins sur leur fonctionnement. C'est ainsi qu'en période de consolidation nationale, le gouvernement du pays et l'Etat en tant que système sont amenés à exercer un rôle de plus en plus dominant (et peut-être dominateur) dans bon nombre des sous-systèmes qui les composent. Au plus haut niveau, l'évidence s'impose de plus en plus aux personnes averties du monde entier que l'ensemble de la population de notre planète et ses gouvernements avec elle constituent un seul et même « système », quels que soient son degré d'imperfection et son manque d'unité. Les projets d'assistance et d'innovation bénéficiant d'un financement international en sont une preuve manifeste, voire indéniable »<sup>54</sup>

Ces propos, pris comme éléments d'analyse, restent cependant à relativiser et sont critiquables. Il faut faire attention à ne pas basculer dans l'idéologie pure : l'assistance

---

<sup>51</sup> HAVELOCK G et HUBERMAN M, 1980, *Innovation et problème de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement* UNESCO, Paris, page 41.

<sup>52</sup> Idem page 43.

<sup>53</sup> Idem page 43.

<sup>54</sup> Idem page 55.

internationale peut être vue sous d'autres angles moins reluisants, notamment comme un marché lucratif en perte de vitesse avec le développement endogène et autocentré ou la coopération Sud Sud. De plus les disparités toujours trop importantes et flagrantes entre les pays et les individus portent à penser qu'une quelconque forme d'homogénéisation ne peut se pratiquer aisément comme le souligne les auteurs :

*« Bien des pays ou des Etats en développement sont en train de créer des systèmes sociaux en prenant, dans une région donnée, des gens qui ne se connaissent pas entre eux, qui n'ont pas conscience d'avoir un objectif commun et qui souvent ne parlent même pas la même langue (système relationnel) pour établir entre ces gens une connexion puis une cohésion simples avant d'aboutir à une connexion puis à une cohésion dynamiques. Bon nombre de nouveaux Etats s'efforcent de mener cette tâche à bien en fort peu de temps, dans l'espoir ou l'attente qu'il leur sera possible, d'une manière ou d'une autre, de ramasser en quelques années ou peut-être en quelques décennies des processus qui ont pris des siècles à d'autres civilisations. Les activités inhérentes à la création d'un système national bouleverseront profondément la vie de cette société, sous tous ses aspects, et se répercuteront nécessairement sur l'ensemble des activités éducatives, novatrices ou non. »<sup>55</sup>*

On comprend très bien, que tout changement par des innovations dans le système éducatif est un enjeu capital pour les pays en quête d'un développement rapide et durable. Comment donc provoquer une interaction positive ? L'intégration des acteurs dans un processus dynamique qui ferait disparaître l'exclusion scolaire est une voie de salut envisagée mais difficile à tracer comme nous l'avons souligné précédemment.

Les tentatives sénégalaises d'innovation d'un système éducatif hérité de la colonisation sont nombreuses. Comme le remarque Jean-Émile CHARLIER *« vivement incitées par les organisations internationales à adopter rapidement des mesures soutenant l'augmentation du taux de scolarisation, les autorités sénégalaises ont introduit plusieurs innovations majeures dans leur système éducatif à la rentrée d'octobre 2002 »<sup>56</sup>*.

Ces mesures visent : une reconnaissance de l'enseignement religieux dans les daaras, (ou écoles coraniques sénégalaises) au même titre que l'enseignement formel ; l'intégration de l'enseignement religieux, (c'est-à-dire essentiellement celui de la religion musulmane, majoritaire à plus de 90% dans le pays) au programme du cycle primaire et des cours dans les langues locales.

*« Ces mesures, qui impliquent une même intention politique de resserrer les dispositifs éducatifs au plus près des préoccupations et des intérêts des populations, sont susceptibles de deux lectures. L'évolution qu'elles dévoilent peut d'abord être analysée comme une conséquence de l'influence des organisations financières internationales qui prônent l'application d'une logique de marché à tous les domaines de l'activité humaine qui peuvent y être soumis, et parmi lesquels elles rangent l'éducation. Introduire la religion et les langues locales dans l'enseignement public revient alors à conformer l'offre éducative aux préférences des usagers, postulés collectivement rationnels. Une seconde lecture, complémentaire de la première, valorise les explications endogènes, met en exergue l'évidence selon laquelle ces mesures s'inscrivent dans l'histoire longue de l'Islam au Sénégal, au cours de laquelle la construction de l'Etat laïc n'apparaît plus que comme un*

---

<sup>55</sup> Id. page 56.

<sup>56</sup> CHARLIER Jean-Emile, 2004, " Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'Ecole de la République laïque du Sénégal », *Education et Sociétés*, pages 95-111

épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire – et c'est bien le sens de la démarche marginale de ceux qui, au printemps 2003, ont proposé l'application de la charia par tous les tribunaux nationaux – comme une aberration à corriger dès que possible. »<sup>57</sup>

Ainsi, quelle que soit la démarche de l'Etat qui met en place les mesures qui lui semblent nécessaires pour adapter son système d'enseignement aux réalités sociales et économiques du pays, il y aura toujours matière à critiquer tant que les disparités sociales et l'exclusion resteront flagrantes.

*« En toute hypothèse, les effets de ces innovations sur la vie publique du Sénégal pourraient être profonds. Les réformes projetées ne sont pas qu'organisationnelles, elles marquent aussi un glissement de référence, une évolution dans la conception de l'Etat et des fondements de sa légitimité. Elles annulent de facto le compromis politique établi en faveur de sa laïcité au profit d'une doctrine politique, plus anglo-saxonne que française, qui admet l'affirmation de signes religieux explicites dans les institutions publiques. Les promoteurs de ces réformes ont volontairement nié le caractère absolu des caractéristiques qui différencient l'école officielle des dispositifs traditionnels de socialisation. Ce faisant, ils ont aussi réfuté cette définition de la modernité qui prévoyait d'isoler le religieux dans l'abri des consciences individuelles et de lui interdire de se froter aux choses de la Cité, sous peine de le voir profané. Le recul du religieux, annoncé comme une « loi inéluctable contre laquelle il serait absurde de s'insurger » se trouvait déjà infirmé par les faits, il l'est désormais aussi par la loi. Ces démentis ébranlent la définition française de l'Etat et des frontières séparant sphères privée et publique, dont la pertinence est remise en question dans le contexte de la société sénégalaise, indubitablement inscrite dans une modernité qu'elle revendique à très juste titre et dont elle se plaît à révéler quelques contradictions. »*<sup>58</sup>

Il n'est pas aisé, en effet, d'apporter des innovations dans le sous-système éducatif qui est inexorablement lié à son environnement social sur lequel il interagit simultanément. Les réalités sociales et culturelles peuvent pousser à des choix politiques qui trouvent leur justification. L'application des décisions politiques, qu'elle soit effective ou pas peut avoir des conséquences autres que celles escomptées. L'adhésion des populations et l'acceptation commune de réformes éducatives suppose que les choix opérés permettent le développement d'un système éducatif englobant et valorisant la diversité des formes éducatives. Le sous-système éducatif étant un maillon clef du système social, requiert une adaptation constante en fonction des acteurs qui le composent et de leurs objectifs visés. Quelle adaptation du système éducatif pour nos petits talibés de Dakar ? La question ne peut trouver de réponse pour le moment étant donné le niveau d'avancée de la recherche dans ce domaine et l'insuffisance des données recueillies sur le terrain.

Néanmoins d'un point de vue général on peut pousser l'analyse du système éducatif en termes de transformation. Dans un ouvrage au titre éloquent, « *Savoir co-devenir* », Boubacar CAMARA explique que : « *l'éducation étant une composante du système socio-économique et culturel, la temporalité dans l'approche des problèmes de développement, la concerne également. Le développement conçu comme un processus durable de transformation socio-économique culturelle et environnementale, quantitative et qualitative, est conditionné par la bonne appréhension de la loi de transformation de*

---

<sup>57</sup> CHARLIER Jean-Émile, 2004, " Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'Ecole de la République laïque du Sénégal », *Education et Sociétés*, pages 95-111

<sup>58</sup>Idem.

*changements quantitatifs en changements qualitatifs. Le caractère progressif, graduel et le saut qualitatif sont des aspects à considérer dans la stratégie de développement. »<sup>59</sup>*

Pour lui, la nature systémique du phénomène se décompose d'un système global vers des sous-systèmes qui sont en interrelations. Il explique en ces termes :

*« Dans le domaine de l'éducation, ignorer les relations entre l'éducation et le système socio-économique et culturel conduit à une appréhension incorrecte de la dynamique de transformation qui doit aboutir au renouveau éducatif »<sup>60</sup>*

Bien sûr si l'on parle de renouveau éducatif, cela implique des changements dans le système éducatif, des modifications parfois profondes qui ne sont pas sans perturber la stabilité plus ou moins déjà précaire des sociétés en question qui sont parfois résistantes au changement, même quand celui-ci peut leur être bénéfique ou salutaire. Aussi l'acceptation et l'appropriation par les populations visées de tout acte de réforme touchant la structure sociale, sont deux variables primordiales.

En outre, l'organisation scolaire, à la fois établissement et système scolaire constitue une forme organisationnelle stable et autorégulée qui lui a permis de se répandre et de s'intégrer depuis plus de deux siècles avec un minimum d'adaptation à des contextes nationaux et régionaux très diversifiés . D'où ; le problème de l'innovation et du changement.

Comme l'expliquent Michel BONAMI et Michèle GARANT, : *« Cette stabilité, intéressante pour pouvoir assurer une mission éducative en étant partiellement à l'abri des aléas de l'environnement, peut-être également considérée comme une limite importante à la capacité de faire face et d'intégrer le changement. (...) »*

*« Par innovation, nous entendons le fait d'introduire de façon volontaire une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu de l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles.. »<sup>61</sup>*

L'innovation peut donc aller au-delà des simples limites de l'établissement, vers des changements profonds qui considèrent les nouvelles réalités sociales. La professionnalisation, la standardisation et l'innovation sont trois forces complémentaires que les autorités doivent s'efforcer de mettre en place autour d'un dispositif. Ainsi :

*« On ne peut pas ne pas innover (...). Tous les pays sont confrontés aujourd'hui à la nécessité impérieuse d'adapter leur système scolaire à un monde qui bouge beaucoup et vite, à un temps où les élèves ne sont plus ce qu'ils étaient. »<sup>62</sup>*

La théorie sociologique du changement social émerge. C'est un des objets les plus controversés chez les sociologues<sup>63</sup>. Et pourtant le sens commun et les hommes de pouvoir

---

<sup>59</sup> CAMARA Boubacar, 1996, *Savoir co-devenir, Contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du 3<sup>e</sup> millénaire*, UNESCO, Dakar, page 76.

<sup>60</sup> Idem, page 80.

<sup>61</sup> BONAMI Michel et GARANT Michèle, 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergence et implantation du changement*, De Boeck Université Paris, Bruxelles, page 187.

<sup>62</sup> Idem page 32.

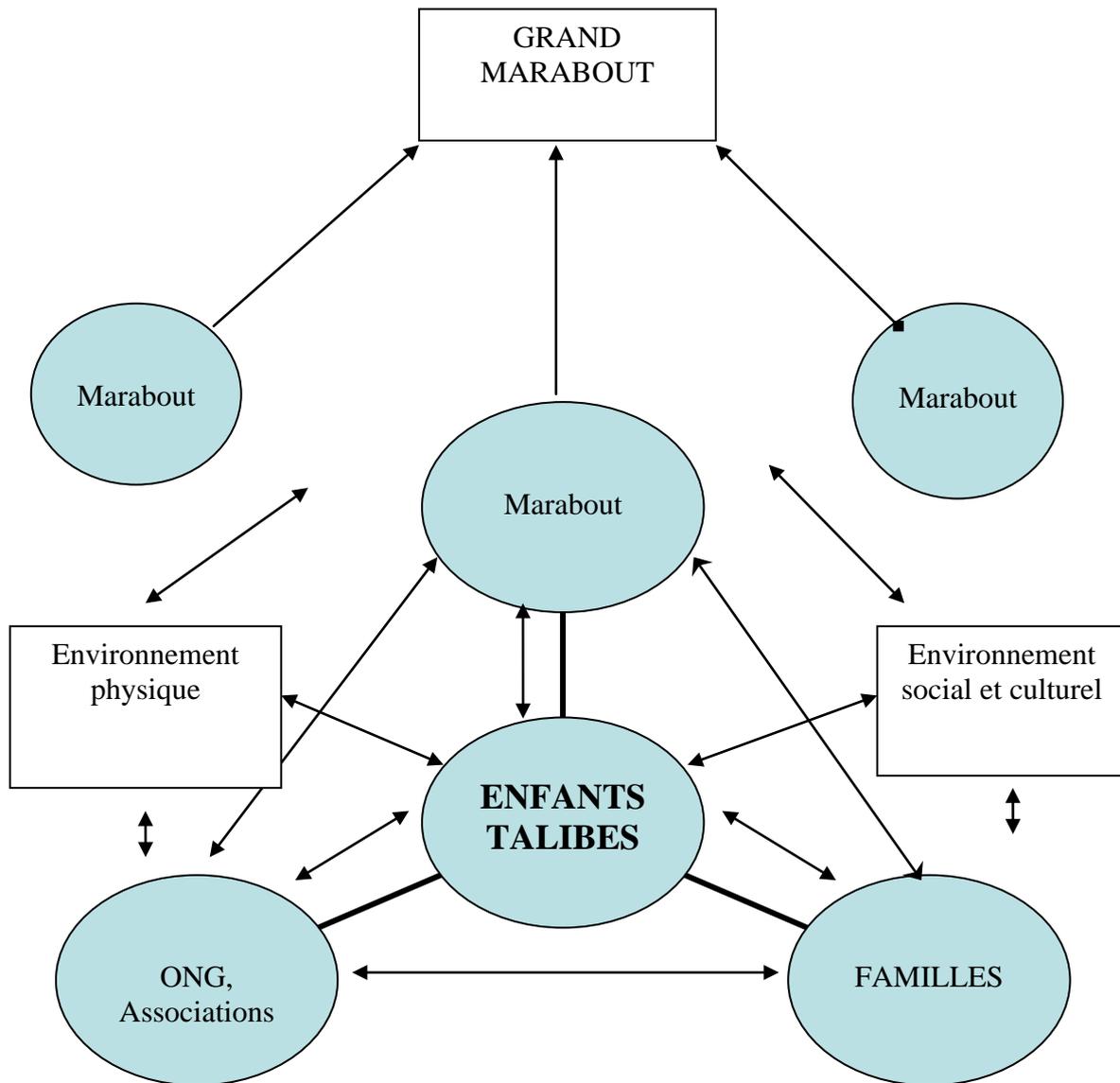
<sup>63</sup> DURAND et WEIL, 1997, *Sociologie contemporaine*, 2<sup>e</sup> édition, Vigot, Paris, page 356.

demandent bien souvent à ceux qui utilisent cette théorie du changement de faire œuvre de prédiction. Nous ne développerons donc pas ici pour nous en tenir au cadre défini précédemment de l'analyse systémique, mais nous retenons le concept d'évolution sociale pour parler des transformations placées dans le long terme. Selon PARSONS, changement d'équilibre et changement de structure sont à distinguer (ou seules les unités ou parties d'un ensemble sont modifiées). Le changement social, au-delà des transformations structurelles est repérable dans le temps, durable et c'est un phénomène collectif.

Les élèves, composantes de la structure sociale, insérés à travers les systèmes scolaires, changent, partout, plus ou moins vite, mais changent inexorablement. Les élèves ont donc aussi changé au Sénégal, comme partout ailleurs. Les élèves des écoles coraniques ont aussi changé par la force des choses. Comment le système éducatif sénégalais évolue-t-il pour une intégration de ces changements ?

Pour cerner les changements opérés sur les enfants, il faut d'abord cerner le système interrelationnel dans lequel se situe le talibé de Dakar, afin de comprendre la place et le rôle qu'il joue au sein de la société sénégalaise. Le type d'enfant talibé que nous avons ciblé est confié par ses parents à un marabout (maître d'école coranique) ; il est parfois aidé (ou encadré) par des associations ou organisation ou des individus. En considérant donc, les talibés au cœur d'un système où ils sont élèves d'école coranique, nous pouvons présenter le processus d'intégration de ces derniers à l'aide de la matrice suivante :

**Figure 3 : Système interrelationnel talibés/parents/marabouts/ environnement physique et social**



La participation des talibés et des marabouts est difficile à cerner. Le mode de relation marabout/talibés/parents et entre les marabouts est complexe. Le « confiage » des enfants au marabout est total (corps et âme). Les parents leur font confiance pour la formation coranique (et humaine) de leurs enfants, surtout pour les garçons.

*« Les daaras sont organisés en réseaux. Les grands talibés devenus marabouts, en ouvrant leurs écoles, restent responsables devant leur grand marabout. Chaque changement dans les « succursales » peut entièrement être décidé sur place, faute de remettre en cause l'autorité du « grand marabout » qui souvent réside ailleurs. Les « grand marabouts » sont*

donc généralement informés par les autres de tout ce qui se fait dans le *daara* de leur réseau et possèdent le dernier mot sur les décisions. »<sup>64</sup>

C'est un système de dépendance qui est décrit ici : tout remonte vers le grand marabout, autorité religieuse suprême. Il est vrai que dans une certaine mesure le pouvoir des chefs religieux est tel que l'on pourrait penser qu'ils ont droit de vie et de mort sur les individus. Mais il faut tout de même relativiser pour ne pas sombrer dans une caricature pessimiste.

La misère des familles est aussi un agent de prise de décision quant au « confiage » des enfants à un enseignant coranique sans chercher souvent à subvenir aux besoins de l'enfant. L'enfant peut-il facilement se trouver en situation de conflit avec son enseignant qui est le seul adulte censé l'éduquer et l'élever ?

Les jeunes talibés qui sont donc confiés au marabout n'ont pas d'autre alternative semble-t-il que d'obéir à leur seule volonté. Les parents ne sont plus consultés pour l'éducation des enfants dès que ceux-ci franchissent les portes du *daara* qui représente le seul refuge. Le réseau tel que décrit dans la citation ci-dessus fait penser à un monde à part, bien organisé. Pourtant l'enfant, envoyé dans la rue pour mendier est en rapport avec l'environnement physique et humain de la rue. De quelle façon cet environnement intervient-il sur son comportement ? Quels éléments peuvent l'influencer ?

Pour mettre en lumière les rapports qu'entretiennent avec leur environnement ces enfants exclus, il est nécessaire d'effectuer une clarification des concepts de *talibé*, *maître d'école coranique* et *école coranique*. Dans la littérature, on peut trouver différentes appellations, et aussi des contenus différents pour ces concepts qui apparaîtront ainsi souvent tels que présentés par les documents consultés.

### ***Talibé ou élève d'école coranique***

Le talibé est un apprenant du Coran. Mamadou NDIAYE nous dit que l'élève ou le talibé était appelé « *taalibe njangaan* » ou « *ndongo daara* » et avait entre 5 et 7 ans. Il y avait les talibés externes qui travaillaient auprès de leurs parents et qui en contrepartie apportaient des subsides au marabout le mercredi. Ce don s'appelait « *alarba* »<sup>65</sup>

Maintenant, il se trouve que le terme s'est vulgarisé et il est possible de lui attribuer d'autres contenus. Par rapport à une condition sociale parfois triste, peu enviée et décriée, le destin de certains talibés a fait opérer une utilisation du terme qui les désigne de façon péjorative ou abusive. Les talibés se retrouvent alors même au cœur d'une polémique entre ceux qui souhaitent leur voir conserver leur statut au sein de la société quitte à nier l'évidence de leur inadaptation actuelle à la modernité et ceux qui cherchent coûte que coûte à les insérer dans un système où ils ne sont pas forcément les bienvenus.

La difficulté vient du fait de leur mendicité autorisée donc le surproduit qui irait en partie au profit à certaines instances religieuses intouchables. La mendicité, qui est une des activités des talibés semble être considérée aujourd'hui comme un fléau, malgré les diverses

---

<sup>64</sup> ENDA TM Jeunesse Action, décembre 2003, *Soutien aux talibés/garibous, Quelques actions d'amélioration du système éducatif des écoles coraniques au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso*, JEUDA 109, page 66.

<sup>65</sup> Il s'agissait de cauris, c'est-à-dire de coquillages qui servaient de monnaie d'échange avant l'introduction de l'argent.

raisons insuffisantes données et même celle du désir d'éduquer le talibé dans une vie ascétique et humble.

*« Ce phénomène apparut tôt dans les foyers d'enseignement du Sénégal. Pourtant, force nous est de constater que les grands foyers islamiques de l'Orient comme de l'Occident musulmans, n'ont pas connu l'existence de la mendicité.*

*En ce qui concerne Tombouctou, berceau de la culture islamique au Soudan occidental, les deux ta'rîh qui nous ont relaté la vie culturelle de la ville, notamment le Ta'rîh as-sûdân, de As –Sa e dî, n'ont pas révélé cette pratique non plus que le régime d'internat dans l'enseignement tombouctien ».*<sup>66</sup>

Il semble aussi que le statut de talibé puisse durer une longue partie de l'existence d'un individu, voire toute sa vie. Même adulte, éduqué et inséré professionnellement, il existe des anciens talibés qui se disent toujours talibés. Ils dépendent spirituellement d'un marabout (ou grand marabout) qui rythme tous les événements de leur vie, prend des décisions à leur place, à qui ils apportent reconnaissance, estime et devises.

De plus, l'âge du jeune garçon<sup>67</sup> talibé lancé dans les rues, de nos jours, est descendu jusqu'à voir des enfants de plus ou moins quatre ans dans ce statut du talibé qui ressemble plus à un mendiant qu'à un apprenant du Coran. D'ailleurs certains petits mendiants se font passer pour des talibés.

La raison primordiale de la mendicité serait pour Mamadou NDIAYE, le régime d'internat gratuit dans l'école coranique au Sénégal. Mais en plus d'une raison économique, il y a aussi une raison religieuse qui viendrait justifier la mendicité. Ce qui complique considérablement la situation comme le remarque Jean-Émile CHARLIER : *« La mendicité est justifiée aussi par des raisons pédagogiques et philosophiques »*<sup>68</sup> Certains considèrent la valeur de « l'humilité », qui justifierait qu'on envoie un enfant demander l'aumône, pour qu'il connaisse aussi la souffrance et qu'il puisse ainsi aider les autres. La souffrance aussi vécue au sein de certains daaras trouve les mêmes justifications. Ce qui nous amène à une définition du terme de *daara* ou école coranique.

### ***Ecole coranique ou daara***

Les deux termes d'école coranique et daara sont employés de façon quasi indifférente que ce soit dans la littérature avertie ou dans la vie courante des sénégalais. Ceci, à notre sens créé une confusion dans les esprits. C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire d'en faire deux concepts à part entière.

L'école coranique, est le lieu où se déroule l'apprentissage du Coran pour les enfants en présence d'un maître d'école coranique. A savoir que ce lieu peut être la rue en l'absence de locaux.

---

<sup>66</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, thèse de Doctorat, UCAD Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, pages 49-50.

<sup>67</sup> Les filles talibés ne sont pas visibles dans les rues.

<sup>68</sup> CHARLIER Jean-Emile, 2004, « Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques », *Cahiers de l'ARES*, septembre 2004, n°3, pages 35-53

Le daara c'est le lieu où réside les enfants apprenant le coran, c'est en quelque sorte l'internat de l'école coranique. Le mot « daara » viendrait du mot *daar* qui veut dire maison en arabe (mais nos recherches ne nous en disent pas plus).

Il est vrai que la maison du maître est souvent aussi lieu de résidence et lieu d'étude, mais ce n'est pas le seul cas de figure rencontré. Aussi, il est préférable d'effectuer une dichotomie. Qui est le maître d'école ou de la maison ?

### ***Maître d'école coranique ou marabout***

Le maître d'école coranique est la personne qui instruit des enfants par la mémorisation voire la réflexion à partir de versets du Coran. Il existe plusieurs types de maîtres qui utilisent aussi des méthodes d'apprentissage différentes. Le terme de *marabout* leur est souvent attribué et cela vient d'une confusion dans les esprits due à leurs différentes activités profanes ou extraordinaires menées en parallèle de celle d'instructeur religieux.

Mamadou NDIAYE nous donne une explication très détaillée de cet amalgame des deux termes qui pose problème. Il nous dit à propos du marabout :

*« Ce mot d'origine maure (marabot) est probablement une déformation du mot arabe « marbût », signifiant « homme voué à la vie ascétique », et non l'acceptation communément admise selon laquelle le terme marabout proviendrait du mot arabe « murabit », schème du participe actif de la troisième forme du verbe « râbata » d'où provient le nom donné à l'une des plus célèbres dynasties arabo-berbères d'Afrique et d'Espagne, « al – murâbitûn » (c'est-à-dire les almoravides)*

*Dans nos différentes langues nationales, le marabout portent les noms suivants en wolof, lébou et séreer : sériigné ; en pulaar : thierno ; en socé et manding : karamo. Vu ses rôles multiples au sein de la vie sociale, le marabout tenait dans les sociétés traditionnelles une place difficile à déterminer et à définir.*

*En fait, nous pouvons constater que le terme « marabout » était une dénomination fort imprécise affectée surtout aux lettrés versés dans les sciences religieuses islamiques quel que fût leur degré de connaissance, même médiocre ».<sup>69</sup>*

Pour dénombrer les différents marabouts qui existent, l'auteur effectue une dichotomie en plusieurs catégories :

1. Le marabout confectionneur d'amulettes
2. Le marabout secrétaire
3. Le marabout guerrier
4. Le marabout sayh (confrérique)
5. Le marabout enseignant (qui exerçait diverses professions et c'est pourquoi il y eu l'instauration d'horaires nocturnes).

---

<sup>69</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, thèse de Doctorat, UCAD Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe page 34.

Pour DIOP Moumar Coumba<sup>70</sup>, il existe trois sortes de marabouts :

- ceux qui se consacrent exclusivement à la prière et à l'enseignement
- ceux qui mêlent à leurs activités d'enseignement des pratiques de soins, de divination et de voyance rémunérées. Parmi ces pratiques, il faut citer la confection de *teerés* (amulettes) du *saafara* (eau bénite)
- les *tariyaax* est la plus trouble : marabouts itinérants, n'exerçant aucune activité d'enseignement et se consacrant exclusivement au commerce de *teerés*, des prédictions. Ils sont assez mal vus car les vrais marabouts sont sédentaires. C'est parmi les *tariyax* que l'on trouve le plus souvent les artisans du mauvais *liggey* (travail), voilà pourquoi ils sont parfois redoutés.

Mamadou NDIAYE nous livre quelques explications utiles :

*« Le syncrétisme se produit parce que les marabouts sont le produit d'une fusion entre le Jarbarkat (thérapeute traditionnel) et le bilejo (ancien sorcier repentir). Ils ont pour tâche de lutter contre une force (Liggey uo döm). Le problème du liggey, c'est que son agent n'est ni le döm, ni le jinné, c'est le marabout, cela veut dire que mis à part l'Univers des jinnés et seytanes, » le marabout est le personnage le plus redoutable du paysage socio-culturel sénégalais. »<sup>71</sup>*

Nous avons souligné la dernière phrase, car elle est d'une importance capitale pour comprendre que certaines pratiques pourtant décriées sont en même temps tolérées. Dans l'inconscient collectif des sénégalais, le trouble est très profond, d'une part le profane et le sacré sont trop mélangés. C'est ce que Marcel MAUSS<sup>72</sup>, dans son analyse et explication de la magie, qualifie d'interdépendance entre la notion d'esprit magique et la notion de pouvoir spirituel. Sous couvert de la religion, la croyance et la superstition gagnent le pas et elles rythment la vie quotidienne qui peut toujours être interprétée sur deux registres qui se superposent inlassablement : le réel et le paranormal.

Selon Amar SAMB : *« Plusieurs ethnies peuplent le Cayor : les ouolof (80%), les toucouleurs, les peuls, les laobés, les sérères. Il se forme des classes à l'intérieur de chaque groupe ethnique. Au sommet de classes supérieures on trouve chez les Ouolofs, par exemple : les descendants des Bours (anciens rois du Cayor) et les marabouts. Les premiers détenaient le pouvoir temporel, les seconds le pouvoir spirituel ; ceux-là n'entreprenaient jamais une expédition ou une guerre ou une affaire importante sans avoir consulté ces derniers. Les marabouts étaient leurs oracles, leurs devins ; ils jetaient un sort maléfique sur les ennemis de rois ; ils rendaient les esprits, les anges, favorables ou défavorables suivant le cas.*

*Aujourd'hui même cette situation subsiste d'une façon plus ou moins latente : les hommes politiques qui veulent garder leur place, les fonctionnaires qui désirent se concilier les faveurs de leur supérieur ou monter en grade, les lutteurs d'arène qui aspirent à la défaite de leurs adversaires, les amants qui ne sont pas payés de retour et qui veulent rendre docile,*

---

<sup>70</sup> DIOP Moumar Coumba, 1976, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar, page 20.

<sup>71</sup> Idem, page 17

<sup>72</sup> MAUSS Marcel, 1950, *Sociologie et anthropologie*, Quadrige/ PUF, 7<sup>e</sup> édition (1997) page 99.

*folle d'amour leur bien aimée récalcitrante, tous ces gens vont voir le chef spirituel, pour se faire des gris-gris, bref le maraboutage. »<sup>73</sup>*

Les mots évoluent au cours du temps et changent même parfois de sens. Pour les terminologies que nous avons tenté de mettre en lumière, il se trouve que des confusions sémiologiques s'opèrent de façon incongrue pour une analyse claire et objective. Il faut au moins pouvoir donner un nom à son objet d'étude pour prétendre essayer de le saisir et de le comprendre avec la neutralité axiologique nécessaire à toute recherche scientifique.

## CONCLUSION

Cette partie qui présente nos options théoriques de recherche, est en volume la plus importante. Nous avons tenté en effet un début de clarification des concepts de l'éducation et du cas qui nous intéresse, mais qui pourrait trouver plus d'élan dans le cadre d'un travail de thèse.

Le choix du modèle stratégique de l'acteur et l'analyse systémique pour cette étude de cas nous a semblé, malgré les embûches, le plus judicieux puisque le talibé au-delà des contraintes que lui impose sa condition, reste un enfant en phase d'apprentissage qui correspond au développement de ses compétences personnelles. A travers les différents sous-systèmes éducatifs qu'on lui propose il lui reste peut-être encore la possibilité de choisir une voie qui lui convient pour acquérir ce qui lui est nécessaire pour rencontrer les objectifs qu'il peut se fixer.

---

<sup>73</sup> SAMB Amar, *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé*, 1973, NEA, Dakar, Abidjan, page 8.

**DEUXIEME PARTIE :**  
***L'EDUCATION DE BASE POUR LES***  
***ENFANTS TALIBÉS DANS LES RUES DE***  
***LA CAPITALE SENEGALAISE***

Pour parler de l'éducation à Dakar, il est essentiel de faire une description monographique de la ville en faisant un peu l'historique de cette ville particulière. Ainsi il est facile de bien comprendre certains phénomènes particuliers qui s'y déroulent car les environnements physiques et humains qu'elle propose aujourd'hui sont intimement liés et constituent le terrain où se déroule le phénomène éducatif dans son processus complexe, dont nous considérerons la partie éducation de base. En effet, les enfants talibés que nous étudions ici, sont une bonne partie du temps dans les rues de la capitale. Aussi, avant de pouvoir vérifier l'hypothèse selon laquelle ces enfants ne reçoivent pas l'éducation de base, nous partirons de leur environnement éducatif : en première partie nous présentons ci-dessous notre contexte d'étude, la ville de Dakar et en deuxième partie l'éducation de base à travers les types d'enseignement qui sont offerts aux enfants.

## **2.1 DESCRIPTION MORPHO GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLOGIQUE DE LA VILLE DE DAKAR**

### **2.1.1 L'URBANISME A DAKAR**

Situons maintenant de façon spécifique notre cadre d'enquête, c'est-à-dire la ville de Dakar du point de vue de son évolution historique en matière d'urbanisme. Dakar est la plus ancienne des grandes villes francophones d'Afrique noire. Pendant longtemps (XVII<sup>e</sup> et une partie du XVIII<sup>e</sup> siècle), les européens resteront sur l'île de Gorée, face à la pointe du Cap Vert. Ce n'est qu'en 1857 que les français annexeront les côtes du Sénégal. Il faudra cependant attendre 1857 pour que la ville de Dakar soit érigée en commune particulière indépendante de celle de Gorée. En 1846, Gorée compte encore 3400 habitants et Dakar seulement quelques centaines; en 1851, Dakar a déjà 18000 habitants et Gorée 1200. En 1885 s'achève la construction du chemin de fer Saint-Louis - Dakar. Les grands travaux portuaires et de construction de bâtiments publics se feront dans la période 1898-1914.

Dakar devient la capitale de la fédération de l'Afrique occidentale française. C'est à cette époque que l'autorité coloniale se préoccupe des migrations autochtones et décide de séparer quartiers européens et quartiers africains. En 1915, le quartier indigène de la Médina, accolé au Plateau est créé. L'extension de la ville se réalise par des opérations successives de lotissements, quel que soit le type de quartier. Dans les zones où ne résident que des africains, la construction en matériaux précaires est autorisée mais les occupants des concessions n'obtiennent de titre définitif de propriété que s'ils construisent en matériaux durables. Ce régime se libéralisera avec l'indépendance sans disparaître tout à fait.

Il faut souligner de nos jours les contrastes du développement : l'aspect agréable de la ville, qui est bâtie sur un site superbe, une presqu'île, entourée par des reliefs magnifiques avec des quartiers chics bâtis de superbes maisons. Des structures d'hôtellerie et de restauration de très haut standing sont implantées un peu partout à Dakar comme dans les autres régions du pays. Ces dernières années, l'accent a été mis pour un développement du tourisme qui pourrait être une source économique non négligeable pour un pays qui n'a pas beaucoup de ressources naturelles.<sup>74</sup>

L'accueil et l'intégration des populations étrangères de toutes origines se fait facilement à Dakar : un européen, un asiatique ou un américain sont accueillis

---

<sup>74</sup> Atlas du Sénégal, les atlas de l'Afrique, 2000, les éditions J.A., 5<sup>e</sup> édition réalisée sous la Direction scientifique de Mamadou Moustapha SALL, Paris.

indifféremment, la communauté libanaise a souvent la nationalité sénégalaise parmi son éventail de nationalités. Aussi ; de l'avis de nombreux expatriés, il fait bon vivre à Dakar. Avec la crise ivoirienne, les populations qui ont dû quitter la Côte d'Ivoire, pour une bonne part ont choisi le Sénégal et Dakar en particulier. La *Teranga* a évolué mais elle ne s'est pas évaporée bien heureusement. Mais malheureusement, le succès de Dakar est aussi à l'origine de bien des maux qui gangrènent l'ambiance sociale et créent de nombreux troubles environnementaux.

## **2. 1.2 RURALISATION ET SOCIALISATION PAR LA RUE A DAKAR**

En 1985, l'agglomération comptait 54% de la population urbaine et 1% de la population totale du Sénégal. Cette concentration de la population va de pair avec un regroupement des activités (administration, santé, industrie). La ville contribuait en effet à 67% de la production industrielle et à 73% de la valeur ajoutée nationale. Même si la croissance démographique de Dakar s'est ralentie, l'agglomération continue d'accueillir une grande part des migrants interurbains du pays. Cette permanence des flux migratoires vers la ville entraîne une explosion urbaine, devenue très préoccupante. Les équipements urbains et les emplois ne suivent pas le rythme de la croissance démographique. La capitale est dans l'impossibilité d'offrir des emplois dans le secteur structuré à tous les citoyens; plus de la moitié des actifs exercent dans le secteur informel et le taux de chômage est estimé à 18,6% de la population active.

C'est pourquoi nous parlons d'une ruralisation de la ville dans son mode de fonctionnement. Si l'on observe les comportements des citoyens au quotidien dans la capitale, on s'aperçoit que certains modes de vie ruraux sont reproduits dans la capitale où forcément ils sont inadaptés.

Ces comportements ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part des médias et les autorités publiques tentent d'y remédier par des opérations allant de l'information à la sanction. Prenons comme exemple déplorable, l'encombrement de l'espace public par des gens, des marchandises ou des objets de toutes sortes, des individus qui se soulagent de leurs besoins pressants n'importe où. Mais surtout des familles entières qui vivent dans la rue le même mode de vie qu'elles avaient dans leur village d'origine, et nous offrent un théâtre de pauvreté sur les trottoirs de la capitale ou, moindre mal, dans des baraques insalubres et sans hygiène. Bien sûr, tout le monde espère trouver du travail à Dakar, faire fortune ou seulement vivre de la mendicité puisque les sénégalais, surtout les dakarois sont réputés généreux.

Le secteur de l'informel qui règne aussi sur la capitale, et à tous les niveaux contribue à créer un environnement éducatif particulier. En effet les comportements qui en découlent offrent à celui qui est censé être éduqué, a priori l'enfant, un spectacle qui est souvent en contradiction avec ce qu'on lui enseigne à la maison et à l'école. Pour celui qui vit dans la rue (comme l'enfant de la rue), c'est alors le seul modèle qui se présente à ses yeux et il est peu probable qu'il envisage un autre cas de figure que le spectacle quotidien qui se déroule sous ses yeux.

Mais la rue, à Dakar, reste aussi la meilleure éducatrice, à notre sens, car elle confronte l'individu à la société réelle, dans tous ses états. L'enseignement y est dense, d'ailleurs rien qu'à considérer l'importante activité économique qui s'y déroule avec les divers apprentissages qu'elle met à la disposition du public avec les métiers de rue et l'artisanat, elle contribue ainsi à l'éducation. Beaucoup d'enfants sont formés très tôt à des petits métiers, aussi même s'ils ne sont pas instruits, ils accèdent au moins à une formation

qui leur donne un rôle social et leur ouvre l'opportunité d'un avenir. Boubacar DIAMANKA, décrit très bien cette réalité sociale dans son travail dont le titre déjà évoque une certitude sur le travail des enfants. « *Quelles politiques et stratégies pour améliorer les conditions de vie et de travail des enfants travailleurs : essai sur le quartier de la Medina de Dakar* ».

Comme nous l'avons dit dans notre mémoire de maîtrise qui précédait la présente étude : *la rue contribue irréfutablement à la socialisation et à l'éducation des enfants à Dakar.*<sup>75</sup>

La vie qui s'y déroule et les comportements quotidiens observés amènent à penser qu'un certain décalage existe entre les objectifs fixés par les politiques éducatives et la réalité. Les citoyens sont quelque fois interrogés sur leurs attentes, mais l'évolution rapide des situations, les habitudes coriaces et les résistances aux changements sont à prendre en considération et empêchent tout jugement face aux initiatives entreprises.

Les problèmes environnementaux sont réels à Dakar et interfèrent avec une éducation globale dans le respect de certaines normes de vie urbaine : les libertés individuelles prennent souvent le pas sur l'intérêt commun. Aussi, des exemples pas toujours à suivre sont montrés quotidiennement aux enfants, qui sont censés ne pas les reproduire. Que faire devant la tentation d'une liberté désordonnée qui s'offre au quotidien ?

### **2. 1.3 DAKAR : UNE CAPITALE ATTRACTIVE ET ENCOMBREE.**

Les données disponibles sur l'accroissement démographique de Dakar permettent de se faire une idée de son développement. Le taux moyen d'accroissement est de l'ordre de 5,8 % par an entre 1921 et 1951, cette croissance s'accélère entre 1951 et 1961 de façon substantielle par rapport à la période antérieure et atteint alors le taux de 8%. Capitale de l'A.O.F. jusqu'en 1958, Dakar prend sa prééminence politique en Afrique francophone avec les indépendances. Mais le transfert de la capitale du Sénégal de Saint Louis à Dakar permet à la ville de renforcer sa prédominance sur les autres villes sénégalaises. Entre 1955 et 1961, l'accroissement sera encore plus rapide puisqu'il atteint le taux de 9%.

TABLEAU 2: LA PART DE DAKAR DANS LA POPULATION URBAINE

<b>Année</b>	<b>1955</b>	<b>1960</b>	<b>1976</b>	<b>1988</b>
Pop. de Dakar/ pop urbaine	43%	46%	45%	47%
Pop. Dakar/ pop totale	11%	12%	16%	19%
Pop. Dakar/ pop 2e ville pays	5,1%	5,7%	7,0%	7,5%

Source : recensements de 1955, 1960, 1976, 1988 et D. SECK.

<sup>75</sup> MEDORI TOURÉ Valérie, 2003, *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue*, Dakar, Université Dakar Bourguiba, Mémoire de Maîtrise en sociologie, 153 pages.

Après l'indépendance, la croissance de la ville va se ralentir progressivement pour descendre à 4% par an durant la période 1976-1988. Selon les estimations du plan directeur de l'urbanisme, la population dakaroise croît d'au moins 55 000 personnes par an, soit l'équivalent d'une capitale régionale moyenne. Cela correspond à un besoin annuel d'au moins 7000 logements supplémentaires, production que ne peut assurer le secteur moderne de la construction, d'où l'importance de l'habitat irrégulier.

Dakar, au fur et à mesure de sa croissance a généré son "double" Pikine. Mais du premier déguerpissement de Dakar, en 1955, Pikine est devenue une commune aussi gonflée que Dakar, mais moins bien équipée et où la plus grande proportion de l'habitat est irrégulière du point de vue foncier, ce qui n'implique pas forcément qu'il ne soit pas d'une certaine qualité sur le plan du bâti. On trouve moins de baraques à Pikine (5%) qu'à Dakar (10,5%). Davantage de chefs de famille sont propriétaires de leur parcelle à Pikine, même chez les migrants installés récemment.

TABLEAU 3: REPARTITION DE LA POPULATION DE L'AGGLOMERATION DE DAKAR

	1955		1960		1976		1988	
	<i>Effectif</i>	%	<i>Effectif</i>	%	<i>Effectif</i>	%	<i>Effectif</i>	%
<i>Dakar</i>	231 000	97	382 920	81	514 656	63	686 999	52
<i>Pikine</i>	7 600	3	71 780	15	298 661	37	622 172	48
<i>Total</i>	238 600	100	374 700	100	813 317	100	1309171	100

Source : recensements de 1955, 1976, 1988 (D. SECK).

La population de Dakar ne cesse de croître. Entre les deux recensements de 1955 et 1988, en 33 ans, l'effectif de la population est multiplié par cinq. Pikine est un quartier de Dakar et la précarité des logements bâtis pose des problèmes multiples.

En décembre 2002, il y a eu un recensement général de la population et de l'habitat, dont nous avons pu recueillir les résultats provisoires (annexe 4) qui montrent la courbe de croissance vertigineuse de la ville dont la population a quasiment doublé depuis 1988.

En 2005, la saison d'hivernage particulièrement pluvieuse a causé de terribles endommagements à des populations qui ont été relogées provisoirement dans des camps car leurs logements étaient soit détruits ou inondés d'eau verdâtre en pompage.

Face à ce phénomène d'expansion la ville connaît des problèmes multiples. Certains sont typiques aux grandes villes comme les cas sociaux, déviances, délinquance, chômage, embouteillage, insécurité, pollution ; mais d'autres lui sont spécifiques tels que :

- occupation anarchique généralisée de l'espace public ;
- encombrement, pollution de toute sorte ;
- transport collectif insuffisant et en mauvais état, et restent encore les *cars rapides*<sup>76</sup>; même si la ville se dote progressivement de nouveau bus bleus (Dakar Dem Dik)
- perte du sens du civisme avec le non-respect de l'autorité ;
- corruption ;
- mendicité courante et en particulier celle des enfants ;
- prostitution et tourisme sexuel en vogue.

Nous aurions pu aussi parler des bons côtés et décrire des scènes de la vie quotidienne dakaroise rocambolesques et pleines de gaîtés, mais nous laissons le soin au dessinateur de bandes dessinées MOHISS<sup>77</sup> de le faire.

Aussi, pour le touriste cela peut être amusant de faire un tour de Dakar, face à la cacophonie carnavalesque qui s'y déroule. Mais pour les habitants et les usagers c'est une autre affaire. C'est plutôt un cauchemar journalier. Dakar est une ville trop encombrée même pour celui qui préfère prendre le contre-pied avec le sourire face à celui qui se croit seul sur terre, invincible, irascible ou de mauvaise humeur. Dakar attire surtout pour des raisons d'ordre économique ; chacun pense y faire fortune ou subsister, ne serait-ce que par la mendicité qui est devenu un « métier » à Dakar attirant même les populations des pays alentour.

---

<sup>76</sup> Les cars rapides sont des véhicules utilitaires de type fourgonnette, venus d'Europe et réaménagés en moyens de transport en commun avec des matériaux de récupération. Ils sont sans cesse rafistolés et roulent jusqu'à leur dernier souffle. Des minis bus blancs ( TATA) ont fait apparition en 2004 et devraient progressivement les remplacer.

<sup>77</sup> MOHISS, 1997, *Petits jobs et grôls Boulôts*, Jiel Impression CEE, LANTON.

Et pourtant, Dakar se veut une ville moderne, preuve en est la multiplication des centres de connexion Internet équipés copieusement en informatique, la « fleuraison » des téléphones portables et la généralisation des paiements par carte bancaire ainsi que les distributeurs automatiques.

C'est une véritable explosion de modernité et de technologie avancée sur Dakar. Qui n'a pas son cellulaire ? De la petite « bonne » au « charretier », celui qui a une source de revenus (ou n'en a pas) ne se prive pas de ce qui n'est plus un luxe mais devenu une mode voire une nécessité accessible à tous. Les tarifs ne cessent d'ailleurs de baisser et de s'adapter à la bourse de chacun.

La modernité, donc, par tous ces aspects décrits est entrée dans la capitale africaine par des moyens que nous avons tenté de décrire ci-dessus. Mais Dakar, est toujours tiraillée par la tradition qui impose à sa configuration des normes et des modèles qui ne sont pas toujours adaptés à son évolution. Il y a un conflit entre les différents modes de vie et les attentes des populations diverses qui composent la population de la ville.

En matière d'éducation cela pose des problèmes qui sont très difficiles à appréhender et à gérer. Particulièrement lorsqu'il s'agit d'éducation de la petite enfance puisque les enfants baignent dès leur naissance dans un environnement complexe et qui échappe en une certaine mesure au contrôle des adultes. Qu'est-ce donc l'éducation de base à Dakar, voire au Sénégal?

## **2.2 EDUCATION DE BASE AU SENEGAL**

L'éducation de base au Sénégal se déroule de plusieurs façons et le plus facile est de la décomposer en trois sous-systèmes :

- l'éducation formelle
- l'éducation non formelle
- l'éducation informelle.

Nous avons lors de notre tentative de définition conceptuelle, en première partie, précisé que ces concepts ne sont forcément adéquats, mais ils sont pour le moment utiles pour identifier les différents types d'éducation qui se présentent sur la ville de Dakar.

### **2.2.1 EDUCATION FORMELLE**

L'éducation formelle est gérée ou contrôlée par l'Etat dans son fonctionnement pour les programmes et les enseignements. Elle se décompose en plusieurs structures qui sont de deux types :

- Les établissements publics laïcs : ils sont hérités de l'époque coloniale et tentent de s'adapter depuis les indépendances par des programmes adaptés aux réalités locales.
- Les établissements privés : les écoles catholiques sont les plus réputées et les plus prisées car elles offrent une qualité d'enseignement reconnue et attestée par les résultats des élèves. Les écoles franco-arabes remportent ces dernières années un succès auprès des familles musulmanes (majoritaires à plus de

90%) qui souhaitent donner un enseignement à leurs enfants en accord avec leur conviction religieuse.

Un dossier complet réalisé par le quotidien « Le Soleil », en mai 2004, nous donne déjà à la lecture des gros titres une idée des problèmes éducatifs sénégalais :

- « Enseignement religieux à l'école primaire sénégalaise. La difficile mise en route d'une ambitieuse réforme. Un objectif essentiel : former le nouveau sénégalais. Un train incomplet de mesures. Education religieuse chrétienne. Les écoles franco-arabes : une alternative pour la scolarisation universelle. Distinguer l'étude de la langue arabe, de l'éducation religieuse. Les programmes ficelés, mais... »<sup>78</sup>

Selon les statistiques nationales<sup>79</sup>, l'enseignement élémentaire, en 2002/2003, regroupe 1 287 093 élèves dont 611 622 filles soit 47,5% de l'ensemble de l'effectif. Le secteur privé détient 14% des classes et scolarise 11% des effectifs. Malgré les efforts menés pour promouvoir un accès équitable des populations à l'éducation, des disparités importantes subsistent au niveau de la carte scolaire.

TABLEAU 4 : REPARTITION DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE EN 2002 / 2003

	Nombre de classes	Effectifs tenus	Nombre de filles	% filles
<b>PUBLIC</b>	22 590	1 146 812	545 028	47,53%
<b>PRIVE</b>	3 682	140 281	66 594	47,47%
<b>TOTAL</b>	26 272	1 287 093	611 622	47,52%

Source : DPS, 2003

Les taux brut de scolarisation sont en évolution positive ces dernières années comme l'indique le tableau suivant :

<sup>78</sup> PIREs Jean, 2004 « Enseignement religieux à l'école primaire sénégalaise. La difficile mise en route d'une ambitieuse réforme », *Le Soleil*, mardi 18 mai, page 12.

<sup>79</sup> Direction de la prévision et de la statistique – Ministère de l'économie et des finances, *Situation économique et sociale du Sénégal*, édition 2002-2003, page 19.

TABLEAU 5: ÉVOLUTION DES EFFECTIFS ET DES TBS

ANNEES	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
EFFECTIFS	1 034 065	1 107 712	1 159 721	1 197 081	1 287 093	1 382 749
TBS	65,4 %	68,3%	69,4%	71,6%	75,8%	79,9%

Source : Ministère de l'éducation, DPRE, BSS, 2004

Ainsi, une lecture rapide du tableau porterait à dire qu'avec presque 80% des enfants scolarisés le Sénégal en 2004 est sur la bonne voie pour la scolarisation universelle. Mais il faut relativiser les données en les ramenant à la dure réalité qui nous impose une forte modération. Il s'agit ici de taux bruts et les taux nets ne sont pas disponibles actuellement. Pourquoi ? Parce que jusqu'alors il existe au Sénégal des enfants qui ne sont pas recensés : ils ne sont pas inscrits sur les listes d'état civil et sont parfois issus de l'immigration volontaire ou involontaire (réfugiés).

Aussi, devant l'ampleur du phénomène qui concerne en particulier des enfants défavorisés et en mauvaise posture sociale, il est important d'attirer l'attention sur ce fait car un enfant non recensé est un enfant inexistant pour l'Etat. « *Toute projection statistique sur des données erronées est alors vaine et inefficace* », nous a-t-on confirmé au Ministère de l'Education. Depuis décembre 2005, des campagnes en faveur du recensement des enfants ont été lancées par l'Etat avec des partenaires comme l'UNICEF et Plan International.

Bien sûr, malgré ces dysfonctionnements, des avancées ont été réalisées par la combinaison d'une volonté politique appuyée par des énergies nationales et internationales, qu'il ne faut pas négliger. Selon Mamadou Lamine LOUM, le capital humain est un facteur-clé de succès et le développement de l'éducation et de la formation, constitue un paramètre déterminant des performances économiques et sociales de demain. Il nous retrace un historique des progrès réalisés par le système d'enseignement sénégalais :

*« Depuis son indépendance, notre pays a connu une évolution erratique de ses résultats en matière de scolarisation, de formation professionnelle, d'enseignement supérieur et d'alphabétisation. Globalement, en dépit de la constance des moyens respectables affectés en permanence au secteur malgré la crise, les pesanteurs, rigidités et distorsions persistantes n'ont permis d'obtenir que des résultats moyens qui sont ensuite devenus médiocres jusqu'en 1993. La formation professionnelle et l'enseignement technique restent, tout au long de cette période, les parents pauvres du secteur en termes d'allocation et, par conséquent, d'effectifs. L'enseignement supérieur absorbe une grande part du budget du secteur sans afficher des résultats éloquentes dans les dernières années. L'alphabétisation des adultes ne décolle pas et*

reste même figée au niveau très faible de 26,9% ; enfin, l'hégémonie des frais de personnel interdit toute amélioration notable des allocations de matériel et d'équipement.

*A partir de 1993, s'ouvre une période de prise en main lucide et vigoureuse pendant que s'estompe la courbe du désespoir et que se dessine une nouvelle trajectoire qui consacre un redressement puis une envolée ferme et forte des principaux indicateurs ».*<sup>80</sup>

Sous l'égide du PDRH2 et d'autres initiatives hardies prises par les autorités, sur les volets du recrutement et des constructions scolaires, le taux de scolarisation atteint des progressions annuelles voisines de trois points en moyenne. L'enseignement technique et la formation professionnelle font l'objet d'une étude diagnostique lucide et pertinente qui ouvre la voie à des programmes d'inversion de tendances, concomitamment à l'amélioration des dotations budgétaires et à la création de nouveaux établissements dans les zones périphériques.

En 1991, le Sénégal a pris une Nouvelle loi d'orientation nationale (la loi n) 91-22 du 16 février 1991) qui consacre les ruptures envisagées et fonde la nouvelle politique éducative.

Malgré une conjonction de facteurs peu favorables liés à la crise financière puis à la dévaluation du franc CFA, le secteur de l'Education fait des progrès immenses, tant en quantité qu'en qualité. A partir de 1993-1994, quand l'alerte fut sonnée sur la baisse du taux de scolarisation (TBS) ; il devint alors évident que l'élargissement de l'accès à l'éducation devrait passer par la réduction des coûts unitaires du personnel et des infrastructures, notamment des salles de classe.

Des solutions originales et soutenables aux lancinantes questions de recrutement d'enseignants et de moniteurs, de construction de salles de classe et d'écoles, d'augmentation de la population scolarisée et des auditeurs d'alphabétisation ont été trouvés :

- le Projet des Volontaires de l'Education qui permet d'injecter, dans le système éducatif, 1200 volontaires par an et d'atténuer les disparités régionales dans l'utilisation du personnel enseignant. Ainsi, 12632 enseignants – maîtres et volontaires- ont été recrutés dans l'enseignement élémentaire pendant que les manuels de l'INEADE sont passés de 2 à 31 ;

- un ambitieux programme de construction de salles de classe a été exécuté grâce à l'augmentation sensible des crédits du budget d'équipement ; cela a permis de construire, en moins de sept ans, l'équivalent des trois quarts du parc de salles de classe existant en 1993, soit 7621 salles de classe nouvelles, dont 2020 en 1998 et 1999 sur fonds propres de l'Etat.

*« Le succès de cette politique se lit dans l'augmentation sensible du taux brut de scolarisation qui est estimé à 69% pour 1999-2000 alors qu'il n'était que de 54% en 1993-94 et de 57% en 1996-97. Dans le même temps, la scolarisation et le maintien des filles à l'école s'effectuent dans une proportion très satisfaisante : le pourcentage de 45,2% des effectifs de l'enseignement élémentaire en 1993, ne cesse de progresser »(...)*

LOUM pensait que si la tendance ainsi décrite se poursuivait, le TBS dépasserait 80% en 2003-2004 de sorte que la scolarisation universelle serait effective au plus tard en l'an

---

<sup>80</sup> LOUM Mamadou Lamine, 2001, *Le Sénégal au 1<sup>er</sup> avril 2000*, Imprimerie EXCAF Editions, Dakar, 317 pages.

2008. Mais son optimisme ne prend en compte que les taux brut de scolarisation et nous sommes en 2006 bien loin des objectifs visés de scolarisation universelle, même en prenant en compte d'autres formes éducatives que la scolarisation.

### **2.2.2 EDUCATION NON FORMELLE**

Au Sénégal, l'éducation non formelle, c'est une réponse ponctuelle à des besoins éducatifs qui ne sont pas pris en compte par l'Etat. De nombreuses structures sont mises en place soit à l'initiative de simples particuliers ou bien d'ONG, ou d'associations nationales ou internationales.

Beaucoup d'énergie se met ainsi à la disposition d'apprenants ou d'apprentis et les innovations sont permanentes. Comme il n'est pas aisé de donner une liste complète et détaillée de l'ensemble des initiatives qui entre dans cette catégorie, nous dirons toutefois que : « *c'est un processus endogène et orienté vers la résolution de problèmes* ». <sup>81</sup>

Par exemple, Enda Tiers Monde a encouragé de nombreuses écoles communautaires de base (ECB) ou des écoles coins de rue. Dans ces écoles, il s'agit toujours d'essayer de répondre aux besoins des apprenants de tous âges et de toutes origines socio économiques. Des programmes d'alphabétisation en français ou en langues nationales, voire en anglais, à la formation à l'artisanat ou aux petits métiers : un éventail de solutions éducatives sont proposées aux apprenants à leur demande et suivant des modalités d'accès qui peuvent leur convenir tant au niveau du coût modique que des horaires aménagés et négociés.

L'ouvrage collectif publié par Enda tiers Monde, intitulé « *Education : alternatives africaines* », nous montre très bien comment fonctionne le système dit « non formel ». A travers les témoignages des différents acteurs sociaux qui se sont investis depuis des années sur un terrain tellement difficile à pratiquer. Ils nous livrent leurs expériences et les différents chemin tortueux parfois qu'ils ont du emprunter pour aller vers l'amélioration des conditions d'apprentissage, d'étude, d'instruction et de développement des populations rencontrées. Il faut sans cesse adapter les programmes et les méthodes d'enseignement à un public hétérogène, parfois instable ou déterminé à apprendre quelque chose de précis.

Pour Hamidou Nacuzon SALL, c'est justement l'insuffisance de structures d'accueil qui est principalement à l'origine du problème du système éducatif sénégalais.

« *Dans maintes régions du pays, le rythme des naissances est plus élevé que le taux de croissance du système public d'éducation. Cela signifie que si l'évolution du système éducatif public continue au rythme actuel, le taux d'analphabétisme croîtra et le manque de main-d'œuvre technique et professionnelle ne fera que s'aggraver* ». <sup>82</sup>

Deux indicateurs critiques de la qualité de l'éducation sont à souligner : des taux de promotion et de certification bas et des taux de redoublement et d'abandon scolaire élevés ; des relations entre le système et le milieu extérieur (efficacité externe), le chômage frappe durement les diplômés qui n'ont pas reçu de formation professionnelle.

« *Le défi sénégalais a principalement trait à la formation des ressources humaines abondantes et diversifiées. Ce besoin de main-d'œuvre qualifiée, indispensable au*

---

<sup>81</sup> DIOUF A, MBAYE M, NACHTMAN Y, *l'éducation non formelle au Sénégal*, Dakar, 2001, page 6.

<sup>82</sup>.SALL Hamidou Nacuzon et MICHAUD Pierre, 2002, *Les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication – Rapport d'expériences menées au Sénégal*, CRDI, 2002, page 94.

développement s'applique à tous les niveaux et dans tous les secteurs de production. C'est pour résoudre ces difficultés et relever ces défis que les ECB ont été créées en Afrique de l'Ouest au début des années 1990 dans le cadre de l'initiative de Sékou. Conçues comme une approche alternative au système traditionnel par leurs fondateurs, les ECB offrent un cadre idéal à la poursuite des recommandations de Jomtien en matière d'éducation pour tous, tout au long de la vie.

*Pouvant accueillir tout enfant ou adolescent âgés de 9 à 15 ans, les ECB doivent contribuer progressivement à améliorer les taux de scolarisation pour atteindre la scolarisation universelle. La combinaison enseignement en langues nationales et formation dans des activités productrices doit faciliter l'insertion des élèves dans la vie active. La participation de la collectivité à leur gestion garantit un enseignement et une formation plus adaptée aux contextes et aux besoins des individus et de la société. En plus, les élèves qui le souhaitent peuvent être préparés à poursuivre leurs études dans le système formel. »<sup>83</sup>*

Deux possibilités s'offrent aux apprenants de ce modèle alternatif:

- l'option insertion (tient compte des besoins et des possibilités du marché de l'emploi)
- l'option passerelle, (prépare le passage de l'élève du système alternatif non formel vers le système formel d'éducation).

Le modèle alternatif est finalement une réponse à un manquement du système formel. Les individus qui ne peuvent pas être pris en charge par le système formel peuvent trouver refuge dans le système non formel pour l'acquisition des connaissances dont ils ont besoin pour s'insérer dans leur vie sociale. Cette éducation de base passe nécessairement par l'alphabétisation et les techniques de calcul, mais peut aussi consister à l'apprentissage d'un métier. Le système éducatif formel a beaucoup à apprendre des expériences menées dans les écoles communautaires de base et autres structures d'accueil des enfants exclus du formel.

### **2.2.3 EDUCATION INFORMELLE**

L'éducation informelle désigne pour sa part les pratiques éducatives et formatrices non structurées. Elle est indissociable de l'activité sociale, culturelle et économique de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. Elle constitue également un « réservoir » d'apprentissage dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation. Les limites entre formelle et informelle ne sont pas évidentes.

Dans les ateliers artisanaux, par exemple, la majorité des apprentis rencontrés ne se pensaient pas en situation d'apprentissage. Est-ce à dire que la formation proposée dans ces ateliers relève de l'éducation informelle ? Il existe pourtant bien des objectifs pédagogiques, une pédagogie, des temps d'évaluation dans ces ateliers.

*« En rappelant qu'il y a dans tout processus éducatif une part d' « informel » qui échappe à la programmation, nous pourrions convenir que ces ateliers artisanaux font partie des formes « les plus informelles » d'éducation non formelle. A contrario, certaines entités mettent en œuvre des programmes éducatifs d'une grande rigueur, se rapprochant ou*

---

<sup>83</sup>.idem.

*dépassant le degré d'élaboration et de coercition des programmes formels .Il s'agirait alors des formes « les plus formelles » d'éducation non formelle. »<sup>84</sup>*

Certaines écoles comme les ECB sont reconnues par l'Etat, mais d'autres ne le sont pas et ne peuvent donc pas se classer dans le non formel. Sont-elles informelles ? C'est difficile à dire, et plus particulièrement pour le cas des écoles coraniques. Certaines d'entre elles sont reconnues par l'Etat, d'autres ne le sont pas. Pour qualifier l'enseignement qu'elles dispensent de formel, non formel ou d'informel cela reste encore impossible puisqu'il faudrait mieux connaître les écoles coraniques dans leurs diversité et spécificité.

## CONCLUSION

Dakar est un environnement particulier dans lequel évoluent les enfants talibés que nous étudions. Leur éducation est marquée par l'ensemble des éléments positifs et négatifs que leur offre cet environnement urbain surpeuplé, encombré, instructif mais aussi très dangereux, surtout pour de jeunes enfants laissés à la divagation et la mendicité.

Le système éducatif se décompose en terme de formel, non formel et informel comme développé ci-dessus. Aussi, pourquoi ce terme d'informel pour désigner un type d'enseignement qui serait tellement bénéfique aux populations par son adaptation aux réalités actuelles en mutation entre tradition et modernité? A notre avis, la dichotomie dans les différentes formes d'éducation n'est pas adéquate. Les daaras ou écoles coraniques dont la taille et le niveau d'organisation n'est pas uniforme et où les contenus enseignés sont hétérogènes feraient alors partie dans une certaine mesure de l'enseignement informel, pour une partie non négligeable de l'enseignement non formel quand il y a des passerelles avec le formel où elles sont sensées être intégrées par un rattachement à l'enseignement général de certains daaras. L'enseignement coranique, est-ce du formel, du non formel, de l'informel ? Dans quel système, se situe donc l'enfant talibé, apprenant de l'école coranique et mendiant dans les rues ?

---

<sup>84</sup> DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y ; 2001, *L'éducation non formelle au Sénégal*, Dakar, page 6.

**TROISIEME PARTIE :**  
***CADRE METHODOLOGIQUE***

Le moteur de toute recherche est l'hypothèse, la réponse probable à la problématique soulevée, nous rappelons que nous cherchons à savoir si les enfants talibés se trouvent exclus du système éducatif sénégalais. Pour lors, vu le temps imparti à cette recherche ( mais dans l'espoir d'un élargissement futur) nous gardons comme axe celui qui consiste à s'adresser à une catégorie d'individus, ici des enfants, afin de vérifier s'ils vivent la situation dans laquelle on suppose les voir et s'ils sont bien ce que le terme qui les désigne nous dit qu'ils sont.

### 3.1. UNE HYPOTHESE POUR UN ECHANTILLON INSTABLE

L'éducation prise comme un processus complexe qui met en rapport plusieurs paramètres qui se combinent, a tout de même pris au sein des sociétés actuelles la forme scolaire comme principal lieu de développement. Particulièrement pour la classe d'âge que nous avons considérée, c'est-à-dire de sept ans à quinze ans<sup>85</sup>, qui représente le moment de la vie où les individus sont censés acquérir les compétences nécessaires à leur insertion dans la société. C'est pourquoi l'éducation de base pour le plus grand nombre et de façon égalitaire, même si elle englobe des acquis qui peuvent se faire en dehors de l'institution scolaire, peut surtout se dérouler dans un système mis en place et/ou contrôlé par l'Etat.

Notre question problème est nous le rappelons de savoir si les enfants talibés sont exclus du système éducatif sénégalais formel, en ne recevant pas l'enseignement de base auquel ils ont droit.

Le système des daaras pose problème au Sénégal s'il s'oppose en système parallèle au système scolaire. Il peut apporter des réponses à des attentes particulières de familles qui sont en rupture ou en contradiction avec la société globale. Mais il peut aussi concurrencer le système mis en place par l'Etat. « *Des acteurs de l'enseignement formel estiment que les daaras pourraient trouver place dans le système éducatif s'ils faisaient l'objet d'une réglementation et d'un contrôle de la part des autorités civiles. Dans tous les cas, les enquêtés proches du secteur formel n'accordent leur soutien aux daaras modernes que pour rejeter avec plus de force les daaras traditionnels.* »<sup>86</sup>

Dès lors, il ne s'agit pas de porter un quelconque jugement de valeur sur le système des écoles coraniques mais au contraire de les situer dans leur contexte actuel et de voir quel est leur impact sur la vie des petits talibés qui les fréquentent. La complexité du phénomène social appréhendé est telle qu'on ne peut nier les évidences qui sautent aux yeux tous les jours mais il ne faut pas non plus se précipiter dans une seule direction.

Nous pouvons postuler néanmoins que le *daara* serait a priori un refuge pour certains enfants exclus du système éducatif formel :

- exclus par le manque de moyen matériel des familles qui se déchargent des enfants auprès des maîtres coraniques ;
- exclus parce que le système formel dans ses programmes et ses objectifs ne répond pas à l'attente des familles ;

---

<sup>85</sup> Choix relatif aux dispositions de l'OIT avec la Convention C138.

<sup>86</sup> CHARLIER Jean-Émile, 2004 (sept), « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de l'ARES*.

- exclus parce que l'enseignement coranique n'a pas la place qui lui revient dans le système éducatif formel et devient, pour une partie, un sous-système à l'allure d'exploitation de talibés mendiants.

Il n'est pas possible dans le cadre du présent travail d'apporter des éléments de réponses qui permettraient par une connaissance approfondie des réalités de générer des corrélations irréfutables. Nous nous situons simplement en position d'élargissement de la recherche dans des directions qui nous semblent probables et intéressantes. C'est une connaissance du sujet d'étude par l'intérêt qu'il a suscité depuis des années auprès de nous, les questions que nous avons soulevées au quotidien avec nos interlocuteurs divers qui nous conduit à formuler de telles hypothèses. Nous ne les vérifierons pas ici par des indicateurs spécifiques et ce n'est pas l'objet du présent travail, vu le temps et les moyens impartis. Disons que nos supputations tiennent lieu d'intuitions que le chercheur a développé durant ses neuf dernières années de vie, d'immersion et d'observation à Dakar.

De nombreux témoignages, articles ou écrits (photos à l'appui) abondent vers ces réalités sociales décrites. Les enfants talibés font couler beaucoup d'encre (notamment sur Internet) et monopolisent beaucoup d'énergie et de ressources. Le sujet, s'il est encore tabou pour quelques retardataires qui croient encore que « *parler des talibés et de leur condition c'est dangereux parce que l'on s'attaque à la religion* », est largement à la mode, c'est un domaine d'intervention privilégié pour de nombreuses associations et ONG<sup>87</sup>, ainsi que pour les organismes internationaux et le gouvernement sénégalais.

Certes, il existe un problème d'accès à l'éducation par un manque de structures et d'enseignants, mais c'est aussi le facteur psychosociologique qu'il faut prendre en considération pour l'étude de ce phénomène. Ainsi, il est impossible de généraliser et de formuler une hypothèse qui s'adresserait à l'ensemble des talibés pour répondre à notre question de recherche qui touche à l'intégration des talibés.

Comme nous l'avons dit précédemment les talibés ne sont pas recensés de façon fiable et leur rôle et statut au sein de la société sont complexes et diversifiés. Les daaras ne sont pas identifiables selon une typologie qui permettrait de les classer comme répondant ou pas aux critères de l'enseignement de l'éducation de base et les enfants talibés qui nous intéressent, sont ceux qui errent dans les rues.

**A Dakar, aujourd'hui, avec le système des daaras, nous dirons en toute hypothèse que les talibés reçoivent une éducation de base insuffisante.**

En effet, certains daaras n'assurent quasiment aucune formation aux enfants. L'intégration de ces enfants par un statut et un rôle passe comme nous l'avons vu par le daara. Si le système d'enseignement coranique est défaillant, les talibés sont alors victimes d'un manque éducatif, d'un dysfonctionnement d'un système scolaire et social. Les enfants sont des « laissés pour compte », sans éducation de base, sans formation... Il y a bien sûr des daaras réputées, intégrées au système éducatif sénégalais, mais il existe aussi bon nombre de daaras hors contrôle avec des pratiques « anti-éducatives » tolérées jusqu'à l'outrance pour des raisons multiples.

---

<sup>87</sup> Voir annexe 3

De l'avis d'anciens talibés interrogés au gré des rencontres : « *il faut faire évoluer le système des daaras pour ces pauvres enfants talibés* ». A la lecture du livre d'Amar SAMB, « *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé* » qui tient lieu de témoignage sur la condition des talibés, nous sommes perplexe de constater que trente ans après sa parution, ce qu'il décriait est encore vrai dans une certaine mesure, même avec les évolutions du temps. Le passage suivant porte à méditation :

*« Par suite de l'exil du grand marabout (Amadou Bamba MBACKE) par les français, les mourides, par haine pour ces derniers, et pour ne citer que mon père, n'envoyaient jamais leurs enfants à l'école.*

*Il est lamentable de constater que dans une famille comptant seize personnes, une seule dut son instruction à un pur hasard. Tout cela est le résultat d'un fanatisme aveugle et d'une interprétation fausse de l'Islam.*

*Tant que les musulmans sénégalais ignoreront en quoi consiste le vrai culte islamique, tant qu'ils ne sauront pas parfaitement les prescriptions coraniques et les traditions prophétiques, tant qu'ils persisteront à confondre la pure pratique des règles élaborées par le Coran et enseignées par la « Sunna » avec le culte absurde des marabouts, tant qu'ils ne reconnaîtront pas que cet Islam est une religion aujourd'hui rendue sans fertilité, réduite à un horaire de pratiques collectives, tant qu'ils ignoreront que la foi islamique ne consiste pas à tourner le dos à ce monde – la preuve en est que le Coran enseigne à l'homme cette vérité : « Ne néglige pas ta part des biens de ce monde »- tant qu'ils ne se méfieront pas des faux marabouts qui pullulent dans ce pays, tant qu'ils ne comprendront pas que le vrai rôle d'un marabout consiste tout simplement à donner une bonne éducation, à bien instruire, à expliquer clairement les points obscurs du dogme sans attendre de récompense de qui que ce soit, sauf de Dieu et sans exploiter bassement et hypocritement la crédulité des gens sans déposséder nos braves paysans sénégalais du fruit de leur travail moyennant une promesse de paradis, alors que ces marabouts roulent dans de longues voitures américaines, se prélassent dans le luxe, possèdent dans chaque ville ou chaque village une ou plusieurs femmes, rien ne marchera dans notre pays.*

*Tant qu'ils ne découvriront pas que ces marabouts sont loin de se cantonner honnêtement dans leur rôle d'enseignants de la religion, alors qu'ils ne sont, pour la plupart que des tartuffes, tant que tous ces faits subsisteront, l'analphabétisme continuera à gagner un nombre croissant d'adeptes et de dupes, il n'y aura certainement pas de progrès social, économique ou culturel dans ce pays ».*<sup>88</sup>

Ces propos de l'auteur sont durs, choquants. Ils décrivent une situation à ne pas ignorer et pour laquelle nous pourrions avoir le mérite d'y consacrer du temps pour la recherche. Toutes les situations doivent être prises en compte et analysées pour une amélioration de la condition des enfants talibés et des enfants en général.

En 2001, un rapport de l'UNESCO, « *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?* » posait le problème de l'adaptation de l'éducation dans sa complexité culturelle, des contenus et stratégies éducatives à adopter :

---

<sup>88</sup>SAMB Amar, 1973, *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé*, NEA, Dakar, Abidjan, Page 16.

*« Dans de nombreux pays, la transition d'une monoculture vers la diversité culturelle et la confrontation à d'autres valeurs n'ont eu lieu que récemment comme conséquences de la globalisation, des migrations, des TIC et de la plus grande mobilité de personnes et des idées. L'éducation pour la diversité culturelle est de ce fait, à bien des égards, à la fois un défi nouveau et une urgente nécessité. La CIE de 2001 s'est concentrée sur une question essentielle : ce qu'il faut enseigner et comment.*

*Dans quelle mesure l'éducation doit-elle se concentrer sur les valeurs communes que partagent les cultures ou au contraire sur la capacité de cultures diverses à coexister et à s'engager dans un dialogue ?*

*Si l'harmonisation semble à la fois non souhaitable et irréaliste, l'interdépendance croissante entre les religions, les pays et les communautés devrait être mise en relief dans les programmes scolaires, notamment en histoire, en géographie, en éducation civique, dans les sciences sociales, dans l'éducation religieuse ou morale ainsi que dans l'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères.*

*Dans l'éducation informelle interculturelle, les frontières entre éducation formelle et non formelle devraient s'estomper. »<sup>89</sup>*

C'est ainsi qu'entrant dans cette logique de l'éducation qui se veut un tout et varie en fonction des cultures et des réalités locales, Cheikh TOURÉ, nous parle d'un problème de prise en charge familiale et socio-éducative des jeunes enfants en milieu défavorisé au Sénégal. La nucléarisation des familles dans les pays en développement contrairement aux pays développés, s'opère dans un contexte où le nombre d'enfants par famille reste encore très élevé par considération de certaines valeurs culturelles. De plus, de nos jours, les grand-mères qui jadis se chargeaient de la garde des enfants préfèrent rester au village donc dans certains cas les mamans se voient obligées de rester à la maison pour s'occuper des petits.

*« Au Sénégal, la solution qui semblait être trouvée à l'instar des pays comme la France, est loin de régler le problème. Il n'y a que 145 établissements préscolaires (60 publics et 85 privés) dans le secteur formel public et privé dont 50% à Dakar.*

*En 1989-1990, 15 964 enfants étaient accueillis dans ces établissements. Les statistiques concernant le préscolaire non formel ne sont pas disponibles. Signalons cependant l'existence de 1384 daaras reconnus par l'Etat.*

*Les tarifs appliqués dans ces institutions préscolaires étant très élevés les parents démunis n'ont pas la possibilité d'y envoyer leurs enfants. De nos jours, compte tenu de la nouvelle option prise par les femmes dans le domaine économique, nous estimons que ces institutions préscolaires sont une nécessité non seulement parce qu'elles favorisent en principe le plein épanouissement intellectuel et affectif des enfants, mais également parce qu'elles permettent aux mamans de s'adonner en toute quiétude à des activités productrices. »<sup>90</sup>*

---

<sup>89</sup> UNESCO, 2001, *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoués ?* 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, 5-8 septembre, page 57.

<sup>90</sup> TOURÉ Cheikh, 1996, *Problème de prise en charge familiale et socio-éducative des jeunes enfants en milieu défavorisé. Essai sur le quartier NGANE ALASSANE (Kaolack – Sénégal)*, section sociale, éditions Dakar : ENDSS.

Le préscolaire est une des préoccupations de l'Etat ces dernières années. Mais il est évident que cette solution n'a pas l'adhésion de l'ensemble de la population soit pour des raisons culturelles ou économiques. Aussi, les mères souhaitant avoir une activité lucrative, vus les changements sociaux très bien décrits par l'auteur, préfèrent souvent confier leurs enfants, même très jeunes, au marabout.

C'est ainsi que Oumou Khaïr TANDJIGORA, aborde pour sa part le problème de l'instruction des talibés en termes de dévalorisation de l'enseignement du Coran en milieu urbain. Elle nous livre l'analyse suivante :

*« Certes, l'enseignement traditionnel a connu et connaît encore, malgré tout, un certain regain d'épanouissement à travers le pays, mais il fait en même temps, l'objet de critiques de toutes sortes. Ces critiques sont peut-être dues à l'ignorance de sa réalité et de son système de fonctionnement surtout interne (...)*

Elle souligne *« la valeur éducative de l'enseignement traditionnel en milieu rural par rapport aux centres urbains, en démontrant que l'enseignement a, dans ce dernier cadre là, connu une dégradation apparente, surtout à travers la mendicité. »*<sup>91</sup>

Avec les changements, s'opère un transfert du milieu rural au milieu urbain vers un type d'enseignement inadapté qui ne permet pas vraiment une bonne intégration des apprenants à leur milieu et les exclus finalement du système éducatif.

*« On a tendance à restreindre l'espace de l'enseignement coranique en voulant lui attribuer le milieu rural comme seul véritable cadre de l'apprentissage du Coran. Il est vrai que le milieu rural est le berceau de l'enseignement coranique qui s'est affirmé avec la présence des écoles de lignée historique. Mais l'école coranique ne connaît de cadre limité ; car encore plus répandu aujourd'hui, l'enseignement coranique connaît un développement dont l'ampleur doit être l'une des conséquences de l'urbanisation du Sénégal. Il semble même urgent de constater que ce développement a eu des effets aussi bien positifs que négatifs.*

*En effet, celle-ci a, entre autres, entraîné une évolution des écoles coraniques vers les centres urbains. Elle a en même temps, causé une métamorphose de l'école traditionnelle où des bouleversements de valeur ont mené à une dévalorisation de l'enseignement du Coran.*

*Car ce dernier qui avait connu un net épanouissement, est passé d'une vraie efflorescence à une dégénérescence manifeste.*

*Cette dégradation s'est d'ailleurs affirmée avec le phénomène de la mendicité dont la répugnance n'a pas manqué de faire écho des voix contestataires de la société sénégalaise.*

*Ainsi, le besoin de parler de ces mutations engendrées par les faits d'urbanisation, paraît évident. Mais il convient d'analyser les maux dont en souffre actuellement celui-là qui se trouve partagé entre la tradition et le modernisme. »*<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> TANDJIGORA Oumou Khaïr, 1996, *Le taalibé et l'école coranique traditionnelle en milieu urbain*, UCAD, Fac des lettres et des sciences humaines, département arabe, Mémoire de Maîtrise.

<sup>92</sup> idem page 50.

Oumou Khaïr TANDJIGORA, dans son mémoire de maîtrise consacré aux talibés et à l'école coranique en milieu urbain, nous explique bien le phénomène sous un angle psycho sociologique. Elle emploie les termes « *d'inadaptation et de désintégration* ». <sup>93</sup> Le talibé, en rupture avec son environnement familial (« confiage » total au marabout) et physique (immigration des zones rurales) est en proie à un malaise accru par les mauvais traitements et châtements subis. La « *révolte de ces talibés* » les conduirait à la *délinquance*. L'auteur n'hésite pas à dénoncer « *l'acte qui consiste à détruire l'individu au nom d'une soi-disant fidélité ou conservation du système éducatif de l'école coranique traditionnelle avec l'application de pratiques telles que la mendicité à travers laquelle l'avenir de l'enfant se trouve compromis.* » <sup>94</sup>

Ainsi les arguments, qu'ils soient poignants, tranchants comme ceux d'Amar SAMB à l'encontre de l'enseignement coranique sous certaines formes et certains aspects décriés ou plus pragmatiques comme ceux de Oumou TANDJIGORA ou CheikhTOURÉ, une défaillance du système d'enseignement coranique est mise en avant. Défaillance en matière d'enseignement d'éléments constitutifs de l'éducation de base comme le souligne notre hypothèse principale de recherche, mais aussi peut-être une défaillance éducative de la société sénégalaise tiraillée entre tradition et modernité. Le système de « confiage », pratique sociale solide, d'une part ne garantit pas aux familles un résultat positif et d'autre part pourrait se révéler une solution de fuite dangereuse face aux responsabilités éducatives. D'autant plus que l'obligation de résultat qui pesait jadis sur le marabout n'est plus forcément à l'ordre du jour.

### **3.2 OBJECTIF : Pourquoi se préoccuper en particulier de ces enfants ?**

Après avoir réalisé un travail de recherche de maîtrise en sociologie sur l'éducation à Dakar, nous avons choisi de nous pencher dans cette étude de cas sur le problème des enfants talibés qui sont dans les rues de Dakar. Notre problématique étant de savoir s'ils reçoivent ou pas un enseignement leur permettant l'acquisition d'une éducation de base. Nous avons posé l'hypothèse d'une insuffisance de l'éducation par le biais de l'éducation coranique dans certains types de daaras.

Ainsi notre objectif scientifique premier est de suivre la voie d'une clarification des concepts, étant bien entendu que le cadre de ce travail de recherche ne permet d'atteindre des niveaux de précision qu'il nous sera peut-être permis de viser dans un futur travail de thèse. Nous apportons une étude qualitative auxquelles viendraient s'ajouter de nombreuses autres études sociologiques et multidisciplinaires. En effet, il est primordial d'éclairer et de bien définir nos objets de recherche si l'on ne veut pas sombrer dès le départ dans des généralisations néfastes, préjudiciables qui fausseraient toute tentative de compréhension et d'analyse des réalités sociales en question à explorer. La recherche a besoin de moyen et ne peut se faire de façon isolée et autonome sans risquer d'être vaine et sans fondement.

La voie du changement profond, de l'innovation est depuis longtemps amorcée au Sénégal. Aussi, toutes les recherches en éducation qui touchent à ce domaine primordial de

---

<sup>93</sup>TANDJIGORA Oumou, 1996, *Le talibé et l'école coranique traditionnelle en milieu urbain*, Mémoire de maîtrise, UCAD, Faculté des lettres et des sciences humaines, département arabe. Page 75

<sup>94</sup> Idem, page 90.

l'exclusion scolaire, doivent nécessairement viser à une amélioration du système au-delà d'une simple analyse.

L'UNICEF va dans ce sens d'après les derniers rapports qui mettent l'accent sur la nécessité urgente d'avoir une action rapide au niveau de ces enfants dont la situation est préoccupante. Nous avons rencontré Monsieur Iréné B. ZEVOUNOU, Administrateur du projet éducation à Dakar, qui appuie l'échange entre chercheurs et le partage des expériences positives dans le domaine éducatif. Pour le cas des daaras, c'est un vaste programme sous-régional, avec la mise en place d'un recensement et d'une typologie qui devrait s'élaborer dès 2006.

Nous pensons que l'enjeu est très important au Sénégal, car l'on peut quelque fois s'inquiéter d'une agressivité de cette jeunesse ciblée, insatisfaite. La sonnette d'alarme a été tirée depuis des années déjà, mais il est temps que toutes les énergies se concentrent sur des «remédiations» urgentes à ce phénomène des enfants exclus, enfants talibés ou autres, enfants qui courent les rues, enfants qui mendient, font de petits boulots, enfants exploités, méprisés, laissés pour compte, et qui accablés, peuvent sombrer dans la délinquance ou la déchéance. Ils ne sont pas tous courageux et suffisamment valeureux pour s'en sortir dignement, alors il faut leur proposer d'autres alternatives.

Au quotidien lorsqu'ils m'abordent et me demande « *Madame, donne moi, une pièce, de l'argent, cent francs...* », je ne cède plus comme la première année. Parce qu'évidemment toute âme sensible fraîchement arrivée pense toujours qu'il est de son devoir de distribuer des pièces dans la rue. Mais quand le temps passe, il est aisé de se rendre compte que cela ne résout pas le problème, que le phénomène nous dépasse, et que quelques pièces distribuées ne peuvent que servir à avoir bonne conscience ; mais le lendemain les enfants sont toujours là dans leur misère et leurs illusions de la dame blanche, du toubab ou du « *thiof* » (patron sénégalais), ou de la « *driankaise* » ( femme sénégalaise huppée) qui va les sauver pour la journée au moins du calvaire qu'ils endurent.

Aussi, quand on décide de ne plus leur donner, ils s'énervent et regardent les sacs dans les voitures, collés aux vitres, et près à saisir ce qu'ils pensent leur revenir. Ils insultent parfois ou bien repartent tête baissée, acculés, leur boîte de conserve rouillée, qui sonne creux comme leur estomac.

Comme pourraient le penser certains et pour dissiper toute ambiguïté, nous précisons qu'il n'est en aucun cas ici question d'une quelconque forme de travail téléguidé ou télécommandé. Ce travail n'aurait pu se faire sans une conviction profonde personnelle et dénuée de tout intérêt si ce n'est celui de contribuer à la recherche de façon positive par une approche originale et pas trop classique. La diffusion par tous les moyens existants actuellement, l'échange international et de la pluridisciplinarité sont pour nous la voie à suivre pour amener les pouvoirs publics et les partenaires au développement à améliorer la prise en compte des principaux intéressés, c'est-à-dire les enfants, de leurs intérêts et de leurs espoirs. Nous espérons, au terme de cette recherche, qui n'est qu'une ébauche, pouvoir proposer des orientations pour l'amélioration du système éducatif sénégalais actuel pour un modèle éducatif plus adapté à la diversité sociale et culturelle.

### 3.3 METHODES ET TECHNIQUES : UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE

Pour appréhender en termes d'exclusion d'une éducation de base le cas des talibés de Dakar, pour les situer avec le système où il s'insèrent et tenter de définir par des concepts adaptés les réalités observées, nous avons dû opérer des choix méthodologique axés sur des recherches de type qualitatif.

#### *Echantillon représentatif*

Nous travaillons sur un échantillon dont la population mère est très instable. En effet, le nombre d'enfants talibés, si ce n'est par des approximations (150 000 environ selon l'UNICEF pour l'ensemble du pays).n'est pas connu. De plus, les enfants talibés de Dakar sont mobiles : ils se déplacent à travers les régions sénégalaises et les pays de la sous-région. C'est pourquoi nous avons choisi de mener une enquête de terrain avec une méthode qualitative.<sup>95</sup>.

Ainsi, l'échantillon constitué au hasard des rencontres par choix raisonné, est composé arbitrairement de vingt individus âgés de sept à quinze ans. Il s'agit de jeunes garçons, interpellés dans la rue qui est leur environnement quotidien. La difficulté d'enquêter auprès des enfants de la rue dont la population est hétérogène, mobile et mal dénombrée nous a restreint à interroger un petit nombre d'individus car le temps et les moyens impartis dans le cadre du présent travail ne nous permettaient pas d'aller au-delà. Nous visons nous le rappelons des analyses qualitatives.

#### *Zone*

La zone d'investigation est relative à la composition de l'échantillon. En effet, nous procédons de façon aréolaire afin de composer un échantillon tendant vers une forme de représentativité; cet échantillon ne pouvant cependant pas être « scientifiquement » pris comme effectivement représentatif de cette population présente sur l'ensemble du territoire de la ville de Dakar.

La répartition des talibés dans l'espace géographique de la ville nous a permis de cibler cinq zones très fréquentées par les talibés : l'avenue Cheikh Anta Diop, l'Avenue Dakar Bourguiba, Mermoz, La Route de NGOR et le centre ville (Marché Kermel) et de tenter une approche comparative.

Afin de faciliter le contact nous avons rencontré les enfants près des parkings de stations services ou bien en bordure de route, où ils ont l'habitude d'aborder l'automobiliste.

#### *Questionnaire et focus group*

Nous avons élaboré un questionnaire (voir annexe 1) qui a été administré aux vingt talibés enquêtés. Ce questionnaire, se compose de cinq thèmes et de vingt-et-une questions qui visent à identifier le talibé suivant son origine, à cerner sa scolarité, son niveau de compétences acquises, son mode de vie, ses rapports avec le daara et son maître d'école coranique, ainsi que ses désirs. Mais souvent les regroupements des talibés faisaient glisser l'administration du questionnaire vers des discussions en « focus group ».

---

<sup>95</sup> GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes de sciences sociales*, Dalloz, 10<sup>e</sup> édition, Paris.

Les questions sont pour la plupart des questions fermées avec des variables nominales dichotomiques ou multichotomiques car il nous fallait aller vite à cause du lieu d'enquête (la rue) et la patience des enfants qui n'est pas extensible. Le choix des questions visait à déterminer si les enfants talibés rencontrés dans les rues de Dakar ne reçoivent pas une éducation de base et s'ils sont exclus du système éducatif sénégalais.

Les variables, selon le schéma habituel se présentent ainsi :

Variables d'entrée	Variables de processus	Variables de sortie
Enfants Talibés	Conditions de vie et d'étude	Exclusion de l'éducation de base

### ***Observation***

Nous avons envisagé de faire de l'observation au sein d'une daara et d'avoir un entretien avec un marabout, ainsi qu'avec une famille d'enfant talibé. Mais cela demandait trop d'investissement pour le présent travail, étant donné la complexité des données qualitatives à traiter.

Cependant, nous avons aussi rencontré lors de l'enquête deux anciens talibés qui se sont dévoilés au cours d'échanges simples et cordiaux sur le thème. Plusieurs autres talibés et parents de talibés et d'autres personnes nous ont livré durant ces dernières années des témoignages au gré des rencontres qui étayaient notre réflexion et notre raisonnement pour cette recherche qui est complétée par des éléments fournis par la recherche bibliographique.

Nous avons conscience que les données recueillies ne valent que dans le cadre qui leurs est imparti, mais nous avons nourri nos réflexions par notre expérience quotidienne de la vie sur Dakar, les échanges qui peuvent se considérer comme de l'observation participante de tous les instants qui croisent le chemin de la recherche. La faiblesse de l'échantillon ne permet pas d'apporter des certitudes sur le phénomène étudié car pour cela il faudrait engager des moyens bien plus importants pour respecter une représentativité de l'échantillon. Ceci pourra éventuellement se programmer par la suite, pour un travail de thèse.

## **3.4 DEROULEMENT DE L'ENQUETE ET DIFFICULTES**

Comme nous ne parlons pas les langues nationales, nous avons fait équipe avec un collègue sénégalais sociologue, Monsieur. Amadou GUEYE qui nous a accompagnée lors de l'enquête auprès des enfants talibés dans la rue. Sa contribution fut très pertinente et utile à notre recherche.

L'enquête s'est déroulée en deux temps : une pré-enquête (voir annexe 2) auprès de trois enfants talibés et une enquête auprès de vingt talibés. La pré-enquête nous a permis d'améliorer notre questionnaire et notre technique d'approche des individus qui étaient en outre assez bien définis dès le départ, probablement parce que le milieu étudié est bien connu. Nous avons surtout pris conscience qu'il n'était pas raisonnable de leur demander en fin d'entretien ce qui leur faisait plaisir. Ils nous avaient demandé des chaussures car ils étaient pieds nus, que nous avons du (chose promise chose due) leur amener.

Les dons d'argent aux enfants encouragent un phénomène de mendicité qui détruit la valeur travail rémunérateur, aussi nous préférons offrir des fruits à ces enfants nécessiteux, qui souvent se nourrissent des restes de repas offerts.

L'enquête s'est déroulée sur deux jours consécutifs, car le centre ville demandait, à cause des encombrements, une intervention particulière plus longue. L'enquête nous a donné satisfaction. Les enfants ont très bien collaboré, mais nous avons insisté pour leur expliquer la raison de notre intervention et que nous sollicitons leur aide. Nous ne souhaitons pas qu'ils nous assimilent à un intervenant d'une quelconque structure.

Les questionnaires individuels ont été remplis quelque fois quasi simultanément parce que nous abordions les enfants en groupe, ce qui nous a permis aussi de récolter des informations complémentaires, diverses et variées soit de la part des enfants, soit aussi de quelques intervenants spontanés, proches des enfants.

Nous avons favorisé le dialogue par rapport au questionnaire dont l'effet était à double tranchant : effet positif lorsqu'il attirait les enfants qui se sentaient utiles et intéressés, effet négatif sur les enfants qui n'y voyaient qu'un instrument inutile pour eux car indéchiffrable.

Il faut comprendre qu'il n'est pas facile de saisir de façon directe de telles réalités sociales. Les moins gênés et les moins complexés restent encore les enfants. Les adultes sont mal à l'aise et n'apprécient pas d'être abordés directement sur un domaine où ils se sentent défaillant par rapport à leur rôle éducatif. Un étranger qui viendrait dans un foyer ou dans un daara poser des questions indiscrettes et incriminantes risquerait de ne pouvoir apporter de résultats utiles et fiables et seulement de troubler ses interlocuteurs.

Ce travail de recherche s'est enrichi en permanence par l'enquête documentaire. Nous avons eu bon accueil presque partout et les données nous ont été livrées généralement assez facilement. Au Ministère de l'éducation, dès notre visite, toutes les données nécessaires à notre recherche nous ont été livrées aimablement et avec des encouragements pour un thème qui a manifestement à intérêt à être travaillé. Les centres de ressources universitaires sont plutôt bien fournis, mais on doit préciser que certains ouvrages sont disponibles en théorie mais quelquefois introuvables ou pas communiqués, même après plusieurs passages notamment à la bibliothèque universitaire. Le département social de L'ENDSS, nous a permis de consulter les derniers travaux de recherche sur notre thème en toute confiance et nous avons pu en tirer des informations qui confirment notre recherche. Nous trouvons cette attitude porteuse d'espoir pour la recherche qui doit se faire en interrelations entre les différentes structures du pays qui travaillent sur les mêmes problématiques en même temps. L'Institut islamique, nous a permis la consultation de la thèse de Mamadou NDIAYE, qui nous est très utile. Le CODESRIA, après de multiples tentatives d'accès nous a finalement accueillie. L'UNESCO avec le BRED, les bureaux de l'UNICEF, nous ont fait bon accueil, ainsi que l'équipe d'ENDA TM.

Certains pensent encore que le thème des talibés est un sujet tabou, mais ils se trompent. De nombreuses actions sont menées vers cette frange de la population. Il ne s'agit plus de toucher à un aspect religieux, mais d'apporter un mieux être à des enfants défavorisés.

Aussi, il faut toujours clarifier les intentions et ce n'est pas chose aisée car la mauvaise compréhension ou la mauvaise volonté sont monnaie courante. Mais lorsque nous

avons rencontré les vrais défenseurs de la cause : *tous s'entendent sur le fait qu'il faut maintenant agir après avoir déjà beaucoup parlé.*

## CONCLUSION

Les outils choisis pour la collecte de données (le questionnaire réduit et les entretiens) sont aussi fonction du temps imparti et des possibilités de la présente étude, mais le recueil de données quantitatives qui s'imposerait pour la mise à l'épreuve des hypothèses soulevées demanderait d'autres choix.

**QUATRIEME PARTIE :  
*L'ECOLE CORANIQUE ET LES  
ENFANTS TALIBES DE DAKAR***

Pour ranger l'école coranique dans une quelconque catégorie il faut d'abord comprendre son statut au sein de la société et son mode de fonctionnement.

Il faut en premier lieu considérer qu'il y a eu une évolution du système des daaras qui s'impose comme une alternative à l'enseignement formel ou le concurrence alors que certaines écoles sont reconnues par l'Etat. Il est ainsi opportun de retracer un peu l'historique de ces écoles à travers trois périodes : précoloniale, post coloniale et contemporaine. Ensuite nous livrerons ici les résultats et interprétations de notre enquête de terrain avec quelques recommandations.

## 4.1 HISTORIQUE DE L'ECOLE CORANIQUE AU SENEGAL

L'école coranique à Dakar doit être vue à travers trois périodes distinctes de son évolution. Il s'agit des périodes avant la colonisation, durant la colonisation et depuis l'indépendance du Sénégal jusqu'à nos jours.

### 4.1.1. AVANT LA COLONISATION

L'école coranique existait bien avant l'arrivée de la colonisation française et avait remporté un vif succès auprès de la population après des débuts chaotiques. Les premiers maîtres coranique, venu du Nord avaient un peu de mal à convaincre les familles qu'il fallait donner un enseignement religieux aux enfants autre que celui qu'ils recevaient à travers les enseignements traditionnels animistes ou ritualistes. L'influence de l'Islam dans les castes de l'espace sénégalais a commencé dès le XI<sup>e</sup> siècle. Les premiers convaincus par la force, plus tard l'adhésion se fit dans les couches sociales diverses par la persuasion.

Les peuls sont les premiers à avoir adopté la religion musulmane et les premiers à avoir favorisé son essor notamment avec les écoles coraniques qui se sont implantées un peu partout à travers la sous région.

Selon Oumar KANE, l'islamisation s'est déroulée, avec une influence almoravide du XII<sup>e</sup> au XVII<sup>e</sup> siècle qui vit une adhésion massive du peuple. Pour les débuts de l'Islam, il nous livre les données historiques suivantes :

*« Le premier contact avec le monde de l'Islam résulte, croit-on, des premières incursions ommeyyades qui ont atteint dès 666 l'Awker déjà peuplé de Fulbe, et dès 745 le Soudan occidental. Ces incursions sont la conséquence directe des premières entreprises guerrières qui ont abouti à la conquête de l'Afrique du Nord par les Hilaliens. Les soldats envoyés par les Ommeyyades font déjà souche dans l'Adrar, le Tiris, le Tagant et le Hoth. Ils se sont métissés avec des populations indigènes, donnant naissance aux al Ferrouyîn ou Al Faman. C'est peut-être là l'origine de la tradition qui fait remonter les Fulbe à Ugba B. Nafi ou Ugba. Yassir.*

*Les premiers nègres à être islamisés furent ceux du désert. Ils le furent sous le règne du Tiloutan (mort en 837), d'Iletan (mort en 900), et de Temim (mort en 918 ou 919). Les Soninke du Ghana sont entrés en contact avec les Berbères et les Arabes musulmans dans les villes commerçantes, point de jonction du commerce méditerranéen et du commerce africain. Ces Soninke, convertis à l'Islam, ont servi de guides aux caravanes qui se rendraient aux portes des rivières du Soudan occidental (Niger, Sénégal). Bon nombre d'entre eux se livraient au négoce et tentaient d'éloigner les commerçants arabo-berbères des pays de l'or,*

*en inventant des histoires les plus invraisemblables sur les populations qui exploitaient le métal précieux. Tout cela était destiné à préserver leur monopole de ce trafic lucratif. Ce sont ces commerçants soninké islamisés, les jule, et les commerçants arabo-berbères, qui ont, les premiers, converti les populations takruriennes à l'Islam et propagé la nouvelle religion. Les progrès de l'Islam au Takrur furent tels que le roi War Jaabi se convertit, entraînant dans son sillage les notables.*

L'auteur qui décrit l'islamisation comme une évolution religieuse et culturelle montre qu'il y a deux perceptions contradictoires :

*« La première est d'origine allogène et repose sur l'hypothèse que l'Islam africain a d'abord été un Islam de cour, la conversion des rois entraînant celle des peuples. Cette vision est tributaire de l'esprit de croisade qui domine la littérature consacrée à l'Islam. Cette attitude consciente ou non est perceptible dans le plupart des sources occidentales, d'Alvise da Mosto à John Barbot et à Labat ; elle est assumée par tous les auteurs qui se sont penchés sur l'histoire de l'Islam dans la région. De P.Marty à Coulon, en passant par Trimmingham et V. Monteil.*

*La deuxième perception d'origine endogène et particulière au fuuta Tooro considère que la dynastie deeniyanke a été païenne du début à la fin de son histoire. Les satigi du Fuuta sont qualifiés de païens au même titre que les rois des pays voisins (damel du Kajoor, teeñ du Baawol, barak du Waalo, burba du Jolof, mad du Siin et du Salalum, tunka du Gajaaga et mansa des principautés mandingues). L'islamisation se serait faite contre la volonté et aux dépens des monarchies militaires à caractère païen, épaulées par une classe des guerriers également païens et buveurs de liqueurs fortes. Les sources arabo-musulmanes, qui ne sont pas moins idéologiques, tendent à présenter les monarchies sénégalaises comme entachées de « paganisme » ou « d'animisme »...*

*Dans certains cas, l'islamisation des princes a plutôt suivi celle des masses. Tout au plus on peut parler de l'antériorité de l'islamisation des sédentaires sur celle des nomades. »<sup>96</sup>*

Le mode d'expansion de la religion islamique et ses conséquences politiques possibles se présentent suivant deux cas de figure :

- le peuple peut être islamisé profondément et les rois sont de moins en moins fidèles;
- des masses, superficiellement islamisées, sont dirigées par les rois qui, quoique musulmans, n'insistent pas sur l'Islam et privilégient davantage la tradition, au grand scandale des juristes musulmans.

Les deux tendances semblent se confondre pendant les périodes de crises politico-religieuses. Ceux qui sont considérés comme des musulmans rigoristes sont ceux qui réclament l'application de la charia et une pratique plus assidue.

*« En conclusion, au XV<sup>e</sup> siècle, la Sénégambie était déjà islamisée. L'Islam a touché les rois, les aristocrates et probablement la majorité des populations des villes. Le damel était musulman. Il priait avec les notables dans des enclos qui tenaient lieu de mosquée.*

---

<sup>96</sup> KANE Oumar, 2004, *La première hégémonie peule, Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almaami Abdul*, Khartala, Presse Universitaire de Dakar, page 333-334.

*C'est lui-même qui était l'imam et dirigeait la prière malgré la présence des marabouts maures. Cela est conforme avec les prescriptions de l'Islam selon lesquelles un étranger ne peut diriger la prière sauf autorisation expresse du maître du lieu. De toutes les façons, si l'Islam n'était que superficiel, le damel n'aurait rien à redouter s'il changeait de religion. Tout se passe comme si Avlise da Mosto écrivait pour faire plaisir à ses lecteurs chrétiens. De son récit découle des idées généralement inexactes que l'Occident véhicule sur l'islamisation de l'Afrique occidentale. »<sup>97</sup>*

Mamadou NDIAYE postule « *que la première forme d'enseignement arabo-islamique fut sans nul doute non –scolaire, de musulman à nouveau converti, qu'elle fut individuelle ou de masse. »<sup>98</sup>*

Concernant l'instruction des souverains, au 16<sup>e</sup> siècle, l'école coranique était indépendante de la mosquée et avait pour rôle d'apprendre à lire et à écrire sous la direction du marabout – enseignant.

Les écoles coraniques, qui s'étaient multipliées au Sénégal, au fil des siècles, ont eu une clientèle nombreuse de la plupart des régions du pays non seulement parce qu'elles dispensaient l'enseignement du Coran et des sciences islamiques, mais aussi parce qu'elles formaient à la lecture et à l'écriture, préparaient à une promotion sociale par l'accès à la connaissance.

Les méthodes utilisées par les maîtres coraniques s'adaptaient à la demande sociale. La vulgarisation de l'apprentissage du Saint Coran, selon Alioune DIOP, et la diffusion à une grande échelle de la religion musulmane s'est réalisée à travers le pays par le médium de la langue wolof qui est une langue véhiculaire dans le pays puisque parlée par une bonne part de la population toutes ethnies confondues :

*« ...L'ethnie wolof a une origine qui reste à déterminer plus précisément. Les différentes thèses développées à cet effet s'accordent pourtant la plupart du temps sur leur premier foyer au Sénégal : le Walo. Et à travers les différentes phases d'islamisation, l'Islam est devenue la seule religion des wolofs. Mais parler de l'Islam, c'est aussi parler de son livre Saint, le Coran.*

*Cependant le matériel sonore du wolof était tel que la prononciation de plusieurs phonèmes de l'arabe devenait malaisée pour lui alors que le Coran est révélé en arabe. Il nous a aussi semblé nécessaire de donner quelques détails concernant le Coran, sa révélation, sa structure et sa transmission orale et écrite aux premières heures de l'Islam.*

*Aussi, dès le premier siècle de l'Hégire (septième siècle), une vulgate a été établie sous le califat de Utmân et est devenue la vulgate officielle »<sup>99</sup>.*

L'évolution des méthodes d'enseignement du Coran est telle que les maîtres d'écoles coraniques wolofs ont eu à adopter leur méthode d'enseignement que l'on peut qualifier de méthode locale :

---

<sup>97</sup> KANE Oumar, 2004, *La première hégémonie peule, Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almaami Abdul*, Khartala, Presse Universitaire de Dakar, 670 pages

<sup>98</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe page 11.

<sup>99</sup> DIOP Alioune, 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Mémoire de Maîtrise UCAD, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'arabe, 127 pages

« Dans cette méthode traditionnelle, ils enseignaient l'alphabet par un procédé que l'on a appelé « alphabet imagé » qui permettait de résoudre le problème de la prononciation de certaines lettres en les rebaptisant, mais aussi de permettre à l'élève de se retrouver dans l'écriture des lettres sans risque de confusion. Ce vocabulaire pêchait par son manque de rigueur dans le choix arbitraire des noms. Son enseignement à partir du Coran aussi manquait de logique et de systématisation. Certaines lettres revenaient constamment alors que d'autres n'étaient vues qu'une fois si toutefois elles étaient étudiées. Ceci est aussi valable pour l'enseignement des lettres vocalisées. Certains maîtres ont donc eu recours à une combinaison de l'étude de l'alphabet classique, à partir du Coran. L'enseignement du Coran s'accompagnait le plus souvent de celui de l'écriture.

A la suite de la lecture et de l'écriture, les maîtres enseignaient à l'élève les sourates du Coran en commençant par les courtes sourates qui sont des sourates accompagnées de constantes révisions. Quand l'élève arrivait au terme de l'étude des sourates accompagnée de constantes révisions, il abandonnait la tablette qui était utilisée depuis le début, pour ancrer sa mémorisation à partir du kâmil. Lorsqu'il mémorisait le Coran d'un bout à l'autre, il devait maintenant affronter un nouveau circuit pour l'écriture correcte du Coran. Corollairement, il apprenait des règles qui l'aideraient à se retrouver dans la récitation du Coran. Ce procédé composé d'un amalgame de termes pulaar, wolof et arabes, comprenait un ensemble de règles instituées après une lecture approfondie du Coran. C'était un idéal que de franchir cette barrière et ceux qui y parvenaient jouissaient d'une grande réputation, recevaient des honneurs, étaient respectés et vénérés. Et leur science leurs servaient même quelquefois de dot »<sup>100</sup>.

Au Sénégal, l'enseignement coranique est une tradition qui s'est perpétuée dans l'évolution de ses méthodes afin de valoriser ses contenus. Les apprenants des écoles coraniques pouvaient ainsi atteindre une reconnaissance sociale par un savoir qu'ils pouvaient acquérir par le système d'enseignement tel qu'il se pratiquait. En effet, toutes les classes sociales confondues étaient concernées par l'enseignement coranique. Ainsi, les barrières sociales, les clivages pourtant très puissants au sein de la société, avait un échappatoire par le biais de cette instruction pour tous. L'instruction était alors offerte à tous. Bien sûr le niveau d'instruction dépendait de l'instructeur, le maître d'école coranique.

#### **4.1.2 PENDANT LA COLONISATION**

Si l'on parle d'évolution de l'enseignement du Coran au Sénégal, d'un point de vue historique, il est nécessaire de s'attarder sur une période spécifique qui est celle de la colonisation française.

Durant cette période, les écoles coraniques représentaient semble-t-il une menace ou un frein pour l'essor de la langue de domination française. Certains auteurs décrivent même une lutte entre l'Etat français et la voie de transmission de l'Islam.

L'école coranique représentait une « entrave à l'expansion de la langue française, instrument privilégié de la domination coloniale »<sup>101</sup>, selon Mamadou NDIAYE. Les faits

---

<sup>100</sup> Idem.

<sup>101</sup> NDIAYE Mamadou 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, page 113.

historiques évoquent un malaise de la puissance coloniale face au pouvoir de cet enseignement coranique :

- 23 novembre 1886 : la connaissance de l'arabe est une condition de nomination d'un instituteur
- 9 mai 1896, article 8 : interdiction de la mendicité;
- 14 février 1922 : 29 septembre 1938 : les écoles coraniques et les écoles de catéchisme ne sont pas considérées comme des écoles d'enseignement. Elles ne sont en aucun cas subventionnées ;
- 1950 : naissance des écoles arabes (alphabet arabe, table-banc et pas de mendicité) dans les centres urbains et des associations islamiques.
- 22 juin 1953, Faidherbe et le premier arrêté relatif à l'école coranique

Certains éléments tentent d'être empruntés au type d'enseignement coranique, alors que la mendicité avait été attaquée de front très tôt mais sans grand succès puisque jusqu'à nos jours c'est un problème épineux.

De l'avis d'Amadou NDENE,

*...« Pour freiner le développement de l'éducation islamique dispensée dans les écoles coraniques et favoriser « l'expansion de la langue française instrument privilégié de domination coloniale » et d'aliénation culturelle un cadre juridique contraignant fut créé et affiné au cours des ans sans toutefois atteindre l'objectif principal qui était l'affaiblissement des écoles coraniques. »(...)*

Parallèlement à l'introduction de l'enseignement arabe dans les écoles publiques, le pouvoir colonial organisa des pôles d'attraction. (Medersas – école franco-mouride de Diourbel, Daara de Coki de Malika )»

*(...) Seule la volonté farouche de détruire l'école coranique a empêché promoteurs, bailleurs de fonds et autorité administratives d'imaginer des stratégies plus ouvertes qui comptabilisent l'éducation islamique comme une contribution réelle à l'accès à l'universalisation de l'éducation (... )*

L'éducation islamique par le biais des écoles coraniques pouvait apporter une réponse aux demandes éducatives des populations et tendre vers une égalité de chance par les valeurs qui lui sont propres. Cette égalité de chance, qu'elles soient à l'origine ou non des décisions et sanctions politiques prises, ne se réalise pas et le fait n'est pas à imputer à la raison qui motive une quelconque décision politique prise à l'encontre du système coranique. La puissance de ce système qui résiste au temps en est la meilleure preuve.

*(...)Les talibés quelles que soient leurs origines sociales partageaient les mêmes conditions. La hiérarchie s'établissait à partir de l'effort personnel, des mérites. L'école coranique en tant qu'institution s'est toujours efforcée d'établir ses usagers dans des espaces où ils pouvaient s'adonner à des activités de production tout en étudiant (...)*

(...)Après plus d'un siècle de résistance passive, on remarque avec fierté que l'école coranique n'a pas perdu son ambition d'assurer l'éducation de base qui permet à l'enfant musulman d'accéder à un engagement religieux capable de le soustraire des dangers actuels de la vie moderne (...)

(...)La prise en charge des pensionnaires est assurée grâce à des réseaux de solidarité islamique. En plus des participations diverses des parents, du produit des activités productrices des talibés, les pensionnaires du Daara doivent en des moments précis, faire du porte à porte pour collecter la part de l'étranger que l'on qualifie dédaigneusement de mendicité.

A l'époque il s'agissait de repas cuits alors que maintenant les talibés reçoivent entre autres denrées, de l'argent et d'autres articles « de sacrifices ». Il est établi que les « marabouts » responsables d'écoles coraniques fixent à chacun de leurs talibés, un reversement quotidien sous peine de sanctions corporelles »<sup>102</sup>.

L'évolution problématique des daaras et des pratiques de mendicité vers lesquels l'enfant est poussé, ont amené à une dépréciation de ce que pouvait offrir d'avantageux le système des daaras pour les populations les plus démunies. Un genre de normalisation des écoles coraniques a été tenté sans connaître les fondements des pratiques sociales décriées. Les populations ont été confrontées à une prise de décision politique qui était sensée les protéger mais qui en fait ne prenait pas en compte leur situation de précarité et leurs contraintes sociales.

Cheikh Faty FAYE nous explique clairement que l'antagonisme qui a vu le jour entre les deux types d'enseignement est préjudiciable aux apprenants qui ont souvent eu à faire des choix non constructif pour leur développement personnel :

« Les renseignements indiqués par le recensement démographique de 1955 dans la ville, montrent que 53% des enfants de fonctionnaires et de commerçants vont à l'école, contre 37% chez les employés, 28% chez les ouvriers et 19% chez les cultivateurs. Par rapport aux principales ethnies de la population de Dakar, ces scolarités représentent 35% chez les wolofs, 45% chez les lébou, 26% chez les sérère, 52% chez les casamançais, 31% chez les toucouleur, 28% chez les peuls, 56% chez les bambaras et 32% chez les sarakollé. A partir de ces deux éléments, profession des parents et groupe ethnique, on remarque que la majorité des enfants de Dakar ne vont pas à l'école du colonisateur, la seule qui permette d'accéder à l'emploi dans la fonction publique ou même dans le secteur privé moderne.

Or, cette école chasse l'école coranique – indirectement, il est vrai – dans la mesure où le colonisateur met beaucoup d'embûches à la fréquentation de cette dernière qui, pourtant, se fait dans la journée seulement après l'école française, dans les familles africaines. Ainsi, par exemple sous le prétexte que les enfants ne sont pas suffisamment attentifs à l'école française, l'administration décourage la fréquentation de l'autre école.

---

<sup>102</sup> NDÉNÉ Amadou, (Inspecteur de l'enseignement élémentaire, Expert consultant en éducation), *L'école coranique – mépris ou méprise ?* Dakar, Sénégal, 1989-1990, Messages d'hier et d'aujourd'hui, BU UCAD, page 8 à 23.

*L'argument insidieux avancé est qu'il y a surcharge de travail pour ces enfants qui dorment en arrivant à l'école française. Les parents doivent choisir s'ils veulent que leurs enfants réussissent leurs études et accèdent aux diplômes coloniaux. »<sup>103</sup>.*

C'est ainsi que de nombreux enfants sont délaissés, abandonnés. D'après Cheikh Faty FAYE principalement des enfants eurafricains,( issus de rapports illégitimes) à cette époque :

*« A propos de cette enfance abandonnée, la responsabilité de certains marabouts est évidente : ils précipitent dans la misère beaucoup de petits talibés élèves coraniques – qui leur sont confiés. Ces enfants quémandent l'aumône du matin au soir. Ils en profitent, aussi souvent, pour rapiner par-ci et par-là. Pour expliquer l'importance du phénomène de l'enfance abandonnée, l'insuffisance notoire des infrastructures scolaires est un facteur de taille. Trop d'enfants ne peuvent pas aller à l'école. Beaucoup sont périodiquement rejetés hors de l'école chaque fin d'année par un système éducatif incohérent, inadapté et qui montre peu d'intérêt à éduquer le plus grand nombre.*

*Toutes ces catégories d'enfants constituent la masse des jeunes délinquants. »<sup>104</sup>*

Mais les écoles coraniques étaient très bien implantées et convenaient à une bonne partie de la population : soit parce que les populations trouvaient satisfaction dans le système traditionnel qu'elles proposaient ou bien parce qu'ils n'étaient pas prêts à céder à une quelconque pression de l'Etat colonisateur.

Selon Moumar Coumba DIOP, les contradictions sénégalaises face aux enjeux éducatifs des masses sont profondes parce que les décisions gouvernementales qui reçoivent la caution d'un grand marabout mouride sont le plus souvent susceptibles d'être acceptées par la masse des taalibés ; comme par exemple la lutte contre la mendicité dans les centres urbains.

*« L'Etat sénégalais a tout fait pour s'allier aux marabouts mourides car le contraire serait très dangereux étant donné que l'arrestation d'Amadou Bamba par les troupes coloniales a laissé à certains mourides des souvenirs indélébiles. »(...)<sup>105</sup>*

*« Le refus de l'école procédait donc d'une volonté de maintenir les structures socioculturelles du terroir mais aussi la cohérence de la culture sénégalaise. L'école était l'élément perturbateur, ce qui risquait de bouleverser toute une conception de l'univers, d'entraîner un devenir autre, une métamorphose des sénégalais qui la fréquenteraient »... « La vérité c'est que l'école française est une concurrente des daaras mais aussi un véritable danger qui menace à la longue la survie de la confrérie. Les daaras mourides pour fonctionner ont besoin des talibés ».<sup>106</sup>*

Selon l'auteur : *« le système colonial n'a pas organisé l'enseignement de l'arabe, ou du Coran, il a plutôt laissé surgir les contradictions pédagogiques de cet enseignement sans essayer de les résoudre. Cet Islam soumis à l'autorité coloniale est condamné au*

---

<sup>103</sup> FAYE Cheikh Faty, 2000, *La vie sociale à Dakar (1945 – 1960)*, Etudes africaines, L'Harmattan, Paris, page 79.

<sup>104</sup> Id. page 131.

<sup>105</sup> DIOP Moumar Coumba, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar, 1976, page 31.

<sup>106</sup> Idem, page 41 et 42.

*compromis, à l'ignorance, au fatalisme. L'ignorance dont nous parlons sera l'occasion de la reconnaissance de la puissance du marabout en tant qu'élément protecteur du groupe. »<sup>107</sup>*

Moumar DIOP explique que l'absence de savoir des talibés contribue à la reproduction des classes sociales. Le partage de l'argent se fait au sommet de la hiérarchie maraboutique et tout semble indiquer que le talibé en est exclu.

*« Instrument de domination d'un groupe d'individus les daaras justifient, rationalisent l'exploitation dont le taalibé est victime. Elles forment à leur façon le type d'hommes dont la confrérie a besoin. Elles ont donc une importance réelle dans la mesure où elles font d'eux des êtres soumis et tremblants devant le marabout, une chose dont le maître peut disposer à sa guise. »<sup>108</sup>*

Même si de nombreux éléments de réflexion sont pertinents il faudra tout de même relativiser et remettre les choses dans leur contexte social, politique et économique. Le pouvoir maraboutique, certes puissant, s'arrête encore là où les décisions politiques interviennent dans un Etat africain qui se prévaut un exemple de démocratie sur le continent. De plus, les individus ne sont pas non plus dépourvus de sens critique et possède une marge de décision et d'action.

*« Cette alphabétisation des enfants en milieu rural mouride si elle se conduit de façon intelligente pourra faire surgir au niveau de ces derniers un savoir critique qui amorcera à coup sûr la remise en question d'un système fondamentalement basé sur l'ignorance et la pauvreté de la plupart de ses membres. »( ...)<sup>109</sup>*

*« La religion mouride a un caractère idéologique dans la mesure où elle occulte le lien de dépendance et d'exploitation du talibé. »(...)<sup>110</sup>*

*« Dans le nouveau mode de production les fonctions politico-religieuses sont déterminantes alors que dans l'ancien les rapports déterminants sont les rapports de parenté. »<sup>111</sup>*

L'évolution des rapports sociaux et du système social qui en découle intervient nécessairement sur le mode de fonctionnement du système éducatif sénégalais.

#### **4.1.3 AUJOURD'HUI : DE L'INTEGRATION DES DAARAS AU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS.**

Pour parler de l'évolution du système d'enseignement coranique et de ses méthodes, Alioune DIOP nous explique que la fin des études était sanctionnée par les examens et tests qui entraient dans les annales. Mais ces cérémonies poussaient aussi à des excès qui méritent d'être dénoncés comme certaines méthodes de correction *qui seraient « aujourd'hui très peu connues et en voie de disparition »<sup>112</sup>.*

---

<sup>107</sup> Idem page 46.

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> Idem, page 77et 78.

<sup>110</sup> Idem , page 90.

<sup>111</sup> Idem, page 92.

<sup>112</sup> DIOP Alioune, 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Mémoire de Maîtrise UCAD, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'arabe 127 pages.

La comparaison entre les deux époques, hier et aujourd'hui est un peu trop rapide, mais l'auteur justifie que : Ces méthodes sont aujourd'hui dépassées. Elles ont existé dans un contexte bien déterminé qui n'est plus le même :

*« Le problème phonétique ne se pose plus avec cette acuité d'antan. On constate que cette barrière linguistique est en général surmontée. Il y a des wolofs qui n'ont rien à envier à l'arabe dans l'articulation du phonème de la langue arabe, langue du Coran.*

*L'enseignement se veut actuellement universel, en essayant de dépasser les limites ethniques. Et la tradition qui tendait à discerner l'école coranique wolof de l'école coranique pulaar ou autre est révolue. Beaucoup d'écoles, en conservant les mêmes structures et les mêmes modes de fonctionnement, ont changé leurs méthodes d'enseignement pour adopter des méthodes plus conformes au contexte. Les exigences sociales et la prédominance de l'école française ont poussé les maîtres à adopter des méthodes plus flexibles en cumulant l'enseignement du Coran à celui des autres sciences comme la jurisprudence, l'exégèse, la science du Hadît, le rhétorique, la poésie entre autres.*

*Le nom d'école coranique est le plus souvent remplacé par celui d'école arabe que l'on retrouve dans les villages très reculés. De ce fait, l'enseignement ne connaît plus l'ampleur qui était la sienne. La mémorisation parfaite cède la place à une mémorisation de quelques sourates et la capacité de lire correctement le kâmil.*

*Il existe même aujourd'hui des écoles qui veulent joindre les deux bouts en se disant franco-arabes, et en enseignant à l'élève aussi bien le français, l'arabe, le Coran et les sciences religieuses. C'est une méthode qui tend à se développer et qui veut permettre à l'élève à la fois de suivre l'enseignement religieux et de s'insérer dans le circuit professionnel en subissant les différents examens de l'école française. C'est là une méthode qui mérite que l'on se penche dessus et qui, si elle réussit pourra résoudre le problème de ceux qui tiennent aux deux types d'enseignements. »<sup>113</sup>*

Les écoles coraniques absorbent toujours une grande part des effectifs des enfants sénégalais et étrangers. Les avis sont partagés. On ne sait dire si le choix des parents pour leurs enfants d'un enseignement coranique traditionnel tel qu'il se pratique encore se fait de façon délibérément objective ou si au contraire c'est un problème de conjoncture économique difficile à surmonter autrement.

Les parents peuvent peut-être uniquement ne pas être informés, mais tout de même cela semble incroyable dans un pays où la communication et l'information deviennent très démocratisées... Il faudrait chercher autour du statut de l'enfant au sein de sa famille. Jusqu'à quel âge le considère-t-on digne de s'attendre à ce que l'on subviene à ses besoins ? Son éducation familiale (ou au sein de sa famille) est-elle terminée et suffisante lorsqu'il intègre de gré ou de force un daara et passe une bonne partie de son temps à mendier dans la rue ?

Nous ne pouvons poursuivre dans cette direction qui serait trop longue à explorer dans le cadre de notre présent travail.

Enfin il faut dire aussi que l'enseignement coranique préoccupe aussi les familles qui scolarisent leurs enfants dans les écoles publiques laïques ou les écoles privées catholiques. Certains font appel à des enseignants du Coran à domicile, d'autres optent pour

---

<sup>113</sup> Idem.

les cours de vacances (voir annexe 5), même au détriment de l'aménagement des rythmes scolaires prévoyant un repos de l'enfant.

Actuellement au Sénégal, le seul projet d'Etat d'envergure visant les exclus de l'éducation, mené par le Ministre de l'alphabétisation et des langues nationales et l'Unicef concerne les enfants talibés. C'est pourquoi nous voulons ici nous y attarder plus particulièrement, en présentant le plus exhaustivement possible le contenu d'un programme national bien tracé qui mérite d'être encouragé car il représente une solution possible au problème d'éducation des talibés. Aussi le projet se présente ainsi :

- un curriculum
- un cadre d'action
- un bilan des activités

*\* Cadre d'orientation de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara (résumé) :*

**Problématique et enjeux**

Les daaras, structures d'éducation et de formation où se perpétuent nos valeurs les plus positives, permettent aux apprenants d'acquérir une connaissance du Coran et des sciences islamiques.

Pourtant, cette forme d'éducation offerte et hautement appréciée ne donne pas aux apprenants les mêmes chances d'accès à la vie productive que les apprenants issus du formel. Mieux, ils ne sont pas comptabilisés dans les statistiques du système scolaire.

Aussi, ces centres ne bénéficient pas souvent d'un encadrement pédagogique et d'un appui logistique et matériel conséquent de la part des pouvoirs publics. Ce qui constitue des contraintes particulières dans leur marche vers la qualité.

Dès lors, l'organisation de cet ordre d'enseignement constitue un impératif pour l'Etat dans le sens des recommandations de Jomtien 1990 et de Dakar 2000. Car, le daara, toujours considéré au Sénégal comme un passage obligatoire dans l'éducation du jeune musulman pèse d'un poids non négligeable dans le secteur de l'Education de base.

Ainsi l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras, constituera le point de départ d'une expérience unique et inouïe pour donner à chaque talibé sa place pleine et entière sous le soleil du 3<sup>e</sup> millénaire dans ce Sénégal émergent.

La cohabitation entre l'arabe, les langues nationales et le français, si elle est pédagogiquement bien gérée, donnera aux talibés les avantages du multilinguisme qui devient de plus en plus une nécessité dans ce monde d'ouverture, donc de communication.

Par ailleurs, la perspective d'un développement soutenable implique-t-elle la nécessité d'articuler l'école et les besoins socio-économiques et culturelles des communautés ?

Dans cette dynamique, l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras, permettra d'établir la difficile liaison éducation-développement par une articulation plus étroite des apprentissages aux exigences du contexte local au besoin d'un développement endogène.

### Etat des lieux de quelques expériences :

Il ressort des résultats de la mission sur le choix des daara-tests, que des responsables moraux ont timidement tenté un enseignement trilingue (arabe, langues nationales, français) dans leurs institutions. Il s'agit entre autres :

- *Du daara de Koki* (2600 talibés) : après la mémorisation du Coran qui dure quatre (4) années, les talibés passent au collège arabe d'où, à côté de l'arabe, ils sont initiés à la lecture et à l'écriture en français.
- *Du daara de Guéoul* (182 talibés) : après (2) années exclusives de mémorisation du Saint Coran, l'initiation au français est introduite dans l'emploi du temps des talibés.
- *Du daara de Ouakam* (160 talibés) : après mémorisation du Coran, le talibé rejoint le franco-arabe d'où il reçoit un enseignement fondé sur le programme classique des collèges franco-arabes connus jusque-là.
- *Le daara de Malika* (104 talibés) : après test de niveau, les talibés sont répartis par section :
  - La section mémorisation du Coran
  - La section mémorisation du Coran et enseignement arabe
  - La section mémorisation du Coran + arabe+ français + formation pratique

La constante, dans toutes ces expériences, est que partout, les langues nationales sont utilisées comme médium d'enseignement dès la première année.

### Objectifs

- Introduire les langues nationales dans les daaras comme facteur d'amélioration de la qualité des apprentissages ;
- Améliorer les cadres physiques et sanitaires des daaras
- Renforcer les capacités des maîtres coraniques ;
- Assurer une formation pré-professionnelle aux talibés ;
- Sensibiliser et mobiliser tous les acteurs ;
- Formuler la philosophie et l'orientation générale du programme ;
- Définir les profils de sortie des apprenants des daaras ;
- Appuyer l'élaboration de modules de formation des encadreurs ;
- Faciliter l'équipement des daaras en mobiliers scolaires et en infrastructures sanitaires ;
- Développer la mise en place de micro-projets d'accompagnement dans les daaras ;
- Développer des activités de formation pratique pour les apprenants dans les daaras.

## **Résultats attendus**

- les populations adhèrent et s'approprient le programme ;
- les manuels et programmes conçus et élaborés ;
- les cadres physique et sanitaire des daaras améliorés ;
- les langues nationales introduites comme objet et médium d'enseignement dans les daaras ;
- l'arabe et le français utilisés comme deuxième et troisième langue ;
- les capacités des enseignants renforcées ;
- Intégration effective des filières de formation professionnelle à partir des daara ;
- Programme de formation professionnelle démultiplié dans les daara ;
- Activité préparatoire à la conduite des activités génératrices de revenus (AGR) conçues et mises en œuvre.

## **Approches**

Plusieurs approches ont été explorées pour introduire le trilinguisme dans les daaras. De ces approches, il a été opté celle qui fait de l'arabe et des langues nationales des médiums d'enseignement dès la première étape. En effet, cette option restitue à la langue nationale toute sa dimension socio culturelle et scientifique d'outil de développement personnel et collectif.

Les profils de sortie des apprenants sont calés autour d'une capacité à réciter le Coran, une maîtrise des pratiques culturelles, la capacité à résoudre des problèmes de la vie quotidienne et à gérer des activités génératrices de revenus.

La communication orale et écrite dans les trois langues visées n'est pas occultée. Ceci naturellement influence le profil souhaité des enseignants.

Par ailleurs, un dispositif de formation et d'accompagnement est mis au point à la fois pour les apprenants et pour les enseignants. Ce dispositif est bien détaillé dans ce qu'il convient d'appeler le curriculum.

Le programme, quant à lui, se déroule de 2003 à 2007 soit pour une période de cinq ans et Il est exécuté au moyen de plan d'actions annuelles.

Les activités éducatives tiennent compte des normes internationales relatives au quantum horaire. L'organisation du temps consacré aux activités de l'année est laissé à l'appréciation des responsables des daaras compte tenu des réalités des écoles coraniques.

Quant à l'accompagnement, il s'agit de :

- développer des approches novatrices en matière d'enseignement / apprentissage à l'école coranique dans un contexte de trilinguisme conformément aux principes fondamentaux des daara ;

- d'initier et d'accompagner des activités de pérennisation ;
- renforcer les capacités d'intervention des maîtres et responsables moraux des daaras ;
- informer et mobiliser les acteurs, les partenaires et les bénéficiaires.
- Enfin, les stratégies d'intervention à promouvoir sont articulées aux principes de partenariat, de déconcentration - décentralisation, de coordination, de concertation et de partage. <sup>114</sup>

Selon le *Rapport d'évaluation de la phase expérimentale*, nous pouvons dire que les efforts consentis sont réels mais que les résultats ne sont pas encore significatifs pour l'amélioration de la condition des talibés. Le projet qui prend pour échantillon représentatif vingt daaras du pays et dix talibés par daara, en 2004 donne quelques résultats certes encourageants mais qui nous laisse à penser que le chemin est encore long à parcourir:

- quelques efforts consentis dans la mise en place de locaux adaptés (62 %) mais le niveau d'équipement global est encore très faible ;
- le taux de couverture en manuels est globalement nul ;
- le taux moyen de fréquentation des daaras (95,13%) est globalement supérieur à la norme exigée 75% dans plusieurs programmes d'alphabétisation à travers le pays. Le taux moyen d'abandon de 5,62% est satisfaisant par rapport à la norme des 15% indiquée.
- les seize daaras présentent des calendriers de formation en conformité avec les occupations du milieu ;
- 68,75% des daaras disposent d'un programme annuel ;
- Il y a une insuffisance des documents andragogiques (33% des daaras seulement en disposent) ;
- 6,25% des daaras évaluées disposent d'activités techniques et socio-professionnelle ainsi que d'activités génératrices de revenus ;
- l'intervention des personnes ressources n'est observée que sur trois daaras ;
- seuls six daaras ont bénéficié de l'encadrement pédagogique régulier de l'IDEN alors que quatre seulement ont bénéficié de l'appui pédagogique de l'IA soit 25% ;
- la DALN a participé à l'encadrement pédagogique de cinq daaras, soit 31,3% ;
- les maîtres coraniques analphabètes en français représentent 68,8%. Tous les maîtres coraniques enquêtés ont capitalisé quelques années d'expérience dans le métier de l'enseignement coranique.
- la documentation mise à la disposition des maîtres coraniques n'est satisfaisante que dans 25% des cas ;

---

<sup>114</sup> Ministère de l'éducation, Cabinet du Ministre Délégué Chargé de la Formation Professionnelle Publique et Privée, de l'alphabétisation et des Langues Nationales, Direction de la promotion des Langues Nationales (DPLN), 2004, *Le Cadre d'orientation et Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras*, Novembre, Sénégal.

- les 160 talibés lisent tous bien le Coran ou passablement l'arabe. Pour le français, 50% lisent très bien ; 36,67% lisent assez bien et le reste ne peut pas lire ;
- 45,45% savent lire un texte en langue nationale de manière correcte, et 45,45% lisent assez bien ;
- Les régions tests ont obtenu des résultats insuffisants en expression écrite et en arabe (le taux de satisfaction en moyenne est de 35%) ;
- 66 sur 86 talibés apprenants testés dans cette discipline ont atteint la compétence terminale en expression écrite, en français ;
- d'une manière générale, 90,38 % des apprenants savent rédiger un test compréhensible en langues nationales (des efforts considérables ont été faits par les maîtres coraniques) ;
- parmi les 91 apprenants interrogés sur l'addition, 34 ont atteint la compétence terminale (en soustraction les résultats sont aussi bons partout avec une moyenne de 91,1% de réussite, pour la multiplication et la division les résultats sont aussi satisfaisants) ;
- pour le Tajwiid, les performances sont acceptables, car elles excèdent partout plus de 50%.

Ainsi les recommandations de l'équipe de rédaction du rapport, M. Mamadou BASSE, Vieux MASSALY et Serigne Moussa FALL sont les suivantes :

- *Améliorer le cadre d'apprentissage au niveau des daaras, en insistant surtout sur les équipements.*
- *Renforcer l'environnement lettré (matériel didactique, la documentation des différents acteurs, ...) au niveau des daaras.*
- *Rendre plus effectif et efficient l'encadrement pédagogique (superviseurs, IA, IDEN, DALN,...)*
- *Renforcer le dispositif de formation continuée des maîtres coraniques.*
- **Mettre en place une base de données la plus exhaustive possible sur les daaras.**

Ce dernier point est à notre avis la première des choses urgentes à effectuer si l'on veut parler d'éducation pour tous au Sénégal : jusqu'alors on ne dispose pas d'une base de données pour une quelconque planification de l'éducation à l'échelle nationale. Non seulement une très forte population enfantine fréquente les daaras sans être considérée comme des élèves mais aussi une grande partie de ces enfants ne figure même pas sur les registres d'Etat civil. Seulement, une telle opération de recensement des daaras et des talibés du pays demande un investissement financier et humain considérable, bien au-delà de celui impliqué par l'étude sur les vingt daaras.

Le coordinateur régional de l'UNICEF qui supervise les programmes nous a confié (en mars 2006) que l'évaluation n'est pas encore au point et il n'est pas possible actuellement de juger de l'efficacité et de l'opportunité de ce qui avait été programmé. Au fond, que ces expériences tentées s'avèrent réussies ou pas, elles ne résoudront pas le problème.

En effet, il faut impérativement se pencher sur la nécessité de posséder une base de données statistiques fiable. Le recensement et la catégorisation des différentes écoles

coraniques du pays seront une tâche primordiale et qui devrait s'entreprendre très vite puisque heureusement les efforts des chercheurs ont mené dans cette direction irrémédiablement.

Une fois ces données disponibles, nous pourrions par des enquêtes quantitatives et qualitatives spécifiques, approfondir la réflexion et apporter des améliorations utiles.

## 4.2 LES TALIBES ENQUETES A DAKAR

Nous rappelons que la problématique ciblée par ce travail de recherche est l'exclusion des enfants talibés du système éducatif sénégalais à travers l'hypothèse qu'ils ne reçoivent pas pour une bonne partie d'entre eux, l'éducation de base avec le système des daaras. Ainsi, nous avons choisi d'enquêter auprès de vingt talibés sur la ville de Dakar autour de cinq zones, avec l'aide d'un questionnaire, pour étudier certaines variables identifiées à l'aide d'indicateurs.

### 4.2.1 LES TALIBES ET LA MENDICITE A DAKAR : TRAVAIL MODERNE DES ENFANTS DE PAUVRES.

Les talibés de Dakar que nous avons ciblés sont âgés, dans l'échantillon, entre sept et seize ans. Sept d'entre eux n'ont pas su nous donner leur âge et nous les avons situés autour de huit ans. Ils sont tous des enfants issus de milieux défavorisés. Comme nous l'avons vu précédemment de nombreuses causes et pas vraiment bien cernées par la recherche provoquent cette situation intolérable des enfants talibés vivant dans une misère flagrante.

En 1981, Fatou TALL, dans son mémoire de fin d'étude sur *les Talibés et la délinquance juvénile*, introduisait son thème en disant : « *se pencher encore une fois sur le problème épineux des talibés. En effet, beaucoup d'études ont déjà été faites dans ce domaine. Malgré cela nous ne pouvons nous empêcher de nous étonner de l'ampleur que ne cesse de prendre le phénomène.* »<sup>115</sup>

Aussi, la première piste est celle de la pauvreté des parents. Qu'est-ce qui peut bien pousser les parents de ces enfants à les confier totalement corps et âmes à un marabout sans ressource lui-même ? Nous ne pouvons apporter de réponse complète à cette question, mais ce qui ressort de l'enquête c'est que les enfants sont issus de milieux socioprofessionnels dits défavorisés. Une enquête auprès des familles pourrait le confirmer. Le tableau ci-dessous donne déjà une idée :

---

<sup>115</sup> TALL Fatou, 1981, *Les talibés et la délinquance juvénile*, Mémoire de fin d'études, Ministère de l'enseignement supérieur, Ecole Nationale des assistants et éducateurs spécialisés E.N.A.E.S.

Tableau 6 : Profession des parents des enfants interrogé :

PROFESSION DES PARENTS	NOMBRE
Charretier	1
Chauffeur	1
Chômeurs	6
Cultivateurs	18
Cultivateur + éleveurs	2
Gardien	1
Marchand	1
Ménagère	1
Pêcheur	1
Rizicole	1
Vendeur	1
sans réponse	6
Total	40

Nous avons reçu quarante réponses puisque chaque enfant nous a donné la profession de ses deux parents. Les populations sont souvent issues de milieux ruraux et exercent surtout des professions du secteur primaire. La majorité des couples sont des cultivateurs et des éleveurs et souvent les deux à la fois. Le père et la mère travaillant ensemble à ces tâches. Les enfants jadis étaient une force de travail. Les familles aspiraient à avoir de nombreux enfants pour la prospérité mais aussi afin de bénéficier d'une main d'œuvre familiale. Comment se fait-il que les parents préfèrent se priver de cette main d'œuvre et envoient de plus en plus tôt leurs enfants auprès des marabouts, dans les centres urbains comme Dakar, au détriment de tous les dangers encourus ?

Un Monsieur respectable<sup>116</sup>, d'un certain âge, ancien talibé lui-même, et défenseur de la cause des jeunes talibés, nous a confié :

*« Les parents se désintéressent de leurs enfants dans certains milieux ruraux. J'ai pu entendre de la bouche d'un père de famille, voyant son épouse pleurer devant la dépouille de leur enfant : arrête de te lamenter et retourne à tes occupations, on en fera un autre à la place ! ».*

Ce témoin de réalités difficiles à expliquer, voudrait que l'on supprime la forme des écoles coraniques de Dakar, qui n'apprennent rien aux enfants, sauf la mendicité et le « racket » permanent des marabouts et des familles à qui ils remettent l'ensemble de leur butin récolté par des souffrances quotidiennes.

Pour une catégorie spécifique de talibés, ceux de la confrérie mouride, qui est très puissante au Sénégal et très répandue, Moumar Coumba DIOP nous dit que tout savoir constitué en système participe de l'illusion dans la mesure où l'essentiel semble être exclu....

<sup>116</sup> Rencontré à ENDA Ecopole et se disant fervent défenseur de la cause des talibés.

En effet, dans le système des écoles coraniques, la relation talibé – marabout revêt deux caractères :

- lien personnel entre le talibé et son marabout ;
- le talibé doit donner au marabout le surproduit de son travail.

Ceci justifie, permet et sanctionne cette relation :

1. relation de dépendance. Depuis l'avènement du mouridisme on assiste à la désintégration des formes de dépendances de la société traditionnelle
2. affecte la vie politique sénégalaise par le jeu des partis politiques
3. cadre confrérique sur l'accumulation des richesses

« ... dans les daaras les enfants travaillent presque comme des personnes adultes, on leur apprend à lutter contre la souffrance, à la supporter, ils travaillent dans les champs du marabout, s'occupent des travaux qui se font dans les daaras »<sup>117</sup>.

La condition de ces enfants talibés en milieu rural n'est pas décrite non plus de façon valorisante. Aussi, leur aspect misérable, qui était plus au moins voulu à une époque, n'est plus seulement pour forcer le respect face à une humilité affichée, mais serait plutôt le résultat d'une condition sociale défavorisée, de la misère sociale et économique.

Il faudrait étudier la place et le rôle de ces enfants talibés au sein de leurs foyers dans les sociétés sénégalaises et de la sous région d'aujourd'hui pour tracer un bilan complet de la situation et envisager sérieusement de leur venir en aide par le moyen de l'éducation qui semble la seule voie de salut.

En effet, les talibés que nous avons interrogés n'ont pas de famille sur Dakar pour la plupart. Comme le tableau ci-dessous le montre, les enfants rencontrés dans les rues de la capitale arrivent des différentes régions du Sénégal et même des pays de la sous région :

TABLEAU 7 : ZONE GEOGRAPHIQUE D'ORIGINE DES ENFANTS INTERROGES

	LIEU D'ORIGINE	NOMBRE
SENEGAL	Dakar	3
	Casamance	8
	Autres régions	1
PAYS DE LA SOUS REGION	Guinée Conakry	2
	Guinée Bissau	1
	Sine Saloum	4
	Gambie	1
	<b>Total</b>	<b>20</b>

<sup>117</sup> DIOP Moumar Coumba, 1976, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar, page 30.

La zone géographique d'origine des enfants interrogés dépasse les frontières de la capitale et du pays. On peut voir que sur les vingt enfants interrogés, trois seulement sont de Dakar, et il s'agit d'enfants qui ne sont pas des talibés mais qui en avaient l'apparence. Les autres arrivent d'autres régions du Sénégal ou d'autres pays de la sous région.

Nous avons remarqué en outre que les enfants se regroupent par lieu d'origine dans les zones visitées. Soit parce qu'ils sont venus ensemble sur Dakar et fréquentent le même daara, et les regroupements par lieu d'origine sur une zone de la ville se font aussi par des enfants provenant de différents daaras. C'est comme s'ils recréaient un environnement familial, social, amical et familial sur ce nouveau terrain d'accueil.

Les données recueillies confirment celles issues des enquêtes que nous avons consultées. La mobilité des enfants est un phénomène très difficile à appréhender, d'autant plus que cette mobilité ne semble pas être contrôlée malgré qu'elle ait été dénoncée depuis longtemps. La circulation des enfants semble se faire en toute liberté. La légalité de cet acte est à interroger. Comment se fait-il que l'échange de marchandises et de biens fasse l'objet de contrôles perpétuels, même en transit et que des enfants, issus de n'importe où, sous la responsabilité d'individus dénoncés douteux, arrivent par centaines sur la capitale sénégalaise ?

Pour un grand nombre de personnes interrogées au hasard des rencontres depuis des années, revient souvent une proposition de délocaliser les daaras de Dakar.

« *L'exode rural des marabouts accompagnés de leurs talibés pose aujourd'hui un véritable problème social* »<sup>118</sup>, nous disait déjà, en 1982, Mamadou NDIAYE.

En effet, l'arrivée massive d'individus sur la ville de Dakar pour des raisons économiques, serait peut-être, une des raisons de cette affluence des écoles coraniques sur Dakar, correspondant souvent à une délocalisation rurale. Certains maîtres d'écoles coraniques préfèrent s'installer sur Dakar car la seule profession d'enseignant coranique ne leur permet pas de subvenir aux besoins de leur propre famille souvent nombreuse (polygamie). Ainsi, ils quittent les campagnes, accompagnés de leurs talibés que les familles n'hésitent pas à leur confier. Mais que trouvent-ils sur Dakar ?

D'après des enquêtes et sondages d'opinion réalisés par l'Institut islamique de Dakar en février 1978 sur les écoles coraniques du Cap Vert<sup>119</sup> nous savons que :

- pour la plupart des écoles, il n'existe pas de locaux, et une absence de propreté
- les marabouts ne sont pas originaires de cette région
- les talibés suivent le marabout (sur 200 talibés interrogés, 23 seulement ont leurs parents à Dakar (11,5%)

« *En effet les talibés n'ont pas pour métier d'aller mendier ou quêter de l'argent. Ce phénomène de quête ou de mendicité est aussi ancien que l'école coranique. Mais il connaît actuellement une nouvelle formule déplorable surtout dans les centres urbains.*

<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, page 238.

<sup>119</sup> Séminaire 17 et 18 mai 1978.

<sup>120</sup> NDIAYE Mamadou, idem, page 242.

Pour les marabouts enseignants notamment à Dakar, 99% estiment honnêtement devoir livrer leurs talibés à la quête et parmi eux 25% reconnaissent que celle-ci pourrait empêcher les talibés d'apprendre leurs leçons ou ralentir le rythme de mémorisation du Coran.

C'est ce que nous a laissé aussi entendre un marabout que nous avons rencontré à NGOR avec ses talibés. Mais nous a confié ne pas avoir de moyens pour empêcher cela car il ne dispose pas de locaux pour enseigner, enseigne dans la rue près de la mosquée et sa maison située à Yoff ne lui permet pas d'accueillir tous les enfants dont il a en charge l'éducation.

Les pouvoirs publics ont des moyens à leur disposition avec l'article 245 du code pénal qui permet des rafles d'enfants mendiants, délinquants, déshérités ou qui créent de l'encombrement, mais dans les faits le phénomène dépasse le cadre législatif. La pratique sociale a pris le dessus.

*« Seule la réorganisation des écoles coraniques, la prise de conscience et des marabouts et des parents et la subvention des pouvoirs publics pourront aider à la disparition de la mendicité. La situation actuelle de la mendicité des talibés est révoltante. Elle ne répond pas aux réalités traditionnelles des écoles coraniques comme l'on peut s'en rendre compte ».*<sup>121</sup>

L'école coranique est devenue un prétexte pour une quantité inacceptable d'enfants talibés puisque les parents se déchargent d'eux sur le marabout, qui souvent lui-même ne dispose pas de structure et de moyens pédagogiques, ni de moyen de subsistance.

Ils sont confiés (on pourrait même dire donnés) à un maître coranique qui doit leur enseigner le Coran ; mais en réalité, certains ne savent pas lire le Coran d'autres ne savent même pas réciter un verset correctement. Notre enquête l'a confirmé comme le précise les données suivantes :

TABLEAU 8 : REPARTITION DES ENFANTS INTERROGES SUIVANT LEUR CONNAISSANCE DU CORAN

LECTURE DU CORAN	NOMBRE	POURCENTAGE
<i>oui</i>	13	65 %
<i>non</i>	4	20 %
<i>Lacunes ou difficultés</i>	3	15%
<b>TOTAL</b>	<u>20</u>	<u>100</u>

Sur les vingt enfants interrogés, treize, c'est-à-dire 65%, ont pu lire les versets de Coran à notre demande.<sup>122</sup> Les sept autres restants sont : les trois enfants qui ne sont pas des talibés (35 %) et qui n'ont pas fait l'école coranique, trois talibés qui ont pu lire avec des lacunes et un seul qui n'a pas pu lire du tout bien qu'il fréquentait un daara depuis trois ans. Ce qui nous conduit à dire que cette proportion d'enfants qui connaît l'arabe ou qui sait déchiffrer les versets de Coran mémorisés n'est pas négligeable. C'est une piste à suivre pour

<sup>121</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, page 245.

<sup>122</sup> Nous les avons testés en présentant à chaque individu un petit livre de Coran. Monsieur Gueye les a ainsi évalué directement.

l'évolution du système d'enseignement. Les enfants prenaient un air honteux et déçus lorsqu'ils avaient des difficultés ou une incapacité devant leurs camarades orgueilleux qui arrivaient à lire.

Et pourtant, ils passent le plus clair de leur temps dans la rue, à mendier, à faire des petits boulots ou à s'adonner à des activités illicites pour amasser une somme d'argent journalière (allant de 300 à 1000 FCFA) qu'ils ramènent au marabout. Ils sont très courageux.

Sur les vingt enfants interrogés dans la rue, tous semblaient en train de mendier. Ce fut confirmé par la majorité, sauf pour trois enfants qui n'étaient pas des talibés et cherchaient des petits boulots autour du marché et qui nous ont confié travailler dans un atelier de menuiserie.

Aussi, nous sommes portés à croire que les enfants dans la rue, comme les talibés sont quasiment abandonnés à leur sort et appelé à trouver des solutions de débrouille pour leur subsistance et leur survie.

Les résultats de l'enquête réalisée par l'Institut Islamique de Dakar en 1978, en disaient long déjà sur une situation déplorable que vivent les talibés encore aujourd'hui. Ils ont peur du marabout, et cette peur se traduit de la façon suivante :

A la question : « *Que faites-vous si vous n'obtenez pas la somme exigée ?* », les réponses donnent pour les 200 individus interrogés :

- 6,5 %, je fuis
- 39%, je rentre
- 1,5 % je ne sais pas
- 44,5 % sans réponse
- 11,5 % autres moyens

Pour les deux dernières réponses, il s'agit en fait de vols ou de petits boulots (porteurs, laveurs, ...)

50 sur 200 avouent avoir été conduits à la police, dont 4 avouent l'avoir été pour cause de vol, les autres pour la mendicité, l'encombrement ou par accusation.

Ainsi lorsque nous avons interrogé les enfants talibés de notre échantillon pour savoir de quelle façon ils subsistent et vivent, les données recueillies confirment toutes celles des études réalisées auparavant.

TABLEAU 9 : MODE D'ENTRETIEN DES ENFANTS INTERROGES

<b>MODE D'ENTRETIEN</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>POURCENTAGE</b>
<i>Parents</i>	3	15
<i>Parents + mendicité</i>	3	15
<i>Mendicité</i>	6	30
<i>Marabout</i>	8	40
<i>Total</i>	20	100

A la lecture des données du tableau ci-dessus, on voit déjà que les parents contribuent très peu à l'entretien des enfants (moins de 30%). Le marabout, à première vue semblerait subvenir en grande partie (40%). Mais il faut considérer que le marabout lui-même subvient souvent à l'entretien des enfants avec l'argent de la mendicité de ces derniers.

Aussi, nous pouvons dire que pour près de 75% des enfants interrogés lors de notre enquête, c'est l'argent et les dons de la mendicité qui les font vivre. Lorsqu'un recensement des talibés sera fait, les statisticiens pourront aisément calculer les ressources qui circulent par la voie de la mendicité. Ce moyen informel de subsistance est à notre avis à double titre préjudiciable pour le pays :

- sur le plan économique : l'argent et les biens qui circulent ne sont pas contrôlés et encouragent un phénomène de désintéressement de ces enfants défavorisés sur le plan social et affectif.
- sur le plan éducatif : ce type d'éducation ne peut en aucun cas être pris en soi comme modèle pour l'évolution des générations futures porteuses d'espoirs et ne sert pas la recherche internationale en matière d'éducation.

Ces enfants ont souvent été qualifiés péjorativement de *talibés-mendiants*, ce qui n'est pas sans porter préjudice à l'image d'une catégorie d'enfants qui se trouve marginalisée rien que par son apparence même. Car il est toujours facile de faire d'un cas particulier ou de situations complexes et singulières, une vérité sociale.

#### **4.2.2 AU-DELA D'UNE ABSENCE D'EDUCATION DE BASE : UN MANQUE D'EDUCATION**

Les talibés ne sont pas à proprement parler exclus de l'éducation de base, mais nous avons constaté qu'ils sont rejetés des familles vers le marabout et du marabout vers la rue et la solidarité nationale qui fonctionne de moins en moins bien. La générosité légendaire des sénégalais, au risque d'en décevoir, n'est plus ce qu'elle était. En fait, chacun fait ce qu'il peut mais tous sont dépassés par le nombre. Si bien que pour avoir bonne figure, on continue à donner l'aumône soit par pitié ou par superstition, mais on ne récolte aucune fierté de ce geste qui est une goutte d'eau dans la mer. Donner de l'argent à des enfants peut les inciter aussi à croire que cela va continuer ou que c'est un mode de vie facile.

Mais pourtant cette pratique sociale du don au talibé est coriace. Elle remplit une fonction : les dons donnés aux enfants sont censés protéger des mauvaises choses car ne l'oublions pas la société sénégalaise est très superstitieuse. Ainsi, le talibé par ses prières va protéger l'individu face aux embûches et aux pièges posés par ses ennemis. Le talibé est rangé par sa fonction sociale de « protecteur » et occupe alors une place et un rôle que certains n'aimeraient pas voir transformés. Il sert de stabilisateur en quelque sorte d'une instabilité constante entre les devoirs spirituels religieux et les besoins spirituels magiques. A quand la révolte des talibés ?

Face à des traitements qu'il subit soi disant à des fins éducatives mais qui seraient plutôt des représailles lorsqu'il ne se conforme pas à ce qui lui ait demandé abusivement, le petit talibé pourrait passer de *l'inadaptation à la désintégration* selon les termes de Oumou TANDJIGORA. Les châtiments corporels, la maltraitance sont encore très présents et vécus par un bon nombre de talibés. Nous n'avons pas osé questionner les enfants directement sur ce thème car cela n'était pas l'objet de notre recherche.

Mais pourtant les talibés aussi dérangeant. Force est de constater qu'on ne leur porte pas de très bon sentiment. A la question « *Le talibés est-il gênant ?* », en 1978, c'est déjà 65% de l'ensemble des couches sociales et professionnelles de la région de Dakar, dont 25% du sexe féminin qui trouvent que oui. Avec les détails suivants :

- 17% disent que c'est à cause du vagabondage
- 14% parlent du danger public de la délinquance
- 12% citent l'encombrement
- 12,5% décrivent l'aspect sal
- 4,5% invoquent la pitié
- 2% pensent que cela va à l'encontre des politiques touristiques
- 0,5% disent que les parasites importunent tout le monde
- 0,5% disent qu'ils sont porteurs de germes contagieux et de maladies
- 0,5% évoquent le manque d'encadrement ; une mauvaise politique éducationnelle
- 17%, d'autres raisons
- 25% sans réponse.

Aussi face au problème de la condition des talibés, il peut s'opérer une mise en question du type de scolarisation qu'ils poursuivent.

TABLEAU 10 : LA SCOLARISATION FORMELLE DES ENFANTS INTERROGES

SCOLARISATION	DESIR DE SCOLARISATION			TOTAL	POURCENTAGE
	oui	non	Ne sait pas		
oui				7	35
non	3	9	1	13	65
<b>TOTAL</b>				20	100

Sur les vingt enfants interrogés treize n'ont jamais été scolarisés, c'est-à-dire 65% de l'échantillon. Pour la plupart ils ne souhaitent pas être scolarisés. Un enfant nous a dit souhaiter l'être « *à condition que son marabout le veuille* ». Un autre enfant nous a dit ne pas souhaiter être scolarisé parce que « *son marabout n'accepte pas* ».

Les personnes interrogées lors de l'enquête précitée de 1978, ont donné les réponses suivantes lorsqu'elles furent interrogées sur les écoles coraniques :

- 44,4% : pensent que l'existence des écoles coraniques dans leur situation actuelle est inutile
- 4% disent que les écoles pourraient être utilisées pour une meilleure connaissance de la religion
- 7% pour mieux pratiquer la religion
- 3% pour mieux apprendre le Coran
- 10,5% c'est l'école de la vie

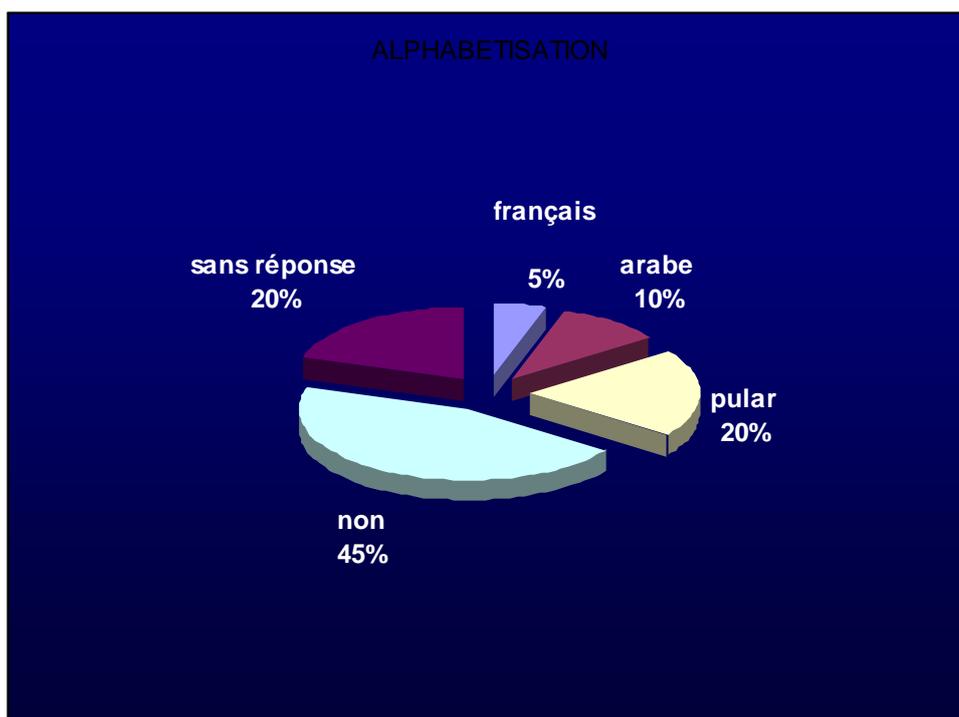
Le niveau d'alphabétisation des enfants interrogés lors de notre enquête est très faible : seulement 26 % des enfants interrogés en français arabe ou pular. Et pourtant 75% d'entre eux ont confié avoir fréquenté une école formelle ou informelle. La discontinuité dans leurs études ne leur permet pas d'acquérir les connaissances de base nécessaires.

Les enfants talibés interrogés comme nous l'avions supposé, ne reçoivent pas l'éducation de base telle que définie devant leur assurer une insertion socioéconomique. Les daaras pour un nombre impossible à déterminer mais imposant, n'assurent pas l'enseignement auquel ont droit les enfants talibés au même titre que tous les enfants. Formel, non formel ou informel, l'enseignement promulgué à ces enfants ne permet pas d'envisager une égalité de chance et une éducation pour tous.

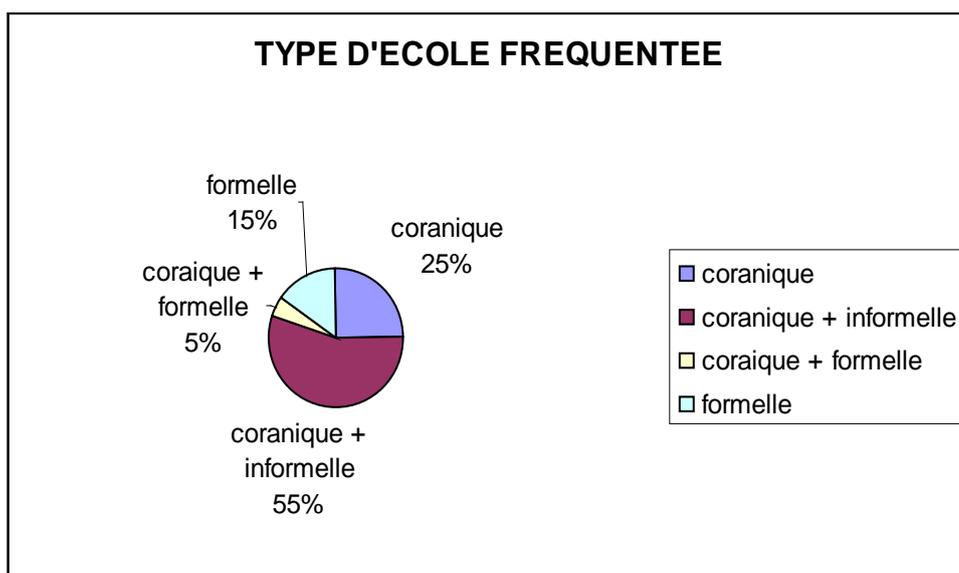
TABLEAU 11 : ALPHABETISATION ET TYPE D'ECOLE FREQUENTEE PAR LES ENFANTS INTERROGES

TYPES D'ECOLES FREQUENTEES	ALPHABETISATION (savoir lire écrire et compter)					TOTAL	POURCENTAGE
	<i>Français</i>	<i>arabe</i>	<i>pular</i>	<i>non</i>	<i>Sans réponse</i>		
<i>Coranique</i>			1	1	3	5	25 %
<i>Coranique + informelle</i>		2	3	5	1	11	55 %
<i>Coranique + formelle</i>	1					1	5 %
<i>Formelle</i>				3		3	15 %
<b>TOTAL</b>	1	2	4	9	4	20	100
<b>POURCENTAGE</b>	5 %	1%	20 %	45 %	20 %	100	

**Figure 4 : Taux d'alphabétisation des enfants interrogés**



**Figure 5 : Taux de fréquentation par type d'école**



Nous renvoyons au *Rapport d'évaluation de la phase expérimentale du projet d'expérimentation de la modernisation des daara au Sénégal*, réalisé par Mamadou BASSE, Vieux MASSALY et Sérigné Moussa FALL de la DALN. Une forte mobilisation de personnel compétent est nécessaire sur le terrain même pour la réalisation des objectifs qui sont très clairs mais malaisés à mettre en œuvre concrètement. Car, pour le moment, surtout à Dakar, les enfants talibés continuent leur errance à travers les rues et la vie grouillante à la recherche d'autre chose que d'une nourriture spirituelle.

Il n'y a qu'un pas de la mendicité forcée ou encouragée à la délinquance... Aussi, qui est responsable ? Les parents, diront certains, les marabouts, diront d'autres, les pouvoirs publics ou les autorités religieuses ? (En 1978, 32,5% le marabout, 25,9% les parents, 19% les deux).<sup>123</sup> C'est réellement un problème de société qui n'est pas aisé à résoudre, sinon il ne se poserait plus depuis le temps qu'il a été identifié.

Dans un dossier du quotidien le Soleil, réalisé par Moustapha BARRY, au titre en rouge annonçant « *La pauvreté pousse les moins de 13 ans vers les AEMO* »<sup>124</sup> la gravité de la situation éclate :

*« Les enfants de moins de 13 ans affluent dans les centres de sauvegarde de la direction de l'Education surveillée et de la protection sociale. Du fait de la précarisation de la vie, de la démission des parents, de l'irresponsabilité des grandes personnes mais surtout de la pauvreté grandissante des familles.*

*Les effectifs grimpent à une vitesse telle que les responsables des centres doivent souvent réaménager leurs structures pour une meilleure insertion des pensionnaires. »*<sup>125</sup>

Nancy NDIAYE NGOM, directrice de l'éducation surveillée s'indigne aussi dans le même article que des enfants ont même de trois à cinq ans.

*« Quatre types de structures s'occupent des enfants en conflit avec la loi et en situation difficile. La structure de base est le service de l'Action éducative en milieu ouvert (Aemo). Ces services s'occupent de l'enfant dans son milieu de vie... Il y a ensuite les centres de sauvegarde qui accueillent la plupart des enfants. Par exemple, au niveau des centres de sauvegarde de Cambéréne ou de Pikine, il y a plus de deux mille enfants par structures. Dans le cadre de la prévention, ces structures reçoivent des enfants de deux catégories : des enfants en conflit avec la loi, les enfants en danger sur requête des familles confiés par le juge et des enfants dans le cadre de la prévention... Quant aux centres d'adaptation sociale, ils sont chargés de l'action d'éducation surveillée pure. Ce sont les enfants placés sous ordonnance judiciaire, des enfants en conflit avec la loi, qui bénéficient de l'assistance éducative, qui fréquentent ces centres avec régime d'internat... A côté de ces structures, il y a les centres polyvalents qui concentrent l'ensemble des structures déjà citées. »*<sup>126</sup>

Sans vouloir être alarmiste, nous souhaitons signaler que ces enfants qui nous ont répondu toujours avec respect lors de l'enquête peuvent très vite s'entraîner mutuellement vers des actes répréhensibles. Lorsque nous interrogeons en *Focus group* les talibés de la zone Bourguiba (face au supermarché score), un petit incident s'est produit qui peut montrer que

---

<sup>123</sup> NDIAYE Mamadou qui cite les résultats de l'enquête de l'Institut Islamique de Dakar de 1978 ;

<sup>124</sup> Service de l'Action Educative en milieu ouvert.

<sup>125</sup> BARRY Moustapha, 2004, « Education surveillée et protection sociale », quotidien *Walfadjiri*, n° 3724, jeudi 12 août page 7.

<sup>126</sup> Idem.

les situations peuvent tourner mal si on n'y prend gare. Ils étaient venus en masse, affluant d'un peu partout pour nous entourer d'environ une vingtaine. Nous avons ouvert le coffre de notre voiture pour donner des fruits à ceux qui nous avait répondu. Ils se sont tous alignés dans un premier temps en file indienne, mais très vite ce fut la pagaille et ils se sont rués sur les fruits nous bousculant sans aucun ménagement. Une dame les a rabroué et s'est excusée pour eux : « *le manque d'éducation...* »

Aujourd'hui, donc, il est l'heure d'y remédier avec le concours de toutes les énergies au risque de voir la société rattrapée par un phénomène qu'elle ne peut plus circonscrire comme un élément du paysage culturel.

#### **4.2.3 QUELS SONT LES SOUHAITS DES ENFANTS TALIBES ?**

Les enfants que nous avons interrogés spécifiquement pour l'enquête ont confirmé ce que nous inspiraient tous les enfants rencontrés ces dernières années. Ils ont envie d'améliorer leur condition qui n'est pas enviable et dont ils ne retirent pas de satisfaction substantielle, à part la fierté quelque fois de pouvoir s'en sortir et d'acquérir par la débrouille des compétences partielles.

Ils ont la volonté d'étudier même au risque de subir une condition instable et difficile au quotidien. C'est enfant pourtant ont droit à une éducation de base. Concernant leur condition de vie au sein du daara, treize enfants ont répondu être satisfaits et sept ne pas l'être.

En fait, ils ont pour le marabout un sentiment particulier : mélange de crainte et de respect. Les réponses nous ont été livrées de la façon suivante :

#### **LE MARABOUT?**

---

*il est bien, il nous enseigne bien*

*il nous enseigne*

*il nous enseigne mais il est méchant car quand quelqu'un n'a pas 500*

*fcfa , il le punit*

*il est bon et nous donne correctement les enseignements (14h à 18h)*

*il est intéressant*

*il est mon père*

*il nous enseigne de 13 h à 18 h*

*il est bon*

*il est bon et il nous enseigne*

*il travaille avec nous*

*il nous fait travailler*

*il est bon et n'est pas comme les autres marabouts*

*il n'est pas méchant*

*pas mal*

Le marabout est pour ces enfants la seule référence disponible. Ils sont confiés au marabout par leurs parents qui ne s'inquiètent plus de leur sort. La confiance portée par les parents aux marabouts ne met pas l'enfant dans une position où il pourrait aisément le critiquer ou remettre son autorité en cause. C'est pourquoi, le marabout, ce personnage, craint et respecté est un pilier du système éducatif sénégalais par le sous-système des daaras. Les

préoccupations des marabouts doivent être étudiées de près pour une amélioration de ce type d'enseignement. Lorsque les préoccupations personnelles du marabout, maître d'école coranique visent autre chose que l'enseignement et le développement de l'enfant, des solutions de récupération de l'enfant doivent être envisagées rapidement.

Lorsqu'on leur demande s'ils souhaitent quitter le daara, pour six enfants c'est un oui et pour les quatorze autres c'est un non pour motif de ne pas avoir encore terminé les études. Les enfants qui souhaitent quitter le daara, le justifient de la façon suivante :

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- « je ne sais pas » (2 réponses)</li><li>- « chaque jour que Dieu fait je cherche à quitter »</li><li>- « quand j'aurai le billet retour si possible »</li><li>- Je ne sais pas car tout dépend de lui »</li><li>- Quand j'aurai fini</li></ul> |
|--|

Les enfants nous semblent pris au piège de cette condition d'enfants talibés. Ils se retrouvent pour la plupart d'entre eux dans un système qu'ils n'ont pas choisi, qu'on leur impose et ils sont voués à l'oubli. Ils attendent que les jours passent en se débrouillant pour survivre. Interrogés sur leur projet d'avenir, ils nous livrent des témoignages qui peuvent nous faire sourire comme lorsque l'on interrogerait n'importe quel enfant :

PROJET D'AVENIR
<i>je ne sais pas n'importe quoi Dieu seul sait ce que je deviendrai je veux voyager et être modou-modou<sup>127</sup> pour avoir beaucoup d'argent commerçant patron</i>
<i>je veux devenir toubab<sup>128</sup> Dieu seul sait ce que je deviendrai je vais au Fouta<sup>129</sup> pour apprendre le soufisme je veux aller au Fouta marabout comme lui apprendre l'arabe pour être un enseignant apprendre le français et apprendre autre chose ouvrier maçon, menuisier ou autre un grand lutteur, Tyson</i>

---

<sup>127</sup> Le « modou modou » est un marchand ambulancier

<sup>128</sup> Le « toubab » est une personne de type européen, blanche. Nous avons bien ri après éloignement à la lecture avec notre collègue de cette déclaration qui surprend mais qui est peut être seulement le fruit de regards admiratifs et de sourires surpris à mon égard.

<sup>129</sup> Le « Fouta » est ici une zone rurale d'origine des enfants.

<p><i>je veux travailler</i> <i>footballeur (el hadj Diouf)</i> <i>goal (équipe nationale Sénégal)</i> <i>footballeur</i></p>
---

Les enfants souhaitent aller à l'école française, même s'ils ne méprisent pas l'enseignement de leur maître qui fait de son mieux pour leur apporter ce qu'il peut. Ils sont fatigués d'errer dans les rues à la recherche d'une part de la somme à remettre au daara et d'autre part pour leurs besoins personnels alimentaires et vestimentaires.

Plusieurs personnes qui côtoient ces enfants nous ont parlé en bien de ces enfants. Un gardien de libre service nous dit : « *ils ont bon cœur. Je leur donne de l'eau quand ils ont soif, et ils n'hésitent pas à me dépanner lorsque je suis un peu juste pour acheter du thé ou autre. Ce sont vraiment de braves garçons qu'il faut aider parce que leurs conditions de vie sont rudes et c'est triste.* »

A propos de l'aide nous ouvrons ici une parenthèse. Sans vouloir critiquer ou indexer les ONG qui ont une action concrète auprès des enfants en difficulté, nous souhaitons tout de même attirer l'attention sur des pratiques d'individus plus ou moins intéressés qui se servent de la misère de ces enfants pour justifier leur statut ou leur action. Il s'agit là de faux amis des enfants, qui viennent de temps à autres s'intéresser à eux dans des actions ponctuelles, uniquement à des fins de prendre quelques photos et témoignages qui leur servent dans la quête de subventions et de bailleurs de fonds.

Nous en avons rencontré un lors de notre enquête, qui s'est approché lorsque nous interrogeons les enfants en *focus group* sur Bourguiba. Nous l'avons démasqué avec un passant s'étant approché lui aussi et se présentant comme ancien talibé :

« *Ne me dite pas que vous leur offrez le petit déjeuner tous les jours ! Prendre une photo avec eux pour l'exhiber ne veut pas dire grand-chose.* »

Au fond, ce que souhaitent ces enfants, n'est pas très dur à comprendre. Il suffit de les observer et de comprendre leurs gestes. Lorsqu'ils regardent nos enfants bien portants et qu'on leur tend un mouchoir en papier, lorsque l'on va acheter son pain frais et qu'ils attendent à la sortie de la boulangerie et se jette sur le maigre morceau de pain qu'on leur tend... Ces enfants souhaitent comme tous les autres enfants du monde qu'on s'occupe d'eux. On les surprend dans leur misère en train de jouer avec n'importe quoi et de rire ou se battre pour de vrai ou de faux : et oui, ce sont des enfants ! Mais que leur a-t-on appris durant cette période bénie et insouciance de l'enfance ?

## CONCLUSION

Cette partie est l'aboutissement du travail de recherche en DEA sur le cas des talibés tel que nous avons pu le réaliser. La condition des talibés comme nous l'avons vu à évolué au cours du temps tout comme le système des daaras. Mais certaines pratiques sociales n'ont pas favorisé un plein épanouissement de l'apprenant des écoles coraniques (comme les pratiques de la mendicité et des châtements corporels). C'est ainsi, que l'enfant talibé qui désire accéder à des niveaux de savoir, peut s'en trouver exclu parce que son statut d'élève des écoles coraniques ne remplit pas forcément sa fonction. L'éducation de base n'est pas offerte à une grande partie de ces enfants qui sont cantonnés dans un rôle social qui n'est pas enviable, à des allures d'exploitation infantine.

## CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous dirons qu'elle n'est pas un aboutissement mais la tête directrice d'une orientation de recherche. Le chemin est encore long à parcourir mais nous sommes très motivée et enthousiaste car les enjeux sont de taille.

En effet si nous voulons oeuvrer pour un monde où la misère humaine sera en constante décomposition, pour un développement humain et social dans un environnement sain, il est opportun de s'orienter vers les couches les plus vulnérables afin de les comprendre en les écoutant. Les plus vulnérables individus de toute société sont incontestablement les enfants. Nos enfants doivent devenir dans une certaine mesure ce que nous leur demanderons de devenir, mais ils ont le choix aussi de pouvoir innover.

Certains enfants talibés sont exclus du système éducatif formel ; soit par manque de moyens matériels des familles qui se déchargent des enfants auprès des maîtres coraniques ; soit parce que ce système dans ses programmes et ses objectifs ne répond pas à l'attente des familles. Le choix d'un parcours éducatif reste encore aujourd'hui une *aventure ambiguë*<sup>130</sup>, dans une *Afrique ambiguë*<sup>131</sup> face aux contraintes sociales et économiques de notre époque dans un contexte perturbé, traversé par des transformations permanentes et spontanées.

Une bonne partie des enfants talibés de Dakar et de la sous région sont exclus de l'éducation de base telle que nous l'avons définie et telle qu'elle est prévue comme un droit universel offert à tout un chacun. Pourtant le système traditionnel des écoles coraniques ou daaras est une réponse à une demande locale qui ne cesse d'en réinventer des formes et structures modernes et évolutives. Mais l'enseignement coranique n'a pas la place qui lui revient dans le système éducatif formel et devient un sous-système à l'allure d'exploitation de talibés mendiants.

Un grand travail de recensement et de catégorisation doit être entrepris rapidement et serait une source précieuse d'informations, de connaissances. A partir de là des enquêtes plus pointues de type sociologique ou ethnologique à caractère multidisciplinaire seraient la porte d'entrée pour la recherche internationale en matière d'éducation.

L'échange permettrait au sein de la communauté scientifique de mettre au point des concepts plus solides et uniformisés pour une compréhension mutuelle. L'histoire des concepts et des théories de l'éducation fournirait ainsi des outils pour mener à bien la tâche éducative qui nous incombe à tous.

« *L'éducation pour tous ?*

*Il faut, pour relever un tel défi, se débarrasser de tous préjugés et notamment être convaincus que :*

*Toutes les structures d'études et de formation sont capables, quels que soient leur forme et leur statut, de réaliser un profil de sortie préalablement déterminé, si l'on sait, après une analyse fine, modifier leurs plans de formation afin d'y intégrer toutes les composantes*

---

<sup>130</sup> KANE Cheik Amidou, 1961, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris

<sup>131</sup> BALLANDIER Georges, 1957, *Afrique ambiguë*, Plon, page47.

*susceptibles de combler les écarts identifiés et si l'on sait adapter la durée d'études ou de formation et leurs modalités de parcours aux profils réels des apprenants... »<sup>132</sup>*

Ces quelques remarques très pertinentes, données par un inspecteur de l'éducation, homme d'expérience, ne sont pas aisées à mettre en œuvre. Les efforts consentis ne sont pas négligeables mais ils restent insuffisants devant l'ampleur de la tâche qu'il nous reste encore à accomplir. Les enfants ne peuvent pas rester dans cette situation d'instabilité constante sous prétexte que l'on a rien trouvé de mieux à leur offrir. Les talibés et leur sort se rapprochent d'un bon nombre d'enfants qui ne sont toujours pas recensés, donc inexistantes. L'absence de statistiques fiables ne permet aucun programme sérieux de prise en compte des enfants exclus, talibés, enfants de la rue, enfants travailleurs ou autres. Alors comment peut-on parler de scolarisation universelle ?

A l'heure où de nombreuses causes de la crise de l'éducation au Sénégal ont été décrites, il est opportun de faire une synthèse qui permette une amélioration du modèle de système scolaire qui existe. Il y a urgence car de nombreuses initiatives isolées ne suffisent pas à endiguer le problème de la prise en compte des enfants par la société. Les familles se reposent de plus en plus sur un système éducatif défaillant en de nombreux points. Aussi, il est crucial de concentrer les efforts sur les besoins réels des populations, surtout des plus jeunes en les consultant, pour promouvoir l'intérêt général, le bien-être, le développement d'un pays.

---

<sup>132</sup> NDÉNÉ Amadou, 1998, *L'école coranique- Mépris ou méprise ?* Dakar, Sénégal, -, messages d'hier et d'aujourd'hui, 56 pages.

## BIBLIOGRAPHIE

ALTAS DU SÉNÉGAL, 2000, Les éditions J.A aux éditions du Jaguar, Paris.

AMENYAH Efuia Irene N., 2005, *Evaluation des programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices du Togo, le cas des centres alpha de Lomé commune*, Mémoire de DEA, CUSE, UCAD, FASTEF, 175 pages.

BAHRI A. et GENDREAU F, 2002, « Le travail des enfants dans le contexte institutionnel africain », Colloque international de Dakar (Sénégal, 9-13 décembre), organisé par l'AIDELF et au Sénégal par l'IRD et le Ministère de la Famille et de la Solidarité, *Enfants d'aujourd'hui Diversité des Contextes Pluralité des parcours*.

BALLANDIER Georges, 1957, *Afrique ambiguë*, Plon, 379 pages.

BARRY Moustapha, 2004, « Education surveillée et protection sociale », quotidien *Le Soleil*, n° 3724, jeudi 12 août, page 7.

BAUCHET Pierre et GERMAIN Paul, 2003 *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Paris, PUF, 169 pages.

BIRCH Ian, 1993, *Droit et planification de l'éducation*, UNESCO, Paris.

BONAMI Michel et GARANT Michèle, 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergence et implantation du changement*, de Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1996, 243 pages.

BREDA UNESCO, 2005, « Atelier sous-régional sur la promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », 26 au 28 avril 2005.

BOURDIEU Pierre et PASSERON J.P, 1994, *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 189 pages.

CAMARA Boubacar, 1996, *Savoir co-devenir, Contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du troisième millénaire*, UNESCO, Dakar, 205 pages.

CHANG Gwang-Chal, 1996, « L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité », *Etudes et documents d'éducation*, 64, Editions UNESCO, page 55.

CHARLIER Jean-Emile, 2004, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'Ecole de la République laïque du Sénégal », *Éducation et société*, n°10, pages 95-111.

CHARLIER Jean-Emile, 2004, « Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques », *Cahiers de l'ARES*, septembre 2004, n°3, pages 35-53.

CHARLIER Jean-Émile, WALY Faye, 2006, « La politique du « faire-faire » au Sénégal - Les jeux de dupes des bailleurs internationaux, de l'État et de la société civile », à paraître dans la *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, Groupe de Recherche Sociologie, Action, Sens (GRoSAS), Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM).

CRAHAY Marcel, 1997, *Une école de qualité pour tous !*, Editions Labor, collection Quartier libre, Bruxelles, 93 pages.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Edition du seuil, Collection points politiques, 500 pages.

DIAMANKA Boubacar, 2005, *Quelles politiques et stratégies pour améliorer les conditions de vie et de travail des enfants travailleurs ; essai sur le quartier de la médina de Dakar*, ENDSS, Dakar, 101 pages.

DIOP ADUYARI Rosalie, 2002, *Problématique du travail des enfants et des adolescents dans les villes au Sénégal : pour une théorie des stratégies de survie ou de la « débrouille »*, Conférence de l'AIDELF à Dakar au Ngor Diarama du 9 au 13 décembre, thème : « Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours », séance n° 6 : « Education et travail des enfants ».

DIOP Alioune, 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Mémoire de Maîtrise UCAD, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'arabe 127 pages.

DIOP Moumar Coumba, 1976, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar.

DIOUF FAYE Sokhna, 2001, *Quelles relations causales entre l'éducation non formelle (ENF) et type daara et l'insertion socio-économique des bénéficiaires ? La parole aux acteurs*, Ecole Normale Supérieure de Dakar, Chaire UNESCO en Sciences de l'éducation (CUSE), 112 pages.

DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y, 2001(juin), *L'éducation non formelle au Sénégal, description, évaluation et perspectives*, synthèse UNESCO, Dakar, 88 pages.

DIOUF Makhtar, 1998, *Sénégal les ethnies et les nations*, Les nouvelles éditions africaines du Sénégal, Dakar, 281 pages.

DOMMAGET M., 1970, *Les grands socialistes et l'éducation*, Armand Colin, Collection U, Paris, 1970, 469 pages.

DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE (DDPS), *Projections de population du Sénégal issues du Recensement de 2002*.

DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE (DDPS) – Ministère de l'économie et des finances *Situation économique et sociale du Sénégal*, édition 2002-2003, page 19.

DURAND et WEIL, 1997, *Sociologie contemporaine*, 2<sup>e</sup> édition, Vigot, Paris, page 356.

DURKHEIM Émile, 1968, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 130 pages.

ENDA ECOPOLE, 2003, *L'état des lieux des initiatives populaires d'éducation : cas des formations « coins de rue » à Dakar*, Dakar, avril.

ENDA TIERS MONDE, 2003, *Education : alternatives africaines*, Etudes et recherches, n° 222-223, Dakar, 274 pages.

ENDA tiers monde, 2005, ACRA, avril.

ENDA TM JEUNESSE ACTION, 2003, *Soutien aux talibés/garibous, Quelques actions d'amélioration du système éducatif des écoles coraniques au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso*, JEUDA 109, décembre, 87pages..

ERNY Pierre, 2001, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris, 351 pages.

FAYE Cheikh Faty, 2000, *La vie sociale à Dakar (1945 – 1960)*, Etudes africaines, L'Harmattan, Paris ,320 pages.

FERRÉOL Gilles, 1996, *Dictionnaire de sociologie*, Colin, Paris, 315 pages.

FYLE Clifford, 1993, *L'éducation en Afrique au XXI<sup>e</sup> siècle*, BREDIA UNESCO, Dakar.

GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes des sciences sociales*, 10<sup>e</sup> édition, Dalloz, Paris, 920 pages.

GOMIS Souleymane, 2003, *La relation famille-école au Sénégal, Le travail scolaire des enfants à Dakar*, L'Harmattan, Paris, 307 pages.

HAMADACHE Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non formelle – implications pour la formation des enseignants*

HAVELOCK G. et HUBERMAN M., 1980, *Innovation et problème de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*, UNESCO, Paris, 408 pages.

KANE Cheikh Hamidou, 1961, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 191 pages.

KANE Oumar, 2004, *La première hégémonie peule, Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almaami Abdul*, Khartala, Presse Universitaire de Dakar, 670 pages.

KI-ZERBO Joseph, 1990, *Eduquer ou périr*, UNICEF, éditions L'Harmattan, Paris, 120 pages.

LAOUALI Tanko, 2005, *Education pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le sida*, DEA CUSE, ENS, Dakar, 131 pages.

LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Le défi éducatif collection, 2<sup>e</sup> édition, Guerin, ESKA.

LE THANH KHOI, 1984, *Problématique des relations entre l'éducation formelle et non formelle* (page 1 à 12), dans *Le formel et le non formel dans le contexte d'une politique d'éducation de masse*, Bamako (Mali), 7-19 mai, Agence de coopération culturelle et technique, 296 pages.

LOUM Mamadou Lamine, 2001, *Le Sénégal au 1<sup>er</sup> avril 2000*, Imprimerie EXCAF Editions, Dakar, 316 pages.

MEDORI TOURÉ Valérie, 2003, *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue*, Dakar, Université Dakar Bourguiba, mémoire de maîtrise en sociologie, 153 pages.

MAC Gregor Karen , 2002, *L'éducation tout au long de la vie, défi du vingt et unième siècle*, UNESCO, 161 pages.

MAUSS Marcel, 1950, *Sociologie et anthropologie*, Quadrige, PUF, 7<sup>e</sup> édition (1997), Paris, 482 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION, CABINET DU MINISTRE DELEGUE CHARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE PUBLIQUE ET PRIVEE, DE L'ALPHABETISATION ET DES LANGUES NATIONALES, DIRECTION DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (DPLN), 2004, *Le Cadre d'orientation et Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara*, Novembre, Sénégal.

MINISTERE DE L'EDUCATION, CABINET DU MINISTRE DELEGUE CHARGE ? DE L'ALPHABETISATION, DES LANGUES NATIONALES ET DE LA FRANCOPHONIE, DIRECTION DE L'ALPHABETISATION ET DES LANGUES NATIONALES, 2004, *Projet d'expérimentation de la modernisation des daara au Sénégal – Rapport d'évaluation de la phase expérimentale*

MOHISS, 1997, *Petits jobs et grôls Boulôts*, Jiel Impression CEE, Lanton.

NDÉNÉ Amadou, 1990, *L'école coranique- Mépris ou méprise ?* Dakar, Sénégal, messages d'hier et d'aujourd'hui, 56 pages.

NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe.

ONU, 1959, *Déclaration des droits de l'enfant*, Proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)], [www.unhcr.ch:french/html/menu3/b/25\\_fr.htm](http://www.unhcr.ch:french/html/menu3/b/25_fr.htm)

PIAGET Jean et BÄRBEL Inhelder, 1967, *La psychologie de l'enfant*, 2<sup>e</sup> édition, PUF, Paris, 128 pages.

PIRES Jean, 2004, « Enseignement religieux à l'école primaire sénégalaise. La difficile mise en route d'une ambitieuse réforme », quotidien *Le Soleil*, mardi 18 mai, page 12.

POL DROIT Roger, 2005 *L'humanité toujours à construire, Regards sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, UNESCO, Paris, 223 pages.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 2<sup>e</sup> édition, Paris, 287 pages.

SALL Hamidou Nacuzon et MICHAUD Pierre, 2000, *Les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication. Rapport d'expériences menées au Sénégal*, CRDI, 259 pages.

SAMB Amar, 1973, *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé*, NEA, Dakar, Abidjan, 200 pages.

SAMB Tamsir, chercheur en éducation, atelier sous-régional sur « La promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », Breda du 26 au 28 avril 2005.

SCHLEMMER B., 1996, - *L'enfant exploité - oppression, mise au travail et prolétarisation*, Karthala-Orstom, 522 pages.

SECK Cherif Adrame, 1975, *Njangaan*, NEA, Paris, 37 pages.

SNYDERS Georges, 1986, *La joie à l'école*, PUF, Paris, 329 pages.

SYLLA Khadim, 2004, *L'éducation en Afrique- Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan, 272 pages.

TALL Fatou, 1981, *Les talibés et la délinquance juvénile*, Mémoire de fin d'études, Ministère de l'enseignement supérieur, Ecole Nationale des Assistants et Educateurs Spécialisés E.N.A.E.S, Dakar.

TANDJIGORA Oumou, 1996, *Le talibé et l'école coranique traditionnelle en milieu urbain*, Mémoire de maîtrise, UCAD, Faculté des lettres et des sciences humaines, Département arabe.

TANOGA Mahouta, 1995, *Problématique d'abandon d'enfants à Dakar (SENEGAL)*, Ed Dakar, ENDSS section sociale, 75 pages.

TOURE Cheich, 1996, *Problèmes de prise en charge familiale et socio-éducative des jeunes enfants en milieu défavorisé. Essai sur le quartier NGANE ALASSANE (KAOLACK – SENEGAL)*, Dakar : ENDSS section sociale, 70 pages.

UNESCO, 2000, *Cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, adoptée par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris, 78 pages.

UNESCO, 2003, *L'accès à l'éducation pour les plus démunis, Programme d'éducation des enfants en situation difficile – enfants de la rue, enfants travailleurs*.

UNESCO, 2004, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Education pour tous, l'exigence de qualité*, Paris, 461 pages.

UNESCO, 2005, *Colloque international « Soixante ans d'histoire de l'UNESCO »*, du 16 au 18 novembre, Maison de l'UNESCO, Paris.

UNESCO, 2005, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT Résumé, Où en est le monde dans la réalisation des six objectifs de l'Education pour tous ?* [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

UNICEF, 2005, *The state of the world's children 2004* »

# **ANNEXES**



## Annexe 2

### Compte rendu de la pré enquête

Le mardi 17 mai 2005 nous avons réalisé la pré-enquête pour tester notre questionnaire sur un échantillon de trois talibés.

Accompagné de Monsieur Amadou GUEYE, collègue sociologue, nous avons garé notre véhicule à la station service mobile sur Bourguiba, tout près de l'Ecole Normale. Nous avons interpellé trois talibés qui se sont aussitôt précipités. C'est Monsieur Gaye qui s'adresse en wolof aux enfants et leur explique avec mon soutien le but de notre rencontre. Les enfants collaborent très bien et ils se traduisent de l'un à l'autre le *wolof* en *pular* (leur langue maternelle).

Ce qui nous a frappé tout d'abord c'est leur manque d'enthousiasme, ils regardaient par terre, l'air triste. Ils se sont un peu égayés au cours de l'entretien : ils devaient se poser beaucoup de questions sur nos intentions.

Nous avons choisi pour commencer l'entretien avec le questionnaire tout d'abord le moyen (il y a avait un petit, un moyen et un grand) qui semblait plus dégourdi, et ensuite le plus petit. Les trois enfants étaient venus de Gambie un an auparavant avec un marabout gambien auquel les familles les avaient confié. Ils nous ont communiqué le désir de rentrer au « *fouta* », disant que « *Dakar ça n'est pas bon* ».

Aucun d'eux ne sait lire le Coran (dont un texte leur est présenté), ils sont gênés ; et ils doivent ramener 200 FCFA par jour au Daara. Monsieur Gaye leur demande ce qu'ils font lorsque cela n'est pas possible, « *s'ils volent* », pas de réponse mais un sourire en biais.

Le marabout est correct avec eux et s'occupe de leur entretien puisque leurs parents sont des chômeurs.

Les enfants souhaitent apprendre le français et ils ont l'air complexés de leur cumul d'ignorance. Leur ambition de travail, c'est être vendeur.

Un enfant plus grand nous a rejoint, plus sûr de lui. En effet, il sait lire le français, car après deux ans d'école française il a interrompu ses études pour apprendre le Coran, qu'il sait lire d'ailleurs parfaitement sous nos yeux. Il a aujourd'hui 15 ans et souhaite quitter le Dara pour faire autre chose.

L'entretien terminé, nous leur demandons ce qui leur ferait plaisir... la réponse est : une paire de chaussure ! Nous avons pensé leur donner des fruits, mais puisque le coup est parti, puisqu'ils sont pieds nus sur le goudron brûlant de 13 heures... Nous voilà donc partis à la recherche de quatre paires de chaussures en plastique « *tic tic* » pour ces malheureux. A notre retour, le plus grand est déjà parti (mais il était chaussé en fait). Les pointures sont trop grandes mais ils sont tout de même satisfaits, nous disant qu'ils peuvent les échanger.

Quelques jours plus tard nous avons revu le plus grand et lui avons remis la paire de chaussures promise. D'autres talibés qui étaient alors présents lui ont posé de nombreuses questions autour de ce geste car ils étaient pour la plupart pieds nus.

### Annexe 3

TABLEAU 12 : RECAPITULATIF DES STRUCTURES QUI INTERVIENNENT SUR L'ENFANCE

N°	Structures	Responsables	Zone d'intervention
01	Association Tout Pour L'Enfant (ATE)	Benoît Pierre Toupane	Arrondissement de Niaguis
02	Service de l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO)	Youba Tamba	Région de Ziguinchor
03	Christian Children'S Fund Inc (CCF)	Yves Olivier Kassoka	Commune de Ziguinchor
04	Enda Tiers Monde	Sankoung Fall	Commune de Ziguinchor Communauté Rurale de Enampor
05	Centre Conseil pour Adolescents (CCA)	Ibrahima Ka	Région de Ziguinchor
06	Collectif Régional des Structures de Jeunesse (CRSJ)	Henry Ndecky	Région de Ziguinchor
07	Scouts et Guides Musulmans de Ziguinchor (SGMZ)	Oumar Ampoï Bodian	Région de Ziguinchor
08	Eclaireuses et Eclaireurs du Sénégal (EEDS)	Aliou Demba Kébé	Région de Ziguinchor
09	Association pour la Survie de la Femme et de l'Enfant (ASSEF)	Lang Mané	Commune de Ziguinchor
10	Association pour le Soutien et la Promotion de l'Enfance en Danger (ASSOREP)	Sœur Bénédicte Badiate	Commune de Ziguinchor
11	Handicap International	Khadiatou Gaye Alain Char	Région de Ziguinchor
12	Cœurs Vaillants-Ames Vaillantes (CV-AV)	Victor Emanuel DIEME	Région de Ziguinchor
13	Projet de Développement de L'Enfant et de la	Sanoussy Camara	Commune de Ziguinchor et Arrondissement

N°	Structures	Responsables	Zone d'intervention
	Famille (PDEF) -Eluup añiil		de Nyassia
14	Croix Rouge Jeunesse	Mamadou Lamine Coly	Région de Ziguinchor
15	Guides du Sénégal	Mme Marie Elisabeth Diandy Nunez	Région de Ziguinchor
16	Scouts du Sénégal	Henry Ndecky	Région de Ziguinchor
17	Association pour le Développement et la Promotion de la Femme et de l'enfant(ADPFE)	Magueye Gueye	Commune de Ziguinchor
18	Enfants en Situation Difficile (ESD)	Moustapha Diatta	
19	Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme (RADDHO)	Alioune Tine	Région de Ziguinchor
20	Centre de Sauvegarde de Kandé	Oumar Diatta	Commune et Département de Ziguinchor
21	Association de Coopération Rurale en Afrique et en Amérique Latine (ACRA)	Cécile DIEME	Région de Ziguinchor
22	Association des Enfants et Jeunes Travailleurs (AEJT)	Amy Tendeng	Commune de Ziguinchor CR Enampor
23	Association Régionale des Handicapés Moteurs de Ziguinchor(ARHMZ)	Alassane Badiane	Département de Ziguinchor
24	Parlement des enfants	Oumar Mamadou Diallo	Commune de Ziguinchor
25	Villages d'enfants SOS	Théodore Ndiaye	-
26	COSPE(Coopération et Développement pour les Pays Emergents)	Edi Bruni	Commune de Ziguinchor
27	AMA (Agence des Musulmans d'Afrique)	Mohamed Goumni	Région de Ziguinchor

Source : ENDA tiers monde, ACRA, avril 2005

## Annexe 4

TABLEAU 13 : ENSEMBLE SENEGAL : RECENSEMENT GENERAL DE LA POPULATION ET DE L'HABITAT - DECEMBRE 2002, RESULTATS PROVISOIRES

DENOMINATION	NOMBRE DE CONCESSIONS	NOMBRE DE MENAGES	POPULATIN DE DROIT										
			Hommes	Femmes	Total	Rap. Masc	T.moy .men	%	Tx. Ac. An	Superficie	%	Densité	Tx Urba
1- REGION de DAKAR	184 971	302 551	1123406	1 143 950	<b>2 267 356</b>	98	7.5	23	2.5	547	0.3	4145	97
2- REGION de DIOURBEL	87 466	102 325	497 507	552 447	1 049 954	90	10.3	10	3.6	4903	2.5	214	16
3- REGION de FATICK	45 637	69 991	302 408	310 592	613 000	97	8.8	6	1.6	7 910	4.0	77	13
4- REGION de KAOLACK	80 371	104 757	517 094	549 281	1 066 375	94	10.2	11	1.9	150449	7.9	69	23
5- REGION de KOLDA	61 348	79 735	417 908	418 322	836 230	100	10.5	8	2.3	21 112	10.8	39	12
6-REGION de LOUGA	55 879	66730	328 660	348 873	677 533	94	10.1	7	2.4	25 245	12.9	27	19
7- REGION de MATAM	31 373	42 918	201 382	221 659	423 041	91	9.9	4	3.3	29 041	14.8	14	14
8- REGION de SAINT LOUIS	62 222	80 264	334 869	353 898	688 767	95	8.6	7	3.2	19 241	9.8	36	36
9- REGION de TAMBACOUNDA	49 186	67 431	300 904	304 791	605 695	99	9.0	6	3.1	59 542	29.9	10	17
10- REGION de THIES	103 141	145 536	642 668	647 597	1 290 265	99	8.9	13	2.2	6 670	3.4	208	44
11- REGION de ZIGUINCHOR	38 785	60 107	219 679	218 307	437 986	101	7.3	4	0.7	7 352	3.7	59	44
<b>ENSEMBLE SENEGAL</b>	<b>800 379</b>	<b>1 122 345</b>	<b>4 886 485</b>	<b>5 069 717</b>	<b>9 956 202</b>	<b>96</b>	<b>8.9</b>	<b>100</b>	<b>2.4</b>	<b>196 021</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>41</b>

Source : DPS, projections de population du Sénégal issues du Recensement de 200

## ANNEXE 5

**Enseignement islamique au Sénégal : Apprendre le Coran pendant les vacances Au Sénégal, les parents sont de plus en plus nombreux à envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques pendant les vacances scolaires. Pour apprendre leur religion et aussi pour les occuper. Parfois sans souci de leur santé.**

A 8 ans, le jeune Lamine Coly fait ses cinq prières quotidiennes sous l'œil vigilant de sa maman. Il sait déjà quelques versets du Coran qui lui permettent de prier. "C'est pendant les vacances que mes enfants s'initient à la lecture du Coran", explique Mariama Coly, mère de Lamine et de trois autres enfants.

A Grand Yoff, quartier populaire de Dakar, dans l'immeuble qu'elle partage avec d'autres co-locataires, Mme Coly affirme ne pas être la seule à inscrire ses enfants dans ces écoles coraniques. Elle paie 15 000 F Cfa par mois pour Lamine et son petit frère. "Cette initiation au Coran, tout parent musulman se doit de l'imposer à son enfant", confirme une autre mère, Aby Cissokho.

Même pendant les vacances de fin d'année, certains parents mettent leurs enfants dans ces écoles. "J'en ai reçu moins d'une dizaine qui s'étaient déjà inscrits pour venir les week-ends toute l'année", reconnaît Ibrahima Seck, un jeune maître de Coran dans les Hlm de Grand Yoff. Rattachées aux fêtes musulmanes, les vacances des écoles coraniques, communément appelées daara, coïncident rarement avec celles de l'enseignement français. Certains n'y voient que des avantages. "Ce ne peut être que bénéfique pour le gamin", soutient Mariama Coly. Une opinion partagée par Ismaël Ndiaye, imam de la mosquée de l'Université de Dakar et coordinateur d'un camp de vacances islamiques organisé l'été dernier. Il estime que "l'apprentissage du Coran développe la capacité de mémorisation". Mais au-delà de la volonté de donner une éducation islamique à leurs enfants, de nombreux parents cherchent surtout à éviter qu'ils vadrouillent dans la rue et fassent du grabuge. Maïmouna Coly, 12 ans, préfère apprendre le Coran plutôt que de passer ses congés à ne rien faire.

Pour d'autres, comme Serigne Lahib Ndiaye, psychologue, président de l'Association pour le développement de la psychologie appliquée, "c'est un manque de responsabilité que d'inscrire son enfant à l'école coranique au moment où il doit se reposer. Cela peut entraîner des effets négatifs sur sa scolarité". En témoignent, selon lui, les signes d'essoufflement constatés dès novembre chez les écoliers qui y passent leurs vacances d'été.

Pourtant, "le phénomène se répand et répond à une forte demande des parents", explique Cheikhou Mbow, chef de la Division de l'enseignement religieux au ministère de l'Éducation. Au Sénégal, depuis cinq ans, l'enseignement coranique a le vent en poupe. Devenus islamologues, d'anciens élèves de daara, diplômés d'universités arabes, connaissent aujourd'hui un vif succès. Maîtrisant l'arabe et le français, ils donnent conférence sur conférence. Dans les médias, ils montent au créneau pour expliquer les valeurs de l'islam qui condamne, par exemple, l'excision, la violation des droits humains, le terrorisme, etc. Éviter l'obscurantisme et l'intégrisme religieux, sources d'intolérance, est une des raisons qui incite aussi les parents à faire bien connaître leur religion aux enfants.

C'était d'ailleurs le credo du camp de vacances islamique de l'université de Dakar. On y exigeait des maîtres coraniques des tenues vestimentaires sans rapport avec les accoutrements des fondamentalistes. Mais la discipline était stricte et le programme chargé : la vingtaine d'enfants qui y ont participé durant 40 jours, étaient debout à 4 h 30 pour les cours et les prières qui prenaient fin à 21 h.

### Le Coran à l'école publique

L'Etat sénégalais a introduit, depuis trois ans, l'enseignement coranique dans le système éducatif public, à l'instar des écoles privées catholiques qui, depuis très longtemps, enseignent le catéchisme. Au total, 54 écoles des régions de Diourbel, Fatick et Kaolack dispensent ces cours à côté des programmes de l'enseignement du français. Très islamisées, ces trois régions pilotes ont souvent refusé d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises. Dans un même village, il n'est pas rare de voir une école coranique en hutte accueillir deux fois plus d'élèves que l'école publique, beau bâtiment équipé d'un mobilier moderne.

Selon le département de l'enseignement religieux au ministère de l'Éducation, près de 600 000 enfants suivent l'enseignement islamique au Sénégal.

Article consulté sur [www.walfadjiri.com](http://www.walfadjiri.com), le mercredi 25 janvier 2005.

## Les exclus de l'éducation de base à Dakar Le cas des talibés

---

### RESUME

Le Sénégal est un des pays concernés par le programme mondial de l'EPT de l'UNESCO. En appui des efforts consentis par l'Etat sénégalais et de l'aide internationale, ces dernières années, ce sont aussi les initiatives privées, les ONG qui ne manquent pas de s'activer autour de cet objectif d'éducation. Les écoles communautaires de base, les écoles de la rue, en français, en langues nationales, en arabe, tentent d'intégrer ceux qui ne sont pas à l'école formelle par des structures non formelles ou informelles. Les écoles coraniques, qui sont de différents types et malheureusement pas recensées absorbent une grande partie des enfants mais on ne sait exactement combien. Une bonne partie de ces enfants, élèves des écoles coraniques court les rues des villes et plus particulièrement de la capitale sénégalaise et passe la majeure partie de son temps à mendier.

Le statut de ces enfants, au sein de la société dakaroise est confus : confiés à un enseignant coranique (marabout) par leurs parents, parfois sans ressources, leurs conditions de vie apparaissent déplorables. Nous souhaitons comprendre avec cette recherche, de quelle manière ils sont intégrés dans la société et voir s'ils reçoivent une **éducation de base** à travers la question de recherche suivante : **Les enfants talibés sont-ils exclus du système éducatif sénégalais formel ?**

Le système éducatif sénégalais se décompose en trois sous-systèmes (formel ou scolaire, non formel et informel) qui sont difficiles parfois à délimiter et qui s'interpénètrent. Les exclus de l'éducation de base (enfants qui ne sont pas scolarisés, en échec ou abandon scolaire) seraient une résultante de ce problème lié à la forme et aux contenus de l'enseignement à pourvoir aux enfants. La notion de modèle est sous-jacente. **Existe-t-il un modèle éducatif qui efface l'exclusion ?** Pour le cas des enfants talibés de Dakar, nous avons émis l'hypothèse que **de nos jours, avec le système des daaras, ils reçoivent une éducation de base insuffisante pour une intégration au sein de la société sénégalaise. Certains daaras n'assurent quasiment aucune formation aux enfants.**

L'enfant est au centre de nos recherches et au cœur du système. Afin de mieux les comprendre, nous donnons directement la parole aux enfants dans une étude à caractère sociologique qui vise la description qualitative. Nous avons tenté une clarification des concepts qui reste une aventure pour les chercheurs de tous les horizons. Nous avons choisi un modèle d'analyse de la stratégie de l'acteur dans le système qui lui impose des normes de conduite. Les écoles coraniques sont ainsi intégrées comme sous-système éducatif du système global éducatif sénégalais. C'est donc avec une approche systémique que nous étudions les rapports entre les différents organes du système scolaire et de la société.

Aussi, nous voyons que la société sénégalaise actuelle est en proie à des paradoxes : le problème d'accès à l'éducation se pose non seulement à cause d'un manque de structures et d'enseignants mais aussi à cause d'un ensemble de facteurs psychosociologiques liés à un contexte social et économique de développement entre tradition et modernité. Ainsi, la place et le rôle de l'enfant talibé au sein de la société a évolué au cours du temps, et il reste encore à reconnaître ces changements par une prise en compte sérieuse de cette frange défavorisée de la population infantine. Certains dysfonctionnements pourraient être un frein puissant au développement durable du pays.

---

**Mots clés : éducation de base – talibé – exclus – formel – daara – système.**

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>1</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>2</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>8</b>
1.1    PROBLÉMATIQUE .....	9
1.2    CONCEPTS ET MODELE D'ANALYSE .....	18
Education de base .....	18
Scolarisation/ éducation formelle/éducation non formelle/ éducation informelle .....	21
Exclus .....	28
Talibé ou élève d'école coranique .....	37
Ecole coranique ou daara .....	38
Maître d'école coranique ou marabout .....	39
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>41</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION DE BASE POUR LES ENFANTS TALIBÉS DANS LES RUES DE LA CAPITALE SENEGALAISE</b> .....	<b>42</b>
2.1    DESCRIPTION MORPHO GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLOGIQUE DE LA VILLE DE DAKAR .....	43
2.1.1    L'URBANISME A DAKAR .....	43
2.1.2    RURALISATION ET SOCIALISATION PAR LA RUE A DAKAR .....	44
2.1.3    DAKAR : UNE CAPITALE ATTRACTIVE ET ENCOMBREE. ....	45
2.2    EDUCATION DE BASE AU SENEGAL .....	49
2.2.1    EDUCATION FORMELLE .....	49
2.2.2    EDUCATION NON FORMELLE .....	53
2.2.3    EDUCATION INFORMELLE .....	54
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>55</b>
<b>TROISIEME PARTIE :CADRE METHODOLOGIQUE</b> .....	<b>56</b>
3.1.    UNE HYPOTHESE POUR UN ECHANTILLON INSTABLE .....	57
3.2    OBJECTIF : POURQUOI SE PREOCCUPER EN PARTICULIER DE CES ENFANTS ? .....	62
3.3    METHODES ET TECHNIQUES : UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR UN PHÉNOMENE COMPLEXE .....	64
Echantillon représentatif .....	64
Zone .....	64
Questionnaire et focus group .....	64
Observation .....	65
3.4    DEROULEMENT DE L'ENQUETE ET DIFFICULTES .....	65
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>67</b>
<b>QUATRIEME PARTIE : L'ECOLE CORANIQUE ET LES ENFANTS TALIBES DE DAKAR</b> .....	<b>68</b>
4.1    HISTORIQUE DE L'ECOLE CORANIQUE AU SENEGAL .....	69
4.1.1.    AVANT LA COLONISATION .....	69
4.1.2    PENDANT LA COLONISATION .....	72
4.1.3    AUJOURD'HUI : DE L'INTEGRATION DES DAARAS AU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS. ....	76
4.2    LES TALIBES ENQUETES A DAKAR .....	83
4.2.1    LES TALIBES ET LA MENDICITE A DAKAR : TRAVAIL MODERNE DES ENFANTS DE PAUVRES. ....	83
4.2.2    AU-DELA D'UNE ABSENCE D'EDUCATION DE BASE : UN MANQUE D'EDUCATION ---	89
4.2.3    QUELS SONT LES SOUHAITS DES ENFANTS TALIBES ? .....	95
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>97</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>98</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>100</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>105</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Exemples de processus d'éducation.....	22
Tableau 2: La part de Dakar dans la population urbaine.....	45
Tableau 3: Répartition de la population de l'agglomération de Dakar.....	47
Tableau 4 :Répartition de l'offre d'enseignement élémentaire en 2002 / 2003.....	50
Tableau 5: Évolution des effectifs et des TBS.....	51
Tableau 7 : Zone géographique d'origine des enfants interrogés.....	85
Tableau 8 : Répartition des enfants interrogés suivant leur connaissance du coran.....	87
Tableau 9 : Mode d'entretien des enfants interrogés.....	88
Tableau 10 : La scolarisation formelle des enfants interrogés.....	90
Tableau 11 : Alphabétisation et type d'école fréquentée par les enfants interrogés.....	92
Tableau 12 : Récapitulatif des structures qui interviennent sur l'enfance.....	108
Tableau 13 : Ensemble Sénégal : recensement général de la population et de l'habitat - décembre 2002, résultats provisoires.....	110

## Liste des figures

Figure 1 : Cercle vicieux de la pauvreté.....	13
Figure 2 : Représentation du cadre problématique.....	17
Figure 3 : Système interrelationnel talibés/parents/marabouts/ environnement physique et social.....	36
Figure 4 : Taux d'alphabétisation des enfants interrogés.....	93
Figure 5 : Taux de fréquentation par type d'école.....	93

## Liste des abréviations

ACRA	Association de Coopération Rurale en Afrique et en Amérique Latine
ADPFE	Association pour le Développement et la Promotion de la Femme et de l'enfant
AEJT	Association des Enfants et Jeunes Travailleurs
AEMO	Action Educative en Milieu Ouvert
AMA	Agence des Musulmans d'Afrique
ASSEF	Association pour la Survie de la Femme et de l'Enfant
ASSOREP	Association pour le Soutien et la Promotion de l'Enfance en Danger
ATE	Association Tout Pour L'Enfant
BIT	Bureau International du Travail
CCA	Centre Conseil pour Adolescents
CCF	Christian Children's Fund Inc
CITE	Classification Internationale Type de l'Education
COSPE	Coopération et Développement pour les Pays Emergents
CRSJ	Collectif Régional des Structures de Jeunesse
CUSE	Chaire Unesco en Science de l'Education
DPRS	Direction de la Planification et de la Réforme solaire
DPS	Direction de la Prévision et de la Statistique
ECB	Ecole Communautaire de Base
EEDS	Eclaireuses et Eclaireurs du Sénégal
ENDA TM	Environnement Développement Action du Tiers Monde
EJT	Enfants et Jeunes Travailleurs
ENDSS	Ecole Nationale de Développement Sanitaire et Social
ENS	Ecole Nationale Supérieure
EPT	Education Pour Tous
ESD	Enfants en Situation Difficile
IPEC	Programme International sur l'Elimination du Travail des Enfants
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAPA	Projet d'Appui au Plan d'Action
PDEF	Projet de Développement de L'Enfant et de la Famille
PIB	Produit Intérieur Brut
RADDHO	Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme
SGMZ	Scouts et Guides Musulmans de Ziguinchor
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux net de Scolarisation
UCAD	Université Cheick Anta Diop
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'Enfance

# **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

L'éducation au Sénégal est un enjeu comme dans tous les pays en voie de développement. L'Etat est signataire du traité des Nations Unies pour la scolarité obligatoire du groupe d'âge 7-12 ans et la gratuité de l'enseignement primaire est garantie par la loi<sup>1</sup>. Pourtant, l'Éducation Pour Tous visée pour 2015 semble irréaliste vu l'état actuel de l'accès à l'école. En effet, les établissements scolaires publics - dont certains perçoivent encore des frais d'inscriptions- et privés (laïcs ou confessionnels) absorbent tant bien que mal des effectifs d'élèves, mais les structures et les enseignants sont insuffisants. En outre, de nombreux dysfonctionnements ébranlent le système éducatif en place - avec notamment des grèves du public assez fréquentes-, qui plonge dans une crise qui n'est pas seulement à imputer à des difficultés économiques mais aussi à des troubles sociaux qui ébranlent et déstabilisent les familles et la composition même de la société.

Les efforts consentis pour accueillir dès le plus jeune âge (préscolaire) des enfants dans des structures sont néanmoins considérables : 40% du budget national sénégalais alloué à l'éducation, l'aide internationale, les ONG et les initiatives privées tentent à travers la mise en place de structures formelles ou non formelle d'accueillir toujours plus d'enfants pour les éduquer. Malgré cela, force est de constater, qu'il reste un nombre impressionnant d'enfants qui déambulent à longueur de jours et de nuits dans les rues de la capitale. Jamais scolarisés, déscolarisés, ou faisant l'école buissonnière : quel que soit le cas, leur présence massive sur ce milieu urbain hostile et dangereux ne peut laisser indifférent. Pourquoi n'ont-ils pas intégré une structure de la société ? Ces enfants reçoivent-ils l'éducation de base à laquelle ils ont droit ?

De nombreux enfants sont dans la rue et souvent ils mendient. Ils viennent non seulement de tous les coins du pays mais aussi des pays de la sous région. De quelle forme de socialisation sommes-nous en présence ? Lorsqu'ils errent dans les rues, travaillent ou sont attelés à demander l'aumône, ils n'occupent pas leur temps pour étudier et sont ainsi exclus de tout système qui peut leur apporter l'éducation de base nécessaire à leur insertion socio-économique suivant une pratique démocratique et égalitaire.

En faisant une typologie des enfants de/dans la rue, exclus du système scolaire, nous avons ceux qui ont abandonné l'école, ceux qui ont échoué, ceux qui sont déscolarisés et ceux qui n'ont jamais eu accès à l'école formelle ou non formelle. Au-delà de l'ensemble des interrogations autour du phénomène des enfants de/dans la rue, nous nous attachons plus spécialement à une catégorie de ces enfants que sont les *talibés (élèves des écoles coraniques)*. En effet, leur statut au sein de la société dakaroise est confus et nous souhaitons voir de quelle manière ils sont intégrés dans la société. Quelle éducation de base reçoivent les enfants talibés ? **Les enfants talibés sont-ils exclus du système scolaire ?** Quelle place occupent-ils dans la société sénégalaise ?

Avant tout essai de réflexion sur une réalité sociale si difficile à saisir, il est nécessaire de procéder à une clarification des concepts. En effet, la différence entre le concept d'éducation de base, qui peut aussi se dire éducation fondamentale, et le concept d'alphabétisation n'est pas flagrante. Apprendre, en fait est une action humaine qui se situe toujours dans un contexte social et culturel particulier. Aussi, quel que soit le contenu du

---

<sup>1</sup> UNESCO, 2004, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, Education pour tous – l'exigence de qualité*, Paris, page 308.

programme enseigné, ce que l'on va désigner soit par le terme d'éducation de base ou d'alphabétisation fera toujours partie du processus d'éducation au sens large. En outre, la distinction entre les concepts d'éducation formelle, d'éducation non formelle et d'éducation informelle, tente par dichotomie d'apporter une réponse, alors que des passerelles sont posées entre ces différents types d'éducation pour les rendre moins distants.

C'est ainsi, qu'apparaît une contradiction et les exclus de l'éducation de base seraient une résultante de ce problème lié à la forme et aux contenus de l'enseignement à pourvoir aux enfants. La notion de modèle est sous-jacente. **Existe-t-il un modèle éducatif qui efface l'exclusion ?**

L'enfant est au centre de nos recherches et au cœur du système et notre champ d'investigation est cerné par un environnement socio psychologique spécifique que nous abordons avec une **approche systémique**. Afin de mieux les comprendre, nous donnons directement la parole aux enfants dans une étude à caractère sociologique favorisant une approche qualitative. En effet, nous prenons chaque individu comme acteur de sa propre vie au sein d'un système global qui lui impose des normes de conduite. L'apprenant des écoles coraniques, le talibé, devrait ainsi pouvoir s'insérer dans le système éducatif sénégalais et l'école coranique être intégrée comme sous-système éducatif du système global éducatif sénégalais.

### ***D'un sentiment personnel à une analyse conceptuelle***

Après avoir mené une enquête sur l'éducation à Dakar auprès des enfants scolarisés, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise de sociologie intitulé « *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue.* »<sup>2</sup>, je ne pouvais que souhaiter continuer car il me restait à prendre en compte la part des enfants qui ne sont pas scolarisés dans le formel de façon plus spécifique que je n'avais pu le faire. Comme il s'agit de la part de la population enfantine la plus défavorisée et vulnérable, il est toujours difficile de se séparer de préjugés humanitaires. Aussi, je précise que je ne cherche pas un apitoiement sur leur sort mais au contraire à les intégrer pleinement dans une dynamique de recherche sur l'éducation comme thème général. C'est une étude pour une meilleure connaissance, une compréhension du phénomène, pour participer au développement.

J'ai donc choisi de rencontrer quelques acteurs d'un destin tortueux qui me semblaient a priori comme « oubliés » à part. Ainsi ne pas les ignorer, les mettre en avant de la scène, leur donner la parole pour retrouver une dignité humaine, c'est aussi prendre en compte un aspect du système interrelationnel qui les plonge dans une situation qui n'est pas enviable. Nous disons à nos enfants bien lotis « *si tu n'est pas sage je te mets dans la rue comme le petit talibé, sans parents, sans manger, sans lit* ». Pour le cas des talibés qui me préoccupe, il suffit de se connecter sur le net et de regarder les grands objectifs des différents programmes nationaux et internationaux, pour constater qu'ils sont heureusement à l'ordre du jour pour un grand nombre de personnes et que se préoccuper d'eux restent encore un tabou pour seulement une petite part de personnes en retard ou malhonnête. Il ne s'agit plus d'imposer un quelconque modèle importé mais de comprendre pour aider

---

<sup>2</sup> MEDORI TOURE Valérie, 2003, *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue*, Dakar, Université Dakar Bourguiba, Mémoire de maîtrise en sociologie, 153 pages.

C'est à mon avis en analysant la situation de façon qualitative que l'on pourra apporter une contribution à la recherche scientifique en éducation. De plus, il est nécessaire de clarifier certains concepts, afin que la communauté scientifique qui travaille en même temps sur les mêmes problématiques puisse se comprendre et avancer de façon positive et avec efficacité.

Un sentiment de révolte mélangé de honte : c'est à peu près ce qui m'a poussée à choisir ce sujet. Depuis maintenant six années au Sénégal, mariée à un africain musulman et mère de quatre enfants, une française, sociologue de Dakar, n'a toujours pas accepté ce phénomène des enfants dans la rue soit pour le jeu ou pour y vivre.

L'éducation comme chacun s'accorde à le dire est à la base de tout développement social. Aujourd'hui, la communauté internationale commence à comprendre que des solutions adaptées aux diversités locales et sociales doivent être trouvées par un rapprochement entre chercheurs et acteurs.

En novembre 2005, j'ai participé au Colloque international de l'UNESCO à Paris pour les soixante ans de l'UNESCO<sup>3</sup>, et j'ai soutenu ce point de vue qui me semble être partagé. J'ai pu m'exprimer librement et expliquer les difficultés rencontrées au quotidien par les chercheurs africains qui devraient être encouragés et trouver un point d'honneur à nous livrer une part de leur expérience et de leur savoir au lieu de se freiner par des complexes face à la somme de connaissance qu'ils pensent devoir maîtriser.

C'est donc à partir d'expériences locales que nous pourrons contribuer à l'amélioration des concepts et des théories de l'éducation. La réflexion doit se nourrir de connaissance prise dans un contexte mondial diversifié et évolutif.

Ainsi, le présent travail de recherche se décompose en quatre parties :

- la première partie présente le cadre théorique utilisé pour appréhender le fait sociologique des enfants talibés dans le système éducatif sénégalais ;
- la deuxième partie s'intéresse au contexte particulier sénégalais pour l'enseignement de l'éducation de base ;
- la troisième partie présente les outils utilisés ;
- et la quatrième partie est une présentation et une analyse des résultats de l'enquête auprès des talibés avec quelques recommandations.

---

<sup>3</sup> Colloque international « Soixante ans d'histoire de l'UNESCO, Table ronde 9 : le défi de l'éducation pour tous, du 16 au 18 novembre 2005, Maison de l'UNESCO, Paris.

**PREMIERE PARTIE :  
*CADRE THEORIQUE***

La justification de notre thème de recherche étant déjà posée dans notre introduction, nous abordons dans cette partie tout ce qui sert la mise en place du présent travail pour une présentation scientifique. A travers une recension de la littérature et regardant les mesures internationales en faveur d'une éducation pour tous ainsi que les mesures nationales sénégalaises nous amenons notre thème des exclus de l'éducation de base et particulièrement notre préoccupation pour les talibés de Dakar. Les enfants de la rue, les exclus et les catégories de talibés sont à définir. Les concepts de l'éducation sont à définir de façon plus claire qu'ils ne le sont actuellement comme nous l'avons amorcé. Enfin, notre démarche sociologique nous a poussé vers le choix d'un modèle stratégique et d'une analyse systémique menés conjointement. Cette partie représente la part la plus volumineuse de ce travail de recherche de DEA car il est prévu comme le début d'un travail de thèse qui devrait lui succéder.

Nous partons d'une problématique en entonnoir : des intérêts internationaux vers les réalités locales jusqu'au cas des talibés de Dakar. Ensuite, afin de cerner dans quelle mesure on peut dire qu'ils sont exclus de l'éducation de base nous proposons une définition des concepts et du cadre théorique où s'insère notre étude.

## **1.1 PROBLÉMATIQUE**

### *Les grandes résolutions internationales en matière d'éducation et la réalité*

Pour choisir une date historique comme point de départ, nous pouvons partir de l'après Seconde Guerre Mondiale qui donna naissance à l'UNESCO (en 1946). En effet, l'organisme avait alors la mission d'instituer la collaboration des nations afin de réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale, et de proposer des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre.

Sur la même lancée de cet idéal social, en 1948, les Nations Unies adoptent la déclaration universelle des droits de l'Homme parmi lesquels est inclus le droit à l'éducation. Il ne s'agit pas seulement d'instruire mais de former. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux ainsi que le développement des Nations Unies pour le maintien de la paix. Dans cette optique, l'éducation de base doit être gratuite et obligatoire, l'éducation secondaire « généralisée », l'accès aux études supérieures « ouvert en pleine égalité à tous en fonction du mérite ». La Déclaration des Droits de l'Enfant, dans son principe 7, annonce :

*« L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société ».*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Déclaration des droits de l'enfant, Proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)], [www.unhcr.ch:french/html/menu3/b/25\\_fr.htm](http://www.unhcr.ch:french/html/menu3/b/25_fr.htm).

Au-delà de ces avancées historiques par la naissance de textes porteurs d'un espoir humain qui se voudrait universel se pose la question de l'applicabilité des textes dans la réalité et dans les systèmes complexes. Par exemple, la résistance des forces conservatrices, le nationalisme et le racisme, ouvert ou insidieux, s'opposent également à l'exercice par tous du droit à l'éducation.

Enfin le qualitatif importe autant, sinon plus que le quantitatif : quelle est l'éducation que reçoit l'enfant dans la famille, à l'école et dans la société ? Est-elle propre à épanouir toute sa personnalité, affective, intellectuelle, sociale ? Le considère-t-on en lui-même ou comme un germe de l'adulte ?

Pour tenter de répondre à ces questions multiples, une myriade de projets sont encouragés et financés par les instances internationales, nationales, les ONG et les partenaires au développement. L'éducation est désormais la voie de salut envisagée pour les pays sous-développés. En effet, malgré les imperfections des systèmes scolaires mis au point par les pays dits développés, il n'en reste pas moins qu'ils ont permis des avancées sociales et économiques que pourraient espérer les pays en marge qui ont un taux de scolarisation faible et un système scolaire peu performant. Mais quelle éducation ? Une éducation de base universelle existe-t-elle ?

C'est ainsi que depuis 1990, *l'Education Pour Tous* est un défi que souhaite relever la communauté internationale autour d'un programme lancé par l'UNESCO à Jomtiem qui avait comme objectif de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. En 2000, le forum mondial sur l'éducation a adopté le «*Cadre d'action de Dakar, L'Education Pour Tous : tenir nos engagements*»<sup>5</sup>. Chaque année un rapport est diffusé par l'institution qui s'efforce de faire objectivement le point sur la situation dans le monde.

Les six objectifs de l'EPT sont les suivants :

- 1. Développer la protection et l'éducation de la petite enfance,
- 2. Assurer un enseignement primaire obligatoire et gratuit universel,
- 3. Promouvoir l'apprentissage des jeunes et des adultes,
- 4. Alphabétisation,
- 5. Éliminer les disparités entre les sexes,
- 6. Élever la qualité de l'éducation.

Aussi, l'ambition très louable de scolarisation avec des dates butoirs rencontre des difficultés constantes. On peut noter, en 2005, selon le rapport mondial de suivi de l'EPT, pour l'enseignement primaire que le nombre des enfants non scolarisés diminue (10,9 millions en 1998, 10,5 millions en 2001). Mais malgré les progrès pour scolariser davantage d'enfants, « *le rythme de la progression reste trop lent pour réaliser l'EPT d'ici à 2015. Sur la base des tendances passées, le taux net de scolarisation devrait atteindre 85% en moyenne mondiale en 2005 et 87% en 2015. L'achèvement du cycle primaire reste une source de*

---

<sup>5</sup> UNESCO, 2000, *Cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, adoptée par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris, 78 pages.

*préoccupation majeure : les scolarisations tardives sont chose courante, les taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire sont bas (moins de 75% dans 30 des 91 pays pour lesquels on dispose de données) et les redoublements fréquents »<sup>6</sup>.*

Le premier mars 2005, nous sommes entrés dans la *décennie de l'éducation pour un développement durable*. Mais, malgré toutes les bonnes volontés mises au service de cette cause noble et juste, un fait sociologique devient préoccupant et mérite que l'on s'y attache parce qu'il s'impose : la « progression » du nombre des exclus de l'éducation de base. Nous parlons de « progression » parce que même lorsque les taux de scolarisation augmentent, le nombre des non scolarisés soit augmente ou bien n'est pas disponible faute de recensement. L'UNICEF estime qu'ils sont autour des 121 millions<sup>7</sup>. La majeure partie de ces enfants sont des filles. Cette crise de l'éducation est particulièrement aiguë dans les deux régions du monde où le revenu par habitant est le plus faible: l'Asie du Sud (385 dollars par personne et par an) et l'Afrique subsaharienne (513 dollars par personne et par an), dont 16 pays ont vu leur taux de scolarisation baisser depuis 1990.

Cette crise est à relativiser quelque peu : en 1960, moins de la moitié des enfants de six à onze ans fréquentaient l'école primaire dans les pays émergents contre 79% aujourd'hui. Ces efforts considérables n'ont toutefois pas permis de compenser la croissance démographique particulièrement importante dans ces régions.

Parallèlement, la crise de la dette des années 80 est venue aggraver la situation. Au cours des dix dernières années, les taux nets de scolarisation n'ont progressé que de 53 à 56 % en Afrique subsaharienne, et de 65 à 72 % en Asie du Sud. Les dépenses publiques en éducation ont légèrement augmenté, de 5,1 à 5,6 % du PIB en Afrique subsaharienne, et de 3,9 à 4,3 % en Asie du Sud.

Autre disparité importante à noter: alors que de nombreux pays du Tiers-monde sont avant tout ruraux, ce sont souvent les enfants des villes qui profitent le plus de l'éducation. Le Burkina Faso et le Niger représentent des cas extrêmes, avec un taux de fréquentation des écoles primaires rurales de 40 % inférieur à celui des zones urbaines.

On doit enfin se préoccuper du nombre important d'enfants ne terminant pas leurs études primaires. En Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, entre 30 et 40 % des enfants scolarisés abandonnent l'école primaire avant d'avoir atteint le cours moyen (la 8<sup>e</sup>). Pour certains, cela signifie que ces enfants qui abandonnent n'ont pas acquis donc les compétences qui leur permettraient d'avoir accès à de meilleures conditions de vie puisque comme le souligne Gwang-Chal CHANG :

*« Investir dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire, est crucial pour le développement national. Les individus instruits sont, en général, productifs de même que les sociétés instruites enregistrent des taux de croissance économique élevés. Beaucoup de bénéfices économiques et sociaux peuvent être obtenus à long et à moyen terme en faveur de la société et des individus éduqués. »<sup>8</sup>*

---

<sup>6</sup> UNESCO, 2004, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Où en est le monde dans la réalisation des six objectifs de l'Education pour tous ?* [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<sup>7</sup> UNICEF, 2005, *The state of the world's children 2004* », page 7.

<sup>8</sup> CHANG Gwang-Chal 1996, « L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité », *Etudes et documents d'éducation* 64, Editions UNESCO, page 55.

Mais ce point de vue, qui ressemble à un slogan, peut-être aussi inversé : les bénéfiques économiques pourraient permettre une société et des individus éduqués. C'est pourquoi nous n'entrons pas dans ce débat.

Il est à prendre en considération que si dans certains pays la scolarisation est obligatoire pour les enfants jusqu'à 16 ans, ce n'est pas un phénomène universel. Le Sénégal a adopté ce principe, mais l'application du décret risque d'être longue et compliquée. La Convention pour le droit de recevoir l'instruction (C182 et C138) est signée, ratifiée, intégrée dans l'appareil juridique interne et elle est supérieure au droit fondamental interne. Mais, d'une part, les droits des enfants sont simultanés (éducation, santé..), et d'autre part, après la loi d'orientation et les nouveaux programmes, ce sont toujours les anciens programmes qui sont utilisés. Aussi, il « *existe une différence entre la volonté affichée et les pratiques* »<sup>9</sup>.

Selon Mamadou Lamine LOUM, (ancien Premier Ministre de l'Etat du Sénégal), il y a eu une réaction de l'Etat face à cette situation de baisse du taux de scolarisation (TBS). L'élargissement de l'accès à l'éducation devrait passer par la réduction des coûts unitaires du personnel et des infrastructures, notamment des salles de classe. Les succès ont été les plus importants au niveau de la scolarisation et de l'alphabétisation, grâce à une action volontariste des autorités et avec le concours des acteurs du système<sup>10</sup>, des solutions originales et soutenables aux lancinantes questions de recrutement d'enseignants et de moniteurs, de construction de salles de classe et d'écoles, d'augmentation de la population scolarisée et des auditeurs d'alphabétisation.

*« C'est dans ce cadre que le Gouvernement a pu mettre en œuvre le Projet des Volontaires de l'Education qui permet d'injecter, dans le système éducatif, 1200 volontaires par an et d'atténuer les disparités régionales dans l'utilisation du personnel enseignant. Ainsi, 12632 enseignants – maîtres et volontaires- ont été recrutés dans l'enseignement élémentaire pendant que les manuels de l'INEADE sont passés de 2 à 31.*

*Un statut du contractuel a été défini et consacré sur le plan règlementaire. Il permet, à présent, une articulation complète de la chaîne des enseignants sur une base rationnelle, équitable et réaliste ».*<sup>11</sup>

Ceci dit, le Sénégal est un des pays concernés par le programme mondial de l'EPT de l'UNESCO. Les efforts consentis par l'Etat sénégalais, l'aide internationale, les initiatives privées, les ONG s'activent autour de cet objectif d'éducation. Les Écoles Communautaires de Base, les Écoles Coins de Rue, avec une instruction soit en français, en langues nationales ou en arabe ou tentent de palier aux déficiences de l'enseignement public en offrant une éducation plus ou moins adaptée à certaines réalités locales. Les écoles coraniques absorbent une grande partie des enfants qui ne sont pas à l'école formelle.

Pourtant, malgré tous les efforts consentis par l'Etat et la société civile, un grand nombre d'enfants<sup>12</sup> court les rues des villes et plus particulièrement celles de la capitale

---

<sup>9</sup> SAMB Tamsir, chercheur en éducation, atelier sous-régional sur « La promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », Breda du 26 au 28 avril 2005.

<sup>10</sup> Malgré les difficultés, il faut souligner l'engagement d'une part des enseignants et inspecteurs de l'éducation qui travaillent par vocation (non par opportunisme) au quotidien pour l'amélioration du système et des conditions d'étude des élèves.

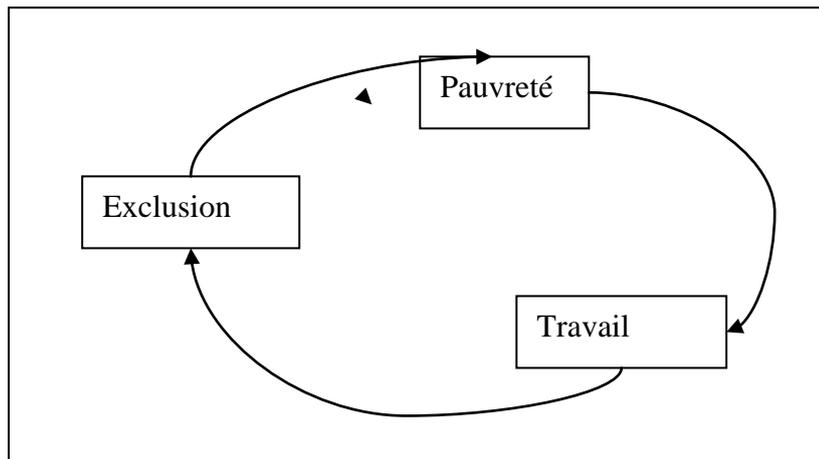
<sup>11</sup> LOUM Mamadou Lamine 2001, *Le Sénégal au 1<sup>er</sup> avril 2000*, Imprimerie EXCAF Editions, Dakar, 317 pages.

sénégalaise. Ces enfants reçoivent-ils l'éducation de base à laquelle ils ont droit ? On peut se poser de nombreuses questions sur la situation de ces enfants. Que font-ils dans les rues ?

### *Les enfants travailleurs*

Selon l'OIT, nous sommes en présence d'un phénomène caractérisé de cercle vicieux entre la pauvreté, l'exclusion et le travail.

**Figure 1 : Cercle vicieux de la pauvreté**



En effet selon le BIT et l'IPEC, c'est autour de 264 millions d'enfants de cinq à dix-sept ans qui travaillent dans le monde dont 48 millions en Afrique sub-saharienne et 70% dans l'agriculture. Pourtant, la loi interdit le travail des enfants comme cela est précisé dans la Convention 182 :

**« Article 2**

*Aux fins de la présente convention, le terme enfant s'applique à l'ensemble des personnes de moins de 18 ans.*

**Article 3**

*Aux fins de la présente convention, l'expression les pires formes de travail des enfants comprend :*

- a) toutes les formes d'esclavage ou pratiques analogues, telles que la vente et la traite des enfants, la servitude pour dettes et le servage ainsi que le travail forcé ou obligatoire, y compris le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés;*
- b) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant à des fins de prostitution, de production de matériel pornographique ou de spectacles pornographiques;*
- c) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant aux fins d'activités illicites, notamment pour la production et le trafic de stupéfiants, tels que les définissent les conventions internationales pertinentes;*
- d) les travaux qui, par leur nature ou les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant. »*

**Article 4**

*1. Les types de travail visés à l'article 3d doivent être déterminés par la législation*

<sup>12</sup> Il n'existe pas encore de statistiques fiables pour partir du TNS.

*nationale ou l'autorité compétente, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs intéressées, en prenant en considération les normes internationales pertinentes, et en particulier les paragraphes 3 et 4 de la recommandation sur les pires formes de travail des enfants, 1999.*  
*2. L'autorité compétente, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs intéressées, doit localiser les types de travail ainsi déterminés.*  
*3. La liste des types de travail déterminés conformément au paragraphe 1 du présent article doit être périodiquement examinée et, au besoin, révisée »*<sup>13</sup>

Au Sénégal, la limite est très floue entre la légalité et les pratiques autorisées. De nombreux enfants sont occupés par une activité lucrative, notamment dans les rues de la capitale qu'il s'agisse de petits boulots honnêtes, malhonnêtes ou de mendicité.

Boubacar DIAMANKA, jeune assistant social, n'a pas hésité à mettre le doigt sur ce problème majeur et brûlant et a consacré son travail de mémoire de fin d'études au travail des enfants pris comme une réalité sociale. La question de la représentativité de l'échantillon est délicate mais puisque les données sur la population mère ne sont pas fiables il faut considérer son travail dans le cadre imparti et à approfondir par d'autres travaux.

Il n'a pas cherché à prouver ce qui existe et est hors la loi, mais il est parti à la rencontre de quarante-trois enfants du quartier de la Médina à Dakar. Dans cette zone, à très forte concentration de population, « *il y a une prolifération des activités informelles qui constituent des moyens de subsistance de certaines familles* ». On voit que les enfants sont dix-sept apprentis (mécaniciens, menuisiers, soudeurs, tôliers, frigoristes, laveurs de voiture, cordonniers...) quinze employés de maisons, sept vendeurs ambulants d'eau, de bissap<sup>14</sup>, d'autres produits et quatre talibés mendiants.

*"La main d'œuvre enfantine occupe une dimension très importante et elle a pris actuellement de l'ampleur. Jadis conçu comme un processus de socialisation, un système de transmission de connaissances, de formation de l'enfant, le travail des enfants a vite tourné à l'exploitation socio-économique. Pourtant le nouveau code du travail sénégalais (loi 97-17 du 1<sup>er</sup> décembre 1997) interdit le travail précoce des enfants en son article L145, même apprentis.»*<sup>15</sup>

Selon lui, les principales raisons qui expliquent la présence des enfants au travail sont : la déperdition scolaire, des pesanteurs socioculturelles et la pauvreté.

Au Sénégal, ces enfants travailleurs, en tout état de cause, commencent à réagir et cela nous conforte un peu dans un sentiment d'optimisme vis-à-vis de leur devenir. L'AEJT, prend la parole pour défendre les droits des enfants travailleurs, et nous avons pu voir et entendre leur représentante lors d'une Conférence<sup>16</sup> qui ne mâche pas ses mots. Le 4 juillet

---

<sup>13</sup> « Convention sur les pires formes du travail des enfants », Genève : 17 juin 1999, *texte intégral*

<sup>14</sup> Le « bissap » est une fleur d'hibiscus que l'on fait sécher. Le « bissap » est utilisé pour faire des boissons sucrées ou comme ingrédient dans les plats comme le riz au poisson (thieb bou dienn)

<sup>15</sup> DIAMANKA Boubacar, 2005, *Quelles politiques et stratégies pour améliorer les conditions de vie et de travail des enfants travailleurs : essai sur le quartier de la Médina de Dakar*, Mémoire de fin d'étude, Ecole Nationale de Développement Sanitaire et Social, Département d'études en sciences sociales, Dakar, mai, pages 42-43.

<sup>16</sup> BREDA UNESCO, 2005, « Atelier sous-régional sur la promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », 26 au 28 avril 2005

2004, des centaines d'enfants sont venus aussi de tout le pays pour manifester à l'Assemblée Nationale sénégalaise leur désir de recevoir l'éducation à laquelle ils ont droit.

De façon plus générale, pour décrire la situation des enfants au travail en Afrique, Ahmed BAHRI et Francis GENDREAU expliquent comment l'aspect « traditionnel » du travail des enfants a dérivé vers « l'exploitation des enfants » ; comme le souligne aussi SCHLEMMER dans son ouvrage « *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail et prolétarisation.* »

*« Car il y a une différence essentielle entre l'enfant participant aux travaux des champs avec le groupe familial et celui enfermé dans un atelier insalubre, sans être payé, pour fabriquer des tapis, sans parler des enfants soldats ou des enfants prostitués. Dans le premier cas, et sans vouloir donner une image idyllique de la société rurale, il y a une certaine organisation sociale qui prend en charge l'enfant au sein du groupe et l'amène progressivement vers l'âge adulte. Dans le second cas, l'enfant est livré à une société dominée par l'argent, où il n'est qu'un fêtu brisé par l'appât du gain des adultes. »<sup>17</sup>*

C'est un contexte social et économique, avec des crises politiques, économiques, environnementales, sanitaires qui abrite le travail des enfants :

*« La paupérisation croissante des couches les plus défavorisées de la population, souvent accentuées par les plans d'ajustement structurel ; cette pauvreté a accru la vulnérabilité sociale et a conduit à des stratégies de survie, dont fait partie la mise au travail des enfants, cela d'autant plus que le chômage et le sous-emploi des adultes nécessitaient de trouver des compléments de revenus. »<sup>18</sup>*

Ce qui nous conduit vers le problème de l'exclusion scolaire qui découlerait d'un ensemble de facteurs. Mais le système scolaire par les difficultés qu'il a rencontré aurait favorisé la mise au travail des enfants.

*« L'échec de l'école, sur le plan tant quantitatif (faible taux de scolarisation et abandon de l'idée de la scolarisation universelle) que qualitatif (faible niveau des maîtres, inadéquation des programmes, etc.), l'augmentation des frais de scolarité (en relation avec les plans d'ajustement structurel) ont détourné de nombreux enfants de l'école qui a souvent perdu son image de moyen privilégié d'ascension sociale. »<sup>19</sup>*

L'image de l'école est à notre avis difficile à décrire car il n'existe pas assez d'études scientifiques pour en doser le contraste, mais on peut accepter cependant la conclusion suivante :

*« Le travail des enfants, en dehors de son aspect de formation et d'apprentissage, constitue une aliénation et la négation de l'identité propre d'enfant. On oblige des êtres à mûrir plus tôt qu'il n'est naturel et à les priver d'un environnement affectif et ludique nécessaire à leur épanouissement. Sur le plan global, leur insertion dans la division internationale du travail n'est guère valorisante. Au contraire, elle accroît leur exploitation et*

---

<sup>17</sup> BAHRI A. et GENDREAU F, 2002, « Le travail des enfants dans le contexte institutionnel africain », Colloque international de Dakar (Sénégal, 9-13 décembre), organisé par l'AIDELF et au Sénégal par l'IRD et le Ministère de la Famille et de la Solidarité, *Enfants d'aujourd'hui Diversité des Contextes Pluralité des parcours.*

<sup>18</sup> idem

<sup>19</sup> idem

*leurs souffrances au profit de quelques patrons peu humains et sans scrupules. Quel type de société vont-ils bâtir et quelle contribution pourront-ils apporter au développement ?<sup>20</sup>*

### *La mendicité des enfants*

Les différents éléments soulevés dans cette analyse nous amènent à approfondir la question des enfants qui sont dans la rue pour mendier et à nous interroger sur la forme de socialisation en présence. On peut effectivement s'interroger sur le type de société que ces enfants des pays africains vont bâtir. Il est évident que tant que ces enfants seront attelés à demander l'aumône, ils n'auront pas le temps pour étudier, ils seront ainsi exclus de tout système qui pourrait leur apporter l'éducation de base nécessaire à leur insertion socio-économique suivant une pratique démocratique et égalitaire. Mais il ne faut pas sombrer non plus dans la généralisation et la stigmatisation. Il faut bien identifier les cas et les situations qui se présentent pour parler d'enfants de (ou dans) la rue. Ainsi, en faisant une typologie rapide des enfants qui sont dans la rue, exclus de tout système éducatif, nous avons :

- ceux qui ont abandonné l'école,
- ceux qui ont échoué,
- ceux qui sont déscolarisés,
- et ceux qui n'ont jamais eu accès à l'école formelle et/ou non formelle.

Parmi tous ces enfants et l'ensemble des situations particulières qu'ils vivent, nous nous attachons plus spécialement à une catégorie de ces enfants que sont **les talibés**.

Ils sont censés être des élèves d'écoles coraniques, mais pour une partie, ils ont pris l'allure de mendiants. Leur statut au sein de la société dakaroise est confus et nous souhaitons voir de quelles manières ils sont intégrés dans la société.

En effet, sous couvert de la religion, on les autorise toujours à mendier dans les rues de la capitale, créant un malaise (pour qui ? pour quoi ?). Alors que les mauvais traitements à l'intérieur de certains daaras sont décriés fortement depuis longtemps, le système des écoles coraniques intégré officiellement depuis 2002, semble s'imposer dans les faits comme une alternative de l'enseignement scolaire formel, par choix ou par contrainte.

### *Question-problème*

Ainsi notre problématique est de cerner la place et le rôle actuels joués par les talibés au sein de la société dakaroise. Leur statut de talibés ne devrait pas en tout état de cause les empêcher d'accéder aux connaissances nécessaires à une intégration sociale et économique. C'est pourquoi nous posons la question-problème suivante :

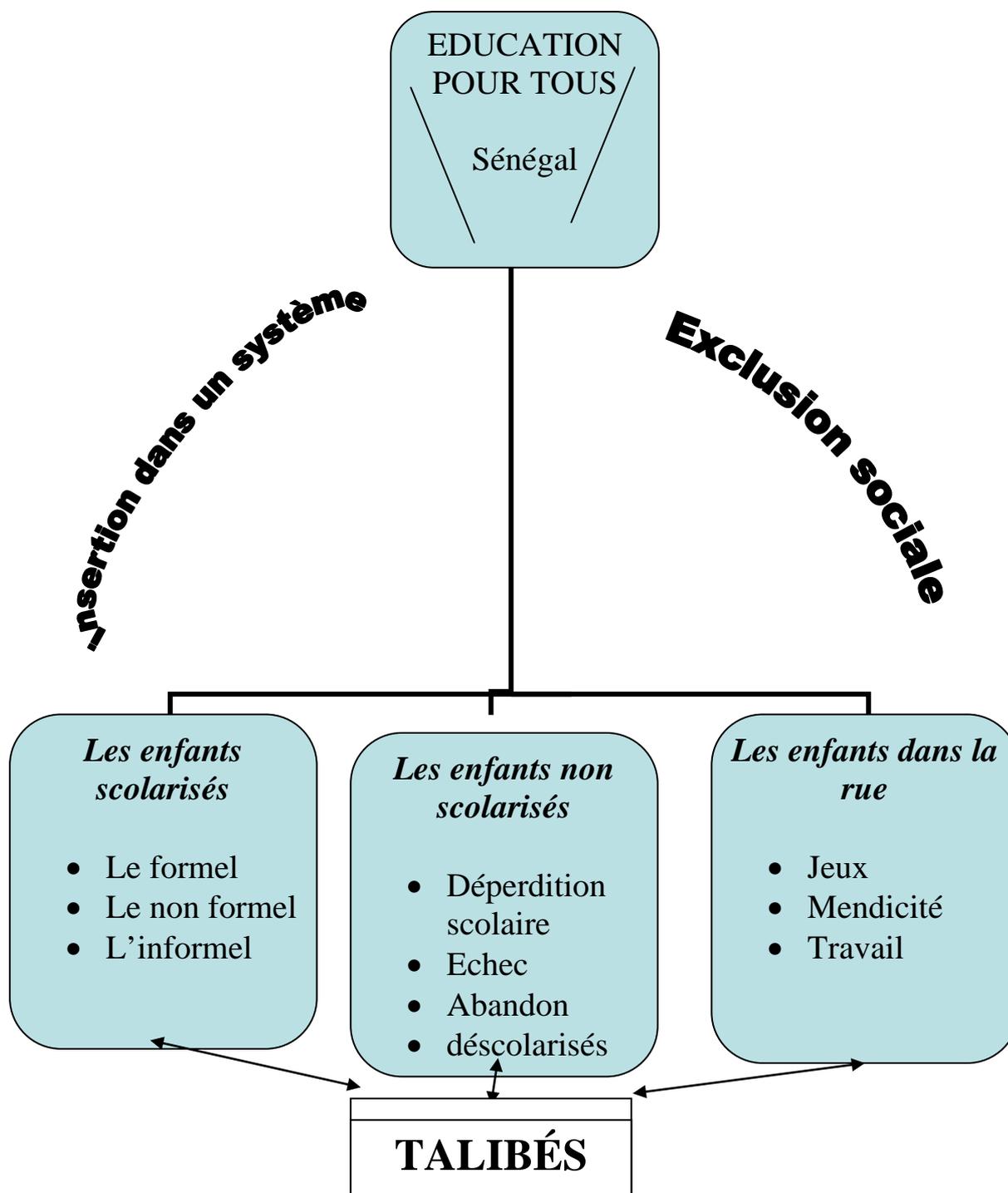
### **Les enfants talibés sont-ils exclus du système éducatif sénégalais formel ?**

Pour éclairer notre problématique nous proposons le schéma simplifié suivant :

---

<sup>20</sup> idem

**Figure 2 : Représentation du cadre problématique**



Comme le décrit notre schéma, les enfants talibés sont difficilement identifiables dans une catégorie particulière. Leur place est confuse et instable : enfants scolarisés et/ou enfants non scolarisés et /ou enfants de/dans la rue. Le concept de l'éducation pour tous, au Sénégal, pour ceux qui ne s'insèrent pas dans un système (formel/non formel/informel) provoquerait de l'exclusion scolaire.

Avant de chercher à formuler toute tentative de réponse par des hypothèses à cette problématique, pour mieux comprendre le phénomène étudié, nous proposons une définition sommaire de quelques concepts clés.

## 1.2. CONCEPTS ET MODELE D'ANALYSE

Pour les concepts que nous abordons ci-dessous, nous avons pu constater au cours de nos différentes lectures, que le contenu des concepts n'est pas identique suivant l'interprétation du chercheur qui prend le pas et transforme le concept. Pour les concepts généraux c'est déjà une difficulté majeure et cela devient encore plus inextricable lorsqu'il s'agit de concepts plus spécifiques.

En effet, parler de l'éducation de base qui est un concept qui théoriquement devrait pouvoir s'appliquer à toutes les catégories sociales nous amène dans notre cas spécifique de recherche sur les exclus de l'éducation de base, vers une clarification d'un ensemble de termes.

Ainsi, les concepts d'éducation formelle, non formelle, informelle où devraient entrer certaines catégories d'apprenants posent problème. C'est ainsi que pour réaliser une analyse systémique, choisissant un modèle stratégique de l'acteur comme cadre conceptuel avec les talibés issus des écoles coraniques, il est nécessaire de clarifier certains termes comme ceux de *talibé*, *daara*, *marabout*.

### ***Education de base***

Le concept d'éducation de base nous semble donc le point de départ de notre recherche. Pour l'UNESCO, l'éducation de base se définit, selon l'article 1, paragraphe 1, de la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) :

« Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problème) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps. »<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Cadre d'action de Dakar 2000, *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26- 28 avril, page 75.

Cette définition est acceptable puisqu'elle prévoit la diversité culturelle et les besoins individuels. Elle ne représente pourtant qu'un grand principe, ambitieux, une ligne de conduite, un objectif éthique de l'humanité.

Pour LEGENDRE, dans son dictionnaire de l'éducation, ce concept ainsi défini est synonyme de celui d'éducation fondamentale dont la définition donnée est :

*« Education dont l'objet est de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, premier niveau d'instruction ou niveau de base pouvant servir d'assise à des apprentissages plus poussés, source même du développement humain. »<sup>22</sup>*

On peut constater que la définition de l'UNESCO est beaucoup plus exhaustive et explicite puisqu'elle s'enrichit des résultats des recherches qui se sont succédées au cours des années. Mais il faut dire que cela reste encore insuffisant et que la définition donnée est soit trop vaste soit pas assez précise.

La variation des besoins éducatifs est telle que la pertinence d'une définition des outils d'apprentissage est relative et définir des contenus éducatifs fondamentaux, en outre, est risqué. Quels choix opérer pour un respect des différences culturelles? Qui doit faire les choix? Si chaque individu doit pouvoir bénéficier d'une éducation de base telle que définie, cela suppose que des programmes scolaires soient mis au point pour être offerts aux enfants dès le plus jeune âge. Quels sont les besoins éducatifs fondamentaux des jeunes talibés des rues de Dakar?

Promouvoir une éducation pour tous est en effet un défi puisqu'il faudrait d'abord connaître les besoins au cas par cas pour adapter une politique d'enseignement adéquate. Les contenus éducatifs fondamentaux devraient s'adapter aux besoins éducatifs fondamentaux pour éviter l'exclusion et l'élitisme.

Ainsi, l'éducation de base n'est pas uniquement celle qui s'apprend à l'école mais c'est aussi, l'ensemble des expériences vécues au sein d'une société. Joseph KI-ZERBO, qui affirme ne pas minimiser *«le rôle positif fondamental que joue l'institution scolaire en Afrique»*,<sup>23</sup> affirme que l'éradication de l'analphabétisme considérée comme une épidémie implique souvent aussi l'éradication de savoirs et cultures autochtones. Il ajoute que :

*« La maîtrise de la lecture et du calcul élémentaire augmente les rendements, mais l'alphabétisation ne signifie pas ipso facto la mise en branle d'un processus général d'accumulation des progrès. La décision d'avancer qui est la matrice du développement, est un mouvement plus vaste auquel l'alphabétisation doit être intégrée afin de contribuer à accélérer le rythme de la libération des énergies positives d'une communauté. »<sup>24</sup>*

Il est très difficile de faire la différence entre le concept d'éducation de base, qui peut aussi se dire éducation fondamentale, et le concept d'alphabétisation. Comme le souligne Efuia Irene N. AMENYAH, *« la question de l'alphabétisation n'a jamais cessé d'évoluer et de préoccuper la communauté internationale ... Du principe d'apprendre à lire, écrire et calculer on est passé à une formulation plus dynamique selon laquelle, il est nécessaire de savoir lire, écrire et calculer pour comprendre, participer et apprendre, c'est-à-dire devenir*

---

<sup>22</sup> LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire de l'éducation*, Le défi éducatif collection, 2<sup>e</sup> édition, Guérin, ESKA.

<sup>23</sup> KI-ZERBO Joseph, 1990 *Eduquer ou périr*, UNICEF, éditions L'Harmattan, Paris, page 81.

<sup>24</sup> Idem, page 65.

après la formation un être autonome soulignait Nodjigoto»<sup>25</sup> Apprendre, en fait est une action humaine qui se situe toujours dans un contexte social et culturel particulier. Aussi, quel que soit le contenu du programme enseigné, ce que l'on va désigner soit par le terme d'éducation de base ou d'alphabétisation fera toujours partie du processus d'éducation au sens large.

Comme le remarquent Pierre BAUCHET et Paul GERMAIN : «*Pour certains, l'éducation de base se réduit à l'enseignement primaire. D'autres disent que l'éducation de base va au-delà et comprend le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il y en a qui ajoutent qu'on ne prend pas suffisamment en compte dans l'éducation de base les démarches non formelle et informelle d'éducation qui doivent y être intégrées.*

Donc, si l'éducation de base est le minimum nécessaire à tout individu pour vivre en phase avec sa société, elle dépend du niveau d'évolution des sociétés. Savoir lire et écrire peut suffire dans certaines sociétés, mais dans d'autres savoir utiliser l'ordinateur est quasiment nécessaire.

Les invariants universels de l'éducation de base (savoir lire, écrire, compter, calculer, communiquer et résoudre des problèmes) peuvent être remis en cause en termes d'utilité et d'utilisation de contenus d'éducation et de formation. On peut se poser la question de savoir ce «*qui leur donne un sens par rapport aux besoins de l'individu et de la collectivité ?*». <sup>26</sup> Il n'en reste pas moins que le concept d'éducation conserve sa valeur morale au-delà de la question de sa valeur opérationnelle.

En effet, ce concept a l'avantage de stimuler des émotions et des énergies par l'ambition d'offrir un semblant d'égalité de chance. Offrir des outils aux individus de toute origine qui leur permettraient de s'épanouir de leur société ou d'un monde de l'échange interculturel. Chacun pourrait trouver ainsi sa place, sans avoir à tendre la main à l'autre, mais plutôt en mettant la main à la pâte. Mais l'éloquence philosophique a ces limites aux portes de la réalité quotidienne.

Pour lors, concernant le rôle éducatif, ce qui est sûr, c'est que l'éducation peut être intégrationniste selon la thèse durkheimienne<sup>27</sup> ou bien réformiste et pragmatique selon la théorie piagétienne<sup>28</sup>, l'éducation reste toujours pour les enfants à la charge des adultes, pour les adultes à la charge d'autres adultes. Il n'existe pas d'« auto-éducation ». Des choix s'imposent. C'est ainsi, que dans les sociétés dites en voie de développement, qui ont connu l'imposition d'un système en un temps donné, d'autres cadres ont vu le jour pouvant accueillir l'éducation de base des enfants. Les individus ont tenté de trouver des solutions pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques; mais les difficultés rencontrées sont multiples et les imperfections qui en découlent sont un frein au développement.

A notre avis, ces difficultés ont poussé vers la création de concepts mal définis, incomplets, et parfois inadéquats de l'éducation : scolarisation, éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle, autant de termes qui selon leur utilisation et les contenus

---

<sup>25</sup> AMENYAH Efuia Irene N. 2005, *Evaluation des programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices du Togo, le cas des centres alpha de Lomé commune*, Mémoire de DEA, CUSE, UCAD, FASTEF, page 48.

<sup>26</sup> BAUCHET Pierre, GERMAIN Paul, 2003, *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* » Paris, PUF, page 17-18.

<sup>27</sup> DURKHEIM Emile, 1968, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 130 pages.

<sup>28</sup> PIAGET Jean et BÄRBEL Inhelder, 1967, *La psychologie de l'enfant*, 2<sup>e</sup> édition, PUF, Paris, 128 pages.

qu'ils renferment en fonction du lieu et du temps, dévoilent en fait les défaillances des systèmes éducatifs.

### ***Scolarisation/ éducation formelle/éducation non formelle/ éducation informelle***

Au regard de ce qui précède, il n'est pas possible de confondre les concepts d'éducation et de scolarisation. Pourtant souvent les deux sont amalgamés. C'est pourquoi, il en découle une distinction entre les concepts d'éducation formelle, d'éducation non formelle et d'éducation informelle. Nous proposons ci-dessous une classification et une analyse sommaire de ces concepts qui mériteraient plus d'attention par des investigations plus poussées. Seulement le cadre de ce travail qui est une étude de cas nous ne permet pas d'aller au-delà; une thèse pourrait y trouver une orientation de recherche privilégiée.

#### ***\*Éducation formelle***

La Classification Internationale Type de l'éducation (CITE) définit ainsi l'enseignement formel : «*Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans... »*

Appelée également « scolaire », l'éducation formelle a pour cadre une organisation nationale relevant du domaine de l'Etat. Elle est dispensée dans des institutions dûment mandatées (écoles), par des professionnels (formés et rémunérés par l'Etat), selon un processus pédagogique prédéterminé (Objectifs, contenus, méthodes et outils). Les principales caractéristiques de l'éducation formelle sont :

- l'unicité et la normativité : l'éducation formelle est prédéfinie dans un cadre législatif, applicable pour tous sur l'ensemble du territoire national ;
- la hiérarchisation des enseignements (en programmes et en cycles) et des entités éducatives (suivant une organisation verticale) ;
- la cohérence et la permanence des enseignements à travers des programmes et des cycles allant du préscolaire à l'enseignement supérieure ;

Selon le paradigme d'une éducation gratuite, égalitaire, globale et universelle : l'éducation formelle s'adresse à tous les citoyens « scolarisables », elle est censée leur offrir des chances égales de réussite et d'intégration sociale à travers un enseignement prenant en compte les besoins essentiels d'éducation et de formation.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> On retrouve ici les idées avant-gardistes d'Auguste BLANQUI (1805-1881). Cité par DOMMANGET M, dans « les grands socialistes et l'éducation (1970), « caractère de l'enseignement nouveau en ces termes : nanti du monopole en sens contraire, l'Etat révolutionnaire peut, en dissipant les ténèbres, exercer son « influence sur le sort des masses ». L'enseignement nouveau est gratuit, obligatoire, complet et professionnel ». Il est laïc, cela va sans dire, mais BLANQUI, évite d'employer cette épithète sur le plan constructif ... cela veut dire qu'il doit comprendre pour tous les français de cinq à quinze ans sans exception : la langue française, l'arithmétique, la cosmographie et la géométrie élémentaire, la géographie, l'histoire, le dessin, des notions de géologie, de physique et de chimie. Enfin, l'enseignement doit être professionnel, autrement dit « organisé » partout sur une vaste échelle pour l'agriculture, l'industrie et le commerce.»

BLANQUI ne confond pas l'enseignement professionnel et l'apprentissage. Par le premier, il entend préparer les enfants à être des travailleurs en général, leur épargner par conséquent la longueur de l'apprentissage mais sans

Mais en pratique, dans les sociétés, d'après LE THAN KHOI, (1984), le processus éducatif se divise en trois groupes :

« Au sens le plus général du terme, l'éducation est un processus qui s'étend sur toute la vie de l'individu, de sa naissance à sa mort. L'individu apprend, s'éduque, est éduqué dans sa famille, dans son milieu social, à l'école, à l'université. L'école est un moment de ce processus, elle n'est pas le seul, ni, pour beaucoup, le plus important : pour certains même, elle n'existe pas car ils n'ont pas pu y entrer.

*Ce qui caractérise l'éducation formelle et non formelle de l'informelle, c'est donc son caractère organisé, délibéré, construit.*

*Ce qui distingue l'éducation formelle de l'éducation non formelle, ce n'est pas son estampille publique. »<sup>30</sup>*

C'est la raison pour laquelle il n'est pas aisé de classer par type d'éducation puisque toute forme éducative entre dans un processus historique des sociétés et des individus.

TABLEAU 1 : EXEMPLES DE PROCESSUS D'EDUCATION

Caractéristiques	INFORMELLES	Groupe de pairs	Participation	Expérience quotidienne	Exemples de processus
	NON-FORMELLES	Activité hors programme.	Activités extra scolaires	Famille	
	FORMELLES	Ecole hiérarchique	Certificats	Lieu de travail	
		EDUCATION FORMELLE	EDUCATION NON-FORMELLE	EDUCATION INFORMELLE	
	MODE D'EDUCATION				

Source : LE THAN KHOI, 1984

Malgré une tentative d'explication ordonnée de la dichotomie que créent les termes, la rupture dans le dit processus éducatif n'en est que plus profonde. Un fossé se creuse irrémédiablement entre des structures formelles qui sanctionnent et d'autres peu reconnues ou mal considérées. La valeur sociale de l'éducation reçue par un enfant se pèse en critère de formel ou de non formel.

Nous sommes toujours dans le processus général de l'éducation, mais selon la combinaison entre le mode d'éducation et les caractéristiques. Nous avons des processus qui

jamais les vouer expressément à une profession particulière. Cette « instruction intégrale » par l'expérience et la comparaison vise à développer surtout le jugement.

<sup>30</sup> LE THAN KHOI, 1984, « Problématique des relations entre l'éducation formelle et non formelle », dans *Le formel et le non formel dans le contexte d'une politique d'éducation de masse*, Bamako (Mali), 7-19 mai 1984, Agence de coopération culturelle et technique, (page 1 à 12).

se déroulent de façon différente dans des espaces différents et avec des modalités variées. C'est pourquoi, Tanko LAOUALI considère que « *d'autres expériences méritent d'être testées pour améliorer l'effort d'accès, de rétention et de résultats de l'éducation* ». Pour lui, « *la scolarisation formelle n'est pas le seul mode d'éducation connu de l'homme, même s'il est le système dominant à travers le monde. Or, cette forme de scolarisation ne permet pas toujours d'accéder à la réussite dans de très nombreux pays à travers le monde. Puisque la scolarisation n'est pas l'éducation, elle est définie comme l'éducation formelle, c'est-à-dire celle qui est reconnue et considérée par la société parce qu'elle est prise en charge par l'Etat qui gère son fonctionnement et prépare ses contenus pédagogiques.* »<sup>31</sup>.

Parler de forme d'éducation revient inexorablement à un classement par ordre de valeur. L'éducation formelle est-elle plus valable que la non formelle ou l'informelle ? Dans les faits il y a une reconnaissance de la communauté internationale pour l'éducation dite formelle et une non reconnaissance par les termes de non formel et d'informel. Qualifier toute autre forme d'éducation non scolaire par des termes négatifs c'est déjà reléguer ces types d'éducation et les discréditer, ainsi que leurs apprenants qui ne sont pas considérés comme partie intégrée d'une norme sociale dominante.

#### *\*Éducation non formelle*

Concernant l'éducation non formelle au Sénégal, le rapport réalisé pour l'UNESCO, par les auteurs DIOUF, MBAYE et NACHTMAN rend très bien compte de la diversité de ce type d'éducation. Dans un chapitre intitulé « *La définition de l'éducation non formelle dans le contexte du Sénégal. Quelle distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle ?* », une classification méthodique des différentes formes d'éducation non formelle y est proposée avec leurs impacts positifs et leurs limites avérées.

Selon Ali HAMADACHE l'émergence de ce concept d'éducation non formelle (années 60-70) résulterait de la réflexion critique sur les résultats de l'école et de la remise en question de son monopole par le développement de l'éducation permanente : « *l'école n'est plus considérée comme le seul lieu d'enseignement et ne peut plus prétendre assurer seule les fonctions éducatives de la société* »<sup>32</sup>. Dépassant le cadre restrictif de l'institution scolaire pour s'ouvrir aux formes non scolaires et englober tout ce qui permet l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes nouvelles, trois catégories sont identifiées pour rendre compte de la diversité des processus d'éducation ayant trait à la forme.

La définition généralement acceptée de l'éducation non formelle englobe « *toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destiné à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables.* »<sup>33</sup> L'éducation non formelle est ainsi définie négativement par rapport à l'éducation formelle. Elle s'en distinguerait par sa non-appartenance au système éducatif officiel (éducation « extrascolaire ») et par la spécificité du public et des objectifs visés (« éducation

---

<sup>31</sup> LAOUALI Tanko, 2004-2005, *Education pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le Sida*, CUSE, DEA, 131 pages.

<sup>32</sup> HAMADACHE Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non formelle – implications pour la formation des enseignants*

<sup>33</sup> COMBS 1973, cité par DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y, 2001, *L'éducation non formelle en Sénégal, description, évaluation et perspectives*, synthèse UNESCO, Dakar.

spécialisée »).<sup>34</sup> Ce type d'éducation n'est pas simple à mettre en œuvre pour l'atteinte des objectifs qu'il vise théoriquement. De nombreux problèmes peuvent être identifiés et particulièrement lorsqu'il s'agit d'alphabétisation des adultes : « Dans beaucoup de cas, la compétence mise en œuvre par les opérateurs économiques est essentiellement de nature commerciale et administrative et se manifeste dans l'habileté qu'ils mettent à capter les ressources disponibles. Par contre, les résultats des campagnes d'alphabétisation ne sont guère probants, la logique économique pousse les opérateurs à minimiser les coûts et à tenter d'accroître autant que possible le nombre d'implantations et d'auditeurs. Peu d'efforts sont donc consentis pour s'assurer de la progression des apprenants et moins encore pour pérenniser les structures. L'alphabétisé est un produit qui n'a de valeur qu'au début de la formation, quand il est nécessaire d'en réunir un certain nombre pour pouvoir introduire un dossier auprès des instances de financement. Les données récoltées montrent qu'en moyenne, les performances des alphabétisés régressent la deuxième année : à ce moment, leur présence dans le dispositif d'alphabétisation n'est plus monnayable, les opérateurs investissent donc leurs forces à obtenir de nouveaux recrutements »<sup>35</sup>

#### *\*l'éducation informelle*

L'éducation informelle désigne pour sa part les pratiques éducatives et formatrices non structurées. Elle est indissociable de l'activité sociale, culturelle et économique de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. Elle se déroulerait en dehors de l'éducation formelle et non formelle, de façon continue et au hasard des circonstances ( famille, groupe de pairs, médias, etc...). Elle constitue également un « réservoir » d'apprentissage dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation.

Dans ce cadre, par exemple, l'« *éducation alternative* » tente d'apporter des réponses à la situation précaire de nombreux enfants et jeunes travailleurs ou femmes, de pallier la déficience d'institutions scolaires souvent débordées et de lutter pour les droits des enfants. L'équipe d' ENDA Tiers Monde, a mené des actions d'alphabétisation et d'éducation de base dans de nombreux pays sous développés ou en voie de développement et nous livre la réflexion suivante :

*« Une des particularités de la négociation dans le processus d'Education Alternative en Afrique est, les possibilités offertes par les structures traditionnelles. En effet, malgré les dégradations actuelles, la concertation demeure un mode de gestion politique très répandu. Il n'est pas rare de voir des conseils de village discuter jusqu'à l'approbation générale et à l'unanimité, sans limite de temps. La tradition de « l'arbre à palabre », lieu de résolution de conflits et de négociation doit être utilisée partout où il existe. Certaines traditions comme la parenté à plaisanterie, les danses, voire les diverses formes de théâtre, permettent également de « libérer la parole » et d'engager un processus d'Education Alternative »<sup>36</sup>.*

---

<sup>34</sup> DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y, 2001, *L'éducation non formelle en Sénégal, description, évaluation et perspectives*, synthèse UNESCO, Dakar, pages 4-5.

<sup>35</sup> CHARLIER Jean-Émile, WALY Faye, 2006, « La politique du « faire-faire » au Sénégal - Les jeux de dupes des bailleurs internationaux, de l'État et de la société civile », À paraître dans la *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, Groupe de Recherche Sociologie, Action, Sens (GRoSAS), Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM).

<sup>36</sup> ENDA Tiers Monde, ouvrage collectif, *Education : Alternatives africaines*, Dakar, juin 2003, Page 137.

Apprendre est une action qui n'a pas de limitation dans le temps. Le processus éducatif est tel que l'on ne peut pas lui accorder de rupture diachronique. Pour Karen MAC GREGOR, « *la diversification des parcours offerts permet de valoriser tous les talents, de limiter les échecs scolaires et d'éviter, chez beaucoup d'adolescents, le sentiment d'être exclus du savoir et de la société* ».

*L'éducation traditionnelle devrait être associée aux voies qui prévoient une alternance entre l'école et la vie professionnelle avec des passerelles entre l'une et l'autre, de manière que puissent être corrigées les erreurs d'orientation. La perspective de pouvoir reprendre des études assurerait également à chaque adolescent que son sort n'est pas définitivement scellé à vingt ans. L'enseignement supérieur devrait s'efforcer de ne pas exclure les jeunes et de diversifier ce qu'il propose* ».<sup>37</sup>

Plus aller plus loin que ce raisonnement d'alternance nous pouvons parler de superposition des voies d'enseignement et des contenus éducatifs qui favorisent l'insertion et l'épanouissement de l'individu au sein de sa société.

Pour l'apprentissage permanent tout au long de la vie, Roger POL DROIT qui parle même d' « *apprentissage permanent de l'existence* » explique en ces termes :

*« En même temps que l'on prend conscience de la nécessité d'élaborer des méthodes de planification diversifiées et évolutives, on voit s'affirmer, de plus en plus nettement, une conception de l'éducation considérablement élargie. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir des connaissances, mais d'apprendre à être. L'instruction laisse donc place à une tâche qui l'englobe, mais qui est à la fois bien plus vaste et plus difficile à cerner : le développement des individus et de toutes les capacités humaines.*

*Cette ambition ouvre la voie à une modification de la durée de l'éducation. Si elle concerne toujours en priorité la jeunesse, elle ne lui est plus exclusivement limitée. A tout âge, dans toutes les situations culturelles ou professionnelles, il faut pouvoir permettre à chacun de poursuivre son développement propre. Ce nouvel horizon et les multiples conséquences qui en découlent vont marquer le paysage intellectuel des années 1970-2005.* »<sup>38</sup>

Pour Edgar FAURE<sup>39</sup>, ce type d'apprentissage peut se décomposer en quatre postulats :

- l'existence d'une communauté des aspirations, des problèmes et des tendances, et par la convergence vers un même destin. Son corollaire est, au-delà des divergences et des conflits transitoires, la solidarité fondamentale des gouvernements et des peuples ;
- la croyance en la démocratie, conçue comme le droit pour chacun des hommes de se réaliser pleinement et de participer à l'édification de son propre avenir ;

---

<sup>37</sup> MAC Gregor Karen, 2002, *L'éducation tout au long de la vie, défi du vingt et unième siècle*, UNESCO, page 14.

<sup>38</sup> POL DROIT Roger, 2005, *L'humanité toujours à construire, Regards sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, UNESCO, Paris, page 68.

<sup>39</sup> Cité par POL DROIT Roger 2005, *L'humanité toujours à construire, Regards sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, UNESCO, Paris, page 68.

- le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements : individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves ;
- l'éducation, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d' « apprendre à être ».

En Afrique, la transmission du savoir est hiérarchisée et multiforme. Pierre ERNY nous explique :

*« Il faut d'abord se rappeler qu'en toute société et en tout domaine l'information est très inégalement répandue : il est un savoir commun et un savoir spécialisé, un savoir accessible à tous et un savoir réservé à quelques-uns. On peut être marié et avoir de nombreux enfants tout en n'ayant de la sexualité qu'une connaissance très rudimentaire. Le fait qu'en Afrique on ait pu décrire chez certains spécialistes (guérisseurs, sages-femmes, etc.) un savoir précis, étendu et structuré en matière de physiologie, le fait que dans les spéculations des ésotéristes la sexualité serve souvent de point de départ aux jeux les plus subtils de la pensée, ne signifie nullement que dans la masse de la population on trouve autre chose que des notions vagues et frustres.*

*En second lieu, on peut connaître telle face de la réalité par simple familiarité, par intuition, par expérience vécue, en devinant et en pressentant, tout en étant parfaitement incapable d'en rendre compte clairement sur un mode discursif. »...<sup>40</sup>*

*« Si l'éducation traditionnelle favorise une socialisation par simple expérience et imprégnation, elle n'exclut pas tout enseignement. En matière sexuelle, il arrive que celui-ci soit dispensé aux moments forts de l'évolution adolescente –menstruation, fiançailles, mariage-, et de manière plus systématique encore au moment de ces rites de passage que sont les initiations. Les parents perçoivent très bien la nécessité qu'il y a à donner aux filles nubiles une information précise, d'une part parce que le rôle de la femme en matière de sexualité et de maternité est plus complexe, d'autre part parce que les jeunes filles, retenues davantage à la maison, sont socialisées moins intensément par les classes d'âge que les garçons. Mais comme eux-mêmes se sentent incapables de donner une telle instruction, il leur arrive de confier les adolescentes, individuellement ou en groupes, à des femmes plus âgées, particulièrement expérimentées et de bonne réputation, pour une éducation épisodique ou pour de véritables stages prolongés. L'information sexuelle est évidemment mêlée à bien autre chose : l'apprentissage des bonnes manières, de certains travaux féminins, de pratiques rituelles, de recettes d'herboristeries ou de petite magie pour s'attacher l'époux futur, garder sa considération, devenir rapidement mère, etc. »<sup>41</sup> ...*

*« Les relations affectivement chargées avec une « marraine » ou une conseillère peuvent se prolonger toute la vie. Ces instructions et ces exhortations sont très proches de celles que l'on trouve au moment des initiations proprement dites. Au cours de la période de réclusion plus ou moins longue qui marque ces rites, les néophytes, garçons ou filles, sont sous la surveillance d'une ou de plusieurs personnes particulièrement qualifiées pour les*

---

<sup>40</sup> ERNY Pierre, 2001 *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, page 184.

<sup>41</sup> Idem, page 193

soins, dans le cas où il y a eu mutilations sexuelles, mais aussi pour dispenser une instruction appropriée. Puis, vers la fin, conseils et exhortations se multiplient de la part de toutes les personnes expérimentées de même sexe qui ont quelque chose à dire. »<sup>42</sup>

Toutes les pratiques sociales, mêmes religieuses, contribuent à ce type d'éducation. Nous sommes donc tentée de dire que l'éducation informelle est un concept « doublon » qui ne devrait pas avoir lieu d'être : ce qu'il décrit ressemble comme un miroir à ce que nous qualifions de socialisation.

*« On a été injuste en proclamant sans nuances que l'école n'a tenu aucun compte du patrimoine ancestral des peuples d'Afrique. Il serait facile de montrer avec quelle continuité, pendant comme après la colonisation, des efforts importants ont été déployés, plus particulièrement dans les milieux religieux qui avaient un contact approfondi avec la population, pour introduire dans l'enseignement des éléments de culture hérités du passé. Mais ces multiples tentatives ont fatalement été décevantes du fait qu'elles ne faisaient que réutiliser des données éparses et disjointes, sorties du contexte idéologique et vital qui seul pouvait donner un sens. Une culture forme un tout vivant et structuré, traversé par ce souffle animateur qu'est l'ethos : à vouloir «sauvegarder de la tradition ce qui est bon et éliminer ce qui est mauvais ou dépassé», on a inévitablement détruit cette tradition en ce qu'elle a d'organique pour ne plus disséquer qu'un corps sans âme.*

*Ces quelques considérations nous permettent de situer la famille africaine d'aujourd'hui par rapport à l'école en tant que ce sont des milieux majeurs de socialisation. En un contexte de bipolarité culturelle, des éléments nouveaux se sont introduits en très grand nombre dans le cadre familial, alors qu'au plan des mentalités on constate que bien souvent, même dans les milieux les plus occidentalisés, on continue à raisonner et surtout à sentir conformément aux catégories de l'ethos traditionnel. A l'inverse, à l'école on a pu introduire parfois en abondance des éléments hérités de la tradition sans pour autant altérer en profondeur une logique, une sensibilité et un ethos nouveaux. Il serait inexact de présenter la famille et l'école comme des institutions antagonistes, contradictoires ou sans interférences mutuelles : on sait avec quelle insistance les familles peuvent réclamer l'école et l'école en appeler aux familles. Mais elles représentent dans l'éducation de l'enfant deux pôles d'influence, deux modes d'affirmation culturelle différents, et le climat dans lequel de part et d'autre l'enfant est traité apparaît comme un révélateur particulièrement significatif. »<sup>43</sup>*

Aussi, pourquoi ce terme d'informel pour désigner un type d'enseignement qui serait tellement bénéfique au population par son adaptation aux réalités actuelles en mutation entre tradition et modernité ? A notre avis, la dichotomie dans les différentes formes d'éducation n'est pas adéquate. Les daaras ou écoles coraniques dont la taille et le niveau d'organisation ne sont pas uniformes et où les contenus enseignés sont hétérogènes feraient alors partie dans une certaine mesure de l'enseignement informel, pour une partie non négligeable de l'enseignement non formel quand il y a des passerelles avec le formel où elles sont censées être intégrées par un rattachement à l'enseignement général de certains daaras...L'enseignement coranique, est-ce du formel, du non formel, de l'informel ?

L'éducation informelle désignerait des pratiques éducatives et formatrices non structurées. Mais la scission n'est pas très nette entre l'éducation dite non formelle et l'éducation dite informelle. L'enseignement ou la formation traditionnelle en Afrique peut

---

<sup>42</sup> Idem, page 194.

<sup>43</sup> ERNY Pierre, 2001 *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris, page 248.

être très structurée, par classe d'âge, par initiation. Peut-on classer ce type d'éducation dans l'éducation informelle au regard des définitions ébauchées ? Le faire serait mettre en danger par une dépréciation de sa valeur cet enseignement si riche culturellement, passer à côté de solutions éducatives qu'il peut offrir ; au profit d'une uniformité vers une seule forme reconnue et estimée.

C'est ainsi qu'apparaît une contradiction à travers les contenus à enseigner pour une éducation de base et les différentes formes identifiées de l'éducation qui peuvent se combiner mais aussi entrer en conflit au détriment de certaines d'entre elles. On aboutit inexorablement avec les systèmes actuels combinés, à une exclusion pour ceux qui n'y trouvent pas leur place.

### ***Exclus***

Les exclus de l'éducation de base sont parfois des enfants qui ne sont pas scolarisés, en échec ou abandon scolaire. Qui sont-ils ? Combien, Pourquoi ? Tant de questions auxquelles il est actuellement impossible de répondre si ce n'est de façon parcellaire. Mais nous pouvons dire que l'exclusion scolaire est une résultante d'une inadaptation de la forme et du contenu de l'enseignement à pourvoir aux enfants.

Il faut considérer aussi que le phénomène d'exclusion relève d'une inconscience tellement forte, liée aux déterminismes sociaux, qu'il n'est pas à imputer aux seules inégalités sociales. Parlant de l'héritage culturel, BOURDIEU<sup>44</sup> nous dit qu'il est possible d'être exclu sans même s'en rendre compte.

Pour Khadim SYLLA, c'est l'élitisme qui engendre l'exclusion. Au regard des problèmes de définition des formes d'enseignement, c'est en effet vers une inefficacité d'adaptation des systèmes éducatifs qu'il faut se tourner. L'exclusion est inévitable dès que l'on cherche à satisfaire le besoin de scolarisation du plus grand nombre, il faudrait plutôt, compte tenu du caractère particulier des vécus individuels et des aptitudes cognitives « *considérer l'excellence d'un système éducatif par sa capacité à développer les talents, en offrant l'opportunité à chaque élève de donner le meilleur de lui-même* »<sup>45</sup>.

Ce type d'éducation idéal n'est pas facile à réaliser ; mais l'enjeu est de taille face à certains maux que peut provoquer cette exclusion. L'UNESCO explique le résultat de l'exclusion des enfants en ces termes: « *Les enfants de la rue et les enfants travailleurs vivent trop souvent dans des conditions déplorables et sont l'objet d'abus de toutes sortes. Ils sont nombreux à souffrir de maladies diverses en raison de leurs conditions de vie déplorables. Beaucoup d'entre eux fréquentent peu ou ne fréquentent plus l'école. Devenus adultes, ils seront analphabètes ou illettrés s'ils survivent à la faim, à la soif, aux travaux dangereux et mal rémunérés, à la prostitution, à la prison, aux drogues destructrices et bon marché, au travail domestique transformé en esclavage...* »<sup>46</sup>

Ainsi, au-delà de cette question de l'exclusion, c'est la notion de modèle qui est sous-jacente. Existe-t-il un modèle éducatif qui efface l'exclusion ? .

---

<sup>44</sup> BOURDIEU Pierre et PASSERON J.P, 1994, *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 189 pages.

<sup>45</sup> SYLLA Khadim, *L'éducation en Afrique- Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan, page 31.

<sup>46</sup> UNESCO, 2003, *L'accès à l'éducation pour les plus démunis, Programme d'éducation des enfants en situation difficile – enfants de la rue, enfants travailleurs.*

### **Modèle d'analyse : le système, les sous-système et l'acteur dans l'éducation**

Notre étude est construite principalement autour des acquis théoriques sociologiques mais nous faisons appel en même temps plus spécifiquement à des conceptions théoriques du champ des sciences de l'éducation.

Afin de mieux les comprendre, nous donnons directement la parole aux enfants dans cette étude. Nous pensons que chaque individu est acteur de sa propre vie au sein d'un système global qui lui impose des normes de conduite. Nous avons donc choisi le modèle d'analyse systémique et stratégique de Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG (« *L'acteur et le système* »).

Les analyses menées par les deux auteurs obéissent simultanément à deux modes de raisonnement à la fois complémentaires, contradictoires et convergents : le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique. La théorie s'explique ainsi :

*« Le raisonnement stratégique part de l'acteur pour découvrir le système qui seul peut expliquer par ses contraintes les apparentes irrationalités du comportement de l'acteur. Le raisonnement systémique part du système pour retrouver avec l'acteur la dimension contingente arbitraire et non naturelle de son ordre construit »<sup>47</sup>.*

Pour le raisonnement stratégique :

1. Les participants d'une organisation peuvent être considérés comme des acteurs ayant chacun leur propre stratégie dont la rationalité ne peut se comprendre seulement par rapport aux résultats de leurs actions.
2. Si l'on connaît les stratégies de chacun des acteurs, et si l'on connaît les contraintes auxquelles ils sont soumis du fait des incertitudes que comporte la réalisation de leurs activités, on peut reconstituer le jeu à partir duquel ces stratégies peuvent devenir toutes en même temps également rationnelles.
3. Le phénomène sociologique fondamental de l'intégration des comportements du même ensemble social est pris comme un processus indirect qui contraint les acteurs d'adopter une stratégie donnant prise aux contraintes du jeu et leurs comportements de façon à obtenir un minimum de coopération, tout en maintenant leur autonomie d'agents libres.

Le concept d'acteur se retrouve chez l'équipe d' ENDA tiers Monde. En effet, depuis quelques années ce concept a été utilisé pour mener une stratégie d'intervention de plus en plus participative. Concernant la participation des talibés :

*« On se rend compte que nulle action ne peut avoir de succès sans la directe participation des intéressés. La participation des talibés dans toutes les phases de l'intervention est donc indispensable à la programmation et à l'évaluation des activités.*

*Ainsi, au Sénégal, des talibés participent avec leur marabout à la planification annuelle de l'ensemble des activités du Programme « Xaley Ca*

---

<sup>47</sup> CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Edition du seuil, Collection points politiques, pages 230-233.

*Kanam* ». A Kaolack, les talibés sont membres de l'association (AEJT) qui les appuie, ils participent aux réunions de planification et suivi des activités de l'association, en particulier des activités qui les concernent.

*Dans toutes les villes, les activités sont concertées avec les talibés. Dans les daaras, les talibés ont des responsabilités : ils cotisent aux caisses de santé, ils gèrent des boîtes à pharmacie, ils se regroupent pour nettoyer les écoles, ils organisent les tournois de foot, etc.* »<sup>48</sup>

La participation se poursuit jusqu'à une évaluation trimestrielle dans chaque daara avec les talibés. A Dakar, les talibés participent aussi à l'évaluation semestrielle des activités du Xaley Ca Kanam du secteur (division géographique) où leur daara se trouve.

Les Marabouts tout comme que les acteurs associatifs ont aussi une participation active : « *L'expérience montre que les marabouts participent et jouent un rôle important pour la réussite des activités d'amélioration des conditions de vie des talibés. Les associations d'enfants et jeunes : Enfants et Jeunes Travailleurs (AEJT), Association de Développement de quartier (ADQ, qui regroupent les ASC et autres formes d'associations de jeunes) sont des partenaires fondamentaux des programmes d' ENDA TM. Ils contribuent à leur formulation et donc à la discussion des aspects qui concernent les talibés et leurs maîtres coraniques, également présents dans ces diverses phases.* »<sup>49</sup>

Pour revenir à notre modèle stratégique de l'acteur, le raisonnement stratégique est un raisonnement de découverte, un raisonnement heuristique, à l'aide duquel on élabore et teste des hypothèses de plus en plus générales sur les caractéristiques de l'ensemble, à partir des problèmes vécus par les participants dans chacune des parties. Pour l'analyse et l'interprétation du comportement, le problème proprement sociologique de l'intégration risque de ne pas être traité, et la domination considérée comme vécue à tous les instants. C'est pourquoi le raisonnement stratégique est complété par le raisonnement systémique.

« *Ce raisonnement était effectivement déjà implicite dans la logique stratégique, mais à condition de distinguer et d'associer à la fois le contenu stratégie et le contenant de jeu ou le système. Il peut, d'autre part, être présenté comme un raisonnement systémique pour une tout autre raison, non pas parce qu'il y est question de système au sens empirique du terme, mais parce que le type de causalité sur lequel il repose est d'ordre systémique et non pas linéaire.* »<sup>50</sup>

L'analyse systémique telle que proposée par Erhard FRIEDBERG et Michel CROZIER, se situe au sein de l'entreprise. Notre contexte est différent puisque nous nous plaçons dans le système éducatif qui est un sous-système du système social. HAVELOCK G. et HUBERMAN M. qui traitent du problème de l'intégration à travers les systèmes scolaires apportent un complément à notre cadre théorique.

En effet, ils emploient le terme de « trans-action » pour qualifier une intégration sociale en continu qui doit s'opérer de façon privilégiée dans les systèmes d'éducation « dont toute la raison d'être est d'assurer l'accueil, la formation et la livraison sur le marché d'un « produit fini » constitué de personnes. Les systèmes d'éducation doivent donc être

---

<sup>48</sup> Enda TM Jeunesse Action, 2003 (décembre), *Soutien aux talibés/garibous, Quelques actions d'amélioration du système éducatif des écoles coraniques au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso*, jeuda 109, Dakar.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système*, pages 230-233.

« ouverts » en permanence et s'organiser sur le plan interne pour ménager aux individus qu'ils ont mission d'éduquer une transition sans heurts d'une année à l'autre, d'un niveau de savoir-faire ou de connaissances à l'autre, etc. »<sup>51</sup>

Nous avons retenu certains éléments d'analyse du système. Il échoit sans doute « aux pays en développement de « créer » un système là où il n'en existait aucun ou parce que l'ancien « système » était irrémédiablement dans l'incapacité de satisfaire aux aspirations nationales. La création d'un pays nouveau ou l'établissement d'un ordre politique radicalement différent ne fera que constituer l'idéal d'un système nouveau, pas le système lui-même. De nouveaux sous-systèmes chargés notamment des transports, des communications, du commerce, de la santé et de l'éducation doivent également être mis sur pied. Ces sous-systèmes ne surgiront jamais par génération spontanée ; bien souvent, ils naîtront de l'ancien système d'avant le bouleversement politique qui n'avait pas su donner satisfaction. Une théorie de l'innovation doit tenir soigneusement compte du processus d'appropriation de ces transformations créatrices »<sup>52</sup>

Mais il est impossible de refaire l'histoire. Les pays anciennement colonisés, qui se sont vus imposer un système, héritage à l'indépendance, n'auraient pu le refuser et ne peuvent pas aujourd'hui le nier en créant autre chose. C'est à partir du système actuel, dans son évolution qu'il faut réagir et innover. Une innovation qui ne passe pas forcément par des créations mais plutôt par l'intégration des acquis culturels et l'intégration des individualités déjà existantes.

En ce qui concerne la notion de système elle est relative ou évolutive en fonction du lieu et du temps.

« Tous les systèmes sont en voie de quelque chose : soit en voie de devenir plus parfaits, soit en voie de ne plus l'être. On peut donc dire que tous les systèmes se situent quelque part sur un long continuum qui va du « chaos » au « parachèvement ». »<sup>53</sup>

L'analyse d'un système doit aussi prendre en compte son instabilité due à l'évolution des systèmes et des super systèmes :

« Presque tous les systèmes appartiennent ou sont intérieurs à d'autres systèmes plus étendus qui influent plus ou moins sur leur fonctionnement. C'est ainsi qu'en période de consolidation nationale, le gouvernement du pays et l'Etat en tant que système sont amenés à exercer un rôle de plus en plus dominant (et peut-être dominateur) dans bon nombre des sous-systèmes qui les composent. Au plus haut niveau, l'évidence s'impose de plus en plus aux personnes averties du monde entier que l'ensemble de la population de notre planète et ses gouvernements avec elle constituent un seul et même « système », quels que soient son degré d'imperfection et son manque d'unité. Les projets d'assistance et d'innovation bénéficiant d'un financement international en sont une preuve manifeste, voire indéniable »<sup>54</sup>

Ces propos, pris comme éléments d'analyse, restent cependant à relativiser et sont critiquables. Il faut faire attention à ne pas basculer dans l'idéologie pure : l'assistance

---

<sup>51</sup> HAVELOCK G et HUBERMAN M, 1980, *Innovation et problème de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement* UNESCO, Paris, page 41.

<sup>52</sup> Idem page 43.

<sup>53</sup> Idem page 43.

<sup>54</sup> Idem page 55.

internationale peut être vue sous d'autres angles moins reluisants, notamment comme un marché lucratif en perte de vitesse avec le développement endogène et autocentré ou la coopération Sud Sud. De plus les disparités toujours trop importantes et flagrantes entre les pays et les individus portent à penser qu'une quelconque forme d'homogénéisation ne peut se pratiquer aisément comme le souligne les auteurs :

*« Bien des pays ou des Etats en développement sont en train de créer des systèmes sociaux en prenant, dans une région donnée, des gens qui ne se connaissent pas entre eux, qui n'ont pas conscience d'avoir un objectif commun et qui souvent ne parlent même pas la même langue (système relationnel) pour établir entre ces gens une connexion puis une cohésion simples avant d'aboutir à une connexion puis à une cohésion dynamiques. Bon nombre de nouveaux Etats s'efforcent de mener cette tâche à bien en fort peu de temps, dans l'espoir ou l'attente qu'il leur sera possible, d'une manière ou d'une autre, de ramasser en quelques années ou peut-être en quelques décennies des processus qui ont pris des siècles à d'autres civilisations. Les activités inhérentes à la création d'un système national bouleverseront profondément la vie de cette société, sous tous ses aspects, et se répercuteront nécessairement sur l'ensemble des activités éducatives, novatrices ou non. »<sup>55</sup>*

On comprend très bien, que tout changement par des innovations dans le système éducatif est un enjeu capital pour les pays en quête d'un développement rapide et durable. Comment donc provoquer une interaction positive ? L'intégration des acteurs dans un processus dynamique qui ferait disparaître l'exclusion scolaire est une voie de salut envisagée mais difficile à tracer comme nous l'avons souligné précédemment.

Les tentatives sénégalaises d'innovation d'un système éducatif hérité de la colonisation sont nombreuses. Comme le remarque Jean-Émile CHARLIER *« vivement incitées par les organisations internationales à adopter rapidement des mesures soutenant l'augmentation du taux de scolarisation, les autorités sénégalaises ont introduit plusieurs innovations majeures dans leur système éducatif à la rentrée d'octobre 2002 »<sup>56</sup>*.

Ces mesures visent : une reconnaissance de l'enseignement religieux dans les daaras, (ou écoles coraniques sénégalaises) au même titre que l'enseignement formel ; l'intégration de l'enseignement religieux, (c'est-à-dire essentiellement celui de la religion musulmane, majoritaire à plus de 90% dans le pays) au programme du cycle primaire et des cours dans les langues locales.

*« Ces mesures, qui impliquent une même intention politique de resserrer les dispositifs éducatifs au plus près des préoccupations et des intérêts des populations, sont susceptibles de deux lectures. L'évolution qu'elles dévoilent peut d'abord être analysée comme une conséquence de l'influence des organisations financières internationales qui prônent l'application d'une logique de marché à tous les domaines de l'activité humaine qui peuvent y être soumis, et parmi lesquels elles rangent l'éducation. Introduire la religion et les langues locales dans l'enseignement public revient alors à conformer l'offre éducative aux préférences des usagers, postulés collectivement rationnels. Une seconde lecture, complémentaire de la première, valorise les explications endogènes, met en exergue l'évidence selon laquelle ces mesures s'inscrivent dans l'histoire longue de l'Islam au Sénégal, au cours de laquelle la construction de l'Etat laïc n'apparaît plus que comme un*

---

<sup>55</sup> Id. page 56.

<sup>56</sup> CHARLIER Jean-Emile, 2004, " Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'Ecole de la République laïque du Sénégal », *Education et Sociétés*, pages 95-111

*épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire – et c'est bien le sens de la démarche marginale de ceux qui, au printemps 2003, ont proposé l'application de la charia par tous les tribunaux nationaux – comme une aberration à corriger dès que possible. »<sup>57</sup>*

Ainsi, quelle que soit la démarche de l'Etat qui met en place les mesures qui lui semblent nécessaires pour adapter son système d'enseignement aux réalités sociales et économiques du pays, il y aura toujours matière à critiquer tant que les disparités sociales et l'exclusion resteront flagrantes.

*« En toute hypothèse, les effets de ces innovations sur la vie publique du Sénégal pourraient être profonds. Les réformes projetées ne sont pas qu'organisationnelles, elles marquent aussi un glissement de référence, une évolution dans la conception de l'Etat et des fondements de sa légitimité. Elles annulent de facto le compromis politique établi en faveur de sa laïcité au profit d'une doctrine politique, plus anglo-saxonne que française, qui admet l'affirmation de signes religieux explicites dans les institutions publiques. Les promoteurs de ces réformes ont volontairement nié le caractère absolu des caractéristiques qui différencient l'école officielle des dispositifs traditionnels de socialisation. Ce faisant, ils ont aussi réfuté cette définition de la modernité qui prévoyait d'isoler le religieux dans l'abri des consciences individuelles et de lui interdire de se froter aux choses de la Cité, sous peine de le voir profané. Le recul du religieux, annoncé comme une « loi inéluctable contre laquelle il serait absurde de s'insurger » se trouvait déjà infirmé par les faits, il l'est désormais aussi par la loi. Ces démentis ébranlent la définition française de l'Etat et des frontières séparant sphères privée et publique, dont la pertinence est remise en question dans le contexte de la société sénégalaise, indubitablement inscrite dans une modernité qu'elle revendique à très juste titre et dont elle se plaît à révéler quelques contradictions». »<sup>58</sup>*

Il n'est pas aisé, en effet, d'apporter des innovations dans le sous-système éducatif qui est inexorablement lié à son environnement social sur lequel il interagit simultanément. Les réalités sociales et culturelles peuvent pousser à des choix politiques qui trouvent leur justification. L'application des décisions politiques, qu'elle soit effective ou pas peut avoir des conséquences autres que celles escomptées. L'adhésion des populations et l'acceptation commune de réformes éducatives suppose que les choix opérés permettent le développement d'un système éducatif englobant et valorisant la diversité des formes éducatives. Le sous-système éducatif étant un maillon clef du système social, requiert une adaptation constante en fonction des acteurs qui le composent et de leurs objectifs visés. Quelle adaptation du système éducatif pour nos petits talibés de Dakar ? La question ne peut trouver de réponse pour le moment étant donné le niveau d'avancée de la recherche dans ce domaine et l'insuffisance des données recueillies sur le terrain.

Néanmoins d'un point de vue général on peut pousser l'analyse du système éducatif en termes de transformation. Dans un ouvrage au titre éloquent, « *Savoir co-devenir* », Boubacar CAMARA explique que : « *l'éducation étant une composante du système socio-économique et culturel, la temporalité dans l'approche des problèmes de développement, la concerne également. Le développement conçu comme un processus durable de transformation socio-économique culturelle et environnementale, quantitative et qualitative, est conditionné par la bonne appréhension de la loi de transformation de*

---

<sup>57</sup> CHARLIER Jean-Émile, 2004, " Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'Ecole de la République laïque du Sénégal », *Education et Sociétés*, pages 95-111

<sup>58</sup>Idem.

*changements quantitatifs en changements qualitatifs. Le caractère progressif, graduel et le saut qualitatif sont des aspects à considérer dans la stratégie de développement. »<sup>59</sup>*

Pour lui, la nature systémique du phénomène se décompose d'un système global vers des sous-systèmes qui sont en interrelations. Il explique en ces termes :

*« Dans le domaine de l'éducation, ignorer les relations entre l'éducation et le système socio-économique et culturel conduit à une appréhension incorrecte de la dynamique de transformation qui doit aboutir au renouveau éducatif »<sup>60</sup>*

Bien sûr si l'on parle de renouveau éducatif, cela implique des changements dans le système éducatif, des modifications parfois profondes qui ne sont pas sans perturber la stabilité plus ou moins déjà précaire des sociétés en question qui sont parfois résistantes au changement, même quand celui-ci peut leur être bénéfique ou salutaire. Aussi l'acceptation et l'appropriation par les populations visées de tout acte de réforme touchant la structure sociale, sont deux variables primordiales.

En outre, l'organisation scolaire, à la fois établissement et système scolaire constitue une forme organisationnelle stable et autorégulée qui lui a permis de se répandre et de s'intégrer depuis plus de deux siècles avec un minimum d'adaptation à des contextes nationaux et régionaux très diversifiés . D'où ; le problème de l'innovation et du changement.

Comme l'expliquent Michel BONAMI et Michèle GARANT, : *« Cette stabilité, intéressante pour pouvoir assurer une mission éducative en étant partiellement à l'abri des aléas de l'environnement, peut-être également considérée comme une limite importante à la capacité de faire face et d'intégrer le changement. (...) »*

*« Par innovation, nous entendons le fait d'introduire de façon volontaire une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu de l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles.. »<sup>61</sup>*

L'innovation peut donc aller au-delà des simples limites de l'établissement, vers des changements profonds qui considèrent les nouvelles réalités sociales. La professionnalisation, la standardisation et l'innovation sont trois forces complémentaires que les autorités doivent s'efforcer de mettre en place autour d'un dispositif. Ainsi :

*« On ne peut pas ne pas innover (...). Tous les pays sont confrontés aujourd'hui à la nécessité impérieuse d'adapter leur système scolaire à un monde qui bouge beaucoup et vite, à un temps où les élèves ne sont plus ce qu'ils étaient. »<sup>62</sup>*

La théorie sociologique du changement social émerge. C'est un des objets les plus controversés chez les sociologues<sup>63</sup>. Et pourtant le sens commun et les hommes de pouvoir

---

<sup>59</sup> CAMARA Boubacar, 1996, *Savoir co-devenir, Contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du 3<sup>e</sup> millénaire*, UNESCO, Dakar, page 76.

<sup>60</sup> Idem, page 80.

<sup>61</sup> BONAMI Michel et GARANT Michèle, 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergence et implantation du changement*, De Boeck Université Paris, Bruxelles, page 187.

<sup>62</sup> Idem page 32.

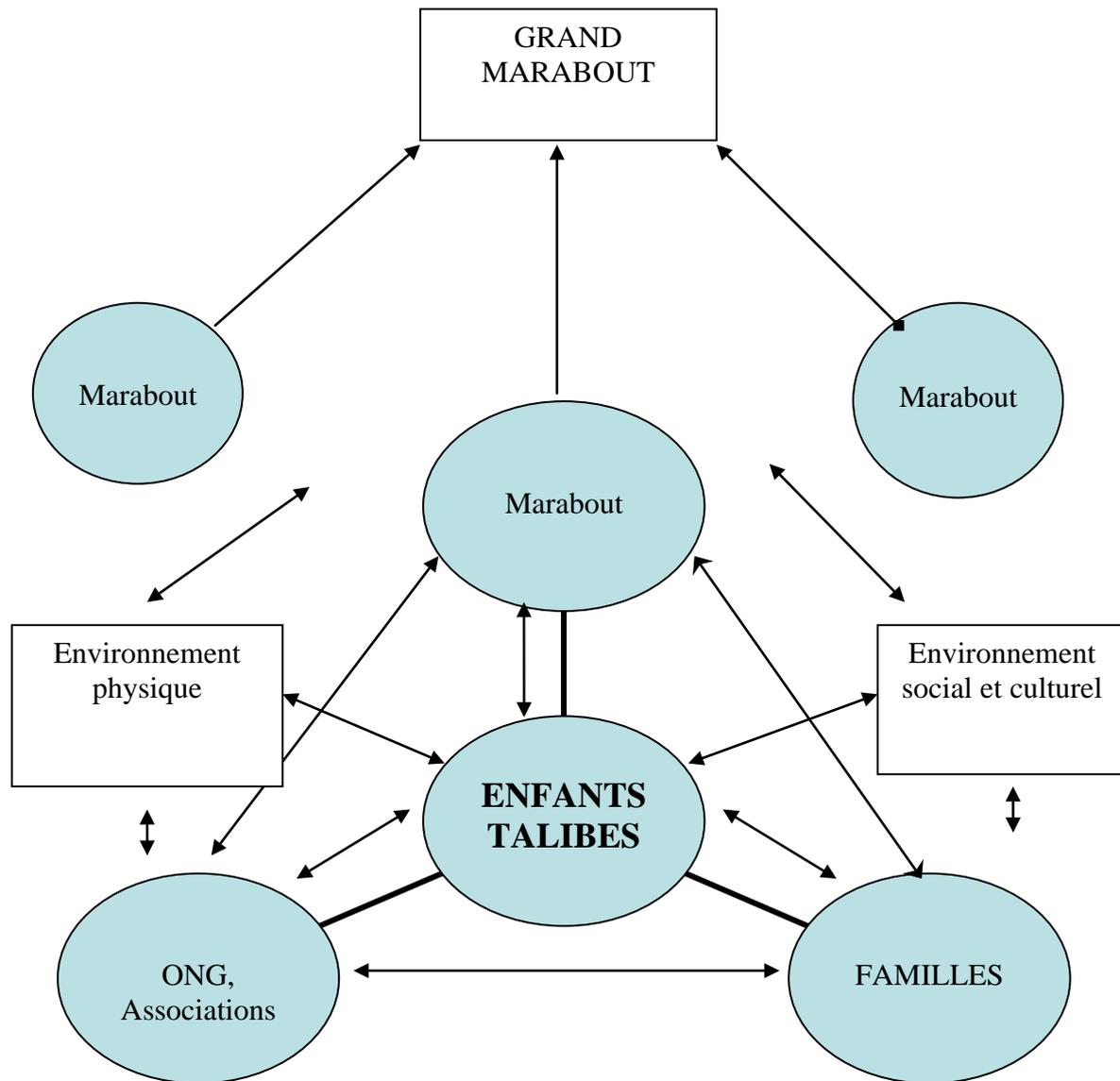
<sup>63</sup> DURAND et WEIL, 1997, *Sociologie contemporaine*, 2<sup>e</sup> édition, Vigot, Paris, page 356.

demandent bien souvent à ceux qui utilisent cette théorie du changement de faire œuvre de prédiction. Nous ne développerons donc pas ici pour nous en tenir au cadre défini précédemment de l'analyse systémique, mais nous retenons le concept d'évolution sociale pour parler des transformations placées dans le long terme. Selon PARSONS, changement d'équilibre et changement de structure sont à distinguer (ou seules les unités ou parties d'un ensemble sont modifiées). Le changement social, au-delà des transformations structurelles est repérable dans le temps, durable et c'est un phénomène collectif.

Les élèves, composantes de la structure sociale, insérés à travers les systèmes scolaires, changent, partout, plus ou moins vite, mais changent inexorablement. Les élèves ont donc aussi changé au Sénégal, comme partout ailleurs. Les élèves des écoles coraniques ont aussi changé par la force des choses. Comment le système éducatif sénégalais évolue-t-il pour une intégration de ces changements ?

Pour cerner les changements opérés sur les enfants, il faut d'abord cerner le système interrelationnel dans lequel se situe le talibé de Dakar, afin de comprendre la place et le rôle qu'il joue au sein de la société sénégalaise. Le type d'enfant talibé que nous avons ciblé est confié par ses parents à un marabout (maître d'école coranique) ; il est parfois aidé (ou encadré) par des associations ou organisation ou des individus. En considérant donc, les talibés au cœur d'un système où ils sont élèves d'école coranique, nous pouvons présenter le processus d'intégration de ces derniers à l'aide de la matrice suivante :

**Figure 3 : Système interrelationnel talibés/parents/marabouts/ environnement physique et social**



La participation des talibés et des marabouts est difficile à cerner. Le mode de relation marabout/talibés/parents et entre les marabouts est complexe. Le « confiage » des enfants au marabout est total (corps et âme). Les parents leur font confiance pour la formation coranique (et humaine) de leurs enfants, surtout pour les garçons.

*« Les daaras sont organisés en réseaux. Les grands talibés devenus marabouts, en ouvrant leurs écoles, restent responsables devant leur grand marabout. Chaque changement dans les « succursales » peut entièrement être décidé sur place, faute de remettre en cause l'autorité du « grand marabout » qui souvent réside ailleurs. Les « grand marabouts » sont*

donc généralement informés par les autres de tout ce qui se fait dans le *daara* de leur réseau et possèdent le dernier mot sur les décisions. »<sup>64</sup>

C'est un système de dépendance qui est décrit ici : tout remonte vers le grand marabout, autorité religieuse suprême. Il est vrai que dans une certaine mesure le pouvoir des chefs religieux est tel que l'on pourrait penser qu'ils ont droit de vie et de mort sur les individus. Mais il faut tout de même relativiser pour ne pas sombrer dans une caricature pessimiste.

La misère des familles est aussi un agent de prise de décision quant au « confiage » des enfants à un enseignant coranique sans chercher souvent à subvenir aux besoins de l'enfant. L'enfant peut-il facilement se trouver en situation de conflit avec son enseignant qui est le seul adulte censé l'éduquer et l'élever ?

Les jeunes talibés qui sont donc confiés au marabout n'ont pas d'autre alternative semble-t-il que d'obéir à leur seule volonté. Les parents ne sont plus consultés pour l'éducation des enfants dès que ceux-ci franchissent les portes du *daara* qui représente le seul refuge. Le réseau tel que décrit dans la citation ci-dessus fait penser à un monde à part, bien organisé. Pourtant l'enfant, envoyé dans la rue pour mendier est en rapport avec l'environnement physique et humain de la rue. De quelle façon cet environnement intervient-il sur son comportement ? Quels éléments peuvent l'influencer ?

Pour mettre en lumière les rapports qu'entretiennent avec leur environnement ces enfants exclus, il est nécessaire d'effectuer une clarification des concepts de *talibé*, *maître d'école coranique* et *école coranique*. Dans la littérature, on peut trouver différentes appellations, et aussi des contenus différents pour ces concepts qui apparaîtront ainsi souvent tels que présentés par les documents consultés.

### ***Talibé ou élève d'école coranique***

Le talibé est un apprenant du Coran. Mamadou NDIAYE nous dit que l'élève ou le talibé était appelé « *taalibe njangaan* » ou « *ndongo daara* » et avait entre 5 et 7 ans. Il y avait les talibés externes qui travaillaient auprès de leurs parents et qui en contrepartie apportaient des subsides au marabout le mercredi. Ce don s'appelait « *alarba* »<sup>65</sup>

Maintenant, il se trouve que le terme s'est vulgarisé et il est possible de lui attribuer d'autres contenus. Par rapport à une condition sociale parfois triste, peu enviée et décriée, le destin de certains talibés a fait opérer une utilisation du terme qui les désigne de façon péjorative ou abusive. Les talibés se retrouvent alors même au cœur d'une polémique entre ceux qui souhaitent leur voir conserver leur statut au sein de la société quitte à nier l'évidence de leur inadaptation actuelle à la modernité et ceux qui cherchent coûte que coûte à les insérer dans un système où ils ne sont pas forcément les bienvenus.

La difficulté vient du fait de leur mendicité autorisée donc le surproduit qui irait en partie au profit à certaines instances religieuses intouchables. La mendicité, qui est une des activités des talibés semble être considérée aujourd'hui comme un fléau, malgré les diverses

---

<sup>64</sup> ENDA TM Jeunesse Action, décembre 2003, *Soutien aux talibés/garibous, Quelques actions d'amélioration du système éducatif des écoles coraniques au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso*, JEUDA 109, page 66.

<sup>65</sup> Il s'agissait de cauris, c'est-à-dire de coquillages qui servaient de monnaie d'échange avant l'introduction de l'argent.

raisons insuffisantes données et même celle du désir d'éduquer le talibé dans une vie ascétique et humble.

*« Ce phénomène apparut tôt dans les foyers d'enseignement du Sénégal. Pourtant, force nous est de constater que les grands foyers islamiques de l'Orient comme de l'Occident musulmans, n'ont pas connu l'existence de la mendicité.*

*En ce qui concerne Tombouctou, berceau de la culture islamique au Soudan occidental, les deux ta'rîh qui nous ont relaté la vie culturelle de la ville, notamment le Ta'rîh as-sûdân, de As –Sa e dî, n'ont pas révélé cette pratique non plus que le régime d'internat dans l'enseignement tombouctien ».*<sup>66</sup>

Il semble aussi que le statut de talibé puisse durer une longue partie de l'existence d'un individu, voire toute sa vie. Même adulte, éduqué et inséré professionnellement, il existe des anciens talibés qui se disent toujours talibés. Ils dépendent spirituellement d'un marabout (ou grand marabout) qui rythme tous les événements de leur vie, prend des décisions à leur place, à qui ils apportent reconnaissance, estime et devises.

De plus, l'âge du jeune garçon<sup>67</sup> talibé lancé dans les rues, de nos jours, est descendu jusqu'à voir des enfants de plus ou moins quatre ans dans ce statut du talibé qui ressemble plus à un mendiant qu'à un apprenant du Coran. D'ailleurs certains petits mendiants se font passer pour des talibés.

La raison primordiale de la mendicité serait pour Mamadou NDIAYE, le régime d'internat gratuit dans l'école coranique au Sénégal. Mais en plus d'une raison économique, il y a aussi une raison religieuse qui viendrait justifier la mendicité. Ce qui complique considérablement la situation comme le remarque Jean-Émile CHARLIER : « *La mendicité est justifiée aussi par des raisons pédagogiques et philosophiques* »<sup>68</sup> Certains considèrent la valeur de « l'humilité », qui justifierait qu'on envoie un enfant demander l'aumône, pour qu'il connaisse aussi la souffrance et qu'il puisse ainsi aider les autres. La souffrance aussi vécue au sein de certains daaras trouve les mêmes justifications. Ce qui nous amène à une définition du terme de *daara* ou école coranique.

### ***Ecole coranique ou daara***

Les deux termes d'école coranique et daara sont employés de façon quasi indifférente que ce soit dans la littérature avertie ou dans la vie courante des sénégalais. Ceci, à notre sens créé une confusion dans les esprits. C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire d'en faire deux concepts à part entière.

L'école coranique, est le lieu où se déroule l'apprentissage du Coran pour les enfants en présence d'un maître d'école coranique. A savoir que ce lieu peut être la rue en l'absence de locaux.

---

<sup>66</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, thèse de Doctorat, UCAD Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, pages 49-50.

<sup>67</sup> Les filles talibés ne sont pas visibles dans les rues.

<sup>68</sup> CHARLIER Jean-Emile, 2004, « Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques », *Cahiers de l'ARES*, septembre 2004, n°3, pages 35-53

Le daara c'est le lieu où réside les enfants apprenant le coran, c'est en quelque sorte l'internat de l'école coranique. Le mot « daara » viendrait du mot *daar* qui veut dire maison en arabe (mais nos recherches ne nous en disent pas plus).

Il est vrai que la maison du maître est souvent aussi lieu de résidence et lieu d'étude, mais ce n'est pas le seul cas de figure rencontré. Aussi, il est préférable d'effectuer une dichotomie. Qui est le maître d'école ou de la maison ?

### ***Maître d'école coranique ou marabout***

Le maître d'école coranique est la personne qui instruit des enfants par la mémorisation voire la réflexion à partir de versets du Coran. Il existe plusieurs types de maîtres qui utilisent aussi des méthodes d'apprentissage différentes. Le terme de *marabout* leur est souvent attribué et cela vient d'une confusion dans les esprits due à leurs différentes activités profanes ou extraordinaires menées en parallèle de celle d'instructeur religieux.

Mamadou NDIAYE nous donne une explication très détaillée de cet amalgame des deux termes qui pose problème. Il nous dit à propos du marabout :

*« Ce mot d'origine maure (marabot) est probablement une déformation du mot arabe « marbût », signifiant « homme voué à la vie ascétique », et non l'acceptation communément admise selon laquelle le terme marabout proviendrait du mot arabe « murabit », schème du participe actif de la troisième forme du verbe « râbata » d'où provient le nom donné à l'une des plus célèbres dynasties arabo-berbères d'Afrique et d'Espagne, « al – murâbitûn » (c'est-à-dire les almoravides)*

*Dans nos différentes langues nationales, le marabout portent les noms suivants en wolof, lébou et séreer : sériigné ; en pulaar : thierno ; en socé et manding : karamo. Vu ses rôles multiples au sein de la vie sociale, le marabout tenait dans les sociétés traditionnelles une place difficile à déterminer et à définir.*

*En fait, nous pouvons constater que le terme « marabout » était une dénomination fort imprécise affectée surtout aux lettrés versés dans les sciences religieuses islamiques quel que fût leur degré de connaissance, même médiocre ».<sup>69</sup>*

Pour dénombrer les différents marabouts qui existent, l'auteur effectue une dichotomie en plusieurs catégories :

1. Le marabout confectionneur d'amulettes
2. Le marabout secrétaire
3. Le marabout guerrier
4. Le marabout sayh (confrérique)
5. Le marabout enseignant (qui exerçait diverses professions et c'est pourquoi il y eu l'instauration d'horaires nocturnes).

---

<sup>69</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, thèse de Doctorat, UCAD Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe page 34.

Pour DIOP Moumar Coumba<sup>70</sup>, il existe trois sortes de marabouts :

- ceux qui se consacrent exclusivement à la prière et à l'enseignement
- ceux qui mêlent à leurs activités d'enseignement des pratiques de soins, de divination et de voyance rémunérées. Parmi ces pratiques, il faut citer la confection de *teerés* (amulettes) du *saafara* (eau bénite)
- les *tariyaax* est la plus trouble : marabouts itinérants, n'exerçant aucune activité d'enseignement et se consacrant exclusivement au commerce de *teerés*, des prédictions. Ils sont assez mal vus car les vrais marabouts sont sédentaires. C'est parmi les *tariyax* que l'on trouve le plus souvent les artisans du mauvais *liggey* (travail), voilà pourquoi ils sont parfois redoutés.

Mamadou NDIAYE nous livre quelques explications utiles :

*« Le syncrétisme se produit parce que les marabouts sont le produit d'une fusion entre le Jarbarkat (thérapeute traditionnel) et le bilejo (ancien sorcier repentir). Ils ont pour tâche de lutter contre une force (Liggey uo döm). Le problème du liggey, c'est que son agent n'est ni le döm, ni le jinné, c'est le marabout, cela veut dire que mis à part l'Univers des jinnés et seytanes, » le marabout est le personnage le plus redoutable du paysage socio-culturel sénégalais. »<sup>71</sup>*

Nous avons souligné la dernière phrase, car elle est d'une importance capitale pour comprendre que certaines pratiques pourtant décriées sont en même temps tolérées. Dans l'inconscient collectif des sénégalais, le trouble est très profond, d'une part le profane et le sacré sont trop mélangés. C'est ce que Marcel MAUSS<sup>72</sup>, dans son analyse et explication de la magie, qualifie d'interdépendance entre la notion d'esprit magique et la notion de pouvoir spirituel. Sous couvert de la religion, la croyance et la superstition gagnent le pas et elles rythment la vie quotidienne qui peut toujours être interprétée sur deux registres qui se superposent inlassablement : le réel et le paranormal.

Selon Amar SAMB : *« Plusieurs ethnies peuplent le Cayor : les ouolof (80%), les toucouleurs, les peuls, les laobés, les sérères. Il se forme des classes à l'intérieur de chaque groupe ethnique. Au sommet de classes supérieures on trouve chez les Ouolofs, par exemple : les descendants des Bours (anciens rois du Cayor) et les marabouts. Les premiers détenaient le pouvoir temporel, les seconds le pouvoir spirituel ; ceux-là n'entreprenaient jamais une expédition ou une guerre ou une affaire importante sans avoir consulté ces derniers. Les marabouts étaient leurs oracles, leurs devins ; ils jetaient un sort maléfique sur les ennemis de rois ; ils rendaient les esprits, les anges, favorables ou défavorables suivant le cas.*

*Aujourd'hui même cette situation subsiste d'une façon plus ou moins latente : les hommes politiques qui veulent garder leur place, les fonctionnaires qui désirent se concilier les faveurs de leur supérieur ou monter en grade, les lutteurs d'arène qui aspirent à la défaite de leurs adversaires, les amants qui ne sont pas payés de retour et qui veulent rendre docile,*

---

<sup>70</sup> DIOP Moumar Coumba, 1976, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar, page 20.

<sup>71</sup> Idem, page 17

<sup>72</sup> MAUSS Marcel, 1950, *Sociologie et anthropologie*, Quadrige/ PUF, 7<sup>e</sup> édition (1997) page 99.

*folle d'amour leur bien aimée récalcitrante, tous ces gens vont voir le chef spirituel, pour se faire des gris-gris, bref le maraboutage. »<sup>73</sup>*

Les mots évoluent au cours du temps et changent même parfois de sens. Pour les terminologies que nous avons tenté de mettre en lumière, il se trouve que des confusions sémiologiques s'opèrent de façon incongrue pour une analyse claire et objective. Il faut au moins pouvoir donner un nom à son objet d'étude pour prétendre essayer de le saisir et de le comprendre avec la neutralité axiologique nécessaire à toute recherche scientifique.

## CONCLUSION

Cette partie qui présente nos options théoriques de recherche, est en volume la plus importante. Nous avons tenté en effet un début de clarification des concepts de l'éducation et du cas qui nous intéresse, mais qui pourrait trouver plus d'élan dans le cadre d'un travail de thèse.

Le choix du modèle stratégique de l'acteur et l'analyse systémique pour cette étude de cas nous a semblé, malgré les embûches, le plus judicieux puisque le talibé au-delà des contraintes que lui impose sa condition, reste un enfant en phase d'apprentissage qui correspond au développement de ses compétences personnelles. A travers les différents sous-systèmes éducatifs qu'on lui propose il lui reste peut-être encore la possibilité de choisir une voie qui lui convient pour acquérir ce qui lui est nécessaire pour rencontrer les objectifs qu'il peut se fixer.

---

<sup>73</sup> SAMB Amar, *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé*, 1973, NEA, Dakar, Abidjan, page 8.

**DEUXIEME PARTIE :**  
***L'EDUCATION DE BASE POUR LES***  
***ENFANTS TALIBÉS DANS LES RUES DE***  
***LA CAPITALE SENEGALAISE***

Pour parler de l'éducation à Dakar, il est essentiel de faire une description monographique de la ville en faisant un peu l'historique de cette ville particulière. Ainsi il est facile de bien comprendre certains phénomènes particuliers qui s'y déroulent car les environnements physiques et humains qu'elle propose aujourd'hui sont intimement liés et constituent le terrain où se déroule le phénomène éducatif dans son processus complexe, dont nous considérerons la partie éducation de base. En effet, les enfants talibés que nous étudions ici, sont une bonne partie du temps dans les rues de la capitale. Aussi, avant de pouvoir vérifier l'hypothèse selon laquelle ces enfants ne reçoivent pas l'éducation de base, nous partirons de leur environnement éducatif : en première partie nous présentons ci-dessous notre contexte d'étude, la ville de Dakar et en deuxième partie l'éducation de base à travers les types d'enseignement qui sont offerts aux enfants.

## **2.1 DESCRIPTION MORPHO GEOGRAPHIQUE ET SOCIOLOGIQUE DE LA VILLE DE DAKAR**

### **2.1.1 L'URBANISME A DAKAR**

Situons maintenant de façon spécifique notre cadre d'enquête, c'est-à-dire la ville de Dakar du point de vue de son évolution historique en matière d'urbanisme. Dakar est la plus ancienne des grandes villes francophones d'Afrique noire. Pendant longtemps (XVII<sup>e</sup> et une partie du XVIII<sup>e</sup> siècle), les européens resteront sur l'île de Gorée, face à la pointe du Cap Vert. Ce n'est qu'en 1857 que les français annexeront les côtes du Sénégal. Il faudra cependant attendre 1857 pour que la ville de Dakar soit érigée en commune particulière indépendante de celle de Gorée. En 1846, Gorée compte encore 3400 habitants et Dakar seulement quelques centaines; en 1851, Dakar a déjà 18000 habitants et Gorée 1200. En 1885 s'achève la construction du chemin de fer Saint-Louis - Dakar. Les grands travaux portuaires et de construction de bâtiments publics se feront dans la période 1898-1914.

Dakar devient la capitale de la fédération de l'Afrique occidentale française. C'est à cette époque que l'autorité coloniale se préoccupe des migrations autochtones et décide de séparer quartiers européens et quartiers africains. En 1915, le quartier indigène de la Médina, accolé au Plateau est créé. L'extension de la ville se réalise par des opérations successives de lotissements, quel que soit le type de quartier. Dans les zones où ne résident que des africains, la construction en matériaux précaires est autorisée mais les occupants des concessions n'obtiennent de titre définitif de propriété que s'ils construisent en matériaux durables. Ce régime se libéralisera avec l'indépendance sans disparaître tout à fait.

Il faut souligner de nos jours les contrastes du développement : l'aspect agréable de la ville, qui est bâtie sur un site superbe, une presqu'île, entourée par des reliefs magnifiques avec des quartiers chics bâtis de superbes maisons. Des structures d'hôtellerie et de restauration de très haut standing sont implantées un peu partout à Dakar comme dans les autres régions du pays. Ces dernières années, l'accent a été mis pour un développement du tourisme qui pourrait être une source économique non négligeable pour un pays qui n'a pas beaucoup de ressources naturelles.<sup>74</sup>

L'accueil et l'intégration des populations étrangères de toutes origines se fait facilement à Dakar : un européen, un asiatique ou un américain sont accueillis

---

<sup>74</sup> Atlas du Sénégal, les atlas de l'Afrique, 2000, les éditions J.A., 5<sup>e</sup> édition réalisée sous la Direction scientifique de Mamadou Moustapha SALL, Paris.

indifféremment, la communauté libanaise a souvent la nationalité sénégalaise parmi son éventail de nationalités. Aussi ; de l'avis de nombreux expatriés, il fait bon vivre à Dakar. Avec la crise ivoirienne, les populations qui ont dû quitter la Côte d'Ivoire, pour une bonne part ont choisi le Sénégal et Dakar en particulier. La *Teranga* a évolué mais elle ne s'est pas évaporée bien heureusement. Mais malheureusement, le succès de Dakar est aussi à l'origine de bien des maux qui gangrènent l'ambiance sociale et créent de nombreux troubles environnementaux.

## **2. 1.2 RURALISATION ET SOCIALISATION PAR LA RUE A DAKAR**

En 1985, l'agglomération comptait 54% de la population urbaine et 1% de la population totale du Sénégal. Cette concentration de la population va de pair avec un regroupement des activités (administration, santé, industrie). La ville contribuait en effet à 67% de la production industrielle et à 73% de la valeur ajoutée nationale. Même si la croissance démographique de Dakar s'est ralentie, l'agglomération continue d'accueillir une grande part des migrants interurbains du pays. Cette permanence des flux migratoires vers la ville entraîne une explosion urbaine, devenue très préoccupante. Les équipements urbains et les emplois ne suivent pas le rythme de la croissance démographique. La capitale est dans l'impossibilité d'offrir des emplois dans le secteur structuré à tous les citoyens; plus de la moitié des actifs exercent dans le secteur informel et le taux de chômage est estimé à 18,6% de la population active.

C'est pourquoi nous parlons d'une ruralisation de la ville dans son mode de fonctionnement. Si l'on observe les comportements des citoyens au quotidien dans la capitale, on s'aperçoit que certains modes de vie ruraux sont reproduits dans la capitale où forcément ils sont inadaptés.

Ces comportements ont fait l'objet de nombreuses critiques de la part des médias et les autorités publiques tentent d'y remédier par des opérations allant de l'information à la sanction. Prenons comme exemple déplorable, l'encombrement de l'espace public par des gens, des marchandises ou des objets de toutes sortes, des individus qui se soulagent de leurs besoins pressants n'importe où. Mais surtout des familles entières qui vivent dans la rue le même mode de vie qu'elles avaient dans leur village d'origine, et nous offrent un théâtre de pauvreté sur les trottoirs de la capitale ou, moindre mal, dans des baraques insalubres et sans hygiène. Bien sûr, tout le monde espère trouver du travail à Dakar, faire fortune ou seulement vivre de la mendicité puisque les sénégalais, surtout les dakarois sont réputés généreux.

Le secteur de l'informel qui règne aussi sur la capitale, et à tous les niveaux contribue à créer un environnement éducatif particulier. En effet les comportements qui en découlent offrent à celui qui est censé être éduqué, a priori l'enfant, un spectacle qui est souvent en contradiction avec ce qu'on lui enseigne à la maison et à l'école. Pour celui qui vit dans la rue (comme l'enfant de la rue), c'est alors le seul modèle qui se présente à ses yeux et il est peu probable qu'il envisage un autre cas de figure que le spectacle quotidien qui se déroule sous ses yeux.

Mais la rue, à Dakar, reste aussi la meilleure éducatrice, à notre sens, car elle confronte l'individu à la société réelle, dans tous ses états. L'enseignement y est dense, d'ailleurs rien qu'à considérer l'importante activité économique qui s'y déroule avec les divers apprentissages qu'elle met à la disposition du public avec les métiers de rue et l'artisanat, elle contribue ainsi à l'éducation. Beaucoup d'enfants sont formés très tôt à des petits métiers, aussi même s'ils ne sont pas instruits, ils accèdent au moins à une formation

qui leur donne un rôle social et leur ouvre l'opportunité d'un avenir. Boubacar DIAMANKA, décrit très bien cette réalité sociale dans son travail dont le titre déjà évoque une certitude sur le travail des enfants. « *Quelles politiques et stratégies pour améliorer les conditions de vie et de travail des enfants travailleurs : essai sur le quartier de la Medina de Dakar* ».

Comme nous l'avons dit dans notre mémoire de maîtrise qui précédait la présente étude : *la rue contribue irréfutablement à la socialisation et à l'éducation des enfants à Dakar.*<sup>75</sup>

La vie qui s'y déroule et les comportements quotidiens observés amènent à penser qu'un certain décalage existe entre les objectifs fixés par les politiques éducatives et la réalité. Les citoyens sont quelque fois interrogés sur leurs attentes, mais l'évolution rapide des situations, les habitudes coriaces et les résistances aux changements sont à prendre en considération et empêchent tout jugement face aux initiatives entreprises.

Les problèmes environnementaux sont réels à Dakar et interfèrent avec une éducation globale dans le respect de certaines normes de vie urbaine : les libertés individuelles prennent souvent le pas sur l'intérêt commun. Aussi, des exemples pas toujours à suivre sont montrés quotidiennement aux enfants, qui sont censés ne pas les reproduire. Que faire devant la tentation d'une liberté désordonnée qui s'offre au quotidien ?

### **2. 1.3 DAKAR : UNE CAPITALE ATTRACTIVE ET ENCOMBREE.**

Les données disponibles sur l'accroissement démographique de Dakar permettent de se faire une idée de son développement. Le taux moyen d'accroissement est de l'ordre de 5,8 % par an entre 1921 et 1951, cette croissance s'accélère entre 1951 et 1961 de façon substantielle par rapport à la période antérieure et atteint alors le taux de 8%. Capitale de l'A.O.F. jusqu'en 1958, Dakar prend sa prééminence politique en Afrique francophone avec les indépendances. Mais le transfert de la capitale du Sénégal de Saint Louis à Dakar permet à la ville de renforcer sa prédominance sur les autres villes sénégalaises. Entre 1955 et 1961, l'accroissement sera encore plus rapide puisqu'il atteint le taux de 9%.

TABLEAU 2: LA PART DE DAKAR DANS LA POPULATION URBAINE

<b>Année</b>	<b>1955</b>	<b>1960</b>	<b>1976</b>	<b>1988</b>
Pop. de Dakar/ pop urbaine	43%	46%	45%	47%
Pop. Dakar/ pop totale	11%	12%	16%	19%
Pop. Dakar/ pop 2e ville pays	5,1%	5,7%	7,0%	7,5%

Source : recensements de 1955, 1960, 1976, 1988 et D. SECK.

<sup>75</sup> MEDORI TOURÉ Valérie, 2003, *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue*, Dakar, Université Dakar Bourguiba, Mémoire de Maîtrise en sociologie, 153 pages.

Après l'indépendance, la croissance de la ville va se ralentir progressivement pour descendre à 4% par an durant la période 1976-1988. Selon les estimations du plan directeur de l'urbanisme, la population dakaroise croît d'au moins 55 000 personnes par an, soit l'équivalent d'une capitale régionale moyenne. Cela correspond à un besoin annuel d'au moins 7000 logements supplémentaires, production que ne peut assurer le secteur moderne de la construction, d'où l'importance de l'habitat irrégulier.

Dakar, au fur et à mesure de sa croissance a généré son "double" Pikine. Mais du premier déguerpissement de Dakar, en 1955, Pikine est devenue une commune aussi gonflée que Dakar, mais moins bien équipée et où la plus grande proportion de l'habitat est irrégulière du point de vue foncier, ce qui n'implique pas forcément qu'il ne soit pas d'une certaine qualité sur le plan du bâti. On trouve moins de baraques à Pikine (5%) qu'à Dakar (10,5%). Davantage de chefs de famille sont propriétaires de leur parcelle à Pikine, même chez les migrants installés récemment.

TABLEAU 3: REPARTITION DE LA POPULATION DE L'AGGLOMERATION DE DAKAR

	1955		1960		1976		1988	
	<i>Effectif</i>	%	<i>Effectif</i>	%	<i>Effectif</i>	%	<i>Effectif</i>	%
<i>Dakar</i>	231 000	97	382 920	81	514 656	63	686 999	52
<i>Pikine</i>	7 600	3	71 780	15	298 661	37	622 172	48
<i>Total</i>	238 600	100	374 700	100	813 317	100	1309171	100

Source : recensements de 1955, 1976, 1988 (D. SECK).

La population de Dakar ne cesse de croître. Entre les deux recensements de 1955 et 1988, en 33 ans, l'effectif de la population est multiplié par cinq. Pikine est un quartier de Dakar et la précarité des logements bâtis pose des problèmes multiples.

En décembre 2002, il y a eu un recensement général de la population et de l'habitat, dont nous avons pu recueillir les résultats provisoires (annexe 4) qui montrent la courbe de croissance vertigineuse de la ville dont la population a quasiment doublé depuis 1988.

En 2005, la saison d'hivernage particulièrement pluvieuse a causé de terribles endommagements à des populations qui ont été relogées provisoirement dans des camps car leurs logements étaient soit détruits ou inondés d'eau verdâtre en pompage.

Face à ce phénomène d'expansion la ville connaît des problèmes multiples. Certains sont typiques aux grandes villes comme les cas sociaux, déviances, délinquance, chômage, embouteillage, insécurité, pollution ; mais d'autres lui sont spécifiques tels que :

- occupation anarchique généralisée de l'espace public ;
- encombrement, pollution de toute sorte ;
- transport collectif insuffisant et en mauvais état, et restent encore les *cars rapides*<sup>76</sup>; même si la ville se dote progressivement de nouveau bus bleus (Dakar Dem Dik)
- perte du sens du civisme avec le non-respect de l'autorité ;
- corruption ;
- mendicité courante et en particulier celle des enfants ;
- prostitution et tourisme sexuel en vogue.

Nous aurions pu aussi parler des bons côtés et décrire des scènes de la vie quotidienne dakaroise rocambolesques et pleines de gaîtés, mais nous laissons le soin au dessinateur de bandes dessinées MOHISS<sup>77</sup> de le faire.

Aussi, pour le touriste cela peut être amusant de faire un tour de Dakar, face à la cacophonie carnavalesque qui s'y déroule. Mais pour les habitants et les usagers c'est une autre affaire. C'est plutôt un cauchemar journalier. Dakar est une ville trop encombrée même pour celui qui préfère prendre le contre-pied avec le sourire face à celui qui se croit seul sur terre, invincible, irascible ou de mauvaise humeur. Dakar attire surtout pour des raisons d'ordre économique ; chacun pense y faire fortune ou subsister, ne serait-ce que par la mendicité qui est devenu un « métier » à Dakar attirant même les populations des pays alentour.

---

<sup>76</sup> Les cars rapides sont des véhicules utilitaires de type fourgonnette, venus d'Europe et réaménagés en moyens de transport en commun avec des matériaux de récupération. Ils sont sans cesse rafistolés et roulent jusqu'à leur dernier souffle. Des minis bus blancs ( TATA) ont fait apparition en 2004 et devraient progressivement les remplacer.

<sup>77</sup> MOHISS, 1997, *Petits jobs et grôles Boulôts*, Jiel Impression CEE, LANTON.

Et pourtant, Dakar se veut une ville moderne, preuve en est la multiplication des centres de connexion Internet équipés copieusement en informatique, la « fleuraison » des téléphones portables et la généralisation des paiements par carte bancaire ainsi que les distributeurs automatiques.

C'est une véritable explosion de modernité et de technologie avancée sur Dakar. Qui n'a pas son cellulaire ? De la petite « bonne » au « charretier », celui qui a une source de revenus (ou n'en a pas) ne se prive pas de ce qui n'est plus un luxe mais devenu une mode voire une nécessité accessible à tous. Les tarifs ne cessent d'ailleurs de baisser et de s'adapter à la bourse de chacun.

La modernité, donc, par tous ces aspects décrits est entrée dans la capitale africaine par des moyens que nous avons tenté de décrire ci-dessus. Mais Dakar, est toujours tiraillée par la tradition qui impose à sa configuration des normes et des modèles qui ne sont pas toujours adaptés à son évolution. Il y a un conflit entre les différents modes de vie et les attentes des populations diverses qui composent la population de la ville.

En matière d'éducation cela pose des problèmes qui sont très difficiles à appréhender et à gérer. Particulièrement lorsqu'il s'agit d'éducation de la petite enfance puisque les enfants baignent dès leur naissance dans un environnement complexe et qui échappe en une certaine mesure au contrôle des adultes. Qu'est-ce donc l'éducation de base à Dakar, voire au Sénégal?

## **2.2 EDUCATION DE BASE AU SENEGAL**

L'éducation de base au Sénégal se déroule de plusieurs façons et le plus facile est de la décomposer en trois sous-systèmes :

- l'éducation formelle
- l'éducation non formelle
- l'éducation informelle.

Nous avons lors de notre tentative de définition conceptuelle, en première partie, précisé que ces concepts ne sont forcément adéquats, mais ils sont pour le moment utiles pour identifier les différents types d'éducation qui se présentent sur la ville de Dakar.

### **2.2.1 EDUCATION FORMELLE**

L'éducation formelle est gérée ou contrôlée par l'Etat dans son fonctionnement pour les programmes et les enseignements. Elle se décompose en plusieurs structures qui sont de deux types :

- Les établissements publics laïcs : ils sont hérités de l'époque coloniale et tentent de s'adapter depuis les indépendances par des programmes adaptés aux réalités locales.
- Les établissements privés : les écoles catholiques sont les plus réputées et les plus prisées car elles offrent une qualité d'enseignement reconnue et attestée par les résultats des élèves. Les écoles franco-arabes remportent ces dernières années un succès auprès des familles musulmanes (majoritaires à plus de

90%) qui souhaitent donner un enseignement à leurs enfants en accord avec leur conviction religieuse.

Un dossier complet réalisé par le quotidien « Le Soleil », en mai 2004, nous donne déjà à la lecture des gros titres une idée des problèmes éducatifs sénégalais :

- « Enseignement religieux à l'école primaire sénégalaise. La difficile mise en route d'une ambitieuse réforme. Un objectif essentiel : former le nouveau sénégalais. Un train incomplet de mesures. Education religieuse chrétienne. Les écoles franco-arabes : une alternative pour la scolarisation universelle. Distinguer l'étude de la langue arabe, de l'éducation religieuse. Les programmes ficelés, mais... »<sup>78</sup>

Selon les statistiques nationales<sup>79</sup>, l'enseignement élémentaire, en 2002/2003, regroupe 1 287 093 élèves dont 611 622 filles soit 47,5% de l'ensemble de l'effectif. Le secteur privé détient 14% des classes et scolarise 11% des effectifs. Malgré les efforts menés pour promouvoir un accès équitable des populations à l'éducation, des disparités importantes subsistent au niveau de la carte scolaire.

TABLEAU 4 : REPARTITION DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE EN 2002 / 2003

	<b>Nombre de classes</b>	<b>Effectifs tenus</b>	<b>Nombre de filles</b>	<b>% filles</b>
<b>PUBLIC</b>	22 590	1 146 812	545 028	47,53%
<b>PRIVE</b>	3 682	140 281	66 594	47,47%
<b>TOTAL</b>	26 272	1 287 093	611 622	47,52%

Source : DPS, 2003

Les taux brut de scolarisation sont en évolution positive ces dernières années comme l'indique le tableau suivant :

<sup>78</sup> PIREs Jean, 2004 « Enseignement religieux à l'école primaire sénégalaise. La difficile mise en route d'une ambitieuse réforme », *Le Soleil*, mardi 18 mai, page 12.

<sup>79</sup> Direction de la prévision et de la statistique – Ministère de l'économie et des finances, *Situation économique et sociale du Sénégal*, édition 2002-2003, page 19.

TABLEAU 5: ÉVOLUTION DES EFFECTIFS ET DES TBS

ANNEES	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
EFFECTIFS	1 034 065	1 107 712	1 159 721	1 197 081	1 287 093	1 382 749
TBS	65,4 %	68,3%	69,4%	71,6%	75,8%	79,9%

Source : Ministère de l'éducation, DPRE, BSS, 2004

Ainsi, une lecture rapide du tableau porterait à dire qu'avec presque 80% des enfants scolarisés le Sénégal en 2004 est sur la bonne voie pour la scolarisation universelle. Mais il faut relativiser les données en les ramenant à la dure réalité qui nous impose une forte modération. Il s'agit ici de taux bruts et les taux nets ne sont pas disponibles actuellement. Pourquoi ? Parce que jusqu'alors il existe au Sénégal des enfants qui ne sont pas recensés : ils ne sont pas inscrits sur les listes d'état civil et sont parfois issus de l'immigration volontaire ou involontaire (réfugiés).

Aussi, devant l'ampleur du phénomène qui concerne en particulier des enfants défavorisés et en mauvaise posture sociale, il est important d'attirer l'attention sur ce fait car un enfant non recensé est un enfant inexistant pour l'Etat. « *Toute projection statistique sur des données erronées est alors vaine et inefficace* », nous a-t-on confirmé au Ministère de l'Education. Depuis décembre 2005, des campagnes en faveur du recensement des enfants ont été lancées par l'Etat avec des partenaires comme l'UNICEF et Plan International.

Bien sûr, malgré ces dysfonctionnements, des avancées ont été réalisées par la combinaison d'une volonté politique appuyée par des énergies nationales et internationales, qu'il ne faut pas négliger. Selon Mamadou Lamine LOUM, le capital humain est un facteur-clé de succès et le développement de l'éducation et de la formation, constitue un paramètre déterminant des performances économiques et sociales de demain. Il nous retrace un historique des progrès réalisés par le système d'enseignement sénégalais :

« *Depuis son indépendance, notre pays a connu une évolution erratique de ses résultats en matière de scolarisation, de formation professionnelle, d'enseignement supérieur et d'alphabétisation. Globalement, en dépit de la constance des moyens respectables affectés en permanence au secteur malgré la crise, les pesanteurs, rigidités et distorsions persistantes n'ont permis d'obtenir que des résultats moyens qui sont ensuite devenus médiocres jusqu'en 1993. La formation professionnelle et l'enseignement technique restent, tout au long de cette période, les parents pauvres du secteur en termes d'allocation et, par conséquent, d'effectifs. L'enseignement supérieur absorbe une grande part du budget du secteur sans afficher des résultats éloquentes dans les dernières années. L'alphabétisation des adultes ne décolle pas et*

reste même figée au niveau très faible de 26,9% ; enfin, l'hégémonie des frais de personnel interdit toute amélioration notable des allocations de matériel et d'équipement.

*A partir de 1993, s'ouvre une période de prise en main lucide et vigoureuse pendant que s'estompe la courbe du désespoir et que se dessine une nouvelle trajectoire qui consacre un redressement puis une envolée ferme et forte des principaux indicateurs ».*<sup>80</sup>

Sous l'égide du PDRH2 et d'autres initiatives hardies prises par les autorités, sur les volets du recrutement et des constructions scolaires, le taux de scolarisation atteint des progressions annuelles voisines de trois points en moyenne. L'enseignement technique et la formation professionnelle font l'objet d'une étude diagnostique lucide et pertinente qui ouvre la voie à des programmes d'inversion de tendances, concomitamment à l'amélioration des dotations budgétaires et à la création de nouveaux établissements dans les zones périphériques.

En 1991, le Sénégal a pris une Nouvelle loi d'orientation nationale (la loi n) 91-22 du 16 février 1991) qui consacre les ruptures envisagées et fonde la nouvelle politique éducative.

Malgré une conjonction de facteurs peu favorables liés à la crise financière puis à la dévaluation du franc CFA, le secteur de l'Education fait des progrès immenses, tant en quantité qu'en qualité. A partir de 1993-1994, quand l'alerte fut sonnée sur la baisse du taux de scolarisation (TBS) ; il devint alors évident que l'élargissement de l'accès à l'éducation devrait passer par la réduction des coûts unitaires du personnel et des infrastructures, notamment des salles de classe.

Des solutions originales et soutenables aux lancinantes questions de recrutement d'enseignants et de moniteurs, de construction de salles de classe et d'écoles, d'augmentation de la population scolarisée et des auditeurs d'alphabétisation ont été trouvés :

- le Projet des Volontaires de l'Education qui permet d'injecter, dans le système éducatif, 1200 volontaires par an et d'atténuer les disparités régionales dans l'utilisation du personnel enseignant. Ainsi, 12632 enseignants – maîtres et volontaires- ont été recrutés dans l'enseignement élémentaire pendant que les manuels de l'INEADE sont passés de 2 à 31 ;

- un ambitieux programme de construction de salles de classe a été exécuté grâce à l'augmentation sensible des crédits du budget d'équipement ; cela a permis de construire, en moins de sept ans, l'équivalent des trois quarts du parc de salles de classe existant en 1993, soit 7621 salles de classe nouvelles, dont 2020 en 1998 et 1999 sur fonds propres de l'Etat.

*« Le succès de cette politique se lit dans l'augmentation sensible du taux brut de scolarisation qui est estimé à 69% pour 1999-2000 alors qu'il n'était que de 54% en 1993-94 et de 57% en 1996-97. Dans le même temps, la scolarisation et le maintien des filles à l'école s'effectuent dans une proportion très satisfaisante : le pourcentage de 45,2% des effectifs de l'enseignement élémentaire en 1993, ne cesse de progresser »(...)*

LOUM pensait que si la tendance ainsi décrite se poursuivait, le TBS dépasserait 80% en 2003-2004 de sorte que la scolarisation universelle serait effective au plus tard en l'an

---

<sup>80</sup> LOUM Mamadou Lamine, 2001, *Le Sénégal au 1<sup>er</sup> avril 2000*, Imprimerie EXCAF Editions, Dakar, 317 pages.

2008. Mais son optimisme ne prend en compte que les taux brut de scolarisation et nous sommes en 2006 bien loin des objectifs visés de scolarisation universelle, même en prenant en compte d'autres formes éducatives que la scolarisation.

### **2.2.2 EDUCATION NON FORMELLE**

Au Sénégal, l'éducation non formelle, c'est une réponse ponctuelle à des besoins éducatifs qui ne sont pas pris en compte par l'Etat. De nombreuses structures sont mises en place soit à l'initiative de simples particuliers ou bien d'ONG, ou d'associations nationales ou internationales.

Beaucoup d'énergie se met ainsi à la disposition d'apprenants ou d'apprentis et les innovations sont permanentes. Comme il n'est pas aisé de donner une liste complète et détaillée de l'ensemble des initiatives qui entre dans cette catégorie, nous dirons toutefois que : « *c'est un processus endogène et orienté vers la résolution de problèmes* ». <sup>81</sup>

Par exemple, Enda Tiers Monde a encouragé de nombreuses écoles communautaires de base (ECB) ou des écoles coins de rue. Dans ces écoles, il s'agit toujours d'essayer de répondre aux besoins des apprenants de tous âges et de toutes origines socio économiques. Des programmes d'alphabétisation en français ou en langues nationales, voire en anglais, à la formation à l'artisanat ou aux petits métiers : un éventail de solutions éducatives sont proposées aux apprenants à leur demande et suivant des modalités d'accès qui peuvent leur convenir tant au niveau du coût modique que des horaires aménagés et négociés.

L'ouvrage collectif publié par Enda tiers Monde, intitulé « *Education : alternatives africaines* », nous montre très bien comment fonctionne le système dit « non formel ». A travers les témoignages des différents acteurs sociaux qui se sont investis depuis des années sur un terrain tellement difficile à pratiquer. Ils nous livrent leurs expériences et les différents chemin tortueux parfois qu'ils ont du emprunter pour aller vers l'amélioration des conditions d'apprentissage, d'étude, d'instruction et de développement des populations rencontrées. Il faut sans cesse adapter les programmes et les méthodes d'enseignement à un public hétérogène, parfois instable ou déterminé à apprendre quelque chose de précis.

Pour Hamidou Nacuzon SALL, c'est justement l'insuffisance de structures d'accueil qui est principalement à l'origine du problème du système éducatif sénégalais.

« *Dans maintes régions du pays, le rythme des naissances est plus élevé que le taux de croissance du système public d'éducation. Cela signifie que si l'évolution du système éducatif public continue au rythme actuel, le taux d'analphabétisme croîtra et le manque de main-d'œuvre technique et professionnelle ne fera que s'aggraver* ». <sup>82</sup>

Deux indicateurs critiques de la qualité de l'éducation sont à souligner : des taux de promotion et de certification bas et des taux de redoublement et d'abandon scolaire élevés ; des relations entre le système et le milieu extérieur (efficacité externe), le chômage frappe durement les diplômés qui n'ont pas reçu de formation professionnelle.

« *Le défi sénégalais a principalement trait à la formation des ressources humaines abondantes et diversifiées. Ce besoin de main-d'œuvre qualifiée, indispensable au*

---

<sup>81</sup> DIOUF A, MBAYE M, NACHTMAN Y, *l'éducation non formelle au Sénégal*, Dakar, 2001, page 6.

<sup>82</sup>.SALL Hamidou Nacuzon et MICHAUD Pierre, 2002, *Les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication – Rapport d'expériences menées au Sénégal*, CRDI, 2002, page 94.

développement s'applique à tous les niveaux et dans tous les secteurs de production. C'est pour résoudre ces difficultés et relever ces défis que les ECB ont été créées en Afrique de l'Ouest au début des années 1990 dans le cadre de l'initiative de Sékou. Conçues comme une approche alternative au système traditionnel par leurs fondateurs, les ECB offrent un cadre idéal à la poursuite des recommandations de Jomtien en matière d'éducation pour tous, tout au long de la vie.

*Pouvant accueillir tout enfant ou adolescent âgés de 9 à 15 ans, les ECB doivent contribuer progressivement à améliorer les taux de scolarisation pour atteindre la scolarisation universelle. La combinaison enseignement en langues nationales et formation dans des activités productrices doit faciliter l'insertion des élèves dans la vie active. La participation de la collectivité à leur gestion garantit un enseignement et une formation plus adaptée aux contextes et aux besoins des individus et de la société. En plus, les élèves qui le souhaitent peuvent être préparés à poursuivre leurs études dans le système formel. »<sup>83</sup>*

Deux possibilités s'offrent aux apprenants de ce modèle alternatif:

- l'option insertion (tient compte des besoins et des possibilités du marché de l'emploi)
- l'option passerelle, (prépare le passage de l'élève du système alternatif non formel vers le système formel d'éducation).

Le modèle alternatif est finalement une réponse à un manquement du système formel. Les individus qui ne peuvent pas être pris en charge par le système formel peuvent trouver refuge dans le système non formel pour l'acquisition des connaissances dont ils ont besoin pour s'insérer dans leur vie sociale. Cette éducation de base passe nécessairement par l'alphabétisation et les techniques de calcul, mais peut aussi consister à l'apprentissage d'un métier. Le système éducatif formel a beaucoup à apprendre des expériences menées dans les écoles communautaires de base et autres structures d'accueil des enfants exclus du formel.

### **2.2.3 EDUCATION INFORMELLE**

L'éducation informelle désigne pour sa part les pratiques éducatives et formatrices non structurées. Elle est indissociable de l'activité sociale, culturelle et économique de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. Elle constitue également un « réservoir » d'apprentissage dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation. Les limites entre formelle et informelle ne sont pas évidentes.

Dans les ateliers artisanaux, par exemple, la majorité des apprentis rencontrés ne se pensaient pas en situation d'apprentissage. Est-ce à dire que la formation proposée dans ces ateliers relève de l'éducation informelle ? Il existe pourtant bien des objectifs pédagogiques, une pédagogie, des temps d'évaluation dans ces ateliers.

*« En rappelant qu'il y a dans tout processus éducatif une part d' « informel » qui échappe à la programmation, nous pourrions convenir que ces ateliers artisanaux font partie des formes « les plus informelles » d'éducation non formelle. A contrario, certaines entités mettent en œuvre des programmes éducatifs d'une grande rigueur, se rapprochant ou*

---

<sup>83</sup>.idem.

*dépassant le degré d'élaboration et de coercition des programmes formels .Il s'agirait alors des formes « les plus formelles » d'éducation non formelle. »<sup>84</sup>*

Certaines écoles comme les ECB sont reconnues par l'Etat, mais d'autres ne le sont pas et ne peuvent donc pas se classer dans le non formel. Sont-elles informelles ? C'est difficile à dire, et plus particulièrement pour le cas des écoles coraniques. Certaines d'entre elles sont reconnues par l'Etat, d'autres ne le sont pas. Pour qualifier l'enseignement qu'elles dispensent de formel, non formel ou d'informel cela reste encore impossible puisqu'il faudrait mieux connaître les écoles coraniques dans leurs diversité et spécificité.

## CONCLUSION

Dakar est un environnement particulier dans lequel évoluent les enfants talibés que nous étudions. Leur éducation est marquée par l'ensemble des éléments positifs et négatifs que leur offre cet environnement urbain surpeuplé, encombré, instructif mais aussi très dangereux, surtout pour de jeunes enfants laissés à la divagation et la mendicité.

Le système éducatif se décompose en terme de formel, non formel et informel comme développé ci-dessus. Aussi, pourquoi ce terme d'informel pour désigner un type d'enseignement qui serait tellement bénéfique aux populations par son adaptation aux réalités actuelles en mutation entre tradition et modernité? A notre avis, la dichotomie dans les différentes formes d'éducation n'est pas adéquate. Les daaras ou écoles coraniques dont la taille et le niveau d'organisation n'est pas uniforme et où les contenus enseignés sont hétérogènes feraient alors partie dans une certaine mesure de l'enseignement informel, pour une partie non négligeable de l'enseignement non formel quand il y a des passerelles avec le formel où elles sont sensées être intégrées par un rattachement à l'enseignement général de certains daaras. L'enseignement coranique, est-ce du formel, du non formel, de l'informel ? Dans quel système, se situe donc l'enfant talibé, apprenant de l'école coranique et mendiant dans les rues ?

---

<sup>84</sup> DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y ; 2001, *L'éducation non formelle au Sénégal*, Dakar, page 6.

**TROISIEME PARTIE :**  
***CADRE METHODOLOGIQUE***

Le moteur de toute recherche est l'hypothèse, la réponse probable à la problématique soulevée, nous rappelons que nous cherchons à savoir si les enfants talibés se trouvent exclus du système éducatif sénégalais. Pour lors, vu le temps imparti à cette recherche ( mais dans l'espoir d'un élargissement futur) nous gardons comme axe celui qui consiste à s'adresser à une catégorie d'individus, ici des enfants, afin de vérifier s'ils vivent la situation dans laquelle on suppose les voir et s'ils sont bien ce que le terme qui les désigne nous dit qu'ils sont.

### 3.1. UNE HYPOTHESE POUR UN ECHANTILLON INSTABLE

L'éducation prise comme un processus complexe qui met en rapport plusieurs paramètres qui se combinent, a tout de même pris au sein des sociétés actuelles la forme scolaire comme principal lieu de développement. Particulièrement pour la classe d'âge que nous avons considérée, c'est-à-dire de sept ans à quinze ans<sup>85</sup>, qui représente le moment de la vie où les individus sont censés acquérir les compétences nécessaires à leur insertion dans la société. C'est pourquoi l'éducation de base pour le plus grand nombre et de façon égalitaire, même si elle englobe des acquis qui peuvent se faire en dehors de l'institution scolaire, peut surtout se dérouler dans un système mis en place et/ou contrôlé par l'Etat.

Notre question problème est nous le rappelons de savoir si les enfants talibés sont exclus du système éducatif sénégalais formel, en ne recevant pas l'enseignement de base auquel ils ont droit.

Le système des daaras pose problème au Sénégal s'il s'oppose en système parallèle au système scolaire. Il peut apporter des réponses à des attentes particulières de familles qui sont en rupture ou en contradiction avec la société globale. Mais il peut aussi concurrencer le système mis en place par l'Etat. « *Des acteurs de l'enseignement formel estiment que les daaras pourraient trouver place dans le système éducatif s'ils faisaient l'objet d'une réglementation et d'un contrôle de la part des autorités civiles. Dans tous les cas, les enquêtés proches du secteur formel n'accordent leur soutien aux daaras modernes que pour rejeter avec plus de force les daaras traditionnels.* »<sup>86</sup>

Dès lors, il ne s'agit pas de porter un quelconque jugement de valeur sur le système des écoles coraniques mais au contraire de les situer dans leur contexte actuel et de voir quel est leur impact sur la vie des petits talibés qui les fréquentent. La complexité du phénomène social appréhendé est telle qu'on ne peut nier les évidences qui sautent aux yeux tous les jours mais il ne faut pas non plus se précipiter dans une seule direction.

Nous pouvons postuler néanmoins que le *daara* serait a priori un refuge pour certains enfants exclus du système éducatif formel :

- exclus par le manque de moyen matériel des familles qui se déchargent des enfants auprès des maîtres coraniques ;
- exclus parce que le système formel dans ses programmes et ses objectifs ne répond pas à l'attente des familles ;

---

<sup>85</sup> Choix relatif aux dispositions de l'OIT avec la Convention C138.

<sup>86</sup> CHARLIER Jean-Émile, 2004 (sept), « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de l'ARES*.

- exclus parce que l'enseignement coranique n'a pas la place qui lui revient dans le système éducatif formel et devient, pour une partie, un sous-système à l'allure d'exploitation de talibés mendiants.

Il n'est pas possible dans le cadre du présent travail d'apporter des éléments de réponses qui permettraient par une connaissance approfondie des réalités de générer des corrélations irréfutables. Nous nous situons simplement en position d'élargissement de la recherche dans des directions qui nous semblent probables et intéressantes. C'est une connaissance du sujet d'étude par l'intérêt qu'il a suscité depuis des années auprès de nous, les questions que nous avons soulevées au quotidien avec nos interlocuteurs divers qui nous conduit à formuler de telles hypothèses. Nous ne les vérifierons pas ici par des indicateurs spécifiques et ce n'est pas l'objet du présent travail, vu le temps et les moyens impartis. Disons que nos supputations tiennent lieu d'intuitions que le chercheur a développé durant ses neuf dernières années de vie, d'immersion et d'observation à Dakar.

De nombreux témoignages, articles ou écrits (photos à l'appui) abondent vers ces réalités sociales décrites. Les enfants talibés font couler beaucoup d'encre (notamment sur Internet) et monopolisent beaucoup d'énergie et de ressources. Le sujet, s'il est encore tabou pour quelques retardataires qui croient encore que « *parler des talibés et de leur condition c'est dangereux parce que l'on s'attaque à la religion* », est largement à la mode, c'est un domaine d'intervention privilégié pour de nombreuses associations et ONG<sup>87</sup>, ainsi que pour les organismes internationaux et le gouvernement sénégalais.

Certes, il existe un problème d'accès à l'éducation par un manque de structures et d'enseignants, mais c'est aussi le facteur psychosociologique qu'il faut prendre en considération pour l'étude de ce phénomène. Ainsi, il est impossible de généraliser et de formuler une hypothèse qui s'adresserait à l'ensemble des talibés pour répondre à notre question de recherche qui touche à l'intégration des talibés.

Comme nous l'avons dit précédemment les talibés ne sont pas recensés de façon fiable et leur rôle et statut au sein de la société sont complexes et diversifiés. Les daaras ne sont pas identifiables selon une typologie qui permettrait de les classer comme répondant ou pas aux critères de l'enseignement de l'éducation de base et les enfants talibés qui nous intéressent, sont ceux qui errent dans les rues.

**A Dakar, aujourd'hui, avec le système des daaras, nous dirons en toute hypothèse que les talibés reçoivent une éducation de base insuffisante.**

En effet, certains daaras n'assurent quasiment aucune formation aux enfants. L'intégration de ces enfants par un statut et un rôle passe comme nous l'avons vu par le daara. Si le système d'enseignement coranique est défaillant, les talibés sont alors victimes d'un manque éducatif, d'un dysfonctionnement d'un système scolaire et social. Les enfants sont des « laissés pour compte », sans éducation de base, sans formation... Il y a bien sûr des daaras réputées, intégrées au système éducatif sénégalais, mais il existe aussi bon nombre de daaras hors contrôle avec des pratiques « anti-éducatives » tolérées jusqu'à l'outrance pour des raisons multiples.

---

<sup>87</sup> Voir annexe 3

De l'avis d'anciens talibés interrogés au gré des rencontres : « *il faut faire évoluer le système des daaras pour ces pauvres enfants talibés* ». A la lecture du livre d'Amar SAMB, « *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé* » qui tient lieu de témoignage sur la condition des talibés, nous sommes perplexe de constater que trente ans après sa parution, ce qu'il décriait est encore vrai dans une certaine mesure, même avec les évolutions du temps. Le passage suivant porte à méditation :

*« Par suite de l'exil du grand marabout (Amadou Bamba MBACKE) par les français, les mourides, par haine pour ces derniers, et pour ne citer que mon père, n'envoyaient jamais leurs enfants à l'école.*

*Il est lamentable de constater que dans une famille comptant seize personnes, une seule dut son instruction à un pur hasard. Tout cela est le résultat d'un fanatisme aveugle et d'une interprétation fausse de l'Islam.*

*Tant que les musulmans sénégalais ignoreront en quoi consiste le vrai culte islamique, tant qu'ils ne sauront pas parfaitement les prescriptions coraniques et les traditions prophétiques, tant qu'ils persisteront à confondre la pure pratique des règles élaborées par le Coran et enseignées par la « Sunna » avec le culte absurde des marabouts, tant qu'ils ne reconnaîtront pas que cet Islam est une religion aujourd'hui rendue sans fertilité, réduite à un horaire de pratiques collectives, tant qu'ils ignoreront que la foi islamique ne consiste pas à tourner le dos à ce monde – la preuve en est que le Coran enseigne à l'homme cette vérité : « Ne néglige pas ta part des biens de ce monde »- tant qu'ils ne se méfieront pas des faux marabouts qui pullulent dans ce pays, tant qu'ils ne comprendront pas que le vrai rôle d'un marabout consiste tout simplement à donner une bonne éducation, à bien instruire, à expliquer clairement les points obscurs du dogme sans attendre de récompense de qui que ce soit, sauf de Dieu et sans exploiter bassement et hypocritement la crédulité des gens sans déposséder nos braves paysans sénégalais du fruit de leur travail moyennant une promesse de paradis, alors que ces marabouts roulent dans de longues voitures américaines, se prélassent dans le luxe, possèdent dans chaque ville ou chaque village une ou plusieurs femmes, rien ne marchera dans notre pays.*

*Tant qu'ils ne découvriront pas que ces marabouts sont loin de se cantonner honnêtement dans leur rôle d'enseignants de la religion, alors qu'ils ne sont, pour la plupart que des tartuffes, tant que tous ces faits subsisteront, l'analphabétisme continuera à gagner un nombre croissant d'adeptes et de dupes, il n'y aura certainement pas de progrès social, économique ou culturel dans ce pays ».*<sup>88</sup>

Ces propos de l'auteur sont durs, choquants. Ils décrivent une situation à ne pas ignorer et pour laquelle nous pourrions avoir le mérite d'y consacrer du temps pour la recherche. Toutes les situations doivent être prises en compte et analysées pour une amélioration de la condition des enfants talibés et des enfants en général.

En 2001, un rapport de l'UNESCO, « *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?* » posait le problème de l'adaptation de l'éducation dans sa complexité culturelle, des contenus et stratégies éducatives à adopter :

---

<sup>88</sup>SAMB Amar, 1973, *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé*, NEA, Dakar, Abidjan, Page 16.

*« Dans de nombreux pays, la transition d'une monoculture vers la diversité culturelle et la confrontation à d'autres valeurs n'ont eu lieu que récemment comme conséquences de la globalisation, des migrations, des TIC et de la plus grande mobilité de personnes et des idées. L'éducation pour la diversité culturelle est de ce fait, à bien des égards, à la fois un défi nouveau et une urgente nécessité. La CIE de 2001 s'est concentrée sur une question essentielle : ce qu'il faut enseigner et comment.*

*Dans quelle mesure l'éducation doit-elle se concentrer sur les valeurs communes que partagent les cultures ou au contraire sur la capacité de cultures diverses à coexister et à s'engager dans un dialogue ?*

*Si l'harmonisation semble à la fois non souhaitable et irréaliste, l'interdépendance croissante entre les religions, les pays et les communautés devrait être mise en relief dans les programmes scolaires, notamment en histoire, en géographie, en éducation civique, dans les sciences sociales, dans l'éducation religieuse ou morale ainsi que dans l'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères.*

*Dans l'éducation informelle interculturelle, les frontières entre éducation formelle et non formelle devraient s'estomper. »<sup>89</sup>*

C'est ainsi qu'entrant dans cette logique de l'éducation qui se veut un tout et varie en fonction des cultures et des réalités locales, Cheikh TOURÉ, nous parle d'un problème de prise en charge familiale et socio-éducative des jeunes enfants en milieu défavorisé au Sénégal. La nucléarisation des familles dans les pays en développement contrairement aux pays développés, s'opère dans un contexte où le nombre d'enfants par famille reste encore très élevé par considération de certaines valeurs culturelles. De plus, de nos jours, les grand-mères qui jadis se chargeaient de la garde des enfants préfèrent rester au village donc dans certains cas les mamans se voient obligées de rester à la maison pour s'occuper des petits.

*« Au Sénégal, la solution qui semblait être trouvée à l'instar des pays comme la France, est loin de régler le problème. Il n'y a que 145 établissements préscolaires (60 publics et 85 privés) dans le secteur formel public et privé dont 50% à Dakar.*

*En 1989-1990, 15 964 enfants étaient accueillis dans ces établissements. Les statistiques concernant le préscolaire non formel ne sont pas disponibles. Signalons cependant l'existence de 1384 daaras reconnus par l'Etat.*

*Les tarifs appliqués dans ces institutions préscolaires étant très élevés les parents démunis n'ont pas la possibilité d'y envoyer leurs enfants. De nos jours, compte tenu de la nouvelle option prise par les femmes dans le domaine économique, nous estimons que ces institutions préscolaires sont une nécessité non seulement parce qu'elles favorisent en principe le plein épanouissement intellectuel et affectif des enfants, mais également parce qu'elles permettent aux mamans de s'adonner en toute quiétude à des activités productrices. »<sup>90</sup>*

---

<sup>89</sup> UNESCO, 2001, *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoués ?* 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, 5-8 septembre, page 57.

<sup>90</sup> TOURÉ Cheikh, 1996, *Problème de prise en charge familiale et socio-éducative des jeunes enfants en milieu défavorisé. Essai sur le quartier NGANE ALASSANE (Kaolack – Sénégal)*, section sociale, éditions Dakar : ENDSS.

Le préscolaire est une des préoccupations de l'Etat ces dernières années. Mais il est évident que cette solution n'a pas l'adhésion de l'ensemble de la population soit pour des raisons culturelles ou économiques. Aussi, les mères souhaitant avoir une activité lucrative, vus les changements sociaux très bien décrits par l'auteur, préfèrent souvent confier leurs enfants, même très jeunes, au marabout.

C'est ainsi que Oumou Khaïr TANDJIGORA, aborde pour sa part le problème de l'instruction des talibés en termes de dévalorisation de l'enseignement du Coran en milieu urbain. Elle nous livre l'analyse suivante :

*« Certes, l'enseignement traditionnel a connu et connaît encore, malgré tout, un certain regain d'épanouissement à travers le pays, mais il fait en même temps, l'objet de critiques de toutes sortes. Ces critiques sont peut-être dues à l'ignorance de sa réalité et de son système de fonctionnement surtout interne (...)*

Elle souligne *« la valeur éducative de l'enseignement traditionnel en milieu rural par rapport aux centres urbains, en démontrant que l'enseignement a, dans ce dernier cadre là, connu une dégradation apparente, surtout à travers la mendicité. »*<sup>91</sup>

Avec les changements, s'opère un transfert du milieu rural au milieu urbain vers un type d'enseignement inadapté qui ne permet pas vraiment une bonne intégration des apprenants à leur milieu et les exclus finalement du système éducatif.

*« On a tendance à restreindre l'espace de l'enseignement coranique en voulant lui attribuer le milieu rural comme seul véritable cadre de l'apprentissage du Coran. Il est vrai que le milieu rural est le berceau de l'enseignement coranique qui s'est affirmé avec la présence des écoles de lignée historique. Mais l'école coranique ne connaît de cadre limité ; car encore plus répandu aujourd'hui, l'enseignement coranique connaît un développement dont l'ampleur doit être l'une des conséquences de l'urbanisation du Sénégal. Il semble même urgent de constater que ce développement a eu des effets aussi bien positifs que négatifs.*

*En effet, celle-ci a, entre autres, entraîné une évolution des écoles coraniques vers les centres urbains. Elle a en même temps, causé une métamorphose de l'école traditionnelle où des bouleversements de valeur ont mené à une dévalorisation de l'enseignement du Coran.*

*Car ce dernier qui avait connu un net épanouissement, est passé d'une vraie efflorescence à une dégénérescence manifeste.*

*Cette dégradation s'est d'ailleurs affirmée avec le phénomène de la mendicité dont la répugnance n'a pas manqué de faire écho des voix contestataires de la société sénégalaise.*

*Ainsi, le besoin de parler de ces mutations engendrées par les faits d'urbanisation, paraît évident. Mais il convient d'analyser les maux dont en souffre actuellement celui-là qui se trouve partagé entre la tradition et le modernisme. »*<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> TANDJIGORA Oumou Khaïr, 1996, *Le taalibé et l'école coranique traditionnelle en milieu urbain*, UCAD, Fac des lettres et des sciences humaines, département arabe, Mémoire de Maîtrise.

<sup>92</sup> idem page 50.

Oumou Khaïr TANDJIGORA, dans son mémoire de maîtrise consacré aux talibés et à l'école coranique en milieu urbain, nous explique bien le phénomène sous un angle psycho sociologique. Elle emploie les termes « *d'inadaptation et de désintégration* ». <sup>93</sup> Le talibé, en rupture avec son environnement familial (« confiage » total au marabout) et physique (immigration des zones rurales) est en proie à un malaise accru par les mauvais traitements et châtements subis. La « *révolte de ces talibés* » les conduirait à la *délinquance*. L'auteur n'hésite pas à dénoncer « *l'acte qui consiste à détruire l'individu au nom d'une soi-disant fidélité ou conservation du système éducatif de l'école coranique traditionnelle avec l'application de pratiques telles que la mendicité à travers laquelle l'avenir de l'enfant se trouve compromis.* » <sup>94</sup>

Ainsi les arguments, qu'ils soient poignants, tranchants comme ceux d'Amar SAMB à l'encontre de l'enseignement coranique sous certaines formes et certains aspects décriés ou plus pragmatiques comme ceux de Oumou TANDJIGORA ou CheikhTOURÉ, une défaillance du système d'enseignement coranique est mise en avant. Défaillance en matière d'enseignement d'éléments constitutifs de l'éducation de base comme le souligne notre hypothèse principale de recherche, mais aussi peut-être une défaillance éducative de la société sénégalaise tiraillée entre tradition et modernité. Le système de « confiage », pratique sociale solide, d'une part ne garantit pas aux familles un résultat positif et d'autre part pourrait se révéler une solution de fuite dangereuse face aux responsabilités éducatives. D'autant plus que l'obligation de résultat qui pesait jadis sur le marabout n'est plus forcément à l'ordre du jour.

### **3.2 OBJECTIF : Pourquoi se préoccuper en particulier de ces enfants ?**

Après avoir réalisé un travail de recherche de maîtrise en sociologie sur l'éducation à Dakar, nous avons choisi de nous pencher dans cette étude de cas sur le problème des enfants talibés qui sont dans les rues de Dakar. Notre problématique étant de savoir s'ils reçoivent ou pas un enseignement leur permettant l'acquisition d'une éducation de base. Nous avons posé l'hypothèse d'une insuffisance de l'éducation par le biais de l'éducation coranique dans certains types de daaras.

Ainsi notre objectif scientifique premier est de suivre la voie d'une clarification des concepts, étant bien entendu que le cadre de ce travail de recherche ne permet d'atteindre des niveaux de précision qu'il nous sera peut-être permis de viser dans un futur travail de thèse. Nous apportons une étude qualitative auxquelles viendraient s'ajouter de nombreuses autres études sociologiques et multidisciplinaires. En effet, il est primordial d'éclairer et de bien définir nos objets de recherche si l'on ne veut pas sombrer dès le départ dans des généralisations néfastes, préjudiciables qui fausseraient toute tentative de compréhension et d'analyse des réalités sociales en question à explorer. La recherche a besoin de moyen et ne peut se faire de façon isolée et autonome sans risquer d'être vaine et sans fondement.

La voie du changement profond, de l'innovation est depuis longtemps amorcée au Sénégal. Aussi, toutes les recherches en éducation qui touchent à ce domaine primordial de

---

<sup>93</sup>TANDJIGORA Oumou, 1996, *Le talibé et l'école coranique traditionnelle en milieu urbain*, Mémoire de maîtrise, UCAD, Faculté des lettres et des sciences humaines, département arabe. Page 75

<sup>94</sup> Idem, page 90.

l'exclusion scolaire, doivent nécessairement viser à une amélioration du système au-delà d'une simple analyse.

L'UNICEF va dans ce sens d'après les derniers rapports qui mettent l'accent sur la nécessité urgente d'avoir une action rapide au niveau de ces enfants dont la situation est préoccupante. Nous avons rencontré Monsieur Iréné B. ZEVOUNOU, Administrateur du projet éducation à Dakar, qui appuie l'échange entre chercheurs et le partage des expériences positives dans le domaine éducatif. Pour le cas des daaras, c'est un vaste programme sous-régional, avec la mise en place d'un recensement et d'une typologie qui devrait s'élaborer dès 2006.

Nous pensons que l'enjeu est très important au Sénégal, car l'on peut quelque fois s'inquiéter d'une agressivité de cette jeunesse ciblée, insatisfaite. La sonnette d'alarme a été tirée depuis des années déjà, mais il est temps que toutes les énergies se concentrent sur des «remédiations» urgentes à ce phénomène des enfants exclus, enfants talibés ou autres, enfants qui courent les rues, enfants qui mendient, font de petits boulots, enfants exploités, méprisés, laissés pour compte, et qui accablés, peuvent sombrer dans la délinquance ou la déchéance. Ils ne sont pas tous courageux et suffisamment valeureux pour s'en sortir dignement, alors il faut leur proposer d'autres alternatives.

Au quotidien lorsqu'ils m'abordent et me demande « *Madame, donne moi, une pièce, de l'argent, cent francs...* », je ne cède plus comme la première année. Parce qu'évidemment toute âme sensible fraîchement arrivée pense toujours qu'il est de son devoir de distribuer des pièces dans la rue. Mais quand le temps passe, il est aisé de se rendre compte que cela ne résout pas le problème, que le phénomène nous dépasse, et que quelques pièces distribuées ne peuvent que servir à avoir bonne conscience ; mais le lendemain les enfants sont toujours là dans leur misère et leurs illusions de la dame blanche, du toubab ou du « *thiof* » (patron sénégalais), ou de la « *driankaise* » ( femme sénégalaise huppée) qui va les sauver pour la journée au moins du calvaire qu'ils endurent.

Aussi, quand on décide de ne plus leur donner, ils s'énervent et regardent les sacs dans les voitures, collés aux vitres, et près à saisir ce qu'ils pensent leur revenir. Ils insultent parfois ou bien repartent tête baissée, acculés, leur boîte de conserve rouillée, qui sonne creux comme leur estomac.

Comme pourraient le penser certains et pour dissiper toute ambiguïté, nous précisons qu'il n'est en aucun cas ici question d'une quelconque forme de travail téléguidé ou télécommandé. Ce travail n'aurait pu se faire sans une conviction profonde personnelle et dénuée de tout intérêt si ce n'est celui de contribuer à la recherche de façon positive par une approche originale et pas trop classique. La diffusion par tous les moyens existants actuellement, l'échange international et de la pluridisciplinarité sont pour nous la voie à suivre pour amener les pouvoirs publics et les partenaires au développement à améliorer la prise en compte des principaux intéressés, c'est-à-dire les enfants, de leurs intérêts et de leurs espoirs. Nous espérons, au terme de cette recherche, qui n'est qu'une ébauche, pouvoir proposer des orientations pour l'amélioration du système éducatif sénégalais actuel pour un modèle éducatif plus adapté à la diversité sociale et culturelle.

### 3.3 METHODES ET TECHNIQUES : UNE APPROCHE QUALITATIVE POUR UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE

Pour appréhender en termes d'exclusion d'une éducation de base le cas des talibés de Dakar, pour les situer avec le système où il s'insèrent et tenter de définir par des concepts adaptés les réalités observées, nous avons dû opérer des choix méthodologique axés sur des recherches de type qualitatif.

#### *Echantillon représentatif*

Nous travaillons sur un échantillon dont la population mère est très instable. En effet, le nombre d'enfants talibés, si ce n'est par des approximations (150 000 environ selon l'UNICEF pour l'ensemble du pays).n'est pas connu. De plus, les enfants talibés de Dakar sont mobiles : ils se déplacent à travers les régions sénégalaises et les pays de la sous-région. C'est pourquoi nous avons choisi de mener une enquête de terrain avec une méthode qualitative.<sup>95</sup>.

Ainsi, l'échantillon constitué au hasard des rencontres par choix raisonné, est composé arbitrairement de vingt individus âgés de sept à quinze ans. Il s'agit de jeunes garçons, interpellés dans la rue qui est leur environnement quotidien. La difficulté d'enquêter auprès des enfants de la rue dont la population est hétérogène, mobile et mal dénombrée nous a restreint à interroger un petit nombre d'individus car le temps et les moyens impartis dans le cadre du présent travail ne nous permettaient pas d'aller au-delà. Nous visons nous le rappelons des analyses qualitatives.

#### *Zone*

La zone d'investigation est relative à la composition de l'échantillon. En effet, nous procédons de façon aréolaire afin de composer un échantillon tendant vers une forme de représentativité; cet échantillon ne pouvant cependant pas être « scientifiquement » pris comme effectivement représentatif de cette population présente sur l'ensemble du territoire de la ville de Dakar.

La répartition des talibés dans l'espace géographique de la ville nous a permis de cibler cinq zones très fréquentées par les talibés : l'avenue Cheikh Anta Diop, l'Avenue Dakar Bourguiba, Mermoz, La Route de NGOR et le centre ville (Marché Kermel) et de tenter une approche comparative.

Afin de faciliter le contact nous avons rencontré les enfants près des parkings de stations services ou bien en bordure de route, où ils ont l'habitude d'aborder l'automobiliste.

#### *Questionnaire et focus group*

Nous avons élaboré un questionnaire (voir annexe 1) qui a été administré aux vingt talibés enquêtés. Ce questionnaire, se compose de cinq thèmes et de vingt-et-une questions qui visent à identifier le talibé suivant son origine, à cerner sa scolarité, son niveau de compétences acquises, son mode de vie, ses rapports avec le daara et son maître d'école coranique, ainsi que ses désirs. Mais souvent les regroupements des talibés faisaient glisser l'administration du questionnaire vers des discussions en « focus group ».

---

<sup>95</sup> GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes de sciences sociales*, Dalloz, 10<sup>e</sup> édition, Paris.

Les questions sont pour la plupart des questions fermées avec des variables nominales dichotomiques ou multichotomiques car il nous fallait aller vite à cause du lieu d'enquête (la rue) et la patience des enfants qui n'est pas extensible. Le choix des questions visait à déterminer si les enfants talibés rencontrés dans les rues de Dakar ne reçoivent pas une éducation de base et s'ils sont exclus du système éducatif sénégalais.

Les variables, selon le schéma habituel se présentent ainsi :

Variables d'entrée	Variables de processus	Variables de sortie
Enfants Talibés	Conditions de vie et d'étude	Exclusion de l'éducation de base

### ***Observation***

Nous avons envisagé de faire de l'observation au sein d'une daara et d'avoir un entretien avec un marabout, ainsi qu'avec une famille d'enfant talibé. Mais cela demandait trop d'investissement pour le présent travail, étant donné la complexité des données qualitatives à traiter.

Cependant, nous avons aussi rencontré lors de l'enquête deux anciens talibés qui se sont dévoilés au cours d'échanges simples et cordiaux sur le thème. Plusieurs autres talibés et parents de talibés et d'autres personnes nous ont livré durant ces dernières années des témoignages au gré des rencontres qui étayaient notre réflexion et notre raisonnement pour cette recherche qui est complétée par des éléments fournis par la recherche bibliographique.

Nous avons conscience que les données recueillies ne valent que dans le cadre qui leurs est imparti, mais nous avons nourri nos réflexions par notre expérience quotidienne de la vie sur Dakar, les échanges qui peuvent se considérer comme de l'observation participante de tous les instants qui croisent le chemin de la recherche. La faiblesse de l'échantillon ne permet pas d'apporter des certitudes sur le phénomène étudié car pour cela il faudrait engager des moyens bien plus importants pour respecter une représentativité de l'échantillon. Ceci pourra éventuellement se programmer par la suite, pour un travail de thèse.

## **3.4 DEROULEMENT DE L'ENQUETE ET DIFFICULTES**

Comme nous ne parlons pas les langues nationales, nous avons fait équipe avec un collègue sénégalais sociologue, Monsieur. Amadou GUEYE qui nous a accompagnée lors de l'enquête auprès des enfants talibés dans la rue. Sa contribution fut très pertinente et utile à notre recherche.

L'enquête s'est déroulée en deux temps : une pré-enquête (voir annexe 2) auprès de trois enfants talibés et une enquête auprès de vingt talibés. La pré-enquête nous a permis d'améliorer notre questionnaire et notre technique d'approche des individus qui étaient en outre assez bien définis dès le départ, probablement parce que le milieu étudié est bien connu. Nous avons surtout pris conscience qu'il n'était pas raisonnable de leur demander en fin d'entretien ce qui leur faisait plaisir. Ils nous avaient demandé des chaussures car ils étaient pieds nus, que nous avons du (chose promise chose due) leur amener.

Les dons d'argent aux enfants encouragent un phénomène de mendicité qui détruit la valeur travail rémunérateur, aussi nous préférons offrir des fruits à ces enfants nécessiteux, qui souvent se nourrissent des restes de repas offerts.

L'enquête s'est déroulée sur deux jours consécutifs, car le centre ville demandait, à cause des encombrements, une intervention particulière plus longue. L'enquête nous a donné satisfaction. Les enfants ont très bien collaboré, mais nous avons insisté pour leur expliquer la raison de notre intervention et que nous sollicitons leur aide. Nous ne souhaitons pas qu'ils nous assimilent à un intervenant d'une quelconque structure.

Les questionnaires individuels ont été remplis quelque fois quasi simultanément parce que nous abordions les enfants en groupe, ce qui nous a permis aussi de récolter des informations complémentaires, diverses et variées soit de la part des enfants, soit aussi de quelques intervenants spontanés, proches des enfants.

Nous avons favorisé le dialogue par rapport au questionnaire dont l'effet était à double tranchant : effet positif lorsqu'il attirait les enfants qui se sentaient utiles et intéressés, effet négatif sur les enfants qui n'y voyaient qu'un instrument inutile pour eux car indéchiffrable.

Il faut comprendre qu'il n'est pas facile de saisir de façon directe de telles réalités sociales. Les moins gênés et les moins complexés restent encore les enfants. Les adultes sont mal à l'aise et n'apprécient pas d'être abordés directement sur un domaine où ils se sentent défaillant par rapport à leur rôle éducatif. Un étranger qui viendrait dans un foyer ou dans un daara poser des questions indiscrettes et incriminantes risquerait de ne pouvoir apporter de résultats utiles et fiables et seulement de troubler ses interlocuteurs.

Ce travail de recherche s'est enrichi en permanence par l'enquête documentaire. Nous avons eu bon accueil presque partout et les données nous ont été livrées généralement assez facilement. Au Ministère de l'éducation, dès notre visite, toutes les données nécessaires à notre recherche nous ont été livrées aimablement et avec des encouragements pour un thème qui a manifestement à intérêt à être travaillé. Les centres de ressources universitaires sont plutôt bien fournis, mais on doit préciser que certains ouvrages sont disponibles en théorie mais quelquefois introuvables ou pas communiqués, même après plusieurs passages notamment à la bibliothèque universitaire. Le département social de L'ENDSS, nous a permis de consulter les derniers travaux de recherche sur notre thème en toute confiance et nous avons pu en tirer des informations qui confirment notre recherche. Nous trouvons cette attitude porteuse d'espoir pour la recherche qui doit se faire en interrelations entre les différentes structures du pays qui travaillent sur les mêmes problématiques en même temps. L'Institut islamique, nous a permis la consultation de la thèse de Mamadou NDIAYE, qui nous est très utile. Le CODESRIA, après de multiples tentatives d'accès nous a finalement accueillie. L'UNESCO avec le BRENDA, les bureaux de l'UNICEF, nous ont fait bon accueil, ainsi que l'équipe d'ENDS TM.

Certains pensent encore que le thème des talibés est un sujet tabou, mais ils se trompent. De nombreuses actions sont menées vers cette frange de la population. Il ne s'agit plus de toucher à un aspect religieux, mais d'apporter un mieux être à des enfants défavorisés.

Aussi, il faut toujours clarifier les intentions et ce n'est pas chose aisée car la mauvaise compréhension ou la mauvaise volonté sont monnaie courante. Mais lorsque nous

avons rencontré les vrais défenseurs de la cause : *tous s'entendent sur le fait qu'il faut maintenant agir après avoir déjà beaucoup parlé.*

## CONCLUSION

Les outils choisis pour la collecte de données (le questionnaire réduit et les entretiens) sont aussi fonction du temps imparti et des possibilités de la présente étude, mais le recueil de données quantitatives qui s'imposerait pour la mise à l'épreuve des hypothèses soulevées demanderait d'autres choix.

**QUATRIEME PARTIE :  
*L'ECOLE CORANIQUE ET LES  
ENFANTS TALIBES DE DAKAR***

Pour ranger l'école coranique dans une quelconque catégorie il faut d'abord comprendre son statut au sein de la société et son mode de fonctionnement.

Il faut en premier lieu considérer qu'il y a eu une évolution du système des daaras qui s'impose comme une alternative à l'enseignement formel ou le concurrence alors que certaines écoles sont reconnues par l'Etat. Il est ainsi opportun de retracer un peu l'historique de ces écoles à travers trois périodes : précoloniale, post coloniale et contemporaine. Ensuite nous livrerons ici les résultats et interprétations de notre enquête de terrain avec quelques recommandations.

## **4.1 HISTORIQUE DE L'ECOLE CORANIQUE AU SENEGAL**

L'école coranique à Dakar doit être vue à travers trois périodes distinctes de son évolution. Il s'agit des périodes avant la colonisation, durant la colonisation et depuis l'indépendance du Sénégal jusqu'à nos jours.

### **4.1.1. AVANT LA COLONISATION**

L'école coranique existait bien avant l'arrivée de la colonisation française et avait remporté un vif succès auprès de la population après des débuts chaotiques. Les premiers maîtres coranique, venu du Nord avaient un peu de mal à convaincre les familles qu'il fallait donner un enseignement religieux aux enfants autre que celui qu'ils recevaient à travers les enseignements traditionnels animistes ou ritualistes. L'influence de l'Islam dans les castes de l'espace sénégalais a commencé dès le XI<sup>e</sup> siècle. Les premiers convaincus par la force, plus tard l'adhésion se fit dans les couches sociales diverses par la persuasion.

Les peuls sont les premiers à avoir adopté la religion musulmane et les premiers à avoir favorisé son essor notamment avec les écoles coraniques qui se sont implantées un peu partout à travers la sous région.

Selon Oumar KANE, l'islamisation s'est déroulée, avec une influence almoravide du XII<sup>e</sup> au XVII<sup>e</sup> siècle qui vit une adhésion massive du peuple. Pour les débuts de l'Islam, il nous livre les données historiques suivantes :

*« Le premier contact avec le monde de l'Islam résulte, croit-on, des premières incursions ommeyyades qui ont atteint dès 666 l'Awker déjà peuplé de Fulbe, et dès 745 le Soudan occidental. Ces incursions sont la conséquence directe des premières entreprises guerrières qui ont abouti à la conquête de l'Afrique du Nord par les Hilaliens. Les soldats envoyés par les Ommeyyades font déjà souche dans l'Adrar, le Tiris, le Tagant et le Hoth. Ils se sont métissés avec des populations indigènes, donnant naissance aux al Ferrouyîn ou Al Faman. C'est peut-être là l'origine de la tradition qui fait remonter les Fulbe à Ugba B. Nafi ou Ugba. Yassir.*

*Les premiers nègres à être islamisés furent ceux du désert. Ils le furent sous le règne du Tiloutan (mort en 837), d'Iletan (mort en 900), et de Temim (mort en 918 ou 919). Les Soninke du Ghana sont entrés en contact avec les Berbères et les Arabes musulmans dans les villes commerçantes, point de jonction du commerce méditerranéen et du commerce africain. Ces Soninke, convertis à l'Islam, ont servi de guides aux caravanes qui se rendraient aux portes des rivières du Soudan occidental (Niger, Sénégal). Bon nombre d'entre eux se livraient au négoce et tentaient d'éloigner les commerçants arabo-berbères des pays de l'or,*

*en inventant des histoires les plus invraisemblables sur les populations qui exploitaient le métal précieux. Tout cela était destiné à préserver leur monopole de ce trafic lucratif. Ce sont ces commerçants soninké islamisés, les jule, et les commerçants arabo-berbères, qui ont, les premiers, converti les populations takruriennes à l'Islam et propagé la nouvelle religion. Les progrès de l'Islam au Takrur furent tels que le roi War Jaabi se convertit, entraînant dans son sillage les notables.*

L'auteur qui décrit l'islamisation comme une évolution religieuse et culturelle montre qu'il y a deux perceptions contradictoires :

*« La première est d'origine allogène et repose sur l'hypothèse que l'Islam africain a d'abord été un Islam de cour, la conversion des rois entraînant celle des peuples. Cette vision est tributaire de l'esprit de croisade qui domine la littérature consacrée à l'Islam. Cette attitude consciente ou non est perceptible dans le plupart des sources occidentales, d'Alvise da Mosto à John Barbot et à Labat ; elle est assumée par tous les auteurs qui se sont penchés sur l'histoire de l'Islam dans la région. De P.Marty à Coulon, en passant par Trimmingham et V. Monteil.*

*La deuxième perception d'origine endogène et particulière au fuuta Tooro considère que la dynastie deeniyanke a été païenne du début à la fin de son histoire. Les satigi du Fuuta sont qualifiés de païens au même titre que les rois des pays voisins (damel du Kajoor, teeñ du Baawol, barak du Waalo, burba du Jolof, mad du Siin et du Salalum, tunka du Gajaaga et mansa des principautés mandingues). L'islamisation se serait faite contre la volonté et aux dépens des monarchies militaires à caractère païen, épaulées par une classe des guerriers également païens et buveurs de liqueurs fortes. Les sources arabo-musulmanes, qui ne sont pas moins idéologiques, tendent à présenter les monarchies sénégalaises comme entachées de « paganisme » ou « d'animisme »...*

*Dans certains cas, l'islamisation des princes a plutôt suivi celle des masses. Tout au plus on peut parler de l'antériorité de l'islamisation des sédentaires sur celle des nomades. »<sup>96</sup>*

Le mode d'expansion de la religion islamique et ses conséquences politiques possibles se présentent suivant deux cas de figure :

- le peuple peut être islamisé profondément et les rois sont de moins en moins fidèles;
- des masses, superficiellement islamisées, sont dirigées par les rois qui, quoique musulmans, n'insistent pas sur l'Islam et privilégient davantage la tradition, au grand scandale des juristes musulmans.

Les deux tendances semblent se confondre pendant les périodes de crises politico-religieuses. Ceux qui sont considérés comme des musulmans rigoristes sont ceux qui réclament l'application de la charia et une pratique plus assidue.

*« En conclusion, au XV<sup>e</sup> siècle, la Sénégambie était déjà islamisée. L'Islam a touché les rois, les aristocrates et probablement la majorité des populations des villes. Le damel était musulman. Il priait avec les notables dans des enclos qui tenaient lieu de mosquée.*

---

<sup>96</sup> KANE Oumar, 2004, *La première hégémonie peule, Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almaami Abdul, Khartala, Presse Universitaire de Dakar, page 333-334.*

*C'est lui-même qui était l'imam et dirigeait la prière malgré la présence des marabouts maures. Cela est conforme avec les prescriptions de l'Islam selon lesquelles un étranger ne peut diriger la prière sauf autorisation expresse du maître du lieu. De toutes les façons, si l'Islam n'était que superficiel, le damel n'aurait rien à redouter s'il changeait de religion. Tout se passe comme si Avlise da Mosto écrivait pour faire plaisir à ses lecteurs chrétiens. De son récit découle des idées généralement inexactes que l'Occident véhicule sur l'islamisation de l'Afrique occidentale. »<sup>97</sup>*

Mamadou NDIAYE postule « *que la première forme d'enseignement arabo-islamique fut sans nul doute non –scolaire, de musulman à nouveau converti, qu'elle fut individuelle ou de masse. »<sup>98</sup>*

Concernant l'instruction des souverains, au 16<sup>e</sup> siècle, l'école coranique était indépendante de la mosquée et avait pour rôle d'apprendre à lire et à écrire sous la direction du marabout – enseignant.

Les écoles coraniques, qui s'étaient multipliées au Sénégal, au fil des siècles, ont eu une clientèle nombreuse de la plupart des régions du pays non seulement parce qu'elles dispensaient l'enseignement du Coran et des sciences islamiques, mais aussi parce qu'elles formaient à la lecture et à l'écriture, préparaient à une promotion sociale par l'accès à la connaissance.

Les méthodes utilisées par les maîtres coraniques s'adaptaient à la demande sociale. La vulgarisation de l'apprentissage du Saint Coran, selon Alioune DIOP, et la diffusion à une grande échelle de la religion musulmane s'est réalisée à travers le pays par le médium de la langue wolof qui est une langue véhiculaire dans le pays puisque parlée par une bonne part de la population toutes ethnies confondues :

*« ...L'ethnie wolof a une origine qui reste à déterminer plus précisément. Les différentes thèses développées à cet effet s'accordent pourtant la plupart du temps sur leur premier foyer au Sénégal : le Walo. Et à travers les différentes phases d'islamisation, l'Islam est devenue la seule religion des wolofs. Mais parler de l'Islam, c'est aussi parler de son livre Saint, le Coran.*

*Cependant le matériel sonore du wolof était tel que la prononciation de plusieurs phonèmes de l'arabe devenait malaisée pour lui alors que le Coran est révélé en arabe. Il nous a aussi semblé nécessaire de donner quelques détails concernant le Coran, sa révélation, sa structure et sa transmission orale et écrite aux premières heures de l'Islam.*

*Aussi, dès le premier siècle de l'Hégire (septième siècle), une vulgate a été établie sous le califat de Utmân et est devenue la vulgate officielle »<sup>99</sup>.*

L'évolution des méthodes d'enseignement du Coran est telle que les maîtres d'écoles coraniques wolofs ont eu à adopter leur méthode d'enseignement que l'on peut qualifier de méthode locale :

---

<sup>97</sup> KANE Oumar, 2004, *La première hégémonie peule, Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almaami Abdul*, Khartala, Presse Universitaire de Dakar, 670 pages

<sup>98</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe page 11.

<sup>99</sup> DIOP Alioune, 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Mémoire de Maîtrise UCAD, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'arabe, 127 pages

« Dans cette méthode traditionnelle, ils enseignaient l'alphabet par un procédé que l'on a appelé « alphabet imagé » qui permettait de résoudre le problème de la prononciation de certaines lettres en les rebaptisant, mais aussi de permettre à l'élève de se retrouver dans l'écriture des lettres sans risque de confusion. Ce vocabulaire pêchait par son manque de rigueur dans le choix arbitraire des noms. Son enseignement à partir du Coran aussi manquait de logique et de systématisation. Certaines lettres revenaient constamment alors que d'autres n'étaient vues qu'une fois si toutefois elles étaient étudiées. Ceci est aussi valable pour l'enseignement des lettres vocalisées. Certains maîtres ont donc eu recours à une combinaison de l'étude de l'alphabet classique, à partir du Coran. L'enseignement du Coran s'accompagnait le plus souvent de celui de l'écriture.

A la suite de la lecture et de l'écriture, les maîtres enseignaient à l'élève les sourates du Coran en commençant par les courtes sourates qui sont des sourates accompagnées de constantes révisions. Quand l'élève arrivait au terme de l'étude des sourates accompagnées de constantes révisions, il abandonnait la tablette qui était utilisée depuis le début, pour ancrer sa mémorisation à partir du kâmil. Lorsqu'il mémorisait le Coran d'un bout à l'autre, il devait maintenant affronter un nouveau circuit pour l'écriture correcte du Coran. Corollairement, il apprenait des règles qui l'aideraient à se retrouver dans la récitation du Coran. Ce procédé composé d'un amalgame de termes pulaar, wolof et arabes, comprenait un ensemble de règles instituées après une lecture approfondie du Coran. C'était un idéal que de franchir cette barrière et ceux qui y parvenaient jouissaient d'une grande réputation, recevaient des honneurs, étaient respectés et vénérés. Et leur science leurs servaient même quelquefois de dot »<sup>100</sup>.

Au Sénégal, l'enseignement coranique est une tradition qui s'est perpétuée dans l'évolution de ses méthodes afin de valoriser ses contenus. Les apprenants des écoles coraniques pouvaient ainsi atteindre une reconnaissance sociale par un savoir qu'ils pouvaient acquérir par le système d'enseignement tel qu'il se pratiquait. En effet, toutes les classes sociales confondues étaient concernées par l'enseignement coranique. Ainsi, les barrières sociales, les clivages pourtant très puissants au sein de la société, avait un échappatoire par le biais de cette instruction pour tous. L'instruction était alors offerte à tous. Bien sûr le niveau d'instruction dépendait de l'instructeur, le maître d'école coranique.

#### **4.1.2 PENDANT LA COLONISATION**

Si l'on parle d'évolution de l'enseignement du Coran au Sénégal, d'un point de vue historique, il est nécessaire de s'attarder sur une période spécifique qui est celle de la colonisation française.

Durant cette période, les écoles coraniques représentaient semble-t-il une menace ou un frein pour l'essor de la langue de domination française. Certains auteurs décrivent même une lutte entre l'Etat français et la voie de transmission de l'Islam.

L'école coranique représentait une « entrave à l'expansion de la langue française, instrument privilégié de la domination coloniale »<sup>101</sup>, selon Mamadou NDIAYE. Les faits

---

<sup>100</sup> Idem.

<sup>101</sup> NDIAYE Mamadou 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, page 113.

historiques évoquent un malaise de la puissance coloniale face au pouvoir de cet enseignement coranique :

- 23 novembre 1886 : la connaissance de l'arabe est une condition de nomination d'un instituteur
- 9 mai 1896, article 8 : interdiction de la mendicité;
- 14 février 1922 : 29 septembre 1938 : les écoles coraniques et les écoles de catéchisme ne sont pas considérées comme des écoles d'enseignement. Elles ne sont en aucun cas subventionnées ;
- 1950 : naissance des écoles arabes (alphabet arabe, table-banc et pas de mendicité) dans les centres urbains et des associations islamiques.
- 22 juin 1953, Faidherbe et le premier arrêté relatif à l'école coranique

Certains éléments tentent d'être empruntés au type d'enseignement coranique, alors que la mendicité avait été attaquée de front très tôt mais sans grand succès puisque jusqu'à nos jours c'est un problème épineux.

De l'avis d'Amadou NDENE,

*...« Pour freiner le développement de l'éducation islamique dispensée dans les écoles coraniques et favoriser « l'expansion de la langue française instrument privilégié de domination coloniale » et d'aliénation culturelle un cadre juridique contraignant fut créé et affiné au cours des ans sans toutefois atteindre l'objectif principal qui était l'affaiblissement des écoles coraniques. »(...)*

Parallèlement à l'introduction de l'enseignement arabe dans les écoles publiques, le pouvoir colonial organisa des pôles d'attraction. (Medersas – école franco-mouride de Diourbel, Daara de Coki de Malika )»

*(...) Seule la volonté farouche de détruire l'école coranique a empêché promoteurs, bailleurs de fonds et autorité administratives d'imaginer des stratégies plus ouvertes qui comptabilisent l'éducation islamique comme une contribution réelle à l'accès à l'universalisation de l'éducation (... )*

L'éducation islamique par le biais des écoles coraniques pouvait apporter une réponse aux demandes éducatives des populations et tendre vers une égalité de chance par les valeurs qui lui sont propres. Cette égalité de chance, qu'elles soient à l'origine ou non des décisions et sanctions politiques prises, ne se réalise pas et le fait n'est pas à imputer à la raison qui motive une quelconque décision politique prise à l'encontre du système coranique. La puissance de ce système qui résiste au temps en est la meilleure preuve.

*(...)Les talibés quelles que soient leurs origines sociales partageaient les mêmes conditions. La hiérarchie s'établissait à partir de l'effort personnel, des mérites. L'école coranique en tant qu'institution s'est toujours efforcée d'établir ses usagers dans des espaces où ils pouvaient s'adonner à des activités de production tout en étudiant (...)*

(...)Après plus d'un siècle de résistance passive, on remarque avec fierté que l'école coranique n'a pas perdu son ambition d'assurer l'éducation de base qui permet à l'enfant musulman d'accéder à un engagement religieux capable de le soustraire des dangers actuels de la vie moderne (...)

(...)La prise en charge des pensionnaires est assurée grâce à des réseaux de solidarité islamique. En plus des participations diverses des parents, du produit des activités productrices des talibés, les pensionnaires du Daara doivent en des moments précis, faire du porte à porte pour collecter la part de l'étranger que l'on qualifie dédaigneusement de mendicité.

A l'époque il s'agissait de repas cuits alors que maintenant les talibés reçoivent entre autres denrées, de l'argent et d'autres articles « de sacrifices ». Il est établi que les « marabouts » responsables d'écoles coraniques fixent à chacun de leurs talibés, un reversement quotidien sous peine de sanctions corporelles »<sup>102</sup>.

L'évolution problématique des daaras et des pratiques de mendicité vers lesquels l'enfant est poussé, ont amené à une dépréciation de ce que pouvait offrir d'avantageux le système des daaras pour les populations les plus démunies. Un genre de normalisation des écoles coraniques a été tenté sans connaître les fondements des pratiques sociales décriées. Les populations ont été confrontées à une prise de décision politique qui était sensée les protéger mais qui en fait ne prenait pas en compte leur situation de précarité et leurs contraintes sociales.

Cheikh Faty FAYE nous explique clairement que l'antagonisme qui a vu le jour entre les deux types d'enseignement est préjudiciable aux apprenants qui ont souvent eu à faire des choix non constructif pour leur développement personnel :

« Les renseignements indiqués par le recensement démographique de 1955 dans la ville, montrent que 53% des enfants de fonctionnaires et de commerçants vont à l'école, contre 37% chez les employés, 28% chez les ouvriers et 19% chez les cultivateurs. Par rapport aux principales ethnies de la population de Dakar, ces scolarités représentent 35% chez les wolofs, 45% chez les lébou, 26% chez les sérère, 52% chez les casamançais, 31% chez les toucouleur, 28% chez les peuls, 56% chez les bambaras et 32% chez les sarakollé. A partir de ces deux éléments, profession des parents et groupe ethnique, on remarque que la majorité des enfants de Dakar ne vont pas à l'école du colonisateur, la seule qui permette d'accéder à l'emploi dans la fonction publique ou même dans le secteur privé moderne.

Or, cette école chasse l'école coranique – indirectement, il est vrai – dans la mesure où le colonisateur met beaucoup d'embûches à la fréquentation de cette dernière qui, pourtant, se fait dans la journée seulement après l'école française, dans les familles africaines. Ainsi, par exemple sous le prétexte que les enfants ne sont pas suffisamment attentifs à l'école française, l'administration décourage la fréquentation de l'autre école.

---

<sup>102</sup> NDÉNÉ Amadou, (Inspecteur de l'enseignement élémentaire, Expert consultant en éducation), *L'école coranique – mépris ou méprise ?* Dakar, Sénégal, 1989-1990, Messages d'hier et d'aujourd'hui, BU UCAD, page 8 à 23.

*L'argument insidieux avancé est qu'il y a surcharge de travail pour ces enfants qui dorment en arrivant à l'école française. Les parents doivent choisir s'ils veulent que leurs enfants réussissent leurs études et accèdent aux diplômes coloniaux. »<sup>103</sup>.*

C'est ainsi que de nombreux enfants sont délaissés, abandonnés. D'après Cheikh Faty FAYE principalement des enfants eurafricains,( issus de rapports illégitimes) à cette époque :

*« A propos de cette enfance abandonnée, la responsabilité de certains marabouts est évidente : ils précipitent dans la misère beaucoup de petits talibés élèves coraniques – qui leur sont confiés. Ces enfants quémandent l'aumône du matin au soir. Ils en profitent, aussi souvent, pour rapiner par-ci et par-là. Pour expliquer l'importance du phénomène de l'enfance abandonnée, l'insuffisance notoire des infrastructures scolaires est un facteur de taille. Trop d'enfants ne peuvent pas aller à l'école. Beaucoup sont périodiquement rejetés hors de l'école chaque fin d'année par un système éducatif incohérent, inadapté et qui montre peu d'intérêt à éduquer le plus grand nombre.*

*Toutes ces catégories d'enfants constituent la masse des jeunes délinquants. »<sup>104</sup>*

Mais les écoles coraniques étaient très bien implantées et convenaient à une bonne partie de la population : soit parce que les populations trouvaient satisfaction dans le système traditionnel qu'elles proposaient ou bien parce qu'ils n'étaient pas prêts à céder à une quelconque pression de l'Etat colonisateur.

Selon Moumar Coumba DIOP, les contradictions sénégalaises face aux enjeux éducatifs des masses sont profondes parce que les décisions gouvernementales qui reçoivent la caution d'un grand marabout mouride sont le plus souvent susceptibles d'être acceptées par la masse des taalibés ; comme par exemple la lutte contre la mendicité dans les centres urbains.

*« L'Etat sénégalais a tout fait pour s'allier aux marabouts mourides car le contraire serait très dangereux étant donné que l'arrestation d'Amadou Bamba par les troupes coloniales a laissé à certains mourides des souvenirs indélébiles. »(...)<sup>105</sup>*

*« Le refus de l'école procédait donc d'une volonté de maintenir les structures socioculturelles du terroir mais aussi la cohérence de la culture sénégalaise. L'école était l'élément perturbateur, ce qui risquait de bouleverser toute une conception de l'univers, d'entraîner un devenir autre, une métamorphose des sénégalais qui la fréquenteraient »... « La vérité c'est que l'école française est une concurrente des daaras mais aussi un véritable danger qui menace à la longue la survie de la confrérie. Les daaras mourides pour fonctionner ont besoin des talibés ».<sup>106</sup>*

Selon l'auteur : *« le système colonial n'a pas organisé l'enseignement de l'arabe, ou du Coran, il a plutôt laissé surgir les contradictions pédagogiques de cet enseignement sans essayer de les résoudre. Cet Islam soumis à l'autorité coloniale est condamné au*

---

<sup>103</sup> FAYE Cheikh Faty, 2000, *La vie sociale à Dakar (1945 – 1960)*, Etudes africaines, L'Harmattan, Paris, page 79.

<sup>104</sup> Id. page 131.

<sup>105</sup> DIOP Moumar Coumba, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar, 1976, page 31.

<sup>106</sup> Idem, page 41 et 42.

*compromis, à l'ignorance, au fatalisme. L'ignorance dont nous parlons sera l'occasion de la reconnaissance de la puissance du marabout en tant qu'élément protecteur du groupe. »<sup>107</sup>*

Moumar DIOP explique que l'absence de savoir des talibés contribue à la reproduction des classes sociales. Le partage de l'argent se fait au sommet de la hiérarchie maraboutique et tout semble indiquer que le talibé en est exclu.

*« Instrument de domination d'un groupe d'individus les daaras justifient, rationalisent l'exploitation dont le taalibé est victime. Elles forment à leur façon le type d'hommes dont la confrérie a besoin. Elles ont donc une importance réelle dans la mesure où elles font d'eux des êtres soumis et tremblants devant le marabout, une chose dont le maître peut disposer à sa guise. »<sup>108</sup>*

Même si de nombreux éléments de réflexion sont pertinents il faudra tout de même relativiser et remettre les choses dans leur contexte social, politique et économique. Le pouvoir maraboutique, certes puissant, s'arrête encore là où les décisions politiques interviennent dans un Etat africain qui se prévaut un exemple de démocratie sur le continent. De plus, les individus ne sont pas non plus dépourvus de sens critique et possède une marge de décision et d'action.

*« Cette alphabétisation des enfants en milieu rural mouride si elle se conduit de façon intelligente pourra faire surgir au niveau de ces derniers un savoir critique qui amorcera à coup sûr la remise en question d'un système fondamentalement basé sur l'ignorance et la pauvreté de la plupart de ses membres. »( ...)<sup>109</sup>*

*« La religion mouride a un caractère idéologique dans la mesure où elle occulte le lien de dépendance et d'exploitation du talibé. »(...)<sup>110</sup>*

*« Dans le nouveau mode de production les fonctions politico-religieuses sont déterminantes alors que dans l'ancien les rapports déterminants sont les rapports de parenté. »<sup>111</sup>*

L'évolution des rapports sociaux et du système social qui en découle intervient nécessairement sur le mode de fonctionnement du système éducatif sénégalais.

#### **4.1.3 AUJOURD'HUI : DE L'INTEGRATION DES DAARAS AU SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS.**

Pour parler de l'évolution du système d'enseignement coranique et de ses méthodes, Alioune DIOP nous explique que la fin des études était sanctionnée par les examens et tests qui entraient dans les annales. Mais ces cérémonies poussaient aussi à des excès qui méritent d'être dénoncés comme certaines méthodes de correction *qui seraient « aujourd'hui très peu connues et en voie de disparition »<sup>112</sup>.*

---

<sup>107</sup> Idem page 46.

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> Idem, page 77et 78.

<sup>110</sup> Idem , page 90.

<sup>111</sup> Idem, page 92.

<sup>112</sup> DIOP Alioune, 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Mémoire de Maîtrise UCAD, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'arabe 127 pages.

La comparaison entre les deux époques, hier et aujourd'hui est un peu trop rapide, mais l'auteur justifie que : Ces méthodes sont aujourd'hui dépassées. Elles ont existé dans un contexte bien déterminé qui n'est plus le même :

*« Le problème phonétique ne se pose plus avec cette acuité d'antan. On constate que cette barrière linguistique est en général surmontée. Il y a des wolofs qui n'ont rien à envier à l'arabe dans l'articulation du phonème de la langue arabe, langue du Coran.*

*L'enseignement se veut actuellement universel, en essayant de dépasser les limites ethniques. Et la tradition qui tendait à discerner l'école coranique wolof de l'école coranique pulaar ou autre est révolue. Beaucoup d'écoles, en conservant les mêmes structures et les mêmes modes de fonctionnement, ont changé leurs méthodes d'enseignement pour adopter des méthodes plus conformes au contexte. Les exigences sociales et la prédominance de l'école française ont poussé les maîtres à adopter des méthodes plus flexibles en cumulant l'enseignement du Coran à celui des autres sciences comme la jurisprudence, l'exégèse, la science du Hadît, la rhétorique, la poésie entre autres.*

*Le nom d'école coranique est le plus souvent remplacé par celui d'école arabe que l'on retrouve dans les villages très reculés. De ce fait, l'enseignement ne connaît plus l'ampleur qui était la sienne. La mémorisation parfaite cède la place à une mémorisation de quelques sourates et la capacité de lire correctement le kâmil.*

*Il existe même aujourd'hui des écoles qui veulent joindre les deux bouts en se disant franco-arabes, et en enseignant à l'élève aussi bien le français, l'arabe, le Coran et les sciences religieuses. C'est une méthode qui tend à se développer et qui veut permettre à l'élève à la fois de suivre l'enseignement religieux et de s'insérer dans le circuit professionnel en subissant les différents examens de l'école française. C'est là une méthode qui mérite que l'on se penche dessus et qui, si elle réussit pourra résoudre le problème de ceux qui tiennent aux deux types d'enseignements. »<sup>113</sup>*

Les écoles coraniques absorbent toujours une grande part des effectifs des enfants sénégalais et étrangers. Les avis sont partagés. On ne sait dire si le choix des parents pour leurs enfants d'un enseignement coranique traditionnel tel qu'il se pratique encore se fait de façon délibérément objective ou si au contraire c'est un problème de conjoncture économique difficile à surmonter autrement.

Les parents peuvent peut-être uniquement ne pas être informés, mais tout de même cela semble incroyable dans un pays où la communication et l'information deviennent très démocratisées... Il faudrait chercher autour du statut de l'enfant au sein de sa famille. Jusqu'à quel âge le considère-t-on digne de s'attendre à ce que l'on subviennne à ses besoins ? Son éducation familiale (ou au sein de sa famille) est-elle terminée et suffisante lorsqu'il intègre de gré ou de force un daara et passe une bonne partie de son temps à mendier dans la rue ?

Nous ne pouvons poursuivre dans cette direction qui serait trop longue à explorer dans le cadre de notre présent travail.

Enfin il faut dire aussi que l'enseignement coranique préoccupe aussi les familles qui scolarisent leurs enfants dans les écoles publiques laïques ou les écoles privées catholiques. Certains font appel à des enseignants du Coran à domicile, d'autres optent pour

---

<sup>113</sup> Idem.

les cours de vacances (voir annexe 5), même au détriment de l'aménagement des rythmes scolaires prévoyant un repos de l'enfant.

Actuellement au Sénégal, le seul projet d'Etat d'envergure visant les exclus de l'éducation, mené par le Ministre de l'alphabétisation et des langues nationales et l'Unicef concerne les enfants talibés. C'est pourquoi nous voulons ici nous y attarder plus particulièrement, en présentant le plus exhaustivement possible le contenu d'un programme national bien tracé qui mérite d'être encouragé car il représente une solution possible au problème d'éducation des talibés. Aussi le projet se présente ainsi :

- un curriculum
- un cadre d'action
- un bilan des activités

*\* Cadre d'orientation de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara (résumé) :*

**Problématique et enjeux**

Les daaras, structures d'éducation et de formation où se perpétuent nos valeurs les plus positives, permettent aux apprenants d'acquérir une connaissance du Coran et des sciences islamiques.

Pourtant, cette forme d'éducation offerte et hautement appréciée ne donne pas aux apprenants les mêmes chances d'accès à la vie productive que les apprenants issus du formel. Mieux, ils ne sont pas comptabilisés dans les statistiques du système scolaire.

Aussi, ces centres ne bénéficient pas souvent d'un encadrement pédagogique et d'un appui logistique et matériel conséquent de la part des pouvoirs publics. Ce qui constitue des contraintes particulières dans leur marche vers la qualité.

Dès lors, l'organisation de cet ordre d'enseignement constitue un impératif pour l'Etat dans le sens des recommandations de Jomtien 1990 et de Dakar 2000. Car, le daara, toujours considéré au Sénégal comme un passage obligatoire dans l'éducation du jeune musulman pèse d'un poids non négligeable dans le secteur de l'Education de base.

Ainsi l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras, constituera le point de départ d'une expérience unique et inouïe pour donner à chaque talibé sa place pleine et entière sous le soleil du 3<sup>e</sup> millénaire dans ce Sénégal émergent.

La cohabitation entre l'arabe, les langues nationales et le français, si elle est pédagogiquement bien gérée, donnera aux talibés les avantages du multilinguisme qui devient de plus en plus une nécessité dans ce monde d'ouverture, donc de communication.

Par ailleurs, la perspective d'un développement soutenable implique-t-elle la nécessité d'articuler l'école et les besoins socio-économiques et culturelles des communautés ?

Dans cette dynamique, l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras, permettra d'établir la difficile liaison éducation-développement par une articulation plus étroite des apprentissages aux exigences du contexte local au besoin d'un développement endogène.

### **Etat des lieux de quelques expériences :**

Il ressort des résultats de la mission sur le choix des daara-tests, que des responsables moraux ont timidement tenté un enseignement trilingue (arabe, langues nationales, français) dans leurs institutions. Il s'agit entre autres :

- *Du daara de Koki* (2600 talibés) : après la mémorisation du Coran qui dure quatre (4) années, les talibés passent au collège arabe d'où, à côté de l'arabe, ils sont initiés à la lecture et à l'écriture en français.
- *Du daara de Guéoul* (182 talibés) : après (2) années exclusives de mémorisation du Saint Coran, l'initiation au français est introduite dans l'emploi du temps des talibés.
- *Du daara de Ouakam* (160 talibés) : après mémorisation du Coran, le talibé rejoint le franco-arabe d'où il reçoit un enseignement fondé sur le programme classique des collèges franco-arabes connus jusque-là.
- *Le daara de Malika* (104 talibés) : après test de niveau, les talibés sont répartis par section :
  - La section mémorisation du Coran
  - La section mémorisation du Coran et enseignement arabe
  - La section mémorisation du Coran + arabe+ français + formation pratique

La constante, dans toutes ces expériences, est que partout, les langues nationales sont utilisées comme médium d'enseignement dès la première année.

### **Objectifs**

- Introduire les langues nationales dans les daaras comme facteur d'amélioration de la qualité des apprentissages ;
- Améliorer les cadres physiques et sanitaires des daaras
- Renforcer les capacités des maîtres coraniques ;
- Assurer une formation pré-professionnelle aux talibés ;
- Sensibiliser et mobiliser tous les acteurs ;
- Formuler la philosophie et l'orientation générale du programme ;
- Définir les profils de sortie des apprenants des daaras ;
- Appuyer l'élaboration de modules de formation des encadreurs ;
- Faciliter l'équipement des daaras en mobiliers scolaires et en infrastructures sanitaires ;
- Développer la mise en place de micro-projets d'accompagnement dans les daaras ;
- Développer des activités de formation pratique pour les apprenants dans les daaras.

## **Résultats attendus**

- les populations adhèrent et s'approprient le programme ;
- les manuels et programmes conçus et élaborés ;
- les cadres physique et sanitaire des daaras améliorés ;
- les langues nationales introduites comme objet et médium d'enseignement dans les daaras ;
- l'arabe et le français utilisés comme deuxième et troisième langue ;
- les capacités des enseignants renforcées ;
- Intégration effective des filières de formation professionnelle à partir des daara ;
- Programme de formation professionnelle démultiplié dans les daara ;
- Activité préparatoire à la conduite des activités génératrices de revenus (AGR) conçues et mises en œuvre.

## **Approches**

Plusieurs approches ont été explorées pour introduire le trilinguisme dans les daaras. De ces approches, il a été opté celle qui fait de l'arabe et des langues nationales des médiums d'enseignement dès la première étape. En effet, cette option restitue à la langue nationale toute sa dimension socio culturelle et scientifique d'outil de développement personnel et collectif.

Les profils de sortie des apprenants sont calés autour d'une capacité à réciter le Coran, une maîtrise des pratiques culturelles, la capacité à résoudre des problèmes de la vie quotidienne et à gérer des activités génératrices de revenus.

La communication orale et écrite dans les trois langues visées n'est pas occultée. Ceci naturellement influence le profil souhaité des enseignants.

Par ailleurs, un dispositif de formation et d'accompagnement est mis au point à la fois pour les apprenants et pour les enseignants. Ce dispositif est bien détaillé dans ce qu'il convient d'appeler le curriculum.

Le programme, quant à lui, se déroule de 2003 à 2007 soit pour une période de cinq ans et Il est exécuté au moyen de plan d'actions annuelles.

Les activités éducatives tiennent compte des normes internationales relatives au quantum horaire. L'organisation du temps consacré aux activités de l'année est laissé à l'appréciation des responsables des daaras compte tenu des réalités des écoles coraniques.

Quant à l'accompagnement, il s'agit de :

- développer des approches novatrices en matière d'enseignement / apprentissage à l'école coranique dans un contexte de trilinguisme conformément aux principes fondamentaux des daara ;

- d'initier et d'accompagner des activités de pérennisation ;
- renforcer les capacités d'intervention des maîtres et responsables moraux des daaras ;
- informer et mobiliser les acteurs, les partenaires et les bénéficiaires.
- Enfin, les stratégies d'intervention à promouvoir sont articulées aux principes de partenariat, de déconcentration - décentralisation, de coordination, de concertation et de partage. <sup>114</sup>

Selon le *Rapport d'évaluation de la phase expérimentale*, nous pouvons dire que les efforts consentis sont réels mais que les résultats ne sont pas encore significatifs pour l'amélioration de la condition des talibés. Le projet qui prend pour échantillon représentatif vingt daaras du pays et dix talibés par daara, en 2004 donne quelques résultats certes encourageants mais qui nous laisse à penser que le chemin est encore long à parcourir:

- quelques efforts consentis dans la mise en place de locaux adaptés (62 %) mais le niveau d'équipement global est encore très faible ;
- le taux de couverture en manuels est globalement nul ;
- le taux moyen de fréquentation des daaras (95,13%) est globalement supérieur à la norme exigée 75% dans plusieurs programmes d'alphabétisation à travers le pays. Le taux moyen d'abandon de 5,62% est satisfaisant par rapport à la norme des 15% indiquée.
- les seize daaras présentent des calendriers de formation en conformité avec les occupations du milieu ;
- 68,75% des daaras disposent d'un programme annuel ;
- Il y a une insuffisance des documents andragogiques (33% des daaras seulement en disposent) ;
- 6,25% des daaras évaluées disposent d'activités techniques et socio-professionnelle ainsi que d'activités génératrices de revenus ;
- l'intervention des personnes ressources n'est observée que sur trois daaras ;
- seuls six daaras ont bénéficié de l'encadrement pédagogique régulier de l'IDEN alors que quatre seulement ont bénéficié de l'appui pédagogique de l'IA soit 25% ;
- la DALN a participé à l'encadrement pédagogique de cinq daaras, soit 31,3% ;
- les maîtres coraniques analphabètes en français représentent 68,8%. Tous les maîtres coraniques enquêtés ont capitalisé quelques années d'expérience dans le métier de l'enseignement coranique.
- la documentation mise à la disposition des maîtres coraniques n'est satisfaisante que dans 25% des cas ;

---

<sup>114</sup> Ministère de l'éducation, Cabinet du Ministre Délégué Chargé de la Formation Professionnelle Publique et Privée, de l'alphabétisation et des Langues Nationales, Direction de la promotion des Langues Nationales (DPLN), 2004, *Le Cadre d'orientation et Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras*, Novembre, Sénégal.

- les 160 talibés lisent tous bien le Coran ou passablement l'arabe. Pour le français, 50% lisent très bien ; 36,67% lisent assez bien et le reste ne peut pas lire ;
- 45,45% savent lire un texte en langue nationale de manière correcte, et 45,45% lisent assez bien ;
- Les régions tests ont obtenu des résultats insuffisants en expression écrite et en arabe (le taux de satisfaction en moyenne est de 35%) ;
- 66 sur 86 talibés apprenants testés dans cette discipline ont atteint la compétence terminale en expression écrite, en français ;
- d'une manière générale, 90,38 % des apprenants savent rédiger un test compréhensible en langues nationales (des efforts considérables ont été faits par les maîtres coraniques) ;
- parmi les 91 apprenants interrogés sur l'addition, 34 ont atteint la compétence terminale (en soustraction les résultats sont aussi bons partout avec une moyenne de 91,1% de réussite, pour la multiplication et la division les résultats sont aussi satisfaisants) ;
- pour le Tajwiid, les performances sont acceptables, car elles excèdent partout plus de 50%.

Ainsi les recommandations de l'équipe de rédaction du rapport, M. Mamadou BASSE, Vieux MASSALY et Serigne Moussa FALL sont les suivantes :

- *Améliorer le cadre d'apprentissage au niveau des daaras, en insistant surtout sur les équipements.*
- *Renforcer l'environnement lettré (matériel didactique, la documentation des différents acteurs, ...) au niveau des daaras.*
- *Rendre plus effectif et efficient l'encadrement pédagogique (superviseurs, IA, IDEN, DALN,...)*
- *Renforcer le dispositif de formation continuée des maîtres coraniques.*
- **Mettre en place une base de données la plus exhaustive possible sur les daaras.**

Ce dernier point est à notre avis la première des choses urgentes à effectuer si l'on veut parler d'éducation pour tous au Sénégal : jusqu'alors on ne dispose pas d'une base de données pour une quelconque planification de l'éducation à l'échelle nationale. Non seulement une très forte population enfantine fréquente les daaras sans être considérée comme des élèves mais aussi une grande partie de ces enfants ne figure même pas sur les registres d'Etat civil. Seulement, une telle opération de recensement des daaras et des talibés du pays demande un investissement financier et humain considérable, bien au-delà de celui impliqué par l'étude sur les vingt daaras.

Le coordinateur régional de l'UNICEF qui supervise les programmes nous a confié (en mars 2006) que l'évaluation n'est pas encore au point et il n'est pas possible actuellement de juger de l'efficacité et de l'opportunité de ce qui avait été programmé. Au fond, que ces expériences tentées s'avèrent réussies ou pas, elles ne résoudront pas le problème.

En effet, il faut impérativement se pencher sur la nécessité de posséder une base de données statistiques fiable. Le recensement et la catégorisation des différentes écoles

coraniques du pays seront une tâche primordiale et qui devrait s'entreprendre très vite puisque heureusement les efforts des chercheurs ont mené dans cette direction irrémédiablement.

Une fois ces données disponibles, nous pourrions par des enquêtes quantitatives et qualitatives spécifiques, approfondir la réflexion et apporter des améliorations utiles.

## **4.2 LES TALIBES ENQUETES A DAKAR**

Nous rappelons que la problématique ciblée par ce travail de recherche est l'exclusion des enfants talibés du système éducatif sénégalais à travers l'hypothèse qu'ils ne reçoivent pas pour une bonne partie d'entre eux, l'éducation de base avec le système des daaras. Ainsi, nous avons choisi d'enquêter auprès de vingt talibés sur la ville de Dakar autour de cinq zones, avec l'aide d'un questionnaire, pour étudier certaines variables identifiées à l'aide d'indicateurs.

### **4.2.1 LES TALIBES ET LA MENDICITE A DAKAR : TRAVAIL MODERNE DES ENFANTS DE PAUVRES.**

Les talibés de Dakar que nous avons ciblés sont âgés, dans l'échantillon, entre sept et seize ans. Sept d'entre eux n'ont pas su nous donner leur âge et nous les avons situés autour de huit ans. Ils sont tous des enfants issus de milieux défavorisés. Comme nous l'avons vu précédemment de nombreuses causes et pas vraiment bien cernées par la recherche provoquent cette situation intolérable des enfants talibés vivant dans une misère flagrante.

En 1981, Fatou TALL, dans son mémoire de fin d'étude sur *les Talibés et la délinquance juvénile*, introduisait son thème en disant : « *se pencher encore une fois sur le problème épineux des talibés. En effet, beaucoup d'études ont déjà été faites dans ce domaine. Malgré cela nous ne pouvons nous empêcher de nous étonner de l'ampleur que ne cesse de prendre le phénomène.* »<sup>115</sup>

Aussi, la première piste est celle de la pauvreté des parents. Qu'est-ce qui peut bien pousser les parents de ces enfants à les confier totalement corps et âmes à un marabout sans ressource lui-même ? Nous ne pouvons apporter de réponse complète à cette question, mais ce qui ressort de l'enquête c'est que les enfants sont issus de milieux socioprofessionnels dits défavorisés. Une enquête auprès des familles pourrait le confirmer. Le tableau ci-dessous donne déjà une idée :

---

<sup>115</sup> TALL Fatou, 1981, *Les talibés et la délinquance juvénile*, Mémoire de fin d'études, Ministère de l'enseignement supérieur, Ecole Nationale des assistants et éducateurs spécialisés E.N.A.E.S.

Tableau 6 : Profession des parents des enfants interrogé :

PROFESSION DES PARENTS	NOMBRE
Charretier	1
Chauffeur	1
Chômeurs	6
Cultivateurs	18
Cultivateur + éleveurs	2
Gardien	1
Marchand	1
Ménagère	1
Pêcheur	1
Rizicole	1
Vendeur	1
sans réponse	6
Total	40

Nous avons reçu quarante réponses puisque chaque enfant nous a donné la profession de ses deux parents. Les populations sont souvent issues de milieux ruraux et exercent surtout des professions du secteur primaire. La majorité des couples sont des cultivateurs et des éleveurs et souvent les deux à la fois. Le père et la mère travaillant ensemble à ces tâches. Les enfants jadis étaient une force de travail. Les familles aspiraient à avoir de nombreux enfants pour la prospérité mais aussi afin de bénéficier d'une main d'œuvre familiale. Comment se fait-il que les parents préfèrent se priver de cette main d'œuvre et envoient de plus en plus tôt leurs enfants auprès des marabouts, dans les centres urbains comme Dakar, au détriment de tous les dangers encourus ?

Un Monsieur respectable<sup>116</sup>, d'un certain âge, ancien talibé lui-même, et défenseur de la cause des jeunes talibés, nous a confié :

*« Les parents se désintéressent de leurs enfants dans certains milieux ruraux. J'ai pu entendre de la bouche d'un père de famille, voyant son épouse pleurer devant la dépouille de leur enfant : arrête de te lamenter et retourne à tes occupations, on en fera un autre à la place ! ».*

Ce témoin de réalités difficiles à expliquer, voudrait que l'on supprime la forme des écoles coraniques de Dakar, qui n'apprennent rien aux enfants, sauf la mendicité et le « racket » permanent des marabouts et des familles à qui ils remettent l'ensemble de leur butin récolté par des souffrances quotidiennes.

Pour une catégorie spécifique de talibés, ceux de la confrérie mouride, qui est très puissante au Sénégal et très répandue, Moumar Coumba DIOP nous dit que tout savoir constitué en système participe de l'illusion dans la mesure où l'essentiel semble être exclu....

<sup>116</sup> Rencontré à ENDA Ecopole et se disant fervent défenseur de la cause des talibés.

En effet, dans le système des écoles coraniques, la relation talibé – marabout revêt deux caractères :

- lien personnel entre le talibé et son marabout ;
- le talibé doit donner au marabout le surproduit de son travail.

Ceci justifie, permet et sanctionne cette relation :

1. relation de dépendance. Depuis l'avènement du mouridisme on assiste à la désintégration des formes de dépendances de la société traditionnelle
2. affecte la vie politique sénégalaise par le jeu des partis politiques
3. cadre confrérique sur l'accumulation des richesses

« ... dans les daaras les enfants travaillent presque comme des personnes adultes, on leur apprend à lutter contre la souffrance, à la supporter, ils travaillent dans les champs du marabout, s'occupent des travaux qui se font dans les daaras »<sup>117</sup>.

La condition de ces enfants talibés en milieu rural n'est pas décrite non plus de façon valorisante. Aussi, leur aspect misérable, qui était plus au moins voulu à une époque, n'est plus seulement pour forcer le respect face à une humilité affichée, mais serait plutôt le résultat d'une condition sociale défavorisée, de la misère sociale et économique.

Il faudrait étudier la place et le rôle de ces enfants talibés au sein de leurs foyers dans les sociétés sénégalaises et de la sous région d'aujourd'hui pour tracer un bilan complet de la situation et envisager sérieusement de leur venir en aide par le moyen de l'éducation qui semble la seule voie de salut.

En effet, les talibés que nous avons interrogés n'ont pas de famille sur Dakar pour la plupart. Comme le tableau ci-dessous le montre, les enfants rencontrés dans les rues de la capitale arrivent des différentes régions du Sénégal et même des pays de la sous région :

TABLEAU 7 : ZONE GEOGRAPHIQUE D'ORIGINE DES ENFANTS INTERROGES

	LIEU D'ORIGINE	NOMBRE
SENEGAL	Dakar	3
	Casamance	8
	Autres régions	1
PAYS DE LA SOUS REGION	Guinée Conakry	2
	Guinée Bissau	1
	Sine Saloum	4
	Gambie	1
	<b>Total</b>	<b>20</b>

<sup>117</sup> DIOP Moumar Coumba, 1976, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar, page 30.

La zone géographique d'origine des enfants interrogés dépasse les frontières de la capitale et du pays. On peut voir que sur les vingt enfants interrogés, trois seulement sont de Dakar, et il s'agit d'enfants qui ne sont pas des talibés mais qui en avaient l'apparence. Les autres arrivent d'autres régions du Sénégal ou d'autres pays de la sous région.

Nous avons remarqué en outre que les enfants se regroupent par lieu d'origine dans les zones visitées. Soit parce qu'ils sont venus ensemble sur Dakar et fréquentent le même daara, et les regroupements par lieu d'origine sur une zone de la ville se font aussi par des enfants provenant de différents daaras. C'est comme s'ils recréaient un environnement familial, social, amical et familial sur ce nouveau terrain d'accueil.

Les données recueillies confirment celles issues des enquêtes que nous avons consultées. La mobilité des enfants est un phénomène très difficile à appréhender, d'autant plus que cette mobilité ne semble pas être contrôlée malgré qu'elle ait été dénoncée depuis longtemps. La circulation des enfants semble se faire en toute liberté. La légalité de cet acte est à interroger. Comment se fait-il que l'échange de marchandises et de biens fasse l'objet de contrôles perpétuels, même en transit et que des enfants, issus de n'importe où, sous la responsabilité d'individus dénoncés douteux, arrivent par centaines sur la capitale sénégalaise ?

Pour un grand nombre de personnes interrogées au hasard des rencontres depuis des années, revient souvent une proposition de délocaliser les daaras de Dakar.

« *L'exode rural des marabouts accompagnés de leurs talibés pose aujourd'hui un véritable problème social* »<sup>118</sup>, nous disait déjà, en 1982, Mamadou NDIAYE.

En effet, l'arrivée massive d'individus sur la ville de Dakar pour des raisons économiques, serait peut-être, une des raisons de cette affluence des écoles coraniques sur Dakar, correspondant souvent à une délocalisation rurale. Certains maîtres d'écoles coraniques préfèrent s'installer sur Dakar car la seule profession d'enseignant coranique ne leur permet pas de subvenir aux besoins de leur propre famille souvent nombreuse (polygamie). Ainsi, ils quittent les campagnes, accompagnés de leurs talibés que les familles n'hésitent pas à leur confier. Mais que trouvent-ils sur Dakar ?

D'après des enquêtes et sondages d'opinion réalisés par l'Institut islamique de Dakar en février 1978 sur les écoles coraniques du Cap Vert<sup>119</sup> nous savons que :

- pour la plupart des écoles, il n'existe pas de locaux, et une absence de propreté
- les marabouts ne sont pas originaires de cette région
- les talibés suivent le marabout (sur 200 talibés interrogés, 23 seulement ont leurs parents à Dakar (11,5%)

« *En effet les talibés n'ont pas pour métier d'aller mendier ou quêter de l'argent. Ce phénomène de quête ou de mendicité est aussi ancien que l'école coranique. Mais il connaît actuellement une nouvelle formule déplorable surtout dans les centres urbains.*

<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, page 238.

<sup>119</sup> Séminaire 17 et 18 mai 1978.

<sup>120</sup> NDIAYE Mamadou, idem, page 242.

Pour les marabouts enseignants notamment à Dakar, 99% estiment honnêtement devoir livrer leurs talibés à la quête et parmi eux 25% reconnaissent que celle-ci pourrait empêcher les talibés d'apprendre leurs leçons ou ralentir le rythme de mémorisation du Coran.

C'est ce que nous a laissé aussi entendre un marabout que nous avons rencontré à NGOR avec ses talibés. Mais nous a confié ne pas avoir de moyens pour empêcher cela car il ne dispose pas de locaux pour enseigner, enseigne dans la rue près de la mosquée et sa maison située à Yoff ne lui permet pas d'accueillir tous les enfants dont il a en charge l'éducation.

Les pouvoirs publics ont des moyens à leur disposition avec l'article 245 du code pénal qui permet des rafles d'enfants mendiants, délinquants, déshérités ou qui créent de l'encombrement, mais dans les faits le phénomène dépasse le cadre législatif. La pratique sociale a pris le dessus.

*« Seule la réorganisation des écoles coraniques, la prise de conscience et des marabouts et des parents et la subvention des pouvoirs publics pourront aider à la disparition de la mendicité. La situation actuelle de la mendicité des talibés est révoltante. Elle ne répond pas aux réalités traditionnelles des écoles coraniques comme l'on peut s'en rendre compte ».*<sup>121</sup>

L'école coranique est devenue un prétexte pour une quantité inacceptable d'enfants talibés puisque les parents se déchargent d'eux sur le marabout, qui souvent lui-même ne dispose pas de structure et de moyens pédagogiques, ni de moyen de subsistance.

Ils sont confiés (on pourrait même dire donnés) à un maître coranique qui doit leur enseigner le Coran ; mais en réalité, certains ne savent pas lire le Coran d'autres ne savent même pas réciter un verset correctement. Notre enquête l'a confirmé comme le précise les données suivantes :

TABLEAU 8 : REPARTITION DES ENFANTS INTERROGES SUIVANT LEUR CONNAISSANCE DU CORAN

LECTURE DU CORAN	NOMBRE	POURCENTAGE
<i>oui</i>	13	65 %
<i>non</i>	4	20 %
<i>Lacunes ou difficultés</i>	3	15%
<b>TOTAL</b>	<u>20</u>	<u>100</u>

Sur les vingt enfants interrogés, treize, c'est-à-dire 65%, ont pu lire les versets de Coran à notre demande.<sup>122</sup> Les sept autres restants sont : les trois enfants qui ne sont pas des talibés (35 %) et qui n'ont pas fait l'école coranique, trois talibés qui ont pu lire avec des lacunes et un seul qui n'a pas pu lire du tout bien qu'il fréquentait un daara depuis trois ans. Ce qui nous conduit à dire que cette proportion d'enfants qui connaît l'arabe ou qui sait déchiffrer les versets de Coran mémorisés n'est pas négligeable. C'est une piste à suivre pour

<sup>121</sup> NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe, page 245.

<sup>122</sup> Nous les avons testés en présentant à chaque individu un petit livre de Coran. Monsieur Gueye les a ainsi évalué directement.

l'évolution du système d'enseignement. Les enfants prenaient un air honteux et déçus lorsqu'ils avaient des difficultés ou une incapacité devant leurs camarades orgueilleux qui arrivaient à lire.

Et pourtant, ils passent le plus clair de leur temps dans la rue, à mendier, à faire des petits boulots ou à s'adonner à des activités illicites pour amasser une somme d'argent journalière (allant de 300 à 1000 FCFA) qu'ils ramènent au marabout. Ils sont très courageux.

Sur les vingt enfants interrogés dans la rue, tous semblaient en train de mendier. Ce fut confirmé par la majorité, sauf pour trois enfants qui n'étaient pas des talibés et cherchaient des petits boulots autour du marché et qui nous ont confié travailler dans un atelier de menuiserie.

Aussi, nous sommes portés à croire que les enfants dans la rue, comme les talibés sont quasiment abandonnés à leur sort et appelé à trouver des solutions de débrouille pour leur subsistance et leur survie.

Les résultats de l'enquête réalisée par l'Institut Islamique de Dakar en 1978, en disaient long déjà sur une situation déplorable que vivent les talibés encore aujourd'hui. Ils ont peur du marabout, et cette peur se traduit de la façon suivante :

A la question : « *Que faites-vous si vous n'obtenez pas la somme exigée ?* », les réponses donnent pour les 200 individus interrogés :

- 6,5 %, je fuis
- 39%, je rentre
- 1,5 % je ne sais pas
- 44,5 % sans réponse
- 11,5 % autres moyens

Pour les deux dernières réponses, il s'agit en fait de vols ou de petits boulots (porteurs, laveurs, ...)

50 sur 200 avouent avoir été conduits à la police, dont 4 avouent l'avoir été pour cause de vol, les autres pour la mendicité, l'encombrement ou par accusation.

Ainsi lorsque nous avons interrogé les enfants talibés de notre échantillon pour savoir de quelle façon ils subsistent et vivent, les données recueillies confirment toutes celles des études réalisées auparavant.

TABLEAU 9 : MODE D'ENTRETIEN DES ENFANTS INTERROGES

<b>MODE D'ENTRETIEN</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>POURCENTAGE</b>
<i>Parents</i>	3	15
<i>Parents + mendicité</i>	3	15
<i>Mendicité</i>	6	30
<i>Marabout</i>	8	40
<i>Total</i>	20	100

A la lecture des données du tableau ci-dessus, on voit déjà que les parents contribuent très peu à l'entretien des enfants (moins de 30%). Le marabout, à première vue semblerait subvenir en grande partie (40%). Mais il faut considérer que le marabout lui-même subvient souvent à l'entretien des enfants avec l'argent de la mendicité de ces derniers.

Aussi, nous pouvons dire que pour près de 75% des enfants interrogés lors de notre enquête, c'est l'argent et les dons de la mendicité qui les font vivre. Lorsqu'un recensement des talibés sera fait, les statisticiens pourront aisément calculer les ressources qui circulent par la voie de la mendicité. Ce moyen informel de subsistance est à notre avis à double titre préjudiciable pour le pays :

- sur le plan économique : l'argent et les biens qui circulent ne sont pas contrôlés et encouragent un phénomène de désintéressement de ces enfants défavorisés sur le plan social et affectif.
- sur le plan éducatif : ce type d'éducation ne peut en aucun cas être pris en soi comme modèle pour l'évolution des générations futures porteuses d'espoirs et ne sert pas la recherche internationale en matière d'éducation.

Ces enfants ont souvent été qualifiés péjorativement de *talibés-mendiants*, ce qui n'est pas sans porter préjudice à l'image d'une catégorie d'enfants qui se trouve marginalisée rien que par son apparence même. Car il est toujours facile de faire d'un cas particulier ou de situations complexes et singulières, une vérité sociale.

#### **4.2.2 AU-DELA D'UNE ABSENCE D'EDUCATION DE BASE : UN MANQUE D'EDUCATION**

Les talibés ne sont pas à proprement parler exclus de l'éducation de base, mais nous avons constaté qu'ils sont rejetés des familles vers le marabout et du marabout vers la rue et la solidarité nationale qui fonctionne de moins en moins bien. La générosité légendaire des sénégalais, au risque d'en décevoir, n'est plus ce qu'elle était. En fait, chacun fait ce qu'il peut mais tous sont dépassés par le nombre. Si bien que pour avoir bonne figure, on continue à donner l'aumône soit par pitié ou par superstition, mais on ne récolte aucune fierté de ce geste qui est une goutte d'eau dans la mer. Donner de l'argent à des enfants peut les inciter aussi à croire que cela va continuer ou que c'est un mode de vie facile.

Mais pourtant cette pratique sociale du don au talibé est coriace. Elle remplit une fonction : les dons donnés aux enfants sont censés protéger des mauvaises choses car ne l'oublions pas la société sénégalaise est très superstitieuse. Ainsi, le talibé par ses prières va protéger l'individu face aux embûches et aux pièges posés par ses ennemis. Le talibé est rangé par sa fonction sociale de « protecteur » et occupe alors une place et un rôle que certains n'aimeraient pas voir transformés. Il sert de stabilisateur en quelque sorte d'une instabilité constante entre les devoirs spirituels religieux et les besoins spirituels magiques. A quand la révolte des talibés ?

Face à des traitements qu'il subit soi disant à des fins éducatives mais qui seraient plutôt des représailles lorsqu'il ne se conforme pas à ce qui lui ait demandé abusivement, le petit talibé pourrait passer de *l'inadaptation à la désintégration* selon les termes de Oumou TANDJIGORA. Les châtiments corporels, la maltraitance sont encore très présents et vécus par un bon nombre de talibés. Nous n'avons pas osé questionner les enfants directement sur ce thème car cela n'était pas l'objet de notre recherche.

Mais pourtant les talibés aussi dérangeant. Force est de constater qu'on ne leur porte pas de très bon sentiment. A la question « *Le talibés est-il gênant ?* », en 1978, c'est déjà 65% de l'ensemble des couches sociales et professionnelles de la région de Dakar, dont 25% du sexe féminin qui trouvent que oui. Avec les détails suivants :

- 17% disent que c'est à cause du vagabondage
- 14% parlent du danger public de la délinquance
- 12% citent l'encombrement
- 12,5% décrivent l'aspect sal
- 4,5% invoquent la pitié
- 2% pensent que cela va à l'encontre des politiques touristiques
- 0,5% disent que les parasites importunent tout le monde
- 0,5% disent qu'ils sont porteurs de germes contagieux et de maladies
- 0,5% évoquent le manque d'encadrement ; une mauvaise politique éducationnelle
- 17%, d'autres raisons
- 25% sans réponse.

Aussi face au problème de la condition des talibés, il peut s'opérer une mise en question du type de scolarisation qu'ils poursuivent.

TABLEAU 10 : LA SCOLARISATION FORMELLE DES ENFANTS INTERROGES

SCOLARISATION	DESIR DE SCOLARISATION			TOTAL	POURCENTAGE
	oui	non	Ne sait pas		
oui				7	35
non	3	9	1	13	65
<b>TOTAL</b>				20	100

Sur les vingt enfants interrogés treize n'ont jamais été scolarisés, c'est-à-dire 65% de l'échantillon. Pour la plupart ils ne souhaitent pas être scolarisés. Un enfant nous a dit souhaiter l'être « *à condition que son marabout le veuille* ». Un autre enfant nous a dit ne pas souhaiter être scolarisé parce que « *son marabout n'accepte pas* ».

Les personnes interrogées lors de l'enquête précitée de 1978, ont donné les réponses suivantes lorsqu'elles furent interrogées sur les écoles coraniques :

- 44,4% : pensent que l'existence des écoles coraniques dans leur situation actuelle est inutile
- 4% disent que les écoles pourraient être utilisées pour une meilleure connaissance de la religion
- 7% pour mieux pratiquer la religion
- 3% pour mieux apprendre le Coran
- 10,5% c'est l'école de la vie

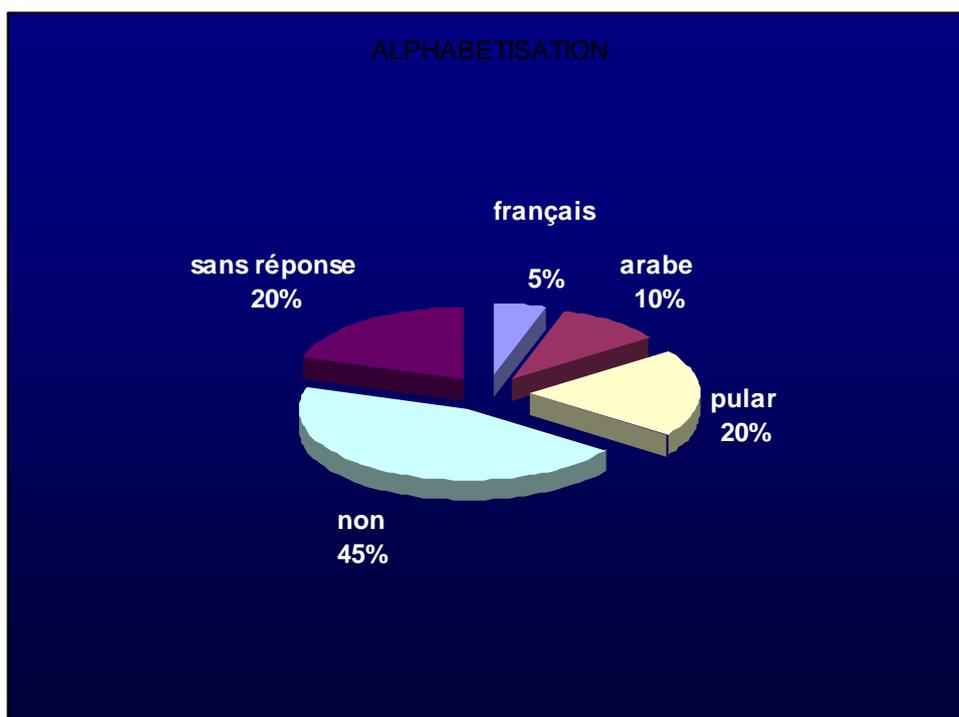
Le niveau d'alphabétisation des enfants interrogés lors de notre enquête est très faible : seulement 26 % des enfants interrogés en français arabe ou pular. Et pourtant 75% d'entre eux ont confié avoir fréquenté une école formelle ou informelle. La discontinuité dans leurs études ne leur permet pas d'acquérir les connaissances de base nécessaires.

Les enfants talibés interrogés comme nous l'avions supposé, ne reçoivent pas l'éducation de base telle que définie devant leur assurer une insertion socioéconomique. Les daaras pour un nombre impossible à déterminer mais imposant, n'assurent pas l'enseignement auquel ont droit les enfants talibés au même titre que tous les enfants. Formel, non formel ou informel, l'enseignement promulgué à ces enfants ne permet pas d'envisager une égalité de chance et une éducation pour tous.

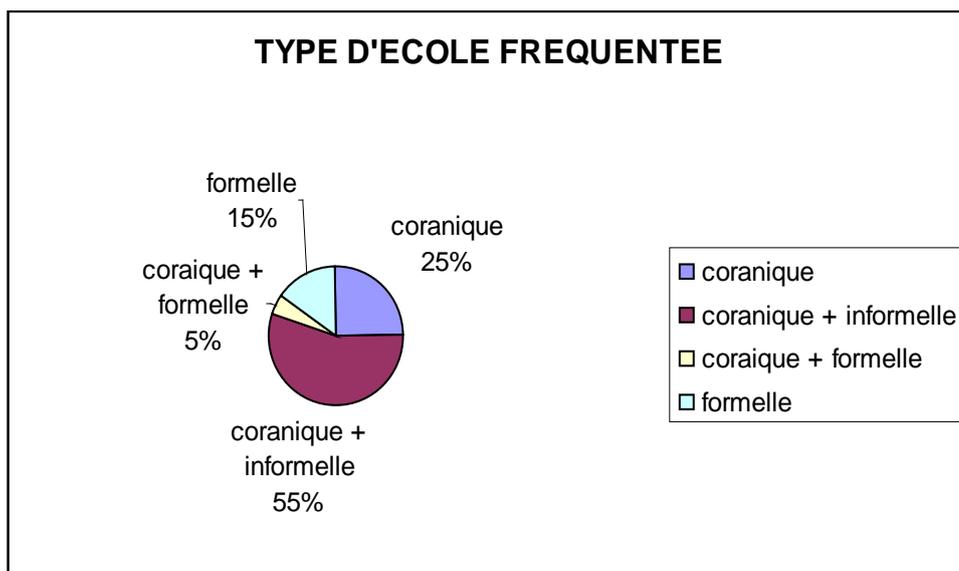
TABLEAU 11 : ALPHABETISATION ET TYPE D'ECOLE FREQUENTEE PAR LES ENFANTS INTERROGES

TYPES D'ECOLES FREQUENTEES	ALPHABETISATION (savoir lire écrire et compter)					TOTAL	POURCENTAGE
	<i>Français</i>	<i>arabe</i>	<i>pular</i>	<i>non</i>	<i>Sans réponse</i>		
<i>Coranique</i>			1	1	3	5	25 %
<i>Coranique + informelle</i>		2	3	5	1	11	55 %
<i>Coranique + formelle</i>	1					1	5 %
<i>Formelle</i>				3		3	15 %
<b>TOTAL</b>	1	2	4	9	4	20	100
<b>POURCENTAGE</b>	5 %	1%	20 %	45 %	20 %	100	

**Figure 4 : Taux d'alphabétisation des enfants interrogés**



**Figure 5 : Taux de fréquentation par type d'école**



Nous renvoyons au *Rapport d'évaluation de la phase expérimentale du projet d'expérimentation de la modernisation des daara au Sénégal*, réalisé par Mamadou BASSE, Vieux MASSALY et Sérigné Moussa FALL de la DALN. Une forte mobilisation de personnel compétent est nécessaire sur le terrain même pour la réalisation des objectifs qui sont très clairs mais malaisés à mettre en œuvre concrètement. Car, pour le moment, surtout à Dakar, les enfants talibés continuent leur errance à travers les rues et la vie grouillante à la recherche d'autre chose que d'une nourriture spirituelle.

Il n'y a qu'un pas de la mendicité forcée ou encouragée à la délinquance... Aussi, qui est responsable ? Les parents, diront certains, les marabouts, diront d'autres, les pouvoirs publics ou les autorités religieuses ? (En 1978, 32,5% le marabout, 25,9% les parents, 19% les deux).<sup>123</sup> C'est réellement un problème de société qui n'est pas aisé à résoudre, sinon il ne se poserait plus depuis le temps qu'il a été identifié.

Dans un dossier du quotidien le Soleil, réalisé par Moustapha BARRY, au titre en rouge annonçant « *La pauvreté pousse les moins de 13 ans vers les AEMO* »<sup>124</sup> la gravité de la situation éclate :

*« Les enfants de moins de 13 ans affluent dans les centres de sauvegarde de la direction de l'Education surveillée et de la protection sociale. Du fait de la précarisation de la vie, de la démission des parents, de l'irresponsabilité des grandes personnes mais surtout de la pauvreté grandissante des familles.*

*Les effectifs grimpent à une vitesse telle que les responsables des centres doivent souvent réaménager leurs structures pour une meilleure insertion des pensionnaires. »*<sup>125</sup>

Nancy NDIAYE NGOM, directrice de l'éducation surveillée s'indigne aussi dans le même article que des enfants ont même de trois à cinq ans.

*« Quatre types de structures s'occupent des enfants en conflit avec la loi et en situation difficile. La structure de base est le service de l'Action éducative en milieu ouvert (Aemo). Ces services s'occupent de l'enfant dans son milieu de vie... Il y a ensuite les centres de sauvegarde qui accueillent la plupart des enfants. Par exemple, au niveau des centres de sauvegarde de Cambéréne ou de Pikine, il y a plus de deux mille enfants par structures. Dans le cadre de la prévention, ces structures reçoivent des enfants de deux catégories : des enfants en conflit avec la loi, les enfants en danger sur requête des familles confiés par le juge et des enfants dans le cadre de la prévention... Quant aux centres d'adaptation sociale, ils sont chargés de l'action d'éducation surveillée pure. Ce sont les enfants placés sous ordonnance judiciaire, des enfants en conflit avec la loi, qui bénéficient de l'assistance éducative, qui fréquentent ces centres avec régime d'internat... A côté de ces structures, il y a les centres polyvalents qui concentrent l'ensemble des structures déjà citées. »*<sup>126</sup>

Sans vouloir être alarmiste, nous souhaitons signaler que ces enfants qui nous ont répondu toujours avec respect lors de l'enquête peuvent très vite s'entraîner mutuellement vers des actes répréhensibles. Lorsque nous interrogeons en *Focus group* les talibés de la zone Bourguiba (face au supermarché score), un petit incident s'est produit qui peut montrer que

---

<sup>123</sup> NDIAYE Mamadou qui cite les résultats de l'enquête de l'Institut Islamique de Dakar de 1978 ;

<sup>124</sup> Service de l'Action Educative en milieu ouvert.

<sup>125</sup> BARRY Moustapha, 2004, « Education surveillée et protection sociale », quotidien *Walfadjiri*, n° 3724, jeudi 12 août page 7.

<sup>126</sup> Idem.

les situations peuvent tourner mal si on n'y prend garde. Ils étaient venus en masse, affluant d'un peu partout pour nous entourer d'environ une vingtaine. Nous avons ouvert le coffre de notre voiture pour donner des fruits à ceux qui nous avait répondu. Ils se sont tous alignés dans un premier temps en file indienne, mais très vite ce fut la pagaille et ils se sont rués sur les fruits nous bousculant sans aucun ménagement. Une dame les a rabroué et s'est excusée pour eux : « *le manque d'éducation...* »

Aujourd'hui, donc, il est l'heure d'y remédier avec le concours de toutes les énergies au risque de voir la société rattrapée par un phénomène qu'elle ne peut plus circonscrire comme un élément du paysage culturel.

#### **4.2.3 QUELS SONT LES SOUHAITS DES ENFANTS TALIBES ?**

Les enfants que nous avons interrogés spécifiquement pour l'enquête ont confirmé ce que nous inspiraient tous les enfants rencontrés ces dernières années. Ils ont envie d'améliorer leur condition qui n'est pas enviable et dont ils ne retirent pas de satisfaction substantielle, à part la fierté quelque fois de pouvoir s'en sortir et d'acquérir par la débrouille des compétences partielles.

Ils ont la volonté d'étudier même au risque de subir une condition instable et difficile au quotidien. C'est enfant pourtant ont droit à une éducation de base. Concernant leur condition de vie au sein du daara, treize enfants ont répondu être satisfaits et sept ne pas l'être.

En fait, ils ont pour le marabout un sentiment particulier : mélange de crainte et de respect. Les réponses nous ont été livrées de la façon suivante :

#### **LE MARABOUT?**

---

*il est bien, il nous enseigne bien*

*il nous enseigne*

*il nous enseigne mais il est méchant car quand quelqu'un n'a pas 500  
fcfa , il le punit*

*il est bon et nous donne correctement les enseignements (14h à 18h)*

*il est intéressant*

*il est mon père*

*il nous enseigne de 13 h à 18 h*

*il est bon*

*il est bon et il nous enseigne*

*il travaille avec nous*

*il nous fait travailler*

*il est bon et n'est pas comme les autres marabouts*

*il n'est pas méchant*

*pas mal*

Le marabout est pour ces enfants la seule référence disponible. Ils sont confiés au marabout par leurs parents qui ne s'inquiètent plus de leur sort. La confiance portée par les parents aux marabouts ne met pas l'enfant dans une position où il pourrait aisément le critiquer ou remettre son autorité en cause. C'est pourquoi, le marabout, ce personnage, craint et respecté est un pilier du système éducatif sénégalais par le sous-système des daaras. Les

préoccupations des marabouts doivent être étudiées de près pour une amélioration de ce type d'enseignement. Lorsque les préoccupations personnelles du marabout, maître d'école coranique visent autre chose que l'enseignement et le développement de l'enfant, des solutions de récupération de l'enfant doivent être envisagées rapidement.

Lorsqu'on leur demande s'ils souhaitent quitter le daara, pour six enfants c'est un oui et pour les quatorze autres c'est un non pour motif de ne pas avoir encore terminé les études. Les enfants qui souhaitent quitter le daara, le justifient de la façon suivante :

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- « je ne sais pas » (2 réponses)</li><li>- « chaque jour que Dieu fait je cherche à quitter »</li><li>- « quand j'aurai le billet retour si possible »</li><li>- Je ne sais pas car tout dépend de lui »</li><li>- Quand j'aurai fini</li></ul> |
|--|

Les enfants nous semblent pris au piège de cette condition d'enfants talibés. Ils se retrouvent pour la plupart d'entre eux dans un système qu'ils n'ont pas choisi, qu'on leur impose et ils sont voués à l'oubli. Ils attendent que les jours passent en se débrouillant pour survivre. Interrogés sur leur projet d'avenir, ils nous livrent des témoignages qui peuvent nous faire sourire comme lorsque l'on interrogerait n'importe quel enfant :

PROJET D'AVENIR
<i>je ne sais pas n'importe quoi Dieu seul sait ce que je deviendrai je veux voyager et être modou-modou<sup>127</sup> pour avoir beaucoup d'argent commerçant patron</i>
<i>je veux devenir toubab<sup>128</sup> Dieu seul sait ce que je deviendrai je vais au Fouta<sup>129</sup> pour apprendre le soufisme je veux aller au Fouta marabout comme lui apprendre l'arabe pour être un enseignant apprendre le français et apprendre autre chose ouvrier maçon, menuisier ou autre un grand lutteur, Tyson</i>

---

<sup>127</sup> Le « modou modou » est un marchand ambulancier

<sup>128</sup> Le « toubab » est une personne de type européen, blanche. Nous avons bien ri après éloignement à la lecture avec notre collègue de cette déclaration qui surprend mais qui est peut être seulement le fruit de regards admiratifs et de sourires surpris à mon égard.

<sup>129</sup> Le « Fouta » est ici une zone rurale d'origine des enfants.

<p><i>je veux travailler</i> <i>footballeur (el hadj Diouf)</i> <i>goal (équipe nationale Sénégal)</i> <i>footballeur</i></p>
---

Les enfants souhaitent aller à l'école française, même s'ils ne méprisent pas l'enseignement de leur maître qui fait de son mieux pour leur apporter ce qu'il peut. Ils sont fatigués d'errer dans les rues à la recherche d'une part de la somme à remettre au daara et d'autre part pour leurs besoins personnels alimentaires et vestimentaires.

Plusieurs personnes qui côtoient ces enfants nous ont parlé en bien de ces enfants. Un gardien de libre service nous dit : « *ils ont bon cœur. Je leur donne de l'eau quand ils ont soif, et ils n'hésitent pas à me dépanner lorsque je suis un peu juste pour acheter du thé ou autre. Ce sont vraiment de braves garçons qu'il faut aider parce que leurs conditions de vie sont rudes et c'est triste.* »

A propos de l'aide nous ouvrons ici une parenthèse. Sans vouloir critiquer ou indexer les ONG qui ont une action concrète auprès des enfants en difficulté, nous souhaitons tout de même attirer l'attention sur des pratiques d'individus plus ou moins intéressés qui se servent de la misère de ces enfants pour justifier leur statut ou leur action. Il s'agit là de faux amis des enfants, qui viennent de temps à autres s'intéresser à eux dans des actions ponctuelles, uniquement à des fins de prendre quelques photos et témoignages qui leur servent dans la quête de subventions et de bailleurs de fonds.

Nous en avons rencontré un lors de notre enquête, qui s'est approché lorsque nous interrogeons les enfants en *focus group* sur Bourguiba. Nous l'avons démasqué avec un passant s'étant approché lui aussi et se présentant comme ancien talibé :

« *Ne me dite pas que vous leur offrez le petit déjeuner tous les jours ! Prendre une photo avec eux pour l'exhiber ne veut pas dire grand-chose.* »

Au fond, ce que souhaitent ces enfants, n'est pas très dur à comprendre. Il suffit de les observer et de comprendre leurs gestes. Lorsqu'ils regardent nos enfants bien portants et qu'on leur tend un mouchoir en papier, lorsque l'on va acheter son pain frais et qu'ils attendent à la sortie de la boulangerie et se jette sur le maigre morceau de pain qu'on leur tend... Ces enfants souhaitent comme tous les autres enfants du monde qu'on s'occupe d'eux. On les surprend dans leur misère en train de jouer avec n'importe quoi et de rire ou se battre pour de vrai ou de faux : et oui, ce sont des enfants ! Mais que leur a-t-on appris durant cette période bénie et insouciance de l'enfance ?

## CONCLUSION

Cette partie est l'aboutissement du travail de recherche en DEA sur le cas des talibés tel que nous avons pu le réaliser. La condition des talibés comme nous l'avons vu à évolué au cours du temps tout comme le système des daaras. Mais certaines pratiques sociales n'ont pas favorisé un plein épanouissement de l'apprenant des écoles coraniques (comme les pratiques de la mendicité et des châtements corporels). C'est ainsi, que l'enfant talibé qui désire accéder à des niveaux de savoir, peut s'en trouver exclu parce que son statut d'élève des écoles coraniques ne remplit pas forcément sa fonction. L'éducation de base n'est pas offerte à une grande partie de ces enfants qui sont cantonnés dans un rôle social qui n'est pas enviable, à des allures d'exploitation infantine.

## CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous dirons qu'elle n'est pas un aboutissement mais la tête directrice d'une orientation de recherche. Le chemin est encore long à parcourir mais nous sommes très motivée et enthousiaste car les enjeux sont de taille.

En effet si nous voulons oeuvrer pour un monde où la misère humaine sera en constante décomposition, pour un développement humain et social dans un environnement sain, il est opportun de s'orienter vers les couches les plus vulnérables afin de les comprendre en les écoutant. Les plus vulnérables individus de toute société sont incontestablement les enfants. Nos enfants doivent devenir dans une certaine mesure ce que nous leur demanderons de devenir, mais ils ont le choix aussi de pouvoir innover.

Certains enfants talibés sont exclus du système éducatif formel ; soit par manque de moyens matériels des familles qui se déchargent des enfants auprès des maîtres coraniques ; soit parce que ce système dans ses programmes et ses objectifs ne répond pas à l'attente des familles. Le choix d'un parcours éducatif reste encore aujourd'hui une *aventure ambiguë*<sup>130</sup>, dans une *Afrique ambiguë*<sup>131</sup> face aux contraintes sociales et économiques de notre époque dans un contexte perturbé, traversé par des transformations permanentes et spontanées.

Une bonne partie des enfants talibés de Dakar et de la sous région sont exclus de l'éducation de base telle que nous l'avons définie et telle qu'elle est prévue comme un droit universel offert à tout un chacun. Pourtant le système traditionnel des écoles coraniques ou daaras est une réponse à une demande locale qui ne cesse d'en réinventer des formes et structures modernes et évolutives. Mais l'enseignement coranique n'a pas la place qui lui revient dans le système éducatif formel et devient un sous-système à l'allure d'exploitation de talibés mendiants.

Un grand travail de recensement et de catégorisation doit être entrepris rapidement et serait une source précieuse d'informations, de connaissances. A partir de là des enquêtes plus pointues de type sociologique ou ethnologique à caractère multidisciplinaire seraient la porte d'entrée pour la recherche internationale en matière d'éducation.

L'échange permettrait au sein de la communauté scientifique de mettre au point des concepts plus solides et uniformisés pour une compréhension mutuelle. L'histoire des concepts et des théories de l'éducation fournirait ainsi des outils pour mener à bien la tâche éducative qui nous incombe à tous.

« *L'éducation pour tous ?*

*Il faut, pour relever un tel défi, se débarrasser de tous préjugés et notamment être convaincus que :*

*Toutes les structures d'études et de formation sont capables, quels que soient leur forme et leur statut, de réaliser un profil de sortie préalablement déterminé, si l'on sait, après une analyse fine, modifier leurs plans de formation afin d'y intégrer toutes les composantes*

---

<sup>130</sup> KANE Cheik Amidou, 1961, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris

<sup>131</sup> BALLANDIER Georges, 1957, *Afrique ambiguë*, Plon, page47.

*susceptibles de combler les écarts identifiés et si l'on sait adapter la durée d'études ou de formation et leurs modalités de parcours aux profils réels des apprenants... »<sup>132</sup>*

Ces quelques remarques très pertinentes, données par un inspecteur de l'éducation, homme d'expérience, ne sont pas aisées à mettre en œuvre. Les efforts consentis ne sont pas négligeables mais ils restent insuffisants devant l'ampleur de la tâche qu'il nous reste encore à accomplir. Les enfants ne peuvent pas rester dans cette situation d'instabilité constante sous prétexte que l'on a rien trouvé de mieux à leur offrir. Les talibés et leur sort se rapprochent d'un bon nombre d'enfants qui ne sont toujours pas recensés, donc inexistantes. L'absence de statistiques fiables ne permet aucun programme sérieux de prise en compte des enfants exclus, talibés, enfants de la rue, enfants travailleurs ou autres. Alors comment peut-on parler de scolarisation universelle ?

A l'heure où de nombreuses causes de la crise de l'éducation au Sénégal ont été décrites, il est opportun de faire une synthèse qui permette une amélioration du modèle de système scolaire qui existe. Il y a urgence car de nombreuses initiatives isolées ne suffisent pas à endiguer le problème de la prise en compte des enfants par la société. Les familles se reposent de plus en plus sur un système éducatif défaillant en de nombreux points. Aussi, il est crucial de concentrer les efforts sur les besoins réels des populations, surtout des plus jeunes en les consultant, pour promouvoir l'intérêt général, le bien-être, le développement d'un pays.

---

<sup>132</sup> NDÉNÉ Amadou, 1998, *L'école coranique- Mépris ou méprise ?* Dakar, Sénégal, -, messages d'hier et d'aujourd'hui, 56 pages.

## BIBLIOGRAPHIE

ALTAS DU SÉNÉGAL, 2000, Les éditions J.A aux éditions du Jaguar, Paris.

AMENYAH Efuia Irene N., 2005, *Evaluation des programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices du Togo, le cas des centres alpha de Lomé commune*, Mémoire de DEA, CUSE, UCAD, FASTEF, 175 pages.

BAHRI A. et GENDREAU F, 2002, « Le travail des enfants dans le contexte institutionnel africain », Colloque international de Dakar (Sénégal, 9-13 décembre), organisé par l'AIDELF et au Sénégal par l'IRD et le Ministère de la Famille et de la Solidarité, *Enfants d'aujourd'hui Diversité des Contextes Pluralité des parcours*.

BALLANDIER Georges, 1957, *Afrique ambiguë*, Plon, 379 pages.

BARRY Moustapha, 2004, « Education surveillée et protection sociale », quotidien *Le Soleil*, n° 3724, jeudi 12 août, page 7.

BAUCHET Pierre et GERMAIN Paul, 2003 *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Paris, PUF, 169 pages.

BIRCH Ian, 1993, *Droit et planification de l'éducation*, UNESCO, Paris.

BONAMI Michel et GARANT Michèle, 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, Emergence et implantation du changement*, de Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1996, 243 pages.

BREDA UNESCO, 2005, « Atelier sous-régional sur la promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », 26 au 28 avril 2005.

BOURDIEU Pierre et PASSERON J.P, 1994, *Les Héritiers – Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 189 pages.

CAMARA Boubacar, 1996, *Savoir co-devenir, Contribution à une nouvelle philosophie de l'éducation à l'aube du troisième millénaire*, UNESCO, Dakar, 205 pages.

CHANG Gwang-Chal, 1996, « L'éducation dans les pays les moins avancés : améliorer dans l'adversité », *Etudes et documents d'éducation*, 64, Editions UNESCO, page 55.

CHARLIER Jean-Emile, 2004, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'Ecole de la République laïque du Sénégal », *Éducation et société*, n°10, pages 95-111.

CHARLIER Jean-Emile, 2004, « Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques », *Cahiers de l'ARES*, septembre 2004, n°3, pages 35-53.

CHARLIER Jean-Émile, WALY Faye, 2006, « La politique du « faire-faire » au Sénégal - Les jeux de dupes des bailleurs internationaux, de l'État et de la société civile », à paraître dans la *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, Groupe de Recherche Sociologie, Action, Sens (GRoSAS), Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM).

CRAHAY Marcel, 1997, *Une école de qualité pour tous !*, Editions Labor, collection Quartier libre, Bruxelles, 93 pages.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Edition du seuil, Collection points politiques, 500 pages.

DIAMANKA Boubacar, 2005, *Quelles politiques et stratégies pour améliorer les conditions de vie et de travail des enfants travailleurs ; essai sur le quartier de la médina de Dakar*, ENDSS, Dakar, 101 pages.

DIOP ADUYARI Rosalie, 2002, *Problématique du travail des enfants et des adolescents dans les villes au Sénégal : pour une théorie des stratégies de survie ou de la « débrouille »*, Conférence de l'AIDELF à Dakar au Ngor Diarama du 9 au 13 décembre, thème : « Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours », séance n° 6 : « Education et travail des enfants ».

DIOP Alioune, 1989, *Les méthodes d'enseignement coranique traditionnelles en milieu wolof*, Mémoire de Maîtrise UCAD, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'arabe 127 pages.

DIOP Moumar Coumba, 1976, *Contribution à l'étude du mouridisme. La relation taalibé – marabout*, Maîtrise de philosophie, Université de Dakar.

DIOUF FAYE Sokhna, 2001, *Quelles relations causales entre l'éducation non formelle (ENF) et type daara et l'insertion socio-économique des bénéficiaires ? La parole aux acteurs*, Ecole Normale Supérieure de Dakar, Chaire UNESCO en Sciences de l'éducation (CUSE), 112 pages.

DIOUF A, MBAYE M, NATCHMAN Y, 2001(juin), *L'éducation non formelle au Sénégal, description, évaluation et perspectives*, synthèse UNESCO, Dakar, 88 pages.

DIOUF Makhtar, 1998, *Sénégal les ethnies et les nations*, Les nouvelles éditions africaines du Sénégal, Dakar, 281 pages.

DOMMAGET M., 1970, *Les grands socialistes et l'éducation*, Armand Colin, Collection U, Paris, 1970, 469 pages.

DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE (DDPS), *Projections de population du Sénégal issues du Recensement de 2002*.

DIRECTION DE LA PREVISION ET DE LA STATISTIQUE (DDPS) – Ministère de l'économie et des finances *Situation économique et sociale du Sénégal*, édition 2002-2003, page 19.

DURAND et WEIL, 1997, *Sociologie contemporaine*, 2<sup>e</sup> édition, Vigot, Paris, page 356.

DURKHEIM Émile, 1968, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 130 pages.

ENDA ECOPOLE, 2003, *L'état des lieux des initiatives populaires d'éducation : cas des formations « coins de rue » à Dakar*, Dakar, avril.

ENDA TIERS MONDE, 2003, *Education : alternatives africaines*, Etudes et recherches, n° 222-223, Dakar, 274 pages.

ENDA tiers monde, 2005, ACRA, avril.

ENDA TM JEUNESSE ACTION, 2003, *Soutien aux talibés/garibous, Quelques actions d'amélioration du système éducatif des écoles coraniques au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso*, JEUDA 109, décembre, 87pages..

ERNY Pierre, 2001, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris, 351 pages.

FAYE Cheikh Faty, 2000, *La vie sociale à Dakar (1945 – 1960)*, Etudes africaines, L'Harmattan, Paris ,320 pages.

FERRÉOL Gilles, 1996, *Dictionnaire de sociologie*, Colin, Paris, 315 pages.

FYLE Clifford, 1993, *L'éducation en Afrique au XXI<sup>e</sup> siècle*, BREDIA UNESCO, Dakar.

GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes des sciences sociales*, 10<sup>e</sup> édition, Dalloz, Paris, 920 pages.

GOMIS Souleymane, 2003, *La relation famille-école au Sénégal, Le travail scolaire des enfants à Dakar*, L'Harmattan, Paris, 307 pages.

HAMADACHE Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non formelle – implications pour la formation des enseignants*

HAVELOCK G. et HUBERMAN M., 1980, *Innovation et problème de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*, UNESCO, Paris, 408 pages.

KANE Cheikh Hamidou, 1961, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 191 pages.

KANE Oumar, 2004, *La première hégémonie peule, Le Fuuta Tooro de Koli Tenella à Almaami Abdul*, Khartala, Presse Universitaire de Dakar, 670 pages.

KI-ZERBO Joseph, 1990, *Eduquer ou périr*, UNICEF, éditions L'Harmattan, Paris, 120 pages.

LAOUALI Tanko, 2005, *Education pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le sida*, DEA CUSE, ENS, Dakar, 131 pages.

LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Le défi éducatif collection, 2<sup>e</sup> édition, Guerin, ESKA.

LE THANH KHOI, 1984, *Problématique des relations entre l'éducation formelle et non formelle* (page 1 à 12), dans *Le formel et le non formel dans le contexte d'une politique d'éducation de masse*, Bamako (Mali), 7-19 mai, Agence de coopération culturelle et technique, 296 pages.

LOUM Mamadou Lamine, 2001, *Le Sénégal au 1<sup>er</sup> avril 2000*, Imprimerie EXCAF Editions, Dakar, 316 pages.

MEDORI TOURÉ Valérie, 2003, *L'éducation à Dakar : la famille, l'école, la rue*, Dakar, Université Dakar Bourguiba, mémoire de maîtrise en sociologie, 153 pages.

MAC Gregor Karen , 2002, *L'éducation tout au long de la vie, défi du vingt et unième siècle*, UNESCO, 161 pages.

MAUSS Marcel, 1950, *Sociologie et anthropologie*, Quadrige, PUF, 7<sup>e</sup> édition (1997), Paris, 482 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION, CABINET DU MINISTRE DELEGUE CHARGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE PUBLIQUE ET PRIVEE, DE L'ALPHABETISATION ET DES LANGUES NATIONALES, DIRECTION DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (DPLN), 2004, *Le Cadre d'orientation et Curriculum de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara*, Novembre, Sénégal.

MINISTERE DE L'EDUCATION, CABINET DU MINISTRE DELEGUE CHARGE ? DE L'ALPHABETISATION, DES LANGUES NATIONALES ET DE LA FRANCOPHONIE, DIRECTION DE L'ALPHABETISATION ET DES LANGUES NATIONALES, 2004, *Projet d'expérimentation de la modernisation des daara au Sénégal – Rapport d'évaluation de la phase expérimentale*

MOHISS, 1997, *Petits jobs et grôls Boulôts*, Jiel Impression CEE, Lanton.

NDÉNÉ Amadou, 1990, *L'école coranique- Mépris ou méprise ?* Dakar, Sénégal, messages d'hier et d'aujourd'hui, 56 pages.

NDIAYE Mamadou, 1982, *L'enseignement arabo – islamique au Sénégal*, UCAD, thèse de Doctorat, Fac Lettres et sciences Humaines, Département arabe.

ONU, 1959, *Déclaration des droits de l'enfant*, Proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)], [www.unhcr.ch:french/html/menu3/b/25\\_fr.htm](http://www.unhcr.ch:french/html/menu3/b/25_fr.htm)

PIAGET Jean et BÄRBEL Inhelder, 1967, *La psychologie de l'enfant*, 2<sup>e</sup> édition, PUF, Paris, 128 pages.

PIRES Jean, 2004, « Enseignement religieux à l'école primaire sénégalaise. La difficile mise en route d'une ambitieuse réforme », quotidien *Le Soleil*, mardi 18 mai, page 12.

POL DROIT Roger, 2005 *L'humanité toujours à construire, Regards sur l'histoire intellectuelle de l'UNESCO 1945-2005*, UNESCO, Paris, 223 pages.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 2<sup>e</sup> édition, Paris, 287 pages.

SALL Hamidou Nacuzon et MICHAUD Pierre, 2000, *Les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication. Rapport d'expériences menées au Sénégal*, CRDI, 259 pages.

SAMB Amar, 1973, *Matraqué par le destin, ou la vie d'un talibé*, NEA, Dakar, Abidjan, 200 pages.

SAMB Tamsir, chercheur en éducation, atelier sous-régional sur « La promotion de l'accès et de la qualité de l'éducation pour les enfants exclus », Breda du 26 au 28 avril 2005.

SCHLEMMER B., 1996, - *L'enfant exploité - oppression, mise au travail et prolétarisation*, Karthala-Orstom, 522 pages.

SECK Cherif Adrame, 1975, *Njangaan*, NEA, Paris, 37 pages.

SNYDERS Georges, 1986, *La joie à l'école*, PUF, Paris, 329 pages.

SYLLA Khadim, 2004, *L'éducation en Afrique- Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan, 272 pages.

TALL Fatou, 1981, *Les talibés et la délinquance juvénile*, Mémoire de fin d'études, Ministère de l'enseignement supérieur, Ecole Nationale des Assistants et Educateurs Spécialisés E.N.A.E.S, Dakar.

TANDJIGORA Oumou, 1996, *Le talibé et l'école coranique traditionnelle en milieu urbain*, Mémoire de maîtrise, UCAD, Faculté des lettres et des sciences humaines, Département arabe.

TANOGA Mahouta, 1995, *Problématique d'abandon d'enfants à Dakar (SENEGAL)*, Ed Dakar, ENDSS section sociale, 75 pages.

TOURE Cheich, 1996, *Problèmes de prise en charge familiale et socio-éducative des jeunes enfants en milieu défavorisé. Essai sur le quartier NGANE ALASSANE (KAOLACK – SENEGAL)*, Dakar : ENDSS section sociale, 70 pages.

UNESCO, 2000, *Cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, adoptée par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris, 78 pages.

UNESCO, 2003, *L'accès à l'éducation pour les plus démunis, Programme d'éducation des enfants en situation difficile – enfants de la rue, enfants travailleurs*.

UNESCO, 2004, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Education pour tous, l'exigence de qualité*, Paris, 461 pages.

UNESCO, 2005, *Colloque international « Soixante ans d'histoire de l'UNESCO »*, du 16 au 18 novembre, Maison de l'UNESCO, Paris.

UNESCO, 2005, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT Résumé, Où en est le monde dans la réalisation des six objectifs de l'Education pour tous ?* [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

UNICEF, 2005, *The state of the world's children 2004* »

# **ANNEXES**



## Annexe 2

### Compte rendu de la pré enquête

Le mardi 17 mai 2005 nous avons réalisé la pré-enquête pour tester notre questionnaire sur un échantillon de trois talibés.

Accompagné de Monsieur Amadou GUEYE, collègue sociologue, nous avons garé notre véhicule à la station service mobile sur Bourguiba, tout près de l'Ecole Normale. Nous avons interpellé trois talibés qui se sont aussitôt précipités. C'est Monsieur Gaye qui s'adresse en wolof aux enfants et leur explique avec mon soutien le but de notre rencontre. Les enfants collaborent très bien et ils se traduisent de l'un à l'autre le *wolof* en *pular* (leur langue maternelle).

Ce qui nous a frappé tout d'abord c'est leur manque d'enthousiasme, ils regardaient par terre, l'air triste. Ils se sont un peu égayés au cours de l'entretien : ils devaient se poser beaucoup de questions sur nos intentions.

Nous avons choisi pour commencer l'entretien avec le questionnaire tout d'abord le moyen (il y a avait un petit, un moyen et un grand) qui semblait plus dégourdi, et ensuite le plus petit. Les trois enfants étaient venus de Gambie un an auparavant avec un marabout gambien auquel les familles les avaient confié. Ils nous ont communiqué le désir de rentrer au « *fouta* », disant que « *Dakar ça n'est pas bon* ».

Aucun d'eux ne sait lire le Coran (dont un texte leur est présenté), ils sont gênés ; et ils doivent ramener 200 FCFA par jour au Daara. Monsieur Gaye leur demande ce qu'ils font lorsque cela n'est pas possible, « *s'ils volent* », pas de réponse mais un sourire en biais.

Le marabout est correct avec eux et s'occupe de leur entretien puisque leurs parents sont des chômeurs.

Les enfants souhaitent apprendre le français et ils ont l'air complexés de leur cumul d'ignorance. Leur ambition de travail, c'est être vendeur.

Un enfant plus grand nous a rejoint, plus sûr de lui. En effet, il sait lire le français, car après deux ans d'école française il a interrompu ses études pour apprendre le Coran, qu'il sait lire d'ailleurs parfaitement sous nos yeux. Il a aujourd'hui 15 ans et souhaite quitter le Dara pour faire autre chose.

L'entretien terminé, nous leur demandons ce qui leur ferait plaisir... la réponse est : une paire de chaussure ! Nous avons pensé leur donner des fruits, mais puisque le coup est parti, puisqu'ils sont pieds nus sur le goudron brûlant de 13 heures... Nous voilà donc partis à la recherche de quatre paires de chaussures en plastique « *tic tic* » pour ces malheureux. A notre retour, le plus grand est déjà parti (mais il était chaussé en fait). Les pointures sont trop grandes mais ils sont tout de même satisfaits, nous disant qu'ils peuvent les échanger.

Quelques jours plus tard nous avons revu le plus grand et lui avons remis la paire de chaussures promise. D'autres talibés qui étaient alors présents lui ont posé de nombreuses questions autour de ce geste car ils étaient pour la plupart pieds nus.

### Annexe 3

TABLEAU 12 : RECAPITULATIF DES STRUCTURES QUI INTERVIENNENT SUR L'ENFANCE

N°	Structures	Responsables	Zone d'intervention
01	Association Tout Pour L'Enfant (ATE)	Benoît Pierre Toupane	Arrondissement de Niaguis
02	Service de l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO)	Youba Tamba	Région de Ziguinchor
03	Christian Children'S Fund Inc (CCF)	Yves Olivier Kassoka	Commune de Ziguinchor
04	Enda Tiers Monde	Sankoung Fall	Commune de Ziguinchor Communauté Rurale de Enampor
05	Centre Conseil pour Adolescents (CCA)	Ibrahima Ka	Région de Ziguinchor
06	Collectif Régional des Structures de Jeunesse (CRSJ)	Henry Ndecky	Région de Ziguinchor
07	Scouts et Guides Musulmans de Ziguinchor (SGMZ)	Oumar Ampoï Bodian	Région de Ziguinchor
08	Eclaireuses et Eclaireurs du Sénégal (EEDS)	Aliou Demba Kébé	Région de Ziguinchor
09	Association pour la Survie de la Femme et de l'Enfant (ASSEF)	Lang Mané	Commune de Ziguinchor
10	Association pour le Soutien et la Promotion de l'Enfance en Danger (ASSOREP)	Sœur Bénédicte Badiate	Commune de Ziguinchor
11	Handicap International	Khadiatou Gaye Alain Char	Région de Ziguinchor
12	Cœurs Vaillants-Ames Vaillantes (CV-AV)	Victor Emanuel DIEME	Région de Ziguinchor
13	Projet de Développement de L'Enfant et de la	Sanoussy Camara	Commune de Ziguinchor et Arrondissement

N°	Structures	Responsables	Zone d'intervention
	Famille (PDEF) -Eluup añiil		de Nyassia
14	Croix Rouge Jeunesse	Mamadou Lamine Coly	Région de Ziguinchor
15	Guides du Sénégal	Mme Marie Elisabeth Diandy Nunez	Région de Ziguinchor
16	Scouts du Sénégal	Henry Ndecky	Région de Ziguinchor
17	Association pour le Développement et la Promotion de la Femme et de l'enfant(ADPFE)	Magueye Gueye	Commune de Ziguinchor
18	Enfants en Situation Difficile (ESD)	Moustapha Diatta	
19	Rencontre Africaine pour la Défense des Droits de l'Homme (RADDHO)	Alioune Tine	Région de Ziguinchor
20	Centre de Sauvegarde de Kandé	Oumar Diatta	Commune et Département de Ziguinchor
21	Association de Coopération Rurale en Afrique et en Amérique Latine (ACRA)	Cécile DIEME	Région de Ziguinchor
22	Association des Enfants et Jeunes Travailleurs (AEJT)	Amy Tendeng	Commune de Ziguinchor CR Enampor
23	Association Régionale des Handicapés Moteurs de Ziguinchor(ARHMZ)	Alassane Badiane	Département de Ziguinchor
24	Parlement des enfants	Oumar Mamadou Diallo	Commune de Ziguinchor
25	Villages d'enfants SOS	Théodore Ndiaye	-
26	COSPE(Coopération et Développement pour les Pays Emergents)	Edi Bruni	Commune de Ziguinchor
27	AMA (Agence des Musulmans d'Afrique)	Mohamed Goumni	Région de Ziguinchor

Source : ENDA tiers monde, ACRA, avril 2005

## Annexe 4

TABLEAU 13 : ENSEMBLE SENEGAL : RECENSEMENT GENERAL DE LA POPULATION ET DE L'HABITAT - DECEMBRE 2002, RESULTATS PROVISOIRES

DENOMINATION	NOMBRE DE CONCESSIONS	NOMBRE DE MENAGES	POPULATIN DE DROIT										
			Hommes	Femmes	Total	Rap. Masc	T.moy .men	%	Tx. Ac. An	Superficie	%	Densité	Tx Urba
1- REGION de DAKAR	184 971	302 551	1123406	1 143 950	<b>2 267 356</b>	98	7.5	23	2.5	547	0.3	4145	97
2- REGION de DIOURBEL	87 466	102 325	497 507	552 447	1 049 954	90	10.3	10	3.6	4903	2.5	214	16
3- REGION de FATICK	45 637	69 991	302 408	310 592	613 000	97	8.8	6	1.6	7 910	4.0	77	13
4- REGION de KAOLACK	80 371	104 757	517 094	549 281	1 066 375	94	10.2	11	1.9	150449	7.9	69	23
5- REGION de KOLDA	61 348	79 735	417 908	418 322	836 230	100	10.5	8	2.3	21 112	10.8	39	12
6-REGION de LOUGA	55 879	66730	328 660	348 873	677 533	94	10.1	7	2.4	25 245	12.9	27	19
7- REGION de MATAM	31 373	42 918	201 382	221 659	423 041	91	9.9	4	3.3	29 041	14.8	14	14
8- REGION de SAINT LOUIS	62 222	80 264	334 869	353 898	688 767	95	8.6	7	3.2	19 241	9.8	36	36
9- REGION de TAMBACOUNDA	49 186	67 431	300 904	304 791	605 695	99	9.0	6	3.1	59 542	29.9	10	17
10- REGION de THIES	103 141	145 536	642 668	647 597	1 290 265	99	8.9	13	2.2	6 670	3.4	208	44
11- REGION de ZIGUINCHOR	38 785	60 107	219 679	218 307	437 986	101	7.3	4	0.7	7 352	3.7	59	44
<b>ENSEMBLE SENEGAL</b>	<b>800 379</b>	<b>1 122 345</b>	<b>4 886 485</b>	<b>5 069 717</b>	<b>9 956 202</b>	<b>96</b>	<b>8.9</b>	<b>100</b>	<b>2.4</b>	<b>196 021</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>41</b>

Source : DPS, projections de population du Sénégal issues du Recensement de 200

## ANNEXE 5

**Enseignement islamique au Sénégal : Apprendre le Coran pendant les vacances Au Sénégal, les parents sont de plus en plus nombreux à envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques pendant les vacances scolaires. Pour apprendre leur religion et aussi pour les occuper. Parfois sans souci de leur santé.**

A 8 ans, le jeune Lamine Coly fait ses cinq prières quotidiennes sous l'œil vigilant de sa maman. Il sait déjà quelques versets du Coran qui lui permettent de prier. "C'est pendant les vacances que mes enfants s'initient à la lecture du Coran", explique Mariama Coly, mère de Lamine et de trois autres enfants.

A Grand Yoff, quartier populaire de Dakar, dans l'immeuble qu'elle partage avec d'autres co-locataires, Mme Coly affirme ne pas être la seule à inscrire ses enfants dans ces écoles coraniques. Elle paie 15 000 F Cfa par mois pour Lamine et son petit frère. "Cette initiation au Coran, tout parent musulman se doit de l'imposer à son enfant", confirme une autre mère, Aby Cissokho.

Même pendant les vacances de fin d'année, certains parents mettent leurs enfants dans ces écoles. "J'en ai reçu moins d'une dizaine qui s'étaient déjà inscrits pour venir les week-ends toute l'année", reconnaît Ibrahima Seck, un jeune maître de Coran dans les Hlm de Grand Yoff. Rattachées aux fêtes musulmanes, les vacances des écoles coraniques, communément appelées daara, coïncident rarement avec celles de l'enseignement français. Certains n'y voient que des avantages. "Ce ne peut être que bénéfique pour le gamin", soutient Mariama Coly. Une opinion partagée par Ismaël Ndiaye, imam de la mosquée de l'Université de Dakar et coordinateur d'un camp de vacances islamiques organisé l'été dernier. Il estime que "l'apprentissage du Coran développe la capacité de mémorisation". Mais au-delà de la volonté de donner une éducation islamique à leurs enfants, de nombreux parents cherchent surtout à éviter qu'ils vadrouillent dans la rue et fassent du grabuge. Maïmouna Coly, 12 ans, préfère apprendre le Coran plutôt que de passer ses congés à ne rien faire.

Pour d'autres, comme Serigne Lahib Ndiaye, psychologue, président de l'Association pour le développement de la psychologie appliquée, "c'est un manque de responsabilité que d'inscrire son enfant à l'école coranique au moment où il doit se reposer. Cela peut entraîner des effets négatifs sur sa scolarité". En témoignent, selon lui, les signes d'essoufflement constatés dès novembre chez les écoliers qui y passent leurs vacances d'été.

Pourtant, "le phénomène se répand et répond à une forte demande des parents", explique Cheikhou Mbow, chef de la Division de l'enseignement religieux au ministère de l'Éducation. Au Sénégal, depuis cinq ans, l'enseignement coranique a le vent en poupe. Devenus islamologues, d'anciens élèves de daara, diplômés d'universités arabes, connaissent aujourd'hui un vif succès. Maîtrisant l'arabe et le français, ils donnent conférence sur conférence. Dans les médias, ils montent au créneau pour expliquer les valeurs de l'islam qui condamne, par exemple, l'excision, la violation des droits humains, le terrorisme, etc. Éviter l'obscurantisme et l'intégrisme religieux, sources d'intolérance, est une des raisons qui incite aussi les parents à faire bien connaître leur religion aux enfants.

C'était d'ailleurs le credo du camp de vacances islamique de l'université de Dakar. On y exigeait des maîtres coraniques des tenues vestimentaires sans rapport avec les accoutrements des fondamentalistes. Mais la discipline était stricte et le programme chargé : la vingtaine d'enfants qui y ont participé durant 40 jours, étaient debout à 4 h 30 pour les cours et les prières qui prenaient fin à 21 h.

### Le Coran à l'école publique

L'Etat sénégalais a introduit, depuis trois ans, l'enseignement coranique dans le système éducatif public, à l'instar des écoles privées catholiques qui, depuis très longtemps, enseignent le catéchisme. Au total, 54 écoles des régions de Diourbel, Fatick et Kaolack dispensent ces cours à côté des programmes de l'enseignement du français. Très islamisées, ces trois régions pilotes ont souvent refusé d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises. Dans un même village, il n'est pas rare de voir une école coranique en hutte accueillir deux fois plus d'élèves que l'école publique, beau bâtiment équipé d'un mobilier moderne.

Selon le département de l'enseignement religieux au ministère de l'Éducation, près de 600 000 enfants suivent l'enseignement islamique au Sénégal.

Article consulté sur [www.walfadjiri.com](http://www.walfadjiri.com), le mercredi 25 janvier 2005.