UCL
Université catholique de Louvain

La constitution de la mendicité des élèves des écoles coraniques en problème public au Sénégal
Étapes et résistances

Oana Marina Panait

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences politiques et sociales à l'Université catholique de Louvain

Membres du jury

Pr. Jean-Émile Charlier (Promoteur, Université catholique de Louvain-Mons)
Pr. Sarah Croché (Université de Picardie Jules Verne, Amiens)
Pr. Sébastiano D'Angelo (Université catholique de Louvain-Mons, Haute École de Bruxelles-Defré)
Pr. Amadou Fall (Université Cheick Anta Diop, Dakar)
Pr. Fabienne Leloup (Université catholique de Louvain-Mons)
Pr. Miguel Souto Lopez (Université catholique de Louvain-Mons)
Pr. António Teodoro (Université Lusophone, Lisbonne)

À ma mère,

Remerciements

L'aboutissement de cette recherche doctorale est le fruit d'un travail collectif impliquant le soutien de nombreuses personnes que je remercie très sincèrement.

Tout d'abord, je tiens à adresser des remerciements tout particuliers à Jean-Émile Charlier dont la confiance et le soutien ont rendu possible cette aventure doctorale. Il m'a appuyée de manière inconditionnelle pendant tout ce parcours long et sinueux. Sans hésiter, il m'a mise à l'abri du besoin en m'octroyant les moyens nécessaires au bon déroulement de cette recherche. En m'associant dès le début de mon parcours doctoral à la rédaction de publications scientifiques et en m'invitant à collaborer à des projets de recherche, Jean-Émile Charlier m'a enseigné la pratique de la sociologie dans toute sa complexité tout en me transmettant sa passion pour cette discipline. De l'écriture scientifique au travail de terrain sur les sols malien et sénégalais en passant par l'appropriation de la théorie, l'approche de mon promoteur fut celle d'un homme généreux ne cessant jamais de me pousser à tirer le meilleur de moi-même. Il m'a offert la possibilité de me familiariser avec l'expérience qu'est l'enseignement, en Belgique et au Sénégal, de réaliser un séjour de recherche à Lisbonne et de participer, à nombreuses reprises, à des colloques internationaux. Enfin, je remercie Jean-Émile Charlier pour son exigence, sa rigueur scientifique, sa disponibilité hors pair, sa patience, son appui constant et indéfectible, ses encouragements constants et son amitié. Sans doute, de nouvelles aventures scientifiques nous attendent après la défense de cette thèse.

J'adresse toute ma gratitude à Fabienne Leloup, d'avoir accepté de faire partie du comité d'encadrement de ma thèse et plus encore pour ses précieux conseils qui m'ont aidé à structurer mes idées. Ses encouragements et son sourire m'aidèrent à traverser ces moments de découragement propres à la réalisation d'une thèse.

Mes remerciements vont à Sarah Croché d'avoir fait partie du comité d'encadrement de thèse, d'avoir relu une partie de mes recherches et de m'avoir fait des recommandations qui m'ont aidé à améliorer la qualité de ces recherches. Je la remercie pour m'avoir intégrée dans l'équipe, pour m'avoir accompagnée de près durant mon séjour à Dakar et pour tous les moments du partage et de rire que nous avons eus au bureau et en dehors.

Je tiens à remercier Antonio Teodoro de m'avoir accueillie au sein de son centre de recherche à l'Université lusophone de Lisbonne et pour la qualité de nos échanges une fois sur place. Je le remercie d'avoir accepté de coordonner avec moi un numéro de revue et d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse.

Mes remerciements vont à Sébastiano D'Angelo avec lequel j'ai pu avoir des échanges au moment du choix de l'objet de thèse et tout au long de son écriture. Je le remercie pour les commentaires qu'il a faits sur le manuscrit de thèse.

J'adresse de sincères remerciements à Amadou Fall pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et pour avoir lu et commenté le manuscrit.

Enfin, je remercie Miguel Souto Lopez d'avoir accepté de présider ma défense de thèse, malgré son agenda chargé.

Cette thèse n'aurait pas pu aboutir sans les personnes qui ont accepté de me raconter et d'être interviewées à Dakar. C'est grâce à elles que j'ai pu avoir accès à des informations essentielles pour la réalisation de cette recherche doctorale. Qu'elles en soient ici remerciées. Je tiens à exprimer ma gratitude pour tous ceux qui m'ont facilité le travail de recueil des

données à Dakar, que cela soit les professeurs et les auditeurs de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de l'Université Cheikh Anta Diop, les bibliothécaires de la Chaire UNESCO, de l'Institut fondamental d'Afrique noire et de la Bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta Diop

Je tiens aussi à adresser de sincères remerciements à Jean-Louis Derouet, dont l'aide durant mon parcours doctoral est inestimable. Il a accepté non seulement de relire et de corriger une partie de mes recherches, mais il m'a aidé dans la publication de ces recherches. Je lui serais toujours reconnaissante pour avoir accepté de me confier la coordination d'un numéro dans la revue *Éducation et Sociétés*, à l'élaboration et à l'aboutissement duquel, il a énormément contribué. Je lui remercie ensuite pour m'avoir donné la possibilité de coordonner avec lui, sous peu, un symposium scientifique.

Merci à tous ceux qui m'ont aidé à traduire, à corriger et à réécrire mes différents papiers : Jean-Émile Charlier, Thomas Dormont, Floris Laly, Bibiane Manga, Alexandru Panait, Kim Parry, Cheikh Mbaye, David Urban.

Mon parcours doctoral n'aurait pas été celui qu'il a été sans l'appui de mes collègues d'équipe avec lesquels j'ai pu échanger, rigoler et partager mes peurs : Sarah Croché, Thomas Dormont, Amina Illou, Perrine Pigeon, Miguel Souto Lopez et David Urban. Je remercie particulièrement Dan Imaniriho qui, à part d'avoir été un bon collègue de bureau et colocataire, est devenu un très bon ami. Un grand merci aux financiers du deuxième étage du bâtiment A, Floris Laly et Youness Younes El Hichou El Maya, pour les échanges, les encouragements constants et les moments de fou rire dans la cuisine. Merci à l'économiste du premier étage du bâtiment A, Malo Beguin, qui a dû m'écouter beaucoup me plaindre les derniers mois de thèse. Je tiens aussi à remercier à Yannick Stéphane Yeptiep et à Narindra Hajatiana Rakotoarijaona, qui m'ont beaucoup soutenu, surtout dans les derniers mois de cette thèse.

Merci à Sandrine Delhaye pour son appui durant tout le parcours doctoral, sa disponibilité, son efficacité et sa bonne humeur, à Vinciane Clauss et Sonia Zeghers pour leur disponibilité. Je remercie les personnes du « service technique » pour le sourire de chaque jour et les moments de rire que nous avons partagés : Teresa Lombardo, Françoise Opdenacker, Flavio Mangione, Franco Musinu.

Merci aux collègues de l'Université lusophone de Lisbonne, Filipa Lourenço, Mariana Vital et Fernando Catarino, pour les échanges que nous avons eus lors de mon séjour sur place et pour l'accueil chaleureux qu'ils m'ont réservé.

Je tiens à remercier mes collègues du Centre d'études du développement de l'Université catholique de Louvain avec lesquels j'ai pu échanger à plusieurs reprises sur ma thèse et écrire des articles. Un tout particulier merci à Aymar Nyenyezi Bisoka qui m'a encouragé dans mon projet de faire une thèse de doctorat et m'a soutenu dans mes premiers pas dans le monde de la recherche scientifique. Merci aussi à Emery Mudinga, dont le soutien a été important au début de ce parcours doctoral.

Afin de mener cette thèse doctorale à terme, j'ai été chanceuse de compter sur le soutien constant de ma famille et de mes amis.

Ţin să le mulţumesc părinţilor mei, Elena şi Gheorghe Panait, pentru încrederea şi susţinerea pe care mi-au acordat-o pe întreaga durată a studiilor. Vă mulţumesc pentru ceea ce sunt astăzi.

Je remercie mon frère Alexandru Panait, pour son appui inconditionnel et pour la patience qu'il a montré lorsqu'il relisait et corrigeait mes papiers en anglais.

Mulţumesc tuturor membrilor familiei mele care m-au susţinut şi încurajat. În particular, le mulţumesc Mioarei Niţu şi lui Alice Niţu.

Merci à tous mes amis qui ont montré un soutien indéfectible durant tout mon parcours doctoral dont particulièrement : Corina Drăgună, Alexandra Grigorescu, Adriana Grigorescu, Ericka Gomez, Lavinia Moise, Ştefan Boţan, Constantin Burlacu, Mihnea Dumitru.

Por último, agradezco a Juan Carlos Fernandez Toledano por apoyarme durante los periodos difíciles durante el transcurso de este doctorado. Gracias por todas las discusiones que hemos tenido sobre mi tesis y por su ayuda en el diseño de esta tesis.

Table des matières

INTRODUCTION 12
1. REGARDS CONTRASTÉS SUR L'ÉCOLE CORANIQUE SÉNÉGALAISE 12
1.1. Typologies des écoles coraniques 12
1.2. Singularité de l'offre éducative des écoles coraniques 16
1.3. La mémorisation du Coran et la discipline du corps comme voies d'accès au savoir révélé 20
2. RHÉTORIQUE GLOBALE CONTEMPORAINE SUR LA MENDICITÉ DES TALIBÉS ET LE FONCTIONNEMENT DES *DAARAS* 25
2.1. Critiques relatives à la pratique de la mendicité des talibés 25
2.2. Critiques relatives au contenu enseigné par les *daaras* et aux techniques pédagogiques utilisées 27
3. PROBLÉMATIQUE, QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE 30
4. NOMBRE, APPARTENANCE SOCIALE ET RÉPARTITION SPATIALE DES TALIBÉS MENDIANTS 38
4.1. Estimations des nombres de talibés mendiants et de *daaras* 38
4.2. Ambiguïté des données, manque de résultats solides : quels intérêts ? 43
4.2.1. Maîtres coraniques 46
4.2.2. ONG et bailleurs 49
4.3. Appartenances sociale et régionale des talibés mendiants 51
5. PLAN DE LA THÈSE 53

CHAPITRE I MÉTHODOLOGIE ET ÉTAT DE L'ART 55
1 MÉTHODOLOGIE 56
1.1 Approche socio-historique et analyse d'un problème 56
1.2 Récolte des données 58
2 ÉTAT DE L'ART 68
2.1 Structuration de l'état de l'art 68
2.2 La mendicité des talibés comme objet d'étude associé à d'autres thématiques de recherche 69
2.2.1 Enseignement arabo-islamique, pouvoirs publics et religieux 69
2.2.2 Marginalité urbaine au Sénégal 72
2.2.3 Enfants de la rue, travail des enfants en Afrique de l'Ouest 73
2.3 La mendicité des talibés comme objet d'étude autonome 74
2.3.1 Travaux de fin d'études 74
2.3.2 Littérature scientifique 77

CHAPITRE II LA CONSTRUCTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS COMME PROBLÈME PUBLIC : UN RÉSULTAT DE L'ARTICULATION SAVOIR-POUVOIR 80
1 MODÈLE THÉORIQUE INITIAL 81
1.1 Posture théorique préalable : la construction d'un problème public 81
1.1.1 La « problématisation » d'un comportement chez Foucault 81
1.1.2 Approche constructiviste de la définition des problèmes publics et repères théoriques 82

1.2 L'articulation du savoir et du pouvoir dans le processus de construction du problème public 88
2 LA TRANSFORMATION DE LA MENDICTÉ DES TALIBÉS EN PROBLÈME PUBLIC 90
2.1 La mendicité comme réalité précoloniale 90
2.1.1 La tradition de la mendicité des talibés et ses origines socio-historiques 90
2.1.2 Regards français sur la mendicité en Sénégambie au XIX^e siècle 92
2.2 La mendicité et le vagabondage : des problèmes publics pour l'administration coloniale au début du XIX^e siècle 94
2.3 Les autorités coloniales françaises : « les grands orchestrateurs » de la mendicité des talibés comme problème public au XIX^e siècle 103
2.3.1 La mendicité des talibés et la gestion de l'espace urbain 103
2.3.2 La mendicité des talibés et la gestion de l'enseignement coranique 107
2.4 L'administration coloniale et le dossier des quêtes religieuses au début du XX^e siècle 121
3 LA TRADITION FRANÇAISE DE LUTTE CONTRE L'ERRANCE ENFANTINE 131
CONCLUSION DU CHAPITRE II 135
CHAPITRE III LES INFLEXIONS HISTORIQUES DANS LE PROCESSUS DE CONSTITUTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS EN PROBLÈME PUBLIC (1914-ANNÉES 1990) 137
1 LA *SOCIOLOGIE DU DISPOSITIF* COMME MODÈLE THÉORIQUE POUR SAISIR LE PROCESSUS DE REDÉFINITION D'UN PROBLÈME PUBLIC 138
2 LE PROCESSUS DE REDÉFINITION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS COMME PROBLÈME PUBLIC PENDANT L'ÉPOQUE COLONIALE 143
2.1 Paul Marty et le changement de la politique coloniale à l'égard de la mendicité des talibés et de la gestion des écoles coraniques 143
2.2 Les controverses autour de la mendicité des talibés dans la première moitié du XX^e siècle 149
2.3 La réappropriation du dispositif impérial par l'administration coloniale de l'AOF 151
2.4 Les cahiers William Ponty : la perception des talibés sur la mendicité des talibés 157
3 LA MENDICITÉ DES TALIBÉS APRÈS L'INDÉPENDANCE : DÉFINITION D'UN PROBLÈME PUBLIC 166
3.1 La mendicité des talibés : une sous-catégorie de la marginalité urbaine après l'indépendance 166
3.2 Les talibés mendiants et la réouverture du débat autour de la réforme de la *daara* 172
3.3 La dégradation de l'image du maître coranique et de la *daara* 175
CONCLUSION DU CHAPITRE III 184
CHAPITRE IV VERS UNE RECONNAISSANCE OFFICELLE DES *DAARAS* ET UNE INTERDICTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS 186
1 DÉFIS DU SYSTÈME NATIONAL D'ÉDUCATION ET MOBILISATIONS INTERNATIONALES EN FAVEUR DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE ET DE LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION DE BASE 187
1.1 Crise du système formel d'éducation au Sénégal 187

1.2 Les pressions internationales en faveur de la protection de l'enfance et de l'Éducation pour tous 188
1.2.1 La mise en place des normes internationales en faveur de la protection de l'enfance 188
1.2.2 La mobilisation internationale en faveur de la politique de l'Éducation pour tous 188
2 RÉPONSES DES AUTORITÉS NATIONALES AUX PRESCRIPTIONS INTERNATIONALES ET RÉACTIONS DE LA SOCIÉTÉ SÉNÉGALAISE AUX POLITIQUES NATIONALES APRÈS LES ANNÉESS 1990 191
2.1 Le Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants des années 1990 191
2.2 Les projets d'intervention nationale et internationale sur les *daaras* 196
2.2.1 L'Éducation de base : priorité nationale à l'aube des années 2000 196
2.2.2 Introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les *daaras* 197
2.2.3 Accord-cadre pour la promotion des *daaras* 199
2.2.4 « Projet de loi portant statut du "daara" » 201
2.3 Adoption de la loi n° 2005-06 et interventions ponctuelles de retrait des enfants des rues 214
2.3.1 Les mesures prises par Abdoulaye Wade et son gouvernement 214
2.3.2 Les mesures prises par Macky Sall et son gouvernement 218
2.4 Rallier les « abonnés » des talibés mendiants à la cause de l'éradication de la mendicité des enfants : projet d'avenir et défis 225
2.4.1 La mise en place d'un système national de collecte de l'aumône 225
2.4.2 Significations de l'aumône dans la société sénégalaise 228
3 UNE GRILLE DE LECTURE FOUCALDIENNE POUR INTERPRÉTER LES RÉACTIONS À L'INTERDICTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS ET À LA RÉFORME DES *DAARAS* APRÈS LES ANNÉES 1990 231
3.1 La compétition des deux « dispositifs de production de l'homme » au Sénégal 231
3.2 Les sciences de l'éducation et l'approche foucaldienne sur le pouvoir et la résistance du sujet individuel 233
3.2.1 Foucault et le courant anglophone des sciences de l'éducation 233
3.2.2 Foucault, pouvoir et résistance du sujet individuel 234
3.2.3 L'appropriation et la résistance de l'acteur institutionnel 236
3.3 Typologie des réactions aux prescriptions éducatives globales 238
CONCLUSION DU CHAPITRE IV 243
CONCLUSION GÉNÉRALE 248
1. La construction de la mendicité des talibés comme problème public 248
2. Conceptualiser la construction des problèmes publics 251
2.1. La lutte sémantique autour de la mendicité des talibés 252
2.2. La migration d'objet 253
2.3. L'évolution du dispositif 254
BIBLIOGRAPHIE 258
TRAVAUX SCIENTIFIQUES 258
PUBLICATIONS OFFICIELLES 268
TEXTES ET PROJETS DE LOI 271

ARTICLES DE PRESSE EN LIGNE 271
ENREGISTREMENTS AUDIO 274
ARCHIVES NATIONALES DU SÉNÉGAL 274
ÉCHANGES ET ENTRETIENS 277
Liste des tableaux 279
Annexe I. Guide d'entretien 280

INTRODUCTION

1. REGARDS CONTRASTÉS SUR L'ÉCOLE CORANIQUE SÉNÉGALAISE

1.1. Typologies des écoles coraniques

Depuis les années 1990, les autorités du Sénégal essuient les critiques que leur adresse la communauté internationale [organisations internationales, organisations non gouvernementales internationales (ONG), États] quant au respect des droits des élèves de l'école coranique (la *daara*[1]) : les enfants talibés[2] (Loimeier 2002, D'Aoust 2012, Ware 2014). Les violences physiques et sexuelles, psychoaffectives et morales qui leur sont fréquemment infligées, ainsi que la pratique de la mendicité à laquelle certains sont contraints à s'adonner chaque jour sont sévèrement dénoncées (D'Aoust 2012).

La *daara* est un établissement d'éducation non formelle qui échappe au contrôle de l'État. Elle se trouve sous le contrôle des autorités religieuses des confréries sénégalaises, principalement mouride et tidiane, et des opérateurs privés sénégalais et étrangers arabisants. Seule une minorité des enfants fréquentant certaines *daaras*, c'est-à-dire celles qui sont reconnues par l'État[3], sont comptabilisés comme des enfants scolarisés (Lewandowski 2011). Cette attitude mitigée des autorités ne retire rien au fait que la *daara* est légitime aux yeux de la très grande majorité de la population sénégalaise (Charlier 2004). Elle se distingue des autres types d'établissements d'enseignement[4] avec lesquels elle coexiste au Sénégal à la fois par la mission éducative particulière qu'elle s'est fixée et par les méthodes pédagogiques qu'elle met en œuvre pour la réaliser.

Une des particularités du système éducatif sénégalais est sa nature hybride (D'Aoust 2012), qui permet la coexistence des différents types d'écoles formelles – l'école « française », héritage de l'époque coloniale, qui prend différentes dénominations, telles que l'école de l'État, l'école « moderne » ou l'école « publique » ; l'école privée, qu'elle soit catholique ou laïque ; l'école franco-arabe – avec les différents établissements d'enseignement non formel – l'école arabe, l'école coranique et l'école communautaire de base (Charlier 2002). Le contrôle public ne s'exerce, à des intensités variées selon les cas, que sur le fonctionnement de l'école formelle (définition du programme, recrutement des enseignants, évaluation des acquis des élèves à la fin de chaque cycle d'études). Le contrôle des pouvoirs publics reste absent de

[1] Les deux termes sont utilisés tout au long de l'analyse de manière interchangeable. Le terme wolof *daara* indique l'« endroit où on dispense une éducation religieuse de façon régulière » (Mbacké 1994 : 7). Il vient de l'arabe « daar » qui signifie la demeure ou la maison (*id.*). Tel que le propose Mbacké (*id.*), ce travail tiendra compte de l'origine linguistique arabe du terme *daara*, qui suggère que le terme est féminin. Certains auteurs ont toutefois considéré que le terme *daara* était masculin. Quand leurs travaux ont été cités dans ces pages, leur choix a été respecté. Le terme est également utilisé au masculin dans des textes légaux. Là aussi, nous avons respecté le choix de l'auteur.

[2] « Un talibé (*talibe* en arabe), au sens étymologique du terme, c'est un "élève qui apprend le Coran" » (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007 : 24).

[3] Il s'agit de ces *daaras* qui ont accepté d'intégrer le programme de « modernisation » des *daaras* initié par l'État après 2002. Ce programme vise la diversification de l'offre offerte par la *daara*, à travers l'introduction de l'apprentissage des langues et d'éléments de formation professionnelle (Lewandowski 2011, D'Aoust 2012).

[4] Le système sénégalais d'éducation non formelle inclut trois modèles : le premier est inspiré par l'école formelle et il est coordonné par des opérateurs variés (structures d'alphabétisation, etc.) ; le second est celui des écoles coraniques, rattachées dans la majorité des cas aux autorités religieuses ; le troisième correspond au mode traditionnel de socialisation et de formation professionnelle, dont la famille, le groupe, etc. sont les véhicules. Voir UNESCO (2001) pour des informations plus approfondies sur les différentes structures. Ce travail se concentre sur les écoles coraniques.

l'enseignement non formel (*id.* : 97-100), malgré les différentes initiatives qu'ils ont prises[5], surtout après les années 2000, en vue de contrôler les *daaras*, leur fonctionnement, les contenus enseignés, etc. (Lewandowski 2011, D'Aoust 2012, Hugon 2015).

Dans cette « constellation hétéroclite de dispositifs d'enseignement » où interviennent des opérateurs variés (Charlier 2002 : 97), l'école coranique elle-même se présente sous une multiplicité de formes. Aucune classification officielle de ces formes n'existe pour le moment au Sénégal (D'Aoust 2012). Cette absence favorise l'imprécision terminologique qui entoure l'utilisation du terme « école coranique ».

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons citer quelques typologies proposées par la littérature scientifique et qui peuvent aider à s'y retrouver dans la nébuleuse qui entoure le fonctionnement de l'école coranique sénégalaise. S'appuyant sur des critères relatifs à la durée des études dans la *daara* et aux modalités de la prise en charge des enfants[6], Charlier (2004) distingue trois formes d'établissements : la *daara* moderne sous régime d'internat où les enfants participent aux travaux agricoles et dont le fonctionnement est assuré par la contribution financière des parents et les aides externes, la *daara* traditionnelle sous régime d'internat et où les enfants doivent mendier pour en assurer le fonctionnement et satisfaire les besoins du maître coranique, et la *daara* de quartier qui reçoit les enfants quelques heures par jour ou pendant les vacances scolaires.

Au départ d'une classification réalisée par l'ONG Enda Jeunesse Action (2005) sur les mêmes critères, D'Aoust (2012) élargit la typologie des formes que l'école coranique traditionnelle non formelle prend au Sénégal. Elle distingue les *daaras* traditionnelles sans internat, les *daaras* de quartier, présentes dans les milieux urbain et rural, et les *daaras* traditionnelles avec internat. Ces dernières sont de trois types : institutionnalisées et présentes dans le milieu urbain ; confrériques et présentes dans les milieux urbain et rural ; itinérantes, qui se déplacent du village vers la ville (*id.*). À ces catégories d'écoles coraniques traditionnelles, D'Aoust (2013) ajoute les *daaras* modernisées non formelles qui, grâce à des projets de modernisation financés par des acteurs non étatiques, ont pu compléter leur programme d'enseignement du Coran par d'autres matières, et les *daaras* modernes qui fonctionnent selon le modèle proposé par l'État. Le fonctionnement de cette dernière catégorie de *daaras* (programme, mode de recrutement des enseignants, rapport à la mendicité, etc.) a été placé sous le contrôle de l'Inspection des *daaras*, structure étatique créée en 2004, devenue opérationnelle en 2008 (HRW 2010). Bénéficiant d'un mandat limité, cette structure ne contrôle pas les autres catégories de *daaras* (*id.*).

Différents bailleurs internationaux proposent aussi, sur la base de critères le plus souvent liés à la localisation et aux origines des établissements, des typologies des écoles coraniques sénégalaises. L'attention portée aux origines et à la localisation de la *daara* renvoie à la question très sensible de la migration des *daaras* rurales. Pour la majorité des observateurs, ces *daaras*, une fois arrivées en ville, sont assez systématiquement amenées à faire mendier les enfants dont elles ont la charge pour assurer leur survie.

[5] Les différentes tentatives prises par les pouvoirs publics en vue de réglementer le fonctionnement de la *daara* font l'objet de développements plus approfondis dans le quatrième chapitre.

[6] Le prise en charge peut avoir diverses formes : la participation financière (partielle, totale) ou en nature des parents, la participation de l'enfant aux travaux agricoles dans les champs du maître coranique et aux travaux dans le ménage de ce dernier, la mendicité quotidienne.

Une enquête nationale menée par l'Institut norvégien des sciences sociales (FAFO), l'École nationale d'économie appliquée (ENEA) et la Banque mondiale en 2009 dans les zones rurales du Sénégal a conclu que la mendicité des talibés serait principalement pratiquée par les talibés d'origine rurale qui suivent leur maître coranique en ville. Cette catégorie des talibés serait la plus prédisposée à s'adonner à la mendicité afin de subvenir aux besoins de la *daara* (bail), ainsi que du maître coranique et de sa famille. L'enquête montre qu'un quart des enfants sénégalais qui quittent leur famille suite, la plupart de temps, à leur confiage par la famille, soit 72.000, étaient des talibés originaires du milieu rural (FAFO, ENEA & Banque mondiale 2010). La même enquête a identifié les régions cotonnières, suivies par les régions rizicoles et sylvo pastorales comme les plus grandes pourvoyeuses de talibés migrants qui, une fois arrivés dans les villes et la capitale, sont prédisposés à la mendicité.

Dans le rapport sur la *Situation des enfants au Sénégal*, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF 2013 : 37) a souligné que les enfants confiés à un maître coranique qui a une *daara* itinérante « dont personne ne maîtrise ni le lieu de l'enseignement, ni le contenu de celui-ci, ni les conditions de vie qu'il offre aux enfants » sont contraints de mendier quotidiennement dans les rues pour assurer le fonctionnement de la *daara* et pourvoir aux besoins du marabout. Les *daaras* qui n'offrent que le régime de l'externat et les *daaras* dites « modernes » semblent faire courir moins de risques à l'enfant puisque, dans le premier cas, celui-ci reste sous la tutelle de ses parents et, dans le deuxième cas, le fonctionnement de l'établissement est contrôlé par divers opérateurs (étatiques, internationaux, etc.) (*id.*).

Ces diverses observations ont nourri l'hypothèse selon laquelle la lutte contre la mendicité des talibés passait par le retour des *daaras* itinérantes dans leurs villages d'origine. Cette hypothèse a inspiré une ligne d'intervention qui a été expérimentée ces dernières années. Il s'agissait de créer une activité ou un projet économique autour de la *daara* pour qu'une fois que le maître coranique retourne au village, il ait de bonnes raisons d'y rester[7] (Ndoye 2010). Néanmoins, l'approche n'a pas toujours donné les résultats escomptés[8].

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) différencie les *daaras* urbains d'origine rurale qui résultent de la migration des maîtres coraniques après les années 1970 du village vers la ville ; les *daaras* de quartier qui ont un rôle de gardiennage des enfants, et les *daaras* rurales, dont celles qui fonctionnent en régime d'internat, qui sont dirigées par des autorités religieuses et qui sont généralement considérées par la population comme des établissements modèles d'éducation[9] (UNESCO 2001).

L'Organisation internationale du Travail (OIT), l'UNICEF et la Banque mondiale ont distingué, dans une enquête menée en 2007 dans la région de Dakar, les *daaras* urbaines

[7] ENDA GRAF est une des ONG qui a soutenu de pareils projets. Son objectif était double : favoriser le retour des maîtres coraniques dans leurs villages d'origine ; renforcer l'attrait des *daaras* rurales par l'amélioration de leur infrastructure et la formation des talibés aux techniques agricoles (UNICEF 2012).

[8] L'ONG Avenir de l'enfant de Rufisque a monté des projets de retour au village des *daaras* d'origine rurale installées à Rufisque. Trois mois après la réalisation des projets, qui ont permis d'améliorer l'infrastructure des *daaras* (forage de puits) et d'acheter du matériel agricole, les maîtres coraniques ont décidé de retourner à la ville sous prétexte que « les projets n'étaient véritablement pas rentables » (Ndoye 2010 : 274).

[9] Voir Dramé (2009 2013) qui fait le panégyrique de la *daara* de Coki et de la *daara* de Diamal. Il présente le rôle de ces deux établissements d'éducation religieuse dans la diffusion de l'enseignement du Coran et des sciences islamiques au Sénégal et dans la sous-région. Voir aussi Sene (2009) qui analyse la place des *daaras* de l'exploitation agricole de Khelcom dans la configuration des *daaras* mourides. Il exalte l'incidence positive de ces *daaras* sur le développement du mouridisme et sur l'amélioration de conditions de vie des localités voisines du domaine agricole de Khelcom.

d'origine rurale, résultant du flux migratoire des maîtres coraniques du village vers la ville, les *daaras* de quartiers urbains qui accueillent les enfants pendant les périodes préscolaires ou les vacances scolaires, et les *daaras* rurales avec ou sans internat (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007).

Suite à une enquête menée en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale en 2009 dans quatre régions du Sénégal (Dakar, Louga, Saint-Louis, Matam), l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) a identifié quatre catégories de *daaras* (USAID-EDB 2010 : 28). La plupart des variables retenues pour cette classification sont objectives :

> *le fait de se livrer à la mendicité ; les raisons de cette mendicité ; les modalités de règlement des frais des talibés ; les conditions de vie des talibés notamment les sources d'électricité, le lieu où dorment les talibés, la source d'eau ; les régimes de la daara (internat, externat, demi-pension), le poids des filles et celui des étrangers.* (*ibid.*)

Une variable qualitative a été ajoutée, il s'agit de l'attitude du maître coranique par rapport à la fréquentation de l'école publique par les talibés. Les quatre catégories de *daaras* identifiées sont : les *daaras* fonctionnant sous régimes d'internat et d'externat où les enfants se livrent à la mendicité, mais dont le maître coranique accepte qu'ils suivent le programme de l'enseignement public avant d'avoir terminé la mémorisation du Coran ; les *daaras* fonctionnant essentiellement sous régime d'internat, où les enfants se livrent plus à la mendicité que dans la première catégorie et dont le maître coranique est réticent à ce que les enfants suivent l'enseignement public avant d'avoir fini de mémoriser le Coran ; les *daaras* « nanties » (*id.* : 30) ou « dites modernes » (*ibid.*) qui offrent les régimes d'internat et d'externat et où les besoins matériels de base sont assurés (électricité, repas trois fois par jour, robinet privé), et où la majorité des enfants ne se livrent pas à la mendicité et peuvent fréquenter de manière concomitante le programme de l'école publique ; et enfin, les *daaras* favorables à l'inscription de l'enfant à l'école publique, où les enfants ne se livrent pas à la mendicité et qui ne fonctionnent que sous régime d'externat et acceptent la participation financière des parents.

L'apport de cette typologie ne réside pas uniquement dans l'introduction, parmi les critères de classification des *daaras*, du rapport du maître coranique à la mendicité de ses talibés et à leur fréquentation de l'école publique. Cette typologie fait timidement de la place au genre, tant pour ce qui est de la fréquentation que de la direction des *daaras*, alors que cette question est peu abordée dans les discours scientifiques, politiques ou médiatiques[10]. Elle montre quels types de *daaras* sont susceptibles d'être dirigés par des femmes et d'accueillir des filles. Seul le quatrième type de *daaras* est dans ces cas, c'est celui qui fonctionne sous régime d'externat et où les parents paient les frais de scolarité de leurs enfants.

Dans un article récent sur la reconfiguration des rapports de genre dans l'enseignement arabo-islamique, Séne (2016) développe l'hypothèse de la féminisation de l'offre arabo-islamique au Sénégal pour ce qui est des effectifs et de la direction des structures éducatives qui la proposent. Elle montre que des *daaras* fonctionnant sous régime d'internat réservées aux filles, résultant surtout des initiatives privées d'une « élite féminine embryonnaire » (*id.* : 43),

[10] Gemmeke (2009) observe aussi que l'influence des femmes marabouts sénégalaises dans la production du savoir ésotérique islamique est sous-analysée dans les études sur l'islam au Sénégal.

ont été ouvertes surtout après les années 2000. « L'internat constitue, selon les acteurs de l'éducation arabo-islamique, le bouclier nécessaire à la formation des jeunes filles » (*id.* : 46-47). Considérées comme « le maillon faible dans la chaîne sociale que seule l'éducation islamique peut protéger » (*id.* : 46), les jeunes filles sénégalaises « sont également désignées comme les figures incontournables dont la mission est de remédier [aux] invasions indésirables [de divers maux dans la structure sociale] » (*ibid.*). L'internat devient alors le « lieu de fabrication » (*id.* : 41) de l'« idéal féminin » (*ibid.*). Il est non seulement la structure qui protège les jeunes filles sénégalaises, considérées vulnérables par essence, mais aussi celle qui les forment, en qualité des futures épouses et mères, comme « les gardiennes des valeurs » de la culture sénégalaise (*id.* : 48). Elles sont celles à qui « revient [finalement] la mission de mener la société vers son salut » (*ibid.*).

Le terme « école coranique » est parfois utilisé pour désigner les établissements d'enseignement arabo-islamique. Le rapport de l'enquête régionale menée en 2014 par la Cellule nationale de Lutte contre la Traite des Personnes (CNLTP 2015) pour établir une cartographie des écoles coraniques à Dakar illustre cet usage. Le terme « école coranique » y désigne tous les établissements d'enseignement arabo-islamique : écoles franco-arabes, *daaras* et écoles arabes. Toutefois, le rapport distingue différents types de *daaras* traditionnelles.

> *daara traditionnel enseignant uniquement le Coran, daara traditionnel enseignant le Coran et l'arabe, daara traditionnel enseignant le Coran et intégrant le français, daara traditionnel associant le Coran, l'arabe et le français, daara traditionnel enseignant le Coran et une langue maternelle.* (*id.* : 33)

S'appuyant sur ces différentes typologies, notre recherche porte sur les établissements d'enseignement religieux islamique, toutes catégories confondues, communément appelés « écoles coraniques » ou *daaras* qui poursuivent un seul objectif : l'apprentissage du Coran en langue arabe (Charlier 2004). Cette catégorie inclut les *daaras* dites traditionnelles, avec ou sans internat, situées en milieu rural ou urbain, qui font ou non mendier les talibés, les *daaras* dites « modernes » et les *daaras* « modernisées ».

1.2. Singularité de l'offre éducative des écoles coraniques

L'offre éducative des écoles coraniques est différente de celle proposée par des établissements d'enseignement formel qui se calquent plus ou moins sur l'école « française ». Fortier (2003) souligne que le terme même d'« école coranique » est loin d'être le terme adapté pour désigner ces structures. Pour Gandolfi (2003 : 263), il s'agit d'une « définition souple et décentralisée du mot "école" ». À la différence des structures éducatives que le terme d'« école » désigne habituellement, l'école coranique a souvent des infrastructures précaires ou insuffisantes, elle ne fixe pas de critères pour les conditions d'accès et de sélectivité et elle manque de structure centralisatrice de coordination (*ibid.*).

Établissements qui assuraient jadis en Afrique de l'Ouest la transmission du savoir religieux islamique, une éducation et une socialisation en conformité avec les principes islamiques (Mbacké 1994, Loimeier 2002), les écoles coraniques continuent à participer aujourd'hui à la diffusion de la foi (Ware 2014), à la transmission du savoir religieux et à la conservation de la culture islamique (Gandolfi 2003). L'acquisition du savoir religieux islamique est une obligation pour tout musulman et elle passe par l'apprentissage du Coran (Mbacké 1994,

Loimeier 2002). Le public cible de l'école coranique cherche donc essentiellement l'acquisition de ce savoir et une éducation respectueuse des principes islamiques. Malgré le fait qu'elles peuvent se présenter sous différentes appellations[11] et formes[12], relever du contrôle public ou des initiatives privées, leur programme d'enseignement de base reste le Coran (Loimeier 2002). C'est dans des cycles supérieurs, qui ne seront pas étudiés dans la présente recherche[13], que l'individu peut approfondir d'autres matières relevant des sciences religieuses ou des sciences profanes (*ibid.*).

Charlier (2006) et Fall (2012) remarquent que les conditions d'apprentissage à l'école coranique restent aujourd'hui globalement les mêmes que ce qu'elles étaient dans le passé. Dans les premières décennies après l'indépendance, Ndiaye (1985 : 156) note que la volonté des *daaras* sénégalaises, surtout celles situées en milieu rural était « de conserver le cachet traditionnel de l'enseignement coranique ».

> *Ceci se traduit par le respect scrupuleux du programme d'enseignement, des structures et des modalités de fonctionnement de l'école pré-coloniale. Elles cherchent ainsi à veiller jalousement sur leur mission essentielle, qui est celle de mémoriser le Saint Coran avant toute autre matière.* (*id.* : 156)

Pour Santerre (1973 : 131), l'inertie qui semblait caractériser l'enseignement coranique en Afrique de l'Ouest s'explique par le fait qu'il fonctionne selon un « mode de fonctionnement de la tradition orale ».

> *Système d'éducation à ambition globale et à fondement religieux, l'enseignement coranique s'avère particulièrement traditionnaliste et débouche en fait sur une forme poussée de conservatisme socio-politique. C'était inévitable du fait même qu'il fonctionne sur le modèle de la tradition orale. Celle-ci en effet, contrairement à la tradition écrite, est naturellement conservatrice. La tradition orale transmet aux générations ultérieures un message qui a été préalablement désamorcé, filtré par ses interprètes au profit de l'état de la société existant et des détenteurs* […] *du pouvoir qui les subventionnent.* (*id.* : 149)

Gandolfi (2003 : 262-263) suggère que l'évolution de l'enseignement coranique est lente parce que les principes qui le sous-tendent « varient peu, car ils ont une base divine puisée dans le Coran et dans le comportement du Prophète ». Malgré leur réputation conservative, Boyle (2006) montre, au départ des cas du Maroc, du Yémen et du Nigéria, que les écoles coraniques sont des structures qui s'adaptent, suite à la compétition avec l'école publique et aux demandes des familles. Elles peuvent se transformer en des établissements d'éducation préscolaire, des établissements de prise en charge des enfants après l'école ou des écoles privées, qui ont élargi leur curriculum aux matières profanes.

[11] En voici quelques variations d'appellations : « kuttâb » en Afrique du Nord et de l'Ouest (Fortier 2003), « maktab » en Iran (*id.*), « khalwa » au Soudan, « zawia » en Libye, « dox » en Somalie (Gandolfi 2003), « makarantar » au Nigeria (McIntyre 1982).

[12] McIntyre (1982) et Boyle (2006) insistent sur le fait que les écoles coraniques présentent un ensemble de caractéristiques communes, indépendamment du pays et de la région géographique (Moyen Orient, Asie, Afrique). L'origine des différences se trouve dans les traditions de socialisation spécifiques à chaque pays, que ces structures ont rencontrées et ont dû intégrer une fois que l'Islam a commencé à se diffuser (Boyle 2006).

[13] Pour des informations relatives à cet aspect, voir Gandolfi (2003).

Affirmant l'universalité de leur offre éducative et bénéficiant de la légitimité sociale que les familles sénégalaises leur offrent[14], les *daaras* se présentent comme des établissements éducatifs concurrents à l'école publique formelle (Charlier 2002). D'Aoust (2012 : 44) observe qu'elles peuvent « se substituer complètement à l'école formelle [des niveaux préscolaire et primaire], si les enfants les fréquentent à temps plein, y commencent leurs études[15] et suivent tout le curriculum, puisqu'il faut en moyenne de cinq à neuf ans pour mémoriser le Coran ». Toutefois, elle souligne que nombre d'enfants combinent l'enseignement formel de l'école publique avec la formation religieuse de la *daara*.

Les *daaras* sénégalaises sont des structures éducatives qui visent la formation de l'être humain entier (Ware 2014). « L'école coranique ne prépare pas à un métier ni à un rôle mais seulement à être un croyant, un homme parfait […] » (Gandolfi 2003 : 265). L'UNESCO (2001 : 29) souligne que ces structures d'éducation religieuse « se construisent autour de conceptions de la société et de projets politiques radicalement différents de ceux de l'école formelle ». L'objectif de la *daara* est « de former des hommes et des femmes qui connaissent et pratiquent leur religion, participent à la vie sociale et économique par l'exercice d'activités génératrices de revenu et soient capables en retour de solidarité au sein de la communauté religieuse » (*ibid.*). À la différence de l'école publique, elle ne vise ni la transmission d'un savoir discursif (Ware 2014), ni la production des profils recherchés par le marché du travail (UNESCO 2001).

L'école coranique contribue néanmoins à l'insertion socio-économique de ses produits. McIntyre (1982) explique que cette insertion se fait dans des réseaux économiques informels et qu'elle est rendue possible par les réseaux personnels que le maître coranique a pu développer depuis sa formation coranique. Diouf Faye (2002) montre que les *daaras* sénégalaises mourides participent à la production d'un nouvel acteur économique : le baol baol (moodu moodu). Les *daaras* mourides se distinguent d'autres structures du même type par l'importance qui y est donnée au travail. C'est surtout le cas des *daaras* mourides, de type « communauté de travail » (« ligey »)[16] qui privilégient le travail productif (*id. :* 51). Le chercheur soutient que ces structures inculquent au talibé un ensemble de valeurs, telles que l'obéissance, la discipline, la solidarité, la confiance mutuelle, qui contribuent à lui forger un certain « esprit daara » (*id.* : 4) qui lui permet ensuite de s'insérer dans l'économie informelle, qui à son tour contribue à l'économie nationale. En effet, les *daaras* mourides participent à l'apparition chez l'enfant, dès son plus jeune âge, des comportements et des attitudes qui favorisent cette insertion : une mentalité économique, une éthique du travail et de l'épargne, un esprit de solidarité, d'obéissance et de confiance. À la sortie de la *daara* mouride, les talibés ouvrent le plus souvent leur propre commerce avec l'appui d'un réseau social et familial solidaire.

[14] Les représentations que se font les familles sénégalaises de l'école publique restent variées. Certaines se représentent l'école publique comme un modèle, partiellement délégitimé par les différentes crises qu'il a traversées et qui ont affecté son fonctionnement quotidien, et par l'impossibilité des jeunes diplômés de s'insérer dans le marché du travail (Charlier 2002, 2004). D'autres la perçoivent toujours comme une institution éducative extérieure, importée, « qu'elles n'acceptent de […] respecter que pour autant qu'elle leur ouvre l'accès aux biens matériels associés à la modernité occidentale » (Charlier 2004 : 39). L'enquête menée par Charlier (2004) montre que le rapport entre les familles sénégalaises et l'école publique est essentiellement instrumental.

[15] Au départ des différentes études, D'Aoust (2012) observe que les enfants des écoles coraniques ont entre 3 et 18 ans, avec une moyenne située à dix ans. Les proportions des différentes classes d'âge varient fortement selon les établissements.

[16] Les *daaras* mourides de type « structure d'éducation coranique » (« jang ») privilégient l'apprentissage religieux et l'étude du Coran (Diouf Faye 2002 : 51).

L'éducation religieuse proposée par l'enseignement coranique en Afrique de l'Ouest « vise autant la formation de l'âme que l'acquisition du savoir [religieux], dans le but de former un être humain soumis à Dieu et à ses lois » (Gandolfi 2003 : 263), ainsi qu'« au maître et à la société » (Santerre 1973 : 148).

Elle comporte deux dimensions, une spirituelle qui comprend l'éducation de l'âme et l'élévation de l'âme et l'autre cognitive (Charlier 2006). C'est cette dimension spirituelle de l'apprentissage coranique qui continue aujourd'hui à être valorisée par une grosse partie de la société sénégalaise. Le talibé acquiert par son parcours coranique des normes comportementales hautement valorisées (*id.*). Pour les acquérir, il doit endurer une discipline très stricte qui fait partie de l'apprentissage. Ce parcours rude effectué à l'école coranique fortifie l'enfant et lui apprend à résister par la suite aux tentations (*id.*).

Dans les sociétés d'Afrique de l'Ouest, les enfants sont vus comme « des Musulmans en devenir » dont les facultés de compréhension et de raison doivent encore être développées (Loimeier 2002 : 122). Leur passage par l'école coranique contribue à les former en conformité avec les préceptes islamiques et les préparent à intégrer le monde des adultes (Amo 2014, Loimeier 2002). Dans la conception islamique, l'adulte « est perçu comme une personne ayant une âme, une foi religieuse et un "bon" comportement, en accord avec les préceptes de l'enseignement religieux » (Amo 2014 : 22).

> *L'enfant c'est un être bien sûr en devenir. On le perçoit pas simplement comme étant un enfant qui a des droits et qui doit jouir de cette enfance là, mais c'est un être bien sûr en devenir, c'est l'adulte de demain qu'il faut préparer. Et pour préparer cet adulte-là, il faut que l'enfant suive un processus de socialisation qui valorise certains aspects chez l'enfant mais aussi qui tue complètement chez l'enfant certains défauts. On a pensé que la première des qualités d'une personne responsable c'est l'humilité, c'est le sens du partage, c'est le sens de la communauté. Et pour y parvenir, il faut mettre l'enfant dans une situation qui lui montre que quelque soit l'estime qu'il peut avoir de sa propre personne, il ne doit jamais à rechigner à partager avec de plus petits que lui et à avoir certains comportements qui peuvent profiter à toute la société*[17].

Selon Iba Der Thiam (2013), ancien directeur de l'École normale supérieure et ministre de l'Éducation nationale sous Abdou Diouf (Loimeier 2002), la mission traditionnelle des *daaras* était de préparer le talibé « à devenir un régulateur social, un ouvrier du développement, un juge et un arbitre, un guide et un leader, prêt à s'impliquer dans toutes les nécessités sociales et dans tous les combats au service de sa communauté » (Thiam 2013). Jadis, les *daaras* se proposaient de contribuer à la mise en place d'« un modèle social humble, discret, poli, effacé, résistant et stoïque » (*id.*). Elles devaient apprendre l'enfant « à vivre avec peu à partager avec d'autres, à faire don de sa personne à sa communauté, à oublier les privilèges qu'il pouvait tenir de son origine sociale » (*id.*), à résister « aux durs labeurs de la vie, à la faim, à la soif » (*id.*). Pour y arriver, elles recouraient et continuent de le faire à une série des « techniques d'inculcation qui visent la domestication du corps et de l'esprit » (Gandolfi 2003 : 265).

[17] Entretien avec Abdoulaye Dieng, Directeur adjoint, Direction de protection de l'enfance et des groupes vulnérables (DPEGV), Dakar, le 14 avril 2016.

1.3. La mémorisation du Coran et la discipline du corps comme voies d'accès au savoir révélé

Pendant son parcours coranique, l'enfant doit mémoriser le Coran et d'être capable de le réciter correctement par cœur. Le talibé qui arrive à réciter et à écrire correctement la totalité du Coran reçoit le titre de « kaan » (Ndiaye 1985). Une fois déclaré « kaan » par son maître coranique, le talibé doit réciter le Coran dans sa communauté pendant toute une nuit devant des individus qui ont obtenu aussi le titre de « kaan ». S'il réussit cette épreuve, il bénéficiera d'une haute estime sociale. Après cette cérémonie, le « kaan » peut décider d'approfondir ses connaissances en sciences religieuses (*id.*).

Selon Gandolfi (2003), l'école coranique utilise une pédagogie singulière basée principalement sur la mémorisation et la récitation du Coran. La mémorisation du Coran se fait initialement dans le sens inverse du Livre (Ndiaye 1985, Fortier 2003). L'apprentissage commence par « la première sourate (*al-fâtiha*), puis se poursuit par les plus courtes qui correspondent à la fin du texte, jusqu'aux plus longues qui se situent à son début » (Fortier 2003 : 249). Simultanément à l'étude des sourates, l'élève apprend l'alphabet arabe (Ndiaye 1985). La proximité de la langue maternelle et de l'arabe, langue d'apprentissage du Coran, accélère son apprentissage (Fortier 2003).

Le maître coranique écrit sur la planchette en bois de l'enfant le passage coranique qu'il doit mémoriser. Tant que l'enfant n'arrive pas à le mémoriser, la planchette, symbole de l'apprentissage coranique (Fortier 1998, Ware 2014), n'est pas effacée. Elle est un « support mobile [qui] indique que l'enseignement peut avoir lieu n'importe où, à la mosquée, au domicile ou au lieu de travail du maître, ou encore lors d'un déplacement » (Fortier 1998 : 214). Le talibé qui ne réside pas à l'école coranique n'est pas autorisé à emporter la planchette à sa maison « de crainte qu'un tiers ne l'induise en erreur » (*id.* : 256). Cette coutume permet de souligner un principe fondamental de l'enseignement coranique. À la différence d'autres savoirs islamiques, le Coran ne peut être appris « que sous la direction d'un maître qui contrôle rigoureusement l'apprentissage » (Fortier 2003 : 256).

Par ailleurs, le talibé n'a pas le droit de poser de questions de compréhension lorsqu'il est en train de mémoriser le Coran (Eickelman 1978). Pendant le parcours coranique, le maître coranique n'explique pas le sens du texte à l'enfant qui le mémorise (*ibid.*). Le talibé doit atteindre les cycles supérieurs pour les poser, car le passage dans ces cycles indique qu'il a déjà acquis les facultés de compréhension et de raison (Loimeier 2002). Le sens de ce qu'il a appris se révélera à lui au fur et à mesure qu'il grandit (Eickelman 1978). En effet, l'explication du Coran « était considérée en soi-même une science qui pouvait être acquise uniquement à travers des années d'étude approfondie de littérature exégétique » (*id.* : 494). Toute tentative d'interpréter le sens, sans une préparation adéquate, était synonyme du « blasphème » (*ibid.*). La compréhension que l'enfant avait du texte sacré était évaluée à travers sa capacité à faire des références appropriées à différentes parties du Coran lorsqu'il se déplaçait avec son maître coranique ou ses parents pour assister à différents événements (*ibid.*).

Boyle (2006) explique que l'éducation islamique cherche initialement à familiariser l'enfant avec une seule matière, en l'occurrence le Coran, élargissant par après l'apprentissage à d'autres matières. Elle se distingue ainsi du modèle occidental d'éducation, qui privilégie initialement la diversification des sujets de connaissance pour procéder ensuite à une

spécialisation de plus en plus approfondie (*ibid.*). L'historien Ibn Khaldûn montre qu'au XIV[e] siècle, les écoles coraniques pratiquaient deux types de méthodes d'enseignement du Coran (Fall 2012a). La première méthode prônait la mémorisation exclusive du Coran au détriment de l'apprentissage de toute autre matière et de l'explication du sens du texte mémorisé. La deuxième méthode, dite égyptienne, combinait la mémorisation du Coran avec l'apprentissage de la langue arabe et d'autres matières religieuses ou profanes. Fortier (2003) montre, au départ du cas de la Mauritanie, que les deux méthodes d'enseignement peuvent coexister au sein du même pays.

Jadis, la mémorisation de la totalité du Coran constituait la meilleure méthode pour assurer la conservation du Coran en l'absence de versions imprimées du Livre (Boyle 2006). L'islamologue sénégalais Mbacké (1994) considère que la mémorisation du Coran dans son intégralité est devenue une obligation communautaire, mais qu'elle n'est pas une obligation religieuse. Boyle (2006) observe que la mémorisation est assimilée par beaucoup de musulmans à l'apprentissage du Coran et à l'acquisition du savoir. Le Coran est vu comme « le père d'autres sciences » (*id.* : 487) qui permet à l'enfant de se développer « du point de vue mental, physique, spirituel et intellectuel » (*id.* : 487-488).

Ndiaye (1985) explique qu'au Sénégal, le Coran a toujours constitué la première matière qui était enseignée avant toute autre matière. Dramé (2013) souligne que le niveau de maîtrise du Coran était le critère au départ duquel les individus évaluaient leurs compétences. Une maîtrise parfaite du Coran permettait à l'individu « de s'imposer dans leur milieu social en se faisant respecter et [honorer] » (*id.* : 148).

L'apprentissage du Coran s'accompagne souvent d'une punition lorsque le talibé ne reproduit pas de manière fidèle le verset qu'il vient d'apprendre. Gandolfi (2003 : 265) indique que « le respect de la forme et la répétition […] constituent la catégorie-clé de cet apprentissage ».

> *Ce jour-là, Thierno l'avait encore battu. Cependant, Samba Diallo savait son verset. Simplement, sa langue lui avait fourché. Thierno avait sursauté comme s'il eût marché sur une des dalles incandescentes de la géhenne promise aux mécréants. Il avait saisi Samba Diallo par la cuisse, l'avait pincé du pouce et de l'index, longuement* […] *Le maître avait abandonné la cuisse ; maintenant il tenait l'oreille de Samba Diallo. Ses ongles s'étaient rejoints à travers le cartilage du lobe qu'ils avaient traversé* […] *Les ongles du maître s'étaient déplacés et avaient poinçonné le cartilage en un autre endroit. L'oreille, déjà blanche de cicatrices à peine guéries, saignait de nouveau.* (Kane 1961 : 15-16)

Aucune faute n'est admise lorsqu'il s'agit de la reproduction du texte sacré (Fortier 2003, Charlier 2006), car chaque verset du Coran est considéré par les musulmans comme « l'expression du verbe divin » (Fortier 2003 : 250). « Le maître a le devoir sacré de protéger la sainteté de la Parole et de produire un enfant éduqué et discipliné » (Ware 2014 : 43). Une récitation parfaite signifie le « respect pour la parole divine qui est unique, fixée à tout jamais, éternelle et inaltérable » (Fortier 2003 : 251). En cas de doute, un musulman choisit de « s'abstenir de citer un verset […] plutôt que de le gauchir en l'écorchant » (*id.* : 257).

> *Sois précis en répétant la Parole de ton Seigneur… Il t'a fait la grâce de descendre Son Verbe jusqu'à toi. Ces paroles, le Maître du Monde les a véritablement prononcées. Et toi, misérable moisissure de la terre, quand tu as l'honneur de les répéter après lui, tu te négliges au point de les profaner* […]

> *Cette phrase qu'il ne comprenait pas, pour laquelle il souffrait le martyre, il l'aimait pour son mystère et sa sombre beauté. Cette parole n'était pas comme les autres. C'était une parole que jalonnait la souffrance, c'était une parole venue de Dieu, elle était un miracle, elle était telle que Dieu lui-même l'avait prononcée. Le maître avait raison. La Parole qui vient de Dieu doit être dite exactement, telle qu'il Lui avait plu de la façonner. Qui l'oblitère mérite la mort…* (Kane 1961 : 16-17)

Au départ de l'analyse des principes de l'éducation islamique au Maroc au début du XX[e] siècle, Eickelman (1978) montre que la discipline rigoureuse a toujours fait partie des conditions d'apprentissage du Coran. Elle « était considérée culturellement comme une partie intégrante de la socialisation » (*id.* : 494). L'individu ne pouvait amener aucun changement au message divin. Le caractère sacré du savoir diffusé par l'enseignement islamique rendait légitimes les corrections physiques imposées à l'enfant pendant toute le processus d'apprentissage du Coran. De plus, un adage populaire garantissait que toute partie du corps qui a été frappée pendant le processus de mémorisation du Coran ne brûlerait pas en enfer, car une fois que le fouet a touché le corps de l'enfant, la parole divine a été inscrite dans son corps, ce qui le rend saint (Eickelman 1978, Ware 2014).

Fall (2012a) interprète la sévérité des pratiques disciplinaires utilisées dans certaines *daaras* sénégalaises à la lumière de considérations religieuses. Selon lui, tous les individus ne sont pas égaux dans l'Islam. Il y a une élite qui se distingue de tous les autres individus par la maîtrise qu'elle a du Coran. Cette spécificité fait qu'elle « [sera] jugée avec plus de sévérité par le Créateur » (*id.* : 515). « Le don implique donc des responsabilités particulières à assurer en face des autres hommes et de Dieu » (*ibid.*). Enfin, il est souvent rappelé que le prophète lui-même a reçu le message divin dans la douleur (Fall 2012a, Ware 2014).

Ware (2014) montre qu'il y a une longue tradition d'associer l'acquisition du savoir islamique et la souffrance en Afrique de l'Ouest. Dans la langue wolof, le terme « *yar* » qui signifie « fouet » est utilisé pour se référer à l'action d'éduquer (*id.* : 42). Par extension, ce terme signifie « discipline, éducation morale et éducation plus généralement » (*id.* : 42-43). Diverses formes de souffrance et de privation imposées au talibé étaient envisagées comme des moyens pour « développer sa force de caractère et renforcer sa foi » (Fall 2012a : 516). Charlier (2004 : 48) explique que « par des années d'ascèse, l'enfant acquiert la connaissance religieuse qui va l'aider à mener une vie juste et droite qui lui vaudra une récompense éternelle ». Le passage par les expériences proposées par la *daara* prépare les enfants à affronter les défis de la vie, mais leur apprend aussi « que la vie ne s'arrête pas ici-bas et que leur effort sera récompensé, si ce n'est pas dans ce monde, plus tard dans l'au-delà. » (Perry 2004 : 22).

Dès les origines de l'école coranique, la discipline était distincte en fonction du genre (Ware 2014) Les filles fréquentaient aussi l'école coranique mais, à l'opposé des garçons, elles rentraient à la maison chaque soir. Elles ne devaient pas quémander dans le village, étant ainsi « protégées de l'humiliation de mendier par des sociétés qui refusaient de les exposer à des risques » (*id.* : 45). On leur épargnait aussi toute punition corporelle dure, quoiqu'elles fussent aussi familiarisées avec la souffrance. Si les garçons travaillaient dans les champs du marabout, apportaient de l'eau, allaient chercher du bois, etc., les filles aidaient dans les tâches ménagères (cuisiner, apporter de l'eau, laver les vêtements, etc.) dans la maison du marabout.

Ware (2014 : 46) souligne le rôle important que la mendicité, où ce qu'il appelle la recherche de l'aumône auprès des membres de la communauté (« *yalwaan* ») a joué dans l'éducation de l'enfant qui fréquentait l'école coranique en Sénégambie. Elle constituait, tout comme le travail de la terre, une source de revenus pour la *daara*. Elle permettait de couvrir les coûts de scolarité des talibés qui vivaient à l'école coranique et qui ne payaient de frais de scolarité.

Pour Ware (2004 : 533), la recherche de l'aumône journalière du talibé doit être replacée dans une vision spécifique de l'éducation « comme un processus qui nécessite de la privation, du travail physique et de la punition corporelle ». Elle était censée forger un caractère humble à l'enfant (Ware 2014) et le préparer « à affronter toutes sortes de difficultés qui pourraient lui arriver dans l'avenir » (Dia 2012 : 353).

Mbaye Thiam, historien et archiviste à l'École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), montre que pour les maîtres coraniques, la mendicité des talibés s'inscrivait dans la pédagogie de l'éducation coranique[18]. Elle était considérée comme étant une méthode éducative qui éliminait chez l'enfant ce que la société considérait comme des défauts : l'orgueil, la suffisance et le culte de l'inégalité sociale. Elle cultivait des qualités qui lui permettaient de vivre dans la société sénégalaise : l'humilité et la solidarité. En envoyant tous les apprenants mendier, peu importe leur origines sociales, la *daara* cherchait à éviter de contribuer à la reproduction des inégalités sociales.

> *Pour les tenants des daaras, ce qu'on appelle mendicité participe de la pédagogie des daaras. C'est de la pédagogie, parce que dans les daaras on enseigne et on éduque en même temps. Le daara est un lieu d'enseignement, c'est-à-dire d'acquisition de savoir, de transfert des connaissances, de diffusion des sciences, mais c'est aussi un lieu d'éducation où l'on apprend aux apprenants, au-delà du savoir, à avoir des comportements sociaux, des attitudes sociales, du respect d'une certaine forme de société. Et donc, envoyer l'enfant mendier ce n'est pas le déshonorer, ce n'est pas le réprimer, ce n'est pas un acte qui remet en cause les droits de l'enfant. C'est une forme d'apprentissage des certaines attitudes, du savoir vivre en société à acquérir pour plus tard. Et donc, le serigne daara estime que l'enfant qui va mendier apprend en même temps qu'il recueille sa pitance, c'est-à-dire ce de quoi il va vivre.* [Il] *apprend à tuer en lui des défauts sociaux comme l'orgueil, des défauts comme la suffisance, des défauts comme le culte de l'inégalité sociale, parce que dans le daara, il y a des enfants issus des milieux sociaux différents. On y côtoie l'enfant badolo, issu du milieu modeste, mais on peut aussi y côtoyer l'enfant issu du milieu aristocratique, mieux même l'enfant issu du milieu maraboutique. Et donc au lieu de créer des distinctions sociales à l'intérieur du daara, le fait de les envoyer tous mendier, permet aux uns et aux autres de cultiver l'égalité, de casser les barrages et les murs qui* [les] *séparent selon la stratification sociale. Et donc leur donnent des qualités par exemple d'humilité, des qualités de solidarité, parce que* [lorsque] *les enfants vont ensemble mendier, ils cultivent entre eux la solidarité dans la mesure où ils mangent ensemble ce qu'ils ont ramassé*[19].

[18] Entretien avec Mbaye Thiam, Historien et archiviste, École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar de l'Université Cheikh Anta Diop (EBAD-UCAD), Dakar, le 26 avril 2016.
[19] *Id.*

La mendicité des talibé indique la grande part de responsabilité que la communauté avait dans l'éducation des enfants. L'enfant apprenait le sens de partage, ce qui contribuait à renforcer la solidarité sociale où personne n'était laissé pour compte.

> *Donc lorsqu'on amène l'enfant dans un daara et qu'on lui demande à aller à prendre sa sébile et à faire les maisons pour demander à manger, ce n'est pas parce que ses parents n'ont pas la possibilité de lui offrir cela, ou bien que son maître coranique lui-même ne peut pas le faire. Mais, c'est parce que dans le processus de socialisation on veut lui apprendre les vertus de l'humilité, les vertus un peu du partage, parce que cette quête quotidienne, où chacun contribue à la prise en charge de l'enfant, c'est cela qui doit être perpétué au sein de la société pour que chacun puisse trouver à manger, puisse trouver les moyens de sa survie et cela doit être garanti par la communauté de manière globale. Donc, on pense que l'enfant va tout le temps à se souvenir de cela, et cela contribue de pouvoir perpétuer ce legs traditionnel communautaire. C'est une approche peut-être humaniste, discutable hein, mais c'est que justifie l'aumône dans les sociétés traditionnelles*[20].

Le rituel de la mendicité était réalisé chaque jour aux heures du repas et ne dépassait pas les limites du village (Ware 2014). Considérée jadis comme étant une initiation à l'humilité, elle continue à faire aujourd'hui partie de la formation spirituelle des talibés. Ware (2014) montre que dans plusieurs *daaras* contemporaines qui ne font pas mendier leurs talibés, ces derniers enfilent une ou deux fois par an des haillons et vont mendier de porte-à-porte afin qu'ils apprennent ce que c'est la recherche de l'aumône.

Au départ d'observations qu'ils ont menées dans divers pays, Égypte, Mauritanie, Maroc, Nigéria, Sénégal, Yémen, des chercheurs insistent sur le fait que la mémorisation du Coran ne peut pas être réduite à un simple endoctrinement (Fortier 1998, 2003 ; Loimeier 2002 ; de Lavergne 2005 ; Boyle 2006 ; Ware 2014). À travers la mémorisation du Coran, « l'élève arrive à posséder le sacré » (Boyle 2006 : 494). Le processus d'apprentissage du Coran est conçu comme un double processus d'incorporation mentale et physique, où le corps joue un rôle central (Ware 2014). L'apprentissage du Coran ne se limite pas à la mémorisation du Coran, c'est aussi une expérience sensorielle, où tous les sens doivent être actifs : l'œil, la main, l'oreille et la langue. Les traitements corporels appliqués à l'enfant lorsqu'il a mal récité un verset, le froid et la faim que les talibés endurent pendant leur parcours coranique, ou la pratique de l'ingestion de l'eau avec laquelle la planchette d'écriture a été lavée[21] sont des pratiques qui témoignent du fait que l'apprentissage du Coran est un processus qui concerne et affecte tout le corps (*id.*).

À la fin du processus, les talibés « possèdent les paroles de Dieu dans leurs propres êtres » (Boyle 2006) et la grâce divine (« *la baraka* ») (Fortier 2003 : 253). Pour Ware (2014), ils deviennent à la fin de leur parcours coranique le « Coran qui marche ». De Lavergne (2005) les qualifient des « porteurs du Coran ».

[20] Entretien avec Abdoulaye Dieng, Directeur adjoint, DPEGV, Dakar, le 14 avril 2016.

[21] Dans l'école coranique, les ressources matérielles sont assez rudimentaires. Les enfants utilisent des stylos rouges (*xalima*), à encre (*daa*) préparée à partir d'un mélange d'eau, de gomme arabique, de charbon ou de suie des pots de cuisine. Après la mémorisation d'un verset du Coran, les talibés effacent la planche d'écriture. L'eau utilisée pour effacer l'encre est souvent bue, collectée dans des bouteilles, amenée à la maison et conservée, ou versée dans des trous, des bois obscurs ou des fosses sous l'école coranique pour que personne marche dessous. Le Coran, notamment certains versets particuliers, est conçu comme un médicament, d'où les vertus guérissant de l'eau avec laquelle la planchette a été lavée (Ware 2014).

> *Les taalibés ne sont pas de simples enfants : ils incarnent aussi des valeurs symboliques et spirituelles. Ils représentent un corps « saint » qui tient les versets coraniques et incarne ses valeurs et ses effets mystiques.* (Amo 2014 : 26)

Une fois incorporé, le Coran devient « une boussole morale et éthique » (Boyle 2006 : 492) qui oriente le comportement de l'enfant. La parole de Dieu est censée agir même si l'enfant n'est pas arrivé au stade de compréhension, précisément car elle est « sacrée et sainte » (*ibid.*).

La *daara* dispense donc un savoir spécifique, qui est celui qui est contenu dans le Coran, à travers un mode de transmission spécifique composé d'une série de techniques, telles que la mémorisation et la récitation du Coran, la mendicité, la punition corporelle, les services multiples rendus au maître coranique, le travail dans ses champs, les différentes formes de privation (Ware 2014). Elle est confrontée depuis les années 1990 à une série de critiques qui viennent d'univers différents et qui visent tant le contenu dispensé que les techniques utilisées pour l'enseigner.

Une grande partie de ces critiques viennent d'ONG et d'organismes internationaux, qui s'appuient sur le registre du respect des droits de l'enfant pour dénoncer la pratique de la mendicité des talibés et les violences auxquelles ils sont soumis dans les *daaras* (D'Aoust 2012). La section qui suit propose une synthèse des principales critiques qui sont adressées à l'école coranique sénégalaise et présente les acteurs qui les formulent. L'objectif est de repérer la rhétorique globale contemporaine sur la mendicité des talibés et sur le fonctionnement des *daaras*.

2. RHÉTORIQUE GLOBALE CONTEMPORAINE SUR LA MENDICITÉ DES TALIBÉS ET LE FONCTIONNEMENT DES *DAARAS*

2.1. Critiques relatives à la pratique de la mendicité des talibés

Un accord semble se dégager sur l'interprétation de la mendicité des talibés. Elle a été, si nous nous appuyons sur le langage foucaldien, « nommée, décrite, métaphorisée, expliquée, jugée » (Foucault 1971). Les commentaires convergent vers un « ordre du discours » (*id.*) ou, pour le formuler en d'autres termes, dévoilent des « régularités discursives » (*id.*).

En 2007, l'OIT, l'UNICEF et la Banque mondiale ont associé la mendicité à un « travail à temps plein » (2007 : 3), vu que « les enfants y consacrent en moyenne six heures par jour » (*ibid.*), ce qui fait qu'ils « disposent donc de peu de temps pour l'enseignement coranique » (*ibid.*). Les trois organisations internationales parlent d'une « mendicité au profit du marabout » (*id.* : 25). Le même constat a été fait en 2010 par le HRW (2010 : 34) qui a décrit la mendicité comme « un emploi à temps complet pour les talibés, qu'ils exercent généralement sept jours sur sept ». La même année, l'organisation a qualifié la mendicité des talibés sénégalais de « pratique constitutive de la pire forme de travail des enfants » (*id.* : 2), il considère qu'il s'agit d'une forme d'« exploitation économique » (*id.* : 5) et de « mendicité forcée » (*ibid.*) et une « pratique analogue à l'esclavage » (*id.* : 108). Elle a aussi dénoncé les sévices physiques infligés aux talibés dans les *daaras*, dont les punitions corporelles ; la violation des droits à l'alimentation et à la santé ; les abus sexuels ; le déni du contact avec la famille ; et le déni du droit à l'éducation (HRW 2010).

La répartition du temps que les talibés consacrent à l'apprentissage du Coran et à la mendicité fait douter les bailleurs de fonds, les ONG internationales et certaines familles de la qualité de

l'éducation offerte par les *daaras*. L'OIT, l'UNICEF, la Banque mondiale (2007) déplorent que les talibés mendiants disposent de peu de temps pour l'apprentissage du Coran vu qu'en dehors de la mendicité quotidienne qu'ils pratiquent, il sont souvent obligés de réaliser d'autres travaux pour ramasser la somme d'argent qu'ils doivent ramener quotidiennement au maître coranique. Le même argument a été repris en 2010 par le HRW (2010), qui regrette que les talibés mendiants ne disposent pas de temps pour suivre d'autres formations qui leur permettraient d'acquérir les compétences nécessaires pour leur intégration socio-économique et pour participer à des activités de leur âge. Selon l'UNICEF (2012), certaines familles sénégalaises considèrent aussi que les talibés passent trop de temps à mendier dans la rue, ce qui les empêche d'acquérir le niveau attendu de connaissances religieuses.

Différents comités des Nations unies sur les droits de l'enfant se sont réunis depuis les années 1990 pour examiner l'état du respect de la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, signée et ratifiée par le Sénégal en 1990 (Nations Unies, s.d.). L'angle sous lequel ils ont abordé la mendicité des talibés est celui de la protection des droits de l'enfant. Suite à l'examen qu'il a fait du premier rapport périodique soumis par le Sénégal sur l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant[22], le Comité s'est dit, le 27 novembre 1995, « gravement préoccupé par les conditions de vie difficiles d'un grand nombre de talibés, qui sont privés de l'exercice des droits fondamentaux reconnus par la loi »[23]. Depuis le 27 novembre 1995, le Comité sur les droits de l'enfant des Nations unies a rédigé plusieurs recommandations qui visent à améliorer la situation des talibés[24].

La mendicité des talibés a été un sujet central de préoccupation lors des séances de travail du Comité des 18 et 29 septembre 2006, consacrées à l'examen du deuxième rapport périodique du Sénégal. Le Comité a manifesté son inquiétude par rapport au « poids que continuent d'avoir certaines attitudes et pratiques traditionnelles et coutumières »[25], telles que la mendicité des talibés, qui constituent, selon lui, des entraves à l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant. Il a qualifié le travail des talibés dans des champs et leur mendicité dans la rue de pratiques d'« exploitation économique »[26], encouragée par les maîtres dans les écoles coraniques. Le Comité s'est déclaré ainsi inquiet du

> *grand nombre d'enfants qui travaillent et, en particulier, des pratiques actuelles dans les écoles coraniques dirigées par des marabouts qui consistent à utiliser à grande échelle les talibés à des fins économiques en les envoyant travailler dans des champs agricoles ou mendier dans les rues ou effectuer d'autres travaux illégaux qui*

[22] Voir l'article 44 de la Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, qui stipule l'obligation des États de soumettre, sous certains délais, des rapports sur les progrès réalisés en matière du respect des droits reconnus par la Convention. « Les États parties s'engagent à soumettre au Comité, par l'entremise du Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies, des rapports sur les mesures qu'ils auront adoptées pour donner effet aux droits reconnus dans la présente Convention et sur les progrès réalisés dans la jouissance de ces droits : a) dans les deux ans à compter de la date de l'entrée en vigueur de la présente Convention pour les États parties intéressés ; b) par la suite, tous les cinq ans. » (Article 44).

[23] COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 1995, *Observations finales du Comité des droits de l'Enfant : Sénégal. CRC/C/15/Add.44*, 10e session, 27 novembre.

[24] Le Comité des droits de l'enfant des Nations unies a fait en 1995, 2006 et 2013 des recommandations visant la mise en place des mesures censées assurer l'exercice effectif des droits fondamentaux pour cette catégorie d'enfants.

[25] COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 2006, *Observations finales du Comité des droits de l'Enfant : Sénégal. CRC/C/SEN/CO/2*, 43e session, 20 octobre.

[26] *Id.*

rapportent de l'argent, les empêchant ainsi d'avoir accès à la santé, à l'éducation et à de bonnes conditions de vie.[27]

Après l'examen des troisième, quatrième et cinquième rapports périodiques du Sénégal, le Comité ne s'est plus limité, le 29 janvier 2016, à qualifier les travaux agricoles et la mendicité des talibés de pratiques d'exploitation économique. Il est allé un cran plus loin et il a qualifié les talibés de moins de douze ans qui se déplacent de l'intérieur du pays ou des pays voisins vers les centres urbains, accompagnés par leur maître coranique, de « victimes de la traite d'enfants »[28]. La mendicité dans les grandes villes et dans la capitale est donc devenue une pratique associée à la traite des enfants.

Nous y reviendrons plus longuement dans un chapitre suivant, mais il convient déjà de signaler que des arabisants et des islamologues sénégalais critiquent fortement la mendicité des talibés. Défenseur de l'image de la *daara* sénégalaise, le réformiste Khadim Mbacké (1993) réfute l'argument selon lequel la mendicité et le travail des talibés sont des corollaires de l'enseignement coranique. Il situe ses fondements dans le registre des croyances et des facteurs de nature structurelle, parmi lesquels la pauvreté joue un rôle de premier plan. L'islamologue déplore que nombre de pratiques observables dans les *daaras*, telles que l'exploitation des enfants contraints à la mendicité vont à l'encontre des droits de l'enfant. Mbacké demande « l'abandon de pratiques traditionnelles teintées de violence, sans aucune justification religieuse du reste » (*id.* : 71). Dans une démarche similaire, Ndiaye (1985) critique la transformation de la mendicité des talibés en une activité économique et les effets qu'elle a sur la prolongation des études coraniques. Il regrette que les talibés mendiants aient peu de temps à consacrer à l'étude du Coran, ce qui les force à prolonger leur séjour dans la *daara*.

2.2. Critiques relatives au contenu enseigné par les *daaras* et aux techniques pédagogiques utilisées

Les *daaras* sénégalaises ont aussi dû répondre à des critiques relatives au contenu enseigné émanant d'acteurs externes, d'autorités étatiques et d'adeptes de la modernisation de la *daara*, parmi lesquels des familles et des arabisants réformistes. Ces différentes catégories d'acteurs mettent en doute la capacité des *daaras* à doter les enfants des compétences de base nécessaires pour intégrer l'activité économique du pays (Ware 2014). Il s'agit en l'occurrence de leur insertion dans l'économie formelle, vu que les sortants des *daaras*, grâce aux différents réseaux religieux et sociaux qu'ils ont pu créer durant leur parcours coranique, intègrent assez aisément l'économie informelle du pays (UNESCO 2001). Ils déplorent que seul le Coran y soit enseigné (Ware 2014).

Les observateurs sénégalais considérent que le manque d'opportunités égales pour les sortants des écoles publique et coranique fait que ces derniers n'aient pas le même statut dans la société sénégalaise. Ils réclament ainsi une politique éducative qui contribue à faire du talibé « un citoyen aussi respectable que les autres, qui puisse aboutir à un travail ou à un bien, [qui] puisse se confondre dans la grande masse d'autres citoyens »[29].

---

[27] *Id.*

[28] COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 2016, *Observations finales du Comité des droits de l'Enfant : Sénégal. CRC/C/SEN/CO/3-5*, 2104e session, 7 mars.

[29] Entretien avec Saliou Faye, Coordinateur, CERIS-UCAD, Dakar, le 7 avril 2016.

> [Les talibés] *continuent toujours à rencontrer des grandes difficultés pour s'insérer dans le système classique de l'État, parce qu'ils n'ont pas été assez préparés pour la vie par rapport aux métiers que offre* […] *l'État. Ce qui fait que l'essentiel de produits des daaras, ils n'ont d'autres possibilités que soit le commerce, soit alors de s'expatrier, sachant que dans certaines régions du Sénégal, telles que Touba, Louga, Matam, Podor,* [le projet des talibés] *à un certain âge* […] *devient un projet d'aller vers l'extérieur. C'est eux aussi qui constituent une bonne partie des marchands ambulants à Dakar. Ils ont passé leur vie à apprendre et à mémoriser le Coran et les autres sciences islamiques, donc après quinze ans, dix-sept, vingt ans, qu'est-ce qu'ils peuvent apprendre comme métier ? Alors qu'à cet âge-là aussi, il y a de plus en plus une certaine responsabilisation dans la vie. Pour l'essentiel, ils vont faire le commerce et la plus part du temps c'est le commerce informel dans les grands centres urbains du pays. Pour d'aucuns, ils ont déjà des parents à l'étranger. Ils essayent de sortir du pays. Mais, si ce processus de modernisation* [des *daaras*] *était lié à une formation très structurée et plus calibrée par rapport aux perspectives de métier, je crois qu'ils* [les talibés] [pourraient] *être aussi bien que les autres citoyens puisqu'on ne peut pas éradiquer le phénomène, mais au moins qu'ils puissent bénéficier des mêmes possibilités de vie que les autres citoyens de l'État. Cela permettrait d'avoir le même produit de citoyen*[30].

En 2002, les autorités étatiques ont démarré, avec l'appui de l'UNESCO, de l'USAID et de la Banque mondiale, une réforme de curriculum qui visait l'introduction du trilinguisme (le français, l'arabe et les langues nationales) et des éléments de formation professionnelle dans le programme des *daaras* (Charlier 2002, Hugon 2015). Cette réforme voulait établir des passerelles vers l'enseignement formel pour les sortants des *daaras* qui participeraient à ce programme. À la fin de leur parcours coranique, ils étaient censés être munis des compétences nécessaires pour rejoindre les écoles franco-arabes ou les écoles françaises publiques (*ibid.*). La réforme engagée par les autorités nationales répondait à la demande de certaines familles qui jugeaient que la formation religieuse seule était insuffisante (UNICEF 2012). Des arabisants réformistes, tels que Khadim Mbacké et Amar Samb ont soutenu cette réforme. De longue date, Mbacké (1994) a défendu l'introduction de la formation professionnelle dans le programme de l'école coranique, tandis que Samb (1972) en demandait l'enrichissement par l'introduction de disciplines de la science occidentale (cfr. chapitre III).

Le mouvement réformiste des années 1960, 1970 qui a été lancé par les arabisants sénégalais a adressé le même type de critiques aux *daaras* (Loimeier 2002, Ware 2014). Jugeant le contenu enseigné dans les *daaras* insuffisant, les arabisants ont demandé qu'elles diversifient leur offre de formation et y introduisent les sciences (Ware 2014). Par ailleurs, ils se sont attaqués à la pédagogie utilisée dans les *daaras*, insistant sur le fait que l'apprentissage du Coran ne pouvait plus se limiter à sa simple mémorisation et récitation (*id.*). La mémorisation, dont les apports en termes de développement cognitif de l'enfant sont reconnus et valorisés[31]

[30] *Id.*

[31] Pour la population sénégalaise, la mémorisation du Coran participe au développement des facultés de l'enfant, notamment la mémoire « auditive qui lui rend d'éminents services » (Dramé 2013 : 148). « L'enfant qui mémorise le Coran parvient facilement à savoir par cœur n'importe quel texte. D'habitude, les élèves qui maîtrisent le Coran en poursuivant leurs études, dans les écoles françaises ou arabes, font souvent partie des meilleurs. L'expérience a montré que les élèves de l'école française qui ont appris le Coran, tant soit peu, font partie toujours des meilleurs. » (Dramé 2009 : 129).

(Gandolfi 2003 ; Lewandowski, Niang 2013), leur est apparue insuffisante pour l'éducation des enfants (Ware 2014). Elle n'arrivait pas à développer la capacité d'abstraction et de réflexion chez les talibés (Gandolfi 2003). L'apprentissage de l'arabe et l'introduction de la méthode explicative étaient jugés indispensables pour assurer la compréhension du texte sacré et des valeurs islamiques (Ware 2014). Cette vision contrevenait à la pédagogie traditionnelle de l'éducation coranique qui envisageait de réserver l'explication du Coran à ceux qui l'avaient mémorisé en totalité (Amo 2014).

Le séminaire sur l'enseignement du Coran organisé par l'Institut islamique de Dakar les 17 et 18 mai 1978 a permis la cristallisation de ces critiques. Il a donné l'occasion à différentes catégories d'acteurs de s'exprimer sur le fonctionnement des *daaras* et sur la situation des talibés en milieu urbain (Ndiaye 1985). Des représentants du ministère de l'Éducation nationale, de différentes écoles coraniques traditionnelles, de l'Institut fondamental d'Afrique noire (IFAN), de la Fédération des associations islamiques du Sénégal ont été invités à y participer. Mus par la volonté de faire évoluer la *daara*, les participants au séminaire ont opté pour une réforme de contenu et de programme, qui n'a toutefois jamais été mise en application (*id.*). Ils ont considéré que la pédagogie et les méthodes d'enseignement pratiquées dans certaines écoles coraniques étaient « archaïques »[32]. Ils ont souhaité une diversification de l'offre présentée par les écoles coraniques par l'introduction d'autres sciences islamiques et non islamiques. La diversification du programme de la *daara* était censée contribuer à une insertion plus facile des talibés dans l'économie formelle du pays[33].

L'analyse des critiques adressées à la *daara* sénégalaise montre qu'elles ne se concentrent pas sur la mendicité des talibés que d'aucuns tenteraient de justifier localement, entre autres, par la volonté de préserver une tradition et parce qu'elle aurait des valeurs éducatives et religieuses incomparables[34]. Les attaques convergent sur les écoles coraniques sénégalaises, itinérantes ou pas, parce qu'elles échappent à tout contrôle public. C'est donc d'abord l'expression locale d'un combat contre le maintien et la préservation d'espaces éducatifs de non-droit et pour la dénonciation des excès qui peuvent y être constatés : les violences physiques et psychologiques perpétrées sur les enfants, la mendicité et le travail des enfants comme formes d'exploitation économique, etc. C'est bien la fermeture de la *daara* sur le monde qui est dénoncée en premier lieu, et qui l'est de surcroît par des organisations engagées dans la défense et la diffusion de l'islam. Mais ce n'est pas le seul reproche qui est adressé aux *daaras*. En se présentant comme des organisations privées remplissant une mission religieuse de première importance, les *daaras* se protègent de tout contrôle public et s'efforcent d'écarter toute influence qui viendrait de l'extérieur. Les analystes critiques considèrent que leur attitude les condamne à l'immobilisme et les rend inefficaces. D'une part, parce que leurs méthodes pédagogiques n'évoluent pas, alors qu'elles pourraient utilement tirer profit des innovations nombreuses qui sont intervenues dans l'enseignement officiel et s'en inspirer pour remplacer la violence exercée sur le talibé par des méthodes d'accompagnement de son apprentissage qui se révéleraient au moins aussi efficaces pour atteindre le but recherché, à

[32] Voir l'annexe I de l'ouvrage de Ndiaye (1985 : 225) qui reprend en intégralité les recommandations issues du Séminaire sur l'enseignement du Coran organisés les 17 et 18 mai 1978.

[33] *Id.*

[34] Un certain nombre de Sénégalais et de maîtres coraniques considèrent que la mendicité des talibés apprend à l'enfant l'humilité, la compassion et la générosité, et renforcer son caractère afin de le préparer à mieux dépasser les différentes épreuves de la vie (Charlier 2004, Mbow 2009). Nous y reviendrons, notamment pour montrer que cette représentation, qui a été validée en d'autres temps par des autorités religieuses de premier plan, tend aujourd'hui à être rejetée assez massivement.

savoir la mémorisation du Coran. D'autre part parce qu'en ne restant focalisées que sur l'enseignement du Coran, les *daaras* se condamnent à devenir des ghettos fermés à toutes autres connaissances que celles qui sont étroitement attachées à la religion. La formation des talibés s'en ressent, ils sont socialisés à la *daara* d'une manière qui leur permet sans conteste de s'intégrer harmonieusement dans le secteur économique informel et de rassurer les anciens sur la perpétuation de la tradition socioreligieuse. Toutefois, l'équipement cognitif dont ils sont dotés par la *daara* ne les prépare pas à entrer dans un monde où les justifications sont multiples et contradictoires et où les impératifs techniques ont fréquemment tendance à s'imposer comme des raisons ultimes. Les réformistes et autres analystes critiques ne visent nullement à éradiquer les savoirs religieux traditionnellement transmis par les *daaras*, mais à les intégrer de façon contrôlée au système d'enseignement national, à la fois en faisant pénétrer l'apprentissage de la religion dans l'école formelle et en faisant pénétrer les savoir profanes dans le programme des *daaras*.

L'argument de la possible disparition des écoles coraniques sénégalaises est constamment mobilisé par ceux qui s'opposent au projet des autorités sénégalaises de réformer les *daaras*[35]. Pourtant, l'analyse des initiatives prises par les autorités publiques depuis les années 1990[36] dans le secteur des écoles coraniques – au départ de l'examen des engagements internationaux pris par le Sénégal dans le domaine de la protection des droits de l'enfant et dans le domaine éducatif et de l'intérêt manifesté depuis les années 1990 par la communauté internationale pour la valorisation de toute forme de savoir – appuient plutôt la perspective d'un projet national, soutenu par des acteurs externes et internes, qui vise la réforme du contenu et de la manière de fonctionner des *daaras* en vue de les soumettre à un contrôle public. Cette réforme permettrait, à terme, non seulement d'intégrer les *daaras* dans le système éducatif national (Lewandowski 2011, D'Aoust 2012), mais aussi de gommer leur spécificités en tant qu'institutions d'éducation religieuse et de les rapprocher du fonctionnement de l'école publique sénégalaise.

3. PROBLÉMATIQUE, QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Cette recherche est consacrée à la construction de la mendicité des talibés comme problème public.

Dans les pages qui suivent, le terme de « mendicité » sera généralement préféré à tout autre pour désigner l'activité des talibés qui consiste à demander à des gens qu'ils connaissent ou non de leur donner quelque chose, que ce soit de la nourriture, des vêtements, de l'argent. Ces demandes peuvent avoir des formes différentes : le talibé peut aller chercher tous les jours sa nourriture auprès de la même personne, il peut aussi demander de l'argent aux automobilistes à un feu rouge pendant l'essentiel de la journée. La demande peut être justifiée par un

[35] À titre d'exemple voir les propos des représentants de la Ligue des écoles coraniques (Rabita), en ligne *Touba, une forte mobilisation du Râbita contre le projet de loi reformant les Daaras* https://www.youtube.com/watch?v=JU8cGRFLtLQ&feature=youtu.be, consulté le 3 octobre 2016. L'aspect relatif aux résistances par rapport au projet national de réformer les *daaras* est développé dans le dernier chapitre.

[36] Le troisième chapitre passe en revue les principaux programmes initiés et les mesures adoptées par les autorités étatiques depuis les années 1990 qui touchent au fonctionnement des écoles coraniques. Le quatrième chapitre analyse de manière approfondie les programmes mis en œuvre depuis les années 2000 par les autorités étatiques pour « moderniser » les écoles coraniques, le contexte international dans lequel ces programmes apparaissent (la politique de l'Éducation pour tous, les Objectifs du millénaire du développement), les fondements et les objectifs de ces programmes et les résistances que leur mise en œuvre a suscitées.

argument religieux, le talibé récite alors quelques sourates pour attester qu'il est en train d'apprendre le Coran ; il peut tout aussi bien chercher à émouvoir le passant en expliquant qu'il a faim. La demande peut intervenir à des moments du calendrier musulman ou en des lieux qui donnent un sens particulier au don, elle peut aussi être faite dans les temps et les lieux les plus banals, les plus évidement profanes, le feu rouge en étant un exemple parfait. Nous sommes bien conscients de cette variété d'usages, qui exigeraient chacun un terme particulier pour être distingué des autres. Le lexique utilisé par les analystes et les responsables politiques et religieux ne connaît malheureusement pas ces subtilités. Des tentatives de distinguer la mendicité systématique, devenue une activité organisée lucrative pour le marabout et la mendicité puisant ses justifications dans la tradition ou dans des arguments théologiques ont eu lieu à différents moments, en élargissant le lexique pour y introduire les termes de « quête », de « don », d'« obole ». Elles seront décrites et commentées dans le texte, mais aucune d'entre elles, quel que soit l'intérêt des nuances qu'elle introduisait, n'a abouti à modifier les usages et à les stabiliser. Le terme de mendicité, dans cette thèse se veut donc strictement descriptif et est dégagé des connotations négatives qui lui sont accolées dans la langue naturelle. Aux quelques endroits où des distinctions sont proposées par des auteurs, la prudence lexicale a été maximale, nous nous sommes efforcés de les respecter autant que possible dans les paragraphes où ces distinctions sont présentées et commentées.

Le phénomène des talibés mendiants n'est pas circonscrit au Sénégal. Plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest et centrale, le Bénin, la Gambie, le nord du Ghana, la Guinée-Bissau, la Guinée-Conakry, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le nord du Nigéria, le Sénégal et le Tchad, qui disposent d'un enseignement coranique sont aussi confrontés, certes à des intensités différentes et sous d'autres formes[37], avec le phénomène des talibés mendiants[38] (Hunt 1993 ; UNICEF 2012). Les chercheurs s'accordent pour dire que cette mendicité des talibés est une particularité des pays de cette région du monde, qui ne trouvant pas d'équivalent dans les pays arabes (Ndiaye 1985, Hunt 1993, Bass 2004, Dramé 2013).

La construction de la mendicité des talibés comme problème public a d'abord été le fait des colonisateurs français au XIX^{e} siècle, elle a commencé en Afrique occidentale, sur ce qui est aujourd'hui le territoire du Sénégal et plus précisément encore dans les comptoirs qu'ils contrôlaient à Saint-Louis, Gorée, Rufisque, Dakar.

Au Sénégal, la mendicité n'est pas l'apanage des talibés des *daaras*. Piga (2002) et Faye et Thioub (2003) montrent que la mendicité peut y être associée à des figures représentatives de la marginalité urbaine, telles que les individus souffrant d'un handicap physique ou psychique, les migrants ruraux installés en ville, les chômeurs ou les diplômés qui n'arrivent pas à s'insérer sur le marché du travail, les vieillards, les vagabonds. Dramé (2010) observe que la

[37] Ces pays accueillent des talibés mendiants qui migrent d'autres pays de la région. Le Sénégal est sans doute le plus touché par ces migrations. Mbaye Thiam, professeur d'histoire et archiviste sénégalais, l'explique par le fait que le Sénégal représentait, lors de la crise économique des années 1970, un terrain fertile pour la migration. Pays à forte tradition religieuse avec une culture de la charité, il a attiré les écoles coraniques itinérantes des pays de la région (Entretien mené à l'EBAD-UCAD, Dakar, le 3 mai 2016).

[38] L'appellation des élèves des écoles coraniques diffère en fonction du pays. En Gambie, ils sont connus sous le nom d'« *almudos* » (Hunt 1993). Au Nigeria, on les appelle « *almajirai* » (Ogunkan 2011). Le terme « *almajirai* » trouve ses origines dans le terme arabe « Al-Muhajirun » qui signifie « ceux qui migrent » (*id.* : 129). Il a été utilisé pour la première fois pour faire référence à ceux qui ont accompagné le Prophète de La Mecque à Médine. Le terme a été transféré dans la langue locale sous la forme d'« *almajirai* » et renvoie aux « chercheurs du savoir islamique qui quittent leur village pour être capables de concentrer leurs énergies sur l'acquisition des connaissances » (*ibid.*).

mendicité au Sénégal ne concerne pas que les hommes. Les jeunes femmes et les mères avec enfants en bas âge peuvent aussi être rencontrées sur les grandes artères des villes en train de tendre la sébile. Quant à la mendicité enfantine, l'OIT, l'UNICEF et la Banque mondiale (2007) montrent qu'elle est essentiellement urbaine et qu'elle est pratiquée au Sénégal par diverses catégories d'enfants : les talibés, les enfants des rues, les enfants handicapés et les enfants accompagnateurs de mendiants. Dramé (2010) ajoute à cette description le profil du talibé fugueur qui échappant, pour divers raisons (maltraitance, refus de la discipline imposée par la *daara*) au contrôle du maître coranique, se réfugie dans la rue où il assure sa survie grâce à ce qui pourrait s'appeler un « savoir-faire » en matière de mendicité (connaissance des endroits de la ville propices à la mendicité, récitation des versets du Coran) et finit par rejoindre à terme la catégorie des enfants des rues. La CNLTP (2015) complète la typologie des enfants mendiants avec le profil des élèves dakarois des écoles arabes et franco-arabes (voir ci-dessous).

Cette recherche porte principalement sur la mendicité des talibés des *daaras*. Elle a toutefois été amenée à s'intéresser aussi à la marginalité urbaine, à laquelle la mendicité a été associée, à partir du XIX^{e} siècle par les autorités coloniales et, dans les premières décennies après l'indépendance par les autorités indépendantes (voir chapitres II et III).

L'étude de la mendicité des talibés invite à analyser le lien fort qu'elle entretient avec le fonctionnement de la *daara* et le statut particulier qu'elle accorde à ses talibés. Cette recherche se propose donc d'examiner :

- les raisons qui fondent la mendicité comme pratique de socialisation dans les *daaras* sénégalaises ;
- la vision sénégalaise du talibé, de son rôle et de sa place dans la société sénégalaise ;
- la conception de l'enfance en Afrique de l'Ouest francophone, dont la vision du talibé ne peut pas être détachée.

Nous l'avons annoncé, cette recherche envisage la mendicité des talibés sous l'angle des processus qui ont concouru à sa construction comme problème public au Sénégal. Cette construction est-elle le résultat du processus de construction d'un problème public[39] que décrit la littérature spécialisée et qui suppose deux étapes complémentaires : la transformation d'une question en problème social par les acteurs sociaux, puis la reconnaissance de ce problème social par les autorités publiques et sa mise à l'agenda en tant que problème public ? Y a-t-il eu d'abord une construction de la mendicité des talibés comme problème social par les acteurs sociaux qui, par la suite, a influencé sa mise à l'agenda public ? La construction du problème public s'est-elle opérée sans la médiation des acteurs sociaux ? Les pouvoirs publics se sont-ils autosaisis de la question sociale, ont-ils décidé de la transformer en problème public et l'ont-ils mise d'autorité à l'agenda public ?

Dès la première décennie qui a suivi l'indépendance, les autorités socialistes sénégalaises ont fait de la mendicité des talibés un problème public et l'ont mise à l'agenda politique (Ndiaye 1985, Diop 1997, Faye & Thioub 2003). La constitution de la mendicité en problème public a

[39] Dans une démarche théorique et au départ de l'approche constructiviste (Edelman 1991, Knoepfel et coll. 2006, Zittoun 2007, Kingdon 2011), le deuxième chapitre traite de manière approfondie la manière dont une pratique est transformée en problème social par les acteurs sociaux et en problème public par les pouvoirs publics. Il présente les étapes qui précèdent la construction d'un problème public et se positionne de manière critique, au départ de l'empirie qui sous-tend cette recherche, sur les étapes qui ont précédé la construction du problème public de la mendicité des talibés au Sénégal.

été de pair avec le renforcement d'une représentation des talibés mendiants dans laquelle ils ont été associés aux marginaux sociaux, tels que les colporteurs, les autres catégories de mendiants, les vagabonds, etc., considérés des « symboles de l'anormalité sociale » (Faye & Thioub 2003 : 98). Jusqu'à la fin des années 1980, le talibé mendiant a été assimilé à un délinquant et a fait l'objet des mesures publiques répressives (Ndiaye 1985)[40].

Depuis les années 1990, le problème public de la mendicité des talibés a été réinterprété par les organisations et les ONG internationales au départ du registre des droits de l'enfant. Elles ont transformé la mendicité des talibés, qui était précédemment considérée comme une délinquance, en problème social qui affectait les droits de l'enfant. Confortées par la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant par le Sénégal en 1990, les organisations et ONG internationales ont commencé à intervenir dans le domaine. Depuis lors, la mendicité des talibés a été associée fréquemment[41] au mode de fonctionnement de la *daara* et a suscité de nombreux commentaires alarmistes des organisations et des ONG internationales. La défense des droits de l'enfant est devenue, à partir des années 1990, le nouveau registre à partir duquel l'enseignement coranique a été évalué (Dramé 2013) et la mendicité des talibés a été réinterprétée. En s'appuyant sur la nouvelle lecture qui en était faite, les autorités ont mis la gestion de la mendicité à l'agenda public et ont conçu des politiques destinées à l'éradiquer. Dans les années 1990, la mendicité des talibés est devenue un problème public, parce qu'elle attestait que leurs droits étaient bafoués.

Pour résoudre ce problème, le gouvernement sénégalais a lancé un projet de « réhabilitation des droits des *talibés* » avec l'appui de l'UNICEF (D'Aoust 2012 : 71). L'objectif était de contribuer à l'éradication de la mendicité des talibés et à l'amélioration de leurs conditions de vie. Il devait toucher entre 30.000 et 50.000 talibés et apporter un soutien aux maîtres coraniques en termes de nourriture, d'infrastructure, de formation à la santé et à la nutrition (*ibid.*). Au cours de la même période, l'UNICEF a mené une campagne nationale de sensibilisation, relayée par la presse et la radio nationales, qui a fait de la condition du talibé sénégalais un problème social et sanitaire prioritaire (Perry 2004). Dans le prolongement de cette campagne et sous la pression de l'UNICEF, en 1994, le gouvernement sénégalais a décrété le 20 avril « Journée nationale des talibés » (*id.*).

Depuis les années 2000, différents comités des Nations unies sur les droits de l'enfant et diverses organisations et ONG internationales, telles que l'OIT, l'UNICEF, la Banque mondiale et le Human Rights Watch (HRW) affirment que la croissance du nombre des talibés mendiants dans les rues des villes sénégalaises a transformé leur mendicité en problème social.

> *Le phénomène des talibés en quête quotidienne de nourriture et d'argent a évolué au point de devenir aujourd'hui un véritable problème social au Sénégal. Étant de plus en plus nombreux à devenir mendiants dans les grandes villes, les talibés mendiants ont attiré l'attention de la communauté internationale.* (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007 : 26).
>
> *À l'époque, la mendicité était pratiquée lorsque les enfants vivaient dans un daara fonctionnant en internat et quand la récolte était insuffisante pour couvrir les besoins*

[40] Le mode de gestion adopté avant les années 1990 par les autorités sénégalaises socialistes par rapport à la mendicité des talibés est analysé de manière approfondie dans le troisième chapitre.

[41] La mendicité des talibés est associée aussi au phénomène plus global de la mendicité des enfants et de la migration transfrontalière des enfants en Afrique subsaharienne.

alimentaires […] *Cependant, dans la pratique traditionnelle, les talibés en général ne mendiaient pas pour obtenir de l'argent mais uniquement de la nourriture, sans que cette activité ne les empêche d'étudier et sans qu'elle ne les oblige à être dans la rue. Les familles donnaient habituellement un bol de nourriture à un talibé, qui retournait ensuite au daara et le partageait avec la communauté. L'accent était mis sur la maîtrise du Coran et l'obtention d'un niveau d'arabe aussi élevé que possible. Cette forme traditionnelle de mendicité ne ressemble que très peu à celle pratiquée aujourd'hui dans les villes du Sénégal.* (HRW 2010 : 20)

La pratique contemporaine de la mendicité des talibés sénégalais est lue par les autorités publiques comme le résultat « de la dérive institutionnelle » de l'école coranique sénégalaise (CNLTP 2015 : 49). Différentes enquêtes et recherches scientifiques imputent cette dérive à une série de facteurs de natures socio-économique (les cycles de sécheresse après les années 1970 et l'exode rural, la pauvreté des ménages, le « confiage » des enfants aux maîtres coraniques, etc.), pédagogique (la mendicité comme pratique éducative a été déviée vers des formes d'exploitation économique par des maîtres coraniques sans scrupules), politique (l'absence de contrôle public sur l'école coranique, sa marginalisation, la forte dépendance des autorités politiques par rapport aux autorités religieuses, dont certaines sont peu favorables à l'interdiction de la mendicité) (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007 ; Dia 2012 ; HRW 2010, 2014 ; CNLTP 2015).

Ces mêmes facteurs sont mobilisés par les mêmes entités internationales et nationales pour expliquer les retards pris par les pouvoirs publics dans les deux grands chantiers lancés dans les années 2000 et qui auraient dû aboutir à l'éradication de la mendicité des talibés.

- Le « projet de loi portant statut du "daara" », proposé dans le cadre du programme de « modernisation »[42] des *daaras* lancé par le ministère de l'Éducation nationale en 2013 (HRW 2014), se trouve toujours en discussion aujourd'hui. Il fait des allers-retours entre les institutions étatiques et les maîtres coraniques, représentés par exemple par la Fédération nationale des associations d'écoles coraniques. Le projet de loi énonce les critères à respecter par toute *daara* reconnue par l'État[43]. L'interdiction de la mendicité des talibés figure parmi ces critères[44]. L'article 16 de ce projet de loi prévoit aussi la possibilité de sanctionner tout responsable de *daara* qui fait mendier ses élèves.
- En 2005, l'Assemblée nationale a voté la Loi nº 2005-06[45] qui, à la différence de l'article 245 du Code pénal[46], interdit totalement la mendicité forcée. Des mesures ponctuelles d'application de cette loi ont été prises en 2010 (D'Aoust 2012). Elles ont toutefois été immédiatement abandonnées (*ibid.*). L'interdiction de la mendicité forcée, décrétée en 2005 par la Loi nº 2005-06 n'est dès lors toujours pas effective (HRW

[42] Cette réforme, toujours en cours, prévoit la réforme des contenus enseignés dans les *daaras*, l'amélioration des conditions d'enseignement (Hugon 2015).
[43] Voir le « projet de loi portant statut du "*daara*" », en ligne http://fr.slideshare.net/asfiyahi99/projet-de-loi-statut-daara, consulté le 12 août 2016.
[44] Le projet de loi fixe aussi les conditions d'ouverture d'une *daara*, le type de curriculum, les modalités de recrutement des enseignants et de délivrance des diplômes et certificats.
[45] Loi n° 2005-06 du 10 mai 2005 relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées, J.O. n° 6223.
[46] Voir la Loi de base n° 65-60 du 21 juillet 1965 portant Code pénal. Le Code pénal du Sénégal interdit en son paragraphe III, article 245, la mendicité, mais autorise la pratique de l'aumône à des fins religieuses et dans les lieux consacrés au culte.

2010, 2014). L'interdiction de la mendicité infantile « sous toutes ses formes, sur tout le territoire de la République et en tous lieux, notamment, dans la rue, sur les places publiques et les lieux de culte »[47] est aujourd'hui reprise dans un nouveau projet de loi d'orientation portant Code de l'enfant. En septembre 2016, ce projet était en dernière lecture au gouvernement et devait ensuite être envoyé au Parlement. L'article 49 de ce projet de loi supprime toutes les exceptions prévues par les cadres normatifs précédents et interdit totalement de la mendicité des enfants.

Dans un effort de compréhension de la pratique de la mendicité des talibés et d'autres pratiques pédagogiques de l'enseignement coranique, différentes recherches (Mbacke 1994, Amo 2014, Bondaz & Bonhomme 2014, Ware 2014, Ndiaye 2015) les ont replacées dans le contexte social, culturel, éducatif, religieux, économique et institutionnel sénégalais.

Cette littérature n'étudie pas les dynamiques socio-historiques qui ont concouru à faire considérer les pratiques pédagogiques de l'école coranique comme rétrogrades. Elle s'intéresse d'ailleurs peu aux processus socio-historiques et aux acteurs qui ont contribué à faire de ces pratiques des problèmes publics. Pourtant, seules la compréhension de ces processus et l'identification de ces acteurs peuvent renseigner sur les origines du débat contemporain sur la nécessité d'interdire la mendicité des talibés et de réformer la *daara* pour élargir les contenus qui y sont enseignés, pour mettre les élèves dans de meilleures conditions d'apprentissage, pour imposer que les infrastructures permettent un travail de qualité, etc.. De même, la littérature reste silencieuse sur la manière dont a évolué au fil du temps le rapport des pouvoirs publics à ces pratiques. Une analyse systématique permet d'observer qu'il y a eu des variations dans l'interprétation que les pouvoirs publics ont faite de ces pratiques. Il est dès lors intéressant d'identifier les facteurs qui ont amené ces variations. Enfin, la question des controverses suscitées par les interprétations faites par les pouvoirs publics des pratiques des *daaras* est peu traitée par cette littérature. L'interdiction contemporaine de la mendicité des talibés a été réappropriée de plusieurs manières, elle a suscité différentes formes d'opposition de divers acteurs nationaux. L'intérêt devient dès lors d'étudier ces diverses réactions, qui peuvent être interprétées comme des résistances, au départ des justifications que les acteurs avancent pour donner force et crédibilité à leur refus de cette interdiction.

À partir de l'étude du traitement public de la mendicité des talibés sénégalais, cette recherche propose donc :

- d'examiner le processus socio-historique qui a conduit à la construction de la mendicité des talibés comme problème public ;
- d'observer comment l'interprétation donnée par les pouvoirs publics a évolué au fil du temps, après le XIX^{e} siècle, en fonction des morales des différentes périodes ;
- d'appréhender les résistances suscitées par les différentes interprétations que les pouvoirs publics ont données de la mendicité des talibés et les registres de justification mobilisés par les acteurs qui résistent.

Ware (2014) souligne que la quête de l'aumône par les talibés n'est pas une pratique récente. Elle était déjà pratiquée dans la région sénégambienne avant l'arrivée des Français. La quête de l'aumône a toujours joué un rôle clé dans l'éducation religieuse du jeune talibé. Elle est considérée comme la voie qui élimine toute forme de fierté et d'agressivité chez l'enfant, le

[47] GROUPE DE TRAVAIL CHARGÉ DE L'ÉLABORATION DU PROJET DE CODE DE L'ENFANT, 2015, *Projet de loi d'orientation portant Code de l'enfant*, mai, Dakar.

prépare à l'endurance, le familiarise avec les valeurs morales et sociales recherchées par la société sénégalaise : la modestie, la pitié, la solidarité, l'entraide, etc. (Gandolfi 2003, Ware 2004, Amo 2014).

Malgré que la mendicité des talibés n'est pas un phénomène récent, les années 1990-2000 ont vu une recrudescence des critiques à son égard et des interventions publiques régulières financées par des opérateurs internationaux ont eu comme objectifs de la limiter, voire de l'éradiquer.

La thèse propose de déconstruire les critiques contemporaines adressées à la mendicité des talibés, et de les interpréter au départ des logiques socio-historiques qui les sous-tendent et au-delà de la rhétorique globale de facture humaniste qui s'est développée principalement autour du principe de l'intérêt supérieur du talibé et de la nécessité d'assurer le respect de ses droits fondamentaux – notamment l'accès à l'enseignement et aux soins de santé et la protection contre toute forme d'abus pouvant menacer son intégrité physique et morale (Mbow 2009, D'Aoust 2012). Sans nier qu'il est indispensable d'assurer la pleine satisfaction de ces besoins, la thèse ne cherche pas à énoncer des recommandations ou à proposer des remèdes. Elle vise à saisir, à travers une approche socio-historique, le processus au terme duquel la mendicité des talibés a été considérée comme une pratique éducative inacceptable. Plus largement, il s'agit de comprendre comment la mendicité a été instituée comme problème public, ce qui a eu pour corollaire qu'il est apparu évident aux autorités sénégalaises qu'elle devait être combattue jusqu'à ce qu'elle soit éradiquée.

La thèse veut mettre à l'épreuve la robustesse de la position selon laquelle les défis rencontrés par les autorités nationales dans la mise en œuvre des politiques publiques qui visent l'interdiction de la mendicité des talibés ne peuvent pas se comprendre seulement au départ de la posture analytique favorisée jusqu'à présent et qui prend appui sur des explications culturalistes, économiques ou politiques. L'objectif est de saisir les valeurs morales et sociales qui ont permis et accompagné l'institutionnalisation de la mendicité comme problème public. La position défendue est que la mise en lumière des fondements moraux et des enjeux politiques à la base de cette institutionnalisation peut renseigner sur les oppositions actuelles aux initiatives étatiques visant à faire disparaître la mendicité des talibés. Cette démarche permet donc d'interroger de manière systématique les formes de résistances qui sont apparues au Sénégal à la manière dont les pouvoirs publics ont problématisé la mendicité des talibés en tant que problème public, aux politiques publiques qui en ont suivi la mise à l'agenda et aux évaluations des résultats de ces politiques publiques.

La question qui guide cette thèse est celle de savoir à quel moment, au terme de quel processus et pour qui la mendicité des talibés est devenue un problème public au Sénégal.

Cette recherche soutient l'hypothèse selon laquelle le problème public de la mendicité des talibés sénégalais est une construction socio-historique entamée par les Français dès leur retour au Sénégal en 1816, menée de façon relativement systématique par les autorités coloniales à partir de 1856, réappropriée par les autorités indépendantes socialistes sénégalaises après les années 1960 pour être enfin réinterprétée après les années 1990 avec l'appui des organisations internationales.

Cette hypothèse se démarque nettement de l'hypothèse soutenue par Perry (2004 : 66) selon laquelle les origines de la rhétorique sur les talibés ne sont pas occidentales, mais globales car elle s'est construite « à travers le dialogue, le débat et les concessions au-delà des frontières ».

Pour étayer sa position, Perry met en évidence le rôle joué par les intellectuels sénégalais, dans les premières décennies après l'indépendance, dans la construction de cette rhétorique. Prenant appui sur des archives des XIX^{e} et XX^{e} siècles, nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les origines de la rhétorique sur les talibés mendiants sont françaises, avant d'être sénégalaises, internationales ou globales.

Préoccupation de la royauté pendant la période précoloniale, la mendicité des talibés fut construite comme problème public par les Français dès leur retour au Sénégal en 1816 et elle fut inscrite dans les cadres normatifs spécifiques à la gestion de l'espace public urbain et de l'école coranique à partir de 1856. La construction du problème public de la mendicité des talibés a supposé la projection sur une réalité locale d'une conception, inspirée par une tradition de pensée française sur l'enfance, sur la mendicité en général et la mendicité infantile en particulier. La diffusion dans la région sénégambienne de la conception morale française de l'éducation de l'enfant et de la mendicité infantile est un des prémices de ce que D'Angelo (2013) a appelé le « dispositif impérial » qui se met en place à partir de 1885 dans la région afin de contribuer à la construction d'un empire colonial français capable de faire contrepoids aux empires allemand et britannique. La diffusion des valeurs françaises de l'époque devient une condition nécessaire pour assurer l'unité politique des colonies qui jusque-là n'avaient eu qu'un intérêt économique dans le projet colonial français.

Après les années 1960, poursuivant l'ambition d'assurer l'unité nationale dans le cadre d'un nouveau projet politique de facture socialiste, que D'Angelo (2013) a qualifié de « dispositif national », les autorités indépendantes ont repris la rhétorique coloniale française et ont entrepris sans davantage de succès que celles qui les avaient précédées, des politiques publiques répressives d'éradication de la mendicité des talibés.

Le début des années 1990 a imposé, sous l'autorité des organisations internationales, un changement dans l'interprétation de la mendicité des talibés. L'attention fut désormais moins portée sur les enjeux politiques de gestion de l'espace urbain et du fonctionnement de la *daara*, que sur la défense des droits des enfants. La nouvelle rhétorique globale sur la mendicité des talibés trouve ses origines dans les conceptions occidentales de l'enfance, de l'éducation et du travail des enfants. La réinterprétation de la question de la mendicité des talibés s'oppose à la vision sénégalaise de l'enfant et de l'éducation, dont les sources entremêlent les traditions locales, l'islam et la conception occidentale moderne.

La nouvelle rhétorique globale sur le phénomène de la mendicité des talibés fut réappropriée par les autorités nationales. Les politiques mises en place après les années 1990 par celles-ci en collaboration avec les opérateurs internationaux afin de limiter ou d'interdire la pratique de la mendicité des talibés ont entraîné des formes variées de résistance qui vont de la réappropriation au rejet total de la rhétorique globale et des prescriptions nationales en la matière.

Afin d'éclairer l'image contemporaine du talibé sénégalais mendiant qui a servi de point de départ à cette recherche, les sections ci-dessous présentent des estimations du nombre de talibés mendiants au Sénégal, de leur appartenance sociale et de leur distribution spatiale, ainsi que les orientations contemporaines de la rhétorique globale sur la mendicité des talibés.

4. NOMBRE, APPARTENANCE SOCIALE ET RÉPARTITION SPATIALE DES TALIBÉS MENDIANTS

4.1. Estimations des nombres de talibés mendiants et de *daaras*

Aujourd'hui, aucune estimation du nombre des talibés mendiants au Sénégal ne fait l'unanimité. La Direction de l'Assistance sociale de l'État sénégalais évaluait en 2000 leur nombre à 100.000 (République du Sénégal 2003a). Depuis cette date, le nombre et la situation des talibés mendiants au Sénégal ont fait l'objet de plusieurs enquêtes internationales et nationales. En 2007, l'OIT, l'UNICEF et la Banque mondiale (2007) ont recensé environ 7.600 enfants mendiants dans la région de Dakar, dont 91% étaient des élèves des écoles coraniques (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007). En 2010 et 2014, le HRW (2010 2014) a estimé que la mendicité touchait au moins 50.000 talibés sur le territoire sénégalais. En 2015, la Cellule nationale de Lutte contre la Traite des Personnes, CNLTP (2015) a publié les résultats d'une étude réalisée en 2014 dans la région de Dakar sur l'ensemble des établissements arabo-islamiques, c'est-à-dire les écoles arabes, les écoles franco-arabes et les *daaras*. Sur un effectif global de 54.837 enfants regroupés dans 1.006 établissements, la CNLTP (2015) identifie 30.160 enfants qui mendient à Dakar. Toutefois, le rapport de cette étude ne renseigne ni sur l'effectif des enfants qui fréquentent chaque type d'établissements ni sur le nombre des enfants qui mendient. Il reste donc, pour le moment, impossible de connaître le nombre des enfants que les *daaras* dakaroises abritent et la proportion de ces enfants qui mendient. Vu que le rapport utilise le mot de « talibé » pour désigner tant les enfants des *daaras* que les élèves des écoles arabes et des écoles franco-arabes, le nombre de 30.160 enfants mendiants englobe plus que ceux qui viennent des *daaras*, il inclut ceux qui viennent d'autres établissements, sans qu'il soit possible d'évaluer quelle proportion ils représentent du total. En 2016, le Département d'État américain a évalué à 30.000 le nombre des talibés qui mendient à Dakar (Department of State/USA 2016).

Les variations du nombre des talibés mendiants au Sénégal dans ces études s'expliquent partiellement par des mouvements migratoires : des talibés et des maîtres coraniques viennent des pays voisins et peuvent y repartir. Les talibés et les maîtres coraniques semblent avoir tendance à aller des villages vers les villes, des villes vers la capitale[48]. Ces mouvements expliquent que les nombres de talibés évoluent sans cesse. Au-delà de cet élément objectif, les différences du nombre de talibés recensés tiennent aux variations de sens que connaissent les appellations « école coranique » et *daara* (voir ci-dessus). Les cibles des enquêtes varient (les enfants mendiants, les talibés mendiants, les établissements d'éducation islamique, etc.), ce qui entraîne des variations en termes d'échantillon retenu, d'espace géographique analysé et

[48] Pour justifier le nombre élevé de mendiants dans les rues de Dakar, la mobilité transnationale des talibés a été souvent invoquée par les interlocuteurs rencontrés lors de l'enquête de terrain. Les rapports du HRW (2010) et de l'OIT, l'UNICEF et la Banque mondiale (2007) ont débattu la question de la migration transfrontalière des enfants talibés. Ils ont montré que la Guinée-Bissau est un des pays limitrophes qui fournit le plus grand nombre de talibés mendiants à Dakar. La Gambie et la Guinée sont aussi des pourvoyeuses des talibés, mais en nombre moins élevé.
Toutefois, tant l'enquête officielle menée à Dakar par la CNLTP (2015) que le seizième rapport sur le trafic des personnes du Département d'État américain (2016) ont insisté sur le fait que le mouvement de mobilité interne des maîtres coraniques vers les villes et vers Dakar est plus consistant que le mouvement transfrontalier. La CNLTP (2015 : 7) a observé que « 52% des enfants trouvés dans les écoles coraniques [de la région de Dakar] viennent des autres régions du Sénégal, 9% de pays de la sous-région et 39% des environs de la localité des écoles coraniques ». Elle a par ailleurs souligné que la migration des villes vers Dakar est un phénomène « sans commune mesure avec le premier », celui de la migration des villages vers les villes (*id.* : 23).

de méthodologies utilisées. Enfin, l'instabilité des effectifs, l'absence de réglementation et de cartographie nationale des *daaras* opérant au Sénégal finissent d'expliquer ces variations :

Objets différents d'enquête

Les estimations du nombre des talibés mendiants à Dakar avancées par l'OIT, l'UNICEF et la Banque mondiale (2007) découlent d'une enquête régionale sur les enfants mendiants réalisée dans les quatre départements de la région de Dakar (Rufisque, Pikine, Dakar et Guédiawaye). La situation des talibés au plan national a été approfondie par le HRW (2010 2014), dans deux enquêtes réalisées dans les villes de Dakar, Saint-Louis, Thiès, Mbour et Kolda, les banlieues de Dakar (Guédiawaye et Rufisque) et les villages des régions de Saint-Louis et Kolda. Les enfants talibés ont été aussi pris en compte par l'enquête nationale menée pendant l'année 2009 auprès des ménages ruraux sénégalais par la FAFO AIS, ENEA et Banque mondiale (2010) qui s'est concentrée sur les raisons de la mobilité des enfants sénégalais. L'enquête menée en 2014 par la CNLTP (2015) a visé l'élaboration d'une cartographie officielle des écoles coraniques dans la région de Dakar.

Instabilité des effectifs et manque de réglementation efficace des daaras

Les *daaras* accueillent des nombres très variables d'enfants, certaines n'en prennent que quelques-uns en charge, quand d'autres en forment des milliers (HRW 2010). En 2010, le HRW évoquait « un total de plusieurs centaines de milliers de garçons fréquentant des écoles coraniques » (*id.* : 29). La non-application de la loi portant statut de *daara* favorise l'instabilité des effectifs. Sachant que les enfants peuvent être confiés aux *daaras* à tout moment de l'année, qu'aucune instance ne recense les entrées et les sorties, que les talibés s'en enfuient régulièrement, que l'absence de réglementation favorise l'ouverture de nouvelles *daaras,* il est impossible d'estimer leur nombre, et plus encore celui des talibés mendiants.

> *À l'exception de quelques daaras modernes, aucune des écoles coraniques du Sénégal* [n'est soumise] *à une quelconque forme de réglementation gouvernementale, que ce soit du point de vue du programme, des conditions de vie ou des normes en matière de santé. Le gouvernement n'exige pas l'inscription du daara sur un registre ni une liste des enfants du daara, et aucune obligation n'a été fixée en ce qui concerne les heures d'enseignement ; les sujets enseignés ; les qualifications des enseignants ; le nombre d'étudiants par professeur ; la qualité de la construction dans laquelle les enfants vivent et apprennent ; ou la fourniture d'eau potable, d'aliments et de soins de santé.* (HRW 2010 : 83)
>
> *Il est difficile d'estimer précisément le nombre de talibés qui pratiquent la mendicité forcée, puisque des enfants s'enfuient tous les jours et que les marabouts, enhardis pas l'absence de réglementation, ouvrent fréquemment de nouveaux daaras*. (*id.* : 29)

Absence de cartographie nationale des daaras au Sénégal.

En 2015, l'Agence française de développement (AFD), l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), l'Orange et l'UNESCO ont souligné que « le manque de données sur la gestion de l'éducation » reste un défi majeur pour plusieurs pays d'Afrique sub saharienne (AFD, AUF, Orange, UNESCO 2015 : 25).

> *Le manque de données sur la gestion l'éducation limite l'élaboration de diagnostics clairs et de prises de décisions politiques. Les données sur le taux de scolarisation par niveaux d'enseignement, sur l'analphabétisme, sur le personnel enseignant ou encore sur les dépenses publiques pour l'éducation sont souvent rares et incomplètes, ce qui rend difficile l'évaluation des progrès dans l'éducation ainsi que les pronostics pour la réalisation de l'EPT.* (*ibid.*)

La même année, D'Aiglepierre et Bauer (2016), chercheurs de l'AFD, ont réalisé une enquête sur l'enseignement arabo-islamique formel (écoles franco-arabes, médersas, etc.) et non formel (écoles coraniques) dans neuf pays africains (Burkina Faso, Comores, Côte d'Ivoire, Gambie, Mauritanie, Nigéria, Sénégal, Somalie, Tchad) et ils ont montré que ce secteur de l'enseignement, malgré le fait qu'il représente un enjeu central pour les politiques éducatives des pays africains, reste peu documenté par les autorités nationales et internationales. Selon les chercheurs, les études quantitatives sur l'enseignement arabo-islamique en Afrique restent encore limitées par le manque de données représentatives ou par le manque de données tout court[49]. Le cas de l'enseignement arabo-islamique non formel reste assez emblématique dans la mesure où « [l]es informations sur les écoles coraniques ne sont […] généralement pas collectées » (*id.* : 28).

D'Aiglepierre et Bauer (*ibid.*) prennent à titre d'exemple le cas des « enquêtes auprès des ménages » financées par l'UNICEF, l'USAID, la Banque mondiale et des différents instituts nationaux de statistiques des pays africains. Ils observent que malgré le fait que ces enquêtes « interrogent les ménages sur la question éducative de leurs enfants, la question de l'enseignement arabo-islamique est généralement absente » (*ibid.*). Certaines ne font pas la distinction entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, tandis que d'autres « considèrent de la même manière les enfants exclus de toutes formes d'offres éducatives et ceux pris en charge par une structure éducative non formelle (arabo-islamique ou non) » (*ibid.*)

Les entretiens que j'ai eus en mai 2016 à l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE)-Pôle de Dakar m'ont confirmé l'absence des données nationales sur l'enseignement arabo-islamique non formel au Sénégal. De plus, lors de ces échanges, il est ressorti que les autorités nationales ont décidé de produire seules les statistiques sur l'éducation et ne plus confier cette tâche à l'IIPE-Pôle de Dakar. Il semble qu'aujourd'hui, ce dernier travaille au départ des données produites par les autorités étatiques.

Toutefois, des études régionales menées par des opérateurs variés, agences internationales, institutions nationales, ONG nationales, se sont intéressées à la situation des *daaras* dans différentes régions du pays.

En 2009, l'USAID a réalisé, en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale, une Étude de la situation de référence des structures d'accueil, des structures de formation, des daaras, des enfants de la rue, des talibés, des associations de maîtres coraniques et d'autres acteurs pour les régions de Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam (USAID-EDB 2010). Des enquêtes ont été menées dans les quatre régions afin de recueillir des informations sur l'état des écoles coraniques et sur les conditions de vie des talibés. Il était prévu que les résultats de

[49] Selon les chercheurs de l'AFD, cette tendance se vérifie d'ailleurs aussi pour tout ce qui est des établissements formels privés pour lesquels « la déclinaison entre les différentes offres privés est souvent absente » (D'Aiglepierre & Bauer 2015 : 28). Dans les pays d'Afrique sub saharienne, le recueil des données éducatives reste essentiellement limité aux établissements d'enseignement formel public (*ibid.*).

ce premier défrichage servent de base de travail à l'Inspection des daaras, qui aurait dû étendre l'étude à d'autres régions (ibid.).

Les principaux résultats du rapport peuvent être résumés comme suit : Dakar et Saint-Louis présentent la plus grande concentration des *daaras* ; la région de Saint-Louis accueille deux fois plus de talibés que Dakar ; les filles sont plus représentées dans les régions de Dakar et de Saint Louis que dans les trois autres régions ; les talibés mendiants sont plus nombreux dans la région de Matam que dans les trois autres régions. La fiabilité de ces résultats n'est toutefois pas garantie car, comme le signale l'USAID, les enquêtes n'ont pas pu être menées auprès de toutes les populations visées dans les quatre régions et l'échantillon retenu n'est pas représentatif (*id.* : 25). Les résultats publiés dans le rapport ne sont donc qu'indicatifs, puisque rien n'atteste par exemple que les *daaras* retenus sont représentatifs, en termes de pratiques et de nombre de talibés, de ceux qui œuvrent dans la même région. L'USAID mentionne que pour Dakar et Saint-Louis, une base de données reprenant toutes les *daaras* n'existait pas quand l'enquête a été réalisée. L'Agence explique que les enquêteurs ont dû élaborer cette base en même temps qu'ils ont conçu les outils d'analyse, réalisé les missions de terrain et rédigé le rapport final. Elle regrette que le délai d'un mois imparti pour tous ces travaux n'ait pas « permis à l'équipe de rencontrer toutes les structures disposant des données pertinentes pour l'étude [et] de tirer le maximum d'informations des données recueillies » (*id.* : 24). Par contre, pour les régions de Matam et de Louga, le rapport mentionne que les enquêteurs se sont appuyés sur les bases de données régionales détenues par les Inspections départementales de l'Éducation nationale. Toutefois, ces bases n'ont pas été rendues disponibles dans le rapport, ce qui fait que la représentativité de l'échantillon des *daaras* enquêtées dans ces deux régions ne peut pas être vérifiée.

Les données les plus récentes sur le nombre des *daaras* au Sénégal sont fournies par la carte officielle des établissements d'enseignement islamique de Dakar réalisée en 2015 par la Cellule nationale de Lutte contre la Traite des Personnes (CNLTP). Celle-ci précise que cette carte repose sur un répertoire exhaustif des *daaras* qui donne des renseignements sur la localisation, le statut et les effectifs de chacune. Le rapport à la base de la cartographie réalisée par la CNLTP (2015) présente des données essentielles sur les établissements et les élèves : le nombre total d'établissements d'enseignement arabo islamique dans la région de Dakar, soit 1.006 ; le pourcentage des *daaras* du total d'établissements, environ 81% de ce total de 1.006, soit près de 815 structures ; le pourcentage des écoles arabes et des écoles franco-arabes dans le total des établissements, environ 19% du total de 1.006, soit 191 structures ; le pourcentage total d'établissements qui font mendier les enfants, 53% du total de 1.006, soit 533 structures ; l'effectif global d'enfants regroupés dans la totalité des établissements, soit 54.837 individus, répartis en 38.079 garçons et 16.758 filles ; et le nombre total d'enfants mendiants sur ce total, soit 30.160 individus.

Le rapport offre des informations intéressantes, présentées ci-dessous, sur les proportions d'établissements qui font ou ne font pas mendier les enfants. Seul un examen attentif des graphiques et des tableaux[50] a permis de trouver ces informations, car le texte du rapport reste imprécis et se prête à des interprétations multiples.

- Les *daaras* qui font mendier les enfants forment la catégorie la plus nombreuse d'établissements d'enseignement arabo islamique. Les autres catégories sont les

[50] Voire notamment le tableau 1 de la page 33 et le graphique 10 de la page 40 du rapport CNLTP (2015).

daaras qui ne font pas mendier les enfants, les écoles arabes qui font ou ne font pas mendier les enfants, les écoles franco-arabes qui font ou ne font pas mendier les enfants. La catégorie des *daaras* qui font mendier les enfants regroupe 51% des 1006 établissements, soit 513 *daaras*.

- Les *daaras* qui ne font pas mendier leurs enfants composent la deuxième catégorie d'établissements arabo islamiques. Elle regroupe près de 30% des 1006 établissements, soit 302 *daaras* qui ne font pas mendier les enfants qui leur sont confiés.
- Les établissements d'enseignement arabo islamique, c'est-à-dire les écoles arabes et franco-arabes qui ne font pas mendier les enfants représentent la troisième catégorie du total des établissements. Elle représente 17% des 1006 établissements, soit 171 structures.
- Les établissements d'enseignement arabo islamique, c'est-à-dire les écoles arabes et franco-arabes qui font mendier leurs enfants représentent la quatrième catégorie du total d'établissements. Elle regroupe environ de 2% du total de 1006 établissements, soit 20 structures.

Les intérêts principaux de ce rapport sont :

- d'avoir montré que la pratique de la mendicité ne se limite pas aux *daaras*, même si la majorité des mendiants en sont issus. Il apparaît que d'autres établissements d'enseignement arabo islamique, c'est-à-dire les écoles franco-arabes et les écoles arabes font aussi mendier leurs élèves. Même si le pourcentage de ces établissements est limité à 2%, deux types de questions surgissent :
  a) Les établissements demandent-ils explicitement à leurs élèves de mendier et si oui pourquoi ?
     Si tel est le cas, nous pourrions en déduire que la mendicité des élèves n'est pas un problème lié uniquement aux *daaras*, mais qu'il concerne l'enseignement arabo islamique sénégalais dans son ensemble.
  b) S'agit-il d'établissements qui accueillent des enfants qui fréquentent au même moment les *daaras* et qui pratiquent la mendicité pour le compte de ces dernières ?
- d'avoir indiqué que les *daaras* qui ne font pas mendier leurs enfants sont plus nombreuses que le total d'établissements arabo-islamiques qui font ou pas mendier leurs enfants. Certes, il n'en reste pas moins que les *daaras* qui font mendier leurs enfants représentent la catégorie la plus large d'établissements d'enseignement arabo islamique. Toutefois, il est intéressant de souligner que le nombre des *daaras* qui ne font pas mendier les enfants est plus élevé que celui des écoles arabes et des écoles franco-arabes.
- d'avoir établi que la majorité des *daaras* font mendier les enfants. Plus précisément, 513 des 815 *daaras*, soit 51% font mendier les enfants.

Le rapport insiste sur le fait que les *daaras* qui font mendier les enfants représentent la catégorie la plus fournie d'établissements d'enseignement arabo islamique présents à Dakar. Il n'indique pas le nombre moyen d'enfants dans chaque type d'établissements (école arabe, école franco-arabe, *daara*) ni le pourcentage d'enfants qui mendient par type d'établissements. Le rapport se limite à présenter une estimation globale du nombre des enfants des établissements d'enseignement arabo-islamique qui mendient, et une estimation de la proportion d'établissements qui font mendier leurs enfants. En l'absence de données sur les

effectifs de chaque type d'établissements et sur le pourcentage d'enfants qui mendient dans chaque type, le nombre de mendiants issus des *daaras* reste inconnu. La taille de l'établissement reste une donnée indispensable, qui manque dans ce rapport, pour conclure que les enfants qui fréquentent les *daaras* forment l'essentiel des cohortes des enfants mendiants de Dakar.

Le rapport ne présente pas non plus la répartition des enfants mendiants par sexe. L'absence de cette information est regrettable, dans la mesure où elle aurait pu confirmer ou infirmer ce qui apparaît à l'observateur, à savoir que la presque totalité des mendiants sont des garçons. Le rapport contient néanmoins des données qui permettent de formuler à ce propos des hypothèses qui mériteraient d'être confrontées à des données quantitatives. Le rapport souligne en effet que plus de la moitié des enfants qui passent entre une et cinq heures par jour dans la rue pour mendier sont d'origine rurale. Cette information renvoie à l'observation déjà présentée dans ces pages, (FAFO, ENEA & Banque mondiale 2010 ; UNICEF 2013) selon laquelle la mendicité urbaine est pratiquée surtout par des talibés d'origine rurale qui mendient pour assurer la survie du maître coranique et de la *daara* une fois qu'ils sont installés en ville. L'Observatoire du Groupe des États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP) explique qu'au Sénégal comme dans d'autres pays de la sous-région, tels qu'au Mali et en Gambie, la majorité des talibés qui migrent sont des garçons (Observatoire ACP 2012).

Le même Observatoire indique que les filles sénégalaises migrent généralement, de façon volontaire ou forcée, pour travailler comme domestiques[51] (*ibid.*). Dans certains cas, les familles confient leurs filles, avant l'âge de dix ans, à des proches « qui n'ont pas d'enfant[s], ou de filles, ou tout simplement qui ont plus de moyens et sont susceptibles de leur offrir une éducation et un avenir meilleur » (*id.* : 12). Les familles peuvent ou non avoir des relations de parenté avec les proches auxquelles les filles sont confiées (*ibid.*). Par ailleurs, l'enquête USAID-EDB (2010) déjà évoquée a montré que les filles fréquentent majoritairement des *daaras* qui fonctionnent sous régime d'externat et qui demandent la participation financière des familles. Dans ce cas, il semble que les filles talibés courent moins le risque de devoir mendier vu qu'elles restent sous la tutelle de la famille. Toutefois dans les rues de Dakar, on rencontre parfois des petites filles qui mendient la sébile rouge à la main. Leur population est insaisissable, mais elle existe néanmoins. Il serait donc intéressant de l'étudier de manière plus approfondie pour comprendre ses dynamiques et ses spécificités.

4.2. Ambiguïté des données, manque de résultats solides : quels intérêts ?

Cette revue de différentes estimations des nombres des talibés mendiants et des *daaras* n'a pas une prétention d'exhaustivité. Elle a tenté d'offrir une vue globale de la manière dont les acteurs nationaux et internationaux abordent la problématique de la mendicité des talibés. Les estimations présentées peuvent servir de points de départ à des analyses qualitatives et quantitatives, mais elles restent insatisfaisantes et entretiennent des confusions. Elles montrent la difficulté de recenser « objectivement » les talibés mendiants au Sénégal. Cette difficulté découle principalement de l'absence d'une définition univoque de ce que sont un « talibé » et un « talibé mendiant ».

[51] Les revenus que les filles retirent de leurs travaux domestiques sont envoyés, la plupart de temps, au village pour aider la famille ou leur sert à commencer une vie en dehors du village qu'elles ont quitté (UNICEF 2013).

Le rapport de la CNLTP (2015) présenté ci-dessus montre que l'appellation de « talibé », habituellement donnée au Sénégal à l'enfant qui fréquente la *daara*, peut être utilisée pour désigner tout enfant qui fréquente une école arabe ou franco-arabe. Ndoye (2010) observe en outre que le terme de « talibé » peut servir pour désigner les enfants des rues.

> *En effet, on retrouve dans le champ social sénégalais le terme talibé pour désigner à la fois les enfants de la rue et les enfants dans la rue, dans la mesure où le talibé est considéré aujourd'hui moins comme un apprenant du Coran qu'un simple mendiant qui est facilement reconnaissable avec ses haillons ou habits sales et déchirés, ses pieds nus ou ses chaussures en lambeaux et son fameux pot qui lui sert d'« instrument de travail ».* (*id.* : 51)

Il semble donc que la distinction entre les talibés et la catégorie plus globale d'enfants mendiants devient de moins en moins perceptible aujourd'hui. D'autant plus que les enfants des rues ont aussi emprunté des manières de faire des talibés mendiants pour obtenir l'aumône : l'utilisation de la célèbre boîte à conserve en guise de sébile, la récitation des versets du Coran, etc.

Une ambigüité équivalente à celle qui entoure le terme de « talibé » peut être observée autour de celui de « talibé mendiant ». Renvoie-t-il à l'enfant qui va chercher trois fois par jour son repas à la même porte, ou à l'enfant qui passe la majeure partie de son temps à mendier dans la rue pour ramasser la somme fixée par le maître coranique ? Faute de critères unanimement acceptés par les acteurs qui permettraient de définir le talibé et le talibé mendiant, les enquêtes proposent des interprétations et des structurations de données facilement attaquables.

Des opérateurs de terrain demandent aujourd'hui la production de données fiables sur le nombre de talibés mendiants au Sénégal, non seulement pour pouvoir appuyer leurs interventions sur des informations validées, mais aussi pour dissiper la confusion qui règne dans les débats médiatiques et politiques sur ce sujet[52].

Une méta-analyse scientifique pourrait nourrir cette demande et ses résultats pourraient aider à prendre un recul critique par rapport aux estimations du nombre de talibés mendiants régulièrement rapportées dans la presse. La méta-analyse supposerait une analyse de tous les travaux portant sur le nombre et sur les conditions de vie de talibés mendiants. Elle permettrait de : (a) croiser les données des différentes enquêtes nationales, régionales et internationales sur les talibés mendiants au Sénégal depuis les années 1990, (b) compléter l'inventaire de ces enquêtes avec les recensements départementaux que certaines administrations ont menés, pour des raisons variées, afin de connaître le nombre des *daaras* dans leurs localités et leurs effectifs[53], et (c) connaître la situation des *daaras* et de leurs effectifs dans des régions moins analysées, telles que la Casamance.

[52] Les différentes catégories d'acteurs réunis à la « Rencontre stratégique des acteurs œuvrant pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal », sous la houlette du « Save the Children », de l'Office des Nations unies contre la drogue et le crime et du « Plan international », du 11 au 13 avril, Dakar ont exprimé cette demande.

[53] Les recensements réalisés par différentes administrations régionales et leurs résultats restent peu étudiés voire pas du tout étudiés par la littérature scientifique. L'identification des régions qui ont réalisé ce type de recensements et l'analyse des résultats qu'ils présentent pourraient aider à connaître mieux la dynamique des *daaras* au niveau national. Par exemple, suite aux enquêtes de terrain réalisées à Dakar, en avril 2016, il est ressorti que la commune de Touba, sur l'ordre du calife général des Mourides, aurait réalisé récemment une enquête, non disponible sur Internet, sur le nombre des *daaras* à Touba et les conditions de vie des talibés. Il est

Pareille méta-analyse pourrait fournir une base factuelle à un dialogue entre acteurs, elle ne pourrait en aucune manière les dispenser de trouver un accord sur la définition du « talibé mendiant » et sur la méthodologie à mettre en œuvre pour les comptabiliser. Cet accord entre acteurs est une étape indispensable pour la production de données exploitables sur la mendicité au Sénégal. Sachant que la mendicité des talibés a été érigée en problème public de longue date, on peut se demander pourquoi les acteurs directement concernés ne se sont pas entendus sur des définitions opérationnelles de la *daara* et du talibé mendiant, qui auraient permis d'avancer dans la résolution du problème. Il semble vraisemblable que des acteurs tirent profit du maintien de l'ambiguïté, notamment parce qu'elle interdit de prendre des mesures claires vis-à-vis de catégories bien délimitées de structures et de personnes. La dissipation de la confusion donnerait aux autorités publiques des moyens d'agir, ce qui pourrait entraîner la perte de bénéfices, qui ne sont pas que de nature matérielle. Selon le directeur d'une organisation internationale interviewé par le HRW (2010), l'état actuel de la mendicité des talibés arrange les acteurs concernés.

> *Tout le monde profite de ce statu quo. Les ONG internationales ont manipulé la situation et reçoivent leur financement. Les partenaires nationaux en profitent, puisqu'ils sont financés pour la mise en œuvre de programmes. Les marabouts en profitent. Chaque ONG fait quelque chose, mais on ne voit pas clairement dans quelle mesure elles aident puisque le nombre de talibés qui mendient continue d'augmenter. Tout le monde en profite, tout le monde sauf les talibés.* (*id.* : 106)

À ce stade du travail, nous ne pouvons avancer que des hypothèses sur les raisons du maintien du *statu quo* autour du talibé mendiant. Ces hypothèses devront être testées par des recherches empiriques plus approfondies. Il est toutefois évident que sortir du *statu quo* impliquerait une responsabilisation de tous les acteurs et l'affirmation de critères qui ne pourraient que disqualifier les pratiques de catégories données de *daaras* et de maîtres coraniques.

L'imprécision des concepts permet aujourd'hui aux autorités publiques de ne pas intervenir et leur interdit d'intervenir concrètement dans l'enseignement religieux. Dès lors que des pratiques et des catégories de *daaras* et de maîtres coraniques seraient identifiées comme problématiques, ces autorités auraient l'obligation d'intervenir, de se fixer des objectifs objectivement vérifiables et de rendre des comptes à la population et à la communauté internationale.

À l'imprécision des concepts, s'ajoute l'absence d'une cartographie nationale des *daaras* au Sénégal et de statistiques sur le nombre des talibés mendiants (voir ci-dessus) qui interpelle dans la mesure où les autorités nationales affirment que la mendicité des talibés est un problème public qu'elles s'efforcent de résoudre. La définition d'une question sociale comme problème public suppose que les autorités publiques détiennent un certain savoir sur la situation donnée. Dans la majorité des cas, il s'agit des indicateurs, notamment quantitatifs, sur l'intensité, le périmètre et l'urgence du problème (Knoepfel et *coll.* 2006). Les décideurs politiques s'appuient sur eux pour déterminer l'ampleur du problème et évaluer ses éventuelles transformations (Kingdon 2011).

---

fort probable que le nombre de talibés a été calculé précisément. Dans les régions de Louga et de Matam, les structures locales disposent aussi de bases de données concernant le nombre de *daaras* (USAID-EDB 2010).

L'absence de données reconnues comme fiables par toutes les parties conforte l'hypothèse avancée par le HRW selon laquelle toutes les parties ont longuement eu intérêt à maintenir le *statu quo*, même s'il peut sembler insatisfaisant. Elle suggère aussi que jusqu'à ce qu'un accord ait été obtenu sur le « projet de loi portant statut du "*daara*" » le 29 décembre 2016 (s'il se confirme qu'il a bien été obtenu et que la loi a ensuite pu être votée et mise en application), les autorités étatiques n'ont pas réussi à établir un rapport de force avec les leaders religieux qui leur aurait permis d'imposer leur définition de la mendicité des talibés ou leur méthodologie pour arriver à élaborer cette définition avec toutes les parties concernées. Cette absence de données a mis les autorités publiques dans l'impossibilité de paramétrer le problème public qu'elles envisageaient de résoudre et de fixer des indicateurs qui auraient permis d'évaluer ensuite les politiques publiques mises en place pour le résoudre.

4.2.1. Maîtres coraniques

En l'absence d'intervention de l'État, la perspective d'une solution interne, qui serait trouvée au sein des *daaras* par les maîtres coraniques eux-mêmes pour faire respecter la législation ou pour éliminer la mendicité, semble peu envisageable dans la mesure où l'ensemble de ces structures éducatives échappe au contrôle d'une hiérarchie bien déterminée. Le pilotage des écoles coraniques sénégalaises est partagé, de manière très inégale, entre les autorités religieuses des confréries sénégalaises mouride et tidiane ; des opérateurs sénégalais et étrangers arabisants qui, formés dans des pays arabes, tels que l'Arabie Saoudite, l'Égypte, la Lybie, etc., ont ouvert des *daaras* privées qui échappent au contrôle des confréries ; les autorités publiques et les bailleurs de fonds qui contrôlent un nombre réduit de *daaras*, presque exclusivement celles qui ont accepté de participer aux différents projets de réforme qu'ils ont accompagnés et financés (D'Aoust 2012) ; et enfin des maîtres coraniques étrangers migrant des pays voisins qui échappent à toute forme de contrôle public ou confrérique. Si certains opérateurs arabisants privés respectent la hiérarchie confrérique, comme c'est le cas notamment de ceux qui se sont installés dans la ville religieuse de Touba, fief du calife des Mourides (Mbow 2009, Gueye 2016), d'autres ne le font pas, car ils ne partagent la même vision, ni de l'Islam, ni du fonctionnement des *daaras*, ni du contenu même que doit avoir un enseignement coranique (Ndiaye 1985).

Il est d'autant moins plausible que les *daaras* trouvent elles-mêmes une solution pour éliminer la mendicité des talibés, qu'un secteur économique entier s'est développé autour d'elle et qu'elle est le principal moyen de survie des maîtres coraniques qui ont fui la pauvreté rurale et ont migré vers les villes avec leurs talibés. En d'autres termes, pour ces maîtres coraniques, la mendicité des talibés constitue beaucoup moins un problème qu'une solution à leurs difficultés. D'aucuns pourraient toutefois être tentés d'accepter de négocier la sortie de la mendicité en échange d'une aide matérielle des autorités publiques.

Cette analyse est partagée par des représentants des organismes internationaux et nombre d'observateurs sénégalais fins connaisseurs de la question.

Issa Saka, coordinateur de projets au Bureau de l'Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (ONUDC), considère non seulement que la mendicité des talibés contemporaine est la variante « dévoyée » de la pratique traditionnelle, mais aussi que c'est le résultat de l'évolution des besoins du maître coranique[54]. Leurs besoins ne sont plus essentiellement

[54] Échange avec Issa Saka, coordinateur de projets ONUDC, Dakar, le 12 avril 2016.

spirituels. Ils ont été complétés par des besoins plus matériels, tels que la nécessité d'avoir une voiture ou d'entretenir une famille, ce qui s'avère aujourd'hui plus difficile qu'auparavant. Selon Issa Saka, cette diversification des besoins constitue une des bases de la transformation de la mendicité des talibés en un véritable « business ».

Défenseur de la cause des *daaras*, Iba Der Thiam, ancien directeur de l'École normale supérieure et ministre de l'Éducation nationale sous Abdou Diouf, déjà cité dans ce chapitre, parle du développement d'une « culture de la mendicité » (Thiam 2013) qui permet à des maîtres coraniques d'exploiter leurs élèves. Ndoye note l'apparition d'un véritable « business » (2010 : 271) ou d'un « marché de l'aumône » (*id.* : 273) développé par des « marabouts traders ou businessmen qui gèrent leurs *daaras* à la manière d'un opérateur économique qui gère son entreprise » (*id.* : 271). Il développe l'idée selon laquelle la mendicité des talibés représente « un réel enjeu financier à la fois énorme et durable » (*ibid.*) pour certains propriétaires des *daaras*. Le chercheur montre que l'accord des maîtres coraniques quant à l'interdiction effective de la mendicité des talibés impliquerait la perte des revenus qu'ils en tirent et qui sont parfois supérieurs au salaire d'un fonctionnaire sénégalais. S'appuyant sur les propos qu'il a recueillis d'un représentant d'une ONG sénégalaise, le chercheur écrit :

> *Le business talibé ou le marché de l'aumône est si fructueux à telle enseigne qu'il est très improbable que ces marabouts businessmen veuillent volontairement arrêter leur activité aussi lucrative* […] (*id.* : 273)

Cette analyse amène le chercheur à distinguer cette catégorie de maîtres coraniques et de *daaras* de celle des « vrais guides religieux ou marabouts » (*ibid.*) et des « vrais daaras » (*ibid.*). Cette manière de différencier entre les vrais et les faux marabouts, les vraies et les fausses *daaras* est reprise par différentes études scientifiques (Casteran 2009, Dramé 2013). C'est une distinction commode qui est aussi chère aux maîtres coraniques qu'aux autorités nationales et aux élites intellectuelles rencontrées sur le terrain. Elle permet de promouvoir l'image de la *daara* sénégalaise, cristal pur de vertu que n'altèrent pas les passions du monde. Ses défenseurs lui opposent l'image du « faux marabout » ignorant et vénal, venu du fin-fonds du Sénégal ou d'un pays voisins, qui exploite les enfants à des fins économiques et empêche l'État de faire son devoir. S'il n'est pas aisé d'évaluer dans quelle mesure cette dichotomie décrit correctement la réalité, il est facile de repérer les effets culturels qu'elle peut produire en opposant d'un côté l'autochtone, le savant altruiste, le maintien d'une tradition illustre, de l'autre l'allochtone, l'ignare vénal qui ignore jusqu'à la tradition qu'il bafoue. Paradoxalement, le « faux marabout » est très utile à la glorification du « vrai marabout », et les défauts dont on l'accable ne sont rien d'autre que le reflet inversé des qualités de son *alter ego*.

> *Nous sommes au courant que le maître coranique, je ne vais même pas l'appeler maître coranique, que les maîtres coraniques mêmes m'excusent, celui qui exploite l'enfant rétrocède une certaine quantité que ce soit de marchandise ou d'argent aux parents qui lui a confié l'enfant. Ça, il faut une communication forte mais il faut une application de la loi. Les acteurs, ces sont effectivement les acteurs qui bloquent* […] *Ceux qui mettent les enfants dans les rues, ces sont pas ces grands marabouts qu'on*

connait. Ces sont des petits exploiteurs, moi, je ne veux même pas les appeler maîtres coraniques ou marabouts, ce sont des petits véreux qui sont là et qui exploitent[55].

Dia (2012 : 359) insiste aussi sur la « dimension purement économique » que la mendicité des talibés a acquise après la deuxième guerre mondiale. Le chercheur montre que des maîtres coraniques utilisent le profit généré par leurs élèves qui mendient pour régler les dépenses de leurs *daaras*, mais aussi pour assurer la survie de leur propre famille. Par ailleurs, Dia (*ibid.*) montre que le « business » de la mendicité ne profite pas uniquement à des maîtres coraniques, mais aussi à des talibés qui « thésaurisent une partie de l'argent collecté, c'est-à-dire le surplus de l'aumône ».

> *Ce surplus leur permet de compenser le manquement au cas où ils n'arrivent pas à rassembler la somme que leurs seriñ-daara leur demandent de verser. Aussi, il arrive de trouver des taalibe qui envoient de l'argent aux parents restés aux villages comme s'ils étaient des salariés*. (*ibid.*)

La mendicité devient dès lors « une véritable activité de commerce pour ces talibés qui la valorisent plus que les études » (*ibid.*). Pour Lewandowski et Niane (2013 : 518), il s'agit d'un phénomène spécifique au milieu urbain sénégalais « similaire à l'émergence de "nouveaux travailleurs de la ville" ». La mendicité des talibés serait ainsi devenue une « activité refuge » (*ibid.*) qui « présente plus d'une similitude avec le processus ayant conduit à l'émergence des marchands ambulants comme précurseurs du secteur informel au Sénégal » (*ibid.*).

L'absence d'une structure centralisée dont l'autorité serait reconnue et acceptée par toutes les *daaras*, le développement d'un sous-secteur économique profitable autour de la mendicité des talibés et la présence de maîtres coraniques qui échappent à toute forme de contrôle confrérique ou étatique indiquent que la solution à la mendicité des talibés ne peut pas être trouvée en dehors d'une intervention de l'État.

Toutefois, et contrairement à ce que des bailleurs de fonds (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007, HRW 2010 2014), certains maîtres coraniques [56] et acteurs de terrain rencontrés à Dakar[57] réclament, des analystes estiment souhaitable que l'intervention des autorités publiques ne se limite pas à des mesures d'ordre répressif, telles que la poursuite des maîtres coraniques qui ne respecteraient l'interdiction de la mendicité, et à l'attribution de subsides aux *daaras*. Parmi les caractéristiques positives de la *daara*, ils retiennent d'une part qu'elle est le fruit de l'action entrepreneuriale du maître coranique[58] et qu'elle fait acquérir au talibé une compétence professionnelle. La nature de cette compétence professionnelle est bien évidemment inacceptable. Ils estiment toutefois qu'il serait heureux que ces deux caractéristiques positives de la *daara* puissent être préservées, puisque tous les observateurs s'accordent pour reconnaître qu'elle prépare très efficacement les talibés à s'insérer dans le secteur économique non formel. Cela supposerait d'accompagner l'interdiction de la mendicité

[55] Entretien avec Abdoulaye Dieng, Directeur adjoint, DPEGV, Dakar, le 14 avril 2016.
[56] Voir l'*Atelier sur la problématique des daaras déroulé dans le cadre des activités préparatoires du Grand Magal de Touba de 2015*, http://magal-touba.org/spip.php?article1151#, consulté le 23 octobre 2016.
[57] Rencontre stratégique pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, Dakar, 11-13 avril 2016.
[58] Dans son travail de fin d'études, Thioune (2011 : 55) montre qu'une des raisons qui poussent les maîtres coraniques de quitter leur village pour s'installer en ville avec leur talibés est leur volonté de « s'éloigner de leur zone pour mieux développer leurs activités parallèles à l'enseignement coranique telles que les pratiques mystiques et le commerce ».

de mesures de reconversion des *daaras* et des maîtres coraniques. Concrètement, cette interdiction de la mendicité des talibés, qui est aujourd'hui le moteur de l'activité économique de la *daara* pourrait aller de pair avec la mise en place d'une autre activité économique par les maîtres coraniques. Encadrée et contrôlée par les autorités publiques, qui vérifieraient que les tâches demandées aux talibés ne le tiennent pas trop longtemps écarté de l'étude et ne sont pas excessives, pareille activité pourrait à la fois doter les talibés d'une compétence professionnelle et donner au maîtres coraniques l'occasion de continuer à épanouir leur esprit entrepreneurial.

Jusqu'à présent, les efforts déployés pour compenser la perte économique occasionnée par l'interdiction de la mendicité des talibés ne semblent pas orientés vers le développement de cet esprit entrepreneurial. Les programmes continuent de chercher à faire retourner les maîtres coraniques et leurs talibés dans leurs villages d'origine, alors même que cette stratégie a montré sa faible efficacité. À titre d'exemple, la Fédération nationale des associations d'écoles coraniques du Sénégal (FNAECS) proposait, en avril 2016, d'assurer l'alimentation quotidienne des maîtres coraniques qui acceptaient de renoncer à faire mendier leurs talibés et de retourner au village, à travers deux projets qui visaient la construction de coopératives d'habitat et de coopératives agricoles[59]. En concertation avec les autorités nationales et des promoteurs privés, la FNAECS a mis 300 terrains à la disposition de maîtres coraniques[60]. Les deux projets de la FNAECS indiquent une fois de plus le souhait des acteurs religieux de préserver la tradition qui fait des *daaras*, des structures éducatives qui subviennent aux besoins des talibés et du maître coranique à travers le travail de la terre. Ces projets ne concernent toutefois que les maîtres coraniques affiliés à la Fédération. Ils ne touchent évidemment pas les maîtres coraniques qui ne veulent pas retourner au village et entendent rester en ville.

4.2.2. ONG et bailleurs

La levée de l'ambiguïté autour du talibé mendiant aurait pour autre effet de contraindre les partenaires internationaux et les opérateurs de terrain à montrer en quoi, comment et dans quelle mesure les projets qu'ils développent et financent contribuent à la réduction de la mendicité des talibés sénégalais. La lutte contre la mendicité des talibés et plus globalement des enfants est en effet un objectif prioritaire d'organisations internationales majeures (OIT, UNICEF, Banque mondiale) et d'ONG internationales de premier plan (*World Vision*, *Plan Sénégal*, *Save the Children*). Depuis deux décennies, ces institutions fournissent un appui technique et financier important aux acteurs locaux (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007). Par ailleurs, une large variété d'ONG et d'associations sénégalaises (ENDA-GRAF, Samusocial Sénégal, Daara de Malika, Empire des enfants) interviennent dans le domaine. Leurs interventions « peuvent être regroupées en trois grandes catégories : l'assistance, la prévention, et le plaidoyer » (*id.* : 7).

[59] Échange avec Adama Seck, Secrétaire général, FNAECS, Dakar, le 12 avril 2016.

[60] *Id.* La contribution des autorités nationales à ce projet consistait à appuyer la constitution de ces coopératives agricoles en leur offrant des semences et de l'engrais. Après un premier essai infructueux, la FNAECS a traité directement avec des opérateurs privés pour acheter des terres qui ont été ensuite mises à la disposition des maîtres. Le nombre de terrains que les maîtres coraniques pouvaient demander n'était pas limité. Un maître coranique a par exemple demandé quatre terrains à la Fédération pour construire des salles de classe pour les enfants, une mosquée et une maison personnelle. Le maître coranique qui recevait un ou des terrains acceptait en retour que ses activités soient régulièrement suivies et évaluées par la FNAECS.

> *Au Sénégal, des dizaines d'organisations humanitaires nationales et internationales offrent toute une gamme de services visant à aider les talibés et à améliorer les conditions dans les daaras. Beaucoup s'y emploient depuis près de dix ans. Cette assistance prend diverses formes : fourniture de nattes pour dormir, d'eau, de vêtements et de chaussures ; construction de centres d'accueil ; distribution de repas, de savons de toilette, de produit de lessive et de désinfectants ; médicaments et aide en matière de soins de santé ; cours de français ; argent pour atteindre le quota imposé aux talibés ; microcrédits destinés aux marabouts pour qu'ils mettent sur pied une affaire, et paiement du loyer du marabout.* (HRW 2010 : 101)

Les opérateurs de terrain décrient l'absence d'exécution et d'évaluation de certains programmes qui visaient l'amélioration des conditions de vie des enfants des rues et des talibés mendiants[61]. Il semble même que dans certains cas, ces programmes ont eu des effets pervers. Les aides matérielles accordées aux maîtres coraniques dans les villes où les ONG sont très présentes ont favorisé la migration des *daaras* rurales vers les villes. Cet effet était d'autant moins désirable qu'il est avéré que les talibés courent plus de risques de toutes natures en ville, notamment celui d'être contraints à la mendicité. On peut ajouter que les aides accordées aux maîtres coraniques ne les amènent pas nécessairement à renoncer à forcer leurs talibés à mendier.

> *Étant donné les conditions déplorables régnant dans les daaras urbains, les efforts des organisations humanitaires sont certainement compréhensible mais ils ont des conséquences non voulues : dans l'ensemble, ils encouragent les marabouts à venir dans les villes – où la mendicité est courante – et réduisent la responsabilité de l'État, des familles et des autorités religieuses* […] *L'assistance prodiguée à grande échelle, et sans condition, par les organisations humanitaires, encourage les marabouts de village à s'installer dans les villes, où la majorité écrasante des aides sont fournies.* (*ibid.*)

Des professionnels du travail sur le terrain de la mendicité le décrivent aussi comme un véritable business des ONG et se questionnent sur les effets secondaires que leur intervention peut avoir sur le renforcement de la mendicité des talibés.

> *Il faut savoir qu'à Dakar il y a une bonne sensibilisation, mais ce qui est énervant c'est qu'il n'y a même pas un mapping des ONG qui œuvrent pour les enfants* […] *De nouveau, il y a un business de l'ONG. Comme les ONG sont là pour aider, est-ce que cela ne renforce pas le phénomène ? Il y en a des mauvais gens qui disent cela, ça s'appelle l'ONG-néisation de l'économie.*[62]

Les acteurs de terrain rencontrés à Dakar[63] déplorent la fragmentation des interventions et l'absence de collaboration entre les ONG. Ils demandent que leurs interventions soient davantage visibles et soient mises en cohérence. Les interviews de responsables d'ONG suggèrent que celles-ci tirent profit de l'ambiguïté des définitions des talibés mendiants et des *daaras*, au même titre que les autorités publiques ou religieuses. Cette ambiguïté interdit à tout le moins d'évaluer précisément les résultats des actions qu'elles entreprennent sur le

[61] Entretien avec Youssouph Badji, Directeur des opérations, Samusocial, Dakar, le 12 avril 2016.
[62] Entretien avec Geneviève Duchenne, Chargée de programme, ONG Village Pilote, Dakar, le 7 avril 2016.
[63] Rencontre stratégique pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, Dakar, 11-13 avril 2016.

terrain, elle permet à chacune de revendiquer des spécificités dans les approches ou les cibles qu'elle vise, ce qui la dispense de se concerter avec les autres acteurs de terrain.

> *Il y a aussi le rôle ambigu de l'UNICEF qui fonctionne elle aussi comme une grosse ONG. Elle fait aussi du fund raising, elle a besoin d'argent. L'UNICEF elle-même prend l'argent des bailleurs des fonds et le redistribue. Il en a certains* [qui disent] *qu'on n'a pas besoin de l'UNICEF, qu'on va traiter directement avec les bailleurs* […] *Je trouve que ce sera à elle* [l'UNICEF] *de faire le clearing justement qui fait quoi en matière de protection de l'enfant, puisque c'est le core business de l'UNICEF. Ça n'est pas fait, pourtant moi, je trouve qu'il faudrait commencer par là. Parce qu'il y a, je ne fais pas vraiment pas un procès d'intention, il y a les témoins de Jehovah qui s'occupent des enfants, qu'est-ce qu'ils font ? Tout est opaque. C'est aussi le système des Nations unies, instance tout à fait louable, parce que maintenant on a tendance à critiquer les Nations unies, mais je pense que c'est le dernier rempart contre la faillite de beaucoup de sociétés. Mais le problème c'est qu'on a l'ONUDC qui s'occupe d'une partie, puisque ça traite de la traite des êtres humains. Le fait qu'on envoie des enfants mendier de manière forcée c'est apparenté à la traite. Donc vous voyez, comme ça la problématique de l'enfance est disséquée entre l'UNICEF, l'ONUDC, entre l'UNESCO pour la formation. Donc, c'est parfois très compliqué de s'y retrouver.*[64]

Enfin, la disparition de la mendicité pourrait affecter ceux que Ndiaye (2015) nomme les « abonnés » des talibés. Des Sénégalais pieux utilisent en effet les talibés comme des récipiendaires prêts à recevoir à tout moment de la journée l'aumône qu'ils éprouvent le besoin de donner pour une pieuse raison ou pour une autre (voir chapitre IV).

4.3. Appartenances sociale et régionale des talibés mendiants

Associée fréquemment à la vulnérabilité économique des ménages sénégalais, la tradition ouest africaine de confier l'enfant à un maître coranique pour qu'il reçoive une éducation religieuse est considérée comme un des déterminants de la mendicité infantile au Sénégal (CNLTP 2015 : 43). Toutefois, le manque de moyens financiers n'est pas la seule raison qui peut expliquer le confiage d'enfants au Sénégal.

Le confiage de l'enfant est une pratique privilégiée dans l'éducation de l'enfant en Afrique de l'Ouest. Elle est associée à « des représentations populaires à la limite de normes sociales » (CNLTP 2015 : 44). Le confiage s'ancre dans une vision « selon laquelle les enfants n'appartiennent pas à leurs parents biologiques mais au groupe de la famille élargie » (UNICEF 2012 : 12). Par conséquent, leur socialisation et leur formation ne relèvent pas de leur seule responsabilité. Il est attendu de la famille élargie voire même de la communauté qu'elles y participent (*ibid.*).

Le confiage de l'enfant peut se faire auprès d'un marabout. Parfois, le maître coranique auquel l'enfant est confié a des liens de parenté avec lui (Samb 1973), il peut être son frère aîné ou son oncle. Le maître coranique peut être aussi le fils de celui qui a formé le père de l'enfant (*id.*) ou les autres enfants du village (UNICEF 2012). Par ailleurs, l'enfant peut être envoyé ou amené par son père chez un membre de la famille élargie (frère aîné, oncle, tante) qui prend la responsabilité de son éducation (Morganti 2014, UNICEF 2012, Ndoye 2010).

[64] Entretien avec Geneviève Duchenne, Chargée de programme, ONG Village Pilote, Dakar, le 7 avril 2016.

En échange des services qu'il est appelé rendre à sa famille d'accueil, l'enfant est censé recevoir une éducation, être socialisé aux valeurs communément partagées et avoir les mêmes conditions de traitement que les autres enfants de la famille. Le travail joue un rôle important dans la socialisation de l'enfant (Morganti 2014).

Pratique aujourd'hui décriée car elle renvoie à « une suspicion de trafic d'enfants, ou du moins de marchandage » (Dramé 2010 : 66), le confiage des enfants est une des manières dont les familles sénégalaises peuvent manifester leur appartenance à la religion musulmane (Perry 2004). Elle s'ancre dans la croyance que « la discipline du marabout pourrait modeler le caractère moral de l'enfant et l'amener plus proche d'Allah » (*id.* : 59). Par le confiage, la famille vise à « parfaire l'éducation de l'enfant en l'extrayant du cocon familial » (Dramé 2010 : 65-66). La séparation de la famille est donc envisagée comme une méthode efficace d'éducation. Elle est censée rendre « l'enfant tout à fait disponible à l'étude, puisqu'il est libéré des tâches domestiques familiales liées aux devoirs de filiation comme garder le troupeau, puiser de l'eau, réaliser de menus achats, préparer le thé, prendre soin des hôtes » (Fortier 1998 : 218). Par ailleurs, il y a aussi « la croyance selon laquelle la distance aide les enfants à s'adapter à tous types de situation et à devenir autonomes » (UNICEF 2012 : 12).

Niang (2013 : 251) souligne que la longue séparation entre les parents et les enfants donne au maître coranique « une forme d'autorité inconditionnelle sur son élève coranique ». Dans certains cas, les parents arrivent à avoir des nouvelles de leur enfant uniquement par téléphone ou lors des fêtes religieuses (*ibid.*).

Enfin, Ndoye (2010) et Lewandowski (2011) contestent l'argument qui associe le confiage de l'enfant au maître coranique et le manque de moyens financiers de la famille (Medori Touré 2006, Dia 2012). En effet, des enfants de familles aisées et d'autorités religieuses sont envoyés dans des *daaras* pour qu'un enseignement religieux leur soit donné et pour que soient perpétués la tradition et le mode de vie des ancêtres, du lignage et des parents.

> *Il y a des valeurs suspendues à la mendicité. Sociologiquement, les gens croient en cela et aux valeurs pour lesquelles ça pourrait amener l'individu à bien être dans la société, mais également à faire sa vie par rapport à ses conviction, croyances, traditions* […] *Même si d'aucuns pourront dire que c'est par fuite à la responsabilité, et qu'ils n'ont pas des moyens, et qu'ils continuent à toujours faire des enfants, d'autant plus que nos familles sont des familles très productrices en termes de procréation, mais cet argument aussi est atténué par le fait que ce n'est pas par une question d'argent que la famille envoie leurs enfants dans les daaras. Vous faites le tour du Sénégal, vous verrez qu'il y a des familles très aisées, même ici à Dakar, vous verrez qu'ils continuent à envoyer leurs enfants dans les daaras. À Touba, à Kaolack, à Ziguinchor, ici même à Dakar, il y a des familles qui n'ont pas des problèmes financières, mais ils envoient leurs enfants dans les daaras, parce qu'eux même sont des fruits de ces daaras. Donc pour eux il y a des valeurs qui sont suspendues au fait que l'enfant mendie dans la vie*[65].

L'absence d'une base de données fiable sur le nombre des talibés et l'implantation des *daaras* limite la connaissance que l'on peut avoir de l'origine régionale des talibés mendiants et de leur répartition spatiale. Certaines enquêtes présentent quelques indications. Encore une fois, en l'absence d'un tableau global du nombre des talibés mendiants et de la répartition des

[65] Entretien avec Saliou Faye, Coordinateur, CERIS-UCAD, Dakar, le 7 avril 2016.

daaras, ces indications sont grossières et ne sont pas validées. L'OIT, l'UNICEF, la Banque mondiale (2007 : 38) ont identifié Kolda et Kaolack, deux des régions sénégalaises où la pauvreté est la plus grande, comme étant « les plus grandes pourvoyeuses » de talibés mendiants. Le rapport ajoute que 69% des talibés mendiants dakarois sont des Peuls d'origine (*id.* : 39). Le HRW (2010 : 30-31) précise que la mendicité des talibés au Sénégal n'est pas limitée « aux enfants d'un groupe ethnique, d'une région ou d'un pays voisin ». Si les Peuls sont surreprésentés parmi les talibés dakarois, il n'empêche que les Wolofs sont présents en grand nombre parmi les talibés mendiants dans la plupart des villes sénégalaises (*id.* : 31). Il en est de même pour les talibés qui viennent de Guinée Bissau. S'ils sont surreprésentés à Dakar, leur proportion reste faible dans les autres villes sénégalaises (*ibid.*).

La mendicité des enfants talibés est un phénomène répandu dans tout le pays et des *daaras* se rencontrent sur tout le territoire (CNLTP 2015). Les talibés dakarois sont davantage vus, puisqu'il y a plus d'observateurs externes qui soit ont leur siège de travail à Dakar, ce qui est le cas des grands bailleurs internationaux et des ONG, soit sont au Sénégal parce qu'ils le visitent comme touristes.

> *Étant de plus en plus nombreux à devenir mendiants dans les grandes villes, les talibés mendiants ont attiré l'attention de la communauté internationale.* (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007 : 26)
>
> *En milieu rural, le phénomène de la mendicité des taalibe est peu prégnant ou en tout cas, il n'est pas mis en exergue par les différents lobbyistes de la défense et de la protection de l'enfance.* (Lewandowski & Niane 2013 : 517)

L'aumône reçue par les talibés est constituée d'argent et de denrées alimentaires (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007). En moyenne, ils sont tenus de verser 300 francs CFA par jour au maître coranique, ce qui équivaut à 0,50 € (*id.*). Le montant demandé par le marabout est plus élevé le vendredi, jour de prière, et les jours de fête religieuse (HRW 2010). Les talibés qui ne parviennent pas à ramasser la somme demandée par le maître coranique subissent souvent des châtiments corporels (CNLTP 2015). Ndoye (2010 : 274) évoque « une sorte de contrat » entre les talibés qui n'arrivent pas à ramasser la somme et le maître coranique.

> *Le contrat repose sur le fait que la somme restante est considérée comme une dette que l'enfant contracte vis-à-vis de son marabout et dont il est obligé de s'acquitter sous peine de se voir infliger une sanction « disciplinaire » qui au mieux se limite aux travaux domestiques, à la privation de nourriture, etc., au pire à la correction physique ou aux sévices corporels* […] (*ibid.*)

5. PLAN DE LA THÈSE

Cette thèse comprend quatre chapitres.

Le premier chapitre présente les choix méthodologiques (section 1) et l'état de la littérature sur le sujet (section 2).

Le deuxième chapitre analyse les débuts du processus de construction de la mendicité des talibés comme problème public. Plus précisément, il présente le rôle que les autorités coloniales ont joué dans ce processus dès leur retour au Sénégal en 1816.

Dans un premier temps, ce chapitre présente le modèle théorique initial retenu pour la thèse, inspiré par l'approche foucaldienne sur la « problématisation » et l'approche constructiviste d'analyse des problèmes publics mobilisée par divers travaux contemporains d'analyse des politiques publiques (section 1).
Dans un deuxième temps, il traite de la transformation de la mendicité des talibés en problème public au XIX^{e} siècle (section 2). Le chapitre analyse ainsi : (i) le rôle joué par divers voyageurs et fonctionnaires français en Afrique de l'Ouest dans la construction d'un imaginaire autour de la mendicité et du vagabondage qui a eu un impact sur la transformation de la mendicité des talibés en problème public ; (ii) le rôle joué par les autorités coloniales françaises, plus spécifiquement par Faidherbe, dans la mise à l'agenda public du phénomène de la mendicité des talibés après 1856 ; (iii) la méfiance des autorités coloniales par rapport aux quêtes de nature religieuse et leur volonté de les réglementer au début du XX^{e} siècle.
Dans un troisième temps, le chapitre présente l'impact que la tradition française de lutte contre l'errance enfantine a joué dans la construction de la mendicité des talibés comme problème public (section 3).

Le troisième chapitre examine les inflexions historiques dans le processus de construction de la mendicité des talibés en problème public tout au long de la période qui va de 1914 aux années 1980.
Premièrement, il revient sur le cadre théorique et montre en quoi l'approche de la « sociologie du dispositif » offre les outils théoriques pour saisir le processus de redéfinition du problème public de la mendicité des talibés (section 1).
Deuxièmement, il analyse les facteurs qui ont conduit à la redéfinition de la mendicité des talibés pendant l'époque coloniale. Il met ainsi en évidence le rôle que Paul Marty a joué en 1914 dans le changement de la politique coloniale par rapport à la mendicité des talibés. Le chapitre insiste par ailleurs sur le fait que les débats sur la manière de réagir à la mendicité des talibés ont continué dans la colonie, même si les autorités ont décidé d'arrêter de la combattre au début du XX^{e} siècle. Enfin, au départ de l'analyse de l'épisode de la laïcisation de l'enseignement colonial en AOF, il avance l'hypothèse d'une réappropriation du « dispositif impérial » (D'Angelo 2013) par l'administration coloniale de l'AOF (section 2).
Troisièmement, le chapitre présente l'évolution du processus de construction de la mendicité des talibés comme problème public dans les premières décennies après l'indépendance (section 3). Il traite ainsi des raisons qui ont déterminé les autorités sénégalaises à remettre la mendicité des talibés à l'agenda public en 1960 et des solutions qu'elles y ont apportées.

Le quatrième chapitre examine les changements qui se sont produits dans le mode de gestion publique des talibés mendiants à partir des années 1990 à la lumière des évolutions des normes internationales dans les domaines de la protection de l'enfance et de l'éducation. Il fait une mise en revue des mesures prises, entre 1990 et avril 2017, par les autorités sénégalaises pour lutter contre la mendicité des talibés et réformer les *daaras*. Enfin, le chapitre interpréte ces mésures et les réactions qu'elles ont suscitées au départ d'un cadre théorique inspiré par l'approche foucaldienne de la subjectivation, qui permet de rendre compte du rapport qu'elles entretiennennt avec les normes internationales.

Une conclusion met en perspective les objectifs de la recherche, ses hypothèses et les éléments empiriques par lesquels elles ont été mises à l'épreuve. Elle tire des leçons théoriques de cette mise à l'épreuve.

CHAPITRE I
MÉTHODOLOGIE
ET
ÉTAT DE L'ART

1 MÉTHODOLOGIE

1.1 Approche socio-historique et analyse d'un problème

Cette dissertation doctorale propose de réaliser une socio-histoire du processus de construction de la mendicité des talibés comme problème public à partir du XIX[e] siècle. Une attention particulière mais non exclusive a été apportée à l'étude des rapports que les pouvoirs publics ont eus avec cette pratique tout au long des deux derniers siècles. L'objectif poursuivi a été d'isoler les origines du processus de construction du problème public de la mendicité des talibés, de repérer les acteurs qui y ont contribué, d'analyser les conditions qui l'ont favorisé, de décrire et d'interpréter son évolution et d'identifier ses effets. L'analyse s'inspire de la démarche que Foucault (1980) utilise pour analyser un problème. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux conditions historiques qui font qu'un comportement, une pratique ou un phénomène deviennent des objets de savoir.

Dans une réponse donnée à une critique adressée à son livre *Surveiller et Punir*, Foucault (1980 : 833) a expliqué que l'intérêt de sa démarche se situait dans la comparaison entre le savoir contemporain sur la délinquance au XVIII[e] siècle et les discours des acteurs de l'époque « quant à la nécessité, aux buts, aux moyens éventuels de la réforme [du système pénal du XVIII[e] siècle] » (*ibid.*). À travers cette comparaison, il cherche à identifier « les éléments de la réalité [de l'époque] qui ont joué un rôle opératoire dans la constitution d'un nouveau projet pénal » (*ibid.*). Ensuite, il s'est efforcé « d'inventorier les domaines qui ont pu informer » (*ibid.*) le choix de la réforme comme manière d'agir. Ces domaines peuvent toucher à

> *des manières de penser, des concepts, des thèses, qui ont pu constituer, à l'époque, un consensus plus ou moins contraignant – un paradigme dominant* […] *des modèles effectivement mis en œuvre et expérimentés ailleurs* […] *l'ensemble des procédures rationnelles et des techniques réfléchies, par lesquelles à l'époque on prétendait agir sur la conduite des individus, les dresser, les réformer.* (*id.* : 833-834)

Enfin, l'analyse de Foucault porte sur les « effets de retour qui se sont produits » (*id.* : 834) et leur impact sur « une reconsidération de la prison » (*ibid.*).

En s'inspirant de la démarche foucaldienne, cette recherche vise à déconstruire ce qui paraît aujourd'hui évident pour une série d'acteurs, mais qui continue de ne pas l'être pour d'autres, c'est-à-dire que la mendicité des talibés est un problème public et qu'elle doit être combattue jusqu'à ce qu'elle ait disparu. L'analyse du processus de construction de la mendicité des talibés comme problème public sur une période des deux siècles permet de mettre en lumière qu'il a été initié par les autorités coloniales françaises, avant d'être entretenu par les pouvoirs publics sénégalais soutenus d'une manière de plus en plus résolue par des organisations internationales[66].

La méthodologie qui a été mise en œuvre est en adéquation avec la proposition théorique qui guide cette thèse, selon laquelle tout problème social et/ou public est une construction collective (voir chapitre II, section 1). L'appui sur l'approche foucaldienne de la problématisation (Foucault 1980 ; 1984a,b) et sur les analyses des politiques publiques inspirées par l'approche constructiviste (Edelman 1991, Knoepfel et coll. 2006, Zittoun 2007,

[66] La constance de la lutte menée depuis le début du XIX[e] siècle contre la mendicité des talibés menée tend à occulter qu'elle a une origine historique, qui peut être aisément identifiée.

Gusfield 2009, Kingdon 2011) nous a permis de distinguer deux indicateurs distinguant les problèmes publics des problèmes sociaux. Ce sont la mise à l'agenda public de la situation par les pouvoirs publics et la prise de conscience sociale du fait que la situation en question constitue un problème social.

Nous avons choisi l'approche socio-historique, parce qu'elle permet la mise en perspective des pratiques des acteurs et des conditions qui les ont rendues possibles (Buton & Mariot 2006). Cette approche permet d'historiciser l'objet étudié, en l'occurrence la mendicité des talibés, en saisissant le contexte socio-historique et les registres de pensée qui ont favorisé sa construction en tant que problème public (*id.*). Pour Buton et Mariot (*id.*), l'examen de l'historicité de l'objet étudié suppose moins une description événementielle qu'une comparaison des différentes périodes qui ont joué dans la cristallisation des pratiques observées dans des manières de penser et des dispositifs matériels. Il s'agit de « prendre la mesure des processus de transformation sociale et [d'] interroger les temporalités propres des faits sociaux » (*id.* : 11), et de « souligner des (r)évolutions, [de] révéler des ruptures » (*ibid.*).

Cette recherche propose en l'occurrence de saisir les éléments et les événements qui ont rendu possible le passage d'une lecture de la mendicité des talibés qui l'envisageait comme une pratique infiniment respectable qui était l'apanage d'individus vertueux qui renonçaient à tout pour suivre la voie de Dieu à une lecture qui, à partir du XIX^{e} siècle, l'associe à la paresse, à l'exploitation de la crédulité du peuple, puis à l'exploitation de l'enfance sans défense. Pour ce faire, nous avons examiné quelles lectures les pouvoirs publics ont faites de la mendicité des talibés à différentes périodes : la période coloniale, les trois premières décennies après l'indépendance et les trois suivantes.

Si cette division du temps est arbitraire, comme aurait pu l'être n'importe quelle autre, celle que nous avons retenue se justifie par les changements significatifs qui peuvent être empiriquement observés dans les rapports de pouvoir et les enjeux politiques au cours de la période analysée. Ces changements ont eu un impact, qui sera mis en lumière dans cette thèse, sur le processus de définition et redéfinition du problème public de la mendicité des talibés.

Au fil de la longue période envisagée, des moments de rupture ont donc pu être identifiés dans le processus de construction du problème public de la mendicité des talibés. Ces « moments de rupture » sont ceux qui ont conduit à une modification de la définition de la mendicité des talibés comme problème public ou comme problème social. Le repérage des moments de rupture s'est fait à travers ce que S. Croché (2009 : 76) désigne sous le terme de « "trace", i.e. des empreintes que les événements ont laissées dans le social ». Tout au long de la recherche, nous avons donc cherché à identifier les moments de rupture à travers les « traces » laissées dans les archives, la littérature scientifique, les documents officiels et les discours des acteurs. Dès lors qu'une de ces sources laissait soupçonner l'existence d'un moment de rupture, nous procédions autant que possible à la triangulation des sources afin de confirmer la « trace ».

Ces moments de rupture séparent trois grandes périodes qui sont étudiées dans les chapitres II et III.

- La période coloniale n'est pas considérée ni analysée comme homogène, des changements importants s'y produisent dans le traitement et la conception de la mendicité des talibés.

- 1816-1914. Quand les Français reviennent dans la région sénégambienne en 1816, ils sont soucieux d'asseoir leur autorité et ils sont culturellement influencés par le combat mené contre la mendicité des enfants qui se mène en Europe à la même période. Ils transforment la mendicité des talibés en problème public en le mettant à l'agenda public. (voir chapitre II)
- 1914-1960. L'enjeu politique de la colonisation change après 1885, il devient la construction de l'empire colonial français (D'Angelo 2013). Le rapport d'inspection sur l'enseignement coranique au Sénégal de Paul Marty (1914) suggère de cesser de lutter contre la mendicité des talibés. Celle-ci cesse d'être considérée comme un problème public pour devenir une pratique acceptée jusqu'à l'indépendance. (voir chapitre III)
- L'enjeu politique des premières décennies après l'indépendance est celui de la construction de la nation (D'Angelo 2013). Il a conduit les autorités indépendantes à mettre, à partir des années 1960, la mendicité des talibés à l'agenda public et à la reconsidérer comme un problème public qui relevait de la gestion de l'espace public et du contrôle de la *daara*.
- L'intervention des organisations internationales dans la lutte contre la mendicité des talibés au Sénégal après les années 1990 a participé à la redéfinir comme un problème public relevant du registre de la protection de l'enfance et ensuite de celui de la traite des personnes.

La méthodologie suppose un travail en deux étapes : la description des éléments factuels et leur interprétation. La première étape propose une description des processus qui ont mené à des changements de la représentation de la mendicité des talibés. La deuxième étape cherche à interpréter ces changements au regard des rapports de pouvoir-savoir (Foucault 1975) spécifiques à chaque période.

L'examen de l'évolution de la manière dont les pouvoirs publics se sont représentés la mendicité des talibés et ont choisi d'intervenir pour la juguler au cours d'une période de deux siècles s'est appuyée sur le concept foucaldien de « dispositif » (Foucault 1977 : 299), tel qu'il a été retravaillé par D'Angelo (2013). Dans *Politique et marabouts au Sénégal : 1854-2012*, le chercheur montre que ce concept permet d'étudier l'évolution d'un objet sur une période longue et de saisir les ruptures qui amènent à un ajustement des relations de pouvoir.

1.2 Récolte des données

Notre recherche n'a pas l'ambition de récolter et de traiter la totalité matériau qu'il serait possible de rendre disponible sur la construction de la mendicité des talibés comme problème public. L'exigence d'exhaustivité est associée à la méthode historique, qui n'est pas celle qui sera privilégiée dans ces pages. Pour Foucault (1980), cette approche est par essence biaisée, car elle implique le principe selon lequel le réel peut être restitué dans sa totalité. Pour lui, il s'agit d'une mystification de « l'instance globale du *réel* comme totalité à restituer » (*id.* : 834).

> *Il faut démystifier l'instance globale du réel comme totalité à restituer. Il n'y a pas « le » réel qu'on rejoindrait à condition de parler de tout ou de certaines choses plus « réelles » que les autres, et qu'on manquerait, au profit d'abstractions inconsistantes, si on se borne à faire apparaître d'autres éléments et d'autres relations.* (*ibid.*)

Selon lui, il importe de dissocier le « réel », la « réalité » et la « société » (*ibid.*).

> *Un type de rationalité, une manière de penser, un programme, une technique, un ensemble d'efforts rationnels et coordonnés, des objectifs définis et poursuivis, des instruments pour l'atteindre, etc., tout cela est du réel, même si ça ne prétend pas être « la réalité » elle-même ni « la » société tout entière. Et la genèse de cette réalité, dès lors qu'on y fait intervenir les éléments pertinents, est parfaitement légitime.* (*ibid.*)

Pour Foucault, l'étude d'un problème, à la différence de l'étude d'une institution, n'impose donc pas « [un] traitement exhaustif de tout le matériau et [une] équitable répartition chronologique de l'examen » (*ibid.*). L'étude d'un problème ne suppose pas « l'obligation de tout dire » (*ibid.*).

Nous n'entrerons pas dans les polémiques que sa position a suscitées et des oppositions qu'il a rencontrées de la part des historiens. Il apparaît peu contestable que son mode d'investigation, dont il a affirmé le caractère hétérodoxe, a permis une réflexion et une analyse de grande qualité. C'est celle-ci qui nous paraît autoriser d'inscrire modestement notre approche dans les balises que son œuvre a tracées.

Notre recherche s'appuie sur des sources écrites consultées en Belgique, en France et au Sénégal ; des observations, des entretiens et des échanges réalisés au Sénégal ; et des échanges réalisés en Belgique et au Mali.

Belgique

En Belgique, nous avons repéré :

- la littérature scientifique disponible et accessible au Nord (ouvrages, articles scientifiques, thèses de doctorat et travaux de fin d'études[67]) sur les rapports entre le religieux et le politique au Sénégal, l'enseignement arabo-islamique au Sénégal et en Afrique de l'Ouest et la mendicité des talibés.
- la littérature officielle disponible en ligne (rapports internationaux des organisations et des ONG internationales ou d'autres États, tels que les États-Unis), dont le traitement a permis de saisir l'évolution de la rhétorique sur la mendicité des talibés.
- les documents législatifs disponibles en ligne (loi, projets de loi, etc.) qui nous ont permis de repérer les évolutions du cadre normatif de la protection de l'enfance et de l'interdiction de la mendicité (des talibés).
- la production romanesque sénégalaise disponible dans les bibliothèques belges et les articles de la presse nationale sénégalaise disponible en ligne[68]. Des extraits de la production journalistique et des articles de presse ont été utilisés dans cette thèse, en particulier dans les chapitres III et IV, afin d'illustrer des propos et d'étayer des hypothèses.

En Belgique, j'ai aussi eu l'opportunité d'avoir des discussions avec trois collègues, un Sénégalais, un Marocain et une Nigérienne, sur la problématique des talibés au Sénégal, au Maroc et au Niger.

[67] Nous avons consulté les travaux de fin d'études disponibles en France et Suisse. Voir le chapitre I pour les critères de repérage des travaux de fin d'études en Europe et au Sénégal.

[68] Pendant trois ans, nous avons suivi la production des journaux en ligne à travers le moteur Google Alertes. Nous avons ainsi pu réunir une quantité importante d'articles de presse, qui nous sont parvenus chaque jour via e-mail, et dont le contenu traitait de la mendicité des talibés et de la réforme de l'école coranique.

Avec Cheick Mbaye, j'ai pu échanger durant l'été de l'année 2016 à propos de la décision du Président Macky Sall, d'interdire la mendicité des enfants et de retirer les enfants des rues (voir chapitre III). Suite à un voyage qu'il a fait au Sénégal au moment où ces mesures ont été prises, Cheick Mbaye a pu m'informer des évolutions à cette décision qu'il avait observé sur le terrain. Enfin, il m'a considérablement aidée en acceptant de traduire des enregistrements en wolof, dont l'analyse a permis d'enrichir le tableau des formes de résistances contemporaines au Sénégal par rapport à la politique d'interdiction de la mendicité (voir chapitre IV).

Avec Younes Elhichou Elmaya, j'ai pu échanger sur la situation des élèves des écoles coraniques au Maroc, qui diffère considérablement de celle des talibés au Sénégal. Par ailleurs, il m'a aussi aidée en traduisant des termes arabes, que je rencontrais souvent dans mes lectures.

Avec Amina Illou, j'ai pu échanger sur le phénomène des élèves des écoles coraniques nigériennes qui mendient, qui est assez comparable à celui au Sénégal.

France

En janvier 2016, je me suis rendue à Aix-en-Provence pour consulter les Archives nationales d'outre-mer sur le Sénégal. Le traitement de ces archives s'est révélé essentiel pour cette recherche en ce sens qu'elles contiennent de nombreux documents qui montrent les difficultés qu'a éprouvées le colonisateur français à prendre attitude par rapport à la religion musulmane, aux *daaras*, et à la mendicité des talibés. Une partie des documents que j'ai pu consulter n'avait pas encore été exploitée, ou ne l'avait été que partiellement, par d'autres chercheurs.

Les archives coloniales du Sénégal sont classées en plusieurs fonds, selon qu'elles émanent de la métropole (ministère des Colonies) ou de l'administration coloniale (Haut-Commissariat de la République en Afrique occidentale française (AOF), Gouvernement Général de l'AOF). Les archives de la métropole sont conservées en format papier et sont en meilleur état que les archives de l'administration coloniale de l'AOF qui sont conservées sous format microfilm[69]. Des morceaux considérables des microfilms sont complètement effacés, rayés ou illisibles, ce qui a rendu leur consultation particulièrement difficile[70].

- Fonds ministériels du ministère des Colonies pour la période 1814-1910
- Fonds AOF du Haut-Commissariat de la République en AOF et du Gouvernement Général de l'AOF
- Série Grands Services-Direction des Affaires Politiques du ministère des Colonies (pour la période après les années 1920)
- Série Généralités du ministère des Colonies (regroupe des informations générales sur les colonies françaises)

Après examen, j'ai constaté que les deux dernières séries (Grands Services-Direction des Affaires Politiques du ministère des Colonies et Généralités du ministère des Colonies) ne me seraient d'aucune utilité. Par contre, les deux premiers fonds contiennent des « traces » –

[69] Les archives en format papier sont restées à Dakar.

[70] À titre d'exemple, la majorité des microfilms sur l'enseignement conservés dans le Fonds du Gouvernement Général de l'AOF sont illisibles. Heureusement, Denise Bouche (1974a) a effectué un travail monumental sur ces archives et en a livré des synthèses et des analyses qui font autorité. Suite aux échanges avec un conservateur, j'ai appris que la numérisation des archives de Dakar a été envisagée, mais qu'elle n'a pu être poursuivie faute de moyens. Les informations que j'ai eues sur la manière dont les archives sont traitées à Dakar ne rendent pas optimiste sur leur conservation.

repérables dans des délibérations des conseils d'administration de la colonie, des procès-verbaux, des décisions d'interdire la mendicité dans la colonie ou de la réglementer, des correspondances avec la métropole, des rapports, etc. – qui aident à retracer le processus de construction de la mendicité des talibés comme problème public entre 1816 et 1920. Des extraits de ces documents, voire même des documents entiers ont été repris dans les chapitres II et III de cette thèse à des fins de démonstration.

Les Fonds du ministère des Colonies pour la période 1814-1910 sont classés par séries géographiques. Les Fonds ministériels sur le Sénégal et les Dépendances sont classés par thématiques de I à XVIII. Chacune des thématiques contient un nombre variable de dossiers qui traitent d'un domaine spécifique, tel que l'expansion territoriale, les affaires diplomatiques, l'administration générale et municipale, les finances, le commerce, etc.

Nous avons consulté les dossiers des thématiques susceptibles de présenter des traces de la politique coloniale relative à la gestion de la mendicité et de la mendicité des talibés : I. Correspondance générale, VII. Administration générale et municipale, VIII. Justice : Organisation et fonctionnement, X. Culte, Instruction publique, Beaux-Arts, XI. Police, Hygiène et Assistance : 1815-1895. Les traces identifiées ont été trouvées dans le dossier 5 *Police, Hygiène et Assistance 1816-1895* de la thématique XI. Ce dossier contient une série de documents qui datent de la période 1850-1857 et qui permettent de situer les origines du processus de définition de la mendicité des talibés comme problème public en 1856, année qui est marquée par la décision de Faidherbe de mettre cette pratique à l'agenda du conseil d'administration de la colonie.

Les fonds AOF sont classés par séries thématiques. Deux de ces séries contiennent des traces qui permettent de retracer la politique coloniale à l'égard de la mendicité des talibés et de la quête religieuse dans les deux premières décennies du XX^{e} siècle. La *Série G. Actes officiels 1817-1895. Politique et administration générale 1782-1920* du fonds AOF du Haut-Commissariat contient des microfilms sur lesquels sont conservés les longs débats du début du XX^{e} siècle sur le besoin de réglementer les quêtes religieuses. C'est dans la *Série J – Enseignement (1802-1920)* du Fonds du Gouvernement Général de l'AOF [71] , plus particulièrement dans la section *Enseignement musulman (1903-1920)* que sont classés les microfilms de documents importants, comme le rapport de 1913 de Paul Marty *L'enseignement coranique au* Sénégal, qui a déclenché un changement dans la politique coloniale à l'égard de la mendicité des talibés.

Sénégal

Le travail de récolte des données a été complété à Dakar, où nous avons réalisé une recherche approfondie des sources écrites disponibles sur notre sujet et des entretiens.

1) Recueil des sources écrites

Un repérage des productions locales scientifiques (ouvrages, articles scientifiques, travaux de fin d'études), littéraires et cinématographiques (scénarios de films) a été réalisé à la bibliothèque de l'IFAN de Dakar, à la Bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) et à la bibliothèque de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF). Ce

[71] Cette série fait partie des Séries H à T « Affaires sociales, judiciaires, économiques et financières 1782-1920 ».

repérage m'a permis de recueillir des indications concrètes sur le regard que des différents catégories d'acteurs (chercheurs, romanciers, scénaristes) portent sur la mendicité des talibés, sur sa gestion publique et sur le fonctionnement de la *daara* sénégalaise. Leur traitement a contribué à consolider l'analyse du processus de définition et de redéfinition de la mendicité comme problème public dans les premières décennies qui ont suivi l'indépendance (chapitre III, section 3). À l'IFAN, j'ai aussi pu consulter les onze cahiers de vacances des élèves de l'École normale William Ponty[72], qui datent de la première moitié du XX^{e} siècle (Santerre 1973) et dans lesquels ils décrivent différences expériences des talibés de l'école coranique, y compris celle de la mendicité. Des passages sont consacrés à la mendicité dans huit des onze cahiers (chapitre III, section 2.4.), ils ont fourni de précieuses indications sur les représentations des talibés, de l'école coranique et de la mendicité au début du XX^{e} siècle. Leur analyse permet d'observer la tension entre deux visions de la mendicité, une qui la défend comme pratique de socialisation traditionnelle légitime et l'autre, fortement influencée par la rhétorique coloniale, qui la condamne sans appel.

Les documents officiels récemment élaborés par les autorités sénégalaises sur la mendicité des talibés (le « projet de loi portant statut du "*daara*" », la loi 2005-06 relative à la lutte contre la traite des personnes) ont d'abord été récoltés en Belgique au départ d'internet et ont pu y faire l'objet d'une première analyse qui a pu être complétée et enrichie à Dakar. Grâce aux autorités nationales et aux acteurs de terrain que j'y ai rencontrés, j'ai pu avoir accès à différents rapports et projets de loi, dont j'avais appris l'existence par la presse sénégalaise consultée en ligne, mais qui n'étaient pas disponibles sur internet (entre autres, les recommandations du Conseil interministériel sur la gestion de la mendicité infantile du février 2013, le Plan stratégique d'éradication de la mendicité 2013-2015, le projet de loi portant statut de Code l'enfant, la cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar publiée par la CNLTP en 2015).

2) Entretiens et échanges informels

J'ai eu des échanges avec 18 personnes : deux conseillers techniques (un de ces conseillers a tenu à préciser que ses propos n'engageaient pas son institution), un chargé de programme, un assistant de programme, un membre d'une autorité nationale, un représentant d'une institution éducative directement impliquée dans les programmes pour l'amélioration des conditions de vie des talibés mendiants, un représentant d'une organisation internationale, un représentant d'une fédération des maîtres coraniques, cinq représentants d'ONG et des associations nationales, deux chercheurs, un archiviste et deux auditeurs de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE).

Certaines de ces personnes ont été contactées grâce à l'aide de Saliou Faye, coordonnateur du Centre d'études en Relations internationales et stratégiques (CERIS) de l'UCAD. Alors que j'étais encore en Belgique, je l'ai contacté après avoir lu un de ses articles pour lui demander un rendez-vous afin de l'interviewer sur la problématique des talibés mendiants. Il a non seulement répondu positivement, mais m'a considérablement aidée en me fournissant une liste de personnes ressources. Avant de quitter la Belgique pour le Sénégal, j'ai adressé un courrier électronique à chacune de ces personnes pour demander un rendez-vous. Certaines m'ont répondu positivement, d'autres négativement et d'autres encore pas du tout. La liste des

[72] L'École normale William Ponty formait les fonctionnaires de l'AOF dans divers domaines (Bouche 1968).

contacts fournie par Saliou Faye s'est enrichie au fur et à mesure quand j'ai été sur place grâce aux rencontres que j'ai eu l'occasion de faire (cfr. ci-dessous).

Avec quatre des 18 personnes, les entretiens ont pris la forme d'échanges relativement informels : les conditions matérielles de la rencontre (cfr. ci-dessous) ne permettaient pas de faire mieux et il était impossible d'obtenir un autre rendez-vous. J'ai donc essayé de cadrer ces échanges le plus possible en prenant appui sur le guide d'entretien que j'avais préparé (voir ci-dessous tableau 1 et annexe 1), en adaptant certaines questions et en renonçant à d'autres.

Avec trois autres personnes, j'ai réalisé un entretien collectif parce qu'elles se sont présentées à trois pour me répondre. Il y avait visiblement une volonté de leur part d'être rassurées par la présence et le soutien des deux autres. Ce passage d'un entretien individuel à un entretien collectif ne me semble pas avoir amené de biais particulier dans les réponses qui m'ont été données.

J'ai interrogé l'archiviste à deux reprises, parce que des questions nouvelles sont apparues après la première interview.

Au total, j'ai donc réalisé 13 entretiens, dont 1 collectif et 12 individuels. Les deux entretiens d'auditeurs de la CUSE n'ont pas suivi le guide d'entretien présenté ci-dessous, parce qu'il était inadapté à leurs profils.

Sept des entretiens ont été enregistrés. Les autres ne l'ont pas été parce que certains de mes interlocuteurs l'ont expressément refusé, parce qu'il aurait été difficile et peu utile d'enregistrer les échanges informels, et parce qu'il est apparu que certaines des personnes rencontrées étaient très mal à l'aise quand je leur annonçais que je souhaitais les entendre s'exprimer à propos de la mendicité des talibés et que leur malaise grandissait encore quand j'évoquais la possibilité de les enregistrer.

Nous avons choisi de faire une analyse thématique de contenu (Charlier & Van Campenhoudt 2014) afin de traiter les entretiens et les échanges informels. Le contenu de chaque entretien ou échange informel a été analysé en fonction de quatre thèmes fixés au préalable : origines du processus de construction de la mendicité des talibés comme problème public, pratiques de conformité et formes de résistances par rapport aux politiques nationales qui visent l'interdiction de la mendicité des talibés, rôle du talibé mendiant dans la société sénégalaise et type de coordination des différentes catégories d'acteurs impliqués dans la lutte contre la mendicité des talibés. Suite à cette analyse, nous avons pu :

- repérer de nouvelles « traces », qui ont permis de compléter celles qui avaient été identifiées par d'autres méthodes. Elles ont complété le tableau socio-historique du processus de construction du problème public de la mendicité des talibés. À titre d'exemple, c'est grâce à ses interviews que j'ai eu connaissance de réunions gouvernementales, d'actions, de programmes, etc., de discours des autorités gouvernementales et de textes de loi relatifs à l'interdiction de la mendicité des talibés.
- repérer les similarités de lecture sur un même thème, au départ desquelles j'ai pu rechercher les éléments qui expliquent l'homogénéité des points de vue. À titre d'exemple, à la question relative aux origines des mesures visant l'interdiction de la mendicité des talibés, la grande majorité des interviewés a fait référence à des mesures prises dans les années 2000 ou 1990. Cette homogénéité des réponses peut s'expliquer par un degré élevé d'appropriation de la rhétorique internationale par les acteurs sénégalais. Une exception à cette tendance reste la réponse de l'archiviste, qui a placé

ses origines à l'époque coloniale. Sa formation d'historien et sa familiarité avec les archives peuvent expliquer cette exception.

- repérer les dissemblances de lecture sur un même thème, tout en montrant la cohérence de chacun des points de vue. Par exemple, j'ai interviewé un des coordinateurs du Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants, lancé au début des années 1990, sur les raisons pour lesquelles ce projet a été arrêté. Les raisons qu'il a énoncées contredisent ce qui est présenté dans la littérature scientifique sur ce sujet (voir chapitre III, section III). Il aurait été sans grand intérêt de tenter d'opérer un arbitrage entre ces deux lectures d'un même événement. La posture adoptée dans cette recherche est que chaque discours a un plein sens pour celui qui l'énonce et que ce sens ne peut être perçu qu'en analysant la situation d'énonciation dans toutes ses composantes. Au départ de cette posture, il n'est pas très surprenant que le coordinateur privilégie une explication qui l'exempte de toute responsabilité dans l'arrêt du projet qu'il pilotait. De la même manière, il reste compréhensible que Perry (2004) ne se soit pas contenté de la raison financière pour expliquer l'arrêt du programme. Il aurait été possible d'investiguer davantage, notamment en s'intéressant aux proximités et distances que les deux énonciateurs ont avec les autorités religieuses locales et les organisations internationales. Je ne l'ai pas fait, parce que cela m'aurait trop éloignée de mon sujet.

Tableau 1. Guide d'entretien

N°	**Type de question**	**Objectifs poursuivis**
1	- les représentations sur les origines et les raisons de l'adoption des mesures qui visent à réformer les *daaras* et à interdire la mendicité des talibés	- observer le degré de réappropriation de la rhétorique externe
2	- l'actualité en matière des projets qui ont visé à réformer les *daaras* et à interdire la mendicité des talibés	- compléter l'état des lieux
3	- le rôle de l'acteur interviewé ou de son institution dans ces projets	- valoriser l'acteur et son institution
4	- les acteurs et les facteurs qui freinent ou soutiennent l'avancement de ces projets	- compléter la typologie des formes de résistances, dont nous avions déjà élaboré une esquisse avant que je me rende sur le terrain - saisir des nouveaux registres de justifications des acteurs qui soutiennent l'interdiction de la mendicité des talibés et à la réforme des *daaras* ou s'y opposent.
5	- les fonctions de la mendicité des talibés	- étayer l'hypothèse avancée par la littérature scientifique relative au rôle joué par les talibés mendiants dans le fonctionnement de la société sénégalaise et de la *daara*
6	- les synergies entre les différentes catégories d'acteurs impliquées dans la lutte contre la mendicité des talibés et la réforme des *daaras*	- étayer les hypothèses avancées par la littérature sur le mode de coordination des différentes catégories d'acteurs

J'ai eu l'occasion de participer à la Rencontre stratégique des acteurs œuvrant pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, organisée des 11 au 13 avril 2016 à Dakar. Issa Saka, coordinateur de l'ONUDC à qui j'avais demandé un rendez-vous, m'a informée de cette rencontre et m'y a invitée. Organisée sous la houlette de Save the Children, de l'ONUDC et de Plan international, cette rencontre a réuni une large variété d'acteurs : autorités nationales des diverses ministères (ministère de l'Éducation nationale,

ministère de la Justice, Inspection des *daaras*) ; autorités locales (maires des communes de Dakar) ; acteurs religieux qui avaient souvent une double voire une triple casquette – représentants des maîtres coraniques, détenteurs d'une *daara* et imams – ; représentants d'associations sénégalaises, d'ONG nationales et de plateformes nationales ; artistes ; etc.

La participation pendant trois jours à cette rencontre m'a aidée à me faire rapidement une image globale : des initiatives récentes prises pour faire évoluer le cadre normatif national ; des programmes d'action relatifs à la défense des droits des enfants et à l'éradication de leur mendicité ; des expériences conduites par divers acteurs impliqués dans la protection de l'enfance et la lutte contre la mendicité des talibés ; des critiques adressées aux modes de gestion du problème public de la mendicité des talibés des pouvoirs publics, des partenaires internationaux et des acteurs de terrain (associations, ONG nationales, plateformes d'action déjà existantes) ; des suggestions faites pour améliorer ces modes de gestion ; du mode d'organisation et de coordination des acteurs réunis afin d'établir des synergies et d'adopter un cadre d'action (axes d'intervention, objectifs, activités, feuille de route) ; des difficultés rencontrées pour faire adopter ce cadre d'action.

J'ai ainsi pu combler certaines lacunes en matière de connaissances sur les programmes développés après les années 2000 et entendre directement les opinions d'acteurs représentatifs du domaine de la protection des droits des enfants. Quatre de ces acteurs ont accepté que les questionne sur la mendicité des talibés pendant les pauses de café ou les repas. Trois des quatre échanges ont été informels : lors d'un repas pris avec d'autres participants de la rencontre, j'ai pu interroger le secrétaire général de la FNAECS et le coordinateur de l'ONUDC ; lors d'une pause-café, je me suis entretenue quelques minutes avec le représentant d'une association locale sur les activités qu'elle menait. Enfin, j'ai obtenu un entretien avec le représentant de l'association locale Collectif pour la Modernisation des *Daara* (COMOD).

Trois autres participants à la rencontre, dont deux représentants des services publics et un représentant d'une organisation internationale, ont accepté de me donner leur contact téléphonique ou électronique afin d'établir des rendez-vous.

Malgré mon insistance (plusieurs appels téléphoniques et courriers électroniques), les rendez-vous avec les représentants publics ne se sont jamais concrétisés parce que mes appels sont restés sans réponse.

Le troisième participant a confirmé le rendez-vous. Après avoir eu beaucoup de mal à fixer une date de rendez-vous, l'entretien a été court et décevant. Les cinq minutes d'échange dans son bureau qu'il m'a finalement accordées ont été infructueuses. La rencontre s'est déroulée comme suit : le rendez-vous a été confirmé à la toute dernière minute ; l'entretien a commencé avec du retard ; mon interlocuteur m'a promis qu'il allait me faire rencontrer plus tard dans la journée une personne ressource qui pourrait me fournir des informations très intéressantes ; notre échange a été interrompu à de multiples reprises, parfois par des collaborateurs, parfois par des membres de sa famille qui demandaient des services et auxquels il accordait à chaque fois une attention immédiate et exclusive ; comme nous n'arrivions absolument pas à échanger, mon interlocuteur m'a proposé de reprendre l'entretien quand il aurait fini de régler les divers problèmes urgents qui lui avaient été amenés ; j'ai donc attendu quelques heures avec l'espoir de continuer l'entretien et de rencontrer la personne ressource. Je n'ai jamais revu mon interlocuteur et je n'ai jamais rencontré la personne ressource. De guerre lasse, j'ai quitté ce

bureau où j'ai perdu une demi-journée pour rien et je n'ai pas essayé d'obtenir un autre rendez-vous.

J'ai aussi eu l'occasion d'avoir des discussions sur l'éducation coranique et la mendicité des talibés au Sénégal avec les auditeurs de la CUSE qui suivent les masters 1 et 2 en sciences de l'éducation. Ce sont tous des professionnels qui ont une certaine expérience de l'enseignement, ils sont eux-mêmes enseignants, inspecteurs, directeurs d'établissement, fonctionnaires. Les échanges que j'ai eus avec eux m'ont permis d'observer comment la rhétorique contemporaine sur l'interdiction de la mendicité des talibés et la réforme des *daaras* a été réappropriée par les opérateurs de l'enseignement. La majorité d'entre eux se sont déclarés surpris lorsque je leur ai montré que les premières mesures de lutte contre la mendicité des talibés ont été prises à l'époque coloniale. J'ai par ailleurs pu interviewer longuement deux de ces auditeurs sur les liens qu'ils établissent entre le fait que les signes de religiosité s'affichent de plus en plus ostensiblement dans la société sénégalaise et la prolifération des talibés mendiants. Un de ces auditeurs n'est pas sénégalais et m'a entretenu des spécificités de la mendicité des élèves des écoles coraniques au Tchad.

Enfin, j'ai eu de nombreux échanges plus ou moins informels, grâce auxquels j'ai pu obtenir des informations qui ont ensuite été validées pour être exploitées dans cette thèse :

- L'échange auprès de l'IIPE-Pôle de Dakar a confirmé qu'il n'y a pas de données nationales sur l'enseignement arabo-islamique non formel au Sénégal et que les autorités sénégalaises veulent garder le monopole de la production des données sur leur système éducatif. Cette visite m'a par ailleurs donné l'occasion de compléter ma bibliographie.
- Les discussions avec le professeur Nacuzon Sall de la CUSE ont enrichi ma base de données relatives aux résistances qui se sont manifestées dans la société sénégalaise par rapport au projet de l'État de réformer les *daaras*. Sa suggestion de fouiller du côté de la résistance d'Abdou Azyz Sy, ancien calife de la confrérie tidiane, a été particulièrement profitable (cfr. chapitre IV).
- J'ai aussi eu l'occasion d'observer l'aumône pratiquée chaque matin par le chauffeur de taxi qui me conduisait à mes rendez-vous. Chaque jour, il distribuait quelques pièces de monnaie aux talibés qui se réunissaient autour de sa voiture lorsqu'elle se trouvait au feu rouge. Quand je l'ai questionné sur les raisons de sa pratique, le chauffeur m'a raconté son expérience personnelle d'ancien talibé mendiant. Il a ajouté que donner l'aumône lui assurait une protection pour toute la journée et que c'est pour cela qu'il veillait à la donner très tôt le matin. Son étonnement par rapport à mes questions m'a fait comprendre que l'offre de l'aumône est ancrée très profondément dans la vie quotidienne des Sénégalais habitant en ville et qu'elle fait partie des pratiques qui ne font plus l'objet de la moindre remise en question.
- Enfin, j'ai eu l'occasion de collaborer avec Bibiane Manga, la bibliothécaire de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) de Dakar. Ses différentes interventions auprès de ses collègues de la Bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) et de la bibliothèque de l'IFAN de Dakar, m'ont facilité l'accès à des sources écrites et à des archives (notamment les Cahiers William Ponty présentés dans le chapitre III). Elle m'a apporté un soutien considérablement en acceptant aussi de faire des traductions des enregistrements en wolof, qui sont repris dans cette thèse au chapitre IV.

Mali

Du 29 juin et 5 juillet 2015, j'ai réalisé, avec mon promoteur de thèse et un expert en Cadre logique, un séjour de terrain au Mali pour préparer un projet de recherche et de développement qui traitait de la baisse croissante de la scolarisation des enfants dans le milieu rural. Une des hypothèses de départ interprétait la baisse de fréquentation de l'école publique comme un résultat de la présence du modèle alternatif d'éducation proposé par les écoles coraniques. Accompagnés par des partenaires universitaires maliens, nous avons pu nous rendre dans la commune rurale de Banco (cercle de Dioïla, région de Koulikoro), où nous avons échangé avec des autorités locales à ce sujet. Ces échanges n'ont pas conforté notre hypothèse initiale. Il est donc ressorti que la baisse de la fréquentation de l'enseignement public était le résultat de la mauvaise qualité de l'accueil des établissements éducatifs et pas de la concurrence de l'enseignement coranique.

Durant notre séjour, le partenaire Alhassane Gaoukoye, assistant-chercheur à l'Université des Lettres et des Sciences humaines de Bamako, a accepté d'échanger avec moi[73] au sujet du phénomène de la mendicité et de la mendicité des élèves des écoles coraniques au Mali. L'entretien a porté sur les facteurs (économiques et culturels) qui expliquent le phénomène de mendicité en général et de la mendicité des élèves des écoles coraniques en particulier, la multi-dimensionnalité de la mendicité et les fondements religieux de la mendicité.

[73] Entretien avec Alhassane Gaoukoyé, Assistant-chercheur, Université des Lettres et des Sciences humaines de Bamako, Bamako, le 4 juillet 2015.

2 ÉTAT DE L'ART

2.1 Structuration de l'état de l'art

Cette section présente l'évolution de la question de la mendicité des talibés en tant qu'objet de recherche après les années 1960[74]. La mendicité des talibés est un thème qui traverse une variété de disciplines : l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, l'ethnographie, la géographie, la médecine, sans parler de la littérature.

Après les années 1960, la mendicité des talibés sénégalais commença à être timidement mentionnée, abordée voire critiquée dans des productions littéraires sénégalaises, des scénarios des films et des études scientifiques du Nord et du Sud qui traitent de thématiques complémentaires, telles que l'enseignement arabo-islamique sénégalais, la marginalité urbaine et le travail des enfants au Sénégal et plus largement en Afrique de l'Ouest. L'association de la problématique des talibés mendiants à d'autres thématiques de recherche s'explique par le fait qu'elle touche différents secteurs de la société sénégalaise : l'éducation et la conception de l'enfance, la religion, la gestion de l'espace public.

Les années 1990 apportent un changement significatif dans la manière d'aborder la problématique de la mendicité des talibés qui s'est autonomisée comme objet de recherche. Le champ de production scientifique s'est enrichi d'ouvrages et d'articles scientifiques, ainsi que de travaux de fin d'études (mémoires, thèses doctorat) du Nord et du Sud qui ont proposé des nouvelles approches sur la mendicité des talibés ou ont approfondi des questions qui n'avaient été que partiellement exploitées auparavant par la littérature scientifique.

Composé des deux sous-sections, cette section propose de présenter, dans une synthèse historique compréhensive, la manière dont cette vaste littérature contemporaine a organisé le débat autour de la problématique des talibés mendiants depuis les années 1960. La première sous-section présente une revue des productions contemporaines littéraires et scientifiques qui ont traité de la mendicité des talibés, en l'associant à d'autres thématiques de recherche. La deuxième sous-section propose une revue des productions scientifiques, y compris des travaux de fin d'études, qui ont fait, après les années 1990, de la mendicité des talibés un objet de recherche à part entière.

Toutes les sources mobilisées dans ce chapitre et tout au long de cette recherche n'ont pas le même statut. La vaste littérature contemporaine qui s'est constituée progressivement autour de la problématique de la mendicité des talibés, et dont nous tentons dans ce chapitre d'esquisser les axes, réunit des sources du Sud comme du Nord dont le statut n'est pas le même : l'univers littéraire (romans), l'univers cinématographique (scénarios des films) et l'univers scientifique (ouvrages, articles, thèses de doctorat et mémoires de maîtrise). Par ailleurs, les différents écrits, relevant notamment des univers littéraire et scientifique sénégalais, ne peuvent pas se comprendre sans prendre en compte le poids de la biographie des auteurs, dont nous tiendrons compte dans cette section.

Productions locales, les fictions des romanciers ou des scénaristes sénégalais des années 1960, 1970 sur l'enseignement coranique sénégalais, la mendicité et la culture du don au Sénégal offrent des illustrations des tensions, présentes au cours des premières décennies après l'indépendance au Sénégal, entre les traditionnalistes et les partisans d'une réforme des écoles

[74] Vu l'objet d'étude de cette thèse, la production sur le sujet qui a précédé les années 1960 fait l'objet d'une analyse approfondie dans les deuxième et troisièmes chapitres de cette thèse.

coraniques et de l'éradication de la mendicité des talibés. Il s'agit d'écrits élogieux ou critiques qui offrent des passages descriptifs qui ont été utilisés dans cette recherche pour illustrer différentes hypothèses sur le fonctionnement de l'école coranique sénégalaise, la pratique quotidienne de la mendicité des talibés ou le rapport des pouvoirs publics indépendants à la mendicité.

Les travaux scientifiques retenus pour l'analyse ont une base empirique très consistante et nous ont permis dans un premier temps de faire le repérage des principaux modèles théoriques qui ont déjà été utilisés pour étudier la mendicité des talibés. Les éléments empiriques qu'ils présentent ont été abondamment utilisés dans cette thèse. Ils y ont complété les données que nous avons pu récolter personnellement et leur analyse secondaire a permis la mise à l'épreuve de plusieurs hypothèses. Les productions scientifiques repérées au Nord ont pu être complétées avec des productions scientifiques sénégalaises, telles que des articles et ouvrages scientifiques et des travaux de fin d'études.

2.2 La mendicité des talibés comme objet d'étude associé à d'autres thématiques de recherche

2.2.1 Enseignement arabo-islamique, pouvoirs publics et religieux

La construction de la mendicité des talibés comme problème public ne peut être saisie sans être remise dans le contexte socio-historique où elle a été opérée. Cette remise en contexte suppose d'abord la compréhension des rapports entre l'enseignement traditionnel islamique et l'école publique au Sénégal.

L'histoire de l'enseignement islamique sénégalais est consubstantielle à l'histoire de l'école coloniale au Sénégal. La production romanesque des années 1960-1970 propose un accès tant à cette histoire commune, au cours de laquelle les bases du système éducatif sénégalais contemporain ont été posées, qu'aux singularités de l'enseignement islamique sénégalais.

Cheikh Hamidou Kane (1961) montre, dans son roman autobiographique *L'aventure ambiguë*, à travers le récit de son personnage principal Samba Diallo, le passage d'un système d'éducation traditionnelle à un système d'éducation partagé entre l'école coloniale et l'école coranique. La description des tourments intérieurs de Samba Diallo, qui doit abandonner l'école coranique de Serigne Thierno pour aller à l'école coloniale, permet de saisir l'affrontement des deux visions du monde antagonistes, qui réclament l'une comme l'autre la vérité absolue et l'exclusivité (Riesz 2004). Cham (1985 : 452) considère l'autobiographie fictionnelle de Kane comme « un des plus brillants des panégyriques faits à l'islam par un romancier sénégalais contemporain en français ». En effet, le roman offre des aperçus captivants sur les modalités de fonctionnement du système éducatif coranique sénégalais, les valeurs qui le soutiennent, les techniques éducatives valorisées dans la formation des enfants, l'image et le rôle social du maître coranique et le quotidien de l'élève de l'école coranique. La description que Kane (1961) fait de l'école coranique renseigne sur ses aspects spécifiques, aujourd'hui abondamment critiqués : les objectifs, les principes, la dimension pédagogique (les châtiments corporels, la mémorisation et la récitation du Coran, la quête, etc.) et la dimension mystique qui sous-tendent cette forme d'éducation (Tidjani-Serpos 1977).

Les fictions d'Amar Samb (1973), *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, et de Mahama Traoré (1975), *Njangaan*[75], se situent aux antipodes de l'apologie romancière que Cheikh Hamidou Kane fait de l'école coranique (Cham 1985). Ils adoptent un regard critique sur son fonctionnement et, plus largement, sur les mœurs de leur époque. Ces fictions illustrent en effet le regard critique d'une partie de la société sénégalaise par rapport à la *daara*, qui a commencé dans les premières décennies après l'indépendance à être perçue comme une structure éducative archaïque qui avait besoin d'être réformée (Ware 2014).

Produit de la *daara* (Dumont 1974), de l'école française sénégalaise et du système universitaire français (APS 2012), Amar Samb écrit le roman autobiographique *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, qui peut être lu comme une ode à la modernité. Islamologue et premier directeur sénégalais de l'IFAN, Samb fait non seulement l'apologie de « l'apport africain à la culture arabe » (Dumont 1974 : 615), mais aussi une critique passionnée de différents aspects du fonctionnement de sa société. Dans son roman, il déplore la polygamie ; la place de la femme et des enfants dans la famille ; la réduction de l'Islam au culte des marabouts ; les conséquences néfastes des superstitions ; le fanatisme religieux des parents qui confient leurs enfants à des maîtres coraniques et qui refusent de les envoyer à l'école française ; les mauvais traitements infligés par les membres de la famille et par les marabouts aux enfants ; les mauvaises conditions de vie des enfants dans les *daaras*, les dangers qui les guettent quotidiennement ; les limites du modèle traditionnel d'instruction et des techniques traditionnelles d'enseignement du Coran (la mémorisation et la récitation, le manque de compréhension du contenu, l'absence de maîtrise de l'arabe, la discipline, la souffrance excessive, etc.) ; etc.

La description du parcours à l'école coranique de Njangaan, jeune enfant de six ans confié par son père au Serigne Moussa, devient le prétexte du cinéaste sénégalais M. Traoré (1975) de faire, dans les premières décennies après l'indépendance, une critique aussi sévère de l'enseignement coranique sénégalais. À travers le scénario du film *Njangaan* (Africultures s.d.)[76], le cinéaste décrit des éléments ancrés dans la manière de fonctionner de la société sénégalaise. Il touche à des questions sensibles pour la société sénégalaise : la tradition de confier l'enfant à un marabout pour qu'il reçoive une éducation religieuse ; la pratique d'éloignement de l'enfant dès le bas âge de sa famille ; la confiance absolue que les parents accordent aux maîtres coraniques ; les techniques d'éducation frustes utilisées à l'école coranique ; les conditions de vie difficiles du talibé ; la migration du maître coranique du village à la ville ; le changement de la condition du talibé lors de son arrivée en ville ; la transformation de la pratique de la mendicité des talibés, qui cesse d'être une activité éducative, pour devenir une activité économique ; les petits travaux réalisés par les talibés en ville pour subvenir aux besoins de leur maître ; et enfin les rafles de l'administration publique pour contenir et réprimer le phénomène de la mendicité. La description du parcours de Njangaan à l'école coranique permet de soulever les questions de l'altération contemporaine des principes de l'école coranique par des individus, la responsabilité parentale dans le suivi du parcours coranique de l'enfant, de la main-d'œuvre gratuite que le talibé offre à son marabout, etc. (Cham 1985).

[75] Le terme « njangaan » signifie en wolof « talibé » ou « étudiant » (Cham 1985).

[76] AFRICULTURES, s.d., *Njangaan*, http://www.africultures.com/php/index.php?nav=film&no=210, consulté le 13 décembre 2016. Le film a été produit par la société nationale de cinématographie de Dakar, avec le soutien du ministère français de la Coopération et de la Francophonie.

La romancière Aminata Sow Fall (1979), produit de l'école arabo-islamique et de l'école française, est la première qui a traité, dans *La grève des Bàttu* publié en 1979, de la question de la mendicité au Sénégal. L'anecdote de la grève des mendiants qu'elle a développée, tout au long de son roman, lui a permis de rendre compte de l'utilité sociale que les mendiants ont pour les sénégalais. Elle permet de montrer à quel point la pratique du don est ancrée dans la société sénégalaise qui n'arrive pas à s'en passer. La romancière présente le cas paradoxal de Mbour Ndiaye, Directeur du Service de la salubrité publique qui engagé dans une lutte acerbe pour l'éradication de la mendicité, se voit toutefois obligé de faire l'aumône recommandée par son marabout. En effet, Mbour Ndiaye cherche, par tous les moyens, à gravir les échelons professionnels et à être nommé Vice-Président. Il espère faire de son engagement dans la lutte contre les mendiants un tremplin pour sa future nomination. Toutefois, la nomination se laisse attendre ce qui le détermine à aller chercher les conseils de son marabout. Ce dernier conditionne sa nomination à la distribution de l'aumône. Les destinataires de cette aumône sont établis d'avance par le marabout, les mendiants et les vieilles femmes, ainsi que la nature du don, « la viande du sacrifice » (*id.* : 79). Confronté à la grève des mendiants, qui suite aux rafles agressives menées par l'administration locale ont décidé de protester en ne recevant plus de l'aumône, le Directeur n'a pas su à qui donner l'aumône prescrite et n'a pas pu être nommé au poste convoité.

Au-delà de la production littéraire des années 1960-1980 qui informe sur le fonctionnement de l'école coranique sénégalaise, il faut évoquer la riche production historiographique de Denise Bouche (1968 1974a 1974b 1991 2000). L'historienne renseigne sur les différentes tentatives de réglementer le fonctionnement de l'école coranique et sur la position des autorités coloniales par rapport à la mendicité des talibés.

Samb (1972), Ndiaye (1985), Cissé (1992) et Mbacké (1994), chercheurs d'origine sénégalaise et malienne, se sont penchés de manière approfondie sur les origines, l'évolution, la structure et le fonctionnement de l'enseignement islamique en Afrique de l'Ouest, plus particulièrement au Sénégal et au Mali. Leurs études abordent de manière descriptive une série d'aspects variés tels que : les conditions du marabout et du talibé (mendiant) ; la présence de la femme dans l'école coranique ; les activités quotidiennes du talibé ; les objectifs, les principes, le programme et les méthodes d'enseignement de l'école coranique ; les rapports que les autorités coloniales et indépendantes ont établis avec l'école coranique et leur évolution ; la mendicité comme phénomène global et la mendicité des talibés. Ces études sont remarquables tant par la richesse de leur matériau empirique sur lequel elles se fondent que par la qualité de l'analyse qu'elles apportent.

Samb (1972), Ndiaye (1985) et Mbacké (1994) se montrent critiques par rapport à l'évolution de la mendicité et du fonctionnement de l'école coranique. Leurs analyses sont marquées par la période 1970-1990 au cours de laquelle elles ont été élaborées et rédigées et au cours de laquelle les autorités sénégalaises se sont mobilisées contre la mendicité des talibés et la question de la réforme des *daaras* a suscité des débats publics.

Samb (1972) rend compte des particularités de l'enseignement islamique sénégalais, de ses contributions à l'enrichissement des sciences littéraires et juridiques et dans la formation d'une élite littéraire, spirituelle et morale. Toutefois, le chercheur rejoint les critiques qui portent sur son déphasage par rapport aux exigences de l'époque. Il pointe les lacunes accumulées de l'enseignement islamique dans le domaine des sciences naturelles et il se

déclare partisan de l'enrichir avec des valeurs de la modernité afin qu'il puisse regagner sa crédibilité.

Rappelant le profil traditionnel du talibé mendiant qui se dédiait à l'apprentissage du Coran, l'islamologue Ndiaye (1985) déplore la transformation, surtout en milieu urbain, de la mendicité des talibés en une pratique essentiellement économique. Il considère les méthodes d'enseignement des écoles coraniques rétrogrades et inadaptées pour aider à insérer le talibé sur le marché, il recommande que ces structures soient réformées et bénéficient de subventions publiques.

Valorisant le rôle des *daaras* sénégalaises dans la promotion des valeurs culturelles, morales et religieuses sénégalaises, l'arabisant et l'islamologue Mbacké (1994 : 80) note lui aussi la « dégradation de l'enseignement [coranique] et de l'utilisation abusive des élèves ». L'islamologue sénégalais déplore l'évolution de la condition du maître coranique et le déclin de l'engagement des parents dans le parcours coranique des enfants. Il demande la subvention publique des *daaras* et leur modernisation. Selon lui, la réforme des *daaras* devrait favoriser l'abandon des sévices corporels et de la mendicité des talibés, pratiques qu'il considère comme étant traditionnelles et inappropriées pour l'éducation religieuse des enfants.

L'analyse de l'évolution socio-historique de la représentation de la mendicité des talibés ne peut pas être dissociée des études qui portent sur l'Islam confrérique sénégalais et les rapports entre les pouvoirs publics et le pouvoir religieux. La compréhension de ces rapports est indispensable dans la mesure où la mendicité des talibés est une pratique fortement attachée à l'enseignement religieux islamique, dont le fonctionnement reste contrôlé par les autorités confrériques du pays. D'Angelo (2013) propose une synthèse, qui a constitué la base de cette recherche, de l'évolution socio-historique des rapports entre les autorités publiques et les leaders religieux depuis le milieu du XIX^{e} siècle.

2.2.2 Marginalité urbaine au Sénégal

La problématique de la marginalité urbaine au Sénégal fait depuis les années 1980 l'objet d'études au Nord et au Sud (Collignon 1984, Diop 1997, Faye & Thioub 2003, Pezeril 2008). Ces études proposent d'analyser la nature du rapport que les pouvoirs publics ont entretenu, à partir de l'époque coloniale, avec les différents groupes de la population urbaine marginalisée, et les reconfigurations successives de ce rapport. Elles rendent compte de l'hétérogénéité des groupes d'individus qui composent la marginalité urbaine sénégalaise, parmi lesquels les talibés mendiants. Malgré le fait que ces études ne se penchent pas sur les spécificités de la condition des talibés mendiants, elles constituent des ressources intéressantes pour observer comment l'imaginaire collectif s'est saisi de la mendicité et commet les autorités publiques ont traité la question de la mendicité après l'indépendance.

Collignon (1984) livre une description détaillée du rapport des nouvelles autorités indépendantes socialistes à la problématique de la marginalité urbaine dakaroise sous ses différents aspects : mendicité, colportage, vente ambulante, prostitution, etc. L'anthropologue décrit les discours politiques de l'époque et la nature des mesures prises par les pouvoirs publics pour lutter contre le phénomène. Sa recherche ouvre des pistes de réflexion quant aux facteurs qui conduisent les populations sénégalaises urbaines à se retrouver dans une situation de marginalité. Collignon (*id.*) insiste sur le besoin d'interroger les mécanismes économiques et règlementaires qui amènent ces populations dans un état de précarité économique et

d'instabilité juridique. Après avoir fui les campagnes, ces populations s'intègrent dans l'économie urbaine informelle pour assurer leur survie. Malgré leur rôle actif dans l'économie nationale, elles sont constamment traquées par les forces d'ordre à cause du caractère clandestin de leurs métiers.

Diop (1997) inscrit la question de la marginalité urbaine dans une analyse de longue durée qui examine la manière dont elle a été gérée par les pouvoirs publics à partir de la période coloniale. À travers une démarche socio-historique, il interroge les origines de la politique d'intervention répressive contre la marginalité urbaine des années 1970. Le sociologue remonte à l'époque coloniale pour saisir les modalités de traitement de ce que les autorités coloniales ont considéré comme étant des problèmes publics : l'alcoolisme, le tabac et le stupéfiants, la prostitution, la mendicité.

Dans une démarche historique similaire à leurs prédécesseurs, Faye et Thioub (2003) ajoutent un nouveau regard sur la problématique de la marginalité sociale. Les historiens font remarquer la manière dont le processus d'urbanisation de Dakar a pesé sur la construction de la marginalité urbaine. Préoccupées de faire de Dakar une ville rentable, les autorités coloniales puis nationales se sont appliquées, par des mesures répressives, à rendre invisibles les différents groupes de citadins défavorisés et à les évacuer de l'espace urbain.

Dans une démarche plus circonscrite, Pezeril (2008) examine les mécanismes socio-historiques qui ont mené à la stigmatisation communautaire d'un groupe qui constitue la jeunesse urbaine sénégalaise marginalisée. Il s'agit de la communauté religieuse des *Baay Faal*, associée dans l'imaginaire collectif à la rue, à la mendicité et au vagabondage. Par ailleurs, la chercheuse analyse les mécanismes à travers lesquels ces jeunes arrivent à se réapproprier la marginalité où ils ont été poussés et à créer des structures d'intégration.

2.2.3 Enfants de la rue, travail des enfants en Afrique de l'Ouest

Après les années 1980, la question des talibés mendiants a été abordée par la littérature scientifique qui traite du phénomène global des enfants de la rue en Afrique subsaharienne. Fondé en 1984, le groupe « Marginalité juvénile dans la ville africaine » (MARJUVIA) a été un des premiers réseaux de recherche qui s'est intéressé de prêt à ce phénomène (Poitou 1985a). Regroupant des chercheurs et des praticiens du domaine, ce réseau a cherché à comprendre les mutations de l'espace urbain africain et la condition des enfants et des jeunes présents dans les rues des villes africaines afin d'améliorer les différentes interventions menées auprès d'eux (*id*.). Des enquêtes menées par le groupe MARJUVIA dans différentes capitales des pays africains, Abidjan, Dakar, Douala, Lomé, Niamey, etc., ont débouché sur une typologie des catégories d'enfants et de jeunes de la rue. Cette typologie distingue six catégories : le pupille négligé ou le talibé de l'école coranique, le migrant inadapté, le rural fugueur, le jeune citadin désœuvré, l'enfant abandonné et le « fils de personne » (*id.* : 498). Les résultats des enquêtes menées ont été notamment regroupés dans l'ouvrage collectif *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire,* coordonné par Marguerat et Poitou (1994). Cet ouvrage vise à offrir une image sur les différents profils des enfants de la rue, parmi lesquels les talibés mendiants de Dakar, leurs modalités de socialisation dans différentes villes africaines, l'environnement où ils évoluent, leurs codes de comportement, leurs représentations, leurs modalités de survie, le regard de la société sur leur parcours dans la rue.

Le profil du talibé sénégalais n'a pas été associé uniquement à la catégorie des enfants des rues, mais aussi à celle des enfants qui travaillent en Afrique subsaharienne.

Examinant les différents profils d'enfants qui travaillent en Afrique subsaharienne, Bass (2004) retient le profil du talibé sénégalais, envisageant la mendicité à laquelle il s'adonne pour soutenir son parcours coranique comme une forme travail. Malgré le fait qu'elle retient les considérants éducatifs et religieux qui justifient localement la mendicité des talibés, la chercheuse se retrouve rattrapée dans le maillage de la rhétorique globale sur les droits de l'enfant. Bass (*id*.) continue à évaluer la mendicité des talibés au départ des catégories occidentales. Elle assimile ainsi la mendicité des talibés à une forme de travail qui transforme le talibé mendiant dans « un non-carriériste religieux » (*id.* : 143) inadapté aux demandes du marché du travail.

Kielland et Tovo (2006) ajoutent à la catégorie des talibés mendiants d'Afrique de l'Ouest d'autres profils de talibés qui, vu les activités économiques qu'ils réalisent, sont considérés comme des enfants qui travaillent. Il s'agit des talibés qui travaillent dans le milieu rural dans les fermes des maîtres coraniques, des talibés « loués » par leurs maîtres coraniques aux commerçants de coton burkinabé et béninois pendant la période de la récolte, des talibés maliens qui accompagnent leurs marabouts lors des récoltes en Côte d'Ivoire et des talibés qui réalisent en ville des petits travaux (porte des paquets, lavage des voitures, etc.).

2.3 La mendicité des talibés comme objet d'étude autonome

2.3.1 Travaux de fin d'études

Nombreux travaux de fin d'études ont été consacrés au Nord et au Sud à l'approfondissement de la problématique de la mendicité talibés après les années 2000. Cette sous-section met en revue les apports de ces travaux, qui ont été repérés suite à un inventaire des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat en sciences sociales que nous avons réalisé. L'inventaire regroupe des travaux de fin d'études défendus au Sénégal, en France et en Suisse.

Neuf travaux, dont sept mémoires de maîtrise et deux thèses de doctorat, ont été identifiés à l'UCAD. Pour identifier les travaux de fin d'études défendus à l'UCAD, nous avons consulté le répertoire de la Bibliothèque centrale de l'UCAD et de la bibliothèque de la CUSE de la FASTEF de l'UCAD. Les travaux conservés par la Bibliothèque centrale de l'UCAD proviennent de différents départements, tels que la géographie, l'histoire et la sociologie. La bibliothèque de la CUSE réunit les mémoires de maîtrise et les thèses de doctorat en sociologie de l'éducation.

Cinq thèses de doctorat ont été identifiées au Nord. Au départ du catalogue en ligne Thèses.fr, quatre thèses de doctorat ont été identifiées en France, à l'Université de Bordeaux, à l'Université de Grenoble, à l'Université Paris Est et à l'Université de Toulouse Le Mirail. Une de ces thèses se trouve en accès libre et les trois autres ont été obtenues par mon promoteur de recherche et un de mes collègues d'équipe. Enfin, une thèse de doctorat a été identifiée en Suisse à l'Université de Lausanne. L'accès à cette thèse a été facilité par la bibliothèque de l'Université catholique de Louvain-Mons.

La totalité de quatorze travaux identifiés et disponibles pour la consultation ont été écrits après les années 2000 (Diouf Faye 2002, Diallo 2006, Hugon 2016, Médori Touré 2006, Castéran 2009, Sene 2009, Dramé 2009 2013, Ndoye 2010, Thioune 2011, Dia 2012,

Chehami 2013, Niang 2013, Sané 2017). Afin de mieux tirer parti des apports, notamment empiriques, nous avons catalogué les différents travaux en fonction des entrées qu'ils privilégient. Certains font de la mendicité des talibés un objet central d'étude, essayant d'identifier les facteurs qui peuvent rendre compte de la continuité de la cette pratique malgré les différentes mesures prises par les pouvoirs publics depuis le XIX^{e} siècle pour l'éradiquer. D'autres traitent de la question de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal, plus précisément de son évolution socio-historique, de son fonctionnement, de ses spécificités et de sa contribution à l'éducation.

2.3.1.1 Mendicité des talibés comme objet d'étude

Des travaux de fins d'études du Nord et du Sud ont traité des facteurs institutionnels, économiques, socio-culturels ou historiques qui favorisent la mendicité des talibés malgré la lutte des pouvoirs publics pour l'éradiquer.

- *Facteurs institutionnels.* Pour Médori Touré (2006), la perpétuation de la mendicité des talibés est le résultat de l'incapacité du système éducatif formel de répondre aux attentes éducatives des familles et de l'absence d'intégration des *daaras* dans le système formel.
  Dia (2012) approfondit l'hypothèse énoncée par Médori Touré, selon laquelle l'exclusion des *daaras* du système éducatif formel favorise la mendicité des talibés. Selon la chercheuse, cette exclusion implique que ces structures non seulement ne bénéficient pas d'une subvention étatique pour dérouler leurs activités, mais elles ne sont soumises à aucun contrôle public, ce qui ne fait qu'encourager les maîtres coraniques à envoyer leurs talibés à mendier.
- *Facteurs socio-économiques.* Pour Ndoye (2010), les difficultés des autorités publiques d'assurer l'effectivité de l'interdiction de la mendicité des talibés résident dans le développement d'un « business » (*id.* : 271) autour de la mendicité des talibés, qui a contribué à la transformation des marabouts en opérateurs économiques et des *daaras* en entreprises.
  Thioune (2011) considère la difficile insertion socio-économique des *daaras* migrantes en ville comme la cause de la mendicité des talibés. Motivés par diverses raisons, telles que la recherche des meilleures conditions de vie, la volonté de s'installer dans des villes à tradition religieuse ou de mener des activités parallèles (pratiques mystiques, commerce), les maîtres coraniques décident de quitter le village pour se déplacer en ville avec leurs talibés. Une fois arrivées en ville, les *daaras* migrantes n'arrivent pas à s'insérer en milieu urbain du point de vue social et économique, ce qui contribue au « développement et [à] la persistance du phénomène de la mendicité » (*id.* : 54).
- *Facteurs socio-culturels*. Diallo (2006) étudie le rôle des facteurs socio-culturels, faisant l'hypothèse, soutenue aussi par Niang (2013), Chehami (2013) et Sane (2017), selon laquelle la persistance de la mendicité des talibés au Sénégal s'explique par la place que l'aumône a dans le fonctionnement de la société sénégalaise en milieu urbain. La chercheuse rend compte de la place importance qu'occupe la culture du don, qui trouve ses origines dans des croyances socio-culturelles et religieuses, dans la société sénégalaise. Une relation d'intérêt réciproque s'établit entre le donateur et le talibé sénégalais, ce dernier étant un récipiendaire privilégié de ce don.

Pour Niang (2011 : 20), la mendicité des talibés en milieu urbain n'est que le résultat de « la rencontre [entre] une offre d'aumône citadine et […] une demande de mendicité religieuse des populations rurales ».

Chehami (2013) approfondit aussi le rôle de la culture du don sénégalaise dans la perpétuation de la mendicité des talibés, traitant du rôle du talibé dans l'entretien des « liens intracommunautaires, basés sur des échanges de dons et de contre-dons entre différents acteurs » (*id.* : 352).

Pour Sane (2017), la pratique du don d'aumône n'est que le résultat du prolongement du rapport de dépendance qui lie la population sénégalaise des marabouts. La pratique courante des Sénégalais de consulter les marabouts afin de trouver des réponses à leurs problèmes contribue, selon la chercheuse, à la pérennisation de la mendicité des talibés.

- *Facteurs socio-historiques*. Au départ d'une approche historique, Castéran (2009) complète la lecture qui fait du talibé mendiant un individu dont son « utilité sociale [reste] inavouée » (*id.* : 107) dans la société sénégalaise. La chercheuse considère que l'héritage historique du système de coopération établit entre les autorités coloniales et les autorités religieuses, ainsi que le processus d'urbanisation entamé par les Français pour réaménager l'espace urbain dakarois, qui n'a fait que contribuer à l'apparition des espaces marginaux après l'indépendance, ont favorisé la propagation de la mendicité des talibés.

2.3.1.2 Enseignement arabo-islamique au Sénégal comme objet d'étude

Après les années 2000, divers travaux de fin d'études ont cherché à approfondir la question de l'évolution de l'enseignement coranique sénégalais et de ses rôles économique et éducatif au Sénégal et dans la région.

Pour Diouf Faye (2002), l'enseignement coranique joue un rôle économique important dans la société sénégalaise, contribuant à l'insertion socio-économique de ses produits. Il montre en effet la manière dont les *daaras* mourides socialisent les talibés avec une série des valeurs, telles que la discipline, l'esprit d'entraide, etc., qui leur facilitent après l'insertion dans l'économie informelle sénégalaise. À la fin de leur parcours coranique, ils deviennent des acteurs économiques qui, grâce à l'appui familial et au réseau établi lors de leurs parcours dans la *daara*, contribuent à l'économie nationale.

Sene (2009) examine la contribution que les *daaras* mourides de l'exploitation agricole de Khelcom ont eue sur le développement du mouridisme et l'amélioration de conditions de vie des localités voisines du domaine agricole. Non seulement, les revenus agricoles des *daaras* de Khelcom ont participé à la réalisation d'une série des projets qui visaient le développement de la ville sainte de Touba, mais elles ont fait aussi l'objet d'une redistribution qui a touché les populations des localités voisines de l'exploitation.

Dramé (2009 2013) approfondit la contribution que l'éducation religieuse proposée par les *daaras* de Coki et de Diamal a eue dans la diffusion de l'enseignement du Coran et des sciences islamiques au Sénégal et dans la sous-région. Plus précisément, il montre qu'elles ont été à l'origine de l'apparition d'un nouveau type d'élite qui a participé à la diffusion de l'enseignement arabo-islamique dans la région, en ouvrant des nouveaux foyers d'éducation coranique.

Dans une recherche récente sur les évolutions de l'éducation arabo-islamique au Sénégal, Hugon (2016) montre que depuis les années 1990, un « marché de l'enfance » (*id.* : 243), soutenu par des organisations internationales, a commencé à se développer à Dakar autour du problème des talibés mendiants. La chercheuse propose une cartographie des principaux acteurs associatifs (internationaux et nationaux) et individuels, œuvrant dans ce secteur, qui sont devenus des « *"militants de la cause des talibés"* » (*id.* : 236).

2.3.2 Littérature scientifique

Les critiques internationales adressées à l'école coranique sénégalaise et les raccourcis faits entre la pratique de la mendicité des talibés, l'Islam et l'enseignement religieux islamique, ont contribué à diversifier les angles d'analyse sous laquelle la mendicité des talibés est traitée dans la littérature scientifique. Trois nouveaux types d'études scientifiques sont ainsi apparus : des études qui interrogent les origines mystiques de la mendicité des élèves de l'école coranique, des études qui interrogent les soubassements philosophiques et pédagogiques de l'enseignement coranique et des études qui adoptent une approche juridique et évaluent la conformité de la situation des talibés avec le registre de références internationales.

2.3.2.1 Les origines mystiques de la mendicité des talibés

Mbacke (1994), islamologue sénégalais, rejette fermement l'opinion commune, selon laquelle la mendicité est le corollaire de l'enseignement coranique et de la religion islamique. Passant en revue les situations où le Coran et la Sunna autorisent la pratique de la quête, l'islamologue sénégalais insiste sur les origines mystiques et non religieuses de l'aumône au Sénégal. Dans une démarche similaire, Ogunkan (2011) rejette toute association entre la mendicité et l'Islam. Au départ du cas nigérien, il montre que ce raccourci n'est pas une spécificité sénégalaise. Au Niger, des catégories de la population s'appuient sur la religion islamique pour justifier le don qu'elles offrent tant aux élèves des écoles coraniques, qu'à d'autres catégories des mendiants nigériens. Pour Ogunkan (*id.*), la pratique de l'aumône trouve ses racines dans les pratiques de certains musulmans nigériens qui font la mendicité une partie intégrante de la culture islamique.

Bondaz et Bonhomme (2014) et Ndiaye (2015) ont approfondi la question du poids des registres mystiques et religieux dans le fonctionnement de l'aumône au Sénégal. Ils ont par ailleurs décrit la dimension symbolique qui accompagne la culture de l'aumône sénégalaise. Ces études examinent, à partir d'une approche fonctionnaliste, les enjeux du don sénégalais. Ils se détachent de l'approche qui vise à interpréter l'aumône dans sa fonction distributive des richesses, comme moyen de participation à la lutte contre la pauvreté (Mbacké 1994), pour interroger, au départ de l'angle du donataire, les fonctions sociales que la mendicité remplit au Sénégal. Bondaz et Bonhomme (2014) analysent donc la place de l'aumône dans la société sénégalaise, au croisement des trois registres religieux qui promeuvent la charité sénégalaise (la « zakāt », la « sadaqa », la « hadiyya ») et du registre mystique. Observant les normes sociales et religieuses qui prônent la charité comme valeur au Sénégal, les chercheurs interrogent les enjeux de l'aumône pour les Sénégalais et le rôle du mendiant. Au départ d'une démarche plus descriptive, Ndiaye (2015) approfondit le rôle de ce qu'il appelle les « abonnés », faisant référence aux donateurs, dans le maintien de la mendicité des talibés. Il décrit les bénéfices que ces premiers croient pouvoir retirer de l'aumône qu'ils offrent quotidiennement aux talibés.

2.3.2.2 Enseignement islamique : savoir et pédagogie spécifiques

L'enseignement religieux islamique n'est pas un thème de recherche nouveau. L'analyse réalisée au point 2.1. de ce chapitre a permis d'observer que l'enseignement islamique, au Sénégal et en Afrique subsaharienne francophone, a fait l'objet d'une série d'études qui ont visé à saisir, de manière descriptive, ses origines, son évolution socio-historique, sa structure et son fonctionnement. Cet angle de recherche n'est pas épuisé encore. Il est intéressant à relever qu'après les années 2000, différents chercheurs (cfr. ci-dessous) se sont proposé d'approfondir la question du fonctionnement de l'enseignement religieux islamique sous un autre angle de recherche. Au départ des démarches souvent comparatives, ils se sont penchés sur l'analyse des soubassements philosophiques et pédagogiques de ce type d'enseignement, de la nature du savoir qu'il transmet, des modalités de transmission de ce savoir, etc. Deux idées clés, qui ont de l'impact sur la manière dont le phénomène de la mendicité des talibés peut être interprété, découlent de l'ensemble des analyses. (1) Malgré les particularités locales, des similitudes globales existent entre les établissements d'éducation religieuse des différents pays islamiques. Ces similitudes s'observent au niveau du type de savoir transmis, des modalités de transmission de ce savoir, de la philosophie et de la pédagogique qui soutiennent ces établissements d'enseignement. (2) Ces similitudes deviennent des différences insurmontables entre les structures éducatives qui relèvent de l'enseignement islamique et l'école de type occidental. Au départ de ce nouveau focus d'analyse qui vise à souligner les spécificités de l'enseignement religieux islamique, la mendicité des talibés cesse d'être une simple pratique culturelle et religieuse (cfr. ci-dessus). Elle devient une pratique éducative qui s'incorpore, à côté d'autres pratiques, telles que la mémorisation du Coran, la discipline, etc., dans une pédagogie propre de l'école coranique.

Gandolfi (2003) analyse les spécificités de l'enseignement islamique en Afrique subsaharienne compris sous ses différentes formes : écoles coraniques, médersas et universités. La chercheuse interroge la philosophie, les objectifs, le contenu éducatif, la dimension pédagogique de cette forme d'enseignement, ainsi que ses fonctions sociales et sa place dans les systèmes nationaux d'éducation. Elle soutient l'existence d'une pédagogie singulière qui est à la base de l'école coranique basée sur des techniques différentes de celles utilisées dans l'école occidentale, telles que la mémorisation, la récitation du Coran, l'oralité de l'enseignement, etc.

Au départ du cas mauritanien, Fortier (2003) insiste sur les différences qui existent en termes de pédagogie au sein même de l'enseignement islamique. Elle distingue ainsi entre la pédagogie du niveau élémentaire, représenté par l'école coranique, qui est essentiellement basée sur l'apprentissage du Coran et la pédagogie des niveaux supérieurs d'enseignement islamique, qui vise la familiarisation à d'autres savoirs arabo-musulmans, tels que la grammaire, le droit, etc. La chercheuse situe les origines de cette différence dans la nature distincte du savoir transmis aux deux niveaux.

Au départ des enquêtes de terrain menées au Maroc, au Yémen et au Nigeria, Boyle (2006) poursuit dans la même direction. Elle affirme que les établissements d'enseignement islamique des différents pays islamiques partagent une conception commune, mais différente de celle de l'école de type occidental, sur la nature du savoir transmis et les modalités de son acquisition. La nature distincte du savoir que l'école islamique se propose de transmettre justifie des modalités spécifiques d'acquisition.

Défenseur de l'école coranique sénégalaise Ware (2009 2014) approfondit, au départ d'une enquête d'ethnographie historique, l'idée selon laquelle la transmission et l'acquisition du savoir islamique nécessite des techniques pédagogiques spécifiques, qui touchent au physique même de l'apprenti. Il propose ainsi de considérer la mendicité des talibés sénégalais comme étant une pratique pédagogique relevant d'une épistémologie spécifique de l'enseignement islamique en Afrique de l'Ouest.

Au départ d'une approche anthropologique, Amo (2014) décrit ce qu'elle appelle la pédagogie de la « souffrance » de l'école coranique sénégalaise. Dénonçant les origines occidentales des critiques contemporaines adressées à l'école coranique sénégalaise, la chercheuse propose d'interpréter le quotidien des talibés sénégalais comme un processus d'apprentissage d'un art de vivre particulier.

2.3.2.3 Mendicité des talibés et droits de l'enfant

La réinterprétation de la mendicité des talibés par les organisations internationales après 1990, au départ d'un discours centré sur le respect des droits des enfants, a donné lieu à des études qui interrogent, au départ d'une clé de lecture juridique, la condition du talibé.

Au départ du phénomène gambien des élèves des écoles coraniques, Hunt (1993) interroge l'effectivité de l'application des prescriptions internationales dans le domaine des droits de l'homme et de l'enfance. Au départ de l'analyse des politiques d'expulsion des marabouts étrangers, le chercheur questionne le degré de violation des droits de l'homme et l'effectivité de l'application des cadres normatifs internationaux de protection de l'enfance. Plus récemment, D'Aoust (2012) évalue, sans contester la pertinence des catégories occidentales, l'effectivité de l'application du droit à l'éducation aux talibés sénégalais et plus largement le respect des droits de cette catégorie d'enfants.

Au pôle opposé, Perry (2004) interroge précisément de manière critique la rhétorique globale développée autour du talibé mendiant. Pour elle, les défenseurs des droits de l'enfant ont créé un récit universel autour de la condition du talibé mendiant qui n'est en rien différente d'autres récits globaux. Ce récit universel envisage la mendicité des talibés dans des termes généraux, insistant sur le poids des facteurs structurels et minimisant le rôle des facteurs culturels.

CHAPITRE II
LA CONSTRUCTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS COMME PROBLÈME PUBLIC : UN RÉSULTAT DE L'ARTICULATION SAVOIR-POUVOIR

1 MODÈLE THÉORIQUE INITIAL

1.1 Posture théorique préalable : la construction d'un problème public

1.1.1 La « problématisation » d'un comportement chez Foucault

Cette recherche veut mettre en lumière le processus socio-historique qui a conduit à faire de la mendicité des talibés un problème public au Sénégal. Afin d'examiner ce processus, cette recherche s'inspire de l'approche foucaldienne de la « problématisation » (Foucault 1984a,b).

Pour Foucault, la notion de « problématisation » impose un « véritable exercice critique de la pensée [qui] s'oppose à l'idée d'une recherche méthodique de la "solution" » (Revel 2002 : 51). Il s'agit d'une démarche qui permet d'« instaurer une distance critique, de faire jouer la "déprise", de retrouver les problèmes » (*ibid.*).

Foucault recourt à la notion de « problématisation » dans une large partie de son œuvre, *Histoire de la folie*, *Surveiller et punir, L'usage des plaisirs* et *Le Souci de Soi*, pour comprendre « comment […] un savoir peut se constituer » (Foucault 1984b : 1487). Dans ses différents écrits, Foucault (1984b) s'intéresse à une histoire de la pensée, à une « histoire des problématiques » (Foucault 1984a : 1416). Il cherche à comprendre « la manière dont se constituent des problèmes pour la pensée, et aux stratégies qui sont développées pour y répondre » (Revel 2010 : 57). La pensée n'est, chez Foucault, ni « l'ensemble des représentations qui sous-tendent le comportement » (l'histoire des idées) (1984a : 1416), ni « le domaine des attitudes qui peuvent le déterminer » (l'histoire des mentalités) (*ibid.*).

> *La pensée n'est pas ce qui habite une conduite et lui donne du sens ; elle est plutôt ce qui permet de prendre du recul par rapport à cette manière de faire ou de réagir, de se la donner comme objet de pensée et de l'interroger sur son sens, ses conditions et ses fins. La pensée, c'est la liberté par rapport à ce qu'on fait, le mouvement par lequel on s'en détache, on le constitue comme objet et on le réfléchit comme problème.* (*ibid.*)

Pour Foucault (1984a : 1416), « un comportement entre dans le champ de la pensée » lorsqu'il est perçu comme incertain et qu'il pose des difficultés et lorsqu'il ne relève plus du domaine de l'évidence. Selon lui, des « processus sociaux, économiques ou politiques » (*ibid.*) favorisent ces changements, mais ils ne sont pas pour autant suffisants pour rendre un comportement problématique. « Ils peuvent exister et exercer leur action pendant très longtemps, avant qu'il y ait problématisation effective par la pensée. » (*ibid.*). La « problématisation » chez Foucault suppose « l'élaboration d'une donnée en question, la transformation d'un ensemble d'embarras et de difficultés en problèmes auxquels les diverses solutions chercheront à apporter une réponse » (*id.* : 1417). La réponse à ce qui est qualifié comme problème relève d'une certaine forme de problématisation de la question opérée à une époque donnée (*ibid.*). Toutefois, elle « ne prend pas une forme unique qui serait le résultat direct ou l'expression nécessaire de ces difficultés » (*id.* : 1416). Des réponses variées, parfois contradictoires, sont apportées à ce qui est qualifié de problème. Pour Foucault, dans ce cas il est intéressant de saisir « c'est ce qui les rend simultanément possibles ; c'est le point où s'enracine leur simultanéité ; c'est le sol qui peut les nourrir les unes et les autres, dans leur diversité et en dépit parfois de leurs contradictions » (*id.* : 1417).

La notion foucaldienne de « problématisation » rend compte de l'ensemble des discours et des pratiques qui font rentrer un comportement, ou plus largement un aspect de la société, « dans le jeu du vrai et du faux » (Foucault 1984b : 1489).

> *Problématisation ne veut pas dire représentation d'un objet préexistant, ni non plus création par le discours d'un objet qui n'existe pas. C'est l'ensemble des pratiques discursives ou non discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée (que ce soit sous la forme de la réflexion morale, de la connaissance scientifique, de l'analyse politique, etc.).* (*ibid.*)

Foucault (1984b) cherche à comprendre les manières dont un comportement devient l'objet d'un savoir et d'une morale et est constitué comme problème, dont il devient l'objet de pratiques institutionnelles ; et les modalités dont évolue le rapport à l'aspect de la réalité qui a été préalablement problématisé.

> *Dans l'Histoire de la folie, la question était de savoir comment et pourquoi la folie, à un moment donné, a été problématisée à travers une certaine pratique institutionnelle et un certain appareil de connaissance. De même dans Surveiller et Punir, il s'agissait d'analyser les changements dans la problématisation des rapports entre délinquance et châtiment à travers les pratiques pénales et les institutions pénitentiaires à la fin du XVIII^{e} siècle et au début du XIX^{e} siècle.* (*id.* : 1488)

Pour mieux saisir le déroulement du processus de « problématisation » tel qu'il a été esquissé par Foucault (1984a,b), nous prenons appui sur l'approche constructiviste relative à la constitution et la définition des problèmes publics, développée dans différents travaux de sciences politiques qui se sont penchés sur l'analyse des politiques publiques (Edelman 1991, Knoepfel et coll. 2006, Zittoun 2007, Gusfield 2009, Kingdon 2011). Ce choix théorique est complémentaire avec notre posture théorique préalable, car tant l'approche constructiviste des problèmes publics que l'approche foucaldienne partent de la prémisse selon laquelle le problème n'existe pas en soi et qu'il est le résultat d'un processus de construction sociale.

L'appui sur l'approche constructiviste des problèmes publics nous permet de faire la distinction entre l'approche politique du phénomène de la mendicité des talibés – qui étudie la décision politique des autorités nationales de faire de la mendicité des talibés un problème public et d'intervenir pour le résoudre – et l'approche analytique du phénomène – qui exige d'adopter un cadre théorique solide qui permet d'interpréter les décisions politiques.

1.1.2 Approche constructiviste de la définition des problèmes publics et repères théoriques

Les travaux d'analyse des politiques publiques inspirés par l'approche constructiviste, sur lesquels nous prenons appui dans cette recherche (Edelman 1991, Knoepfel et coll. 2006, Zittoun 2007, Gusfield 2009, Kingdon 2011), partent du postulat « qu'aucun état de fait objectif ne constitue, en soi et pour soi, un problème » (Knoepfel et coll. 2006 : 138). Le problème est une construction collective, le résultat d'un processus de définition sociale et politique, fortement dépendant « des perceptions, des représentations, des intérêts et des ressources des différents acteurs publics et privés » (*id.* : 27). Le problème public n'est pas « fonction de la pression objective d'un problème collectif » (*ibid.*). Les caractéristiques intrinsèques objectives d'un problème donné ne le transforment pas nécessairement en problème public. Sans nier les conditions objectives d'existence d'un problème, l'approche constructiviste des problèmes publics propose d'observer le processus de problématisation par

lequel une situation devient un problème public. Il s'agit donc d' « identifier les processus, les acteurs et les arguments, par lesquels [d]es conditions objectives sont perçues, définies comme problématiques et nécessitant une intervention étatique » (*id.* : 138). La question devient dès lors de savoir comment un problème privé arrive à rentrer dans la sphère sociale et dans l'arène politique (*id.* : 143).

1.1.2.1 Le passage d'un problème privé à un problème social et à un problème public

Défini comme l'écart entre « une différence entre l'état actuel et l'état désiré d'une situation » (*id.* : 39), un problème rentre dans la sphère sociale et devient un problème social lorsque il y a une « prise de conscience » et une demande d'action publique de la part des acteurs sociaux (*id.* : 38). « Les problèmes humains ne surgissent pas d'un seul coup, déjà tout prêts, dans la conscience des spectateurs » (Gusfield 2009 : 3). En absence d'une reconnaissance sociale, le problème reste privé (Knoepfel et coll. 2006). Edelman (1991 : 37) souligne que beaucoup de phénomènes, aujourd'hui qualifiés des problèmes sociaux, « ont été regardés comme inhérents à l'ordre naturel durant une large partie de l'histoire humaine ». Le chercheur identifie les pratiques sociales ancrées dans le fonctionnement d'une société parmi celles qui, malgré leur nature problématique, ne sont pas reconnues comme des problèmes publics. Vu qu'elles « font généralement l'objet d'un consensus, seul un petit nombre de ces pratiques se transforment en "problème", et ceux-ci ont toutes chances de compter parmi les plus bénins » (*id.* : 39). La question essentielle dans ce cas est de connaître les facteurs qui ont déterminé la reconnaissance sociale et la transformation de certaines situations en problèmes sociaux (Knoepfel et coll. 2006), car il est vraisemblable qu'elles n'ont pas été toujours interprétées comme des problèmes et que dans le futur, elles pourront cesser d'être considérées comme des problèmes (Gusfield 2009).

Les problèmes sociaux ne deviennent pas tous des problèmes publics. Pour qu'une situation social rentre dans l'arène politique, il faut que les pouvoirs publics reconnaissent qu'elle est problématique et qu'il devient nécessaire « d'envisager une éventuelle solution étatique au problème thématisé » (Knoepfel et coll. 2006 : 142). Pour Kingdon (2011), le problème public est dépendant d'une prise de conscience politique sur le besoin d'engager une action pour remédier à une situation jugée par les autorités publiques comme problématique. Le problème politique devient donc « le prolongement » du problème social mis à l'agenda public (Knoepfel et coll. 2006 : 142). La politique publique devient en l'occurrence une réponse à « un problème public, reconnu comme tel à l'agenda gouvernemental » (*id.* : 25)

Un problème public n'engage pas l'existence d'une demande sociale, d'un problème social, d'une controverse entre les acteurs sociaux et les pouvoirs publics ou d'un débat public (Knoepfel et coll. 2006). Par conséquent, la politique publique n'est pas une réponse à un problème précisément identifié. Elle arrive souvent avant même que le problème public soit défini. La définition d'un problème public est dans ce cas le résultat d'un processus « du haut vers le bas » (*id.* : 156). Les pouvoirs publics peuvent récupérer un ancien problème public, s'autosaisir d'une nouvelle question et la mettre à l'agenda (*id.* : 143), ou construire un problème public pour justifier des actions déjà entreprises (Edelman 1991). Ils peuvent aussi redéfinir un problème public et le transformer en problème relevant de la sphère privée, ne relevant plus de la responsabilité des autorités politiques (Knoepfel et coll. 2006). Les autorités administratives, les autorités politiques et les partis politiques jouent dans ce cas un

rôle clé dans la constitution de l'agenda public et par conséquent dans la définition de ce qui constitue un problème public (*id.*).

Les autorités administratives peuvent aussi influencer le processus de mise à l'agenda public des problèmes. Ayant accès aux résultats des évaluations des politiques publiques mises en œuvre, elles peuvent proposer des corrections si les résultats de ces politiques n'ont pas été ceux escomptés, ou si les politiques publiques mises en œuvre ont entraîné l'apparition des nouveaux problèmes (Kingdon 2011). L'agenda public est alors revisité, ce qui entraîne la redéfinition du problème public, plus précisément de ses causes et des manières d'intervenir pour le traiter (Knoepfel et coll. 2006).

Enfin, les partis politiques peuvent d'initiative faire d'une situation un problème public. Afin d'augmenter leur base électorale, les partis politiques peuvent définir des nouveaux problèmes publics et désigner des groupes d'acteurs victimes, qui représenteront ensuite les futurs bénéficiaires des politiques publiques élaborées pour résoudre les problèmes en question (Knoepfel et coll. 2006).

Pour Knoepfel et coll. (2006), il devient dès lors important d'identifier les facteurs qui ont contribué à amener les pouvoirs publics à mettre à l'agenda public un problème car : (a) l'existence d'un problème social ne suppose pas sa transformation automatique en un problème public, et (b) les pouvoirs publics peuvent choisir eux-mêmes les problèmes sur lesquels ils décident d'intervenir.

Pour mieux saisir les mécanismes qui conduisent à la mise des problèmes sociaux à l'agenda public, les chercheurs proposent d'examiner les « mécanismes de filtrage » qui interviennent dans le processus de programmation des politiques publiques (*id.* : 41). Un « filtrage initial » (*ibid.*) des problèmes a lieu au stade de « sélection […] des problèmes émergents » (*id.* : 38) qui seront soumis au débat public par les autorités. À ce stade, certains problèmes sociaux ne vont pas être perçus comme des problèmes par les pouvoirs publics et ils ne feront pas donc l'objet d'une mise à l'agenda. Un « filtrage d'ajustement » (*id.* : 41) a lieu lors de la formulation de la politique publique. Les pouvoirs publics peuvent décider d'écarter le problème initialement reconnu comme public par manque d'instruments d'intervention (*ibid.*). Les coûts financiers et sociaux trop élevés exigé pour la résolution d'un problème, ainsi le déséquilibre entre les ressources humaines et financières mobilisées pour maintenir un problème à l'agenda et les bénéfices attendus de sa résolution déterminent souvent les décideurs politiques à renoncer à la mise à l'agenda du problème (Kingdon 2011).

Une fois que le problème social a été mis à l'agenda public, il peut faire l'objet de deux autres mécanismes de filtrage.

Un « filtrage de la mise en œuvre » (Knoepfel et coll. 2006 : 41) s'exerce sur les politiques publiques conçues pour résoudre les problèmes publics mis à l'agenda. Les autorités publiques décident de rendre prioritaire la mise en œuvre des politiques publiques en fonction de la perception qu'ils ont de l'urgence des problèmes publics.

Enfin, un « filtrage de l'évaluation » (*ibid.*) intervient après que les politiques publiques ont été mises en œuvre et évalue si le problème public a été ou non « résolu » (*ibid.*). Les autorités publiques peuvent décider d'écarter un problème public de l'agenda si elles estiment l'avoir résolu (Kingdon 2011). Souvent, elles peuvent estimer que l'adoption d'un cadre normatif et des mesures administratives contribuent à la résolution du problème (*id.*).

1.1.2.2 L'opérationnalisation du concept de « problème public »

Passage d'un problème à un problème public

Knoepfel et coll. (2006) proposent d'interroger les représentations que les acteurs se font de la nature du problème pour saisir les conditions qui déterminent le passage d'un problème à un problème public. À ces fins, ils proposent quatre dimensions opérationnelles : « *l'intensité du problème* » (*id.* : 146), « *le périmètre* (ou l'audience) *du problème* » (*ibid.*), « *la nouveauté du problème* » (*id.* : 147) et « *l'urgence du problème* » (*ibid.*)

- Le degré d'intensité d'un problème varie en fonction des périodes et des acteurs. L'estimation du degré d'intensité est liée aux représentations collectives sur les conséquences que le problème peut engendrer.
- La délimitation du périmètre du problème suppose l'identification des régions et/ou des groupes d'individus affectés par les conséquences perçues du problème. La définition d'une situation donnée comme problème public dépend de la visibilité du groupe d'individus touché et des régions affectées.
- La nouveauté du problème est censée influencer la mise à l'agenda d'une situation donnée.
- La perception que les autorités publiques ont de l'urgence du problème influence sa mise à l'agenda. Dans le cas où le problème est perçu comme une crise, la réponse apportée par les autorités publiques est immédiate. Le problème est alors problématisé comme problème collectif qui touche tout le monde et qui requiert une mobilisation générale.

Qualifier un événement de crise « est un acte politique, et non la reconnaissance d'un fait ou d'une situation exceptionnelle » (Edelman 1991 : 70). Il y a plus de probabilités de qualifier un événement de crise si ses conséquences sont perçues comme universelles (Kingdon 2011). La crise peut influencer le processus de définition du problème public. Elle peut renforcer des représentations déjà existantes sur l'existence d'un problème, agir comme un mécanisme d'alarme et indiquer la présence d'une situation qui pourrait être qualifiée de problème, ou articuler différentes questions pour créer l'impression d'un problème général dont la résolution est urgente (*id.*). Les moments de crise deviennent des « fenêtres d'opportunité » (*id.* : 165) qui permettent à certains acteurs de problématiser certaines situations comme des problèmes et de promouvoir des politiques publiques déjà élaborées.

Processus de mise à l'agenda d'un problème social : interprétation du réel

Le processus de mise à l'agenda d'un problème social est « un travail d'interprétation du réel » (Zittoun 2007 : 1). Il implique le tiraillement entre différents groupes d'acteurs pour imposer leurs propres catégories de pensée sur une situation jugée comme problématique (Knoepfel et coll. 2006, Zittoun 2007, Gusfield 2009, Kingdon 2011).

Pour saisir le processus de mise à l'agenda d'un problème social, Knoepfel et coll. (2006) proposent d'identifier les acteurs qui y ont contribué, les différentes histoires qu'ils construisent pour définir le problème public, et les différentes ressources mobilisées pour présenter une explication du problème qui pourra être acceptée par la majorité des acteurs qu'il concerne.

Chaque groupe d'acteurs propose une « histoire causale » (Knoepfel et coll. 2006) qui présente sa vision sur les origines, les responsables du problème et les groupes qu'il affecte. Dans la construction des « histoires causales », les acteurs font appel aux expériences

personnelles et aux symboles pour définir le problème public et désigner le groupe responsable de son apparition (Edelman 1991, Gusfield 2009, Kingdon 2011). Ils construisent le plus souvent des relations monocausales, qui se relèvent ensuite la cause de l'échec de la politique publique entreprise pour résoudre le problème initial (Knoepfel et coll. 2006).

L'intérêt des autorités publiques est le plus souvent de maintenir aussi longtemps que possible les anciennes catégories pour interpréter un phénomène ou un problème, car « un changement des catégories représente une menace pour les intérêts de quelqu'un » (Kingdon 2011 : 112). Néanmoins, le changement des catégories s'impose lorsque les anciennes catégories ne se superposent plus à la réalité (*ibid.*).

Edelman (1991), Knoepfel et coll. (2006) et Zittoun (2007) proposent d'examiner la manière dont les « histories causales », qui se confrontent dans le processus de définition d'un problème public, sont construites. L'« histoire causale » qui réussit à s'imposer définit le problème public, qui définit « les contours du monde social » (Edelman 1991 : 37) et structure la future politique publique (Knoepfel et coll. 2006, Zittoun 2007).

> *Ils* [les problèmes publics] *désignent qui est vertueux ou utile, et qui est dangereux ou inadapté ; ils indiquent quels actes seront récompensés et lesquels seront sanctionnés ; ils établissent les individus comme des sujets délinéés par des aspirations, des autoreprésentations et des craintes particulières, et créent des croyances en l'importance relative des événements et des objets ; ils désignent ceux qui exercent l'autorité et ceux qui l'acceptent ; ils construisent des aires d'immunité où rien n'est cause de souci parce que rien n'est perçu comme problème*. (Edelman 1991 : 37)

La politique publique conçue pour répondre aux problèmes publics est « porteuse à la fois d'une idée du problème […] d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle contribue à faire exister […] et d'une théorie du changement social » (Muller 1995 : 159). Elle participe à « la construction d'un rapport au monde » (*id.* : 153) et à la production du sens (*id.* : 158). La formulation des politiques publiques suppose « un mécanisme de fabrication d'images, d'idées, de valeurs qui vont constituer une vision du monde » (*id.* : 157).

Knoepfel et coll. (2006 : 153) proposent le concept d'« hypothèse de causalité » pour qualifier « l'histoire causale qui s'est finalement imposée comme la plus plausible, en fonction de connaissances disponibles sur les conditions constitutives du problème social, et/ou la plus souhaitable politiquement, en fonction des intérêts et des valeurs des acteurs impliqués dans le processus définitionnel » (*ibid.*). Elle exclut « rigoureusement la possibilité d'alternatives de catégorisation, de problématisation et de résolution » (Gusfield 2009 : 6-7). L'« hypothèse de causalité » définit le problème public, les causes et les acteurs supposés responsables, la politique publique qui sera appliquée pour remédier aux effets négatifs amenés par le problème et les bénéficiaires finaux de la politique publique adoptée (Knoepfel et coll. 2006).

Dans le processus de définition du problème public, les acteurs s'appuient sur des instruments techniques qui permettent de repérer et d'évaluer les situations jugées problématiques, et qui participent à la définition du problème public et des solutions de résolution envisagées (Zittoun 2007, Kingdon 2011). Dans une réédition de son ouvrage de 1984, Kingdon (2011 : 113) explique que les indicateurs ne participent pas qu'à « une simple évaluation des faits », qui permet aux décideurs politiques d'établir l'urgence d'un problème et d'évaluer ses évolutions. Ils servent aussi à rendre le problème dénombrable, ce qui dans certains cas se

traduit par une mise à l'agenda prioritaire de certains problèmes sociaux au détriment d'autres. « Un problème dénombrable acquiert quelquefois un pouvoir propre inégalable par des problèmes moins dénombrables » (*id.* : 93). Les indicateurs servent dans ce cas à rationaliser le débat et à rendre un problème incontournable (Zittoun 2007). Vu les implications directs que l'utilisation des indicateurs peut avoir, les partisans de la mise à l'agenda d'un problème social ou de sa résolution font de la construction des indicateurs une priorité (Kingdon 2011). Leur construction requiert parfois la participation d'experts, dont la contribution participe à la construction d'« une stratégie de renforcement du problème » (Zittoun 2007 : 3).

Zittoun (2007) pousse plus loin l'analyse et montre que l'étude des indicateurs permet de saisir la conception que les acteurs se font du problème public, car la construction même des indicateurs traduit la domination d'une vision spécifique de la situation jugée problématique, et le lien qui existe entre le problème public et les solutions envisagées pour le résoudre. Selon le chercheur, les instruments techniques élaborés par les acteurs pour mesurer et observer une situation qualifiée de problématique comporte « des représentations, des normes, des définitions et des explications au travers des liens causaux » (*id.* : 3). Ils jouent le rôle d'un « dispositif normatif permettant de dessiner la frontière entre ce qui fait problème et ce qui ne le fait pas » (*id.* : 6). Pour établir les indicateurs, les acteurs sont amenés à établir les valeurs de référence, la situation qui pose problème, les causes ou les groupes d'acteurs désignés comme les responsables du problème, les victimes et ceux qui sont chargés de le résoudre (*ibid.*). Les indicateurs ne participent pas seulement à la définition du problème public, ils identifient aussi « une série d'actions envisageables, combinant le champ des possibles (…) et l'imagination des envisageables » (*id.* : 13).

Dans le processus d'identification des causes, les acteurs privilégient l'appel à des causes « dite[s] "intentionnelle[s]" » (Knoepfel et coll. 2006 : 150) et à des causes « dites "par négligence" » (*id.* : 151) qui auraient contribué à l'apparition du problème social qui affecte négativement un groupe d'acteurs. L'apparition du problème social est imputée à une action humaine, qu'elle soit intentionnelle ou pas. À travers la mobilisation de ce type des causes, les acteurs sociaux visent à imputer la responsabilité du problème à quelqu'un (*ibid.*). Lorsque les acteurs estiment que la responsabilité du problème est partagée, ils hiérarchisent les causes et les responsables (Zittoun 2007). Les groupes d'acteurs désignés comme responsables du problème ont tendance à soutenir que le problème est dû à « des causes […] "mécaniques", voire "accidentelles" pour se dégager de toute responsabilité » (Knoepfel et coll. 2006 : 151).

La synthèse des travaux de science politique basés sur l'approche constructiviste des problèmes publics a permis de dégager les outils théoriques (concepts, modalités d'opérationnalisation) et la démarche analytique qui guideront de notre étude.

Analyser un problème public suppose l'identification du processus à travers lequel une question donnée arrive à être considérée comme étant un problème public. Le problème public peut être le résultat soit d'une pression sociale exercée sur les autorités publiques, soit d'une décision unilatérale de ces dernières d'intervenir sur une question donnée et de la transformer en problème public. Une fois le processus identifié, l'analyse doit chercher à identifier les facteurs qui ont déterminé soit la prise de conscience sociale de l'existence d'un problème et sa mise à l'agenda, soit la décision des autorités publiques d'intervenir sur une question qui n'a pas fait l'objet d'une demande sociale ; les ressources mobilisées dans la construction du problème public ; et les récits élaborés par les différents acteurs autour du problème public.

1.2 L'articulation du savoir et du pouvoir dans le processus de construction du problème public

Cette recherche situe les débuts de ce processus en 1816 lorsque les Français sont retournés au Sénégal et ont commencé à gérer la question de la mendicité et du vagabondage, tout en montrant que les actions systématiques visant les talibés mendiants ont été entreprises à partir de 1856 (voir section II, sous-section 3.1.). La décision initiale de mener des actions publiques pour éradiquer la mendicité des talibés n'a pas été une réponse des Français à une demande formulée par les acteurs locaux. C'est une décision unilatérale de l'administration coloniale française qui, débarquant dans la région sénégambienne, a fait de cette pratique un problème public, qu'elle a inscrite dans les cadres normatifs de la gestion de l'espace public urbain et de l'école coranique.

La « problématisation » (Foucault 1984a,b) de la mendicité des talibés comme problème public s'est faite en projetant sur une réalité locale une conception française de l'enfance et de la mendicité infantile. La construction de la mendicité des talibés comme problème public a supposé la rencontre d'un savoir et d'une morale français, d'un pouvoir colonial qui les a transposés et qui a décidé d'intervenir pour résoudre ce qu'il a considéré comme un problème public.

Dans ce cas, le processus de définition d'un problème public a donc supposé la transposition de catégories façonnées par l'état du savoir et de la morale de l'époque sur un aspect de la réalité. Il a été rendu possible par la présence d'un pouvoir qui a renforcé cette transposition et a participé à la production d'un nouveau type de savoir sur ce qu'il a considéré comme un problème public.

L'articulation du savoir et du pouvoir, analysée abondamment par Foucault dans ses différents écrits (1961, 1975), se retrouve à la base de tout processus d'élaboration d'un problème public. Chez Foucault (1975), le savoir et le pouvoir se construisent réciproquement. Tout savoir suppose du pouvoir et tout pouvoir repose sur du savoir et participe à sa production.

> *Il faut plutôt admettre que le pouvoir produit du savoir (et pas simplement en le favorisant parce qu'il le sert ou en l'appliquant parce qu'il est utile) ; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre ; qu'il n'a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir.* (*id.* : 32)

Le savoir ne peut pas exister en dehors des relations de pouvoir.

> *Peut-être faut-il aussi renoncer à toute une tradition qui laisse imaginer qu'il ne peut y avoir de savoir que là où sont suspendues les relations de pouvoir et que le savoir ne peut se développer que hors de ses injonctions, de ses exigences et de ses intérêts.* (*ibid.*)

Foucault (1975 : 32) invite à ne pas analyser les rapports qui s'établissent entre le pouvoir et le savoir « à partir d'un sujet de connaissance qui serait libre ou non par rapport au système du pouvoir ». Le « sujet qui connaît, les objets à connaître et les modalités de connaissance sont autant d'effets de ces implications fondamentales du pouvoir-savoir et de leurs transformations historiques » (*ibid.*).

Dans la foulée de Foucault, Riahi (2011) souligne que le savoir pur ou le discours vrai n'existe pas.

> *En effet, la vérité foucaldienne n'est pas historique dans le sens où elle est un dépassement d'une vérité précédente mais dans le sens où elle se constitue en tant que vérité dans l'histoire et par un certain pouvoir.* (*id.* : 54)

Dans la démarche foucaldienne, la vérité doit être rattachée aux conditions socio-politiques et historiques qui ont permis son existence, c'est-à-dire le pouvoir qui l'institue dans un certain contexte socio-historique. La production de la vérité suppose la création de l'altérité (Riahi 2011).

Définir un problème public suppose de faire entrer un aspect de la réalité sociale dans « le jeu du vrai et du faux » (Foucault 1984b : 1489) et d'en faire un objet de connaissance (*ibid.*). La construction d'un problème public suppose donc un processus d'objectivation qui ne se fait pas en dehors d'un discours de savoir. Chez Foucault, « le pouvoir ne peut pas disciplinariser les individus sans produire également, à partir d'eux et sur eux, un discours de savoir qui les objectivise et anticipe toute expérience de subjectivation » (Revel 2002 : 56). Le rapport pouvoir-savoir est chez Foucault à double sens : il produit un savoir qui permet d'objectiver les individus, en les transformant en sujets de pouvoir ; une fois constitués comme sujets du pouvoir, ils sont amenés à « produire un discours sur eux-mêmes – sur leur existence, sur leur travail, sur leurs affects, sur leur sexualité etc. – afin de faire de la vie-même, devenue objet de multiples savoirs, le champ d'application [du pouvoir] » (*ibid.*).

2 LA TRANSFORMATION DE LA MENDICTÉ DES TALIBÉS EN PROBLÈME PUBLIC

2.1 La mendicité comme réalité précoloniale

2.1.1 La tradition de la mendicité des talibés et ses origines socio-historiques

Différents chercheurs ont proposé des explications, qui se montrent complémentaires, quant aux origines socio-historiques de la pratique de la mendicité des talibés en Afrique de l'Ouest. Callaway et Creevey (1994) et Ware (2004, 2009, 2014) les situent au XI^{e} siècle, dans la tradition des demandes d'aumône que faisaient le clergé musulman itinérant et les élèves qui séjournaient dans les écoles coraniques pour assurer leur survie. Hunt (1993) et Bass (2004) les situent plutôt dans la conjonction de la tradition des enseignants musulmans itinérants et de la situation socio-économique difficile de la région. Le XI^{e} siècle marque l'accentuation du processus d'islamisation de l'Afrique de l'Ouest, timidement commencé au VII^{e} siècle (D'Angelo 2013) et les débuts du développement de l'enseignement islamique dans la région (Ware 2014).

En prenant appui sur les propos de maîtres coraniques maliens, Cissé (1992) considère que la pratique de la mendicité des talibés est le résultat de l'expansion de l'enseignement islamique en Afrique de l'Ouest. Au Mali, la tradition orale associe les origines de la mendicité à l'ouverture de l'école coranique à tous. Le roi peul Cheick Ahmadou aurait recommandé la mendicité comme moyen pour soutenir le parcours coranique des enfants appartenant à des ménages pauvres[77] (*id.*). « Il se considérait comme le doyen des élèves d'écoles coraniques et leur assurait sa protection face à la population qui pouvait se sentir importunée » (*id.* : 95).

Au Sénégal, la tradition de la mendicité des talibés semble trouver ses origines dans l'absence de rétribution du maître coranique. Vu les faibles moyens économiques dont disposaient les esclaves, premier groupe converti à l'islam, la rétribution de l'enseignant de la *daara* aurait été « un peu malaisée jadis »[78].

> *Au début de l'islam, le pays était dirigé par une aristocratie plutôt fétichiste qui accaparait toutes les richesses. Les premiers musulmans furent uniquement des « badalos »*[,] *des esclaves. Ceux-ci, très peu riches n'avaient nullement les moyens de payer l'instruction de leurs enfants, ils les confiaient à des marabouts qui leur enseignaient la religion et les faisaient travailler en paiement de leur peine.*[79]

Des chercheurs sénégalais ont confirmé ce récit au Sénégal. Selon Ndiaye (1985) et Dramé (2013), la mendicité des talibés trouve ses racines dans le régime d'internat spécifique à l'école sénégalaise et l'absence de rétribution des enseignants par les familles.

Traditionnellement, les maîtres coraniques sénégalais ne sollicitaient pas une rémunération de la part des parents. Il y a une croyance généralisée selon laquelle l'étude du Coran ne pouvait pas être « commercialisée », ce qui justifiait l'absence de rétribution des maîtres coraniques. La mendicité des talibés assurait les moyens de survie de la *daara*. Dans un travail de fin d'année, un élève de l'École normale William Ponty écrivait au début du XX^{e} siècle :

[77] Hunt (1993) et Bass (2004) mobilisent le même argument de la pauvreté en l'articulant à certains rituels du clergé musulman en Sénégambie.
[78] MÉDOUNE F., s.d., « Devoir de fin d'année », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[79] *Id.*

> *Selon un commandement du Coran, l'enseignement du livre saint ne doit pas être monopolisé* [compris ici comme commercialisé]. *Aucune somme ne doit être réclamée à celui qui quitte famille, argent,* [plaisirs] *pour venir connaitre Dieu et son prophète. Les marabouts s'en tiendront à la générosité de leurs talibés. Devant cet ordre, les « serignes » qui pour la plupart n'exercent ce métier que pour les bénéfices matériels qu'ils en tirent, ont dû rester perplexes. Mais une solution est apportée au problème.*
>
> *Il est établi que chaque « Dongo »* [talibé] *doit à son maître le « yalwan »*[80]*, produit des aumônes qu'il reçoit chaque matin.*[81]

La plupart des maîtres coraniques considéraient que l'instruction religieuse qu'ils donnaient était une tâche sacré qui ne pouvait pas être soumise à l'échange monétaire (Ndiaye 1985). Par « un souci de piété » (*id.* : 32) et malgré leurs difficultés financières, les maîtres coraniques acceptaient les enfants des familles qui ne contribuaient pas financièrement aux études religieuses de leurs enfants. Par ailleurs, les maîtres coraniques du milieu rural étaient bien conscients du manque de moyen des parents et ils ne demandaient pas de rémunération (Mbacké 1994). Néanmoins, Mbacké (1994) souligne que dans certains endroits, tant en milieu rural qu'urbain, la situation a changé. Les parents participent aujourd'hui à la prise en charge du parcours coranique des enfants et versent un salaire mensuel, dont le montant varie, au maître coranique. La rémunération devient dans ce cas un moyen de contrôle des familles sur la qualité de l'enseignement coranique. Elle « donne au parent le droit d'exiger un enseignement de qualité et oblige le maître à consacrer l'essentiel de son temps à l'enseignement et à bannir la mendicité et les activités économiques absorbantes » (*id.* : 13).

Au départ d'écrits portugais, Ware (2014) montre que la mendicité des talibés est attestée dans la région sénégambienne à partir du XVII^{e} siècle. Voyageur portugais dans la région de Saloum, Francisco de Lemos Coelho signala le rituel de la demande d'aumône chez les élèves étudiant le Coran auprès d'un maître coranique. Il l'interprète comme une activité quotidienne qui s'insérait, à côté de l'écriture et la lecture, dans l'emploi du temps des élèves.

> *C'est un rituel de jeunes, tant qu'ils étudient avec les bexerins* [enseignants, clergé], *de subsister grâce aux aumônes. Il n'y a pas de bexerin qui n'a pas avec lui dix ou douze jeunes gens, à qu'il enseigne l'écriture et la lecture, faisant tout cela sur des tablettes et étudiant le soir à la lumière du feu. Pendant le jour ils cherchent de l'aumône dans le nom de Dieu.* (Francisco de Lemos Coelho XVII^{e} siècle, cité par Ware 2014 : 47, traduction de l'auteur)

En 1830, René Caillié, voyageur français, a relaté dans ses écrits la pratique de la demande d'aumône chez les Sénégalais de Fouta-Toro qui partaient étudier le Coran chez les Maures. Elle est présentée comme leur seul moyen de survie et de protection contre les éventuels larcins dont ils pouvaient être victimes pendant leur voyage d'études.

> *Beaucoup de nègres du Fouta-Toro vont chez les Maures pour étudier le Coran ; ils y restent souvent cinq à six mois, et n'ont d'autre moyen d'existence que de demander l'aumône. Quoique musulmans, ils sont très mal vus, et généralement méprisés des Maures qui disent qu'ils ne sont bons qu'à faire des esclaves. Les nègres ne portent jamais de marchandises avec eux, parce qu'ils seraient sûrs d'être dévalisés par les*

[80] Terme wolof qui signifie « la quête d'aumône » (Ware 2014 : 47).
[81] DIOP A.-R., s.d., « Une école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

hassanes [guerriers] *; ils vont toujours à pied, et portent sur leur dos une petite planchette sur laquelle sont écrits des versets du Coran.* (Caillié 1830 : 113)

Ware (2009) explique que la mendicité fut le moyen par lequel les enseignants religieux itinérants ont pu assurer leur subsistance lors des voyages d'apprentissage dans centres régionaux d'étude de l'Islam. Il situe la dynamique des voyages d'études des Sénégalais dans le contexte spécifique de l'Afrique de l'Ouest qui, après les XII^{e}-XIII^{e} siècles, fut marqué par une augmentation des demandes de développement d'une instruction coranique et d'une *intelligentsia* locale. Si initialement, l'*intelligentsia* s'est développée uniquement autour des grands centres impériaux, comme ceux du Ghana et du Mali, à partir du XVI^{e} siècle, les sources écrites attestent que l'éducation islamique était déjà fortement établie en Sénégambie et cherchait toujours à se répandre (*id.*). Les deux grands centres d'éducation islamique, l'école de Pir et l'école de Kokki, ouverts aux débuts des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles sont des manifestations de l'expansion de l'intérêt pour le développement de l'éducation islamique dans la région (*id.*). Schmitz (2000) montre qu'au XVIII^{e} siècle, les centres d'enseignement islamique avaient déjà contribué, grâce à leur expansion, à la formation d'une forte communauté cléricale musulmane, dans le territoire sénégambien, qui était à la recherche du savoir islamique.

Le bol d'aumône remplissait aussi une fonction symbolique de distinction identitaire pour la classe cléricale musulmane qui a constitué pendant l'époque précoloniale l'*intelligentsia* locale. Ware (2014) explique que la classe cléricale, formée en majorité de membres du lignage *géer* (les hommes libres), voire même du lignage *garni* (la royauté), et de façon exceptionnelle, d'une minorité de membres des lignages *ñeeño* (les castes professionnalisées), *jaam* (esclaves)[82], utilisait le bol d'aumône comme symbole pour se différencier d'autres castes[83] en Sénégambie. La mendicité incarnait des valeurs communément appréciées, telles que l'ascétisme, la piété et la pauvreté (Ware 2009). Bass (2004) affirme que la pratique de la demande d'aumône du clergé musulman itinérant aurait favorisé l'apparition d'un groupe de personnes qui ont fait de la mendicité leur moyen principal de survie. Il s'agit de ceux qui ont refusé de s'engager dans des activités autres que l'étude du Coran, car ils les jugeaient dégradantes.

2.1.2 Regards français sur la mendicité en Sénégambie au XIX^{e} siècle

La mendicité, tout comme le vagabondage, a été une préoccupation des Français dès les débuts de leur installation progressive en Afrique de l'Ouest. Dans leurs écrits, différents voyageurs et fonctionnaires français ont décrit et interprété la mendicité à laquelle s'adonnaient non seulement la classe cléricale et les élèves qui étudient le Coran auprès d'un marabout, mais aussi d'autres groupes d'individus rencontrés dans leurs différents voyages. La lecture de quelques-uns de ces écrits montre que la pratique a été interprétée au départ d'une grille de lecture française qui fait du travail la valeur supérieure de référence.

[82] Cette exception s'explique par des cas de réussite éducationnelle peu commune.

[83] L'insertion de la classe cléricale dans l'ordre social existant et bien balisé n'a pas été facile, elle a dû « négocier sa place » (Ware 2009 : 23). Ses activités professionnelles lui ont assuré cette place. La maîtrise du Coran, des techniques de communication avec le monde invisible, des sciences ésotériques, et la pratique de l'endogamie vont assurer la reproduction du lignage clérical musulman mais aussi son ancrage dans l'ordre social des castes en Sénégambie (*ibid.*).

En 1830, René Caillié (1830), dont les écrits ont déjà été commentés dans ces pages, a décrit la mendicité de deux autres groupes d'individus rencontrés dans ses voyages en Afrique de l'Ouest[84] : les « ouadats », des guerriers maures, et un groupe qu'il ne qualifia pas mais dont il décrivit les habitudes. Les « oudats » sont présentés comme un groupe nomade qui vivait essentiellement de la mendicité auprès des communautés dans lesquelles ils arrivaient ou s'installaient de manière temporaire. Caillié les associa à des « vagabonds » (*id.* : 113) et à des « parasites » (*ibid.*) prédisposés à un style de vie qui mélangeait oisiveté, nomadisme, agressivité et violence.

> *Il existe chez les Maures un genre de vagabonds nommés ouadats ; ce sont les hassanes les plus malheureux, qui n'ont souvent ni tentes pour se loger, ni bestiaux pour subvenir à leurs besoins ; trop paresseux pour travailler, et d'ailleurs regardant le travail comme un déshonneur, ils préfèrent courir de tente en tente et mendier honteusement leur nourriture. Ces parasites incommodes sont d'une insolence sans égale : quand ils arrivent dans un camp, ils y mettent le désordre ; on entend de toute part les disputes qu'ils occasionnent par leur exigence.* (*ibid.*)

Interpellé par leur style de vie, Caillié fit une description détaillée de la manière dont les « oudats » arrivaient dans les communautés, entraient en contact avec les membres de ces communautés et comment ces derniers réagissaient.

> *Malgré leur ton arrogant, on leur accorde tout ce qu'ils demandent ; car s'ils allaient se plaindre dans leurs tribus que tel camp les a mal reçus, les hassanes voleraient les troupeaux de ce camp pendant qu'ils seraient à paître dans les bois, et les marabouts seraient obligés de payer plusieurs têtes de bétail pour recouvrer le reste.* (*id.* : 113-114)

Les produits en surplus qu'ils obtenaient de la mendicité auprès des différentes communautés faisaient des fois l'objet des échanges monétaires.

> *Les troupes de ouadats sont composées de femmes et d'enfants ; on y voit rarement des hommes : ils vont à pied ou montés sur des ânes ; c'est toujours chez les chefs du camp qu'ils se présentent, et celui-ci est chargé de leur procurer des vivres. Lorsqu'on ne veut pas qu'ils séjournent, on leur donne pour trois ou quatre jours de provision, et on les congédie : alors ils vont dans un autre camp, où ils mendient encore ; et comme ils savent qu'on leur fournira toujours à manger, quand ils ont reçu des denrées au-delà de leurs besoins présents, ils les vendent pour la guinée, et souvent même aux personnes qui leur donnent l'hospitalité.* (*id.* : 114)

Présentés par Caillé (1830) comme une catégorie sociale marginalisée par les Maures eux-mêmes, les « ouadats » débarquaient particulièrement chez les marabouts, auprès desquels ils pouvaient tirer un bénéfice économique consistant.

> *Lors de la récolte des gommes, ces mendiants vont chez les marabouts, les suivent dans les forêts, s'en font nourrir, et en tirent, à force d'importunités, de bonnes parties de gomme, qu'ils portent aux escales et qu'ils vendent pour la guinée. Les marabouts*

[84] La question de la mendicité préoccupa Caillié (1830) tout au long de ses voyages : « Je n'ai pas vu dans ce pays [Fouta-Dhialon] un seul mendiant. » (*id.* : 328) ; « Je trouverai les habitants de Kankan aussi importuns et mendiants que ceux de Cambaya, et pas plus généreux. » (*id.* : 392) ; « Je n'ai vu dans tout le pays [Tangouroman], depuis Kankan et même Baleya, aucun mendiant. » (*id.* : 455).

n'osent les refuser, car les ouadats se réuniraient, les battraient et pilleraient leur gomme. (*id.* : 114)

Pendant la période coloniale, la mendicité semble avoir été le moyen de survie des individus qui se trouvaient en déplacement loin de leurs terroirs.

> *Lorsque le roi reçoit les droits accoutumés, son camp est rempli d'étrangers qui viennent lui demander des cadeaux. J'en ai vu qui y étaient depuis trois mois, dans l'espoir d'obtenir dix coudées de guinée, ce qui représente une valeur de dix francs. Ces parasites vont se loger dans la première tente où l'on veut bien les recevoir ; et deux fois le jour, le matin et le soir, un chapelet d'une main, un satala* [petit vase en fer-blanc] *de l'autre vont de porte en porte mendier un peu de lait. Pendant la journée, ils se promènent deux à deux dans le camp, se réunissent sous les tentes pour faire la conversation, et s'endorment le plus souvent en se débarrassant mutuellement de la vermine qui les ronge.* (*id.* : 87-88)

Les descriptions que les Français ont faites du phénomène de la mendicité au XIX[e] siècle en Sénégambie ont souvent débouché sur des généralisations. En 1846, Anne Raffenel (1846), officier du Commissariat de la Marine, fit de la mendicité une pratique propre à toutes les populations de la région. De plus, il associa la pratique locale du don à une forme dissimulée de mendicité et a invité à se méfier de ceux qui offraient des dons.

> *Les Maures et tous les nègres sont excessivement mendiants : ils ne viennent jamais près d'un blanc, auquel, il faut le dire, ils supposent toujours d'immenses richesses sans lui demander quelque chose ; ils mettent dans leur demande une insistance que rien ne peut faire fléchir. Les refus ne les rebutent pas, et ils renouvellent ce manège jusqu'à ce qu'ils obtiennent ce qu'ils désirent ; et cela arrive presque toujours, car le seul moyen de s'en débarrasser serait de les chasser, et il n'est pas toujours prudent de l'employer. Il faut bien se défier des noirs qui font des cadeaux ; c'est un raffinement de mendicité qui réussit infailliblement si l'on accepte : leur exigence n'a alors plus de bornes, et, si l'on ne satisfait pas en tous points à leur prétentions, ils sont très mécontents, murmurent des injures et s'en vont criant que les blancs sont des avares qui reçoivent des cadeaux des pauvres nègres sans rien leur donner.* (*id.* : 304)

2.2 La mendicité et le vagabondage : des problèmes publics pour l'administration coloniale au début du XIX[e] siècle

Ware (2009) indique que l'aumôné a été interprétée par la royauté comme une fragilité, « un signe de faiblesse et un fléau social » (*id.* : 25).

> *La recherche de l'aumône pouvait être interprétée par les garni (la royauté) comme une marque de dépendance et de fléau social, mais l'intelligentsia pouvait la lire dans les traditions islamiques de l'ascétisme, de la piété, de la pauvreté, donc lui conférant d'autres significations.* (*ibid.*, traduction de l'auteur)

Toutefois, la royauté n'est pas intervenue pour combattre cette pratique. La mendicité et le vagabondage sont devenus des problèmes publics qui ont été mis à l'agenda public par l'administration coloniale française à partir du XIX[e] siècle.

Diop (1997) écrit que pendant la période coloniale, la mendicité a été considérée comme une perturbation de l'ordre public et social que les autorités administratives coloniales essayaient

de mettre en place. Elles se sont concentrées sur la mise en place d'« un dispositif très sévère de gestion de l'ordre public » (*id.* : 1143) et de répression de la mendicité et du vagabondage, qui n'a jamais atteint les objectifs qui lui avaient été fixés.

Pendant la première moitié du XIX[e] siècle, les administrateurs coloniaux ont pris des mesures de contrôle de la circulation des individus sur le territoire colonial. Elles ont touché les vagabonds, les mendiants, les infirmes, etc., qui échappaient au contrôle public et dont les comportements étaient considérés comme perturbateurs de l'ordre social (Diop 1997). Contrevenant par leurs activités et leurs comportements – mendicité, vagabondage, oisiveté, etc. – aux normes que les autorités françaises voulaient mettre en place, ils sont devenus les marginaux des villes qu'il fallait surveiller et gérer de près.

En 1840, les autorités coloniales ont créé le Commissariat de Police de Saint-Louis. L'article 6 de l'arrêté du 5 mai 1840, stipulait que le Commissariat de Police devait :

> *surveiller les individus qui n'ont aucun moyen d'existence connu, vagabonds, gens sans aveu, mendiants, malfaiteurs et perturbateurs de l'ordre public, des noirs qui se mêlent des prétendus maléfices et sortilèges ou qui sont suspectés d'empoisonnements.* (*id.* : 1141)

La perturbation de l'ordre public et la mendicité ont été associées à la présence sur le territoire de la colonie de catégories variées d'individus qui échappaient au contrôle des autorités administratives coloniales.

En 1847, Héricé (1847), conseiller général de Saint-Louis, a adressé un mémoire au ministre de la Marine et des Colonies où il fit un problème de la présence d'étrangers arrivés à Saint-Louis. Pour étayer sa position, il a évoqué la disette que connaissait l'île et qui rendait plus dangereuse encore la présence des étrangers qui ne participaient pas à la vie économique.

> *Dans les premiers jours de juin dernier, lorsque je quittai la colonie du Sénégal, la population de Saint-Louis était menacée, sinon d'une famine complète, du moins d'une grande cherté et rareté de mil et de riz.* (*id.* : 5)

> *Et si l'on objectait qu'il n'y a jamais eu de famine réelle à Saint-Louis, nous répondrions que nous sommes à la veille d'en éprouver par le prix exorbitant qui empêche, même les moins nécessiteux, de se pourvoir de cette nourriture indispensable à la population noire.* (*id.* : 6)

La décision du conseiller de brandir l'argument d'une situation inquiétante où les habitants de la ville risquaient une pénurie d'aliments peut être lue en termes de « fenêtre d'opportunité » (Knoepfel et coll. 2006 : 165). La disette devient le prétexte qui permet au conseiller général de Saint-Louis de faire de la présence des étrangers à Saint-Louis un problème et de demander des mesures radicales, telles que leur expulsion du territoire.

Le récit d'Héricé (1847), rapporté ci-dessous, se présente comme un cas d'étude intéressant qui permet de saisir le processus par lequel les catégories d'individus qui échappaient au contrôle public au XIX[e] siècle sont devenues un problème public pour les autorités de Saint-Louis.

L'« histoire causale » (Knoepfel et coll. 2006) élaborée par le conseiller de Saint-Louis est représentative de la vision des administrateurs coloniaux de l'époque sur le problème que les étrangers constituaient pour la colonie. Par l'ensemble de relations de causalité qu'il établit

(voir ci-dessous), Héricé a identifié les responsables du problème, les victimes, les acteurs chargés de sa résolution et les modalités de sa résolution.

Le conseiller construisit son histoire autour de la caricature classique de l'étranger profiteur qui vit aux dépens des populations locales, en l'occurrence de Saint-Louis. Présentés comme des individus qui ne font pas du travail une valeur, les étrangers qui vivent sur l'île sont devenus le mal à éliminer, car ils étaient susceptibles d'aggraver la situation économique difficile de l'île. Par leurs activités, ils portaient par ailleurs atteinte à la morale et menaçaient l'ordre public à Saint-Louis. Héricé (1847 : 6) les qualifia d'« étrangers nuisibles à la colonie ».

> *Ces individus se divisent en une infinité de classes. Ce sont les marabouts, les griots, les tollets et les lions, les mendiants lépreux, aveugles, mutilés et demi-monstres ; ceux qui sont atteints de maladies vénériennes incurables ; enfin, la pourriture de toute la Sénégambie. Puis une foule d'individus, sous la dénomination de manœuvres, très bien habillés, gros et gras, et inoccupés, et surtout très insolents. On ne peut que deviner leurs moyens d'existence, peu licites sans doute.* (*id.* : 6-7)

Le conseiller général de Saint-Louis a fait une riche description de la manière dont chacune des catégories se rendait coupable du désordre public à Saint-Louis.

Les griots, les « tollets » et les lions ont été catalogués par Héricé (1847 : 9) comme « les saltimbanques de l'Afrique », ceux qui avaient comme principale occupation le divertissement des gens. Par griots, il a désigné la caste dont l'occupation principale « consiste à battre le tam-tam pour amuser la jeunesse ; puis à jouer la comédie, avec ballets et chants, aux coins des rues » (*ibid.*). Les « tollets » étaient ceux qui s'adonnaient à des « danses lascives, [où] ils se découvrent et se livrent aux contorsions les plus obscènes, les plus déhontées, capables de faire baisser les yeux les moins chastes » (*ibid.*). Enfin, les « lions » sont ceux qui feignaient de rentrer dans une transe et d'avoir des accès de rage car ils se disaient mordus par des lions. Le jeu de tam-tam et l'animation faite par la population les aidaient à sortir de la transe par la danse et ils recevaient de l'argent des spectateurs.

Héricé (1847) déplora l'indécence des spectacles que les trois catégories d'individus ci-dessus offraient aux populations de Saint-Louis, qu'il qualifiait d'outrages aux bonnes mœurs et à la morale, des obscénités. Il accusa les griots, les « tollets » et les « lions » de harceler les gens, de les escroquer, de les tromper et de voler de l'argent.

Le conseiller souligna qu'aucun des mendiants infirmes, des lépreux, des aveugles, de ceux atteints par des maladies incurables et des mutiles n'était originaire de Saint-Louis. Il a mis en garde sur l'impact qu'ils pouvaient avoir sur l'image de la ville. La description qu'il a faite de ces catégories reste d'une violence extrême et amène à se questionner sur le degré d'humanité que le conseiller reconnaissait à ces individus.

> *Un étranger nouvellement arrivé à Saint-Louis doit croire que notre ville est un dépôt d'infirmités de tout genre et de misères incessantes. En effet, la quantité de mendiants infirmés qui se traînent de maison en maison est effroyable ; eh bien ! dans cette foule rampante et infecte, il n'existe aucun enfant de Saint-Louis. Tous ces lépreux, tous ces invétérés de maladies contagieuses et incurables, ces aveugles, ces estropiés, ces mutilés arrivent par troupes de tous les pays environnants et viennent empoisonner par leur exhalaison fétide l'air que nous respirons avec dégoût. Leur aspect répugne à la vue* […] (*id.* : 10)

Même si toutes les catégories d'individus énumérées ci-dessus étaient considérées comme des menaces pour la stabilité de la ville, le conseiller général de Saint-Louis insista sur les dangers que constituait une catégorie particulière d'étrangers, les marabouts. Cette catégorie d'étrangers est dépeinte comme la plus redoutée de toutes et Héricé a expressément proposé de lui interdire la rentrée sur l'île.

> *Les marabouts étrangers sont, sans contredit, ceux qui font le plus de mal à notre colonie : c'est la classe la plus dangereuse ; et il serait de la plus haute importance que l'autorité lui* [interdise] *à jamais l'entrée sur l'île. Une partie de la population connaît la conduite infâme de ces individus et les métiers qu'ils exercent ; s'ils travaillent dans l'ombre de la nuit, leurs crimes n'en sont pas moins connus ; et s'ils ne sont pas réprimés, si la population noire ne les dénonce pas à l'autorité, on ne doit l'attribuer qu'à la crainte que ces hommes inspirent ; car à la moindre résistance qu'ils éprouvent, leur vengeance a des armes terribles et infaillibles.* (*id.* : 7)

Il accusa les marabouts étrangers, dont les activités restaient essentiellement obscures – vente de *grisgris* et de talismans, sorcellerie –, d'être parmi les principaux responsables du désordre public de Saint-Louis.

> *On attribue avec raison toutes les dissensions dans les ménages, les crimes et délits qui se commettent à Saint-Louis, fomentés, entretenus et exécutés en partie, à ces hommes dangereux.* (*id.* : 8)

Si les marabouts étaient les plus craints, c'est parce que leur capacité d'influencer les jeunes et de monter un complot contre l'administration coloniale était supposée très importante.

> *Ils sont féroces, despotes, vindicatifs ; ils exècrent la chrétienté et mettront tout à sang pour s'opposer à son agrandissement. Tous ces vices sont cachés sous le manteau de la modestie et de la religion. La mission apparente de ces prêtres est, pour quelques-uns, plus lettres que nos pacifiques marabouts de l'île, l'instruction de la jeunesse mahométane. On doit se faire une idée des principes que reçoit cette jeunesse tant à l'égard de notre religion qu'à celui de la politique du gouvernement. D'autres exercent la médecine, et tous ensemble écrivent et vendent des grisgris ou talismans réputés d'une vertu incontestable.* (*id.* : 7)

Pour Héricé (1847), les populations de Saint-Louis étaient les principales victimes de la situation. Elles se voyaient dépouillées de leur fortune par les étrangers qui débarquaient à Saint-Louis et usaient de différentes techniques d'envoûtement et d'intimidation pour tirer profit de la nature charitable des indigènes.

Le conseiller mit la passivité des populations, qui souhaitaient malgré tout que les étrangers dégagent les rues de Saint-Louis, au compte de leur peur des marabouts étrangers redoutés pour leurs pouvoirs mystiques, de leur curiosité pour les activités spécifiques des griots, des « tollets » et des « lions », de leurs besoins par rapport aux services offerts par les marabouts étrangers et enfin de leur nature charitable.

> *Nous avons déjà dit que l'indigène de Saint-Louis est charitable par excès. Il n'est pas rare de voir des pauvres noirs se priver de leur pain pour le donner aux mendiants. Cette qualité, dégénérée en faiblesse, est si bien connue de cinquante lieues à la ronde, que, de cette distance, arrivent ces spéculateurs dégoûtants.* (*id.* : 10)

Tout au long de son récit, le conseiller énumère les différentes conséquences négatives associées à la présence des étrangers dans l'île : la pénurie d'aliments et la famine, les risques sanitaires, les menaces pour l'ordre public, l'atteinte à la morale, le risque de ternir l'image de la ville (cfr. ci-dessus).

> *Je veux parler de cette affluence d'étrangers venus de tous les pays, pour mettre la bonne foi et la charité de notre population à contribution. Je veux parler de cette foule de gens plus qu'inutiles, qui nous dévorent et importent la famine, la corruption, le fanatisme, la superstition, le trouble dans les familles, le poison, les maladies incurables en échange des rapides fortunes qu'ils font aux dépens de la crédulité des faibles habitants noirs de Saint-Louis.* (*id.* : 6)

Les représentations de la gravité de la situation (la disette), la visibilité des étrangers, leur nombre perçu comme élevé et les conséquences liées à leur présence sur l'île ont fait de la présence des étrangers à Saint-Louis un problème urgent sur lequel il fallait intervenir, un « fléau » (*ibid.*) qu'il fallait contenir. Diop (1997 : 1128) remarque que la terminologie de « fléau social » a été fréquemment utilisée par l'administration coloniale pour qualifier les comportements qui ne cadraient pas avec le modèle de société qu'elle a essayé d'imposer dans l'espace urbain.

> *Cette situation pénible* [de disette] *de la colonie, trop souvent renouvelée, est encore aggravée par un autre fléau dont la destruction est importante, car son accroissement envahit de plus en plus notre cité.* (Héricé 1847 : 6)

Le conseiller général de Saint-Louis en appelle aux autorités de la métropole et aux autorités pour résoudre le problème.

> *Ainsi, si aux causes de la pénurie des vivres que nous avons indiquée plus haut, vient se joindre cette masse d'étrangers affamés et inopportuns, on concevra combien, par leur présence, le mal se trouve aggravé ; et si, à côté de ce fait matériel, on fait ressortir pour la morale les effets pernicieux de leur conduite, nous devons espérer qu'après avoir écouté nos justes plaintes le gouvernement de la métropole, unissant ses efforts à ceux du gouvernement local, n'hésitera pas à nous délivrer d'un fléau bien cruel pour tous, mais surtout pour les indigènes noirs.* (*id.* : 11)

Il les invite à se saisir du problème et à intervenir par des mesures spécifiques à chaque catégorie d'étrangers : interdire l'entrée sur l'île aux marabouts étrangers (cfr. ci-dessus) ; prendre des mesures de police par rapport aux griots, « tollets », « lions » afin de garantir le maintien de l'ordre public ; prendre des mesures d'ordre administratif par rapport aux manœuvres étrangers (enregistrement à la mairie), expulser ceux qui refusent de travailler ; restreindre, voire interdire, que des étrangers supplémentaires qui s'installent sur l'île ; exiger que tout étranger demeurant sur l'île plus de vingt-quatre heures demande une autorisation de séjour.

Le mémoire que Héricé (1847) adresse au ministre de la Marine montre l'intérêt que les autorités coloniales ont manifesté au cours de la première moitié du XIX^{e} siècle pour le contrôle du territoire. Le conseiller raconte une histoire à travers laquelle il :

- définit un problème : les défis liés à la gestion de l'espace public colonial, plus précisément le manque de contrôle public sur différentes catégories d'individus qui s'installent sur le territoire de la colonie ;

- délimite des valeurs qu'il oppose à des pratiques qu'il reprouve : le travail *versus* la mendicité, les formes locales de divertissement dans leurs variantes multiples de chant, de danse, etc. ;
- oppose les dangereux et les utiles : les catégories d'individus qui refusent de travailler, qui s'adonnent à des activités considérées comme étant obscures et perturbatrices d'ordre public et qui se soustraient au contrôle public *versus* les catégories d'individus qui acceptent de travailler et de respecter les mesures prises par l'administration coloniale[85] ;
- identifie les victimes pour qui la résolution du problème serait bénéfique : les indigènes en particulier et la colonie en général ;
- désigne les responsables de la gestion de l'espace public : les autorités de la métropole en collaboration avec les autorités coloniales ;
- établit un système de récompenses et de sanctions pour ceux qui se conforment et ne se conforment pas aux mesures établies : les premiers sont autorisés à s'installer sur le territoire de la colonie tandis que les autres risquent l'expulsion et subissent diverses mesures de police.

Le 27 avril 1848, l'administration coloniale a adopté un décret relatif à la répression de la mendicité et du vagabondage dans les colonies (Diop 1997). Ce texte a accompagné le décret du 30 avril 1848 portant sur la libération des esclaves et a cherché à en gérer les conséquences. L'abolition de l'esclavage a fait qu'un nombre important des captifs, femmes, hommes, enfants, se sont retrouvés dans les rues des villes sans exercer aucun métier et sans disposer de ressources, autres que celles que pouvait leur apporter la mendicité, pour assurer leur survie (*id.*).

Dès ses premières lignes, le décret réprimant le vagabondage et la mendicité du 27 avril 1848 illustre la valorisation du travail dans le code moral par les autorités françaises.

> *Le Gouvernement provisoire de la République,*
>
> *Considérant que le travail est la première garantie de la morale et de l'ordre dans la liberté,*
>
> *Que la sécurité générale est intéressée à la répression du vagabondage et de la mendicité,*
>
> *Décrète :*
>
> *Art. 1^er^ – Le vagabondage et la mendicité seront punis correctionnellement ainsi qu'il suit :*
>
> *Tous vagabonds, gens sans aveu ou mendiants, seront mis à la disposition du Gouvernement pour un temps déterminé, dans les limites de trois à six mois, selon la gravité des cas. Ils seront, durant ce temps, employés au profit de l'État, à des travaux publics, dans des ateliers de discipline, dont l'organisation et le régime seront réglés par un arrêté du ministre de la Marine et des Colonies. Les condamnés pourront être*

[85] Héricé (1847) proposa de mettre en place des restrictions à l'entrée pour les étrangers qui souhaitaient s'installer sur l'île. Les raisons avancées étaient : l'accroissement du nombre d'habitants sur l'île, le manque d'espace pour de nouveaux établissements et l'insuffisance de ressources pour assurer la survie de tous les habitants. Il a suggéré que les autorités délivrent un permis d'installation à tous ceux qui souhaitaient se fixer sur l'île pour cultiver la terre et habiter dans les villages. De façon complémentaire, il a suggéré qu'elles refusent le droit de résidence à ceux à qui le travail de la terre ne disait rien, qui ne payaient pas d'impôts et qui ne voulaient pas vivre dans les villages de l'île.

> *renfermés dans ces ateliers ou conduits au dehors pour l'exécution des travaux sous la garde des agents de la force publique.* (Schmidt 2000 : 987)

Les mesures carcérales prévues par l'article 1er[86] du décret indique que les autorités françaises ont assimilé les mendiants et les vagabonds à des détenus des prisons sans le porter à l'explicite (Thioub 1999). Elles ont par ailleurs transposé les manières de lutter contre la mendicité qui étaient utilisées en Europe à l'époque, plus particulièrement en France et en Grande Bretagne : le renfermement des mendiants dans les ateliers de discipline (voir section III).

La nature des sanctions prévues pour les individus visés par l'article 1er du décret, l'emploi au service de l'État, apparaît comme une réponse à la proposition exprimée par le conseiller général de Saint-Louis dans le mémoire adressé en 1847 au ministre de la Marine. Héricé (1847) avait demandé que les manœuvres étrangers inactifs soient mis au service de la colonie qui en avait besoin de leur force de travail.

> *Chacun d'eux serait obligé de porter en sautoir une plaque de fer-blanc sur laquelle serait le numéro de sa classe. Il faudrait pouvoir, lorsqu'ils ne sont pas occupés, les forcer de travailler ; car, puisque la colonie leur donne l'hospitalité et des moyens d'existence, ne doivent-ils pas à la colonie un travail convenablement rémunéré ? Tous ceux qui refuseraient de travailler sans raison motivée, devraient être chassés immédiatement de la colonie. Par ce moyen on ne verrait plus aux coins de rues ces bandes de désœuvrés, honte et danger de notre société.* (*id.* : 11)

La situation des étrangers à Saint-Louis, largement détaillée par Héricé dans le mémoire qu'il a envoyé au ministre de la Marine en 1847, est devenue à la fin de la première moitié du XIXe siècle un problème public pour les autorités coloniales de Saint-Louis.

Dans une lettre adressée au gouverneur du Sénégal le 2 septembre 1850, le maire de Saint-Louis fit état de la pénurie qui guettait le comptoir et du péril que les étrangers présents sur l'île posaient dans cette situation[87]. S'appuyant sur un inventaire des quantités de mil et de riz stockées sur l'île, le maire argua qu'elles ne pouvaient nourrir que les habitants de l'île.

> *Mais pour cela* [se référant à l'approvisionnement qui aurait dû suffire jusqu'à la fin d'octobre]*, il ne faut admettre d'abord que 9300 consommateurs* […] *et écarter la consommation des étrangers dont le nombre est tellement considérable en ce moment qu'il modifie notablement la base que nous avons adoptée.*[88]

Prétextant toujours l'éventuelle disette, le maire a demandé au gouverneur du Sénégal l'autorisation d'expulser les étrangers qui étaient sans domicile fixe sur l'île et qui ne participaient pas à sa vie économique active. Il a présenté cette mesure comme une nécessité absolue qui visait à anticiper, dans l'intérêt collectif, les éventuelles conséquences négatives de la présence des étrangers.

---

[86] L'article 20 du même décret prévoit que les femmes condamnées pour mendicité ou vagabondage subiront le même traitement, leur travail étant par contre mis au service des religieuses. « Art. 20 – *Atelier pour femmes* – Les femmes condamnées pour vagabondage ou mendicité seront détenues dans un atelier de discipline où elles seront employées, sous la direction de religieuses, aux travaux de leur sexe. » (Schmidt 2000 : 990).

[87] CONSEIL D'ADMINISTRATION SÉNÉGAL ET DÉPENDANCES, 1850, *Application d'une mesure tenant à expulser de l'Île la population indigène n'ayant point de domicile*, séance du 9 septembre 1850, délibération no 23, extrait no 2, Saint-Louis.

[88] *Id.*

> *Vivement préoccupé de l'éventualité d'une disette que j'ai cherché, depuis plusieurs mois, à conjurer par tous les moyens en mon pouvoir, je n'hésite pas à proposer à votre sanction une mesure grave, mais que les circonstances commandent impérieusement : celle d'expulser de la ville les étrangers dont la présence devrait être jugée inutile et compromettante pour la subsistance des régnicoles. Je ne dissimule pas la gravité de cette mesure. Je sais qu'elle soulèvera une vive opposition, mais j'en accepterai la responsabilité en faveur de l'intérêt d'un ordre si élevé, qu'elle est destiné à sauvegarder. En conséquence, j'ai l'honneur de vous prier de m'autoriser à faire usage des pouvoirs de police municipale dont je suis investi pour assurer l'exécution de la mesure dont il s'agit, si vous voulez bien y donner votre autorisation.*[89]

Le 9 septembre 1850, la demande du maire de Saint-Louis a fait l'objet d'une délibération du conseil d'administration de la colonie[90].

Organisme consultatif de la colonie du Sénégal depuis 1848, le conseil d'administration se réunissait au moins une fois par mois pour donner son avis sur les questions prévues à l'ordre du jour (Saint-Martin 1989). Il était composé par quatre membres de droit dont le président (le gouverneur), le vice-président (l'ordonnateur), le chef du service judiciaire et l'inspecteur ou le contrôleur colonial. Tous les deux ans, deux membres ordinaires, représentants des notables Européens et indigènes, étaient désignés pour faire partie du conseil d'administration de la colonie. L'ordre du jour du conseil était établi et présenté par l'ordonnateur. Le gouverneur pouvait intervenir sur l'élaboration de l'ordre du jour et faire ajouter les questions qu'il voulait soumettre à la discussion (*id.*). À la fin de chaque réunion, il émettait un avis que le gouverneur du Sénégal n'était pas obligé de prendre en compte[91].

Le 9 septembre 1850, l'ordonnateur du conseil d'administration s'est initialement opposé à la demande du maire de Saint-Louis. S'appuyant sur l'avis donné par le comité de commerce, il a rejeté l'argument du maire selon lequel les étrangers présents à Saint-Louis risquaient de contribuer à une disette.

> *les membres du comité de commerce consultés n'expriment aucune des craintes de M. le Maire relativement à une disette, et n'approuvent pas la mesure rigoureuse qu'il propose.*[92]

L'ordonnateur a conclu en considérant que les étrangers sans domicile de Saint-Louis ne constituaient « aucun péril réel »[93]. Selon lui, autoriser l'expulsion des étrangers de Saint-Louis ne pouvait entraîner que des conséquences négatives : des pertes économiques engendrées par le départ de manœuvres bien utiles à la colonie, l'aliénation des communautés auxquelles appartenaient les étrangers de Saint-Louis et le risque d'une guerre.

---

[89] *Id.*
[90] *Id.*
[91] Le gouverneur du Sénégal était tenu de respecter l'avis du conseil d'administration en matière de contentieux et de budget de la colonie. Le conseil avait comme prérogative de voter le budget de la colonie, qui était présenté par l'ordonnateur (Saint-Martin 1989).
[92] CONSEIL D'ADMINISTRATION SÉNÉGAL ET DÉPENDANCES, 1850, *Application d'une mesure tenant à expulser de l'Île la population indigène n'ayant point de domicile*, séance du 9 septembre 1850, délibération n° 23, extrait n° 2, Saint-Louis.
[93] *Id.*

> *Il ne s'agit plus aujourd'hui, M. le Gouverneur, de jeter hors de l'île les vagabonds, les mendiants qui parfois encombrent les rues ; la mesure doit s'étendre à une foule d'ouvriers et de manœuvres dont les services sont d'une utilité incontestable et qui certes, après le renvoi, feraient faute à la colonie.*[94]

> […] *donner un sens trop étendu* [à la possibilité d'une disette], *qui pourrait encore nous aliéner les tribus dont les nationaux seraient expulsés de St. Louis et nous créer des embarras d'une autre guerre.*[95]

La demande du maire de Saint-Louis a néanmoins été soutenue par le chef du service judiciaire et le contrôleur colonial du conseil d'administration, qui étaient favorables à l'expulsion des vagabonds et des mendiants. Frédéric Carrère, le chef du service judiciaire, a proposé d'accorder au maire de Saint-Louis l'autorisation d'expulser des étrangers, tout en précisant qu'il fallait appliquer la mesure avec précaution et réserves.

> *M. Carrère est aussi de cet avis, dans ce sens d'abord qu'il ne voit aucun inconvénient à faire expulser de l'île les personnes notoirement connues comme mendiants ou vagabonds ; mais il ajoute qu'il serait utile d'aller un peu plus loin et d'accorder à M. le Maire, en lui recommandant, d'user de ce pouvoir avec réserve et après s'être bien enquis de la situation des individus, le droit de rechercher cette partie de la population flottante qui ne mendie ni ne vagabonde ostensiblement, mais qui ne travaille pas et qui vit aux dépens de l'hospitalité des habitants de St. Louis et il demeurerait bien entendu que tout individu pourvu d'un métier, d'une industrie, d'un moyen quelconque d'existence reconnu, serait maintenu sur le sol et ne serait pas passible d'expulsion ; il serait à son sens facile d'assurer la mise en exécution de ces idées au moyen des règlements administratifs déjà en vigueur.*[96]

Le conseil d'administration de la colonie a finalement rejoint la position du chef du service judiciaire et du contrôleur colonial du conseil d'administration, donnant au maire la possibilité d'expulser de Saint-Louis « les mendiants et les gens inutiles », « cette classe de parasites qui toujours a été, et sera longtemps encore une plaie pour la colonie ». Le gouverneur du Sénégal a approuvé l'avis du conseil.

> *Le conseil à l'unanimité partage ces deux opinions, et M. le Gouverneur approuve l'avis du Conseil en ordonnant que les mesures proposées par M. le Maire seront exécutées dans la limite de l'opinion formulée par M. Carrère et adoptée par le Conseil.*[97]

[94] *Id*.
[95] *Id*.
[96] *Id*.
[97] *Id*.

2.3 Les autorités coloniales françaises : « les grands orchestrateurs »[98] de la mendicité des talibés comme problème public au XIX^e siècle

La lutte de l'administration coloniale contre la mendicité et le vagabondage s'est prolongée au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Les autorités coloniales ont élargi de manière explicite le spectre de leurs interventions pour réprimer la mendicité des élèves des écoles coraniques. À partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, la mendicité des talibés est devenue un problème public inscrit dans le cadre normatif spécifique à la gestion de l'espace public urbain.

2.3.1 La mendicité des talibés et la gestion de l'espace urbain

Le premier gouverneur qui s'est saisi de la question de la mendicité des talibés a été Faidherbe, gouverneur du Sénégal, qui l'a transformée en problème public. Dans une lettre adressée au ministre de la Marine et des Colonies en 1855, il s'est montré agacé par la mendicité des talibés. C'est au départ d'un code de valeurs qui place « le travail au sommet des vertus sociales » que Bouche (1974a : 290) propose d'interpréter son agacement. Le gouverneur associa la mendicité des talibés à la délinquance et il se montra impatient de la combattre.

> *Il est vrai* […] *que parmi les marabouts de Saint-Louis, un grand nombre élève les enfants dans l'horreur du travail et des blancs. Ces marabouts dont plusieurs vivent de la pratique de la sorcellerie et dont quelques-uns sont capables de tous les crimes, ne font de leurs élèves que des mendiants, des voleurs et de mauvais marabouts comme eux. Dès que la guerre n'absorbera plus tous mes moments, je m'occuperai de ces choses-là d'une manière toute spéciale.* (Faidherbe 1855 cité par Bouche 1974a : 290)

En 1856, Faidherbe a mis la mendicité des talibés à l'agenda du conseil d'administration de la colonie, en la transformant ainsi en problème public[99]. L'intervention du gouverneur indique que les mesures précédentes, analysées ci-dessus, n'ont eu qu'un effet limité sur la mendicité et le vagabondage dans la colonie.

Le procès-verbal du conseil d'administration de la colonie des 25 et 26 novembre 1856 reprend la demande du gouverneur d'interdire la mendicité et l'échange qu'il a eu avec les autres membres du conseil à ce sujet[100].

Faidherbe a présenté les raisons de sa volonté d'interdire la mendicité des talibés. Il a associé la demande d'aumône journalière des talibés mendiants aux habitants de la ville, à une forme particulière d'impôt en nature. Qualifiant cette activité d'abus et d'activité inopportune et dénonçant l'ancienneté du problème demeuré jusque-là irrésolu, le gouverneur a proposé l'adoption d'un arrêté pour interdire la mendicité à Saint-Louis.

> *M. le Gouverneur dit : depuis bien longtemps, on s'est préoccupé et on a parlé de ces bandes de petits mendiants qui parcourent la ville le matin, et qui ne sont que les*

[98] Nous avons retenu l'expression de Knoepfel & coll. (2006 : 142).
[99] CONSEIL D'ADMINISTRATION SÉNÉGAL ET DÉPENDANCES, 1857, *M. le Gouverneur propose de prendre un arrêté pour défendre la mendicité à Saint-Louis. Motifs-Observations-Décision. Écrit au Gouverneur le 20 janvier 1857*, séances du 25 et 26 novembre 1856, délibération n° 24, extrait n° 2, Saint-Louis.
[100] *Id.*

élèves ou talib[és] *des marabouts, envoyés par ceux-ci, pour prélever sur les habitants, une espèce d'impôt en nature, qu'ils exigent même quelquefois d'une manière inconvenante.*

Il est temps que cet abus cesse et je me propose de prendre dans cette intention, un arrêté contre la mendicité, qu'on exécutera dans toute sa vigueur.[101]

Le procès-verbal du conseil d'administration indique que le débat entre les membres du conseil n'a pas porté sur le fait de savoir si la mendicité des talibés constituait ou non un problème public, mais sur les modalités de sa résolution. Le chef du service judiciaire a déconseillé à Faidherbe prendre un arrêté d'interdiction de la mendicité, étant donné qu'elle constituait déjà un délit sanctionné par le Code pénal.

M. le Chef de Service Judiciaire fait observer que la mendicité étant un délit puni par le Code pénal, il ne lui semble pas nécessaire que M. le Gouverneur pour l'interdire et la réprimer prenne un arrêté, car les tribunaux ayant à appliquer la loi et l'arrêté appliqueront sans nul doute la loi.[102]

Le débat qui a suivi entre le gouverneur et le chef du service judiciaire au sujet des modalités de résolution du problème de la mendicité des talibés révèle une volonté de l'administration coloniale de ménager les coutumes des talibés mendiants et de leurs maîtres coraniques.

M. le Gouverneur demande pourquoi, puisqu'il en est ainsi, on n'a pas exécuté la loi et appliqué le Code pénal.

M. le Chef de Service Judiciaire répond que c'est par suite d'instructions spéciales d'éviter par des ménagements qu'on crut devoir garder.[103]

Le chef du service judicaire montre sa méfiance par rapport aux effets que l'adoption d'une loi d'interdiction de la mendicité pourrait avoir sur les marabouts et leurs élèves qui mendient. Il craint que la loi ne touche ni les talibés mendiants ni leurs marabouts, parce qu'il n'est pas certain que les enfants sont conscients d'avoir une activité illégale et qu'il pourra s'avérer difficile de prouver qu'ils mendient parce qu'ils y sont contraints par les marabouts.

Au scepticisme du chef du service judicaire, Faidherbe a répondu de manière résolue ne laissant pas de place à des inflexions dans sa décision. Il insiste sur le discernement des enfants qui sont censés savoir qu'ils réalisent une activité interdite. Il relève qu'il est de notoriété publique que les marabouts obligent leurs élèves à mendier et que cela entraîne des conséquences très négatives (punition des enfants qui ne ramènent rien, vols que les enfants font dans les maisons des habitants de Saint-Louis). Il fait confiance dans la sagacité de la justice et sa capacité à bien faire la part des choses.

M. le Gouverneur tout en regrettant de ne pouvoir pas approprier les mesures de répression de la mendicité aux habitudes et à la nature du pays, par un arrêté local, dit qu'il se bornera donc à adresser aux autorités compétentes l'ordre de faire exécuter la loi qui interdit la mendicité.

M. le Chef du Service Judiciaire objecte que cette loi n'atteindra pas les talib[és], *parce qu'ils pourront être censés avoir agi sans discernement.*

---

[101] *Id.*
[102] *Id.*
[103] *Id.*

M. le Gouverneur répond que cette excuse admise accidentellement, ne saurait évidemment pas l'être d'une manière permanente, et quand les enfants auront été poursuivis par les agents de police ou les gendarmes, pour avoir mendié, ils sauront parfaitement qu'ils font une chose défendue. Du reste la justice aura recours contre ceux qui les font agir, c'est-à-dire contre les marabouts qui les envoient.

M. le Chef du Service Judiciaire dit que la justice n'aura peut-être pas de prise contre les marabouts pour ce fait, car il sera difficile de prouver leur complicité.

Il donne lecture au § 1er de l'art : 60 du Code pénal ainsi conçu.

« Seront punis comme complices d'une action qualifiée crime ou délit, ceux qui, par dons, promesses, menaces, abus d'autorité ou de pouvoir, machinations ou artifices coupables auront provoqué à cette action, ou donné des instructions pour la commettre. »

M. Martin fait observer que cet article s'applique parfaitement au cas actuel, et constate la complicité des Marabouts qui forcent ces enfants à mendier pour eux, à aller leur couper du bois, etc.

M. le Chef du Service Judiciaire répond que les marabouts nieront avoir envoyé ces enfants.

M. le Gouverneur dit qu'il est de notoriété publique que les marabouts forcent leurs élèves à mendier et les punissent quand ils ne rapportent rien, à tel point que ces enfants se volent les uns aux autres le produit de leurs quêtes, ou même cherchent à voler dans les maisons quand on ne leur a rien donné, pour ne pas rentrer les mains vides chez leurs maîtres. Il ajoute que la justice n'a pas l'habitude de se contenter d'une dénégation pour acquitter un coupable et qu'elle serait dupe des marabouts si, sur leur simple affirmation, elle renonçait à les poursuivre dans les cas dont il s'agit.

M. le Chef du Service Judiciaire dit qu'il reconnait la justesse de l'observation de M. le Gouverneur : que la justice fera son devoir.

M. le Gouverneur répond qu'il en est persuadé et que comme il l'a annoncé, il va donner des ordres pour la répression immédiate d'un aussi grand abus.[104]

Le conseil d'administration a débattu aussi de la manière dont il convenait de communiquer la décision d'interdire la mendicité et des modalités de prise en charge des mendiants qui transgressent la loi. Suite à la proposition de l'ordonnateur, Faidherbe a approuvé la proposition d'utiliser un crieur pour rendre publique la décision. Cherchant à renforcer l'autorité de la loi, il a rejeté la proposition du chef du service judiciaire qui avait suggéré d'avertir les habitants et les mendiants de Saint-Louis par des affiches. Faidherbe a considéré qu'il n'y avait pas besoin de mettre des affiches, car depuis toujours, toute loi promulguée dans la colonie y a été appliquée.

M. le Chef du Service Judiciaire demande que M. le Gouverneur avertisse par une affiche des mesures que l'on va prendre.

M. le Gouverneur répond qu'il n'a pas besoin d'afficher, qu'une loi promulguée de tout temps dans la Colonie va être exécutée.

[104] *Id.*

M. l'Ordonnateur demande que l'on fasse avertir par le Crieur public qu'on ne laissera plus les mendiants poursuivre les rues.

M. le Gouverneur approuve cette mesure et ajoute que pendant un jour ou deux, les agents de la police et le gendarmes devront se borner à avertir et à chasser ceux qu'ils trouveront en contravention, et que ce n'est qu'ensuite qu'on les livrera à la justice pour les peines, peut être top sévères pour le pays, que prononce le Code pénal leur soient appliquées.

Après une légère discussion sur la question de savoir si l'hospice civil peut ou non être regardé comme un dépôt de mendicité, ce qui est nécessaire pour l'application de la loi, le Conseil décide que les tribunaux apprécieront le fait.[105]

Malgré les réticences du chef du service judiciaire, Faidherbe s'est montré intransigeant et a décidé d'aller jusqu'au bout de son projet d'interdire la mendicité en général et celle des talibés en particulier. Le 28 novembre 1856, il a adopté la décision d'interdiction de la mendicité à Saint-Louis[106], qui a fait de la mendicité des talibés un délit puni par la loi.

La décision stipule l'interdiction et la répression de toute forme de mendicité, y compris celle des talibés. Il demande aux mendiants étrangers de quitter la ville et il met en garde les marabouts qui font mendier les enfants. Pour justifier publiquement la décision, Faidherbe a repris les arguments avancés déjà à plusieurs reprises depuis les années 1840 par l'administration coloniale de Saint-Louis : la cherté des vivres, la survie des mendiants aux dépens des habitants généreux, le respect de l'ordre public et du code moral. Il s'est en outre appuyé sur l'argument religieux, soutenant que la mendicité contrevient à la religion musulmane.

Décision qui défend la mendicité à Saint-Louis,

Saint-Louis, le 28 novembre 1856

Considérant qu'un grand nombre d'étrangers vivent aux dépens de la charité des gens de Saint-Louis, et vu la cherté excessive des vivres, le Gouverneur avertit le public que la mendicité sera, désormais, réprimée conformément à la loi.

Les mendiants étrangers devront quitter immédiatement Saint-Louis ; les talib[és] *devront cesser de parcourir la ville en mendiant de porte en porte ; la loi atteindrait également les maîtres qui les font mendier.*

Cet abus est aussi contraire à la religion musulmane qu'au bon ordre et la morale.

Le Gouverneur,
L. FAIDHERBE.

Les autorités de la métropole n'ont pas tardé à approuver la décision prise par Faidherbe. Dans une dépêche adressée au gouverneur du Sénégal[107], le 20 janvier 1857, le ministre de la Marine et des Colonies a donné son accord, jugeant légitime la mesure d'interdiction de la mendicité à Saint-Louis au regard des raisons invoquées.

---

[105] *Id*.

[106] *Décision qui défend la mendicité à Saint-Louis, le 28 novembre 1856*, publiée le 2 décembre 1856 dans le Moniteur du Sénégal et dépendances-Journal officiel, nº 56, 1ère année.

[107] *Lettre au Gouverneur du Sénégal, Approbation des mesures adoptées pour interdire, réprimer la mendicité à Saint-Louis*, nº 26, Paris, le 20 janvier 1857.

Monsieur le Gouverneur,

Dans une délibération, du Conseil d'Administration de Sénégal (Séance 25 et 26 novembre dernier), double procès-verbal m'a été envoyé dans la date du 11 décembre no. 544, il a été spécialement question de la nécessité d'interdire la mendicité qui avait jusqu'alors été tolérée à Saint-Louis.

Vous avez émis à cette occasion l'avis que le moyen le plus efficace de réprimer cet abus était de faire appliquer à l'avenir les articles du Code pénal concernant le délit en question et vous avez donné à cet effet des ordres dont l'exécution a d'ailleurs été précédée d'un avertissement publié dans le Moniteur du Sénégal du décembre.

Cette tournure vous a été imposée par des considérations qui me paraissent tout à fait fondées, et je ne puis en conséquence que y donner une entière approbation.

Dans une lettre de réponse au ministre qui date du 4 mars 1857, au ministre[108], Faidherbe évalua les résultats de la mesure d'interdiction de la mendicité. Faisant état du mécontentement qu'elle a suscité auprès des marabouts, le gouverneur a précisé que son application n'avait toutefois pas généré une opposition considérable de la part de la population. Il a présenté les résultats positifs de la mesure, laissant entendre que les talibés avaient arrêté de mendier.

J'ai l'honneur de vous informer, suivant le désir que vous m'avez exprimé par votre dépêche du 20 Janvier no. 26, que les mesures que j'ai prises pour empêcher les élèves des marabouts de mendier pour leur maîtres ont radicalement coupé court à cet abus.

Les marabouts ne sont pas contents, mais il n'y a eu dans la population, ni résistance ni mécontentement appréciable.

Cet abus ne reparaîtrait que si l'autorité négligeait plus tard de veiller à l'exécution de l'arrêté qui l'a fait disparaître.

Je suis avec le plus profond respect,
Monsieur le Ministre de Votre Excellence,
Le très humble et très obéissant Serviteur,
Le Gouverneur,
L. Faidherbe

2.3.2 La mendicité des talibés et la gestion de l'enseignement coranique

Les autorités coloniales se sont attaquées au problème de la mendicité des talibés par des mesures de gestion de l'espace public urbain, mais aussi par des réglementations des écoles coraniques.

À partir de la deuxième moitié du XIX^{e} siècle, les autorités coloniales, motivées aussi par le souhait de promouvoir l'école française, sont intervenues à plusieurs reprises pour réguler le fonctionnement de l'enseignement coranique (Panait 2016). Les tensions entre les deux systèmes ont suscité des tentatives de l'administration coloniale de mettre les *daaras* sous contrôle public. Quatre arrêtés ont été adoptés dans ce sens entre 1857 et 1903 (*id.*) afin « de

[108] GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL. DIRECTION DES COLONIES. BUREAU DE LÉGISLATION ET D'ADMINISTRATION, *Résultats des mesures prises pour interdire et réprimer la mendicité*, Saint-Louis, le 4 mars 1857.

"moraliser" les écoles coraniques (interdiction de la mendicité), d'augmenter le niveau de leur enseignement (examen imposé aux marabouts) et surtout de faire apprendre le français à leurs élèves » (Bouche 1974a : 319). Ces arrêtés ont donné l'occasion à l'administration coloniale française d'interdire la mendicité des talibés.

Les mesures prises par l'administration locale pour réglementer les *daaras* doivent être replacées dans le fil de l'évolution de la politique scolaire coloniale menée au Sénégal. Ce sous-chapitre propose à la fois une revue des différentes initiatives prises par les autorités coloniales pour réglementer l'enseignement coranique et des événements qui ont concouru à l'installation de l'école française en Sénégambie. Il est très largement inspiré par un article dans lequel j'ai traité de ce sujet et dont certaines pages sont ici reprises[109].

Le retour historique sur la politique scolaire coloniale au Sénégal renseigne sur les débuts du processus d'autonomisation de l'enseignement coranique par rapport aux pouvoirs publics (Panait 2016). C'est au départ de cet acquis historique que peuvent se comprendre les résistances contemporaines des autorités religieuses et des maîtres coraniques sénégalais à toute tentative des pouvoirs publics d'interdire la mendicité des talibés ou plus largement de réformer l'enseignement coranique.

Avant de poursuivre avec la présentation de la politique scolaire coloniale et des tentatives de réglementation des écoles coraniques, quelques mots doivent être dits des projets d'intervention sur les écoles coraniques qui ont précédé la réglementation de Faidherbe. L'analyse de ces projets renseigne encore plus sur la volonté des autorités coloniales du début du XIX^{e} siècle de surveiller les activités des marabouts qui échappaient au contrôle public. Elle permet aussi de saisir l'image que les administrateurs locaux se sont construite de la mendicité des talibés et des marabouts.

Au risque de réaliser une courte digression par rapport au sujet de ce sous-chapitre, il est important d'approfondir, en prenant appui sur des écrits de l'époque, la question des imaginaires colonial et local construits autour des marabouts sénégalais. La tension entre les deux imaginaires peut être saisie tout au long des différentes périodes historiques examinées dans cette recherche. Ils se sont confrontés chaque fois que les autorités publiques ont essayé de réglementer le fonctionnement de l'enseignement coranique ou lorsqu'elles ont essayé d'interdire la mendicité des talibés.

2.3.2.1 Propositions d'intervenir dans le fonctionnement des *daaras* sénégalaises dans la première moitié du XIX^{e} siècle

Une ordonnance du 7 septembre 1840 prévoyait déjà que toute ouverture d'école dans la colonie devait être autorisée par le gouverneur qui, par ailleurs, devait aussi assurer les mécanismes de sa surveillance (Bouche 1974a). Le rapport adressé en 1850 par le préfet apostolique Guyard au ministre de la Marine montre que cette ordonnance n'a jamais été appliquée. Dans le rapport, le préfet a déploré le manque de réglementation légale des *daaras*, leur prolifération non contrôlée, et le manque de moralité de ces établissements vu qu'ils acceptaient des effectifs mixtes des garçons et des filles au sein de la même *daara* (*id.*). Dans une lettre adressée au gouverneur Protet en 1851, le ministre a rappelé le besoin d'assurer l'application de l'ordonnance, tout en se montrant circonspect et soulignant l'importance

[109] Panait O.M., 2016, « Références laïques et enseignement religieux : de quelques recompositions au Sénégal de la période coloniale au XXI^{e} siècle », *Éducation et Sociétés*, n^{o} 37, p. 161-176.

d'avoir des égards par rapport à la population dans les actions entreprises. Malgré le rappel fait au gouverneur, l'ordonnance est restée inappliquée.

En 1853, l'abbé David Boilat proposa l'interdiction des écoles coraniques. Sa proposition, dont les raisons sont détaillées ci-dessous, ainsi que ses propos sévères sur la mendicité des talibés interpellent car il est né à Saint-Louis en 1814 de mère signare[110] et de père français (Mouralis 1995). Resté orphelin très tôt, David Boilat fut pris en charge par l'Église et envoyé en 1827 en France pour suivre une formation religieuse (*id.*). Devenu un des premiers prêtres catholiques métis, l'abbé rentra au Sénégal en 1842 où il fut nommé proviseur d'enseignement secondaire (*id.*), pour être chargé ensuite de l'inspection générale de l'instruction publique au Sénégal et dépendances (Boilat 1853). Il ne restera que dix ans au Sénégal, qu'il a quitté en 1852 pour rejoindre de manière définitive la France. En 1853, l'abbé Boilat publia l'ouvrage *Esquisses sénégalaises*, qui se présente comme une monographie sur le Sénégal. Cet écrit est intéressant dans la mesure où il présente la vision d'un « acteur qui a été impliqué étroitement dans la politique du Sénégal » (Mouralis 1995 : 822) « qui se définit a plusieurs reprises comme un "enfant du Sénégal" » (*ibid.*)

Pour l'abbé Boilat (1853), l'interdiction des *daaras* devait aller de pair avec l'exercice d'une pression de l'administration coloniale sur les parents pour qu'ils envoient leurs enfants à l'école française et le recrutement d'un professeur d'arabe à l'école française, mesure qui visait à attirer les enfants des familles musulmanes (*id.*). Décrivant la situation à Saint-Louis, l'abbé expliquait :

> *Les marabouts ont aussi des écoles où les enfants des deux sexes apprennent ensemble l'arabe ; elles sont à peu près au nombre de douze. Il me semble qu'il serait de l'intérêt de la civilisation d'interdire ces* […] *écoles et de forcer les parents d'envoyer leurs enfants aux écoles françaises, en y établissant un professeur d'arabe.* (*id.* : 207)

Boilat (1853) justifia son projet en critiquant la faible valeur éducative des enseignements offerts et les conséquences négatives de certaines pratiques pédagogiques, telles que la mendicité. L'abbé associa la pratique de la mendicité des talibés à la future délinquance. Il estimait que les élèves des *daaras* manquaient des compétences nécessaires pour exercer un métier, car le seul savoir qui leur avait été transmis était le Coran et la seule activité qu'ils savaient réaliser était la mendicité.

> *En voici la raison : les enfants élevés par les marabouts passent le plus précieux temps de leur jeunesse à n'apprendre qu'à lire le Koran, à mendier le matin, de porte en porte, la nourriture dont ils ont besoin (c'est un précepte de la religion de Mahomet) ; devenus grands, ils ne savent aucun métier ; habitués à la mendicité, et ne recevant plus d'aumônes, ils deviennent voleurs et s'adonnent à toute sorte de vices. On viendrait au bout de les décider à envoyer leurs enfants à nos écoles, parce qu'elles sont gratuites, au lieu qu'il faut payer très cher pour ne rien apprendre chez les autres. De plus, avec éducation et de l'instruction, ils demanderaient bientôt le baptême, deviendraient catholiques et Français de cœur et âme.* (*id.* : 208)

La position de Boilat par rapport à l'enfance et sa condamnation sans appel de la mendicité des talibés sont à resituer dans l'esprit de l'Europe occidentale du XIX[e] siècle qui a vu

[110] Le mot signare vient du mot portugais « signora » (dame) et désigne, au XIX[e] siècle, les femmes métisses de Gorée et de Saint-Louis issues des mariages mixtes entre les Européens et les femmes noires (Boilat 1853). Pratiquant la religion chrétienne, ces femmes parlent français et s'habillent souvent à la mode française (*id.*).

apparaître et s'épanouir une attention à l'enfance dans la sphère familiale et dans la sphère publique. Cette préoccupation pour l'enfance n'a pas toujours existé en Europe. Dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, P. Ariès (1973) développe la thèse selon laquelle le sentiment de l'enfance, qui la différencie des autres âges de la vie et est capable de lui fixer des bornes, apparaît en Europe à partir de la fin du XVIII^{e} siècle, début du XIX^{e} siècle. Il situe ses origines dans le changement de vision sur l'enfant qu'a amené la réforme morale et chrétienne de la société qui a débuté au XV^{e} siècle dans les territoires réformés et catholiques. Visant la christianisation des mœurs dans ces territoires, cette réforme a participé à une réévaluation de la place de l'enfant au sein de la famille, du rapport entre la famille et les enfants et du rôle de l'école dans la socialisation de l'enfant.

Artisans des principales évolutions d'une école initialement destinée au clergé, ouverte ensuite à tout le monde, les théoriciens moralisateurs et l'Église ont fait de sa fréquentation une nécessité. Sous leur pression, la famille est devenue responsable d'envoyer ses enfants à l'école. C'est désormais l'école qui doit s'occuper de l'éducation de l'enfant et assurer le passage de l'enfance à l'âge adulte. L'éducation par apprentissage auprès des adultes a été progressivement abandonnée au profit de l'éducation par l'école. Au XVIII^{e} siècle, l'éducation des enfants et la santé sont devenues deux préoccupations majeures pour les parents. L'affection que les parents manifestaient pour les enfants s'évaluait désormais à l'aune de la place qu'ils donnaient à l'éducation. Si cette évolution s'est d'abord manifestée dans les couches sociales aisées, le modèle bourgeois de relation entre les parents et les enfants s'est diffusé peu à peu dans les couches démunies, sur lesquelles s'est déployée une intense activité de moralisation. Malgré le fait que les familles paysanne ou ouvrière continuaient à dépendre fortement de la force de travail de l'enfant, ce dernier recevait plus d'attention qu'auparavant.

> *La position de l'enfant s'affermit : l'attention qu'on lui porte n'est plus seulement le fait de ses frères et sœurs plus grands, on l'habille mieux (même s'il n'est pas question ici de suivre la mode), on cherche moins à hâter sa transformation en adulte, on l'envoie à l'école, même si on compte le mettre tôt au travail, souvent avant la fin de la période d'obligation scolaire.* (*id.* : 204)

Le souci pour le bien-être de l'enfant se voyait doublé, chez l'abbé Boilat, par des calculs stratégiques liés à la réussite du projet colonial français. Une fois instruits à l'école française, les enfants allaient s'approprier les valeurs morales françaises, devenant des Français catholiques[111]. Ils allaient ensuite pouvoir contribuer au projet colonial français, devenant des médiateurs entre l'administration coloniale et leurs familles. Les enfants instruits à l'école française allaient familiariser leurs proches à la langue française et à la religion chrétienne.

> *Les enfants raconteraient à leurs mères le peu de religion, d'histoire ou de voyages géographiques qu'*[ils] *auraient appris en classe, leur expliqueraient les beautés de la religion, et leur feraient comprendre combien on est heureux de connaître Dieu et de le servir.* (*id.* : 16)

Les écrits de Boilat (1853) restent d'une richesse inouïe dans la description qu'ils présentent de l'image de marabouts que les populations et l'administration coloniale se sont construite au

[111] À plusieurs reprises, Boilat (1853) insista sur la mission d'évangélisation que l'école française devait jouer dans le projet colonial français. Fort convaincu de l'apport que la langue française pouvait jouer dans sa réussite, il défendait aussi l'instruction dans la langue indigène étant donné que la majeure partie de la population restait sans accès à l'école française.

XIX[e] siècle. Il a distingué deux catégories de marabouts occupées de l'instruction de la jeunesse, ceux qui respectent l'ordre institué et qui se remarquent par leurs bonnes mœurs et ceux dont l'administration coloniale doit se méfier. Décrivant la première catégorie des marabouts, l'abbé a souligné leur contribution au maintien de l'ordre public, leur prestige auprès des populations, la confiance qu'ils avaient acquise, et le respect que les populations leur devaient.

> *Ces hommes moralisent le peuple, donnent généralement des conseils de paix et de conciliation. Sans leur influence, les villages de Wolofs ne seraient que des réunions de brigands de scélérats, d'assassins. Il en est plusieurs, à Saint-Louis, qui sont respectés par tout le monde et consultés au besoin, pour les affaires du fleuve. Les wolofs ont une telle confiance en eux, ainsi que dans les grands et les puissants en général, que leurs paroles sont pour eux autant d'oracles. Ces grands marabouts ne portent point de grigris et n'en font point, ils se contentent de prier pour ceux qui se recommandent à eux, et de leur imposer les mains en jetant un peu de salive sur leurs tête ou sur leurs mains.* (*id.* : 301)

Boilat vanta cette première catégorie des marabouts pour sa grande valeur morale, son esprit du sacrifice, sa modestie et la simplicité dans sa manière de vivre. Pour les populations locales, ces marabouts étaient les représentants de Dieu, voire même ils arrivaient à incarner Dieu sur terre.

> *Le marabout, aux yeux des Sénégalais, est l'homme de Dieu, occupé uniquement à la prière, à la prédication, à l'instruction de la jeunesse, à la récitation du chapelet qu'il porte toujours à son bras ou à la main. Il est homme de privation et de mortification. Il n'est d'aucune réjouissance, d'aucune soirée, il jeûne rigoureusement pendant le carême, se prive alors d'un verre d'eau malgré les chaleurs excessives, prend sur son sommeil pour prier Dieu. Il ne fait point de commerce (je parle du vrai marabout), n'amasse point de fortune pour ses vieux jours, il vit d'aumônes ; c'est la charité publique qui entretient ses élèves. Il est vêtu très simplement ; ses jambes sont nues, il n'a que des sandales composées d'une semelle de cuir ou de bois attachée à des courroies qui la tiennent autour du pied.*
>
> *Il est malheureux que ces marabouts soient dans l'erreur ; mais à ne considérer que leurs privations extérieures, leurs prières faites régulièrement et avec tant de gravité, s'ils étaient éclairés du don de la foi, ils feraient honte à bien des chrétiens mondains, que le respect humain arrête. Le marabout qui n'a pas le bonheur d'être enfant de Dieu et de l'Église, sent-il l'heure de la prière arriver, il se prosterne où il trouve, serait-ce au milieu de la rue, sur la place publique, peu lui importe ! Il fait sa prière sans se préoccuper de ce qui l'entoure, et ne se relève que quand elle est terminée. Aussi les peuples ont-ils pour lui le même respect qu'ils rendraient à un Dieu descendu sur la terre ; le marabout leur représente la Divinité, ils ont toute confiance en ses prières, et ils sont persuadés que ses oraisons sont exaucées à l'instant, même pour obtenir un miracle.* (*id.* : 480-481)

L'Abbé Boilat décrivit une deuxième catégorie des marabouts qu'il distinguait clairement de la première. Il présenta ces marabouts, qui n'étaient pas minoritaires et dont l'influence sur les populations n'était pas sans importance, comme des imposteurs rusés et trompeurs.

> *Dans la plupart des villages, il y a un marabout chargé de l'éducation de la jeunesse : c'est lui qui abuse le plus souvent de son influence pour vendre des prières écrites sous le nom de grigris aux crédules Wolofs, qui le croient un vrai prophète. En général, plus ces marabouts sont menteurs et rusés, plus ils ont de pratiques ; quand ils ont épuisé toute leur ruse dans le village et les environs, ils abandonnent l'éducation et voyagent partout pour vendre leurs superstitions. Ils font des grigris pour rendre invulnérables ; ces grigris coûtent souvent des sommes énormes. (id. : 301-302)*
>
> *Comme ces marabouts sont les plus nombreux et qu'ils vont partout, il arrive souvent qu'on les confond avec les premiers dont j'ai parlé, et qui méritent d'être justifiés de toutes ces supercheries, car ces derniers en détournent au contraire ; et en outre de leurs bons conseils, ils saignent les malades, et connaissent parfaitement les remèdes simples du pays.* (*id.* : 304)

La situation des marabouts qui s'occupaient de l'éducation des enfants sans être soumis à aucun contrôle public a fortement inquiété l'administration coloniale. En 1854, le préfet apostolique déplora qu'à Saint-Louis, la majorité des maîtres coraniques étaient des étrangers, non acquis au projet des autorités coloniales, qui vraisemblablement étaient occupés à transmettre des idées risquant de monter les jeunes contre les autorités françaises.

> *C'est-à-dire que sur les 27, il y en a plus de 20 qui ne croient nullement qu'il est de leur intérêt de se soumettre à notre civilisation et qui, opposés fanatiquement par leurs croyances à notre influence, doivent s'efforcer nécessairement de communiquer à la jeunesse de Saint-Louis leurs idées et leurs préjugés.* (Préfet apostolique 1854, cité par Bouche 1974 : 287)

Dans leur ouvrage *De la Sénégambie* française, Fédéric Carrère, chef du service judiciaire, et Paul Holle, administrateur colonial, ont participé aussi à la construction de l'imaginaire autour de la personne du marabout (Carrère & Holle 1855). Ils ont fait des marabouts sénégalais et plus largement de l'islam les sources d'une prétendue décadence des populations en Sénégambie. Hostiles à l'islam, ils encourageaient l'administration à prendre des mesures résolues pour éviter son expansion. Ils ont même envisagé la destruction de la mosquée de Saint-Louis élevée en 1847 (Bouche 1974a).

> *Hélas ! C'est douloureux à dire, mais la race wollofe semble avoir rétrogradé…..*
>
> *À quelle cause rattacher un effet aussi déplorable ? Évidement au mahométisme, qui, en se développant, a ramené les noirs à un état plus barbare…* (Carrère & Holle 1855 : 354)
>
> *Tant que le mahométisme jouira d'une existence officielle, tant que les marabouts seront honorés, tant que la mosquée subsistera, il est par trop évident que les progrès du christianisme seront nuls. Si l'autorité, par des procédés habiles, résolument embrassés et systématiquement suivis, ne résiste pas à l'expansion de l'islamisme, elle ne réalisera sur ce sol aucun progrès moral.* (*id.* : 356)

Carrère et Holle (1855) ont fait des marabouts les responsables de ce qu'ils ont considéré comme un manque de progrès des populations. Ils les ont accusés de cultiver les préjugés à l'égard de l'administration française et de la religion chrétienne, de maintenir les populations

dans un prétendu état de « barbarie » (*id.* : 355) et de semer chez elles la méfiance par rapport au projet colonial français.

> *Quand on voit une population intelligente, susceptible de progrès, se cantonner dans la barbarie, sous l'influence d'individus qui exploitent largement les préjugés qu'ils ont fait naître ; quand ces marabouts, certains d'entre eux du moins, le fléau des pays africains, prêchant l'horreur du christianisme, surexcitent chaque jour la défiance des hommes de leur race, on s'indigne à la vue de ces exploitants qui s'abritent sous la loi française pour diriger contre elle des coups plus assurés.* (*ibid.*)

Les administrateurs rejetaient de manière radicale l'argument relatif aux capacités intellectuelles réduites des populations pour expliquer leur absence de progrès et de maîtrise du français.

> *Il serait puéril d'attacher ce fait déplorable au peu d'aptitude des noirs ; la vérité est qu'ils s'approprient les langues avec une facilité merveilleuse : il n'est pas rare d'en rencontrer parlant toutes les langues du fleuve ; ils sauraient donc la nôtre... Mais s'ils avaient tous ce moyen de communication, ils perdraient bientôt une multitude de préjugés sur lesquels est basé le prestige des marabouts.* (*ibid.*)

La maîtrise de la langue française était considérée comme essentielle pour la réussite de tout projet colonial de « conquête matérielle ou morale » (*id.* : 356). Elle était vue comme la voie qui devait permettre aux populations de se défaire de l'influence négative des marabouts et qui devait favoriser l'assimilation des valeurs européennes. Selon Carrère et Holle, le succès du projet français résidait dans la transmission et l'assimilation des idées françaises par les populations locales.

Afin de contrecarrer l'influence des marabouts, Carrère et Hole (1885) ont proposé de mettre en place d'un programme de surveillance des écoles coraniques et d'ouverture d'écoles laïques (Bouche 1974a). Ces propositions ont été reprises en partie par Faidherbe dans la réglementation qu'il a adoptée le 22 juin 1857 sur le fonctionnement des écoles coraniques (*id.*).

Le programme proposé par Carrère et Hole (1885) supposait des mesures telles que l'expulsion des marabouts étrangers et l'adoption d'une réglementation concernant le statut de marabout. Ils proposaient de fonder la « profession » de marabout, dont l'exercice pouvait être surveillé et contrôlé par les pouvoirs publics.

> *Le remède le plus efficace, à notre avis, consisterait à expulser en masse tous les marabouts étrangers, et à imposer des règles sévères aux Sénégalais qui prétendraient exercer à l'avenir la profession maraboutale.*
>
> *Il faudrait ensuite que ceux qui voudraient jouir du titre de marabouts fussent agréés, en cette qualité, par l'autorité française.* (*id.* : 358)

Ils recommandaient par ailleurs une meilleure réglementation des fonctions des marabouts directement liées à leur participation aux événements clés de la vie de chaque individu : naissance, mariage, divorce, funérailles, etc. Bien conscients des résistances qui pouvaient apparaître par rapport à de telles mesures, les administrateurs n'écartaient pas l'hypothèse de recourir à la force pour les imposer.

> *Ils résisteront d'abord avec cette inertie qui est l'apanage de leur race ; mais nous devrons les forcer à accomplir ce devoir, et le succès couronnera nos efforts. Le*

> *mahométan, en effet, et surtout le noir, ne respecte que la force : nous la voulons modérée, mais il faut l'employer. Pas de résultats ici sans pression, qu'elle soit douce, c'est notre vœu, mais qu'elle agisse avec continuité.* (*id.* : 360)
>
> *Nous sommes en présence de races livrées à des instincts grossiers, alimentés par une religion abrutissante. Si on réfléchit, d'ailleurs, que toutes les sociétés primitives ont passé par ce régime de force, on nous accordera la légitimité d'un emploi modéré d'une force intelligente.* (*ibid.*)

Le programme proposé incluait aussi l'ouverture d'une école laïque dans chaque quartier et l'obligation pour les enfants musulmans de la circonscription de la fréquenter. L'accent devait être mis principalement sur l'apprentissage du français, les instituteurs devant forcer les enfants à parler français.

> *Là les élèves, pris très jeunes, seraient initiés à l'étude et à la pratique de la langue française ; tous les soins du maître devraient, dans le principe, se concentrer sur ce point capital : contraindre les enfants à parler français.* (*id.* : 361)

Le marabout n'était pas exclu de ce programme. Représentant une sorte de garantie pour les familles musulmanes, il était censé apprendre aux enfants « l'arabe, langue officielle du fleuve » (*ibid.*).

2.3.2.2 Règlementations de l'école coranique pendant la période coloniale[112]

Le 22 juin 1857, [quelques mois à peine après avoir interdit la mendicité des talibés] Faidherbe adopta un premier arrêté qui subordonnait toute ouverture d'une nouvelle école coranique à l'autorisation du gouverneur (Bouche 1974a, Ndiaye 1985). Cette autorisation était conditionnée par l'origine saint-louisienne du candidat ou son installation depuis au moins sept ans à Saint-Louis, la réussite d'un examen, et la présentation d'un certificat de bonne vie et mœurs. Les marabouts autorisés étaient obligés de conduire leurs élèves de 12 ans et plus aux cours du soir de l'école française. Le nombre d'écoles coraniques diminua significativement, mais un nombre significatif de marabouts continuèrent à enseigner sans autorisation (Ndiaye 1985).

Le 28 février 1870, le gouverneur Valière promulgua un deuxième arrêté sur l'école coranique, qui introduisit l'obligation pour les marabouts d'apprendre le français parlé à leurs élèves (Bouche 1974a). Cet arrêté n'eut aucun effet.

Le 9 mai 1896, les autorités coloniales édictèrent un nouvel arrêté qui interdisait aux marabouts de recevoir les enfants de 6 à 15 ans pendant les heures de classe de l'école publique (Bouche 1974a, Ndiaye 1985). Ils ne pouvaient recevoir les enfants en dehors de ces heures qu'à la condition que ceux-ci remettent un certificat de fréquentation des cours de l'école française. Si les arrêtés précédents n'avaient pas été combattus ouvertement par les marabouts (Bouche 1974b), celui-ci suscita l'opposition de la population, qui y a vu une atteinte à sa religion (Bouche 1974a). Le ministre de l'Intérieur eut une attitude très conciliante et proposa d'introduire à l'école française l'enseignement de la langue arabe et de la religion musulmane (*id.*).

[112] Cette sous-section est reprise de Voir Panait O.M., 2016, *op. cit.*

L'arrêté du 15 juillet 1903 fut la dernière tentative de réglementation de l'enseignement coranique (Bouche 1974a). Il a repris toutes les prescriptions précédentes : la prohibition de la mendicité des talibés, l'interdiction de recevoir des élèves de 6 à 16 ans pendant les heures d'ouverture des écoles publiques. Il a étendu le contrôle administratif, qui portait désormais non seulement sur le respect du code moral et des règles d'hygiène, mais aussi sur l'enseignement donné et il a fixé le nombre minimal d'élèves à vingt par école coranique. Un véritable effort d'application de cet arrêté fut engagé, mais vu les pressions locales, les autorités coloniales renoncèrent à le faire appliquer (Bouche 1974b).

La volonté de réglementer le fonctionnement de l'école coranique cessa après 1912-1913 (Bouche 1974b). À la veille de la Première Guerre mondiale, le Kaiser Guillaume s'est auto-proclamé le « protecteur de 300 millions de musulmans et champion de la délivrance de l'Islam » (Arnoulet 1984, 49-50). La crainte de le voir soutenir des « mouvements séditieux dans les territoires anglais et français d'Outre-Mer » (*id.* : 49) a sans doute favorisé l'évolution de la politique coloniale musulmane de la France en [Afrique occidentale française] (AOF). [Entre 1895 et 1958, l'Afrique occidentale française a regroupé, sous forme de fédération, les colonies françaises en Afrique : la Côte-d'Ivoire, le Dahomey, la Guinée, la Haute-Volta, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal et le Soudan français (D'Angelo 2013)]. De plus, la découverte de l'utilité pratique de l'école laïque par les musulmans et l'augmentation de ses effectifs ont contribué au changement d'attitude des autorités à l'égard de l'école coranique (Bouche 1974b). Enfin, le rapport sur les écoles coraniques de Paul Marty (1914), spécialiste de l'islam noir, a permis de mettre en évidence l'absence de danger politique et public de l'école coranique, ainsi que les effets pervers de sa persécution. Selon lui, le harcèlement de l'école coranique « bouleverse [non seulement] toutes les coutumes, traditions et désirs des indigènes ; [mais] elle semble les gêner à plaisir sans aucun profit pour notre action administrative ou politique » (*id.* : 75).

2.3.2.3 Le rôle de l'école française dans le projet impérialiste français : ambitions démesurées et moyens dérisoires[113]

L'échec des mesures coloniales prises entre 1857 et 1903 pour réglementer le fonctionnement des *daaras* et fixer le statut de ses enseignants montre que l'enseignement coranique a réussi à échapper au contrôle public de l'administration coloniale. Pendant la période coloniale, les écoles coraniques ont acquis à une autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics. Ce processus d'autonomisation des *daaras* est fortement lié à la manière dont l'installation de l'école française au Sénégal s'est réalisée entre le XIX^{e} siècle et le XX^{e} siècle.

Le sous-chapitre ci-dessous reprend les moments clés de ce processus et montre que la modicité des moyens affectés à la mise en place de l'école élémentaire au Sénégal a facilité la prolifération des *daaras*. Ces dernières ont assuré la réponse à la demande d'instruction des populations là où l'école française n'a pas pu le faire faute de moyens. Le découpage historique que nous avons retenu pour rendre compte du processus d'installation de l'école française est conforme aux conventions établies par les travaux historiques (Bouche 1968 ; 1974a,b ; 2000) sur l'enseignement en AOF.

[113] La partie de ce sous-chapitre placée entre guillemets est reprise de Panait O.M., 2016, *op. cit.*

« L'école a toujours eu une place, dont l'importance a varié à travers le temps, dans le projet impérialiste français du XIX^{e} siècle (Bouche 1974a). Elle y était considérée comme le moyen privilégié pour la France d'exprimer la « haute idée de la valeur de la civilisation » que les Français avaient d'eux-mêmes (*id.* : 2).

Leroy-Beaulieu, économiste libéral français a insisté, dans *Colonisation chez les peuples modernes*, sur la nécessité d'instruire les indigènes.

> *C'est l'école surtout qui pourra exercer une grande influence sur l'assimilation des éléments étrangers à l'élément français ; c'est elle qui devra propager notre langue et nos idées ; c'est elle qui préparera un plus grand nombre de naturalisations.* (Leroy-Beaulieu 1882 : 309)

L'objectif de transmettre un « savoir universel » (Conklin 2002 : 159) transforma l'école en un vecteur neutre et transparent, ce qui explique sa centralité dans le « projet civilisationnel » français. Cette approche quelque peu idéaliste se doubla vite d'une approche utilitariste : « le mythe de la mission civilisatrice » (Bouche 1974a : 4) alla de pair avec les besoins objectifs des colonisateurs en matière d'auxiliaires dans l'administration et le commerce.

Toutefois, les ambitions associées au projet d'installation de l'école française sont restées démesurées par rapport aux moyens alloués par la métropole à leur réalisation. Les sections suivantes de [cette sous-section], basées principalement sur l'œuvre historiographique ample de Bouche (1968 ; 1974a,b ; 1991 ; 2000), s'attardent sur les principaux événements qui ont marqué la politique scolaire [coloniale].

L'installation de l'école française (première moitié du XIX^{e} siècle)

Pour Bouche (1974a), les instructions données par la métropole aux gouverneurs du Sénégal dans la première moitié du XIX^{e} siècle sont restées assez vagues sur la manière dont l'école devait participer à la diffusion de la « civilisation » française. Les administrateurs locaux ont bénéficié d'une grande marge de manœuvre en cette matière.

Deux écoles primaires furent ouvertes, une à Saint-Louis, l'autre à Gorée (*id.*). Après le départ de Jean Dard de l'école de Saint-Louis ouverte en 1817, les autorités coloniales ont été confrontées avec des « difficultés de maintenir une école ouverte » (*id.* : 82). À Gorée, le gouvernement central n'a pas investi beaucoup dans l'école ouverte en 1816 par un particulier, le manque de personnel et la rémunération insuffisante ont conduit régulièrement à sa fermeture pendant de longues périodes. Les questions budgétaires primèrent sur l'objectif de développer l'enseignement dans les colonies.

Plusieurs gouverneurs de la colonie ont déploré la situation de l'école élémentaire pendant la première moitié du [XIX^{e}] siècle (Bouche 1974a). Parmi les problèmes rencontrés, ils ont signalé le manque de personnel compétent, l'absence de suivi et de contrôle systématique des résultats, les difficultés inhérentes à un enseignement en français, la médiocrité des enseignements. Malgré ces difficultés, les deux écoles furent maintenues ouvertes.

La fin de la première moitié du XIX^{e} a vu un éveil de l'intérêt politique pour l'école française. En 1838 et 1847, l'administration coloniale promulgua deux arrêtés, l'un portant sur les écoles des garçons et l'autre réorganisant l'instruction publique au Sénégal (*id.*). L'instruction élémentaire des garçons fut confiée aux frères de Ploërmel. Arrivés en 1841, ils ouvrirent des écoles à Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar (*id.*). Entre 1841 et 1903, ils eurent le

monopole des écoles de garçons dans les quatre communes (Bouche 1968). Les échos positifs de leur présence ont été assombris, à la fin du XIX^{e} siècle, par des critiques quant à leur faible niveau de compétence et la nature religieuse et inadaptée de leur enseignement pour les enfants musulmans.

Les débuts de l'école laïque (deuxième moitié du XIX^{e} siècle)

Engagé dans le développement de l'école coloniale, Faidherbe ne se limita pas à l'arrêté de 1857 réglementant les écoles coraniques. La même année, il ouvrit la première école laïque au nord de Saint-Louis (Bouche 1974b). Une deuxième école laïque fut ouverte en 1864 dans le sud de l'île (*id.*). Les deux écoles ne produisirent pas les résultats espérés, la différence entre l'effectif des enfants inscrits et présents était aiguë (Bouche 1974a). Le départ de Faidherbe, en 1865, coïncida avec « une période de repli et de sévères économies » pour la [colonie] (Bouche 1974b : 224). L'école du sud de Saint-Louis fut fermée en 1869, faute d'élèves. L'année suivante, la fermeture de l'école du nord fut aussi envisagée, compte tenu de son effectif faible. Elle ne fut finalement pas fermée, malgré la réduction des subventions et les attaques des représentants de la population locale (Bouche 1974a).

Au XIX^{e} siècle, la politique scolaire française en Afrique de l'Ouest s'est concentrée sur les communes de Saint-Louis, Gorée, Rufisque, Dakar qu'un processus démarré en 1872 et achevé en 1887 a dotées d'un statut juridique spécial et d'organes politiques calqués sur le modèle métropolitain (Légier 1968). Chacune de ces communes était dirigée par un conseil municipal composé d'un maire, d'un adjoint et de conseillers (D'Angelo 2013). Elles constituaient une des expressions fortes de la politique d'assimilation. Cela étant, il était impossible de réaliser l'assimilation des populations locales par l'enseignement, vu les budgets alloués par Paris au développement de l'école coloniale. L'école française restait l'école d'« une classe sociale privilégiée, celle des assimilés, qui en profitait dans sa totalité ». (Bouche 1974a : 431). Elle touchait essentiellement les enfants des familles européennes et métisses chrétiennes, les fils des chefs (cfr. ci-dessous) et les enfants des familles musulmanes qui commerçaient avec les Français ou qui travaillaient dans l'administration (Bouche 1968).

La politique coloniale scolaire au-delà des quatre communes

Faidherbe a entrepris de diffuser l'école au-delà des quatre communes (Bouche 1991). Il a ouvert l'école des otages, en 1856, à Saint-Louis, et des écoles dans les postes de l'intérieur (*id.*). L'école des otages fut la première initiative en faveur des régions reculées. Elle visait les fils des chefs, qui une fois retournés au village, étaient censés transmettre aux populations la civilisation française (Bouche 1974b). Les crédits obtenus de Paris par Faidherbe pour le fonctionnement de cette école ont été coupés aussitôt qu'il a cessé d'être gouverneur (Bouche 1974a). L'arrêt des conquêtes territoriales et le besoin de faire des économies au Sénégal ont entraîné la décision de fermer l'école des otages en 1872.

Conscient que « l'éducation de quelques individus ne suffisait pas » (Bouche 1974b : 224), Faidherbe ouvrit des écoles de brousse dans les postes de l'intérieur dans lesquels des militaires organisaient une instruction élémentaire (Bouche 2000). Ces écoles ont souffert du manque de personnel qualifié, de la diminution de l'aide financière de la métropole, ce qui conduisit rapidement à leur fermeture (*id.*). Conçues par Faidherbe pour repérer les élèves brillants des régions reculées et les envoyer ensuite dans les écoles publiques de la colonie, les écoles de brousse furent perçues comme « inutiles sinon dangereuses » (Bouche 1974a : 431).

Un des principaux critiques locaux de l'élargissement de l'école publique fut le directeur de l'école des fils de chefs qui s'opposait ouvertement à l'ascension sociale de tous les enfants de la colonie (*ibid.*).

Le manque de durabilité des écoles ouvertes en dehors des quatre communes fit que le Conseil général, assemblée représentative élue par les notables des quatre communes qui votait le budget de la colonie (Bouche 1997), devint réticent, après 1879, à l'ouverture de nouvelles écoles de brousse (Bouche 1991). C'est l'administration coloniale qui, sur ses fonds propres, s'efforça dès lors de créer des écoles, sans davantage de succès.

Le redémarrage des écoles de brousse fut possible après la réorganisation administrative de 1892 qui structura l'AOF en pays d'administration directe et pays de protectorat et dota ces derniers d'un budget distinct (*id.*). Les pays d'administration directe comprenaient « les quatre communes, les principales escales et le territoire de la ligne de chemin de fer Dakar-Saint-Louis » (Bouche 1974b : 226). Les pays de protectorat concernés par les écoles de brousse représentaient le reste du territoire « pratiquement vide d'Européens » (*ibid.*).

Les crédits accordés par Paris à l'enseignement furent complétement suspendus avec la loi de finances de 1900, qui a prévu que « toutes les dépenses civiles seraient supportées par les budgets des colonies » (Bouche 1974a : 501). Le manque de moyens et de personnel qualifié a conduit certaines autorités coloniales à confier l'enseignement élémentaire à des congrégations missionnaires ou à des institutions telles que l'Alliance française (Bouche 1974b). La collaboration avec les missionnaires fut néanmoins de courte durée puisqu'en 1903, Paris a supprimé toute subvention aux missions et a interdit aux missionnaires de s'occuper de l'instruction primaire en AOF (*id.*).

Le manque d'intérêt manifesté par Paris pour l'enseignement s'explique par ses préoccupations politico-administratives du moment, notamment le besoin de stabiliser la colonisation française après l'arrêt de l'expansion territoriale.

> *Il est bien évident que jusqu'en 1900, les préoccupations de la pacification, de la mise en place d'une administration avec ses douanes, ses impôts, etc… passaient avant la création de l'école, quoique ce fussent précisément les besoins en personnels divers ainsi créés qui firent ressentir de façon urgente la nécessité d'ouvrir les écoles. Mais manquaient le personnel compétent et les moyens financiers.* (Bouche 1974a : 473)

Réorganisation de l'enseignement colonial au XX^e^ siècle

La nouvelle conjoncture politico-administrative – la création de l'AOF et les pressions de Paris pour laïciser l'enseignement – a conduit les autorités coloniales à opérer en 1903 une réforme dont le résultat fut « un enseignement élémentaire, unifié et hiérarchisé » (*id.* : 565). Les enseignements élémentaire et professionnel furent renforcés par la création des écoles de village et des écoles régionales dans les centres importants.

En ce début de siècle, la réorganisation de l'enseignement en AOF était un dossier d'un intérêt crucial pour la métropole (Bouche 2000). L'école était considérée comme le moyen d'assurer les intérêts matériels français et le garant de la durée de l'entreprise coloniale (Bouche 1974a). L'insuffisance de personnel, l'absence d'infrastructures sur la plus grande partie des territoires et la faiblesse des budgets ont toutefois freiné le développement de l'enseignement en AOF (Bouche 1991). En ville, l'école coranique a commencé à être vue positivement comme une alternative qui permettait de désengorger les écoles laïques. Le

manque d'infrastructures et de volonté de l'administration d'investir dans l'ouverture de nouvelles classes a conduit l'école laïque à refuser des élèves en 1920 (Bouche 1974b).

> *Avec une population évaluée à environ 14 millions d'habitants, l'Afrique occidentale française devait* […] *compter près d'un million d'enfants de 6 à 13 ans soit cent fois l'effectif réellement scolarisable en 1910. Il était alors consacré, pour l'ensemble de l'AOF, environ 2,5% des dépenses à l'instruction publique (un peu moins de 1.200.000 F., sur 47 millions). Il n'était évidemment pas possible d'envisager de les centupler, même dans un avenir lointain.* (Bouche 1974a : 569)

L'attitude des autorités coloniales ne permit pas non plus d'étendre l'enseignement en AOF. Conscientes de la fragilité des résultats de leur politique scolaire, elles manifestèrent toujours l'angoisse « de former des êtres déclassés, étrangers à leur milieu ou susceptibles de revendiquer une égalité de droits avec le colonisateur » (Barthélémy 2010 : 23).

Les trois thèses sur la réorganisation de l'enseignement en AOF

La question de « l'éducabilité des indigènes » (Lehmin 2006 : 96) a ressurgi à l'occasion de la réforme du système éducatif colonial de 1903. Trois thèses opposèrent des pédagogues, des élites de la métropole et de la colonie : l'assimilation, l'association et l'adaptation.

Les partisans de la thèse assimilationniste, les élites républicaines et socialistes et certains pédagogues voyaient l'éducation comme le moyen idéal pour rompre avec la « fatalité héréditaire » (*ibid.*). Ils exigèrent le respect des valeurs véhiculées par la Révolution française et demandèrent l'exportation d'« une école "totale et civilisatrice" » (*id.* : 98).

Des théoriciens coloniaux, tels que Gustave Le Bon et Louis de Saussure s'opposèrent à cette thèse, en prenant comme point de départ l'existence présumée d'un poids héréditaire à la base de différences intellectuelles insurmontables entre les races, entre les indigènes et les européens (Nishiyama 2011). Appliquant la théorie darwinienne aux relations sociales, Le Bon conclut que la transformation des civilisations ne passait ni par les institutions, ni par la religion, ni par l'école (*id.*). Il fut l'adepte d'un enseignement professionnel adapté aux capacités intellectuelles des indigènes.

Saussure (1899) réfuta aussi le projet de l'assimilation par l'enseignement. Partisan de l'hypothèse de l'hérédité « des caractères mentaux » (*id.* : 12), il proposa l'adaptation des politiques éducatives à chaque race. En 1900, lors du Congrès international de sociologie coloniale de Paris, ses propos furent reçus positivement. Le même discours, tenu en 1889 par Gustave Le Bon avait été reçu de manière critique.

Les difficultés juridico-administratives rencontrées par la France dans le processus de rattachement de l'Algérie, commencé en 1848, ont conduit les participants au Congrès international de sociologie à encourager la mise en place d'écoles adaptées (Nishiyama 2011). Après cela, la thèse de l'adaptation de l'enseignement aux différents territoires fit le consensus des autorités françaises (Barthélémy 2010). En 1917, Georges Hardy, inspecteur de l'Enseignement en AOF défendit, dans son livre *Une conquête morale*, une thèse similaire.

> [Il s'agit de] *s'adapter aux facultés actuelles de ses élèves, c'est-à-dire de mettre son enseignement à leur portée, et de s'adapter en même temps aux besoins du pays, c'est-à-dire de préparer à l'œuvre gouvernementale les meilleurs auxiliaires possibles.* (Hardy 1917 : X)

Théorie des races au Sénégal et en AOF : rhétorique et action scolaire

En 1827, le gouverneur Gerbidon attribua les faibles résultats dans l'apprentissage et la compréhension du français « à l'intelligence des nègres "en général très bornée" » (Bouche 1974a : 90). Ces arguments furent réfutés en 1828 par le contrôleur colonial Roussin, qui imputa les difficultés de parler le français des Africains à leur non-fréquentation de l'école (*ibid.*). En 1831, le gouverneur Renault de Saint-Germain soutint la même idée.

Près d'un siècle plus tard, en 1917, Georges Hardy affirma que le débat sur les capacités intellectuelles de l'indigène était sans intérêt.

> *Que l'indigène soit perfectible, qu'il soit capable d'atteindre notre niveau intellectuel et moral, peu nous importe, personne n'en sait rien pour le moment ; l'expérience commencée n'est pas encore assez longue pour qu'on puisse préjuger des résultats ; nos descendants seuls auront le droit d'avoir une opinion sur ce point.* (Hardy 1917 : X)

Après 1930, des réformes furent menées par les autorités coloniales en AOF pour installer « des écoles plus "adaptées" aux milieux ruraux africains » (Gamble 2010 : 129). L'appui sur les idéaux républicains et les valeurs de la Révolution, l'agenda social et l'engagement scolaire des républicains dans la métropole, les évolutions scientifiques qui ont disqualifié la thèse assimilationniste et invité au respect des traditions locales et à l'adaptation de l'enseignement aux besoins locaux, et des paramètres objectifs – tels que la diversité ethnique des territoires et le manque de personnel –, ont conduit le gouvernement général à mettre en place des écoles adaptées rurales. Censées suivre le curriculum français d'études, elles offraient une formation essentiellement pratique qui visait l'amélioration de la qualité de vie des locaux (id). Malgré l'adaptation des contenus enseignés, le but de cette école resta assimilationniste (Bouche 1968). Cette école poursuivit « la conquête morale » (Hardy 1917) des populations locales soumises par la force, en tentant de produire les compétences nécessaires à la colonisation.

> *L'objectif était d'apprendre le français parlé* […] *au plus grand nombre possible d'enfants (et finalement à la population entière), de développer l'esprit d'observation* […] *de diffuser les règles d'hygiène et de susciter le goût du progrès matériel.* (Bouche 2000 : 6)

Les intérêts économiques du gouvernement général sous-tendirent le projet d'élargissement de la couverture scolaire (Conklin 1997). L'école rurale devint le moyen de former des ouvriers qualifiés pour l'agriculture et la construction, pour augmenter la production et contribuer au développement de l'AOF.

Une fois sa laïcisation réalisée au Sénégal en 1904 et après quelques vaines tentatives d'intervenir dans son organisation, la métropole cessa de s'occuper de l'enseignement colonial jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Bouche 2000). Au lendemain de celle-ci, l'école adaptée fit l'objet des critiques d'une partie des élites métropolitaines et des nouvelles élites africaines. Même si leurs arguments étaient différents, leur vœu commun était de voir l'école métropolitaine s'installer dans les colonies (Gamble 2010). Pour les colonies, l'école métropolitaine garantissait l'ascension sociale des diplômés, grâce à l'équivalence des titres (Bouche 2000). Pour Paris, l'installation du modèle métropolitain dans les colonies attestait sa prise en compte des demandes des colonies pour « des mesures d'égalité effective » (Bénot

2003 : 517), surtout dans la nouvelle conjoncture internationale où la possession des colonies commençait à être très controversée (Gamble 2010).

Envisagée précédemment par les autorités coloniales comme la panacée pour résoudre la crise structurelle de l'enseignement en AOF, l'école adaptée laissa la place à l'école métropolitaine et à l'enseignement de masse (*id.*). Après 1954, différentes mesures furent prises par le gouvernement central en faveur de l'enseignement colonial : création en 1946 du Fonds d'investissement pour le développement économique et social des colonies, qui allait financer des investissements dans l'éducation ; création en 1950 d'une académie de l'AOF ; mise de l'enseignement colonial sous le contrôle du ministère de l'Instruction publique ; allocation de bourses métropolitaines à des Africains ; équivalence des diplômes ; développement des infrastructures des niveaux secondaire et supérieur et ouverture des lycées et collèges et de l'université de Dakar (Bouche 2000). L'intérêt porté par Paris au développement du secondaire et du supérieur après la Seconde Guerre mondiale laissa le primaire dans une situation de détresse totale : absence de crédits et d'infrastructures, personnel sous qualifié, manque d'enseignants. Tout cela alors que la demande d'éducation augmentait dans les villages et que le nombre d'élèves ne cessait de croître (*id.*).

2.4 L'administration coloniale et le dossier des quêtes religieuses au début du XX^{e} siècle

Les Français ont manifesté leur volonté de réglementer toute quête de nature religieuse sur le territoire des colonies et leur méfiance à l'égard des pratiques de cette nature jusqu'au début du XX^{e} siècle. Dans la première décennie du XX^{e} siècle, les lieutenant-gouverneurs des différentes colonies qui composaient l'AOF et le gouverneur général de l'AOF ont mis à l'agenda public un nouveau dossier : les tournées d'aumône ou les quêtes religieuses que des marabouts étrangers réalisaient sur le territoire des colonies pour collecter des dons en nature ou en argent auprès des populations locales. L'administration coloniale a continué à se méfier des marabouts, même si elle entretenait depuis la fin du XIX^{e} siècle des bonnes relations avec certains leaders religieux mauritaniens (D'Angelo 2013). Craignant l'influence que les marabouts étrangers pouvaient exercer sur les populations, surtout leur capacité de les inciter à s'opposer à l'administration française, le gouverneur général de l'AOF et les lieutenant-gouverneurs des colonies, notamment du Sénégal, ont jugé que les tournées d'aumône risquaient de poser des problèmes dans le futur. Ils ont procédé à un durcissement de la politique administrative à l'égard de ceux qui les réalisaient.

Après la création de l'Afrique occidentale française en 1895 (Vodouhé 1997), le gouverneur général de l'AOF et les lieutenant-gouverneurs des différentes colonies se partageaient la direction des possessions françaises en Afrique de l'Ouest. Le gouverneur général disposait des pouvoirs considérables en matière de contrôle et de gestion des colonies, sans que cela suppose toutefois la subordination totale des gouverneurs des différentes colonies, ci-dessus mentionnées, qui composaient l'AOF (Durand 1997). « [D]épositaire des pouvoirs de la République » (*id.* : 50), le gouverneur général assurait la « haute direction politique et militaire » (*ibid.*) des colonies, détenait les pouvoirs réglementaire, administratif, financier et juridique, adressait des instructions aux lieutenants-généraux des colonies, etc. Toutefois, il « devait respecter l'autorité des [g]ouverneurs des colonies » (*id.* : 57) qui gardaient les pouvoirs de réglementer « tout ce qui est en dehors des intérêts communs » (*ibid.*), de fixer des taxes et des impôts, de rendre les décrets émis par le gouverneur général obligatoires, etc.

Le gouverneur général de l'AOF et les lieutenant-gouverneurs des colonies de l'AOF, notamment du Sénégal, ont adopté au début du XX^{e} siècle une série de mesures de contrôle de la circulation des marabouts étrangers sur le territoire de l'AOF et des tournées religieuses qu'ils faisaient dans les différentes colonies. Ces mesures étaient censées contribuer à asseoir l'autorité des autorités coloniales. Elles s'inscrivaient dans la logique des initiatives prises par les Français au XIX^{e} siècle pour surveiller différentes catégories d'individus qui échappaient au contrôle public et qui s'adonnaient à des pratiques jugées dangereuses, notamment la mendicité, pour la sécurité de l'espace public colonial et plus largement pour la réussite du projet colonial.

Le 3 mars 1906, Camille Guy, lieutenant-gouverneur du Sénégal, adressa une circulaire[114] aux administrateurs de cercles de Louga, de Tivaouane, de Thiès et de Saint-Louis dans laquelle il est revenu sur la décision de son prédécesseur d'autoriser les tournées de recueil des aumônes, dans les différentes cercles, d'un marabout maure appelé Cheick Saad Bou et de ses talibés. Craignant les effets négatifs de ces tournées religieuses, le gouverneur a proposé, d'apporter quelques restrictions à l'autorisation que le Cheick Saad Bou avait reçue. Ces restrictions supposaient sur la limitation du nombre des talibés qui pouvait accompagner le marabout, la circulation non armée du cortège d'individus (talibés et escorte) qui accompagnait le marabout dans les territoires qui se trouvaient sous l'autorité coloniale, l'obligation des talibés de se présenter auprès des autorités locales dès leur arrivée sur le territoire colonial pour les informer de leurs activités. Ces mesures visaient à affirmer l'autorité de l'administration locale française. Camille Guy a justifié sa décision en invoquant le besoin de faire respecter l'autorité coloniale et pas seulement la nécessité d'assurer la sécurité publique et de protéger les populations des possibles dangers de la présence d'individus armés sur le territoire colonial.

> *Par lettre du 7 décembre 1905, le Gouverneur intérimaire vous informait que M. le Gouverneur Général avait autorisé les talibés du Cheick Saad Bou à entreprendre une tournée dans votre cercle, pour y recueillir des aumônes et vous priait de les laisser circuler sans toutefois donner à leur visite le caractère d'une opération patronnée par l'Administration.*
>
> *Toutefois, j'estime que cette tournée ne saurait s'accomplir dans des conditions de liberté absolue et en dehors de notre contrôle. C'est pourquoi je crois que certaines restrictions doivent être apportées à l'autorisation accordée. Dans l'intérêt même des indigènes et pour les mettre à l'abri des exigences trop grandes des talibés du Cheick Saad Bou et de leurs suivants, il importe que le nombre des uns et des autres soit aussi réduit que possible. D'autre part on ne saurait autoriser ni les talibés, ni leur escorte à parcourir en armes, les régions soumises à notre autorité. Outre le danger qui pourrait résulter pour la sécurité publique de la présence sur notre territoire d'une bande armée, il y a lieu de remarquer que toutes nos anciennes conventions avec les chefs maures reproduisent l'interdiction pour leurs sujets, de passer en armes sur la rive gauche du Sénégal. Nous resterons donc dans la légalité en refusant l'autorisation de port d'armes aux délégués du Cheick Saad Bou. Le respect de notre autorité et le souci d'écarter de nos populations toute cause de danger, nous font*

[114] *Circulaire au sujet du Cheick SAAD BOU et de ses talibés du Gouverneur des Colonies et Lieutenant-Gouverneur du Sénégal aux Administrateurs des cercles de Louga, Tivaouane, Thiès, Saint-Louis*, le 3 mars 1906.

d'ailleurs un devoir de prendre cette décision. Mais là ne doit pas se borner notre contrôle. Même réduit à une très faible escorte et dépourvue des armes, la mission envoyée par Cheick Saad Bou ne saurait être autorisée à circuler dans nos territoires du Sénégal sans être soumise à certaines formalités. Dans un esprit de déférence pour les représentants de l'autorité dans ces régions, les talibés devront avoir l'obligation de se présenter dans chaque cercle à l'Administrateur et dans chaque province au Résident, s'il en existe, ou au chef indigène nommé par nous. Cette manière d'agir présentera, en outre, cet avantage de permettre aux administrateurs de se tenir au courant des agissements des talibés, dont la marche sera ainsi suivie de près. On ne verra plus de la sorte se reproduire le fait regrettable reproché au début de 1905 à ce même chef religieux, Cheick Saad Bou, qui avait pu dans les premiers mois de l'année précédente parcourir le Sénégal accompagné d'un grand nombre d'hommes armés, sans que l'autorité supérieure en ait été informée. On ne verra pas davantage se reproduire les incidents fâcheux qui étaient résultés à cette époque des conditions même dans lesquelles avait eu lieu la tournée coranique de ce chef religieux musulman. En apportant à celle qui va être entreprise les restrictions que je viens d'indiquer, nous éviterons toute complication fâcheuse de quelque nature qu'elle soit.

Je vous prie de vouloir bien me tenir au courant des pérégrinations des talibés de Saad Bou, de tous les faits qui pourraient se produire au cours de ces tournées.

Camille Guy

Craignant la propagande anti-française de figures religieuses des confréries et redoutant les agitations conjoncturelles des marabouts opposés à la domination française, le lieutenant-gouverneur de la colonie du Haut-Sénégal Niger William Ponty a adressé aussi, le 1er juillet 1906, une circulaire aux administrateurs et commandants de cercle de sa colonie où il a fait état des dangers des tournées d'aumône réalisées sur le territoire de la colonie par des marabouts étrangers originaires des pays voisins ou des pays d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient[115].

Cette circulaire prolongeait une recommandation que William Ponty avait faite en avril 1903 aux administrateurs coloniaux de rester vigilants par rapport aux agissements des figures religieuses des confréries qui pouvaient saper la légitimité de l'autorité coloniale. Il leur avait demandé d'exercer une surveillance rigoureuse du message religieux des différentes confréries afin de voir si les « doctrines prêchées par les adeptes des confréries musulmanes ne [mettaient] jamais en péril le succès »[116] du projet colonial français, et de lui envoyer des renseignements sur « l'influence morale et politique »[117] que les confréries présentes sur le territoire de l'AOF pouvaient exercer sur les populations.

Dans sa circulaire du 1er juillet 1906, William Ponty a anticipé les éventuelles conséquences négatives que le phénomène des tournées religieuses sur la sécurité et la morale publiques des marabouts étrangers. Dans la description qu'il livre de ces marabouts, le gouverneur général de l'AOF montrait qu'il redoutait leur capacité d'inciter les populations à s'insurger contre les administrateurs coloniaux et de fomenter les troubles.

[115] *Circulaire à MM. les Administrateurs et Commandants de cercle de la Colonie au sujet du mouvement islamique (Haut-Sénégal-Niger),* Kayes, le 1 juillet 1906.
[116] *Id.*
[117] *Id.*

> *Je tiens à insister aujourd'hui, en raison des troubles récents dont le Djerma vient d'être le théâtre, et qui sont dus en grande partie aux agissements d'un certain nombre de marabouts fanatiques, sur les inconvénients et les dangers que présentent pour la sécurité comme pour la morale publique les tournées d'aumône ou de quêtes entreprises sur nos territoires par un nombre sans cesse croissant de personnages religieux étrangers à la Colonie. Ces marabouts tous affiliés à une confrérie quelconque de l'Islam, appartiennent le plus souvent à la race blanche, et sont originaires soit du Maroc, soit de la Mauritanie, soit même d'Egypte, de Syrie ou d'Arabie ; ils se disent presque tous chérifs (descendants du Prophète), pèlerins revenus de la Mecque, annonciateurs des temps nouveaux musulmans, et se prétendent en général possesseurs de hauts titres tantôt dans la hiérarchie de leur ordre religieux, tantôt dans celle de l'école soufique, proprement dite de Djoneidi. Ils vont de village en village, prêchent aux populations le retour à la pureté des vraies doctrines musulmanes, l'observance stricte de ses grandes obligations : prière, jeûne, aumône, pèlerinage et guerre sainte, débitent d'infaillibles gris-gris ou l'eau miraculeuse rapportée par eux du puits de Zemsem, colportent des nouvelles consolantes pour les musulmans affligés par la décadence de leur religion, annoncent la prochaine venue du mahdi, affirment même souvent qu'ils sont envoyés par lui aux croyants, ordonnent à chacun de préparer son fusil, d'aiguiser son sabre, prêchent parfois de refuser l'impôt aux Français que les armées innombrables du Sultan du Maroc ou du Sultan de Constantinople vont détruire jusqu'au dernier, etc.*

Afin de faire des quêtes un problème urgent que l'administration devait résoudre par une politique plus rigide, William Ponty ne s'est pas limité à l'identification des risques qu'elles faisaient courir au pouvoir. Il a procédé à une stigmatisation de ceux qui se rendaient coupables de désordres publics dans la colonie. Il a qualifié les marabouts étrangers qui réalisaient des quêtes sur le territoire de la colonie de charlatans et les a accusés non seulement de mener une propagande anti-française, voire anti-européenne, mais d'escroquer les populations locales.

> *Ces discours* [tenus par les marabouts] *n'ont d'autre but que d'extorquer des cadeaux aux fidèles : ces dons, obtenus quelquefois par menaces arrivent à atteindre une valeur considérable ; des chevaux, des ânes, des vaches, des sommes d'argent en espèces sont offerts au charlatan errant en échange de ses bénédictions et de ses prières ; après avoir surexcité le fanatisme de ses auditeurs le marabout vide leurs poches ; or, notre politique administrative ne saurait tolérer que ces individus puissent impunément continuer d'une part leur propagande anti-française, anti-européenne, d'autre part, leurs escroqueries et leurs chantages vis-à-vis de nos populations indigènes.*

William Ponty a criminalisé la mendicité des marabouts étrangers. En l'associant à une escroquerie, il l'a transformée en délit. À la différence de Camille Guy, il a demandé l'application de mesures plus sévères à l'encontre des marabouts étrangers qui mendiaient sur le territoire de la colonie. Précisant que « les marabouts locaux, [les] maîtres d'écoles coraniques, [les] vendeurs de gris-gris, etc., n'[étaient] donc nullement visés » par ces mesures et qu'elles « n'[avaient] nullement pour objet d'entraver le libre exercice du culte musulman », Ponty a justifié sa décision en invoquant le bien-être des populations locales qui devaient être protégées « contre les agissements des marabouts étrangers, charlatans et

fauteurs de trouble ». Il a demandé que les marabouts accusés de transgresser la norme soient poursuivis en justice, qu'une fiche de renseignements détaillée de tout marabout arrêté lui soit adressée, que celui-ci constituait ou non un danger pour la colonie, et qu'on accorde pas de permis de voyage à toute figure religieuse qui voudrait se déplacer dans la colonie pour y recueillir des aumônes.

> *Des mesures urgentes s'imposent donc à leur sujet.*
>
> *Dorénavant dès que la présence d'un de ces marabouts quêteurs vous sera signalée sur un point quelconque du Cercle que vous administrez, vous n'hésiterez pas à le faire arrêter immédiatement pour qu'il soit conduit devant vous ; vous l'interrogerez, et, s'il est constaté qu'il a, sous prétexte de religion, demandé et obtenu des cadeaux des indigènes, vous l'inculperez d'escroquerie et le déférerez devant les tribunaux indigènes de votre circonscription. Sa peine achevée, il sera expulsé et reconduit par les voies ordinaires dans son pays d'origine, où il sera signalé aux autorités locales. S'il était reconnu que ce personnage religieux provoque ou, à une époque antérieure a provoqué des désordres, soit dans la Colonie soit dans une colonie voisine, vous vous assurerez de sa personne dans le plus bref délai possible et vous m'adresserez à son sujet un rapport immédiat sur les moyens et l'objet de son prosélytisme, ainsi que des propositions pour le mettre dorénavant hors d'état de continuer sa propagande. Si enfin il ne pouvait être établi que ce marabout s'est livré à des actes délictueux, mais que, cependant, il est dépourvu de tous moyens d'existence autres que la quête et l'aumône, vous voudrez bien le garder à votre disposition et m'adresser sans délai un rapport circonstancié sur son compte, en me proposant telles mesures administratives que vous jugerez convenables.*
>
> *En tout état de cause, que le marabout soit un homme paisible ou qu'il soit considéré comme un individu dangereux vous devrez constituer et m'adresser aussitôt son bulletin individuel : sur ce document seront reproduites toutes les informations sur son identité, son lieu de naissance, son âge, ses antécédents, la confrérie à laquelle il est affilié, sa famille, etc., votre avis sur son attitude politique, y figurera également. Autant que possible, vous voudrez bien joindre sa photographie.*
>
> […]
>
> *En outre, si quelque individualité maraboutique domiciliée dans votre Cercle, vient solliciter un permis de voyage pour se rendre dans une autre circonscription, vous voudrez bien avant de le lui délivrer, lui demander le but de son voyage ; si ce but est d'aller recueillir des aumônes, vous refuserez à l'intéressé le laissez-passer qu'il vous demande. Ces marabouts dissimulent souvent le but de leur voyage sous le prétexte de visite à leur talibés : ces talibés sont d'ordinaire hypothétiques, c'est le pavillon qui couvre la marchandise ; la mendicité éhontée dans les villages est le mobile réel de ces déplacements.*

Deux mois plus tard en septembre 1906, le gouverneur général de l'AOF Ernest Roume s'est convaincu de la nécessité d'adopter une réglementation officielle sur les quêtes religieuses qui aurait dû être étendue à toute la colonie. Préoccupé par l'« importance du mouvement islamique dans les colonies de l'A.O.F. »[118] et des conséquences que les tournées religieuses

[118] *Circulaire aux Lieutenant-Gouverneurs de la part du Gouverneur Général de l'AOF a.s.* [au sujet] *de la nécessité de réglementer les quêtes religieuses*, nº 21, Gorée, le 27 septembre 1906.

des chefs religieux musulmans pouvaient avoir, il a proposé dans une circulaire adressée le 27 septembre 1906 aux lieutenant-gouverneurs de Cote d'Ivoire, Dahomey, Guinée, Haut-Sénégal, Mauritanie, Sénégal, d'adopter une réglementation unique sur la gestion des tournées religieuses dans tous les territoires de l'AOF. Relevant que certains marabouts n'étaient pas soumis à l'autorité coloniale et entretenaient la propagande anti-française, gouverneur général de l'AOF considérait qu'il était important de prévoir et de « surveiller étroitement »[119] les déplacements « des marabouts peu favorables »[120] à la domination française. Craignant le soulèvement de chefs religieux, il a refusé de supprimer totalement les quêtes religieuses.

Camille Guy, le lieutenant-gouverneur du Sénégal, n'a pas tardé à envoyer sa réponse à la circulaire envoyée par le gouverneur général de l'AOF le 27 septembre 1906. Dans une lettre du 16 octobre 1906, il expliquait à Ernest Roume que les administrateurs du Sénégal avaient déjà mis en application les mesures qu'il avait évoquées dans sa circulaire du 27 septembre 1906[121]. Considérant les mesures proposées par Roume comme suffisantes pour réglementer les quêtes religieuses qui constituaient pour la colonie un vrai péril du point de vue sécuritaire et financier[122], le lieutenant-gouverneur du Sénégal a proposé d'ajouter « une disposition supplémentaire en ce qui concerne la limitation du nombre des talibés qui [pouvaient] accompagner leurs chefs pendant les tournées coraniques, et dont le chiffre [pouvait] être fixé à 10 »[123]. Pour Camille Guy, cette disposition supplémentaire était prise au bénéfice des populations locales, dont les contributions dans la prise en charge des autorités religieuses et de leur cortège, étaient considérablement réduites.

> *Cette disposition diminuerait dans une grande proportion, les charges imposées aux indigènes qui, dans chaque escale ou village, sont tenus, par la tradition, de loger et nourrir les chefs religieux et leur suite.*[124]

Enfin, le lieutenant-gouverneur du Sénégal a insisté sur le fait que l'autorisation de quête ne pouvait relever que de l'autorité du « [g]ouverneur de la Colonie intéressée, qui, par sa connaissance de l'état d'esprit des populations, peut seul, se rendre compte des inconvénients que peuvent présenter, à un moment donné, ces tournées religieuses et des raisons politiques qui doivent, le cas échéant les faire interdire »[125].

Dans une lettre de réponse du 9 mars 1907 à Ernest Roume, le lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire, colonie peu affectée par les tournées religieuses a déclaré qu'il approuvait l'adoption des mesures de contrôle et de surveillance des tournées religieuses[126]. Tout comme son homologue au Sénégal, le lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire a demandé que toute

---

[119] *Id*.
[120] *Id*.
[121] *Document du Bureau politique de la Colonie du Sénégal a.s. des quêtes religieuses*, n° D. 674, Saint-Louis, 16 octobre 1906.
[122] *Id*. Les tournées des marabouts étrangers ne dérangeaient pas uniquement l'administration coloniale, qui les considérait comme des ponctions grossières faites aux populations, mais aussi les commerçants qui auraient manifesté leur mécontentement quant aux déplacements des marabouts étrangers en quête d'aumône sur le territoire du Sénégal.
[123] *Id*.
[124] *Id*.
[125] *Id*.
[126] *Réponse de J. Clozel, Gouverneur des Colonies, Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française au sujet de la nécessité de règlementer les quêtes religieuses*, n° 131, Bingerville, le 9 mars 1907.

quête religieuse soit préalablement autorisée par le lieutenant-gouverneur ou l'administrateur délégué.

S'appuyant sur les renseignements reçus de deux administrateurs de la colonie[127], il ne se montrait favorable ni à un « règlement général sur la question »[128] des tournées religieuses, ni à l'interdiction totale de cette pratique.

> *Quant à l'utilité d'un règlement général sur la question, je n'en suis pas partisan. Ce règlement sera toujours beaucoup trop précis pour que, forcément appliqué, il n'amène pas, dans bien des circonstances, des conséquences fâcheuses ; s'il a la prétention de s'appliquer à toutes les situations de l'Islam dans l'étendue de l'Afrique Occidentale Française, il ne conviendra bien à aucune ; s'il est fait en vue d'un état actuel de l'Islam dans une des Colonies groupes, il a des grandes chances pour ne pas s'adapter aux autres.*[129]
>
> *Dans ces conditions, les seules instructions que j'avais à leur donner* [aux administrateurs des régions de la colonie] *étaient de savoir ce qui se passe chez eux et de faire en sorte d'être avertis, dès le début, à la première tentative de quête ou de tournée entreprise par des personnages religieux étrangers à la Colonie. Ces instructions me paraissent du reste conformes à l'esprit de votre lettre* précitée [du 27 septembre 1906] *qui parle de contrôler et de surveiller, mais non d'interdire sans motifs justifiant sérieusement cette interdictions.*[130]

Le lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire a tenu par ailleurs à souligner que si l'administration locale se voyait confrontée dans certaines régions de la colonie avec les agitations provoquées par quelques commerçants musulmans, celles-ci ne devaient pas être associées à une expression de l'islam.

> *Dans les principaux centres de traite de la partie Sud de la Colonie, nous commençons à avoir, il est vrai, un nombre appréciable de petits commerçants musulmans presque tous originaires du Sénégal ; mais, noyés dans des masses de populations fétichistes, concurrents dans leur commerce des Fantis et des Apolloniens originaires de la Gold Coast, leur présence, loin de pouvoir devenir un danger me paraît au contraire utile, bien que leurs allures indépendantes et leurs réclamations*

---

[127] *Réponse de l'Administrateur de la Région de Kong au Gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet des quêtes musulmane*s, nº 87, Kerhogo, le 11 décembre 1906 ; *Réponse de l'Administrateur Commandant du Cercle de Bondoukou au Gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de la réglementation des quêtes religieuses*, nº 4, Bingerville, 1907.

[128] *Réponse de J. Clozel, Gouverneur des Colonies, Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française au sujet de la nécessité de règlementer les quêtes religieuses*, nº 131, Bingerville, le 9 mars 1907.
Ce point de vue était partagé non seulement par les autorités locales de la Côte d'Ivoire, mais aussi par le lieutenant-gouverneur de la Guinée française. Ce dernier considérait « qu'il n'y avait pas lieu de prévoir une règlementation spéciale pour combattre une influence qui n'existe point » dans certaines colonies ou régions de l'AOF. Il défendait l'application des mesures administratives d'ordre disciplinaire pour tout marabout qui menaçait la sécurité de la colonie. Voire : *Lettre du Lieutenant-Gouverneur de la Guinée Française au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française au sujet des quêtes religieuses*, le 21 juin 1907.

[129] *Id.*

[130] *Id.*

> *trop fréquentes et trop souvent mal fondées ennuient parfois certains Administrateurs ou Chefs de Poste. Mais l'Islam n'a rien à voir dans cet état de choses.*[131]

L'administrateur local du cercle de Bondoukou confirmait par ailleurs que les populations musulmanes de sa région étaient « tout à fait incapables pour hâter le triomphe du Panislamisme d'être, ainsi que l'exigent les confréries musulmanes militantes, "comme des cadavres entre les mains du laveur des morts" »[132].

Il semble que les mesures de surveillance et de contrôle des tournées religieuses proposées, le 27 septembre 1906, par le gouverneur général de l'AOF et appliquées dans les différentes colonies n'ont pas donné les résultats attendus. Le 19 août 1911, le lieutenant-gouverneur du Sénégal proposa au gouverneur général de l'AOF un projet de décret sur l'interdiction des souscriptions et des quêtes « dont l'adoption [était] de nature à délivrer du joug oppresseur des chefs mourides des milliers d'indigènes besogneux et à rendre au développement économique du pays les éléments qui en sont actuellement frauduleusement soustraits »[133]. Faisant état de l'insuccès des démarches déjà entreprises par les administrateurs coloniaux de Sénégal pour enrayer les quêtes religieuses, il en recommandait « une répression plus effective » [134]. Le lieutenant-gouverneur du Sénégal considérait cette mesure comme nécessaire vu le danger moral, économique, politique et sécuritaire que les quêtes faisaient courir la colonie.

> *Sous couleur de prosélytisme, les prétendus défenseurs de l'islam extorquent à leurs coreligionnaires naïfs et apeurés* [des cadeaux] *en employant les procédés les plus variés et les plus invraisemblables. C'est par centaines de mille francs que se dénombrent les sommes qui, chaque année, vont emplir de cette façon les malles des Scheikhs et des marabouts, trésors accumulés dont une grande partie reste sans emploi, quand ils ne servent pas à combattre notre influence. Il en résulte une perte sèche pour le commerce, une entrave au développement économique du pays et, conséquence immédiate et inquiétante, une extension continue du mouvement propagandiste antieuropéen.*[135]

Le projet avancé par le lieutenant-gouverneur du Sénégal faisait de la quête et de la souscription sans autorisation de l'administration coloniale un délit qui devait être puni par une sanction administrative ou pénale. Il prévoyait que « [l]es souscriptions et quêtes, quel que soit le mobile qui les inspire, sont interdites, en principe » [136]. « Toutefois, des autorisations spéciales et strictement limitées [pouvaient] être accordées à ceux qui [faisaient] la demande si l'administration après enquête, le juge[ait] convenable »[137]. L'objectif de ce projet était

---

[131] *Réponse de J. Clozel, Gouverneur des Colonies, Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française au sujet de la nécessité de règlementer les quêtes religieuses*, nº 131, Bingerville, le 9 mars 1907.

[132] *Réponse de l'Administrateur Commandant du Cercle de Bondoukou au Gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de la réglementation des quêtes religieuses*, nº 4, Bingerville, 1907.

[133] *Lettre du Gouverneur des Colonies et Lieutenant-Gouverneur du Sénégal au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française. Présentation d'un projet de décret sur l'interdiction des souscriptions et des quêtes*, Saint-Louis, 19 août 1911.

[134] *Id*.

[135] *Id*.

[136] *Id*.

[137] *Id*.

moins de punir que de prévenir et de fournir au Parquet et surtout aux Administrateurs un moyen à la fois simple et office d'enrayer et de réprimer les abus intolérables, les procédés coupables des marabouts quêteurs, qui mett[aient] *en coupe réglée la foule naïve des adeptes de l'Islam et* [faisaient] *courir* [au projet] *de civilisation un danger permanent et sans cesse grossissant.*[138]

Les arguments du lieutenant-gouverneur du Sénégal sur la nécessité d'adopter un projet de loi interdisant les souscriptions et les quêtes sont repris dans un rapport envoyé au président de la République française[139]. Dans ce rapport, l'administration coloniale faisait état de l'urgence d'adopter ce projet et demandait au président de sanctionner un décret de loi interdisant les souscriptions et les quêtes.

Aux alentours de l'année 1914, le ministre de la Justice de la République française a émis un décret dont les articles 1er et 2ème prévoient l'interdiction des souscriptions publiques et des quêtes à domicile réalisées sur le territoire de la colonie du Sénégal sans autorisation du lieutenant-gouverneur[140].

ARTICLE 1er.

Dans toute l'étendue du territoire de la colonie du Sénégal, aucune souscription ne peut être ouverte ou publiquement annoncée, aucune quête ne peut être faite au domicile, sous le prétexte de parer aux conséquences d'une calamité publique ou d'un accident d'ordre privé, d'élever une statue, de construire un monument, de fonder de bonnes œuvres ou d'aider celles existantes, ou plus généralement dans quelque but que ce soit sans l'autorisation du Lieutenant-Gouverneur.

ARTICLE 2.

Seront seuls considérés comme autorisés les organisateurs de souscription et quêteurs nantis chacun d'une carte qui leur aura été délivrée soit par le Secrétaire Général à Saint-Louis, par le Délégué à Dakar et dans les cercles par les Administrateurs et dont le libellé et le format seront déterminés et le modèle publié dans un arrêté du Lieutenant-Gouverneur.

Ce libellé comprendra notamment : les noms, prénoms, profession et domicile du titulaire, la mention de l'œuvre en vue de laquelle la carte est délivrée et le délai pendant lequel il pourra en être fait usage.

Cette carte sera personnelle et individuelle.

Elle ne pourra être utilisée en dehors du territoire du Sénégal.

---

[138] *Id.*

[139] *Rapport au Président de la République*, s.a., sans expéditeur. Sur le document retrouvé dans les Archives nationales d'outre-mer à Aix-en-Provence, ne sont indiqués ni la date ni l'expéditeur du document. Toutefois, le rapport en question présente des parties de texte identiques au texte de la Lettre du Gouverneur des Colonies et Lieutenant-Gouverneur du Sénégal au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française, Présentation d'un projet de décret sur l'interdiction des souscriptions et des quêtes, Saint-Louis, 19 août 1911.

[140] *Décret du Président de la République française*, s.a., sans auteur. Le contenu du décret indique qu'il se place dans la continuité d'une série de décrets. Le dernier décret indiqué date de 9 mars 1914. « Vu le décret du 10 Novembre 1903 portant réorganisation du service de la Justice dans les Colonies relevant du Gouvernement Général de l'A.O.F. complété par les décrets des 22 Mai 1905, 22 Décembre 1909, 25 Avril 1910, 21 Mars et 27 Septembre 1911, 16 Août 1912 et 9 Mars 1914. ». Nous ne pouvons que supposer que le décret a été émis par la métropole après mai 1914.

Le décret stipulait que toute violation de cette interdiction ferait l'objet de sanctions administratives ou pénales similaires à celles proposées par le lieutenant-gouverneur du Sénégal le 19 août 1911[141] : emprisonnement de six jours à six mois, amende ou application des peines prévues dans le Code pénal pour des fait connexes, en l'occurrence la falsification des documents – de l'autorisation accordée par l'administration coloniale pour quêter – ou le mauvais usage des documents – la remise de l'autorisation à un tiers et l'utilisation de cette autorisation par ce tiers.

Il reste impossible d'attester que ce décret a été mis en application au Sénégal, faute de données sur ce sujet. Ce décret atteste toutefois qu'une réflexion sur l'interdiction des quêtes religieuses était en cours au début du XX^{e} siècle, non seulement dans les colonies de l'AOF mais aussi dans la métropole.

[141] *Lettre du Gouverneur des Colonies et Lieutenant-Gouverneur du Sénégal au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française. Présentation d'un projet de décret sur l'interdiction des souscriptions et des quêtes*, Saint-Louis, 19 août 1911.

3 LA TRADITION FRANÇAISE DE LUTTE CONTRE L'ERRANCE ENFANTINE

Faye et Thioub (2003) remarquent que la préoccupation des autorités coloniales françaises pour les talibés mendiants doit se comprendre au-delà de leur ambition politique d'installer l'école élémentaire française. Elle renvoie au combat mené en Europe au XIX^{e} siècle contre l'errance enfantine (*id.*).

L'errance des enfants fait référence à un phénomène social spécifique aux sociétés de l'Europe occidentale pendant la période moderne (Julia 1998). Elle a concerné aussi bien les garçons que les filles qui, pour diverses raisons, se sont retrouvés dans la rue où, pour gagner leur vie, ils exerçaient un petit métier, s'adonnaient à la mendicité, pratiquaient le vol ou combinaient ces trois activités (Yvorel 2006). Ayant rompu ou non les liens familiaux, ils passaient leur temps à parcourir, sans but précis, les rues des villes et des villages. Les enfants en situation d'errance se trouvaient en rupture avec l'école, la majorité d'entre eux étaient analphabètes. La catégorie juridique accolée à ces enfants, qui subissaient le plus souvent la répression, était celle du vagabondage (*id.*).

Dans un schéma très classique, la transformation de la mendicité des talibés en problème public est le résultat de l'articulation entre un savoir préexistant et un pouvoir (cfr. section 1). Préoccupée par l'installation de l'ordre public urbain et l'école française, l'administration coloniale française a transposé sur les réalités locales rencontrées au XIX^{e} siècle dans la région sénégambienne, une vision spécifique de l'errance enfantine et de la manière de la gérer, qui s'est constituée entre le XVI^{e} siècle et le début du XIX^{e} siècle.

Ariès (1973) montre qu'en Europe occidentale, les élèves des collèges s'adonnaient à la mendicité malgré les provisions qu'ils recevaient chaque semaine de leurs familles ou de leurs voisins. En Grande Bretagne ou en Allemagne, la tolérance sociale par rapport à la mendicité des enfants semble avoir subsisté, plus qu'ailleurs, jusqu'au XIX^{e} siècle.

> *La mendicité des enfants était tolérée et même admise par l'opinion : les bandes d'écoliers exploitaient cet état d'esprit en spécialisant les plus jeunes dans la mendicité, tandis que les plus vieux se réservaient le chapardage.* (*id.* : 363)

La mendicité n'avait rien d'honteux, elle occupait même une place importante dans la vie de l'élève.

> *En Allemagne au XVI^{e} siècle, les témoignages sont nombreux. La petite bande d'écoliers, bacchants et béjaunes, à laquelle appartenait Thomas Platter, et qui menait de ville en ville une existence vagabonde, tirait ses ressources soit du vol et du chapardage sur les routes ou à la campagne, soit à la ville, de la mendicité des béjaunes qui chantaient dans les rues, dans les tavernes. (id. : 362)*
>
> *Ces pratiques de mendicité enfantine étaient si bien admises au moins dans l'Allemagne du XVI^{e} siècle, que Mosellanus les décrit dans sa Pédologie. Ce recueil de colloques scolaires fait parler des écoliers de Leipzig. La mendicité tient dans leur vie une place honorable.* (*id.* : 363)

Ariès (1973 : 363) note qu'à la fin de la messe, les écoliers recevaient des aumônes, un « appoint indispensable à la vie de l'écolier, [qui avait] aussi un caractère traditionnel et folklorique ». La mendicité des écoliers, surtout de ceux qui étaient loin de leurs familles, se faisait lors des fêtes religieuses. Cette pratique, censée remonter à des coutumes de l'antiquité,

assurait à certains d'entre eux un complément utile à leur subsistance (nourriture, friandises, argent).

> *En Angleterre, on retrouve dans les traditions des public schools des souvenirs de ces coutumes de mendicité. À Eton le jour de la réception ou de l'initiation des novices, des fresh men, les élèves se répandaient en bandes sur les routes voisines ; ils arrêtaient les passants et les forçaient à leur donner de l'argent en échange d'un peu de sel – le sel servait à asperger les fresh men. L'historien anglais d'Eton y voit « quelque chose d'intermédiaire entre le vol et la mendicité »*. (*id.* : 364)

En France, la situation semble avoir été différente. Ariès (1973) observe que les textes du XVI^e^ siècle ne font pas référence à la mendicité des écoliers. Il suspecte que le dispositif disciplinaire mis en place dans les collèges, suite à la réforme morale et chrétienne initiée au XVe siècle[142], a eu des effets sur la limitation ou sur la suppression de la mendicité.

Néanmoins, l'errance des enfants était un fait en France au XVI^e^ siècle (Jullia 1998a) et elle a perduré, malgré les différentes actions publiques entreprises, jusqu'au début du XX^e^ siècle (Beaune 1983, Yvorel 2006). Jullia (1998) fait de l'errance des enfants un résultat des crises économiques qui ont affecté le niveau de subsistance des familles. Des cas célèbres d'enfants errants ont été relevés dans les archives des institutions chargées de la répression (police, juge) ou de l'assistance. Ces enfants se regroupaient en bandes qui vagabondaient en France, en Suisse, en Allemagne, en Italie, etc. Souvent, ils s'associaient à des adultes criminels. La mendicité et les petits vols étaient leurs moyens d'existence. Les périodes d'épidémies et de pénuries contribuaient à l'augmentation du nombre d'enfants errants, qui se retrouvaient souvent abandonnés et sans famille. Les origines de l'errance des enfants à l'époque pouvaient être diverses : la fuite de l'enfant pour échapper à la tutelle autoritaire de l'enseignant ou de la famille (élargie), la mort d'un ou des deux parents, la précarité des familles, l'abandon des enfants par la famille elle-même dans des hôpitaux et des dépôts de mendicité, les guerres, l'expulsion des familles des territoires qui changeaient de confession (*id.*).

Jullia (1998) a observé qu'à partir du XVI^e^ siècle, les autorités françaises ont commencé à prendre en charge les enfants en situation d'errance et ont mis en œuvre une politique d'assistance publique. Des centres d'assistance, sous la forme d'hôpitaux ont été ouverts dans les villes pour les enfants orphelins. L'échec de la politique d'assistance publique du XVI^e^ siècle a conduit à un changement d'approche dans les modalités de prise en charge des enfants errants (*id.*). À partir du XVII^e^ siècle, les autorités publiques ont commencé à appliquer de manière concomitante une politique de l'enfermement et « une vaste campagne de scolarisation » (*id.* : 7) des enfants des familles pauvres.

La nouvelle manière de prendre les enfants errants en charge doit beaucoup à un changement d'attitude des autorités politico-administratives et religieuses, pour lesquelles l'errance des enfants « [était] devenue peccamineuse puisque l'on [voulait] désormais distinguer les "vrais" pauvres, les pauvres dits "honteux", des autres assimilés à des oisifs ou des criminels » (*ibid.*). Jullia (1998a) souligne par ailleurs que la lutte menée en France contre l'errance des enfants ne peut pas être dissociée du changement de représentation de la pauvreté qui se produit à l'époque moderne. Les législations des XVII^e^ et XVIII^e^ siècles montrent que la pauvreté est

[142] Cette réforme a participé à l'avènement et à la mise en place progressive d'un régime disciplinaire où pour être éduqué, l'enfant était coupé de sa famille et enfermé dans des collèges et des internats (Ariès 1973).

perçue comme « un danger social » (*id.* : 10), ce qui explique l'approche d'intervention publique qui a privilégié l'enfermement des vagabonds et leur mise au travail.

La politique d'enfermement supposait de confiner les enfants errants qui n'avaient pas de travail ou qui ne fréquentaient pas l'école dans des endroits clôturés et contrôlés, tels que les hôpitaux d'enfants. L'objectif était leur rééducation (Jullia 1998).

L'enfermement de ces enfants obéissait aux mêmes principes que la politique appliquée en France et en Grande Bretagne aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles aux individus suspectés de délits tels que la mendicité, le vagabondage, la désertion, les vols (Gutton 1973) : ils étaient arrêtés et conduits dans des établissements, tels que des hôpitaux généraux et des dépôts de mendicité.

L'hôpital était aussi censé « lutter contre "l'oisiveté et le libertinage" » (*id.* : 26). À l'époque, les deux termes renvoyaient à « une vie sans règle, que seules les passions conduisent, sans recours à la raison » (*ibid.*). Dans les textes des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, l'oisiveté est vue comme la « mère de tous les maux » (*id.* : 143). Les remèdes envisagés étaient le travail et l'éducation religieuse. Ce type d'assistance publique représentait à la fois un moyen d'accoutumer les mendiants oisifs au travail et une pénitence à travers laquelle ils se rachetaient d'avoir été fainéants. Devenus des manufactures, ces établissements familiarisaient les individus, dont les comportements étaient jugés non conformes au code moral, à différents travaux manuels et à leurs devoirs de bons chrétiens (*ibid.*). Souvent, les enfants dont les parents étaient enfermés dans des hôpitaux étaient enfermés dans des hôpitaux d'enfants (Jullia 1998).

Une fois enfermés dans des hôpitaux, les enfants errants, considérés comme « porteurs des germes de la fainéantise et de l'impiété » (*id.* : 12), étaient éduqués à la valeur du travail et à un code moral qui découlait des principes de la religion chrétienne. L'éducation au travail se faisait dans l'hôpital même, qui était doté de ses propres ateliers de travail. Le rôle du clergé était essentiel dans ce projet de rééducation des jeunes voleurs et mendiants. Des prêtres travaillaient dans ces hôpitaux afin de catéchiser les jeunes et de leur apprendre à lire et à écrire. Les ateliers de travail français suivaient le modèle anglais où des maîtres apprenaient la lecture et l'écriture, d'autres l'art des métiers, et où des prêtres apprenaient aux enfants des prières qu'ils répétaient avec eux deux fois par jour. Des centres de charité, à visée moralisatrice, ont été ouverts tant au niveau régional qu'au niveau local, suite à des initiatives éparses des membres pieux des communautés locales.

Parallèlement à la politique de l'enferment des enfants en errance, les autorités publiques ont ouvert, à partir de la moitié du XVII^{e} siècle, des écoles gratuites charitables destinées aux enfants des couches populaires. La politique de scolarisation des pauvres partait de l'idée selon laquelle « l'ignorance entraîne l'oisiveté et le libertinage qui sapent les bases de l'ordre social » (*id.* : 15). La mission de l'école de charité était d'alphabétiser et de familiariser les enfants aux valeurs morales. Une fois scolarisés, les enfants étaient censés avoir plus des possibilités de décrocher un travail. Les écoles contribuaient à la croissance de la productivité, fournissant une main-d'œuvre qualifiée. À travers l'apprentissage des valeurs morales, l'école de charité était censée contribuer à l'ordre public (*ibid.*).

La fréquentation de l'école gratuite de la charité est devenue impérative pour toute famille pauvre qui voulait continuer à bénéficier de l'aumône que le curé ou la dame de charité offrait. L'école charitable se donnait une mission « civilisatrice » des couches populaires (*id.* : 7). Toutefois, cette démarche a débouché sur l'apparition d'« une véritable "police" des

familles » (*ibid.*) et de formes de résistance des familles. Présentant plus de résultats que la politique de l'enfermement, les écoles charitables ont néanmoins touché surtout les enfants des villes à une époque où la France restait principalement rurale.

Le XVIII^{e} siècle a été marqué par l'image des enfants abandonnés et des orphelins (Gutton 1973, Beaune 1983). Ils étaient peu à être pris en charge. Ceux qui y arrivaient étaient appuyés par des services chrétiens de charité, des mécènes, des fondations et faiblement par des services d'assistance publique, peu répandus à l'époque. L'occupation principale de ces enfants restait la mendicité organisée, qu'ils combinaient parfois avec des petits métiers et des périodes d'apprentissage (Beaune 1983).

Au début du XIX^{e} siècle, des services publics, tel que le Comité de mendicité, ont fait du phénomène large de l'errance un problème et ont proposé un programme qui a été vite abandonné (*id.*). Le programme affirmait le droit de tout un chacun d'avoir accès à l'assistance sociale, quels que soient son âge et son origine sociale. Des centres d'accueil d'enfants en situation d'errance ont été ouverts. Si les adultes vagabonds étaient considérés, par la justice et par la médecine, comme irrécupérables, l'enfant errant était considéré comme pouvant toujours être récupéré (*id.*). Le but était de normaliser son comportement, vu qu'il était considéré comme « l'avenir de l'homme » (*id.* : 77), surtout dans la mesure où le projet politico-économique de l'époque était la création de la société industrielle, « la société du travail » (*id.* : 21). La création de cette société supposait l'élimination de toute forme de désordre et la gestion des masses d'ouvriers. Son rendement dépendait de la gestion de « cette main-d'œuvre aléatoire, adulte ou infantile, sale, alcoolisée, brutale » (*id.* : 81). L'utopie socialiste de l'époque visait la création d'une nouvelle morale et la rééducation des enfants errants et pauvres. L'objectif était de promouvoir « une enfance active, propre et responsable » (*ibid.*).

Les autorités publiques de l'époque distinguaient entre les « bons » et les « mauvais » enfants en situation d'errance. Les bons enfants étaient ceux qui arrivaient à intégrer l'« armée industrielle » (*id.* : 84) et réussissaient à s'accrocher au travail dans les usines ou les mines où ils étaient placés par les autorités publiques pour travailler. Le travail était considéré comme la voie pour sortir de l'errance et il a conduit la politique d'assistance à l'enfance errante à la fin du XVIII^{e} siècle et au début du XIX^{e} siècle.

> *Enfants trouvés et enfants pauvres (des villes) sont « abandonnés aux industriels »* […] *le déplacement dans les manufactures redouble le placement dans les fermes, selon une ampleur proportionnelle aux besoins en main-d'œuvre.* (*id.* : 80)

Les mauvais enfants, ceux qui récidivaient et retournaient dans la rue après l'intervention de l'État, étaient enfermés dans des maisons de correction pour éviter qu'ils rejoignent « la masse des mauvais vagabonds » (*ibid.*). Au début du XX^{e} siècle, le savoir sur l'errance enfantine restait toujours limité après trois siècles d'intervention publique. Les différentes études qui ont cherché à identifier les origines du phénomène ont avancé des explications, les uns de nature héréditaire et psychologique, les autres de nature sociale et familiale.

CONCLUSION DU CHAPITRE II

Ce chapitre a montré que la mendicité en général, celle des talibés en particulier est devenue un problème public au XIX^{e} siècle. Présente pendant l'époque précoloniale, la mendicité pratiquée dans la région sénégambienne par différentes catégories d'individus a attiré l'attention de la royauté qui n'a toutefois entrepris aucune action pour l'éradiquer.

Préoccupés par le maintien de l'ordre public colonial et par la gestion des différentes catégories de population qui échappaient au contrôle public, les administrateurs coloniaux ont fait de la mendicité et de la mendicité des talibés des problèmes publics sur lesquels il fallait intervenir. Influencés aussi par la tradition française de gestion de l'errance, constituée progressivement entre les XVI^{e} et XIX^{e} siècles, ils ont transposé en Sénégambie des catégories exogènes de pensée qui faisaient du travail une valeur sociale absolue et de la mendicité et du vagabondage des comportements non conformes au code moral que les autorités françaises essayaient de diffuser.

À partir de la première moitié du XIX^{e} siècle, l'administration coloniale a adopté une série de mesures institutionnelles (mise en place du Commissariat de Police de Saint-Louis en 1840) et normatives (les décrets de 1848) pour lutter contre la mendicité et le vagabondage dans l'espace urbain. Suite aux demandes répétées adressées entre 1840 et 1850 par les administrateurs coloniaux de Saint-Louis (le mémoire de Héricé de 1847, la demande du maire de Saint-Louis de 1850), le conseil d'administration de la colonie a autorisé, en septembre 1850, la mise en œuvre d'une série de mesures répressives contre les individus qui s'adonnaient à la mendicité et au vagabondage.

La mendicité des talibés a été mise pour la première fois à l'agenda du conseil d'administration de la colonie par le gouverneur Faidherbe en 1856. Il a fait de la mendicité des talibés des *daaras* un problème public sur lequel il a décidé d'intervenir en l'inscrivant dans le cadre normatif de la gestion de l'espace public. La mendicité des talibés a été ensuite inscrite dans le cadre normatif de la régulation du fonctionnement de l'enseignement coranique. La volonté des autorités coloniales de mettre l'enseignement coranique sous contrôle public est à mettre en perspective avec deux autres projets : l'installation de l'école française dans la région et la surveillance et le contrôle d'une catégorique spécifique d'individus qui échappait au contrôle de l'administration coloniale, les marabouts.

Des écrits de la moitié du XIX^{e} siècle (livre de l'abbé Boilat de 1853, la lettre de Faidherbe au ministre de la Marine et des Colonies de 1855) permettent de saisir la représentation que se sont faite les administrateurs coloniaux de la mendicité à laquelle s'adonnaient quotidiennement les talibés. Au XIX^{e} siècle, les administrateurs coloniaux se sont érigés non seulement en défenseurs de la morale et des normes d'ordre public, mais aussi en porte-paroles des talibés. Obligés par leurs marabouts à mendier chaque jour, les talibés sont présentés comme des enfants qui ont peu de perspectives d'avenir à cause de la faible qualité de l'instruction qui leur est offerte. Selon les administrateurs coloniaux, leurs perspectives se limitaient à la délinquance, à laquelle les préparait la socialisation à la mendicité que leur donnaient leurs enseignants.

La volonté des Français d'asseoir leur autorité sur les groupes d'individus qui échappaient à leur contrôle s'est manifesté jusqu'au début du XX^{e} siècle. Durant les deux premières décennies du XX^{e} siècle, l'administration coloniale a maintenu à l'agenda le projet de

réglementer les quêtes religieuses des marabouts étrangers et les a considérées comme une menace pour la stabilité de la domination coloniale et les intérêts des populations locales.

CHAPITRE III
LES INFLEXIONS HISTORIQUES DANS LE PROCESSUS DE CONSTITUTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS EN PROBLÈME PUBLIC (1914-ANNÉES 1990)

1 LA *SOCIOLOGIE DU DISPOSITIF* COMME MODÈLE THÉORIQUE POUR SAISIR LE PROCESSUS DE REDÉFINITION D'UN PROBLÈME PUBLIC

Selon Knoepfel et *coll.* (2006 : 140), la définition d'un problème public est « un processus continu, non linéaire et ouvert ». Les catégories initiales qui ont permis de thématiser une question donnée comme problème public peuvent être révisées et réinterprétées à tout moment en fonction des acteurs et du contexte institutionnel. La réinterprétation d'un problème public suppose un changement des modalités d'intervention et des catégories d'acteurs chargés de l'intervention. Le changement n'implique pas de faire table rase de ce qui a été fait précédemment, la situation antérieure constitue toujours une référence dans le processus de redéfinition du problème public.

Mise à l'agenda public en 1856 par les administrateurs coloniaux, la mendicité des talibés n'a pas toujours considérée comme un problème public. On peut ajouter qu'au cours des périodes où elle l'a été, elle n'a pas inspiré systématiquement les mêmes solutions. Ce chapitre propose d'étudier les modalités de redéfinition de la mendicité des talibés comme problème public. Cela nous amène à interroger les spécificités du contexte socio-historique et le changement des enjeux politiques : il s'agit de saisir ce qui est advenu du processus de « problématisation » de la mendicité des talibés entamé par les autorités coloniales françaises en 1855 et des mesures mises en place pour l'éradiquer lorsqu'un « dispositif impérial » a été activé en 1885 (D'Angelo 2013).

Le concept de dispositif impérial a été développé par D'Angelo (2013) dans *Politique et marabouts au Sénégal : 1854-2012*. Au départ du concept foucaldien de dispositif (Foucault 1977), il décrit la genèse d'« un dispositif impérial » au Sénégal en 1885, son évolution et sa transformation en un « dispositif national » après l'indépendance.

À travers le concept dispositif, Foucault désigne « une formation historique spécifique » (Croché 2015), un réseau établi entre des éléments hétérogènes qui oriente les conduites des individus, façonne leurs préférences (Foucault 1977, Raffnsøe 2008) et a « une fonction stratégique dominante » (Foucault 1977).

> *Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est* […] *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments* […] *Par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante.* (Foucault 1977 : 299)

Dans la perspective d'opérationnaliser le concept de dispositif pour les sciences politiques et sociales, Charlier et Panait (2015) ont proposé de considérer qu'il n'y a qu'un seul dispositif, qui serait le « dispositif de production de l'homme ». Cette proposition théorique prolonge et déborde l'approche foucaldienne du dispositif et de la subjectivation et donne au concept une importance théorique plus centrale que ce qu'avait envisagée Foucault. Envisager l'action d'un dispositif de production de l'homme rompt, comme le souligne Croché (2015), avec l'approche cognitive des politiques publiques, qui soutient l'hypothèse de la succession des référentiels, qui disparaissent quand ils n'arrivent plus à rendre la réalité intelligible.

L'hypothèse soutenue dans ces pages est que ce dispositif de production de l'homme évolue et opère depuis la nuit des temps, et qu'il oriente et conduit « les conduites des individus dans le secteur ou dans la société où il intervient » (Charlier & Panait 2015 : 63). S'il est unique dans une société donnée –ce qui signifie que s'y opère de façon continue une conciliation des diverses manières dont elle peut se projeter dans le futur– cela ne signifie pas que d'autres sociétés ne se sont pas dotées d'un autre dispositif de production de l'homme. La rencontre de sociétés précédemment distinctes les amène à confronter leur dispositif de production de l'homme, qui peuvent se combiner de multiples manières, qui vont de la fusion pure et simple (voire de l'absorption) à la confrontation longue.

Ce dispositif de production de l'homme ne cesse de se réorganiser en fonction des priorités sur lesquelles les circonstances l'amènent à se concentrer : l'enseignement supérieur, les droits de l'enfant, etc. (*ibid.*). Le dispositif impérial a été activé par Jules Ferry au lendemain de la bataille de Sedan, avec ses deux volets de scolarité obligatoire sur le territoire métropolitain et de colonisation, notamment de la région sénégambienne. Ce dispositif impérial a exporté vers les colonies le modèle d'un enseignement formel et centralisé, au Sénégal, il s'est transformé, après les indépendances, en un dispositif national (D'Angelo 2013). Le « dispositif européen de l'enseignement supérieur » a été activé en 1998 à La Sorbonne (Croché 2010). Le « dispositif de production de l'homme par la mise en compétition de tous les hommes » a été activé en 1983 (Croché 2015). Enfin, le « dispositif durable de production de l'homme par la mise en compétition de tous les hommes » a été activé en 2015 (*id.* : 162).

Notre recherche s'inscrit dans la continuité de celle de D'Angelo (2013), et s'appuie sur des concepts développés dans des travaux finalisés ou en cours d'une équipe de chercheurs en sociologie de l'éducation et en analyse des politiques publiques d'enseignement qui s'est réapproprié le concept foucaldien de dispositif en en élargissant considérablement la portée et qui s'est proposé de l'opérationnaliser au départ de terrains variés (Croché 2009, 2010, 2015 ; Charlier 2015 ; Charlier & Croché 2013 ; Charlier & Panait 2015 ; Imaniriho 2015 ; Souto Lopez 2016 ; Urban 2017). Ces travaux participent tous à la construction d'une sociologie du dispositif. Afin de mieux asseoir le modèle théorique qui sous-tend cette thèse, les paragraphes ci-dessous reprennent les développements théoriques réalisés par D'Angelo dans son étude portant sur les évolutions socio-historiques des relations entre le politique et le religieux au Sénégal et les articulent avec les avancées réalisées dans les travaux qui veulent contribuer à la construction de la sociologie du dispositif.

D'Angelo (2013) considère qu'un dispositif impérial a été activé le 28 juillet 1885 par Jules Ferry lors de son discours tenu devant la Chambre des députés français en faveur d'une relance de la politique coloniale. Ce dispositif impérial vise à contribuer, après la défaite humiliante de la France face à la Prusse à Sedan en 1870, à la construction d'un empire colonial français capable de rivaliser avec les empires allemand et britannique. Pour constituer cet empire, la France devait assurer la mise en place d'une entité cohérente et unie où les colonies devaient jouer aussi un rôle politique, qui dépassait le rôle économique qui leur avait été jadis assigné.

Pour D'Angelo (2013), l'efficacité du dispositif impérial a été confirmée lors de la Première Guerre mondiale, lorsque l'empire colonial français, montrant son unité et sa cohésion, a fait face à la menace allemande. « Le dispositif impérial a accompli sa fonction stratégique dominante » (*id.* : 293). L'efficacité du dispositif doit beaucoup au rapprochement qui s'est

produit entre les autorités coloniales et les leaders religieux sénégalais à partir de la première décennie du XX^{e} siècle. À la veille de la Première Guerre mondiale, ces derniers ont affiché leur loyauté envers la France. Une dynamique « d'échange de services » (*id.* : 150) s'est établie entre les religieux et le pouvoir colonial. Les autorités religieuses confrériques, jadis fortement craintes par le pouvoir colonial, sont devenues « les intermédiaires les plus précieux de l'administration coloniale » (*id.* : 157).

En suivant l'évolution socio-historique du dispositif impérial, D'Angelo (2013 : 239) observe qu'au moment de l'indépendance, il « a été remobilisé autour d'une nouvelle fonction stratégique ». L'enjeu n'était plus de construire l'empire, mais de construire la nation, d'assurer « la cohésion et une stabilité politique à la République du Sénégal » (*ibid.*). Le « dispositif impérial s'est maintenu en se métamorphosant » (*id.* : 297) en un dispositif national (*id.* : 239). La dynamique d'« échange de services » avec les leaders religieux a été reconduite par les autorités politiques après l'indépendance (*ibid.*). Malgré la volonté de la population sénégalaise, manifestée lors des élections présidentielles de 1988, de séparer le religieux du politique, les autorités politiques ont continué à œuvrer au rapprochement entre les leaders religieux et les pouvoirs publics (*id.* : 299-300).

L'activation du dispositif impérial par le discours de Jules Ferry de 1885 a permis la création d'un « ensemble cohérent dirigé vers un but clairement identifié » (*id.* : 293) : la construction de l'empire. Il a réalisé la mise en réseau d'une série de pièces, d'éléments hétérogènes qui étaient déjà disponibles mais en ordre dispersé. Croché (2015) a montré qu'avant de faire réseau et constituer un dispositif, les éléments qui le constituent ont chacun une histoire singulière, résultat de son évolution propre. Au départ de différents cas d'étude, Charlier et Croché (2013) et Charlier (2015) soulignent que l'évolution de chaque élément qui compose le réseau cesse progressivement de se réaliser de façon indépendante une fois que le dispositif est activé, car chaque élément est relié directement ou indirectement à tous les autres et l'évolution de l'un influence l'évolution de tout le réseau, c'est-à-dire de tous les éléments qui le constituent. La signification initiale de chaque élément est nécessairement amenée à s'ajuster à la logique du dispositif et à contribuer à l'entretenir et à la faire évoluer.

Notre recherche propose d'observer concrètement comment l'interprétation donnée par les pouvoirs publics à la mendicité des talibés a évolué après que le dispositif impérial a été activé et après qu'il s'est transformé en un dispositif national. Le dispositif impérial et le dispositif national ont favorisé ces reconfigurations en inspirant des mesures politiques qui ont modifié la lecture que la société faisait de certaines pratiques, dont la mendicité.

Le dispositif impérial a amené les autorités publiques à se montrer beaucoup moins entreprenantes et résolues dans la lutte contre la mendicité des talibés, qui avait été entreprise par les autorités coloniales dès le début du XX^{e} siècle. Après 1885, l'intérêt des Français était devenu la construction de l'empire, ce qui ne pouvait s'envisager qu'en s'assurant la coopération des leaders religieux. La mendicité des talibés était de longue date une pomme de discorde entre les autorités coloniales et les autorités religieuses. En diminuant la pression faite pour que disparaisse la mendicité, les autorités coloniales pouvaient au minimum espérer instaurer un climat de dialogue plus serein.

L'activation du dispositif national a remis la mendicité au cœur de l'attention des autorités publiques. Elle est en effet apparue comme une menace à la réalisation du projet national, ce qui justifiait de la contrôler sévèrement.

L’examen des reconfigurations du nœud de la mendicité des talibés permet de saisir le resserrement et le desserrement des liens autour de ce nœud. Il permet enfin de mieux appréhender le processus de définition de cette pratique comme problème public par les différents pouvoirs publics.

Des travaux d’opérationnalisation du concept de dispositif ont mis en lumière la manière dont se resserrent et se desserrent les liens d’un réseau et les effets que peuvent avoir ces desserrements et ces resserrements.

Pour Charlier et Panait (2015), le resserrement des liens du réseau rapproche des éléments, il crée des liens plus cohérents et plus fonctionnels entre ceux-ci, ce qui renforce les liens lâches qui étaient déjà établis. Ils soulignent que le dispositif doit être pensé en termes de maillage entre des éléments situés sur un même plan et non pas en termes de niveaux ou de paliers de profondeur. La lecture en termes de paliers ou de niveaux installe en effet une idée de hiérarchie entre les éléments, certains se retrouvant nécessairement au-dessus d'autres. La lecture en termes de dispositif réfute ce postulat de hiérarchie initiale, elle considère que tous les éléments constitutifs du réseau, dont chacun correspond à un nœud, ont un même potentiel : chacun d'eux peut faire l'objet d'une attention particulière, de décisions d'autorités publiques, d'interventions d'organisations internationales ou de mouvements sociaux, ce qui aura pour effet de déformer provisoirement le dispositif en rapprochant de lui d'autres éléments du dispositif.

Au départ de l’étude des effets de l’activation en 1998 du dispositif européen de l’enseignement supérieur (Croché 2009, 2010), Charlier et Croché (2013) et Charlier (2015) montrent le resserrement de mailles du réseau peut amener à ce qu'ils conceptualisent comme la « migration des objets ». Ils considèrent qu'il y a migration des objets quand des pratiques stabilisées voient leur signification ou leur usage modifiés en profondeur sans que les acteurs l'aient voulu ou l'aient même simplement anticipé. Cette transformation des usages ou des significations est amenée par le dispositif qui lie les pratiques stabilisées à des éléments avec lesquels elles n'étaient pas initialement associées. L'exemple qu'ils prennent est celui des évaluations de cours par les étudiants à l'université. Mise en place dans certains établissements par les professeurs eux-mêmes pour les aider à ajuster leur enseignement, il est arrivé que les résultats de cette évaluation leur soit confisqués et soient intégrés à leurs dossiers d'avancement. La migration désigne le changement de monde de référence. Prenant appui sur Boltanski et Thévenot (1991), Charlier et Croché (2013) soutiennent que l'évaluation des enseignements par les étudiants a été construite dans la Cité domestique et qu'elle a été projetée dans la Cité industrielle, ce qui en a profondément modifié le sens. Les manières de faire des acteurs en ont été bouleversées, ils ont été amenés à changer leurs pratiques pour mieux cadrer avec la logique du dispositif. L’ajustement imposé par le dispositif n’est pas pour autant nécessairement ressenti comme brutal (*id.*), la migration des objets peut s'effectuer par petites étapes imperceptibles, par de légers glissements qui n'ont pas l'ampleur ou le caractère spectaculaire qui auraient pu alerter les acteurs. Dans l'exemple qu'ils donnent, ces glissements ont été la standardisation progressive des questionnaires d'évaluation, leur traitement par l'administration, la présentation de comparaisons entre les évaluations faites par les étudiants de tous les cours du même programme, toutes mesures amenées initialement par l'argument de décharger les enseignants de certaines tâches et de leur fournir la meilleure information.

De façon plus générale, il semble que dans les premiers temps qui suivent son activation, un dispositif tend à se présenter comme un réseau flexible et accueillant (Croché 2015) : il ne tire alors sa force que de celle des acteurs individuels et collectifs et des institutions qui soutiennent la vision de la production de l'homme qu'il promeut. Il devient de plus en plus contraignant une fois qu'il arrive à créer des liens logiques entre les différents éléments qui le composent et que des règles sont progressivement établies et décidées par les pilotes du dispositif (*id.*). Ces règles, en créant des exclus et en organisant une hiérarchie de la conformité, suscitent des oppositions, qui vont amener des acteurs à chercher à peser sur les orientations du dispositif, ce qui contribue à préserver et à renforcer sa puissance d'influence.

Souto Lopez (2016) observe que les instruments, les pratiques, les discours, les institutions peuvent contribuer à resserrer des nœuds du dispositif. Il a montré que le resserrement devient possible lorsque les acteurs se saisissent des instruments du réseau et en font le même usage. Toutefois le même usage des instruments ne constitue pas une condition suffisante pour assurer la force du dispositif. Le chercheur souligne que les acteurs doivent mobiliser des justifications similaires quant à l'usage des instruments, même si les finalités qu'ils poursuivent restent différentes.

Charlier et Panait (2015) notent que l'effet mécanique du resserrement des liens autour de certains éléments est le desserrement de liens établis autour d'autres éléments. Le desserrement de liens peut produire des migrations d'objets, au même titre que les resserrements. La signification des éléments affectés par le desserrement est nécessairement modifiée, les liens serrés qui solidarisaient des objectifs, des pratiques, des idéaux, des institutions qui se présentaient comme incontestables apparaissent désormais fragiles, les proximités se révèlent artificielles ou temporaires. Cela étant, les réagencements du dispositif de production de l'homme, qui prennent la forme du desserrement de certains liens et du resserrement d'autres liens ne le font pas disparaître, ils ne font que l'aligner sur d'autres priorités. Aucun lien n'est détruit, certains sont distendus, mais chacun reste susceptible d'être resserré à tout moment. Les logiques qu'incarnaient les liens serrés restent vivantes dans le nouveau dispositif, et même si elles ne peuvent plus désormais s'énoncer de façon fière, elles gardent la possibilité de prospérer dans les marges, de nourrir des stratégies de résistance plus ou moins explicite, de fédérer des exclus. En ce sens, un dispositif ancien n'est jamais parfaitement absorbé par un dispositif nouveau, et celui-ci est toujours en tension entre ceux qui l'ont précédé et ceux qui aspirent à sa succession.

L'image du « lien », dont il a été fait ici abondamment usage, est indissociable de celle de « nœud ». Le nœud correspond à la rencontre d'éléments de natures différentes (matérielle et idéelle), il a une concrétisation, sous la forme d'une institution, d'une organisation, d'un mouvement social, d'un texte de loi, de bâtiments. C'est dans les nœuds que les idées qui circulent dans le réseau acquièrent la capacité matérielle d'influencer la réalité. L'image du réseau comme un filet suggérerait une régularité monotone, chaque nœud ne pouvant être situé qu'à la rencontre de deux liens. Il faut ici abandonner la métaphore, et accepter que certains nœuds puissent résulter de la rencontre d'un nombre indéterminé de liens. Des investigations complémentaires seraient nécessaires pour éclairer davantage cette question.

2 LE PROCESSUS DE REDÉFINITION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS COMME PROBLÈME PUBLIC PENDANT L'ÉPOQUE COLONIALE

2.1 Paul Marty et le changement de la politique coloniale à l'égard de la mendicité des talibés et de la gestion des écoles coraniques

Le changement de politique à l'égard de la mendicité des talibés et de l'école coranique est lié à l'arrivée de Paul Marty à la tête du Service des affaires musulmanes de l'Afrique occidentale française en 1913 (D'Angelo 2013). Spécialiste de l'islam en Afrique subsaharienne, il a mené des enquêtes sur la diffusion de l'islam dans la région en un temps où « les recherches sur l'islam et les marabouts n'étaient pas systématiques » (*id.* : 81). Il s'est en outre intéressé au fonctionnement de l'enseignement musulman au Sénégal, sur lequel il a déposé, le 20 novembre 1913, un rapport d'inspection[143] qui a été repris en 1914 dans son ouvrage *Écoles maraboutiques du Sénégal, la Médersa de Saint-Louis*.

Marty (1914 : 75) a estimé que les mesures du dernier arrêté de 1903 sur le fonctionnement de l'école coranique étaient « trop sévères [et allaient] à l'encontre du but qu'elles vis[ai]ent ». Les autorités hésitaient même à les mettre en œuvre.

> *Dans la pratique, l'autorité chargée de l'application du texte hésite dans son exécution, et finalement toutes les dispositions, même les plus utiles, sont négligées* […] *Ainsi est-elle* [la réglementation de 1903] *restée complètement inopérante ; et de toutes parts maires et administrateurs ont été amenés à fermer les yeux sur la situation antérieure et à laisser les choses en l'état.* (*ibid.*)

Tout en soulignant la « faible […] valeur pédagogique de l'enseignement qoranique » (*id.* : 54), Marty a reconnu que l'école coranique faisait partie intégrante de la société sénégalaise (Harisson 2003). Il a souligné que l'école coranique « [était] à sa place en pays islamisé et […] [devait] être respectée telle que l'ont créée la mentalité et la tradition des peuples sénégalais » (Marty 1914 : 80). Elle « satisfai[sait] aux besoins et aux désirs des familles et de la société islamisée » (*id.* : 82). Auprès du maître coranique, les enfants faisaient leur « premier apprentissage » (*id.* : 42). Travaillant les champs du maître coranique au village, ils apprenaient à être de bons agriculteurs. En ville, « ils appren[aient] quelquefois un métier manuel : maçon, menuisier, ajusteur » (*ibid.*), ce qui profitait au « marabout qui, n'ayant pas de terrain, utilis[ait] dans cette voie le travail de l'enfant » (*ibid.*). À la fin de leurs études coraniques, les enfants retournaient dans leur milieu social.

> *Mais de tout*[e] *façon, l'enfant noir arrête ses études à l'école qoranique et rentre aussitôt dans son groupement social. L'école qoranique ne fait pas de déclassés.* (*ibid.*)

Pour Marty, la politique coloniale en AOF ne devait pas viser à réformer le programme d'enseignement de l'école coranique, malgré le fait qu'il était « purement confessionnel et purement mécanique » (*id.* : 85) et n'avait « aucune influence sur le développement intellectuel de l'enfant » (*ibid.*). L'« ignorance » (Ware 2014 : 201) des Sénégalais était « une bénédiction pour le projet colonial français, car elle drainait le potentiel politique de l'Islam » (*id.*). Ware (2014) interprète la proposition de Marty à la lumière des politiques raciales qui ont été mises en place en AOF, surtout après l'arrivée du Gouverneur général William Ponty

[143] *Rapport d'inspection sur l'enseignement coranique au Sénégal*, Dakar, le 20 novembre 1913.

en 1909. Selon Ware, Marty a renversé la tendance dans la politique coloniale par rapport à l'école coranique en faisant appel à des stéréotypes racistes sur les Sénégalais musulmans. Évoquant la préparation professionnelle des maîtres coraniques sénégalais, Marty écrivait :

> *Quant aux études théologiques, elles sont complètement délaissées. Les Maures, qui ont été et sont encore les agents d'islamisation et les directeurs spirituels des noirs, déclarent sans ambages qu'un cerveau de noir est absolument réfractaire à la dogmatique musulmane. Il en est de même pour les études grammaticales poussées si avant chez les Maures. L'extrême subtilité de cette gymnastique morphologique ou syntaxique est hors de l'atteinte intellectuelle du noir.* (Marty 1914 : 36)

Par ses écrits, Marty a transformé les *daaras* de « sites dangereux de socialisation des potentiels Musulmans radicaux dans des entreprises inoffensives exploitées par des charlatans ignorants » (Ware 2014 : 201).

Les échanges que Paul Marty a eus avec les autorités coloniales d'Afrique montrent aussi que la question de la réforme de l'enseignement coranique se posait déjà dans la première décennie du XX^{e} siècle en Tunisie. Afin « de profiter de l'expérience »[144] des directeurs généraux de l'Enseignement musulman de Tunis et d'Alger, Marty leur a demandé le 2 septembre 1913 de lui envoyer des renseignements sur la manière dont les écoles coraniques fonctionnaient dans leur région[145].

Le 20 octobre 1913, le gouverneur général de l'Algérie a répondu à Marty et lui a présenté le régime de fonctionnement des écoles coraniques en Algérie[146]. Ce régime ne se différenciait pas beaucoup de celui que les autorités coloniales françaises avaient imposé aux écoles coraniques en Afrique de l'Ouest. Reconnues comme des établissements privés, les écoles coraniques étaient « soumises à la surveillance et à l'inspection des autorités »[147] en Algérie. L'ouverture d'une école coranique était conditionnée à l'obtention d'une autorisation de l'administration locale. L'école devait tenir un registre dans lequel étaient consignés des renseignements sur les élèves qui la fréquentaient. Elle devait par ailleurs respecter des règles d'hygiène et il lui était interdit de recevoir des élèves pendant les heures d'ouverture des écoles publiques dans les zones où ces dernières étaient présentes.

À la demande de Marty, le directeur de l'Enseignement musulman à Tunis lui a adressé, le 12 décembre 1913[148], un rapport rédigé en 1908 par un interprète au Tribunal mixte de Tunis qui faisait état de la nécessité de réformer les *kouttabs*, les écoles coraniques tunisiennes[149]. Après une courte description du programme journalier du *kouttab*, axé sur l'étude du Coran et la prière, il soulignait la différence fondamentale entre les pédagogies de l'enseignement européen et du système traditionnel d'éducation coranique.

---

[144] *Lettre de Paul Marty aux Directeurs Généraux de l'Enseignement musulman à Alger et Tunis*, Dakar, le 2 septembre 1913.
[145] *Id*.
[146] *Lettre du Gouverneur Général de l'Algérie à Paul Marty, l'Officier Interprète chargé du Service des Affaires Musulmanes du Service Occidentale Musulmane de l'Afrique Occidentale Française à Dakar, au sujet des écoles musulmanes privées*, n^{o} 8682, Alger, le 20 octobre 1913.
[147] *Id*.
[148] *Lettre du Directeur Général de l'Enseignement Musulman à Paul Marty, l'Officier Interprète chargé du Service des Affaires Musulmanes du Service Occidentale Musulmane de l'Afrique Occidentale Française à Dakar, au sujet des écoles musulmanes*, n^{o} 22282, Tunis, le 12 décembre 1913.
[149] *Extrait du rapport du M. Khairallah au congrès de l'Afrique du Nord*, Paris, 1908.

> *Le kouttab n'a rien de commun avec l'école primaire des pays de civilisation latine ou anglo-saxonne. On y rechercherait en vain le but de la pédagogie moderne qui est de préparer l'enfant par une bonne éducation physique, intellectuelle et morale, à être plus tard un homme utile à lui-même, à son pays, à la société. L'éducation physique qui a pour objet, à l'école primaire, en Europe et en Amérique, le développement régulier du corps de l'enfant et la conservation de sa santé, est inconnue au kouttab* […] *L'éducation intellectuelle, qui se borne au kouttab : à l'étude par cœur du Coran, sans explication du texte, se traduit, en fin de compte, par un énorme déficit dans la culture de l'intelligence* […] *Enfin, l'éducation morale qui a, ailleurs, pour objet la formation du cœur et du caractère de l'enfant, fait défaut au kouttab.*[150]

Le rapport montrait que depuis 1894, les autorités tunisiennes organisaient des programmes de formation des maîtres coraniques. En 1907, elles avaient entamé avec succès un premier projet pilote de réforme d'une école coranique. Depuis 1894, elles avaient dans la formation des maîtres coraniques. La réforme des écoles coraniques tunisiennes cherchait à combler « les graves lacunes de l'éducation au *kouttab*, au triple point de vue physique, intellectuel et moral »[151]. Le rapport mettait en question la pertinence de l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques tunisiennes et exposait les controverses apparues en Tunisie autour du projet de réforme de l'enseignement coranique.

> *Est-elle à supprimer ou seulement à réformer, cette école coranique où l'enseignement se borne à l'étude par cœur du Livre sacré, et où l'éducation est presque nulle ?* […] *À cet égard, il n'y a pas accord entre tous ceux qui s'occupent de l'instruction d'indigènes. Les uns, n'ayant confiance et espoir que dans l'école franco-arabe, où l'instruction serait donnée en français et l'arabe enseigné comme langue, pensent qu'il y a lieu, non de supprimer le kouttab, mais de le laisser disparaître. Les autres, qui forment la grande majorité, en considèrent le maintien comme une nécessité absolue et ils en demandent la réforme immédiate, là au moins où il n'est pas actuellement possible de créer une école franco-arabe* […] *Ceux qui ne veulent pas de la réforme des kouttabs comme pis aller, en attendant que la Tunisie soit couverte d'un réseau d'écoles franco-arabes assez grand pour enserrer tous les enfants musulmans d'âge scolaire, semblent craindre qu'en présence des résultats obtenus au kouttab réformé, le gouvernement du Protectorat à l'instigation de certains politiciens, ne se refuse à créer partout l'école franco-arabe. Ces craintes nous paraissent injustifiées, car nous ne pouvons admettre que la France, méconnaissant son intérêt, renonce à rapprocher d'elle, par la diffusion de sa langue, les peuples que* [les] *circonstances ont placés sous sa domination.*[152]

Le rapport envoyé à Paul Marty par le directeur de l'Enseignement musulman à Tunis atteste que le projet de réformer le fonctionnement et les contenus enseignés dans les écoles coraniques a été énoncé très tôt, dès le début du XX^{e} siècle en Afrique du Nord, et qu'il n'a pas été guidé par l'objectif de lutter contre la mendicité des élèves, qui n'était pas pratiquée en Tunisie. Il indique que le projet des pouvoirs publics de réformer l'enseignement coranique pour l'aligner sur l'école européenne s'est manifesté indépendamment de leur volonté de réguler la mendicité des élèves.

---

[150] *Id*.
[151] *Id*.
[152] *Extrait du rapport du M. Khairallah au congrès de l'Afrique du Nord*, Paris, 1908.

Marty (1914) n'est pas arrivé aux mêmes conclusions que ses interlocuteurs tunisiens et n'a pas considéré que les autorités coloniales d'Afrique occidentale française devaient réformer l'enseignement des *daaras* afin de le rendre similaire à celui de l'école française. « L'avenir de l'enseignement primaire qoranique paraît être au contraire dans le rapprochement des écoles indigènes de l'école française. » (*id.* : 82). Marty était conscient du fait que le rapprochement en question, qui aurait pris la forme d'une complémentarité, ne pourrait pas s'opérer sans « un travail d'apprivoisement préliminaire » (*ibid.*) des familles et des marabouts. Il a proposé de chercher à établir un *modus vivendi* (*id.* : 83) entre les deux systèmes, ce qui aurait dispensé les familles de devoir choisir, car les enfants auraient fréquenté la *daara* le matin et l'école française l'après-midi. Cette « politique de conciliation » (*id.* : 85) était censée rassurer les populations et leur donner « la paix religieuse et morale » (*ibid.*) et garantir aux autorités coloniales « la tranquillité politique nécessaire » (*ibid.*) pour mener à bien leurs activités.

> *Il est à croire au contraire que le rapprochement sympathique des institutions* [de l'école française et de la *daara*] *amènera l'union et l'amitié des sociétés et des cœurs, et qu'il corrigera insensiblement ce que peut avoir de déplorable l'enseignement qoranique – sinon dans son enseignement, tout à fait anodin ici, il faut le répéter – du moins dans la formation intellectuelle et sociale qu'il donne à l'enfant.* (*id.* : 86)

Marty (1914) recommandait plus de souplesse dans la gestion publique des *daaras* et en particulier l'adaptation voire l'annulation de certaines mesures de l'arrêté de 1903. Il a proposé de remplacer l'autorisation du gouverneur nécessaire pour ouvrir une école coranique par une simple déclaration du demandeur auprès de l'administrateur local, de supprimer l'examen que le demandeur devait réussir pour ouvrir une école, de dissoudre la commission de contrôle des écoles, d'abandonner l'interdiction relative à la mendicité des enfants, d'annuler la double prescription qui imposait aux maîtres coraniques « de refuser les enfants de 6 à 16 ans pendant les heures régulières de l'école publique [et] d'exiger d'eux, en dehors de ces heures, un certificat de scolarité française » (*id.* : 78) et de supprimer les limites en termes d'effectif que l'école pouvait accueillir. Il a par ailleurs suggéré une nouvelle mesure : l'interdiction provisoire des écoles coraniques dans les régions fétichistes afin « de [les] réserver intactes à la seule pénétration de la civilisation française » (*id.* : 80).

Marty a eu un regard indulgent sur la demande d'aumône des talibés, en recommandant de respecter la tradition locale. Même si sa vision est essentiellement politique et stratégique, elle a permis de resituer la demande d'aumône des talibés dans son contexte social. À la différence de Faidherbe, qui a qualifié la demande d'aumône du terme qu'il voulait péjoratif et dénonciateur de mendicité, Marty l'a décrite du terme de quête. Pour Marty, cette demande d'aumône n'était qu'une pratique anodine à fort ancrage culturel et elle ne présentait aucun danger pour la société. Elle ne devait donc être poursuivie qu'en cas d'abus. Il a souligné que le produit des quêtes des enfants et des différents travaux qu'ils réalisaient pour les marabouts (récolte du bois, travaux dans les champs) constituait la « véritable rémunération du marabout, fixée par la coutume » (*id.* : 59). Avec Marty, le terme « quête » change de connotation. Il est dégagé de la suspicion dont il avait été lesté par l'administration coloniale au début du XX^{e} et il appelle sous sa plume un regard neutre, voire positif sur la pratique qu'il désigne. Le terme « quête » peut donc revêtir des connotations diverses en fonction du but poursuivi par celui qui l'utilise.

> *Il convient de respecter les usages établis, en fait de rétribution scolaire. Ces usages peuvent paraître à certains égards choquants dans notre civilisation française du vingtième siècle, paraissaient tous naturels à nos pères, au moyen âge. Interdire le travail des enfants au profit du marabout, c'est vouloir supprimer l'école elle-même ; la très grande majorité des parents ne paiera jamais pour faire instruire ses enfants. Quant aux quêtes des enfants, elles sont en général discrètes, amusent les gens du quartier, ne gênent personne, profitent aux enfants autant qu'au marabout, et constituent un côté plutôt intéressant de la civilisation locale.*
>
> *S'il y avait excès sur ce point, l'autorité locale est armée pour intervenir moralement, ce qui sera suffisant la plupart du temps et le cas échéant judiciairement.* (*id.* : 78)

L'administration coloniale a suivi de près les conseils donnés par Marty, à l'exception de sa proposition d'interdire les *daaras* dans les zones fétichistes (Bouche 1974a). Elle s'est engagée « dans une politique d'abstention totale » (*id.* : 717) à l'égard de l'enseignement coranique.

Le changement de politique par rapport à la mendicité des talibés doit être mis en perspective avec l'activation du dispositif impérial par Jules Ferry en 1885. L'activation du dispositif impérial et la crainte des Français de voir le Kaiser Guillaume soutenir des rébellions dans les colonies (Arnoulet 1984) à la veille de la Première Guerre mondiale ont modifié les enjeux politiques, ce qui a entraîné une remise en question de la définition de la demande d'aumône des talibés comme problème public.

À la fin du XIX^{e} siècle, l'enjeu politique est devenu la construction de l'empire. Pour arriver à cet objectif, les autorités coloniales devaient maintenir la connivence et la proximité avec les autorités religieuses locales. La construction de l'empire supposait l'organisation d' « un territoire pacifié et sécurisé » (D'Angelo 2013 : 78). Pour ce faire, les Français ont été contraints de se tourner vers les *leaders* religieux qui, à la différence des autorités coloniales et des chefferies traditionnelles, bénéficiaient à l'époque d'une grande légitimité auprès des populations locales. Les marabouts jouissaient d'un « capital spirituel et économique[153] » (*id.* : 103) considérable, qui leur a permis de jouer un rôle des médiateurs entre les populations et l'administration coloniale. La « cooptation politique » (*id.* : 82) des leaders religieux s'est imposée aussi dans la mesure où les Français continuaient à craindre leur capacité de nuire à la stabilité de la colonie. Les leaders religieux sont devenus « des intermédiaires nécessaires pour l'administration coloniale » (*id.* : 100). L'administration coloniale a commencé à diversifier progressivement et à resserrer ses liens avec les marabouts tidianes et mourides.

> *Le pouvoir colonial s'est engagé à restreindre son intervention dans le champ religieux et à offrir de nombreux avantages, symboliques, mais aussi et surtout matériels aux marabouts coopératifs. En contrepartie, les dignitaires musulmans ont contribué à maintenir l'ordre social et ont permis à l'administration coloniale de bénéficier de la loyauté de leurs disciples.* (*id.* : 100-101)

Les autorités coloniales devaient ainsi ménager les *leaders* religieux, très sensibles à toute intervention publique qui touchait l'école coranique et les talibés. En autres termes, pour se les les concilier, les autorités coloniales devaient cesser de dénoncer la pratique de la mendicité des talibés comme un problème public et arrêter de la poursuivre. Trois décennies

[153] Les relations de coopération qu'ils entretenaient avec les Français leurs ont permis de tirer des bénéfices économiques qui faisaient ensuite l'objet de redistributions auprès de leurs disciples (D'Angelo 2013).

après son activation, les autorités coloniales ont été invitées à ajuster la vision qu'elles avaient de la demande d'aumône et de la manière de la traiter aux orientations stratégiques du dispositif impérial. Elles se sont pliées à la recommandation de Marty de renoncer à poursuivre la demande d'aumône des talibés, qui a *ipso facto* cessé d'être considérée comme un problème public.

Le rapport de Marty (1914) a ainsi mis fin à un premier cycle de représentations de la mendicité des talibés et d'interventions publiques visant à la réglementer ou à l'interdire qui a connu deux temps.

- 1816-1856. On a vu au chapitre précédent que les premières lectures de la mendicité faites par les Européens qui sont entrés en contact avec l'Afrique de l'Ouest étaient inspirées de façon directe par des critères moraux. Caillé, en 1830, pour décrire les *ouadats*, ces groupes de femmes et d'enfants mendiants, utilise les termes de « paresseux », de « parasites incommodes », son propos est dénonciateur et indigné, il associe l'adverbe « honteusement » au verbe « mendier ». Raffenel, en 1846, décrit la mendicité comme une tare des « Maures et [de] tous les nègres [qui] sont excessivement mendiants ». Héricé, en 1847, évoque « une foule rampante et infecte », à la « conduite infâme ». Ces auteurs ont pour référence commune une certaine image du travail, qui tend alors à s'imposer en Europe. Pendant cette première moitié du XIX^{e} siècle, la mendicité des talibés est unanimement désapprouvée par les Européens, mais elle l'est d'abord et avant tout parce que toutes les formes de mendicité sont condamnées. Ajoutons que la dénonciation de la mendicité demeure relativement imprécise, en ce sens qu'elle s'appuie tant sur des considérations absolument racistes que sur des mises en perspective morales concernant les vertus du travail. Parmi les considérations racistes, il faut relever l'argument qui affirme que les populations locales se laissent aisément abuser par des mendiants retors, essentiellement étrangers, qui veulent abuser de leur bonté « naturelle », ce qui risque de susciter une famine généralisée. Le discours est pleinement en phase avec ceux de Jules Ferry : il est du devoir de la France de protéger ces populations et d'élever leur conscience à ce niveau de discernement où les mendiants ne pourront plus se jouer d'elles.

  Seul Boilat, en 1853, traite spécifiquement de la mendicité des talibés, en s'appuyant sur une image de l'enfance qui apparaît elle aussi en Europe à la même période. Les mesures qui sont alors adoptées par les autorités coloniales visent tous les mendiants et les vagabonds, elles s'inscrivent dans un projet global de gestion de l'espace public.
- 1856-1914. Faidherbe a donné à la mendicité des talibés le statut de scandale moral, il en a fait un problème public en soi, qu'il a tenté de traiter sur deux axes, celui de la gestion de l'espace public qu'avaient déjà esquissé ses prédécesseurs, et celui de la réglementation des *daaras*, qu'il est le premier à chercher à mettre en place. Les mesures qu'il a fait adopter n'ont eu qu'une efficacité extrêmement limitée, il n'est pas abusif de considérer qu'elles ont même été sans effet. À la suite de Faidherbe, d'autres initiatives ont été prises avec la même inefficacité, elles ont continué à installer des liens très forts entre la mendicité des talibés, la gestion de l'enseignement coranique et le maintien de l'ordre public.

Ce sont ces liens que le rapport de Marty a desserrés en en serrant simultanément d'autres. Concrètement, la mendicité des talibés a cessé d'être envisagée comme un problème public à

résoudre au départ des registres de la gestion de l'espace public et des *daaras*. Elle a même cessé d'être un scandale moral ou d'être un problème public. La mobilisation suscitée en vue de construire l'empire impliquait d'établir les meilleures relations avec les autorités religieuses locales, ce qui supposait entre autres de ne pas intervenir dans la manière dont elles organisaient la socialisation religieuse des enfants. Le rapport de Marty a donc entraîné donc un déplacement des préoccupations, la mendicité des enfants a cessé d'être au centre de l'attention du colonisateur, qui a désormais d'autres priorités. Le resserrement et le desserrement des liens ont entraîné une « migration d'objet » (Charlier & Croché 2013, Charlier 2015) : la mendicité des talibés a cessé d'être envisagée selon des critères moraux, pour l'être selon des critères politiques. Elle n'a plus été considérée que comme une modalité particulière de la socialisation religieuse des enfants au Sénégal.

Jusqu'à la période de l'indépendance, la mendicité des talibés a cessé de faire l'objet d'interventions publiques. Toutefois, des controverses se sont maintenues autour de la question de la nécessité d'interdire ou pas la pratique de la mendicité des talibés. La fin des interventions publiques n'a pas clos les débats sur l'existence ou non d'un problème.

2.2 Les controverses autour de la mendicité des talibés dans la première moitié du XX^{e} siècle

Les recommandations de Marty ont suscité des critiques. Dans une lettre envoyée à Paul Marty le 21 juin 1915, l'administrateur du Sine-Saloum a exprimé son désaccord par rapport à la levée de l'interdiction de la mendicité des talibés. À la différence de Marty, l'administrateur considérait la quête des talibés comme une pratique qui envahit l'espace public et qui bénéficie essentiellement aux marabouts. Le terme de quête est ici utilisé pour vider la pratique des talibés de sa dimension sacrée et pour la faire considérer comme un des multiples foyers de profit des marabouts qui se voient dépouillés de leur aura mystique et ne sont envisagés que comme des acteurs économiques.

> *Si je suis un partisan du travail par les élèves, je suis l'ennemi des quêtes – qui sont prétexte à tout. Je ne crois pas, et pour cause, qu'elles restent discrètes. Elles sont un encouragement à la paresse et l'une des affaires plus grandes du maraboutisme. Si vous autorisez ces quêtes, vous n'avez aucun motif d'en interdire d'autres, et vous verrez quels flots de mendiants vont nourrir notre Sénégal quand les écluses sont ouvertes.*[154]

Dans un courrier daté de 1934, l'administrateur de la circonscription de Dakar a alerté le gouverneur général de l'AOF sur l'augmentation du nombre des talibés mendiants à Dakar (Diop 1997). Il voulait attirer son attention sur les conséquences de la migration des marabouts et de leurs talibés vers la ville pendant la saison sèche pour y demander l'aumône et de leurs difficultés à s'intégrer dans le milieu urbain. Décrivant les habitudes des talibés en ville, il a utilisé le binôme classique mendiant-vagabond pour catégoriser les élèves des écoles coraniques. L'usage de ces termes lui a permis à la fois de souligner l'existence d'un possible problème public et de discréditer l'image du marabout. L'administrateur mettait en garde sur les conséquences négatives que l'afflux des marabouts et de leurs talibés pouvait avoir sur l'hygiène publique et l'image de la ville, soulignant ainsi la nécessité d'une intervention publique. Le marabout cessait d'être considéré comme un personnage religieux consacré à la

[154] CERCLE DU SINE-SALOUM, *Lettre à Paul Marty*, le 21 juillet 1915.

spiritualité qui se mettait au service des enfants et de la communauté. Les rôles étaient inversés, les jeunes enfants étaient décrits comme au service du marabout, contraints de travailler ses terres et de chercher pour lui l'aumône en ville. Dans ce courrier, la demande d'aumône n'était plus considérée comme un rituel, elle avait perdu sa dimension culturelle pour devenir une forme de travail que les élèves des écoles coraniques étaient obligés d'effectuer pendant la saison sèche. L'obligation qu'il imposait aux jeunes enfants de travailler et de ramener l'argent qu'ils recevaient comme aumône faisait du marabout un personnage qui profitait de la confiance que les parents lui avaient accordée lorsqu'ils lui avaient confié les enfants pour leur apprendre le Coran. L'encadrement qu'il était censé assurer faisait totalement défaut. Arrivés en ville, les enfants se trouvaient en état d'errance et avaient pour seul but de trouver de quoi se nourrir et d'obtenir l'aumône exigée par le marabout.

> *J'ai l'honneur de vous rendre compte de l'augmentation sans cesse croissante de la mendicité à Dakar, mendicité pratiquée surtout par de tout jeunes enfants au service de marabouts ; c'est ainsi que le 8 février, 62 mendiants âgés de 6 à 8 ans ont été appréhendés et conduits au Service d'Hygiène pour y être vaccinés. La plupart d'entre eux sont originaires du Cercle du Fouta Toro et ont été conduits à Dakar par des marabouts à qui ils ont été confiés* […] *La migration de ces individus à Dakar présente de nombreux inconvénients du point de vue de la Santé publique et leur présence peu désirable produit un effet déplorable sur les nombreux voyageurs de passage dans cette ville. Cette situation avait d'ailleurs attiré mon attention et le 6 mai 1933, 42 originaires du Sénégal sans travail avaient été refoulés sur Rufisque (lettre 770 AG du 3 juin 1933). Il ne me semble pas que cette mesure ait été efficace puisque le nombre de ces vagabonds paraît au moins aussi élevé cette année* […] *Après avoir cultivé les terres de leurs maîtres, ils viennent à Dakar au début de la saison sèche et sollicitent l'aumône, déambulent, couverts de loques innommables par les rues de la ville, tenant à la main des boîtes de conserves vides transformées en récipients, fouillant les poubelles et les tas de détritus aux marchés pour y trouver quelques déchets qui leur permettront de subsister, les aumônes en argent étant destinées aux maîtres.* (Administrateur Dakar 1934, cité par Diop 1997 : 1144)

Dans sa lettre, l'administrateur de la circonscription de Dakar a demandé au gouverneur général de l'AOF de prendre des mesures pour réglementer la mendicité des talibés. Il ne s'agissait pas pour lui de l'interdire, mais de la placer sous l'autorité d'une loi relative à « la protection des enfants employés dans les professions ambulantes » (*ibid.*). Il assimilait donc la demande d'aumône des talibés à une pratique professionnelle qui devait se dérouler dans les conditions fixées par la loi pour les professions ambulantes. Il a néanmoins incité à la prudence en replaçant la mendicité des talibés dans son contexte religieux.

> *La loi du 7 décembre 1874 relative à la protection des enfants employés dans les professions ambulantes n'a pas, à ma connaissance, été promulguée en AOF. Il en résulte que la Police est totalement impuissante à réprimer et à poursuivre ces agissements, aussi vous demanderai-je s'il ne serait pas possible de faire appliquer le texte en AOF pour mettre fin à cet état de chose. Mais il est certain qu'une telle mesure est contraire aux coutumes religieuses des indigènes musulmans chez qui la mendicité par ou pour les marabouts est considérée comme un acte pieux.* (*ibid.*)

L'administrateur a proposé comme solution l'intervention du gouverneur général auprès des différents administrateurs afin qu'ils s'impliquent dans la gestion de la mendicité des talibés et interviennent auprès des familles et des marabouts.

2.3 La réappropriation du dispositif impérial par l'administration coloniale de l'AOF

Après les étapes importantes de l'activation du dispositif impérial et l'adoption d'une politique de non intervention dans l'enseignement religieux suite au rapport Marty de 1914, la position des Français à l'égard de la mendicité des talibés a été caractérisée par de longues hésitations entre ce qui pouvait être permis et ce qui ne pouvait pas l'être en matière d'éducation des enfants et de liberté religieuse. La mendicité pouvait-elle être considérée comme une composante acceptable de l'éducation des talibés ? Contrôler la mendicité des talibés menaçait-il la liberté religieuse ? La construction de l'empire devait-elle se faire au prix de l'acceptation de la mendicité des talibés et des quêtes religieuses, très éloignées des valeurs et de la morale françaises ? Quelle était encore la raison d'être de la mendicité des talibés dans un empire en construction ? Devait-on éliminer ou accepter toutes les formes de particularités locales pour assurer l'unité de l'empire ?

Une tension très vive a perduré tout au long de la colonisation française entre l'objectif d'imposer de mêmes règles sur tout le territoire et l'importance de les adapter aux configurations culturelles locales pour les y faire accepter. L'établissement de normes identiques partout dans l'empire, avec pour corollaire l'interdiction de mendier faite à tous les enfants d'âge scolaire, y compris les élèves des écoles coraniques, est apparue comme une condition aussi nécessaire pour assurer sa cohésion et son unité que le maintien des bonnes relations de coopération avec les autorités religieuses.

Cette volonté d'établir des normes identiques dans tout l'empire doit être mise en perspective avec le modèle du gouvernement direct à partir duquel les Français ont essayé d'organiser leurs colonies en Afrique de l'Ouest (Crowder 1964). Le modèle pour lequel les Français ont opté pour gérer leurs colonies d'Afrique de l'Ouest diffère fortement du modèle britannique de gouvernement indirect qui associait les autorités locales à l'administration des colonies. Les Britanniques ont privilégié la politique « de développement autonome pour leurs territoires africains » (*id.* : 202), tandis que les Français ont essayé de mettre en œuvre une politique d'assimilation des populations locales à la culture politique et administrative et au mode de vie français. Basé sur le principe d'un « minimum d'ingérence » (*id.* : 198), le modèle britannique de gestion visait à « conserver ce qui était bon dans les institutions indigènes et les assister à développer leurs propres mécanismes » (*ibid.*). La relation entre les Britanniques et les chefs locaux était basée sur la collaboration, tandis que la relation entre les Français et les chefs locaux était basée sur la subordination de ces derniers.

Les Français ont organisé les quatre communes du Sénégal selon le modèle du gouvernement direct. Ils ont tenté de mener une politique d'assimilation : les institutions locales ont été calquées sur le modèle des institutions métropolitaines, les Sénégalais résidant dans les quatre communes ont été reconnus citoyens français et le système scolaire français a commencé à être développé dans la colonie (Crowder 1964). Faute de moyens, le modèle français de gouvernement direct n'a pas pu se diffuser complètement sur le reste du territoire, qui a été organisé selon un modèle de gouvernement indirect basé sur la politique d'association. Les administrateurs français n'ont toutefois pas renoncé à leur objectif de faire assimiler la culture française à l'ensemble des populations locales (*id.*). Convaincus qu'ils accomplissaient une

« mission civilisatrice » (*id.* : 204) et qu'ils contribuaient à l'« éveil » des esprits africains, les Français ont continué à poursuivre leur politique assimilationniste en dehors des quatre communes, en diffusant un modèle centralisé d'organisation territoriale et un système éducatif, qui, même s'il n'est jamais parvenu à couvrir l'entièreté du territoire, a été organisé selon le modèle de la métropole. L'assimilation est restée « la marque distinctive d'une colonisation "à la française" » (Le Cour Grandmaison 2005 : 56) en Afrique de l'Ouest.

> *Sous le régime français* [d'administration coloniale] *la seule constante de l'administrateur politique* [colonial] *ne pouvait être que* [la diffusion de] *la culture française, tandis que l'administrateur britannique était encouragé de comprendre la culture locale.* (Crowder 1964 : 203)

Pour l'administrateur colonial français, « la culture ou les institutions indigènes n'avait rien de valeur à apporter » (*id.* : 204). Dans cette perspective, la diffusion de la « civilisation française » (*ibid.*) était une opportunité offerte à l'Africain qui se devait de la saisir pour être éduqué, assimiler la culture française et devenir « l'égal » (*id.* : 205) du Français. Le contraste restait très marqué « avec l'administrateur britannique, qui croyait sincèrement que pour les Africains leur propres méthodes traditionnelles de gouvernement étaient les plus appropriées » (*ibid.*). Si les Français ont encouragé la formation d'une petite élite locale, les britanniques « ont activement découragé la formation d'une classe d'Africains européanisés » (*id.* : 203). Ils ont encouragé les populations à se tourner vers l'administration locale traditionnelle et non vers l'administration centrale coloniale qui devait rester pour eux « une superstructure étrangère » (*ibid.*).

L'absence de moyens n'a pas été l'unique raison pour laquelle le modèle français n'a pas pu être diffusé dans toutes les colonies de l'AOF. Dans son entreprise d'établir des normes identiques partout dans tout l'empire, la métropole s'est heurtée à l'opposition déguisée de l'administration coloniale de l'AOF. L'épisode de la laïcisation de l'enseignement colonial en AOF en fournit une illustration exemplaire.

Le mouvement anticlérical qu'a connu la France à la fin du XIX^{e} siècle n'a pas affecté immédiatement les congréganistes en AOF et lorsqu'il les a touchés, il ne les a pas affectés tous de la même manière. Lors de l'exposition universelle de 1900, le rôle des congrégations dans le développement de l'enseignement colonial a été présenté de façon très positive.

> *L'État* […] *se trouve aux colonies dans l'obligation absolue de recourir, pour remédier aux insuffisances et aux défectuosités de l'enseignement officiel, à l'initiative privée et plus encore aux bons offices d'institutions telles que l'Alliance Française ou des congrégations religieuses catholiques et associations protestantes ou autres qui se sont donné pour tâche de répandre une instruction purement élémentaire et professionnelle parmi les indigènes de nos colonies… On peut dire en vérité que jamais, pour notre domaine colonial, l'anticléricalisme ne fut un « article d'exportation ».* (Froidevaux 1900 cité par Bouche 1974a : 474)

La loi du 1er juillet 1901 qui a établi le régime de fonctionnement des congrégations en France n'a pas influencé la situation des congréganistes en AOF (Bouche 1974a). Ils ont continué à bénéficier de la bienveillance des autorités coloniales du Sénégal et de l'AOF. Les demandes d'augmentation du nombre des congréganistes au Sénégal adressées par l'administration coloniale n'ont soulevé aucune objection du ministre des Colonies, qui avait pourtant envoyé en 1899 au gouverneur général de l'AOF une missive avec l'arrêté qui laïcisait

l'enseignement à Madagascar (*id.*). En 1901, dix nouveaux frères de l'institut de Ploërmel ont ainsi rejoint le Sénégal « pour assurer la rentrée de 1901 dans les écoles […] et en ouvrir deux nouvelles à Ziguinchor et à Conakry » (*id.* : 477).

La fermeture de nombreux établissements congréganistes en France pendant l'été 1902 n'a pas suscité d'agitation dans les colonies de l'AOF (Bouche 1974a). Certes préoccupé par la réorganisation de l'enseignement français en AOF, le pouvoir colonial ne s'est pas montré très concerné par la question de sa laïcisation. Il était plutôt critique par rapport au manque de cohésion des programmes et des méthodes d'enseignement qui « n'étaient appropriés ni au pays, ni aux futures besoins des élèves » (*id.* : 478).

Le 22 janvier 1903, la Chambre des députés a voté une résolution qui invitait le ministre des Colonies à laïciser les structures d'enseignement qui relevait de sa responsabilité (Bouche 1974a). Après s'être opposé soutenant « qu'on ne pouvait laïciser du jour au lendemain et qu'il faudrait prévoir d'importants crédits, car il y avait des colonies où il n'existait pas même une seule école laïque » (*id.* : 479), le ministre des Colonies a fini par accepter en affirmant sa « conviction qu'en quelques années [la réforme] serait entièrement réalisée » (*ibid.*). Le 14 février 1903, il a envoyé une circulaire ministérielle invitant les autorités de toutes les colonies à « prendre les dispositions nécessaires pour substituer, aussi rapidement que possible, le personnel laïque au personnel congréganiste » (Doumergue 1903 cité par Bouche 1974a : 480). En mai 1903, le gouverneur général de l'AOF « était invité à cesser toute relation avec les anciens supérieurs ou administrateurs » (*id.* : 481) de l'institut de Ploërmel auquel la Chambre des députés avait refusé l'autorisation de fonctionnement.

Forcé de prendre en compte les injonctions de Paris, le lieutenant-gouverneur Camille Guy a proposé « une politique de temporisation » (*ibid.*) et « de laïcisation progressive » (*id.* : 484) de l'enseignement au Sénégal.

> *Nous n'avons pas voulu ignorer* […] *le mouvement qui entraîne aujourd'hui la France vers la laïcisation et nous avons pensé* […] *que nous n'avions pas le droit, ni comme Français, ni comme républicains de ne pas travailler à l'œuvre commune... Mais nous avons estimé aussi qu'il fallait tenir compte des circonstances de temps, de lieu et de climat, que nous ne pouvions ni tenir pour négligeables les préférences des municipalités, ni ignorer les préjugés des uns comme les convictions des autres et qu'au surplus une révolution était inutile là où une évolution pouvait suffire. L'œuvre s'accomplira donc, mais elle s'accomplira à son heure, quand les résultats obtenus auront convaincu ceux qui doutent encore et quand nous serons assurés de ne léser aucun droit acquis par de pénibles séjours et de longs sévices.* (Camille Guy 1903 cité par Bouche 1974a : 482)

Pour Guy, « il n'y avait pas lieu de compromettre une situation dont la colonie bénéficiait et qui assurait sur toute la côte l'expansion de la langue et des idées françaises » (*id.* : 485). Ainsi, le statut des frères de Ploërmel a été rendu provisoire, les manuels ont été changés pour les rendre conformes avec l'« esprit vraiment laïque et républicain » (*id.* : 484), les élèves musulmans n'étaient plus obligés de participer aux manifestations cultuelles qui avaient lieu dans les écoles congréganistes (les prières et le catéchisme).

Pour Bouche (1974a), la volonté de Guy de ménager les populations fréquentant ou ayant fréquenté les écoles congréganistes, qui auraient pu s'opposer à la laïcisation de l'enseignement colonial, et de trouver une solution provisoire au manque de ressources pour

assurer leur remplacement immédiat par un personnel laïque interviendrait dans sa proposition de temporiser la laïcisation de l'enseignement au Sénégal.

> *Modéré par tempérament, le lieutenant-gouverneur Guy proposa une politique de temporisation* […] *qui eut pour effet d'endormir l'opinion sénégalaise* […] *Dans ses rapports au gouverneur général, Guy essayait de démontrer qu'il était impossible de laïciser immédiatement toutes les écoles du Sénégal. Il proposait d'opérer progressivement pour répartir les dépenses sur plusieurs années et pour tenir compte des sentiments de populations plus ou moins attachées aux congréganistes. L'entretien du personnel congréganiste était prévu au budget de 1903 pour 192 185 F. Il en coûterait 400 000 F. pour le remplacer par du personnel laïque (soldes plus élevées et frais de passage). Le remplacement progressif permettrait de commencer par les écoles de Rufisque, où dominait la population blanche et où la laïcisation serait accueillie avec faveur, de continuer par Dakar, ville nouvelle où les populations blanche et mulâtre, en égale proportion, l'accepteraient sous réserve qu'elle n'entraînât pas d'accroissement des charges pour la commune et de terminer par Saint-Louis et Gorée où dominait la population mulâtre qui avait été toute entière élevée par les congréganistes et était hostile à tout changement. Le lieutenant-gouverneur du Sénégal ne pouvait ignorer les sentiments d'une population qui élisait le Conseil général auquel il fallait faire voter le budget préparé par ses services.* (*id.* : 481-482)

L'argumentation de Bouche repose sur le postulat implicite selon lequel Camille Guy a le souhait d'obéir aux injonctions qui lui parviennent de la métropole, mais qu'il lui semble qu'il ne peut exécuter immédiatement celles qui concernent la laïcisation de l'enseignement en AOF. Cette lecture, plausible à l'examen de la carrière exemplaire de Camille Guy peut être complétée par une autre, qui repose sur l'observation de l'état de l'enseignement colonial français en AOF au moment où il a annoncé son souhait de surseoir à l'exécution des ordres qui lui venaient de Paris.

Le premier argument de Bouche est donc que Guy a souhaité éviter la résistance des personnes qui avaient fréquenté les écoles congréganistes. Toutefois, le nombre des personnes qui avaient suivi l'enseignement des congréganistes ou qui étaient inscrits dans leurs écoles restait à l'époque peu élevé. Circonscrite essentiellement aux quatre communes, l'école coloniale touchait principalement les enfants des familles européennes ou assimilées (voir chapitre précédent). La résistance qui aurait pu se manifester n'aurait donc pu être très massive. Cela étant, il est indéniable qu'elle aurait pu être très efficace, puisqu'elle aurait émané des élites locales. Ceci resitue l'argument de Bouche à sa bonne proportion : Camille Guy n'avait pas à craindre une révolte populaire qui aurait pu enflammer l'AOF, il avait à se prémunir d'une fronde des populations les plus impliquées dans l'appareil de gouvernement de la colonie. La stratégie qu'il propose de n'introduire la laïcité que de façon progressive en tenant compte des caractéristiques des populations des quatre communes montre qu'il prend l'exacte mesure du risque qu'une laïcisation brutale de son enseignement ferait courir à la colonie.

Le second argument de Bouche est qu'il a souhaité retarder la laïcisation de l'enseignement de l'AOF par manque de ressources pour la réaliser immédiatement. Le manque de ressources pouvait sans conteste constituer un défi important pour la poursuite du projet de laïcisation des écoles publiques coloniales, car depuis la moitié du XIX^{e} siècle, l'école coloniale n'était

dotée que de budgets dérisoires (voire d'aucun budget) par la métropole. Pour combler cette insuffisance, l'administration coloniale devait prendre en charge son développement et son fonctionnement sur des fonds propres (cfr. chapitre II, sous-chapitre 3.2.3.). Si l'intervention de l'administration coloniale dans le développement de l'éducation publique restait importante, il ne faut pas oublier que le peu d'écoles publiques existantes restaient concentrées dans les quatre communes, le reste du territoire de l'AOF étant devenu au début du XX^{e} siècle un territoire abandonné au développement des *daaras* (cfr. chapitre II, sous-chapitre 3.2.3.). Quand, au début du XX^{e} siècle, l'administration a enfin commencé à s'intéresser à la réorganisation de l'enseignement colonial et à sa diffusion dans le reste du territoire de l'AOF, elle l'a fait en respectant le principe selon lequel « tout soutien à l'éducation devait être autofinancé ou au moins réalisé avec des ressources locales » (Fall 2012a : 403) pour « éviter que l'engagement public ne constitue un poids pour le budget colonial » (*ibid.*).

La lenteur des autorités coloniales à exécuter les injonctions de la métropole concernant la laïcisation de l'enseignement colonial et les différents ajustements proposés par Camille Guy supportent donc une interprétation qui les lit comme les signes d'une réappropriation partiellement critique du dispositif impérial dans les colonies de l'AOF. La manière dont la laïcisation a été envisagée par les autorités coloniales pilotant l'AOF a été différente de la manière dont les autorités françaises l'ont considérée dans la métropole. Pour Guy, les particularités locales en termes de croyances, de préférences, etc., étaient des raisons suffisantes pour justifier l'aménagement des injonctions venant de la métropole. La proposition de Guy devient pleinement compréhensible si on intègre l'hypothèse selon laquelle il considère que les colonies et la métropole ne sont pas peuplées d'une même humanité, voire même que les hommes des colonies n'ont pas tous le même statut.

Cette hypothèse inscrit simplement Camille Guy dans son époque et lui prête les représentations de son temps. Le colonisateur français ne considère nullement que tous les hommes vivant en AOF sont égaux ou ont le droit de bénéficier de la même sollicitude de la part des autorités publiques pour se former. Le cas des Sénégalais résidant dans les quatre communes illustre la partition symbolique de la population de la colonie qui est alors pratiquée. Les Sénégalais des quatre communes ont en effet été reconnus citoyens français (Crowder 1964) et ont de ce fait eu accès à l'école coloniale urbaine qui préparait l'élite (Bouche 1974a). Les autres Sénégalais résidant sur le territoire de l'AOF étaient considérés comme des sujets (Crowder 1964) et étaient dirigés vers l'école de village (Bouche 1974a).

La mise en place de la structure duale d'enseignement établie par les arrêtés du 25 novembre 1903 qui ont réorganisé l'école coloniale en AOF n'a fait que renforcer cette partition. Ces arrêtés ont consacré des différences significatives entre les parcours offerts d'une part par les écoles de village et les écoles régionales et d'autre part par les écoles urbaines (Bouche 1974a). Ouvertes dans toutes les régions, les écoles rurales offraient un programme d'enseignement assez rudimentaire (l'apprentissage de la langue française parlée et parfois de quelques notions de lecture, d'écriture, de calcul, etc.) dispensé par des maîtres indigènes. Les élèves qui s'étaient particulièrement distingués dans ces écoles pouvaient ensuite s'inscrire dans les écoles régionales, où les notions rudimentaires qu'ils avaient acquises précédemment étaient quelque peu enrichies. Les enfants sortaient de cette école avec un certificat d'études qui attestait les compétences pratiques qu'ils avaient acquises dans les domaines agricole ou industriel. De l'autre côté, les écoles urbaines étaient réservées aux territoires dans lesquels le

nombre de personnes européennes et assimilées était assez significatif « pour justifier [leur] ouverture ou [leur] maintien » (*id.* : 576). Leur programme d'enseignement était inspiré par celui qui était dispensé dans la métropole et les cours étaient donnés par des maîtres européens (*ibid.*). Après 1924, un programme officiel d'enseignement agricole a été officiellement introduit dans les écoles rurales, ce qui n'a fait qu'accentuer « la discrimination entre les écoles rurales réservées aux indigènes et les écoles urbaines fréquentées par des enfants de colons blancs et "assimilés" où les programmes étaient calqués sur ceux de la métropole » (Fall 2012a : 404).

La proposition de Guy de différer la laïcisation de l'enseignement colonial a d'abord reçu un accueil favorable de la part du gouverneur général de l'AOF Ernest Roume (Bouche 1974a). Son attitude initialement positive par rapport à cette proposition peut être mise en perspective avec sa conviction selon laquelle les populations africaines ne devaient en aucune manière recevoir un enseignement généralisé. Il a porté sa pensée sur cette question à l'explicite de la façon la plus nette, en 1924, dans un propos cité depuis à de multiples reprises.

> *Considérons l'instruction comme chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils de chefs et de notables* […] *Les classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume.* (Roume 1924/1974)[155]

La proposition de Guy a toutefois été rejetée par la métropole qui jugeait « les autorités du Sénégal bien molles » (Bouche 1974a : 485). Accepter la proposition du lieutenant-gouverneur du Sénégal aurait supposé de permettre qu'un régime spécial se mette en place dans les colonies, ce qui entrait en contradiction avec le projet de la République laïque française qui voulait dialoguer sans intermédiaires avec ses colonies.

Le lieutenant-gouverneur du Sénégal a été accusé de mener un « complot réactionnaire » (*id.* : 486) et de vouloir empêcher la laïcisation de l'enseignement au Sénégal. Il a été obligé de laïciser les écoles du Sénégal, chose qu'il a faite par l'arrêté du 6 août 1904 (Bouche 1974a). Mécontent d'avoir dû adopter une position dure par rapport aux congréganistes, Guy ne pouvait pas accepter que les écoles coraniques puissent rester ouvertes sur le territoire de l'AOF (*ibid.*). La même attitude a été adoptée par le lieutenant-gouverneur de Guinée, qui s'est opposé en 1910 « à la fermeture des écoles privées congréganistes dans sa colonie si les mêmes mesures n'étaient pas appliquées aux marabouts » (*id.* : 706).

Cela étant, rien n'y a fait et « à la rentrée scolaire de 1904, la laïcisation était achevée au Sénégal » (*id.* : 487). Les frères de Ploërmel ont sans succès essayé de s'adapter à la nouvelle situation. Certains ont essayé de « se faire séculariser [afin d'] obtenir un emploi sur place dans l'enseignement public » (*id.* : 488). La métropole n'a pas toutefois fléchi et les frères de Ploërmel ont dû quitter le Sénégal en août 1904 (id : 489).

Dans les autres colonies de l'AOF, le mouvement de laïcisation de l'enseignement n'a pas rencontré les difficultés expérimentées au Sénégal. Les subventions accordées aux missions ont été supprimées malgré la réticence de quelques administrateurs, notamment de Guinée et de Côte d'Ivoire, qui défendaient l'œuvre des congréganistes ou qui rechignaient à les remplacer par un personnel payé, ce qui grevait le budget de la colonie (Bouche 1974a). « Pour la rentrée de 1904-1905, la laïcisation était achevée en Afrique occidentale française,

[155] *Journal officiel de l'AOF*, 10 mai 1924, cité in *Les Cahiers français*, novembre 1974 p. 238.

c'est-à-dire qu'il n'y avait plus nulle part d'instituteurs publics congréganistes et qu'aucune subvention n'était plus versée à aucune école de mission » (*id.* : 496).

Toutefois, les congréganistes n'ont pas tous quitté l'AOF. Certains congréganistes catholiques et protestants ont continué à enseigner dans des écoles qui ont pris le statut d'écoles privées (Bouche 1974a). La poursuite de l'activité enseignante par ces congréganistes reste un autre indice de la réappropriation partielle et de la réinterprétation des impératifs et des logiques du dispositif impérial par l'administration coloniale de l'AOF. Selon Bouche (*id.*), ces écoles privées tenues par les congréganistes ont accueilli respectivement 28, 25 et 23 pour cent des élèves scolarisées de l'AOF en 1905, 1909 et 1911. « Ce leur fut possible parce que la loi du 7 juillet 1904 interdisant l'enseignement à tout membre d'une congrégation autorisée ou non ne fut pas promulguée en Afrique occidentale française » (*id.* : 496). Par ailleurs, le statut des écoles privées en AOF ne faisait l'objet d'aucune réglementation. L'administration coloniale a choisi d'ignorer les écoles congréganistes « clandestines » (*id.* : 757) et a fini par développer une attitude tolérante à leur égard.

2.4 Les cahiers William Ponty : la perception des talibés sur la mendicité des talibés

Les cahiers de vacances des élèves de l'École normale William Ponty, qui formait les fonctionnaires de l'AOF pour les métiers de l'éducation, de la médecine et de l'administration (Bouche 1968), ont conservé les traces de la tension qui existait autour de la question de la mendicité des talibés dans la première moitié du XX^{e} siècle.

791 « cahiers William Ponty », dont certains ne sont pas datés, sont conservés à l'Institut fondamental d'Afrique noire de Dakar (Ware 2004). Sans expliquer comment ils sont arrivés à cette conclusion, Bouche (1968) et Santerre (1973) considèrent respectivement qu'ils ont été rédigés à partir de 1933 et au début des années 1940. Une chose certaine est que les élèves de troisième année de l'école Ponty ont dû réaliser des devoirs pendant les vacances (Bouche 1968) sur différents sujets qui renvoyaient au « monde vécu de l'élève » (Smith 2006 : 928). Sur un sujet de géographie, d'ethnographie, d'économie, etc., donné par l'enseignant (Bouche 1968), ils devaient composer des mémoires sur « "Mon village", "Votre famille : sa légende et son histoire", "Monographie d'un village", "Les relations de civilité", "Système d'éducation traditionnelle d'une société", "Caractères ethniques : les Sarakolés du Sénégal" » (Smith 2006 : 928).

Onze des 791 cahiers, dont l'origine est située par Santerre (1973) entre 1941-1942 et 1943-1944, retracent les expériences des élèves dans « Une école coranique que vous avez fréquentée ». Dans huit des onze cahiers, les élèves notent que la demande d'aumône est une occupation quotidienne des enfants qui suivent le parcours coranique. Quelques élèves ont mentionné l'exercice de cette pratique sans rentrer dans le détail de la manière dont elle se déroulait. Certains en ont fait des descriptions qui apportent de précieuses informations factuelles sur la manière dont ils ont pratiqué la mendicité lorsqu'ils étaient talibés de l'école coranique. Des élèves ont consacré plusieurs paragraphes, voire plusieurs pages à la mendicité des talibés en prenant position par rapport à sa pertinence et à sa place dans le fonctionnement de la communauté et de la *daara* sénégalaises. Leurs écrits révèlent ce que Ware (2014 : 194) a identifié comme les débuts d'« un processus de changement épistémologique », résultant, selon lui de la « pression d'endoctrinement » (*id.* : 195) exercée constamment sur les élèves de l'école Ponty.

Les descriptions et les analyses des élèves de l'École normale William Ponty, anciens talibés, montrent qu'ils étaient tiraillés entre deux univers, l'un dans lequel la mendicité des talibés était acceptable, car elle faisait partie de la tradition et l'autre qui prônait la pensée critique comme base de l'éducation (*ibid.*) et qui ne pouvait accepter la mendicité des talibés, car elle était associée à la souffrance et au mauvais traitement de l'enfant.

Pour un de ces élèves, Bamany Modibo, la demande d'aumône des talibés ne correspondait à une nécessité économique ni pour la famille, ni pour le maître coranique. Il a clairement dissocié la demande d'aumône de la mendicité. Il a soutenu que la demande d'aumône était une tradition religieuse inscrite dans la culture locale de la charité et que sa fonction était de faire acquérir à l'enfant « les bonnes habitudes »[156] : l'obéissance et la discipline.

> *Il ne faut pas que le Blanc considère mal le garibou : le garibou n'est pas un mendiant, il ne demande pas l'aumône parce qu'il est victime de la misère de ses parents ; non, ce sont ses coutumes et sa religion qui l'y obligent.*
>
> *Ce n'est pas par nécessité que le marabout aussi leur fait demander du mil de-ci delà, non, il veut leur éducation, faire d'eux des hommes qui obéiront à toutes les lois de la société quand ils seront grands.*[157]

B. Modibo a décrit l'aumône comme un rituel respecté chaque matin par les élèves des écoles coraniques, qui la demandaient et par la communauté, qui la leur donnait.

> *Aussitôt que les premières portes de la ville commencent à s'ouvrir, c'est-à-dire quelques instants après le lever du soleil, les tablettes sont posées, et l'élève s'en va à travers la ville, demander de l'aumône.*
>
> *Une calebasse entre le bras et l'avant-bras, une gourde tenue par une corde à la main gauche, un bâton à la main droite, murmurant encore des passages de sa leçon, l'enfant s'en va d'un pas alerte de porte en porte et* [devant] *chaque concession, il s'arrête et annonce son arrivée par un cri « garibou guido-Allah !! » (le garibou l'ami de Dieu) ou « guido Allah garribou » (l'ami d'Allah le garibou). Il répète parfois trois ou quatre fois son avertissement. On lui apporte alors des céréales, des arachides, du coton et même de l'étoffe, car le garibou reçoit tout. Il sépare toutes les denrées qu'on lui donne. Il met le mil dans la calebasse, les arachides et le sésame dans la gourde, le coton dans sa poche.*
>
> *Chaque fois qu'on lui apporte de l'aumône, il dit « Que Dieu te pa*[i]*e » et le garibou continue son chemin.*
>
> *Dans certaines maisons où l'on met la charité au premier plan des devoirs de la journée, le garibou reçoit plusieurs poignées de denrées. Dans d'autres maisons où les personnes sont méchantes ou paresseuses, on laisse le garibou partir « bredouille » en lui faisant croire, par le silence, que la concession est vide.*
>
> *Dans les maisons où beaucoup de garibous ont déjà passé, l'enfant ne manquera pas d'entendre « Que Dieu accepte ce qui a été fait » et aussitôt il court vers d'autres portes.*[158]

[156] MODIBO B., s.d., « L'école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien. Mon école », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[157] *Id.*

Ce rituel répondait non seulement aux besoins des talibés, mais aussi aux besoins des membres de la communauté. Les dons qu'ils faisaient étaient censés les préserver contre les mauvais sorts.

> *Le garibou reçoit de tout ; tout ce que les charlatans et les marabouts disent de donner comme aumône pour se préserver contre un mauvais sort, contre une maladie ou pour en guérir : coq blanc ou noir, poussin de cinq jours, mouton, chèvre noire, couverture, boubou, pantalon ou bonnet, chaussures, fils tout ce qu'on peut imaginer.*
>
> *Parfois les aumônes sont tellement curieuses que l'élève en a peur et s'en débarrasse au plus vite : un œuf noir, un épi qui a commencé germer ; du fil teint du sang, un animal borgne ou aveugle, parfois une barre de fer et du sel.*
>
> *Quelques hommes donnent l'aumône sans arrière-pensée, par simple pitié, tandis que d'autres, les plus nombreux, veulent écarter avec cela le mauvais sort.*[159]

D'autres élèves ont exprimé leur amertume par rapport à cette pratique. Pour B. Demba, la demande d'aumône était la plus pénible des multiples charges que le talibé était obligé d'accomplir chaque jour.

> *La principale et la seule charge qui devrait peser sur les talibés est celle-ci : demander, chaque matin l'aumône. Mais malheureusement, d'autres viennent s'y ajouter parmi lesquelles : piler le mil, aller ramasser des morceaux du bois dans la brousse, aller chercher de l'eau à la rivière, au puits et au robinet. De toutes ces charges, laquelle est la plus dure ? C'est, sans nul doute, aller demander l'aumône.*[160]

En recourant au vocabulaire du colonisateur, Sèya G. assimilait la demande d'aumône à de la mendicité et considérait les dons que les talibés recevaient comme une forme de rémunération pour les prestations quotidiennes qu'ils exécutaient devant les portes des gens. La mendicité des talibés devenait donc un simple échange de services. Les enfants rendaient un service apprécié par la communauté et cette dernière les rémunérait.

> *Après ce pénible travail* [domestique], *nous nous effaçons dans le faubourg mendier de la semoule de riz, de mil et de maïs. On nous rencontre un peu partout, debout au seuil des portes en proférant d'une voix plaintive quelques mots coraniques qui charment les fanatiques. Nous recevons comme rémunération des provisions de toutes sortes : patates, manioc, mil que nous mettons dans nos poches profondes ou dans des pots destinés à cet usage.*[161]

Les talibés ne pouvaient pas se nourrir de ce qu'ils recevaient comme aumône avant de rentrer à la *daara*. Les denrées étaient d'abord partagées entre « les femmes du marabout, les vieilles et les veuves du quartier »[162]. Ensuite, les restes étaient donnés aux talibés qui ne pouvaient les manger qu'après que le maître coranique ait fait quelques prières pour écarter tout malheur qui aurait pu arriver d'un possible empoisonnement des dons.

---

[158] *Id*.
[159] *Id*.
[160] DEMBA B, s.d., « Devoir de vacances », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[161] SÈYA G., s.d., « L'école coranique », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[162] MODIBO B., s.d., « L'école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien. Mon école », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

Dès que sa calebasse est remplie, on retourne au dara. Nul talibé ne doit manger une seule poignée d'aliment[s] *avant d'arriver chez le serigne. Celui-ci récite des versets de Coran et souffle sur les calebasses pour éviter tout empoisonnement* [pouvant] *provenir de quelque sorcier.*[163]

Les dons matériels qu'ils recevaient étaient souvent confisqués par les maîtres coraniques qui les échangeaient contre de l'argent, ou par leurs auxiliaires, les moniteurs.

Un jour, je vais tout nu, en plein hiver, quêter l'aumône, le matin de très bonne heure dans la ville de Kaolack. Un jeune homme charitable et aisé me gratifie d'un gilet drap. Je n'ose même pas le porter et l'amène au maître. Il sourit à demi et fait disparaître le gilet. Hélas ! que des habits et de pièces d'argent ont le même sort et journellement tantôt c'est un caftan, tantôt un grand boubou […] *reçus d'un frère, tantôt, un mouchoir de tête donné pour un cache sexe par une sœur. Tout cela s'engloutit dans ce* […]*-maudit oreiller toujours sous son coude aigu.*

Il faut le voir en courroux lorsqu'un de nous revient de la ville, un morceau d'étoffe autour du corps ou masquant les fesses.

D'une voix tonitruante, il passe à un rire moqueur, sarcastique, méprisant, semblant dire :

« Eh bien ! des galopins comme vous se couvrir, quel scandale. » Tout cela finit par la confiscation pure et simple de l'objet aimé et sa disparition.

Que de suppositions nous faisons avec ces disparitions ; on parie : l'un de nous, le plus naïf, c'est-à-dire moi, prétend qu'il les garde pour nous, pour le retour au pays. Un autre, c'est-à-dire Alassane riposte qu'il les envoie à la maison.

Mais la vérité, que nous savons plus tard, c'est que notre digne homme le vend et remplit ses poches de cet argent des blancs, dont il est si avide, aussi avide qu'il en hait les fabricants pour la seule et bonne raison que ce sont des Infidèles.[164]

Si l'élève a rapporté un habit neuf, le moniteur le prend, mais s'il est vieux, il revient à l'élève.[165]

La mendicité des talibés jouait un rôle important dans le fonctionnement quotidien de la *daara*. La rigueur avec laquelle le marabout surveillait son déroulement l'atteste. Il évaluait la récolte de chaque talibé et punissait de différentes manières ceux qui n'avaient pas ramené suffisamment à son goût. Le marabout est décrit par certains élèves comme un individu insensible qui manque d'humanité et devant qui les enfants tremblent. Il est celui qui profite de son statut pour les maltraiter chaque fois qu'ils ne ramènent pas le minimum qu'il leur avait imposé. Certains enfants dénoncent la mendicité parce qu'elle est à leurs yeux synonyme d'abus, de maltraitance, de peur et de souffrance.

Le marabout possède un petit récipient d'un litre environ de capacité qui représente la mesure commune. Chacun doit le remplir obligatoirement de semoule[,] *de riz ou de quelque autre céréale. Dès notre retour, il apporte la mesure et le fouet. Les*

[163] SÈYA G., s.d., « L'école coranique », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[164] AMADOU W., 1944, « Devoir de Vacances. Trois ans d'école coranique, année scolaire 1943-1944 », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[165] MODIBO B., s.d., « L'école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien. Mon école », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

paresseux qui ont passé tout le temps à jouer dans les rues commencent à trembler à la vue de ce terrorisant instrument. Il les fait venir un à un et mesure l'aumône qu'ils ont reçue. Chaque fois que le pot conventionnel n'est pas rempli, des pleurs se font entendre et on retourne mendier la figure arrosée de larmes. Leurs voix étouffées par les sanglots se font remarquer à peine. Ils restent dans les rues sans savoir comment faire. Seuls quelques [gens miséricordieux] *touchés par leur misère, essaient de les consoler par des douces paroles. Quand ils ne réussissent pas à recevoir de l'aumône, ils retournent à la concession, plus tristes que jamais. Alors, pour dernière punition, l'impitoyable marabout leur fait piler le mil, résultat de la mendicité de tous les talibés.*

C'est là que l'on remarque leur véritable souffrance. Malgré leur dos saignant, leur[s] *bras meurtris et une faim de loup qui leur torture les entrailles, ils essaient soulever mais à contre cœur, les lourds pilons qui semblent* [augmenter] *de poids de minute en minute. Le marabout les surveille de tout près, assis sur une peau de mouton. Chaque fois qu'une petite quantité de graines tombe par hasard du mortier, il se lève brusquement, furieux comme une bête enragée et distribue à l'auteur quelques violentes gifles qui le font rouler à plusieurs reprises sur le sol argileux de la cour.*[166]

L'exigence de ramener les provisions demandées par le maître coranique et la peur de subir des mauvais traitements ont conduit les élèves des *daaras* à développer des stratégies pour récolter la quantité de denrées et la somme d'argent attendues. Certains talibés, même ceux qui ne résidaient pas avec leur maître coranique, mais qui étaient obligés de demander quotidiennement l'aumône, n'hésitaient pas à recourir au vol pour le satisfaire.

Chaque matin, de très bonne heure, nu-tête, nu pieds, un léger boubou sur le corps, le talibé va grelottant de froid, de maison en maison demander charité. Il ne compte que la générosité des gens pour remplir ses pots : est-ce donc de sa faute, s'il ne rapporte rien au marabout ? Non. Pourtant, il faut qu'il revienne avec beaucoup de mil, de riz, de semoule, sinon gare à lui, de violents coups de bâtons tombent sur son crâne. Aussi, par tous les moyens honnêtes ou malhonnêtes essaiera-t-il de contenter son maitre. Parfois même, les malheureux talibés s'exposent à des grands dangers, dangers où ils peuvent trouver rapidement la mort : munis soit d'un couteau soit d'une paire de ciseaux, ils sont dans les hangars de mil, se dissimulent dans les coins obscurs et dès qu'ils se sentent bien en sûreté, ils déchirent les sacs, remplissent leurs pots de mil et détalent vers leur école, à la fin contents et effarés. Parfois aussi, quand le mois est vers sa fin et que les vivres sont presque épuisés, ils volent les habits de leurs parents, les vendent au marché et rapportent l'argent à leur marabout qui les félicite avec ferveur. Le vendredi est un jour très dur pour les talibés : chacun est obligé de rapporter à son maître un pot plein de riz, un pot plein de mil et un pot plein de semoule. C'est une loi, une loi très rude à laquelle il faut se soumettre.[167]

Les externes eux-mêmes sont forcés de mendier. Mais, comme ils se réveillent tard et comme ils ont honte de se présenter devant certaines portes, ils volent les céréales de

[166] SÈYA G., s.d., « L'école coranique », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[167] DEMBA B., s.d., « Devoir de vacances », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

leurs parents ; mais ils font tous les moyens pour que le marabout ne se rende pas compte de leurs combines.[168]

D'autres talibés créaient des liens de solidarité avec les collègues de la même *daara* ou avec les enfants du quartier, afin de pouvoir récolter les quantités exigées.

Vers 8 h, les élèves commencent à rentrer un à un, et chacun présente son butin aux moniteurs qui sont les frères du marabout. Les enfants qui n'ont presque rien apporté sont fouettés, mais c'est très rare car les élèves se font de l'aumône entre eux : ceux qui ont leur calebasse pleine de céréales en donnent aux autres. Ceux qui ont chanté ensemble partagent leur avoir avant de rentrer.[169]

Pour avoir beaucoup du mil, les élèves se font des amis dans toute la ville, surtout parmi les enfants parce que ce sont eux qui apportent de l'aumône. Ainsi, quand ils entendent la voix de leurs amis, ils remplissent de petits récipients et leur épargnent la peine de se fatiguer dans la ville.[170]

Des devoirs des vacances qui présentent des réflexions plus approfondies sur la pédagogie et les méthodes d'enseignement de l'école coranique montrent que la vision française de la mendicité des talibés était connue d'au moins une partie des élèves et que certains d'entre eux affectaient de la partager. Les enseignants français n'ont pas manqué d'apprécier positivement leurs travaux[171], ce qui donne du crédit à l'hypothèse soutenue par Ware (2014), selon laquelle l'École normale William Ponty était un lieu d'endoctrinement.

F. A. Kadern, qui a fréquenté l'école coranique sans pour autant y résider, déplorait la « [pénible] existence »[172] des talibés résidents des *daaras* qui étaient obligés de demander l'aumône dans des conditions rudes et de supporter les accès de rage du marabout mécontent lorsque leur provisions n'atteignaient le minimum qu'il avait imposé.

De très bonne heure, avant tous les autres habitants du village ils doivent se lever, allumer un grand feu sous le fromager et lire leur leçon à la clarté vacillante de la flamme. Puis quand l'aube pointe, ils vont de case en case demander l'aumône. Les villageois les accueillent avec bienveillance et leur donnent du riz, du mil, de la semoule, du couscous, et quelques rares fois, un peu d'argent. De cases en cases, ils répètent la même complainte désespérante de mélancolie : « Allarabilanâm » […] *« Dieu est un souverain puissant ». Par le froid, par le chaud, rudimentairement vêtus, ils vont tristement, répétant leur chanson monotone : « Allarabilanâm ». Il est triste de les voir ainsi, grelottant dans leurs guenilles. Je me rappelle avoir pleuré de compassion devant l'un d'eux particulièrement malheureux. Vers huit heures, ils reviennent chez le serigne où ils entassent dans une grande calebasse les produits de leurs quêtes. Gare au malhabile qui n'aura pas son récipient plein ! Il sera bâtonné*

[168] MODIBO B., s.d., « L'école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien. Mon école », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[169] *Id*.
[170] *Id*.
[171] Sur un des cahiers des vacances, l'enseignant a noté « vues personnelles qui ne manquent pas de courage », gratifiant l'élève d'un 16/20. Voir MÉDOUNE F., s.d., « Devoir de fin d'année », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[172] KADERN F.A., s.d., « Devoir de fin d'année, Une école coranique que vous avez fréquentée », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

devant ses camarades par Serigne Amadou qui lui apprendra ainsi à se « débrouiller » comme les autres.[173]

Jugeant l'influence de l'école coranique sur l'enfant néfaste, il en a recommandé la modernisation.

L'influence morale ne me semble pas aussi heureuse. La personnalité de l'enfant n'est pas considérée. Il doit tout « encaisser » sans réagir. On exige de lui une obéissance passive. C'est pourquoi l'enfant est résigné et mélancolique de bonne heure, ayant l'habitude de tout accepter et de tout exécuter sans chercher à comprendre […] *Ainsi, l'école coranique a une forte influence sur l'éducation, le caractère, les aptitudes physiques et intellectuelles de l'enfant noir* […] *L'essentiel, disent les marabouts, est qu'ils puissent sauver leur âme de l'enfer par la prière. L'école coranique a du bon ; mais elle doit être réorganisée, modernisée en vue d'un rendement meilleur et pour ne pas gêner l'évolution des habitants du pays.*[174]

Pour F. Médoune aussi, la *daara* devait être réformée car, dans l'état où elle se trouvait à l'époque, elle s'opposait « à l'évolution du pays »[175]. Dans son travail, il a donné « un aperçu sur les principes fondamentaux de la pédagogie à l'école coranique »[176] et a fait la critique des méthodes employées par les maîtres coraniques pour apprendre le Coran aux talibés.

L'école coranique propose une éducation religieuse et une éducation morale. L'éducation religieuse du talibé doit passer essentiellement par un régime de vie qui combine la souffrance à différents types de privations. La séparation de l'enfant de ses parents, son confiage à un marabout et la quête quotidienne d'aumône sont des moyens privilégiés d'éducation. Une récompense spirituelle attend le talibé qui a souffert, ainsi que sa famille.

Quand on pénètre chez un marabout, on ne manque jamais d'être frappé par le contraste qui existe entre ses talibés et les membres de sa famille. Ceux-ci sont en général princièrement traités tandis que ceux-là mènent une existence non loin de celle des animaux domestiques. Le mauvais traitement des talibés ne révolte d'ailleurs nullement leurs parents car, comme disent les écritures saintes, toute souffrance endurée au service de son marabout est largement récompensée dans le séjour céleste. Dès l'âge de six ou sept ans, l'enfant noir est confié à un marabout. Il est complètement séparé de ses parents et vit entièrement chez son maître qui se charge de son éducation morale et religieuse. Cependant, l'enfant talibé est tenu de s'entretenir de lui-même et pour cela, il est obligé d'aller tendre la main de porte en porte. Même dans les familles aisées, le père ne trouve jamais rien à redire en voyant son fils mener cette vie d'indigent. « Dieu bénit le père qui fait apprendre le coran à son fils. Les souffrances et les privations endurées par votre enfant sont autant d'indulgences accordées à lui et à vous ; rien ne doit être considéré comme dégradant quand il s'agit de servir Allah » telles sont les paroles de l'écriture sainte dont s'arment les marabouts pour convaincre les parents qui voudraient s'émanciper contre cette coutume. Ainsi, dans les villages, on voit pendant les heures du repas, des talibés, fils de familles aisées et même très riches, errer dans les rues, la calebasse sur la tête, à la recherche d'une nourriture problématique. Inutile de vous dire que ces

[173] *Id*.
[174] *Id*.
[175] MÉDOUNE F., s.d., « Devoir de fin d'année », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.
[176] *Id*.

aliments ainsi quémandés ne sont guère recommandés ni pour leur qualité ni pour leur quantité.[177]

Le séjour dans une école coranique munit l'enfant « des notions de morale sociale assez importantes »[178] pour le milieu sénégalais. Il prépare l'enfant à l'endurance, il lui donne le goût de travail et l'habitue à l'effort. Le travail devient une valeur sociale que chaque adulte en devenir doit assimiler. Étant amené à réaliser différents travaux lors de son parcours coranique, le talibé, peu importe le statut socio-économique de sa famille, apprend à respecter le travail des moins fortunés qui doivent souffrir pour subvenir à leurs besoins.

> *Le séjour à cette école est un apprentissage à la vie dans ce qu'elle a de plus rude et de plus pénible. C'est une méthode d'éducation spartiate qui initie l'enfant au travail et à l'endurance. Le jeune garçon est mis lui-même en contact avec les réalités de l'existence, il s'habitue à l'effort. Ceci est surtout très salutaire pour les fils de famille riche. Ils apprennent ainsi, par expérience, combien il en coûte de gagner sa vie soi-même. Plus tard, si la fortune de leurs parents leur ôte le souci du pain quotidien, ils ne seront pas tout de même tentés de demeurer dans la fainéantise. Ils travailleront non plus par amour du gain, mais parce qu'ils en auront pris l'habitude et qu'ils sauront que le travail est la source de tout bonheur. L'inaction le lassera trop vite et ils ne perdront aucune occasion pour dépenser de l'effort. Ils comprendront que le travail n'avilit guère et n'auront jamais l'intention de mésestimer ceux qui peinent pour subvenir eux-mêmes à leurs besoins. Ceci est surtout important dans ce pays où le métier d'artisan est surtout considéré comme un métier peu noble.*[179]

Au-delà de l'influence morale positive que la *daara* exerce sur le développement de l'enfant en le familiarisant aux valeurs sociales appréciées dans la société sénégalaise, F. Médoune insiste sur les risques qu'il fait courir au talibé, notamment celui de le faire tomber dans la délinquance.

> *Pourtant, cette initiation à la vie rude a un certain inconvénient. Comme nous l'avion*[s] *déjà signalé au cours de ce devoir, cette méthode brutale peut indigner le jeune garçon vers des actes malhonnêtes. Supposez qu'en allant travailler chez des particuliers, l'enfant n'arrive pas à amasser assez d'argent. ; il sait absolument que dès son arrivée au « daara », on ne manquera pas de lui donner la bastonnade traditionnelle ; je suis presque certain qu'en ce moment, s'il aperçoit sur une certaine fenêtre, une pièce de monnaie dont il peut s'emparer sans être vu, il n'hésitera guère à le faire. Donc si cette éducation spartiate a des avantages, elle a de sérieux inconvénients que le marabout peut et doit éviter.*[180]

F. Médoune a proposé dans son devoir de vacances « une réforme profonde »[181] de l'école coranique afin de qu'elle puisse « contribuer au progrès intellectuel du pays »[182]. Cette réforme n'est pas aisée à réaliser étant donné que la principale caractéristique de l'enseignement coranique est son immuabilité. Toute modification des méthodes

[177] *Id.*
[178] *Id.*
[179] *Id.*
[180] *Id.*
[181] *Id.*
[182] *Id.*

d'enseignement est jugée sacrilège par les maîtres coraniques. Le savoir du Coran est atemporel.

> *La méthode employée est toujours cette méthode d'autorité qui régit tous les enseignements religieux. Le marabout enseigne à l'enfant ce qu'il avait appris jadis, et toujours de la même manière. Il ne cherche pas à adapter sa méthode au tempérament et à l'esprit de ses élèves, il n'a nullement le droit de modifier les principes établis par les anciens. Toute innovation est considérée, par lui, comme un sacrilège. Ainsi, à l'école coranique, on étudie le coran comme l'ont toujours étudié les arabes depuis Mohamed.*[183]

L'élève a conseillé de diversifier les méthodes d'enseignement du Coran. À ses yeux, l'enfant ne devrait pas seulement mémoriser mécaniquement le Coran, il devrait comprendre ce qu'il mémorise. L'apprentissage du Coran devrait être accompagné de l'explication du sens des versets. Le maître coranique cesserait d'être « un prêcheur »[184], pour devenir « un simple professeur spécialement préparé »[185]. Les familles devraient assurer dès lors la rémunération du maître coranique qui n'aurait plus d'autres sources de revenus. Enfin, le régime disciplinaire rude, basé sur « la bastonnade et le jeûne »[186], qui sous-tendait le fonctionnement des *daaras* devrait être repensé vu qu'il était « plus nuisible qu'utile »[187].

[183] *Id*.
[184] *Id*.
[185] *Id*.
[186] *Id*.
[187] *Id*.

3 LA MENDICITÉ DES TALIBÉS APRÈS L'INDÉPENDANCE : DÉFINITION D'UN PROBLÈME PUBLIC

Cette section présente le processus de définition de la mendicité des talibés comme problème public dans les premières décennies après l'indépendance. Elle examine les raisons qui ont déterminé les autorités indépendantes à mettre à l'agenda public la marginalité urbaine, sous ses multiples facettes, et la manière dont elles ont envisagé la gestion du phénomène. Les talibés mendiants constituent alors une des catégories importantes de cette marginalité urbaine.

Dans les premières décennies après l'indépendance, le changement d'enjeu politique a conduit les autorités indépendantes à envisager la mendicité des talibés comme un problème public. Motivées par le projet politique de la construction de la nation (D'Angelo 2013), elles ont considéré cette pratique comme une entrave à la réussite du projet national et l'ont mise à l'agenda public. Son éradication a été envisagée, tout comme pendant la période coloniale, à partir des registres de la gestion de l'espace urbain et du fonctionnement de l'école coranique.

Cette mise à l'agenda public participe au resserrement des liens du dispositif national (*id.*) autour du nœud de la mendicité des talibés.

Le talibé mendiant est alors une des figures les plus emblématiques de la marginalité urbaine qui inquiétait les autorités indépendantes après les années 1960. Motivées par le projet de gérer l'espace public postcolonial, elles ont fait de la mendicité, du vagabondage, de la prostitution, de l'alcoolisme, du colportage, etc. (Collignon 1984, Diop 1997, Faye & Thioub 2003) des problèmes publics. Les vagabonds, les mendiants (boroom bàttu en wolof), les talibés mendiants, les lépreux, les handicapés, les vendeurs ambulants (bana-bana en wolof), les colporteurs, etc. sont devenus des « indésirables » (Diop 1997 : 1145), une catégorie hétérogène de la population dont les comportements étaient jugés « répréhensibles » (Faye & Thioub 2003 : 93) par les autorités nationales et potentiellement perturbateurs de la doctrine qu'elles souhaitaient propager (Diop 1997). Ils sont devenus les cibles d'une « politique de gestion brutale de l'espace urbain » (*id.* : 93) qui trouvait sa légitimité dans un projet de construction nationale dont les fondements étaient « les cultes du travail et du civisme » (*id.* : 97). Ces fondements sont à resituer dans le cadre plus large du projet de développement productiviste poursuivi par les autorités indépendantes dans le premier Plan de développement économique et social (Diop 1997) et dans la perspective de la construction du « socialisme africain » (Faye & Thioub 2003 : 97).

3.1 La mendicité des talibés : une sous-catégorie de la marginalité urbaine après l'indépendance

Le début des années 1960 a été marqué par une politique de « déguerpissements » (Collignon 1984 : 574) qu'avaient commencée les autorités coloniales et qui a été poursuivie par les autorités indépendantes jusqu'au début des années 1970. Soucieuses de résoudre le problème du surpeuplement de la ville de Dakar, les autorités indépendantes ont continué la politique mise en place par les Français dans les années 1950 et qui visait à expulser les habitants des bidonvilles urbains, ces « gêneurs de l'urbanisation » (*ibid.*) qui se trouvaient au centre de la ville. Ces populations étaient faites de « nouveaux citoyens d'extraction rurale » (Piga 2002 : 299) qui avaient fui leurs villages pour se réfugier en ville, suite aux nombreuses sécheresses et à « la nationalisation de la traite de l'arachide » (Collignon 1984 : 575) qui avait entraîné une baisse de son prix (Piga 2002). Ils ont été reconduits à la périphérie de la ville par les

autorités indépendantes. Vu leur absence de qualification professionnelle, leur analphabétisme et l'impossibilité dans laquelle se trouvait l'économie urbaine de les intégrer (Collignon 1984), ils sont devenus des « marginalisés urbains sans travail » (Piga 2002 : 300).

Les autorités indépendantes ont repris le terme de « fléaux sociaux » que les Français utilisaient pour désigner ces populations (Diop 1997) qui les gênaient non seulement par leur nombre toujours croissant (Collignon 1984), mais aussi par leurs actes de vandalisme ou par leur mendicité (Diop 1997). Elles constituaient « un facteur d'instabilité, de désordre » (*id.* : 1131). Le terme de « fléaux sociaux » a été utilisé tout au long des années 1960 pour désigner les vagabonds, les prostituées, les consommateurs de chanvre indien, les alcooliques, les mendiants, etc.

La politique de « déguerpissements » des autorités indépendantes a été accompagnée par des mesures d'ordre législatif. Le 6 février 1964, les autorités sénégalaises ont adopté le décret de loi 64-088 qui interdit toute forme de mendicité aux mineurs de moins de 18 ans, et notamment celle qui consiste

> *à solliciter des secours gratuits pour lesquels il n'est offert en échange aucune valeur appréciable ; à présenter à la compassion du public des plaies ou malformations congénitales ou accidentelles ; à procéder à des quêtes sans autorisation de l'autorité.* (Chehami 2006 : 286)

Le décret ajoute que des amendes ou des peines d'emprisonnement (de maximum 10 jours) sont prévues pour les responsables des mineurs appréhendés en délit. Il prévoit par ailleurs que ces peines s'appliquent aussi « aux personnes à qui les parents ou le tuteur auront confié les enfants pour recevoir une éducation ou une formation morale, scolaire ou professionnelle quelconque » (Gouvernement du Sénégal 2013 : 4-5). Les difficultés d'application de cette loi résident dans l'absence d'une « structure chargée d'appréhender les mineurs qui s'adonnent à la mendicité » (*id.* : 5).

L'article 245 du Code pénal de 1965 interdit ensuite toute forme de mendicité, à l'exception de l'aumône religieuse dans les périodes et les lieux de culte consacrés (Collignon 1984).

> *Article 245 : La mendicité est interdite. Le fait de solliciter de l'aumône aux jours, dans les lieux et dans les conditions consacrées par les traditions religieuses ne constitue pas un acte de mendicité.*[188]

L'absence de référence directe aux talibés mendiants et l'ambiguïté ouverte par le Code pénal de 1965 ont rendu difficile l'application de cet article aux marabouts qui incitaient leurs élèves à mendier (Ndiaye 1985).

La loi n° 75-77 du 9 juillet 1975 s'ajoute aux dispositions de cet article du Code pénal et précise les peines encourues par ceux qui ne le respectent pas[189].

> *Tout acte de mendicité est passible d'un emprisonnement de trois mois à six mois.*
>
> *Seront punis de la même peine ceux qui laisseront mendier les mineurs* […] *soumis à leur autorité.*

[188] *Code pénal Sénégal*, http://www.droit-afrique.com/images/textes/Senegal/Senegal%20-%20Code%20penal.pdf, consulté le 13 février 2017.
[189] *Id.*

> *Tous mendiants qui auront usé de menace ou seront entrés, sans permission de l'occupant ou des personnes de sa maison, soit dans une habitation, soit dans un enclos ou dépendant;*
>
> *Ou qui feindront des plaies ou infirmités;*
>
> *Ou qui mendieront en réunion, à moins que ce ne soient le mari et la femme, le père ou la mère et leurs jeunes enfants, l'aveugle et son conducteur, seront punis d'un emprisonnement de six mois à deux ans.*

Le 11 juin 1969, la mendicité des talibés a été qualifiée de « problème d'État » (Ware 2009 : 34) par le groupe de travail pour la participation des associations religieuses à l'action sociale réuni à Dakar dans le cadre du Comité national pour l'Action sociale. Les talibés mendiants faisaient partie de ces « indésirables » qui arpentaient chaque jour les rues de la ville et qui menaçaient par leur présence intempestive la réussite de la politique de développement national qui visait la promotion du tourisme (Diop 1997 : 1145).

> *Les rues et les quartiers de Dakar sont envahis par toute une population flottante et cosmopolite qui se livre à des activités plus ou moins régulières. Mendiants, colporteurs et lépreux se ruent en effet à longueur de semaine sur les touristes tandis que les fous errants leur offre un spectacle désagréable à voir. Les petits talibés, de jour en jour plus nombreux, se postent dans les coins de rue et profitent des arrêts aux feux rouges pour essayer d'arracher une obole aux automobilistes. Cette situation est d'autant plus choquante qu'elle dure depuis des années et semble aller en empirant malgré tous les efforts entrepris à la fois par les pouvoirs publics et par les institutions privées de bienfaisance.* (Ministre de la Santé publique et des Affaires sociales 1970 cité par Diop 1997 : 1145)

À partir du début de la décennie 1970, le terme de « fléaux sociaux » a été remplacé par celui d'« encombrements humains » et la politique de « déguerpissements » s'est transformée en « lutte contre les encombrements humains » (Collignon 1984). Plusieurs Conseils nationaux de l'Union progressiste sénégalaise, devenue par la suite le Parti socialiste sénégalais, ont été consacrés à la lutte contre les « encombrements humains » durant cette décennie (*id.*). Cette décennie a par ailleurs été marquée par l'application d'une série de mesures coercitives : « surveillance policière du centre urbain de Dakar, rafles, arrestations, fichage, refoulement dans les foyers d'origine et emprisonnements » (Faye & Thioub 2003 : 98). Pour les autorités publiques, la répression n'était pas considérée « comme un abus de pouvoir ou un acte arbitraire » (Diop 1997 : 1149), car les contrevenants se rendaient coupables de désordre public par leur comportements, ce qui rendait « leur cause indéfendable » (*ibid.*). Leur répression devenait alors légitime, car leurs comportements étaient considérés comme des manifestations de vices tels que « l'oisiveté et la paresse » (*id.* : 1148), qui menaient « à l'indigence, à la débauche et au crime » (*ibid.*).

Le 4 novembre 1969, le Conseil de cabinet souligna l'urgence de trouver une solution durable en matière de gestion des « encombrements humains » qui dérangeaient par leur présence non seulement les Sénégalais, mais aussi les touristes européens (Diop 1997). Leur présence en ville portait préjudice au pays, nuisait à son prestige et entravait sa politique de développement.

> *Dakar est à nouveau envahi par les colporteurs, les mendiants, les lépreux et les aliénés qui importunent les habitants et nuisent au tourisme. Des échos des doléances*

> *des touristes de retour en Europe apparaissent dans des articles de presse, notamment en Allemagne Fédérale ; Il importe de faire disparaître de façon durable mendiants, colporteurs, lépreux et aliénés des rues de Dakar.* (Conseil de cabinet 1969 cité par Diop 1997 : 1146)

Le 19 juillet 1972, lors de la réunion du Conseil national consacré à l'urbanisme, le Président Senghor utilisa le terme d'« encombrements humains » (*id.* : 573) pour désigner « les bana-bana ou marchands ambulants et les petits cireurs qui racolent les touristes, sans parler des voyous, les faux talibés qui mendient, quand ils devraient être à l'école, les lépreux, [les] handicapés physiques et aliénés qui devraient être dans les hôpitaux ou les centres médico-sociaux » (Faye & Thioub 2003 : 101). Ils composaient cette catégorie d'individus qu'il fallait expulser de la ville ou cacher lors des visites des autorités étrangères, des rencontres sportives ou des manifestations culturelles (Diop 1997, Faye & Thioub 2003). Ils étaient considérés comme des obstacles au projet politico-économique de développer le tourisme pour combattre les dégâts de la crise économique structurelle qui a commencé en 1968 (Faye & Thioub 2003). Les mass médias nationaux ont rapidement relayé ce « vocabulaire stigmatisant » (Collignon 1984 : 573). La même année, une campagne policière a été lancée contre les « encombrements humains » (*id.*).

Lors du Conseil national du 18 janvier 1975 consacré à « la pollution industrielle et humaine » (Collignon 1984 : 573), Senghor souligna l'importance de lutter contre les « encombrements urbains », pour permettre le développement du tourisme sénégalais. Deux ans plus tard, la question des « encombrements humains » a été mise à l'ordre du jour du Conseil national organisé par le Parti socialiste le 30 avril (Collignon 1984, Ndiaye 1985). Le ministre de la Justice de l'époque présenta un rapport sur « les encombrements humains et la divagation des animaux », concluant que les mesures prises pour résoudre le problème n'avaient jusque là apporté aucun résultat concluant (Collignon 1984 : 574). Les autorités ont adopté des mesures essentiellement répressives, tels que « [le] ramassage, [les] rafles, [les] internements » (*ibid.*), pour s'attaquer aux « indésirables » (*ibid.*) qui proliféraient tout au long de la voie publique et qui se « livraient à des activités répréhensibles » (*ibid.*).

Les talibés mendiants faisaient partie de la catégorie des « encombrements humains » (Ndiaye 1985). Le rapport du Conseil national du 18 janvier 1975 présenta le talibé comme un individu agressif et dangereux pour la sécurité publique.

> [L]*es taalibe mendiants sont de plus en plus agressifs et, à l'occasion, malfaisants, pour parvenir à leurs fin, ces derniers n'hésitent pas à introduire des allumettes dans les serrures de votre voiture ou du sucre dans votre essence quand ils ne crèvent pas vos pneux.* (*id.* : 160)

Pour Ndiaye (*id.*), le rapport présentait le talibé comme un délinquant sans pour autant fournir beaucoup d'informations pour étayer cette accusation.

> *Le taalibe qui est présenté est celui de la rue ; on ne s'y est pas soucié ni de son origine ni de son école ni de ce qu'il y fait ; on n'a pas cherché non plus à avoir des renseignements sur ses parents, sur les rapports entre ces derniers et son marabout ; on ne s'est pas non plus posé des questions sur son devenir.* (*id.* : 160-161)

Les talibés mendiants ont continué à être catalogués comme des « encombrements humains » jusque dans les années 1980. En 1985, Ndiaye (*id.* : 159) écrivait :

> *Aujourd'hui les termes de « mendicité » et* [d'] *« encombrement humain » sont intimement liés à l'école coranique. Ceci est dû au fait, que parmi les mendiants (handicapés physiques, personnes âgées, lépreux, etc…) l'on trouve des enfants qui appartiennent aux écoles coraniques.*

Les talibés mendiants étaient perçus comme une sous-catégorie de la catégorie universelle des mendiants (Ndiaye *id.*). Ils ont été considérés par les autorités publiques comme des « enfants déshérités, abandonnés et livrés à eux-mêmes » (*id.* :160), et ont très hâtivement été « associés à l'immoralité, au désordre, à la criminalité » (Diop 1997 : 1148).

Lors du Congrès extraordinaire du parti des 27 et 29 décembre 1976, Senghor fixa 1979 comme date butoir pour l'éradication de la mendicité et du commerce ambulant, phénomènes dont il souligna avec insistance qu'ils ne devaient pas être associés à la religion islamique.

> *J'allais oublier le problème des bana-banas et des mendiants, qui est, malgré les apparences, le plus important. Il ne faut surtout pas qu'on invoque la religion. Les religions islamiques et chrétienne, voire l'animiste, si elles nous recommandent la charité, n'ont jamais institué la mendicité, qui est une tare des sociétés anciennes. La meilleure preuve est que cette mendicité, qui sévissait dans les trois États du Maghreb, a été complètement éliminée depuis l'indépendance* […] *C'est la raison pour laquelle le Gouvernement a légiféré et réglementé dans le domaine considéré. Des peines de prison ont été prévues contre les bana-banas et, d'une façon générale, les marchands ambulants. S'agissant des mendiants, selon l'âge, la situation et les circonstances, les peines vont de la prison au centre de rééducation. Tout cela demande évidement, de nouvelles structures et de nouveaux crédits. Le Gouvernement est décidé à prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer, avant l'année 1979, la mendicité et le bana-banisme. Pour conclure sur le tourisme, notre pays a, manifestement, une vocation touristique. Il nous reste seulement à asseoir notre entreprise sur des structures d'accueil rationnelles et efficaces, mais surtout une volonté sans faiblesse de faire disparaître mendiants et bana-banas.* (Léopold Sédar Senghor, Rapport de politique générale, 1979, cité par Thiam 2013)

En 1976, une brigade spéciale a donc été organisée pour appréhender tout vendeur ambulant qui continuerait à réaliser ses activités sur la voie publique et contreviendrait ainsi à la loi. L'activité du vendeur ambulant sur la voie publique, jadis considérée comme « licite par la morale traditionnelle » (Piga 2002 : 417) a été transformée dans les années 1970 en un délit sanctionné par une peine de prison et une amende (Collignon 1984). Dans le même temps, les talibés sont devenus les cibles d'une action policière (*ibid.*). Les mesures répressives ont été accompagnées par des mesures de réinsertion sociale et d'intégration (Faye & Thioub 2003). Des talibés mendiants étaient conduits dans le centre de triage de Thiaroye, placé sous la direction de l'Éducation surveillée et qui regroupait des mineurs et des adultes retrouvés sur les artères publiques lors des rafles urbaines (Collignon 1984). D'autres étaient pris en charge par des associations privées (*id.*). Les enfants mendiants étaient dirigés vers des camps de travail et un service d'éducation surveillée a été mis en place (Faye & Thioub 2003). Les lépreux et les personnes porteuses d'un handicap mental ont été exilés dans des « villages de lépreux et de[s] "villages psychiatriques" » (Collignon 1984 : 578) situés en dehors de la ville. Les résultats de ces mesures sont restés mitigés (Diop 1997). En 1977, le ministre de la Santé

et de l'Action sociale a souligné lors d'un conseil national consacré à la lutte contre les « encombrements humains » que

> *la mendicité est à son paroxysme dans les endroits rentables : feux de signalisation, magasins d'alimentation, banques. Les vendeurs à la sauvette, plus audacieux et arrogants que jamais, persistent à imposer leur pacotille avec force tirades et balivernes, les talibe*[s] *de moins en moins enclins à la sagesse coranique se muent en délinquants spécialisés dans le domaine du larcin.* (Alioune Badara Mbengue 1977 cité par Faye & Thioub 2003 : 103)

En 1977, le Parti socialiste a organisé « une journée d'étude de la femme sénégalaise, consacrée à la mendicité et à l'encombrement humain » (Ndiaye 1985 : 161) au cours de laquelle le problème des talibés mendiants a été abordé à nouveau. Les participants ont proposé l'introduction d'un système d'identification des talibés pour faciliter la poursuite des marabouts responsables des talibés attrapés en train de mendier (*ibid.*). Ce système, qui n'a jamais été mis en œuvre supposait de doter chaque talibé d'« une plaque-bracelet qui [aurait porté] nom, prénom et adresse de l'enfant et du marabout responsable » (*ibid.*). La solution préconisée pour résoudre le problème des talibés mendiants a finalement été de réformer les méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignement coranique. Cette recommandation partait du postulat selon lequel le fonctionnement de la *daara* générait la mendicité des talibés.

Selon l'islamologue sénégalais K. Mbacké (1994 : 33), chercher à éradiquer la mendicité des talibés en proposant de réformer l'enseignement coranique revient en définitive à « exploiter l'idée selon laquelle la mendicité est un corollaire de l'enseignement coranique au Sénégal ». Il dénonce cette thèse dont il affirme qu'elle a été utilisée à tort au fil du temps, y compris par certains islamologues sénégalais

> *qui semblent soutenir que l'Islam est à l'origine d'une idéologie de quête considérée au départ comme un moyen d'apprentissage de l'ascèse et de l'humilité.* (*id.* : 43)

Pour ces islamologues, la mendicité serait « le moyen d'habituer les enfants à l'humilité » (Mbacké 1993 : 51). Ils assimilent ainsi l'apprentissage du Coran à la souffrance (*ibid.*). Tout en montrant l'importance que l'Islam donne à l'apprentissage de l'humilité dès le plus jeune âge de l'enfant et reconnaissant « l'apport de la souffrance dans la formation du caractère » (*id.* : 52), Mbacké insiste sur le fait que ces idées n'ont pas une assise islamique.

S'appuyant sur des textes du Coran et de la Sunna, Mbacké (1994) montre que la mendicité n'est pas le corollaire de l'enseignement coranique. Selon lui, « l'Islam a institué deux formes de participation à la lutte contre la pauvreté » (*id.* : 43) : la « zakāt » (« asaka » en wolof) et la « sadaqa » (« sarax » en wolof).

La « zakāt » est un « impôt religieux prescrit aux fortunés au profit des pauvres et nécessiteux en général » (*ibid.*). Chaque musulman a l'obligation de s'en acquitter chaque année, en assurant lui-même la répartition ou en faisant appel à une autorité religieuse pour l'y aider. La « zakāt » est fixée généralement à un minimum de 2,5 % du profit annuel (*ibid.*). Elle peut être versée à des talibés « s'il s'avère que leurs parents sont pauvres ou que les enfants sont des orphelins démunis » (*id.* : 44). Selon Loimeier (2002 : 133), « la pratique de la mendicité des talibés a été perçue comme légitime [au moins dans les sociétés islamiques africaines de l'Ouest] tant que la mendicité se limitait à collecter des aumônes devant les mosquées les vendredis ». Il ajoute que la mendicité des talibés était donc interprétée comme une manière de remplir son devoir en matière de « zakāt ».

La « sadaqa » est une aumône facultative « que le fidèle donne aux nécessiteux sans attendre que ceux-ci la sollicitent » (Mbacké 1994 : 44). Selon Mbacké, la force de ce type d'aumône réside dans la manière dont le musulman la fait parvenir au bénéficiaire : de manière discrète « pour éviter l'ostentation et l'hypocrisie » (*ibid.*).

Pour ce qui est de la quête ou de la demande d'assistance, Mbacké soutient que les hadiths ne les tolèrent que dans trois situations de « nécessité absolue » (*ibid.*) : une rançon doit être payée pour mettre fin à une dispute, une calamité a dépourvu quelqu'un de ses biens et il doit assurer sa survie, une pénurie a frappé quelqu'un et il ne peut plus subvenir à ses besoins. L'islamologue soutien que le handicap, peu importe sa nature, ne constitue à aucun endroit, dans les textes sacrés, « un fondement légal de la mendicité » (*id.* : 45).

3.2 Les talibés mendiants et la réouverture du débat autour de la réforme de la *daara*

Trois décennies après le changement de la politique coloniale à l'égard de l'enseignement coranique, le débat sur sa réforme a été rouvert. Les Sénégalais musulmans réformistes, souvent appelés arabisants, ont joué un rôle clé dans ce débat (Ware 2009, 2014). Familiers avec la pédagogie mise en œuvre dans les écoles françaises qu'ils ont fréquentées au Sénégal et avec celle de l'enseignement supérieur qu'ils ont suivi dans des pays arabes (Algérie, Égypte, Maroc), les arabisants ont fait de la *daara* sénégalaise la cible de leurs critiques dans les années 1950. Ils ont par ailleurs mis en question la domination coloniale, la connivence entre les marabouts et les Français et l'ordre social islamique soufi et ses pratiques considérées non-orthodoxes (Ware 2009, 2014). Une des figures centrales de ce mouvement est Cheikh Touré, arabisant qui entretenait des liens forts avec la confrérie tidiane et qui a jeté les bases en 1953 de l'Union culturelle musulmane, organisation qui devait promouvoir une réforme de l'enseignement islamique (Ware 2014). Trois mois après sa création, l'Union culturelle musulmane se faisait remarquer par la publication du journal *Réveil Islamique* et l'ouverture d'une première école arabe qui enseignait le Coran, l'arabe et les sciences islamiques (*id.*).

Les arabisants proposaient un modèle alternatif à l'école coranique sénégalaise qui était assez proche du modèle de l'école publique : les écoles arabes privées. Celles-ci se sont multipliées après les années 1960, notamment grâce à la politique des autorités indépendantes de soutien aux études dans les pays arabes (Ware 2009). Voyant dans le mouvement réformiste une possibilité de rompre avec « la dépendance de l'État à l'égard des marabouts comme intercesseurs avec la population » (*id.* : 33), les autorités publiques ont offert des bourses à de nombreux Sénégalais pour leur permettre d'aller étudier dans les pays du Maghreb, en Égypte et en Arabie Saoudite. Une fois revenus au pays, ces Sénégalais ont dû se contenter d'intégrer l'enseignement arabe privé vu que les possibilités qui leur étaient offertes par les secteurs politique et économique étaient très limitées. Parmi les Sénégalais qui ont pu partir étudier dans les pays arabes, on compte des membres des familles confrériques qui, retournés au pays, ont fait bénéficier les *daaras* des nouvelles pédagogies (*id.*), ce qui a participé au processus de leur « modernisation ». Ce phénomène n'est pas spécifique au Sénégal. Sous la pression à la modernisation exercée sur l'enseignement coranique traditionnel par les réformistes, des maîtres coraniques d'autres pays de la région, tels que le Nigeria, ont tenté de s'adapter et de moderniser leurs structures éducatives (Hoechner 2016).

La critique à l'égard du fonctionnement de l'enseignement coranique n'a été relayée par les autorités publiques que dans les années 1970. Elle est alors devenue un sujet majeur d'intérêt

politique (Ware 2009 : 35) qui intéressait les pouvoirs publics et une partie de la société sénégalaise (Perry 2004). Le problème des modalités de gestion de la *daara* sénégalaise a été remis à l'agenda public par les autorités indépendantes, sous la pression d'une partie de la société sénégalaise (arabisants, chercheurs, écrivains, artistes). Iba Der Thiam (2013) souligne que le rapport des autorités indépendantes à l'école coranique portait la marque d'« un héritage fait de méfiance, de rejet, de dénaturation de sa mission, de crainte, d'exclusion, de marginalisation et de diabolisation ». Un demi-siècle après la fin de la poursuite de l'enseignement coranique par les pouvoirs coloniaux, le débat public sur sa réforme a été relancé et les talibés mendiants sont redevenus un problème public.

Les arabisants plaidaient pour une réforme des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans les *daaras* (*id.*). Pour eux, l'apprentissage de l'arabe devait être un des objectifs centraux de l'enseignement islamique (Ware 2014). « Ils espéraient utiliser l'Arabe comme un véhicule pour la transmission du savoir technique ainsi que religieux, comme un moyen pour la modernisation de la société » (*id.* : 213). L'introduction d'autres matières, telles que l'arithmétique, la grammaire, la géographie, les sciences dans le programme de l'école arabe devait participer à une démocratisation du savoir. L'école arabe était censée permettre aux Sénégalais musulmans de mieux comprendre leur religion et « engendrer des nouvelles relations politiques et sociales » (*id.* : 214). Ce vent de réforme n'a pas touché que le Sénégal. Dans son étude sur l'éducation islamique au Nord du Nigéria, Hoechner (2016 : 92) montre que la critique réformiste adressée à l'enseignement coranique a été de pair avec une volonté prosélyte de propager largement les « connaissances réformées ». Cette volonté ne s'est pas concrétisée et les réformes entreprises ont débouché sur « de nouvelles formes d'exclusion pour ceux qui [pour des raisons notamment financières] n'y [avaient] pas accès » (*id.* : 91). En Afrique de l'Ouest, les savoirs diffusés par les mouvements réformistes sont restés associés à « une culture islamique "d'élite" » (*id.* : 94).

Les autorités nationales étaient davantage concernées par la gestion du travail et de la mendicité des talibés (Perry 2004) que par la mise en place d'une quelconque forme de contrôle public sur le fonctionnement des *daaras*. Le programme d'enseignement dispensé par les *daaras*, la formation des maîtres coraniques et les conditions de vie des talibés n'ont pas constitué, dans les premières décennies après l'indépendance, des cibles d'intérêt pour les autorités publiques, ce qui a favorisé « une expansion des *daara* […] non ou insuffisamment planifiés et encadrés par les services étatiques » (Lewandowski & Niane 2013 : 515).

En 1966, la Direction de l'Animation urbaine a réalisé un recensement des écoles coraniques actives dans la capitale (Ware 2014). Sur la base de cette étude, le Comité national pour l'action sociale (CNAS) a décidé d'agir en 1969. Son intervention visait uniquement « la mendicité, l'absence de soins modernes de santé, et [l]'insertion sociale » (*id.* : 217) des talibés. Le même comité a conclu que les *daaras* migrantes installées en ville constituaient la cause de ces problèmes. Le cycle de sècheresses de la moitié des années 1970 et la crise économique des années 1980 ont entraîné un exode rural des maîtres coraniques et de leurs talibés (Lewandowski & Niane 2013). Installées en ville, les *daaras* rurales sont devenues plus dépendantes de la mendicité des talibés (Ware 2009). La mendicité des talibés fut donc perçue par le CNAS comme « une nuisance publique » (Ware 2014 : 217) qui mettait les enfants en danger et les conduisait à la délinquance.

Le 14 juillet 1977, les autorités sénégalaises réunies en conseil interministériel ont estimé que l'adoption d'une réglementation de l'école coranique était la meilleure solution pour régler le

problème public des talibés mendiants. Elles ont mis en place un groupe de travail consacré à la réglementation de l'école coranique dont les travaux n'ont pas abouti (Collignon 1984, Lewandowski & Niane 2013).

La mendicité des talibés en milieu urbain a aussi fait l'objet de discussions lors d'un séminaire consacré à la réforme de l'enseignement coranique organisé, avec le soutien de l'État, par l'Institut islamique de Dakar les 17 et 18 mai 1978 (Ndiaye 1985, Ware 2014). Ce séminaire est le résultat de la volonté conjointe des autorités nationales et des arabisants de réformer l'enseignement coranique traditionnel (Ware 2009). Les deux catégories d'acteurs se sont accordées sur « le besoin de rationalisation, de standardisation et de modernisation des écoles coraniques au Sénégal » (*id.* : 35). Tout en reconnaissant le comportement parfois peu éthique de certains maîtres coraniques, les représentants des *daaras* présents à ce séminaire se sont montrés plus favorables à un renforcement de l'intervention étatique dans l'enseignement coranique qu'à sa réforme (*ibid.*). Néanmoins, tant les autorités nationales et les associations islamiques que les représentants des *daaras* ont considéré que la pratique à laquelle s'adonnaient les talibés lorsqu'ils se retrouvaient en ville et non à l'école coranique pouvait être qualifiée de mendicité et de vagabondage. Ces comportements constituaient un fléau, ils n'étaient pas dictés par la morale religieuse islamique et ils devaient être combattus par les autorités religieuses et nationales. La mendicité était considérée comme étant une pratique qui conduisait les jeunes enfants à la délinquance.

> *Considérant la mendicité et le vagabondage auxquels se livrent les taalibe, singulièrement dans les centres urbains ;*
>
> *Considérant que cette situation rend impossible tout contrôle du maître et éloigne de plus en plus le taalibe de son école ;*
>
> *Considérant la nécessité d'enrayer cette tendance à la délinquance juvénile contraire aux principes de l'Islam qui recommandent que soit donnée à l'enfant une éducation conforme à la morale religieuse afin de le préparer à s'épanouir ;*
>
> *Le séminaire demande avec insistance à tous les parents et maîtres coraniques de prendre toutes leurs responsabilités en vue de mettre fin à la propagation de cet état de fait préjudiciable tant à l'enfant qu'à la société.*
>
> *Suggère aux autorités tant religieuses que gouvernementales de renforcer toutes mesures tendant à enrayer ces fléaux, et que des sanctions efficaces soient prises à l'encontre des maîtres qui exploitent les taalibe en les incitant à la mendicité et au vagabondage.* (Recommandations du séminaire sur l'enseignement du Coran, 1978 cité par Ndiaye 1985 : 228-229)

Un Fonds d'Aide à l'Enfance a été mis en place suite à ce séminaire afin de combattre la mendicité des talibés (Lewandowski & Niane 2013). Sa subvention annuelle, initialement de 42,5 millions de francs CFA a été réduite à 22,5 millions des francs CFA en 1983 (*id.*). Ce fonds pouvait bénéficier aux « daaras, instituts islamiques, associations, villages d'enfant SOS, orphelinats, missions catholiques, pouponnières, foyers d'hébergement pour enfants » (Mbacké 1994 : 35). Toutefois, non seulement, les conditions pour avoir accès aux subventions étaient rigides, mais une partie des sommes distribuées entre 1987 et 1991 n'aurait pas bénéficié à ces structures (*ibid.*).

Malgré l'intérêt qu'elles ont manifesté pour l'enseignement coranique en soutenant l'organisation de ce séminaire, les autorités gouvernementales n'ont pas entrepris d'autres actions pour le réformer. « Le gouvernement a considéré imprudent de s'attaquer aux écoles parce que cela aurait été perçu comme une attaque contre l'Islam » (Ware 2014 : 219). Le successeur de Senghor, Abdou Diouf considérait que la moindre intervention auprès des *daaras* aurait nui à sa relation avec les autorités religieuses (*ibid.*). Les marabouts continuaient à constituer, grâce à leur position économique de producteurs d'arachides, des « intermédiaires politiques entre la population et le parti au pouvoir » qui auraient pu empêcher les autorités gouvernementales de mener à bien leurs politiques (Loimeier 2002 : 126).

Abdou Diouf considérait que le rapprochement qu'il avait opéré avec les réformistes et le soutien qu'il accordait au développement de l'enseignement arabe en permettant l'ouverture, en 1983 et 1984, des sections d'enseignement arabe dans le cycle secondaire suffiraient à affaiblir l'enseignement coranique traditionnel (Ware 2014). Cette politique ne visait pas uniquement à affaiblir les *daaras*, mais aussi à exercer un contrôle public sur les réformistes et le développement de l'enseignement arabe afin de « réduire le potentiel radical de "l'Islam politique" » (*id.* : 220).

Une nouvelle conférence sur la réforme de l'enseignement coranique a été organisée en 1987 par Iba Der Thiam (Loimeier 2002). Elle a débouché sur l'adoption d'un curriculum pilote pour l'ensemble des écoles coraniques, qui intégrait des matières non-religieuses, telles que les maths, la lecture, l'écriture et l'éducation civique. Il a été mis en place uniquement par deux *daaras* de Dakar et de Kaolack, qui ont été perçues comme « des modèles pour l'amélioration du système scolaire coranique » (*id.* : 126).

3.3 La dégradation de l'image du maître coranique et de la *daara*

Mbacké (1994) observe qu'à partir des années 1960, des voix de plus en plus nombreuses se sont fait entendre pour critiquer les maîtres coraniques, surtout ceux qui migrent des villages vers les villes. Des discours concordants et insistants ont cessé de les considérer comme des sages ascètes et les ont décrits comme des individus qui exploitaient les enfants en les envoyant mendier. Leur « diabolisation », selon les termes de Mbacké (1994 : 32) s'est poursuivie tout au long des décennies 1960-1980. Ils ont été dépeints comme des « êtres véreux, sans vergogne qui n'auraient d'autres desseins que d'exploiter des enfants innocents » (*ibid.*). Les maîtres coraniques ont été rendus responsables « de tous les maux qui frappaient les talibés sales, sous-alimentés, malnutris, mal vêtus et sans protection contre les maladies » (*ibid.*).

Dès l'indépendance, l'école coranique est devenue, à titre principal ou secondaire, un sujet qui a été traité par les artistes sénégalais. Leur travail a contribué à façonner le regard sur ses différentes facettes.

La première œuvre importante est sans conteste *L'aventure ambiguë*, livre publié en 1961 par Cheikh Hamidou Kane, un des premiers Sénégalais qui a traité du rapport entre le talibé et le maître coranique. Tel n'est toutefois pas l'objet principal de ce livre, salué par la critique internationale comme une œuvre majeure, et qui décrit d'abord la colonisation culturelle et les dilemmes qui se posent aux responsables politiques locaux quand l'école des blancs s'ouvre aux enfants dont ils ont la responsabilité. Cette école a une force de séduction remarquable,

les Sénégalais se pressent pour y inscrire leurs fils : « on voit les hommes se disposer, conquis, le long de lignes de force invisibles et impérieuses » (Kane 1961 : 60). La séduction qu'exerce l'école des blancs est-elle justifiée, la promesse d'avenir auquel elle prétend ouvrir n'implique-t-elle pas la perte des racines, « Peut-on apprendre ceci sans oublier cela, et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on a oublié ? » (*id.* : 44). La réponse apportée est clairement négative, le héros du roman, Samba Diallo, oubliera, dans les études qu'il effectue en métropole, les modalités de la prière qui le relie à Dieu et à ceux de son sang et y perdra la vie. Ce roman ne prend nullement position par rapport aux modalités pédagogiques des enseignements à la *daara* et à l'école française, il met en lumière les illusions que peut susciter et entretenir l'école des blancs et rappelle l'enracinement dans la société sénégalaise que peut donner la *daara*. En ce sens, ce roman est très marqué par son époque : au moment de l'indépendance, quand la modernité occidentale se présente comme un avenir désirable pour le Sénégal, il vient rappeler à point nommé que l'acculturation a sa face caché, sous la forme d'une déculturation, potentiellement douloureuse et mutilante.

Après les années 1970, la *daara* a été fréquemment présentée comme un problème social par des romanciers, metteurs en scène, chercheurs, etc. – qui ont commencé à décrier les rapports d'exploitation qui existaient entre les maîtres coraniques et les talibés.

Chercheur islamologue et romancier sénégalais, A. Samb publie en 1972 et 1973 deux écrits complémentaires, dans lesquels il livre une critique passionnée de l'enseignement coranique et plaide pour sa réforme. Sans nier les apports de l'enseignement coranique, Samb (1972) procède à une identification impitoyable de ses faiblesses : l'absence d'apport en sciences profanes, l'anachronisme et le manque de dynamisme de la méthode d'enseignement des sciences islamiques, l'exclusion des filles et l'absence d'activités ludiques dans la *daara*. Fort de son expérience des écoles coranique et française (APS 2012)[190], l'islamologue questionne l'utilité des études coraniques, au terme desquelles les enfants s'avèrent incapables de réciter le Coran ou de comprendre son message à la fin de leurs études coraniques.

> *Qu'un Arabe l'apprenne* [le Coran] *par cœur sans des éclaircissements exégétiques passe encore, car cette langue du Coran est sa langue maternelle, mais qu'un non-arabophone conserve toute cette sainte écriture dans sa mémoire sans un brin d'explication a de quoi surprendre. Reconnaissons que cette méthode d'apprendre le Coran reste sans intérêt, désuète et routinière. Elle s'est sclérosée ; or, elle a besoin d'intégrer des valeurs modernes pour se revivifier et se mettre au diapason avec le rythme du temps.* (Samb 1972 : 101)

Il propose d'enrichir le système d'éducation coranique avec des valeurs de la modernité occidentale. Il plaide pour « une éducation […] globale » (*ibid.*).

> *Ce système d'enseignement – reste moyenâgeux – et d'éducation* [coranique] *est à repenser à la lumière des bienfaits de la civilisation de consommation. Il ne s'agit pas de diluer ce riche patrimoine moral plusieurs fois séculaire jusqu'à perdre son « âme » dans l'acceptation aveugle et totale des apports du modernisme. Tout n'est pas bon à garder dans ce patrimoine mais tout n'est pas à rejeter dans ce modernisme.* (*id.* : 101-102)

[190] Voir aussi Dumont (1974).

Pour lui, « l'éducation islamique ne devra pas se borner à former un homme uniquement culturel, religieux, mais à préparer un homme totalement musulman » (*id.* : 102). Il accuse l'enseignement coranique de n'avoir produit, au Sénégal et plus généralement en Afrique de l'Ouest, que des littéraires et des juristes et pas de savants de renommée mondiale qui auraient fait des découvertes dans les sciences profanes (médecine, chimie, physique, etc.). Selon lui, on peut reprocher aux maîtres musulmans de s'être abstenus « d'enseigner les sciences exactes et d'indiquer la meilleur utilisation » (*id.* : 101). Pour Samb, il s'agit là d' « une lacune très grave » (*id.* : 101) qui « doit être revue et corrigée » (*ibid.*).

En 1973, Samb (1973) publie le roman autobiographique *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, où il continue ses réflexions critiques, en leur donnant cette fois l'assise de sa propre expérience d'ancien talibé de la *daara* qui a désiré avec ferveur avoir accès aux savoirs dispensés par l'école française. Dans ce livre qu'il dédie aux élèves de l'école coranique, il fait une critique virulente du rapport de la société sénégalaise à l'enfant et à son éducation, du fanatisme des parents qui confient leurs enfants à des « faux marabouts » (*id.* : 17) qui n'ont jamais été des éducateurs islamiques au sens propre du terme et qui finissent par avoir une influence néfaste sur l'éducation des enfants, et du régime disciplinaire astreignant imposé à l'enfant durant son parcours coranique.

> *Jeunes âmes, toute ma sympathie va vers vous ! À vous petits élèves d'école coranique et tout faibles qui subissez dans un coin perdu de la brousse sénégalaise les tourments, les violentes douleurs corporelles ou morales, les profondes mortifications, les insupportables afflictions des marabouts, à vous tous je dédie ces larmes qui coulent de mes yeux à l'heure où j'écris ces lignes ! Et c'est du fond d'un cœur sincère et meurtri que je griffonne ces mots à votre adresse. Puisse ma voix être entendue de vos parents afin qu'ils vous confèrent une éducation et une instruction vraiment convenables et dignes d'un Sénégalais !* (*id.* : 40-41)

Construit sous la forme d'un récit d'enfance, le roman de Samb raconte l'histoire d'Omar Guévane qui, orphelin de père, est amené par son oncle Tolé, contre la volonté de sa mère, pour étudier le Coran à Badar. Après s'être enfui plusieurs fois de la *daara* de l'oncle Tolé pour échapper aux mauvais traitements qui lui ont été infligés, Omar est passé successivement par les *daaras* de l'oncle Ali et de son frère Mamadou qui ne lui ont pas épargné non plus les souffrances. L'enfant a fini par fréquenter la *daara* d'un maître coranique qui, à la différence de ses oncles et de son frère, pouvait offrir une instruction religieuse adéquate à ses talibés vu qu'il maîtrisait le sens du Coran, l'arabe, le français et qu'il n'abusait pas de sa position d'autorité. Le roman décrit la fascination que l'école française de l'Afrique occidentale française de l'époque exerce sur Omar Guévane. Il expose les efforts que sa mère, Aminata Sall, a faits pour l'y inscrire malgré les oppositions de son père et de la famille élargie qui voyaient la fréquentation de l'école française comme une trahison des principes islamiques de la communauté mouride.

Samb dénonce le fanatisme des parents sénégalais qui refusent d'envoyer leurs enfants à l'école française, en analysant leur décision comme le résultat d'une mauvaise interprétation des préceptes de la religion islamique.

> *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* […] *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 soir, 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.* (Samb 1973 : 17-18)

La charge de Samb contre des dignitaires religieux de l'ordre islamique soufi est à resituer dans conjoncture de l'époque qui voit se multiplier les critiques acerbes que le mouvement réformiste adresse à l'Islam confrérique. Pour l'islamologue sénégalais, chaque maître coranique peut constituer « un bourreau d'enfants » (*id.* : 41). Il n'est qu'« un être qui n'a rien d'humain, un être qui en sait goutte, un être qui ne fait que réciter comme un perroquet, un être qui ne sait de l'Islâm que le nom, qui ne connaît d'autre prophète, voire d'autre divinité, que le marabout suprême » (*id.* : 40). Le maître coranique est rendu coupable d' « enfoncer de plus en plus les gens dans l'obscurantisme » (*id.* : 42).

Le récit des différents événements qui ont marqué le passage d'Omar dans la *daara* donne l'occasion à Samb (*id.*) de plaider une nouvelle fois pour une réforme du système éducatif sénégalais. Son argumentation remet en cause le monopole de la *daara* dans l'éducation des enfants et démystifie l'école française. Il encourage les parents à « soustraire le plus vite possible [leurs] enfants à la tyrannie des maîtres d'école coranique » (*id.* : 41) et les incite à les envoyer à l'école française.

> *Donc, notre pays, tout autant que les autres, a besoin d'une réforme de l'éducation des enfants, surtout de la jeunesse. La masse paysanne de la brousse a droit aussi à une bonne formation. Il n'est pas excusable pour un père de famille, un citadin plus que pour un villageois, de refuser d'envoyer ses enfants à l'école quand cela est possible. À cet effet, il importerait d'instituer des commissions d'enquête et de contrôle, ayant droit d'accès à l'intérieur de chaque maison pour relever les cas d'analphabétisme forcé ou volontaire. Elles seraient habilitées à infliger des amendes élevées à tout père qui priverait son enfant parvenu à l'âge scolaire de l'instruction dont il doit bénéficier. Cette instruction doit être prodiguée tant aux garçons qu'aux filles.* (*id.* : 88-89)

L'image du maître coranique dépourvu d'humanité est dénoncée aussi par l'industrie cinématographique sénégalaise dans les années 1970. En 1974, M. Traoré sort le film *Njangaan*, dont la diffusion a été interdite au Sénégal (Perry 2004), qui présente une critique sans concessions de la manière dont l'éducation coranique était alors donnée aux enfants. Pour dénoncer l'intransigeance d'un père qui veut à tout prix que son fils aille à l'école coranique, le cinéaste suit le parcours tragique d'un jeune enfant, Njangaan qui, confié à six ans au Serigne Moussa, finit par trouver sa mort lorsqu'il essaie d'échapper aux rafles des policiers chargés de la répression de la mendicité. Le cinéaste montre que le bas âge ne

constitue pas un obstacle pour le confiage au Sénégal, il est même considéré comme un facteur qui lui est favorable, car l'enfant est encore facilement malléable.

> *Ce sont les jeunes âmes qui sont maniables, Fatim ; je n'avais pas l'âge de Njangaan* [6 ans] *lorsque je quittai mes parents pour la DARA. Quant à l'éloignement, il sera bon pour l'éducation de notre enfants ; c'est la règle, c'est la coutume, je ne veux pas y manquer. Un enfant doit se durcir pour la vie* […] *S'apitoyer sur une telle décision, enchaîna Modou, est un sacrilège, Fatim ! N'oublie pas qu'en envoyant notre fils chez Serigne Moussa, nous le mettons sur le chemin de Dieu, le préparant aux dures épreuves de la vie. Loin de t'attendrir, la piété même te dicte de te réjouir de contribuer d'un fils à l'élargissement de l'immense armée de Dieu.* (Traoré 1975 : 7-8)

Confié à un maître inflexible qui le soumet à un régime disciplinaire astreignant, l'enfant tente sans succès de s'échapper pour rejoindre sa famille. Résigné, Njangaan finit par accepter son sort. Il est amené un jour à quitter le village, pour se rendre en ville avec son maître coranique et quelques-uns de ses collègues. Décrivant l'arrivée des talibés en ville, Traoré montre le changement de statut du talibé, qui cesse d'être un apprenti et devient un ouvrier, et la transformation de la mendicité des talibés en une activité monétarisée. Il dénonce ainsi les maîtres coraniques qui, profitant de leur prestige social et de l'absence de contrôle parental sur leurs activités d'enseignement, exploitent les talibés.

> *Les talibés en fin de compte ne recevaient plus de leçons. Cette formation intellectuelle à laquelle ils étaient destinés cède la place à une mendicité destinée à assurer le logement du maître, à lui payer ses repas et ses vêtements maintenant qu'il était un chômeur confirmé. Aussi ne mendiaient-ils plus pour obtenir une poignée de riz ou de couscous, mais des espèces sonnantes* […] *Ils avaient découvert un travail assez intéressant qui consistait à porter les paniers des femmes au marché, ce qui assurait au moins la moitié du quota en argent assigné à chacun par le maître.* (*id.* : 31)

Pour Cham (1985 : 457), le film de Traoré est une « présentation extrêmement irrévérencieuse du *serigne-marabout* comme un abuseur d'enfants et un exploiteur sans cœur de la foi religieuse et de la crédulité des croyants fidèles ». Pour Perry (2004 : 67), le message du film est clair : « les marabouts sont [des individus] qui exploitent [les enfants] tandis que les représentants du gouvernement sont trop cupides et corrompus pour s'en occuper ». Accusé de manquer à son devoir d'éduquer et de surveiller les talibés, le marabout a été mis sur le banc des accusés à côté des autorités étatiques et des citadins (*ibid.*).

La mort de Njangaan ne vient en rien perturber l'ordre habituel des choses. La réaction du père quand il est informé de la mort de son fils en est la preuve. Il ne s'affole pas et la reçoit de manière résignée comme le signe de la volonté divine et la preuve de sa foi inébranlable.

> *Ce Dieu qui est maître du monde et des hommes a pris notre enfant commun, Njangaan. Je sais que c'est très pénible de perdre un fils aussi intelligent, mais je sais aussi que se résigner à la volonté de Dieu n'est à la portée que des élus du royaume céleste. C'est pourquoi je te demanderai de ne rien faire qui puisse mettre en doute ta foi en Dieu, et de prier pour l'âme de notre enfant.*
>
> *J'obéis à la volonté de Dieu fit Modou d'une voix angoissée, les yeux submergés de larmes, avant de rejoindre timidement Fatim à la cuisine d'où fusèrent les hurlements*

de la femme […] *J'interdis à qui que ce soit de se lamenter sur le sort de mon fils, qui n'est autre que l'expression de la volonté divine. Je vous invite seulement* [s'adressant aux voisins] *à prier avec Serigne Moussa pour le repos de son âme.* (Traoré 1975 : 36)

Dans son film, Traoré s'attaque non seulement au marabout qui manque à ses devoirs, mais aussi au parent qui, aveuglé par la tradition et sa foi dans le marabout, ne riposte pas. Le cinéaste soulève indirectement la question de la responsabilité parentale par rapport à l'enfant. Le père ne questionne jamais les circonstances de la mort de son enfant (Cham 1985). De plus, au départ de Serigne Moussa, il lui « remit un grand boubou » (Traoré 1975). Traoré remet en question « le transfert inconditionnel de l'autorité parentale dans le nom de la religion » (Cham 1985 : 457). Cham a associé ce transfert à une « "abdication" [qui] abso[ut] le *serigne* de toute responsabilité » (*ibid.*).

Dans son roman *La grève des bàttu*, la romancière sénégalaise A. Sow Fall (1979) s'attaque quant à elle aux effets de la politique de lutte contre la mendicité. Elle y expose de façon très critique les principes que les autorités sénégalaises mettaient en avant pour légitimer leur politique répressive à l'égard des mendiants.

Mour Ndiaye, directeur du Service de la salubrité publique et aspirant au poste de Vice-Président du pays, charge Kéba Dabo, son adjoint, de la tâche de dégager les voies publiques des mendiants. Sa promotion professionnelle dépendait de la réussite de ce projet, il y était donc très attaché. Il ordonna donc à son adjoint de « mettre les moyens pour que ces gens là [les mendiants] disparaissent » (*id.* : 7). Mour Ndiaye use d'arguments politiques pour justifier les mesures répressives contre les mendiants dont il confie l'exécution aux agents de son service : il s'agit de protéger l'image de son institution, de contribuer à la stratégie nationale de développement et d'assurer la sécurité publique.

Il y va de la réputation de notre service. Faut-il que l'on nous traite d'inefficaces, d'incapables ?

[L]*eur présence nuit au prestige de notre pays ; c'est une plaie que l'on doit cacher, en tout cas, dans la Ville. Cette année le nombre de touristes a nettement baissé par rapport à l'année dernière, et il est presque certain que ces gens-là y sont pour quelque chose. On ne peut tout de même pas les laisser nous envahir, menacer l'hygiène publique et l'économie nationale !* (*ibid.*)

Essayant d'expliquer son projet à son marabout, à qui il demandait d'intercéder auprès de Dieu pour l'aider à obtenir le poste de Vice-Président du pays qu'il convoitait, Mour Ndiaye a présenté la lutte contre les mendiants comme une nouvelle responsabilité que devaient endosser les autorités sénégalaises.

Serigne, les temps ont changé ; maintenant nous sommes responsables du destin de notre pays. Nous devons combattre tout ce qui nuit à son essor touristique et économique. (*id.* : 26)

Serigne, ce que nous voulons, au fond, c'est que tout le monde se mette au travail. C'est pour ne pas encourager la paresse que nous exhortons tout le monde à se mettre au travail. (*id.* : 27)

Sow Fall montre aussi la bonne conscience avec laquelle les agents publics de l'époque luttaient contre la mendicité. L'objectif qu'ils donnaient à cette lutte était de sauvegarder la

dignité des mendiants. L'adjoint Kéba Dabo s'interdisait de faire l'aumône, qui est pourtant fortement recommandée par la culture islamique sénégalaise, car il se déclarait « choqué de voir des êtres humains – si pauvres fussent-ils – porter atteinte à leur dignité en quémandant d'une manière aussi honteuse et effrontée » (*ibid.*). De plus, la mission qu'il avait reçue de dégager les voies publiques des mendiants, était pleinement en phase avec la « nausée » (*id.* : 23) que lui inspirait la vue de cette catégorie d'individus.

Dans le roman de Sow Fall, deux visions du monde se rencontrent, se confortent mutuellement et s'hybrident. L'une, occidentalo-centrée, est un héritage de l'époque coloniale, l'autre est spécifique au régime socialiste sénégalais. Leur hybridation concourt à faire du travail une valeur suprême et à envisager la sauvegarde de la dignité humaine et du prestige du pays comme des objectifs supérieurs justifiant la lutte contre les mendiants que les autorités sénégalaises ont engagée à partir de la fin des années 1960. Ces représentations politiques de la mendicité sont en outre soutenues par des considérations personnelles, telles que la promotion professionnelle et la répulsion vis-à-vis des catégories de la population demandant l'aumône.

La problématique des talibés mendiants n'a pas été traitée que dans des œuvres de fiction. Elle a aussi attiré l'attention de chercheurs islamologues sénégalais partisans de la réforme de l'enseignement islamique traditionnel et du soutien financier public des *daaras*. Membre de l'Institut islamique de Dakar (Ware 2009), M. Ndiaye (1985 : 160) s'est dit révolté par la situation des talibés à l'époque. Il la considérait comme étant « une nouvelle forme déplorable [de mendicité] surtout dans les centres urbains » (*id.* : 161) qui ne « répond[ait] pas aux réalités traditionnelles des écoles coraniques » (*ibid.*). Selon lui, la solution à ce problème résidait dans « la réorganisation des écoles coraniques, la prise de conscience et des marabouts et des parents et la subvention des pouvoirs publics » (*ibid.*). Critique par rapport à la pédagogie traditionnelle utilisée dans les *daaras*, l'islamologue considérait que la simple mémorisation du Coran « n'avait pas manqué de constituer une entrave à l'école coranique et de retarder la formation intellectuelle de l'élève » (*id.* : 168). Il a plaidé pour l'introduction des matières profanes dans les programmes des *daaras*, ce qui aurait permis aux talibés de recevoir « une meilleure formation qui faciliterait leur insertion dans la vie active du pays » (*id.* : 168). La question de la subvention des écoles coraniques était à l'époque particulièrement délicate, dans la mesure où la loi 67-51 du 29 novembre 1967 interdisait la subvention des établissements d'enseignement religieux islamique (Ndiaye 1985, Mbacké 1994). Ndiaye (1985 :174) espérait néanmoins qu'un « changement du programme de l'école coranique [aurait pu] entraîner la modification de cette loi ». Enfin, l'islamologue considérait « nécessaire de conscientiser les parents afin qu'ils prennent leurs responsabilités vis-à-vis des marabouts auxquels ils confient leurs enfants, et qu'ils cessent de [lui] remettre l'enfant et de disparaître » (*id.* : 175).

La question de la réforme de l'enseignement coranique est abordée aussi par K. Mbacké (1994), ancien talibé et directeur du département d'islamologie de l'IFAN. Il s'identifie à ceux qui « prônent […] une réforme visant à éliminer les aspects négatifs de l'école coranique traditionnelle, à améliorer les conditions de vie de ses élèves et à y moderniser les méthodes et le contenu de l'enseignement » (*id.* : 4). Il déplore « la dégradation de l'enseignement [coranique] et […] l'utilisation abusive des élèves » (*id.* : 80) par les maîtres coraniques. Il est partisan de la modernisation de la *daara* qui doit se faire tout en conservant leur mission initiale de structure qui « transmet l'éducation islamique » (*id.* : 7), de la réhabilitation des

daaras déjà existantes et non pas de la création des nouvelles structures et de la prise en charge publique des *daaras*. Selon l'islamologue, cette modernisation contribuerait à la disparition des pratiques pédagogiques inappropriées, telles que les châtiments corporels et la mendicité, utilisées par des maîtres coraniques pour l'éducation religieuse des enfants.

La position de Ndiaye et de Mbacké est claire. Tous deux sont convaincus qu'il convient d'assurer la socialisation religieuse des jeunes sénégalais dans des structures spécialisées dans la réalisation de cette mission délicate. Ce sont donc des défenseurs incontestables des *daaras*. C'est au nom de leur attachement aux *daaras* qu'ils en critiquent les dérives inacceptables.

La mendicité fait assurément partie de ces dérives, mais encore faut-il s'entendre sur ce que le terme de mendicité veut dire. Si Ndiaye condamne catégoriquement l'organisation d'une mendicité massive des enfants dont les bénéfices ne vont qu'aux marabouts, il n'exclut pas que pratiquée seulement à des occasions particulières et de façon encadrée, elle peut avoir des vertus formatrices. La position qu'il défend est totalement conforme à ce que prévoit l'article 245 du Code pénal de 1965 qui distingue, comme nous l'avons vu, la mendicité, qui est totalement interdite, du « fait de solliciter de l'aumône aux jours, dans les lieux et dans les conditions consacrées par les traditions religieuses », que le législateur a choisi de ne pas interdire.

Ndiaye ne considère pas que tous les maîtres coraniques sont corrompus et il met en lumière qu'une bonne partie de la population sénégalaise n'était pas choquée de la mendicité des talibés, qu'elle interprétait comme le moyen qu'ils utilisaient pour obtenir leur pitance quotidienne (Ndiaye 1985). Pour ces Sénégalais, comme pour Ndiaye, la pratique quotidienne de la demande d'aumône des talibés ne rentrait pas dans la catégorie de la mendicité. Ndiaye précise que « certains [maîtres coraniques] même [déploraient] l'emploi du mot mendicité et [préféraient] le mot quête » (*id.* : 160).

Depuis le XIX^{e} siècle, l'histoire des talibés est marquée par des épisodes d'affrontement sur le terme qu'il est opportun d'utiliser pour désigner leur demande d'aumône. L'enjeu n'est pas anodin, chaque terme est porteur de connotations, qui varient selon les périodes et les locuteurs. En recommandant l'usage du terme « quête », les marabouts cherchaient ici à repousser la connotation infâmante qui est attachée au terme de mendicité quand celui-ci est associé à des expressions aussi violentes que celle d'« encombrements humains ». La quête veut donner l'image d'une pratique respectable liée au fonctionnement de l'enseignement coranique et en faire « un acte de dévotion » (*id.* : 159). La quête est présentée comme une voie par laquelle l'enfant peut manifester son attachement à la religion islamique.

La distinction sémantique introduite par Ndiaye a été reprise par l'Institut islamique de Dakar, dont il faisait alors partie. Lors d'un séminaire sur l'enseignement du Coran au Sénégal qui a eu lieu entre le 17 et le 18 mai 1982, l'Institut islamique de Dakar a dénoncé les abus des marabouts en ville. Il a relevé qu'ils confiaient la direction des écoles à leurs grands talibés et envoyaient « quêter » les petits talibés (Institut islamique de Dakar 1982 cité par Ndiaye 1985 : 236). Ici aussi, l'utilisation du terme « quêter » par l'Institut renvoie à une pratique jadis considérée comme noble, mais qui a été détournée par « ces même marabouts qui, bénéficiant de la confiance de certains parents de taalibe, n'[orientaient] pas ces derniers vers [les] écoles publiques mais les envoyant plutôt quêter » (*ibid.*). Les marabouts installés en ville sont devenus des professionnels qui ont perdu leur aura spirituelle, car ils « exerçaient leur métier moins par vocation que pour en tirer une subsistance » (*id.* : 235).

De l'avis de tous les observateurs et analystes, la demande quotidienne d'aumône des talibés a été profondément dévoyée quand elle est devenue la base d'une activité économique de marabouts en milieu urbain. Des Sénégalais sexagénaires racontent encore que quand ils étaient talibés à Saint-Louis, ils allaient tous les midis chercher leur repas chez la même marraine, qui s'enquérait régulièrement de leurs progrès et de leur santé. Cette demande d'aumône peut être lue comme l'expression d'une prise en charge par la communauté des frais d'entretien des enfants pendant leur apprentissage du Coran : chacun d'entre eux a son mécène, qui assure sa nourriture et sa protection. Même si le tableau qui est brossé en ces termes semble trop idyllique, il renvoie à une organisation de la demande d'aumône qui n'a rien à voir avec ce qui se pratique massivement aujourd'hui à Dakar. Les critiques qui ont été portées par les romans et les films ou par les islamologues ne visaient pas l'enseignement coranique de façon indistincte, elles dénonçaient les dérives de certains maîtres et de certaines pratiques. Ceci explique aussi que l'acharnement des autorités publiques contre la mendicité des talibés fut perçu par les maîtres coraniques « comme une sorte d'ostracisme par rapport aux écoles coraniques et au-delà comme une forme de lutte déguisée contre l'islam » (Lewandowski & Niane 2013 : 516).

CONCLUSION DU CHAPITRE III

Jusqu'en 1914, la mendicité des talibés a été considérée par les autorités coloniales comme un problème public qui a changé de registre au fil du temps. Dès le retour des Français en 1816, cette mendicité les choque, parce qu'elle est en opposition radicale avec les conventions morales qui sont alors promues en Europe. Contrairement à d'autres usages locaux qu'ils justifient par leur exotisme, la mendicité leur paraît inconvenante et ils l'assimilent à de la paresse et de l'indignité, elle est une conduite honteuse dont ils n'entrevoient nullement l'éventuelle dimension mystique. Considérée d'abord comme un problème de gestion de l'espace public, elle a ensuite été envisagée comme une des facettes de la gestion des écoles coraniques et de la protection de l'enfance.

L'activation en 1885 du dispositif impérial n'a pas entraîné immédiatement un changement dans la gestion publique de cette pratique. Il a fallu attendre le rapport de Paul Marty (1914), dans lequel l'école coranique cesse d'être considérée comme une menace pour le projet colonial et qui recommandait de respecter les usages locaux en matière de rétribution du maître coranique pour que les autorités coloniales cessent de lutter contre la mendicité des talibés. À la veille de la Première Guerre mondiale, la crainte que le Kaiser Guillaume apporte son soutien aux rébellions dans les colonies peuplées de musulmans[191] et l'intérêt qu'avaient les Français à consolider leurs bonnes relations avec les autorités religieuses locales ont sans doute contribué à faire évoluer la politique coloniale en ces matières.

Le rapport de Marty a conduit à défaire les liens qui enfermaient dans un même ensemble la mendicité des talibés, l'éthique du travail telle qu'elle était alors promue en Europe et une image de l'enfance importée elle aussi d'Europe. À l'intérieur de cet ensemble, la mendicité du talibé ne pouvait être lue que comme un scandale moral. Le rapport de Marty, en desserrant ces liens et en déplaçant la focale, pour la porter non plus sur l'enfant sénégalais miséreux, mais sur toute la population d'Afrique de l'Ouest qui, si elle se fondait dans la France pourrait lui redonner une grandeur d'empire, a totalement dédramatisé la question de la mendicité des talibés. Sous la plume de Marty, elle est devenue « quête », ce qui a donné à la pratique qu'elle désigne une dimension mystique et une noblesse dont le terme de mendicité manquait singulièrement.

Malgré qu'elle soit devenue une pratique anodine après 1914, la mendicité des talibés a continué à faire l'objet de controverses entre les différentes autorités coloniales, qui ont eu bien du mal à déterminer la meilleure manière de composer avec elle. L'observation de ces controverses amène à s'interroger sur la trajectoire historique du dispositif impérial et sur l'évolution des prescriptions qu'il porte. L'épisode de la laïcisation de l'enseignement colonial en AOF permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'administration coloniale a pleinement pris au sérieux le dispositif impérial et les objectifs stratégiques qui lui ont été donnés initialement, au point de ne pas prendre l'immédiate mesure des inflexions qu'il a subies dans la métropole de 1885 à 1905. Dans les premières années du XX^{e} siècle, pour la France, l'enjeu premier n'est plus de faire empire, le pays connaît un puissant mouvement pacifiste et internationaliste qui porte en germes une condamnation du projet colonialiste. Les tensions entre la droite et la gauche sont exacerbées, ce qui donne à la question de la laïcité de l'État une importance majeure (même si d'aucuns estiment la question secondaire à l'heure où le

[191] Dans le chapitre II, sous-section 3.2.1., nous avons déjà mentionné l'influence que cette crainte a pu avoir sur la décision des autorités coloniale d'arrêter de réglementer le fonctionnement de l'école coranique.

déclenchement de la guerre russo-japonaise annonce des conflits internationaux de grande ampleur) et imposent sa mise à l'agenda dans les colonies.

La mendicité des talibés est redevenue un nœud du dispositif de production de l'homme dans les années 1960, lorsque le dispositif impérial s'est métamorphosé en dispositif national (D'Angelo 2013). Le changement d'enjeu politique après 1960 – la construction de la nation sénégalaise – a conduit les autorités sénégalaises à regarder la mendicité avec un nouveau regard. Elle est devenue, comme le vagabondage, la prostitution, le colportage, etc., une menace pour la cohérence du projet politique national. Ces comportements ont dès lors été redéfinis comme des problèmes publics sur lesquels il fallait intervenir. Les autorités socialistes indépendantes ont alors pris une série d'initiatives qui ont visé à les réprimer brutalement. Tout comme au cours de la période coloniale, elles ont essayé de résoudre le problème de la mendicité des talibés à partir des registres de la gestion de l'espace public et du fonctionnement de l'école coranique.

L'attention portée à la mendicité des talibés par le dispositif national sénégalais a suscité des controverses. Dans les années 1970-1980, différentes catégories d'acteurs sociaux ont vivement critiqué non seulement la gestion publique de la mendicité, qui s'est avérée à la fois brutale et inefficace, mais aussi les dérives apparues dans le rapport entre le talibé et le maître coranique. Ces critiques internes sont à l'origine du processus de transformation de la mendicité des talibés en un problème social relevant du registre de la protection de l'enfance, qui s'est accéléré après les années 1990, suite à l'intervention de divers acteurs internationaux.

CHAPITRE IV
VERS UNE RECONNAISSANCE OFFICELLE DES *DAARAS* ET UNE INTERDICTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS

1 DÉFIS DU SYSTÈME NATIONAL D'ÉDUCATION ET MOBILISATIONS INTERNATIONALES EN FAVEUR DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE ET DE LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION DE BASE

Les critiques adressées à l'école coranique durant les premières décennies après l'indépendance n'ont pas conduit à un affaiblissement de sa légitimité en tant que structure éducative pertinente au Sénégal (Charlier 2006). Tout au contraire, sa légitimité s'est renforcée, à partir des années 1980 auprès des citoyens ordinaires, des politiques, des syndicalistes, des agents économiques (*id.*) et des organisations internationales. Deux raisons principales sont à l'origine de ce renforcement : la crise du système national d'éducation et les évolutions des politiques internationales dans les domaines de la protection de l'enfance et de l'éducation.

1.1 Crise du système formel d'éducation au Sénégal

Le début de la décennie 1980 a été marqué par la crise du système national d'éducation qui s'est vu accuser, principalement par le Syndicat unique et démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES), de présenter un « caractère élitiste, [des] faibles performances, et [une] orientation extravertie » (Fall 2012a : 419). Par ailleurs, le système national d'éducation souffrait d'une perte de légitimité, car l'école française n'arrivait plus à assurer l'insertion socio-économique de ses diplômés dans la fonction publique, qui était saturée (Charlier 2006). Afin de trouver des solutions à cette crise, Abdou Diouf a convoqué les États généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) en janvier 1981 (Fall 2012a). Les autorités religieuses ont été associées à cette large consultation nationale (Charlier 2006) à côté des acteurs de divers secteurs : syndicalistes, universitaires, parents, secteur privé, etc. (Fall 2012a,b). Outre les propositions du SUDES, les assises ont retenu et accepté celle d'Abdou Aziz Sy, calife général des Tidianes, qui avait demandé l'introduction de l'éducation religieuse dans le programme de l'école publique (Charlier 2006).

Le président de la Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation (CNREF), instance chargée de rendre opérationnelles les propositions des États généraux, a précisé en 1984 que l'introduction de l'éducation religieuse à partir du préscolaire devait se faire en conformité avec le cadre normatif qui garantissait la laïcité du système national d'éducation (Fall 2012a).

L'enseignement religieux ne pouvait donc être qu'optionnel et il n'allait pas être soumis à l'évaluation (Fall 2012a). Malgré la détermination du ministre de l'Éducation nationale Iba Der Thiam de poursuivre le projet d'introduire l'enseignement religieux dans l'école publique, il ne s'est pas réalisé (Charlier 2006). Les propositions des États généraux ont certes débouché sur la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale (Fall 2012b), mais cette loi n'a pas retenu les recommandations en matière d'enseignement religieux (Fall 2012a).

1.2 Les pressions internationales en faveur de la protection de l'enfance et de l'Éducation pour tous

1.2.1 La mise en place des normes internationales en faveur de la protection de l'enfance

L'exode rural des années 1960 et l'urbanisation croissante des villes africaines ont contribué au développement du phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Afrique noire qui, à partir des années 1970, a attiré l'attention des organisations et des ONG internationales (Poitou 1985a). Par une résolution de 1976, l'Assemblée générale des Nations unies, intéressée déjà par la question des droits de l'enfant[192], a proclamé 1979 Année internationale de l'enfant, afin de « servir de cadre au plaidoyer en faveur de l'enfance et aux efforts visant à rendre les responsables des décisions et le public davantage conscients des besoins particuliers des enfants » (Nations unies 2012 : 1).

L'organisation de l'Année internationale de l'enfance a révélé l'acuité du phénomène des enfants des rues et l'urgence d'entreprendre des actions pour le réduire (Poitou 1985b). Cet événement a encouragé la création, en 1979, d'un groupe d'étude dont les travaux ont débouché sur l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant le 20 novembre 1989 (Nations unies 2012). Par ailleurs, il a incité les organisations et les ONG internationales à organiser une série de rencontres internationales sur l'enfance et la jeunesse en situation de marginalité (Marguerat & Poitou 1994). Organisées à Marseille (1983), Bogota (1985), Grand-Bassam (1985) et Cotonou (1990), ces rencontres ont mis à l'agenda international le phénomène des enfants de la rue. Elles ont représenté un tournant dans la manière d'envisager les enfants et les jeunes en situation de marginalité socio-économique. Elles ont permis de rompre avec le registre de la délinquance qui leur était associé et avec le vocabulaire qui les criminalisait (*id.*). Des nouvelles catégories descriptives ont été introduites afin de classifier ces enfants : « enfants *dans* la rue », « enfants *de* la rue », enfants « sous contrôle », enfants « en situation difficile »[193] (*id.* : 14).

1.2.2 La mobilisation internationale en faveur de la politique de l'Éducation pour tous[194]

La conférence mondiale de l'éducation qui s'est tenu à Jomtien en 1990 (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank 1990) a abouti à une mobilisation inédite de pays et d'organismes internationaux en faveur de l'enseignement de base. Au terme de cette conférence, les participants ont adopté la Déclaration mondiale sur l'Éducation (UNESCO 1990). Ce document fait un bilan sans concessions des programmes ambitieux qui se sont succédé depuis qu'en 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme a affirmé que « toute personne a droit à l'éducation » (*id.*). Il revient entre autres sur les objectifs qui avaient été fixés lors de la conférence des chefs d'État africains sur le développement de l'éducation qui s'est tenue à Addis Abeba du 15 au 25 mai 1961 sous l'égide de l'UNESCO. La Déclaration mondiale chiffre les écarts, très importants, entre ces objectifs et la réalité. Elle rappelle que

[192] L'Assemblée générale des Nations unies avait déjà adopté par résolution du 20 novembre 1959 la Déclaration des droits de l'enfant (Nation 2012).

[193] La présente recherche n'analyse pas les implications de chacune de ces catégories dans les modalités de gestion du phénomène des enfants de la rue et des talibés mendiants, étant donné que des études y ont été déjà consacrées. Voir Marguerat et Poitou (1994) et Chehami (2013).

[194] Ce sujet a été traité dans un article accepté pour publication en 2017, dont de larges extraits sont repris dans cette section : Charlier J.É., Panait O.M., « Les obstacles au compromis entre le *daara* et l'école moderne au Sénégal », *Liens.*

« tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale » (Article 3, point 1) sans aucune restriction. S'il est clair sur la nécessité d'engager très rapidement des actions volontaristes pour atteindre l'Éducation pour tous, le texte reste sibyllin sur la manière dont elles pourraient être financées. D'une part, il est demandé aux États de procéder à « une augmentation en valeur absolue comme en valeur relative des crédits alloués aux services d'éducation fondamentale, sans toutefois perdre de vue que, dans la répartition des ressources nationales, l'éducation est certes un secteur important, mais au même titre que d'autres » (Article 9, point 2). La formule est on ne peut plus ambiguë et n'incite pas à faire de l'Éducation pour tous un objectif prioritaire. D'autre part, il est rappelé qu'il incombe à la communauté internationale, y compris les organisations et institutions intergouvernementales, de pallier d'urgence les contraintes qui empêchent certains pays de réaliser l'Éducation pour tous. Cela suppose l'adoption de mesures visant à augmenter le budget national des pays les plus pauvres ou à alléger un endettement trop lourd (Article 10, point 2).

Quelques années plus tard, des mesures de ce genre ont été adoptées et une ébauche de solution à la question des moyens indispensables à mobiliser pour aller vers l'Éducation pour tous a été trouvée dans l'Allègement de la dette au titre de l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés, communément appelée l'initiative PPTE. Celle-ci a été lancée en 1996 par la Banque mondiale et le FMI « afin d'assurer qu'aucun pays n'est confronté à une charge d'endettement qu'il ne peut gérer » (FMI 2014 : 1). Un allègement intérimaire puis intégral de la dette a été promis aux pays qui s'engageraient à réduire la pauvreté. À cette fin, ils ont été invités à élaborer un Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) dont la mise en œuvre et la réalisation, contrôlées par les bailleurs, leur donneraient accès au bénéfice de l'initiative PPTE. L'objectif annoncé était de libérer des moyens en faveur de la santé, de l'éducation et d'autres services sociaux. Cette initiative a parfois été âprement critiquée, notamment dans les contraintes qu'elle a imposées aux pays quant à l'utilisation des moyens rendus disponibles ou dans la priorité qu'elle a accordée à l'enseignement de base aux dépens de l'enseignement supérieur. Il reste qu'elle a permis aux gouvernements des pays dont les taux de scolarisation étaient très bas de s'engager dans des projets visant à atteindre l'Éducation pour tous.

Le lancement de cette initiative explique l'orientation des débats qui ont eu lieu dix ans plus tard au Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar pour assurer le suivi de la conférence de Jomtien (UNESCO 2000). Le bilan des actions entreprises a été jugé très insatisfaisant, même si des progrès significatifs sur la voie de l'Éducation pour tous ont été relevés dans de nombreux pays. De l'avis unanime des participants, les difficultés à réaliser les objectifs de Jomtien étaient étroitement liées à la pauvreté, ce qui sous-entendait aussi qu'elles allaient être au moins partiellement levées par l'initiative PPTE. Celle-ci fait l'objet de commentaires très positifs dans le rapport du Forum mondial sur l'éducation de Dakar. Ses auteurs ont rappelé que « la Banque [mondiale] et le FMI ont souscrit à une proposition liant l'annulation de la dette à des stratégies de réduction de la pauvreté menées par les pays eux-mêmes » (*id.* : 23). Ils donnent ensuite des exemples de pays qui ont utilisé les moyens dégagés par l'initiative PPTE « pour tout à la fois allouer un budget plus important à l'éducation et mobiliser des ressources externes pour la poursuite de l'EPT » (*ibid.*).

Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar a donné l'occasion à la communauté internationale de réaffirmer sa volonté de garantir l'accès à l'enseignement primaire à chaque

enfant. Dans les méthodologies qu'il suggère aux pays pour atteindre l'Éducation pour tous dans les meilleurs délais, le Cadre d'action de Dakar est parfaitement en phase avec l'initiative PPTE. Il invite les États à définir des plans d'action nationaux avec les autorités politiques communautaires et avec tous les partenaires de l'école et de la société civile, y compris les parents et les apprenants. La communauté internationale s'est engagée à trouver les ressources nécessaires, « de préférence sous forme de dons et d'aides assorties de conditions libérales, par le biais des institutions de financement bilatérales et multilatérales » (*id.* : 38), parmi lesquelles la Banque mondiale. L'allusion à l'initiative PPTE est évidente. Si les pays qui n'avaient pas encore atteint l'objectif de garantir à chaque enfant le droit de suivre une scolarité de base étaient très fermement incités à se mobiliser rapidement pour y arriver, un soutien international de leurs efforts leur a été garanti par un engagement ferme et solennel de la communauté internationale :

> *Partout où ces processus sont engagés dans le cadre d'un plan crédible, les partenaires de la communauté internationale s'engagent à œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente. Chaque partenaire apportera sa contribution en fonction de ses avantages comparatifs à l'appui des plans nationaux d'EPT pour combler le déficit des ressources* […] *Nous l'affirmons : aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.* (*ibid.*)

La mobilisation internationale au profit de la réalisation de l'Éducation pour tous a mis une forte pression sur les États pour qu'ils entreprennent d'urgence les réformes qui leur permettraient de faire grimper leur taux de scolarisation à vive allure. Elle a participé à la transformation de cette politique en une prescription internationale, qui a façonné les systèmes d'éducation primaire des pays à travers le monde dans les décennies qui ont suivi la conférence de Jomtien.

2 RÉPONSES DES AUTORITÉS NATIONALES AUX PRESCRIPTIONS INTERNATIONALES ET RÉACTIONS DE LA SOCIÉTÉ SÉNÉGALAISE AUX POLITIQUES NATIONALES APRÈS LES ANNÉESS 1990

Après les années 1990, la politique des pouvoirs publics à l'égard du talibé mendiant et de l'école coranique et les modalités d'expression des oppositions à la réforme de la *daara* se sont transformées. L'absence de résultats de la politique répressive menée à l'encontre des talibés mendiants après l'indépendance (Faye & Thioub 2003), l'incapacité de l'éducation formelle à prendre en charge tous les enfants, les défis liés à l'insertion socio-économique des diplômés de l'école publique d'une part, les prescriptions internationales, assorties de promesses de financements substantiels d'autre part comptent parmi les raisons de ces transformations.

Premièrement, les autorités sénégalaises se sont engagées à respecter les prescriptions internationales, qui font obligation aux États de prendre les mesures nécessaires pour assurer la scolarisation des enfants et leur protection contre toute exploitation et violence. Elles ont été ainsi amenées à revisiter leurs modes d'intervention sur les talibés mendiants et l'école coranique. La politique répressive qui avait été privilégiée après l'indépendance a ainsi laissé la place à une politique d'assistance publique (Faye & Thioub 200). Cette politique a fait du talibé et de la *daara* sénégalaises ses cibles principales. La *daara* est devenue une structure éducative courtisée par les autorités sénégalaises, qui ont vite compris l'enjeu de sa reconnaissance et la nécessité d'intégrer les talibés dans les statistiques nationales de l'éducation pour atteindre l'Éducation pour tous.

Deuxièmement, les adversaires de la réforme des *daaras* ont été amenés à changer leurs manières de s'y opposer. Ils ne pouvaient plus rejeter l'intervention de l'autorité publique sous le simple argument que l'enseignement coranique relevait d'initiativés privées.

Cette section propose une revue des mesures prises et des programmes mis en œuvre par les autorités sénégalaises entre 1990 et avril 2017 pour se conformer avec les prescriptions internationales et les réactions que ces mesures ont suscitées.

2.1 Le Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants des années 1990

La ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant par le Sénégal en 1990 a « relancé l'intérêt des autorités [nationales sénégalaises] pour l'enfance en général et pour l'enfance en difficulté en particulier » (Mbacké 1994 : 40). Appuyées par l'UNICEF, les autorités sénégalaises ont lancé en 1992, pour une période de cinq ans, le Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants (Mbacké 1994, Piga 2002, Perry 2004, Ware 2009, D'Aoust 2012). Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un programme conjoint mené par le gouvernement sénégalais et l'UNICEF qui vise l'amélioration des conditions des « enfants en situation particulièrement difficile » (Mbacké 1994 : 40). Une des cibles du programme était constituée des talibés mendiants considérés, en dépit de l'absence de données fiables sur le sujet, comme « la partie la plus importante des enfants en situation particulièrement difficile » (*ibid.*). Le programme partait du postulat selon lequel le phénomène des talibés mendiants était dû « à l'exode rural qui entraîne en ville des marabouts dont une bonne partie fait de l'éducation coranique non pas un devoir sacré mais un moyen de survie dont les talibés seront les instruments » (*id.* : 40-41).

Ses objectifs étaient d'éradiquer la mendicité urbaine ; d'améliorer l'éducation dans les *daaras*, afin d'atteindre l'objectif fixé d'arriver à une scolarisation primaire universelle, objectif poursuivi par l'UNESCO depuis 1990 par sa politique d'Éducation pour tous ; et de contribuer à l'épanouissement et à l'intégration socio-économique des talibés (Mbacké 1994).

Dans le cadre de ce programme, le Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants voulait toucher 10.000 talibés en milieu urbain et 20.000 talibés en milieu rural (D'Aoust 2012). Il a été limité aux villes et aux départements considérés comme les pourvoyeurs principaux de talibés mendiants (Mbacké 1994). Son objectif était de lutter contre leur mendicité et d'améliorer les conditions d'éducation de cette catégorie d'enfants (D'Aoust 2012). Les maîtres coraniques participant au programme se sont engagés à ne plus faire mendier leurs talibés et à ne plus leur infliger des châtiments corporels (Loimeier 2002, Ware 2014). Ce programme visait en outre à « réduire de moitié les problèmes liés au paludisme, à la malnutrition et à l'analphabétisme » (Piga 2002 : 419) et « à augmenter de 50 % la capacité d'autofinancement des *daaras* » (*ibid.*). Il a réuni des représentants de différents ministères nationaux, d'organismes des Nations unies (le Programme alimentaire mondial, le Programme des Nations unies pour le développement), d'ONG (ONG Tiers Monde, ATD Quart Monde, Daara de Malika) (*ibid.*). Il a été accompagné par une campagne de sensibilisation, « l'UNICEF a lancé une campagne de sensibilisation sur le talibé comme un problème social parmi les populations sénégalaises qui étaient devenues habituées à voir les talibés dans les rues » (Perry 2002 : 69). Sous la pression de l'UNICEF, les autorités nationales ont déclaré le 20 avril 1994 la « Journée nationale des talibés » (*ibid.*).

Des chercheurs sénégalais et occidentaux ont rendu compte des réactions que le Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants a entraînées dans la population locale. L'islamologue Mbacké (1994) considère que la campagne de sensibilisation qui a accompagné le projet a créé de la méfiance, voire même de l'hostilité d'une partie de la population, car ses messages auraient été exploités pour « dénigrer l'Islam » (*id.* : 42) et pour faire de la mendicité « une caractéristique intrinsèque de l'enseignement du Coran » (*ibid.*). Ware (2014) montre que les réformistes ont pris distance par rapport à la décision des autorités nationales de ratifier la Convention relative aux droits de l'enfant et de collaborer avec l'UNICEF pour améliorer le sort des talibés. Ils ont accusé les organisations internationales de vouloir « prendre le dessus sur les écoles coraniques avec l'intention d'endommager l'Islam » (*id.* : 223). Défenseur de la cause des *daaras*, Ware (*id.*) considère que le programme conjoint de l'UNICEF et de l'État sénégalais a contribué à verser la cause des talibés dans le sensationnel.

> *Seul le pire visage de la daara a été montré au public et aucun effort n'a été fait pour contextualiser ou historiciser les conditions difficiles, les châtiments corporels ou la mendicité signalés par les journalistes. En outre, le soutien financier aux marabouts qui était censé accompagner le programme était en grande partie illusoire. Il a été dirigé uniquement vers un très petit nombre d'écoles, qui rencontraient déjà les attentes de l'UNICEF et de l'État sur ce que l'éducation moderne devrait être.* (*id.* : 222, traduction de l'auteur)

Cette vision critique est partagée par Loimeier (2002), qui analyse très sévèrement la campagne de sensibilisation qui accompagnait le projet de réhabilitation des droits des talibés. Il soutient qu'elle cherchait surtout à « dissoudre graduellement l'autonomie des érudits religieux dans un secteur central de leur influence sociale, à savoir dans l'éducation et la

socialisation des musulmans » (*id.* : 199). Il relève que d'autres analystes ont interprété cette campagne comme « une tentative d'imposer les concepts séculiers occidentaux d'éducation et de socialisation aux écoles coraniques » (*id.* : 133).

Perry (2004) commente la faible utilisation des fonds qui avaient été prévus pour accompagner la réalisation du Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants. La chercheuse estime que le manque d'intérêt de beaucoup de marabouts pour ces fonds est une des causes qui ont été à l'origine de la décision de l'UNICEF de ne plus reconduire ce projet en 1997. Elle ajoute par ailleurs que cette décision peut s'expliquer aussi par le fait que l'organisation s'était rendu compte que les autorités sénégalaises n'allaient pas mettre en œuvre des politiques qui risqueraient de fâcher les marabouts, leurs « clients politiques clés » (*id.* : 69).

L'argument de Perry est contredit par Abdoulaye Thiam, coordinateur du projet et fonctionnaire à la Direction de l'action sociale à l'époque, qui interprète l'arrêt du projet comme une décision unilatérale de l'UNICEF, qui serait due exclusivement à un changement de représentant au Sénégal[195]. Sans nier la méfiance initiale des populations lors du démarrage du projet, il explique que les raisons avancées par le nouveau représentant de l'UNICEF pour ne pas le poursuivre étaient plutôt d'ordre budgétaire. Ce sont ces raisons budgétaires plutôt que la résistance des marabouts qui auraient conduit à la décision de ne pas reconduire le projet.

> *L'UNICEF, ils ont changé de représentant. Il y avait un égyptien qui était là, et quand il est parti, il a été remplacé par un anglais* […] *Il est venu toute suite dans l'idée de remettre en cause le Programme pays. Il a amené tous les gens de l'UNICEF à Gorée, ils ont fait une retraite pendant un week-end, et donc ils ont revu et ils ont arrêté de manière unilatérale. Non il n'y avait pas de pression* [des marabouts], *parce que je dis j'étais là, le programme avait déjà porté ses fruits ; nous n'avions plus de flux migratoire, qui venait de Podor, de Saint-Louis, de Thiès, les flux migratoires ne venaient plus de Diourbel parce qu'on intervenait dans toutes ces régions, on intervenait dans les régions de Diourbel, de Kaolack, dans les régions de Saint-Louis, à Podor, et un peu à Matam, nous intervenons surtout dans les zones de Louga et surtout à Thiès où on avait les daaras communautaires*[196]*. Les populations n'ont jamais demandé d'arrêter ça. Non* […] *Et c'était accepté, chaque année on organisait la journée nationale du talibé, quoique c'est peut-être au départ que les populations s'inquiétaient. Il y a eu une mauvaise information* […] *Mais nous avions des demandes pressantes, parce que moi, j'étais à la coordination du programme et c'est moi qui étais chargé de distribuer donc tous les médicaments,* [c'est moi] *qui étais en contact permanent avec les daaras, on avait la liste de tous les daaras. C'est l'UNICEF qui a décidé de manière unilatérale d'arrêter sans pourtant qu'on cherche pourquoi* [...] *Il* [le représentant anglais] *a dit que c'est un problème de restriction du budget, c'était ça ; donc, ce ne sont pas les populations. Il ne connaissait même pas les populations. Quand il est arrivé, deux mois après, il a arrêté le programme de manière unilatérale. À ce moment-là, il n'y avait que le programme « Enfants en*

[195] Entretien avec Abdoulaye Thiam, Directeur, École nationale des travailleurs sociaux spécialisés, Dakar, le 20 avril 2016.

[196] Les *daaras* communautaires étaient des *daaras* construites par l'UNICEF. Les autorités nationales s'engageaient à fournir les matériaux dont elles avaient besoin pour fonctionnaire et la communauté choisissait un maître coranique qui devait enseigner l'arabe aux enfants.

situations particulièrement difficiles ». À l'UNICEF, il y avait le Programme pays. Et le Programme pays concernait…il y avait le volet éducation, le volet éducation concernait la SCOFI, la scolarisation des filles, le programme eau-hygiène-assainissement, enfin, il y avait quelque chose comme sept programmes. Ils ont arrêté tous les programmes en même temps, tous les sept programmes en même temps. Si c'était uniquement le problème des marabouts, on aurait arrêté le programme « Enfants en situations particulièrement difficiles » et continué les autres programmes. Mais tous les sept programmes ont été arrêtés[197].

Abdoulaye Thiam met en lumière les causes des oppositions des marabouts à l'époque. Il souligne le rôle joué par le registre des croyances dans la légitimation de la mendicité des talibés. Renoncer à cette pratique supposait que les marabouts devaient prendre la décision de se priver volontairement d'un « antibiotique » qui les empêchait d'être malades. Cet « antibiotique » se présentait sous la forme des vivres que le talibé amenait à la *daara* après sa quête.

C'est vrai que c'était difficile […] *Et je me souviens, on est une fois partis à Louga où nous avions rencontré le chef religieux Tall et son fils, nous avons même eu un débat houleux, parce que nous l'avons fait comprendre que l'appui* [pour la daara] *c'est pour que la mendicité cesse. Il n'*[était] *pas concevable qu'on appuie et que les enfants continuent à mendier. Et je me souviens* […] *qu'il y avait le fils du marabout qui disait dans ce moment-là, que ce qu'ils mangent, ce qu'ils reçoivent de la mendicité* [des talibés]*, s'ils le mangent c'est une forme d'antibiotique. C'est ça qui fait qu'ils ne sont pas malades. Et nous avons réagi, parce que...il était halpular, il était peul vous comprenez…nous avions dit que ce que vous dites là, ça ne vérifie pas dans notre culture. Dans notre culture, il y a un proverbe pular qui dit que la mendicité… c'est-à-dire que c'est à cause de la pauvreté qu'il y a de la mendicité (« Ady jalal obasa »). Ça c'est un proverbe ! On ne doit pas trouver une autre justification ! On n'a jamais eu du proverbe qui dit que la mendicité est un antibiotique. Au contraire, le proverbe, c'est-à-dire les peuls disent que c'est parce qu'il y a la pauvreté que les gens mendient*[198].

Le Projet pour la réhabilitation des droits des talibés mendiants a donné au combat national contre la mendicité des talibés plus de visibilité internationale (Perry 2004). Le talibé mendiant a commencé à être présenté « comme un cas particulier d'un phénomène plus large – l'enfant de la rue » (*id.* : 68). Il a été donc intégré dans une catégorie globale, qui a été essentiellement construite par des Occidentaux.

L'intervention de l'UNICEF a produit des effets sur le dispositif national sénégalais de production de l'homme, en imposant un resserrement des liens autour du nœud de la mendicité des talibés. Ce resserrement a produit une nouvelle « migration d'objet » (Charlier & Croché 2013, Charlier 2015). Sous l'autorité de l'UNICEF, le problème public de la mendicité des talibés a été réinterprété au départ d'un nouveau registre. Ce n'est plus celui de la gestion de l'espace public et de l'école coranique sénégalaise, qui avait fourni tous les critères d'appréciation de cette mendicité pendant la période coloniale et dans les premières décennies après l'indépendance. Les organisations internationales et le nouveau « réseau

[197] Entretien avec Abdoulaye Thiam, Directeur, École nationale des travailleurs sociaux spécialisés, Dakar, le 20 avril 2016.
[198] *Id.*

d'acteurs associatifs » (Hugon 2016 : 235) qui a commencé à prendre forme suite à l'intervention de l'UNICEF, ont participé, après les années 1990, à la redéfinition de la mendicité des talibés comme un problème social relevant de la protection de l'enfance.

Hugon (2016) présente une cartographie détaillée des catégories d'acteurs composant ce réseau, dont les activités se situent à l'intersection entre d'une part le combat pour l'amélioration du bien-être du talibé mendiant et d'autre part la protection de l'enfance en général, avec son volet particulier de lutte contre la mendicité infantile. Elle montre que les années 1990 ont été marquées par l'apparition d'acteurs associatifs dans la région de Dakar : des ONG internationales et nationales se sont « engagé[e]s autour de la *"cause des talibés"* » (*id.* : 235). Ces différentes catégories d'acteurs se sont spécialisées dans « les questions relatives à la protection des droits de l'enfant et notamment [dans] la question de la prise en charge des enfants-talibés et de la lutte contre la mendicité infantile » (*id.* : 244). Leurs études et interventions répondent souvent à des appels d'offre lancés par les organisations internationales, telles que l'UNICEF ou le Bureau international du travail (BIT), qui définissent le « domaine d'intervention […] à travers des études et des projets » (*id.* : 257). Grâce à leur appui financier et technique, le « réseau d'acteurs associatifs » (*id.* : 235) s'est renforcé progressivement, qui s'est traduit, après les années 2000, par un « marché de l'enfance » à Dakar (*id.* : 257).

Hugon identifie six catégories d'acteurs en fonction de leurs modalités d'intervention :

- « protection et prise en charge des enfants des rues » (*id.* : 244) : l'antenne locale de l'ONG internationale Samusocial International, les associations sénégalaises L'Empire des enfants et Suer pour servir ;
- « identification des différentes formes de travail des enfants » (*id.* : 245) : les ONG internationales Enda Tiers monde, Enda Graf-Sahel, la plateforme Intermondes ;
- « développement des mesures de plaidoyer et de sensibilisation » (*ibid.*) : les ONG internationales Amnesty Sénégal, Save the Children, Human Rights Watch, Anti Slavery International ;
- « lutte contre la mendicité par l'éducation » (*id.* : 246) : les ONG nationales et internationales Tostan, Enda Jeunesse Action de Guediawaye, Action pour le développement de l'éducation et la réinsertion, Plan Sénégal ;
- « mesures d'alphabétisation et d'éducation » (*ibid.*) : les associations et ONG sénégalaises Jamara, Collectif pour la modernisation des *daaras* ;
- « la mise en réseaux » (*ibid.*) : la Coalition nationale des associations et des ONG en faveur de l'enfant, la Plateforme pour la protection et la promotion des droits humains, Cadre d'appui à l'initiative nationale en faveur des talibés).

Hugon repère aussi trois catégories d'acteurs individuels qui se font remarquer sur ce « marché de l'enfance » (*id.* : 257) : certains, après avoir acquis une expertise auprès des organisations internationales sont devenus « de véritables leaders et références sur la question des talibés et des écoles coraniques » et contrôlent aujourd'hui l'*advocacy* (*id.* : 261) ; les « acteurs de mise en œuvre » (*ibid.*) des programmes qui « ont acquis au fil de leur carrière une expérience de terrain et sont désormais coordinateurs d'un projet » (*ibid.*) ; et les « acteurs bénéficiaires et points focaux des programmes d'action » (*ibid.*) qui, après avoir acquis une expérience comme acteur de terrain, ont ouvert des associations qui agissent comme intermédiaires entre les ONG et les maîtres coraniques.

La participation des autorités sénégalaises au Projet de réhabilitation des droits des talibés et la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant marquent le début de la réappropriation par les autorités nationales de la rhétorique internationale sur les talibés mendiants. Après les années 1990, l'approche qu'elles ont développée par rapport à la mendicité des talibés s'est modifiée, notamment pour répondre aux critiques que des Sénégalais avaient formulées après les années 1970 sur la manière dont le problème avait été géré précédemment. La mendicité des talibés est restée un problème public pour les autorités, mais il relèverait désormais de la protection des droits des enfants.

Le changement d'approche s'observe, d'un point de vue formel, dans l'ajustement progressif de la législation nationale aux conventions internationales en matière de protection de droits de l'enfant. Après les années 1990, le Sénégal a adopté des lois dont la portée était bien plus large que ce qu'aurait exigé la protection des talibés : le Code du travail, qui établit l'âge minimum de l'admissibilité à l'emploi ; une loi nationale qui rend l'enseignement obligatoire et gratuit pour les enfants entre 6 et 16 ans ; la loi relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées qui cherche en particulier à protéger les enfants et les femmes ; etc. (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007). Après 1990, plusieurs ministères ont été mobilisés pour assurer la promotion et la protection des droits de l'enfant : les ministères de la Famille, de la Justice, de l'Intérieur et de l'Emploi (*id.*).

2.2 Les projets d'intervention nationale et internationale sur les *daaras*

2.2.1 L'Éducation de base : priorité nationale à l'aube des années 2000

À l'aube des années 2000, les autorités sénégalaises ont fait de l'atteinte de l'éducation de base une priorité pour la décennie qui s'ouvrait (D'Aoust 2012). En 2000, elles ont adopté un Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) qui fixait comme objectifs :

> *la scolarisation universelle dans l'élémentaire à l'horizon 2010, l'allocation de 49 % du budget de l'éducation à l'enseignement primaire, l'amélioration de l'accès et du maintien des filles dans le système éducatif, le renforcement de la qualité de l'enseignement et de la recherche dans le supérieur, et une forte réduction du taux d'analphabétisme.* (Daffé & Diagne 2008 : 166 cité par Lewandowski 2011 : 39)

Deux ans plus tard, elles ont rédigé un DSRP, qui fixait quatre axes d'intervention : « création de richesse pour la croissance accélérée et favorable aux pauvres, promotion de l'accès aux services sociaux de base, protection des groupes vulnérables […] bonne gouvernance dans le cadre d'un développement décentralisé et participatif » (Lewandowski 2011 : 39). Les talibés ont été considérés comme un des groupes vulnérables qui devait être protégé et l'amélioration des leurs conditions de vie est devenu un objectif pour les autorités nationales (D'Aoust 2012). Elles envisageaient d'intervenir par :

> *l'élaboration et* [la] *mise en œuvre d'un programme de formation des talibés dans leurs villages d'origine ; le développement de filières de formation professionnelle dans les daaras ; la mobilisation sociale pour l'amélioration des conditions de vie des talibés ; la mise en œuvre d'une campagne de parrainage d'enfants de la rue ; la sensibilisation des maîtres coraniques pour l'amélioration du cadre de vie des talibés ainsi que l'appui aux structures de prise en charge des talibés.* (République du Sénégal 2003 cité par D'Aoust 2012 : 170-171)

Le PDEF a été mis au service du DSRP, ses objectifs étant bien articulés aux orientations fixées par le DSPR (Lewandowski 2011).

À partir de l'année scolaire 2002-2003, les autorités sénégalaises ont pris des mesures qui témoignaient de leur souci d'augmenter l'accès à l'éducation plutôt que de leur préoccupation d'en assurer la qualité (Lewandowski 2011). Ces mesures ont touché autant les secteurs non formel et formel de l'éducation.

Parmi les mesures qui ont été prises, il y a en l'introduction de l'enseignement islamique et des langues nationales dans le programme de l'école publique (Charlier 2002), l'introduction des classes à double-flux et des classes multigrades, l'engagement de volontaires de l'éducation, le financement des écoles privées arabes et franco-arabes qui n'étaient précédemment pas reconnues par les autorités publiques et la création d'écoles publiques franco-arabes (D'Aoust 2012). L'introduction de l'enseignement islamique dans le programme de l'école publique était censée contribuer à en rapprocher les familles qui refusaient d'y inscrire leurs enfants parce que'elles voulaient qu'ils reçoivent une éducation religieuse (Charlier 2002).

La décision des autorités publiques d'introduire l'enseignement religieux dans le programme de l'école publique n'est pas restée sans réactions. Elle a suscité des oppositions de la part des certains leaders religieux, qui se sont appuyés sur les registres théologique et pragmatique pour manifester leur méfiance et leurs réserves (*id.*). Ils « ont mis le gouvernement en garde "contre toute tentative de remplacer les écoles d'enseignement du Coran par le système d'enseignement religieux à l'école" » (*id.* : 105).

2.2.2 Introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras

Pour faire monter le taux de scolarisation du Sénégal, de la même manière que ceux d'autres pays de la région, les autorités ont fait aussi de l'enseignement coranique une de leurs cibles d'intervention. En 2002, le ministre de l'Éducation déclarait :

> *nous avons intérêt à enrôler les quelque 800.000 à 1 million de jeunes qui se trouvent dans les daaras pour qu'ils soient formés, avec des passerelles dans le système moderne. Dans d'autres pays comme le Mali ou le Niger, les enfants des daaras sont comptabilisés dans le taux brut de scolarisation. C'est pourquoi ces pays sont à 90 % de Tbs alors que le Sénégal en est à 71 %.* (Ministre de l'Éducation cité par Charlier 2004 : 53)

L'objectif était d'intégrer les écoles coraniques dans le système public d'éducation, de les soumettre au contrôle du ministère de l'Éducation et de reconnaître les enfants qui fréquentaient ces structures comme scolarisés. Cette reconnaissance était conditionnée par l'adhésion des *daaras* au programme de « modernisation » initié par l'État en 2001 (ROCARE 2007). Ce programme intitulé « Introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les *daaras* » (*id.*) visait à réformer le programme des *daaras*, en l'élargissant à l'apprentissage des langues (français, arabe, langues nationales) et d'éléments de formation professionnelle (D'Aoust 2012, Hugon 2015). Les *daaras* participant à ce programme s'engageaient à ne plus faire mendier leurs talibés (D'Aoust 2012).

En lançant ce programme, les autorités sénégalaises répondaient positivement aux prescriptions internationales et se donnaient les moyens de soumettre les *daaras* au contrôle public, alors qu'elles étaient restées jusque-là des structures relevant d'initiatives privés. Cette

appropriation des prescriptions internationales donnait aux autorités nationales la possibilité d'intégrer les talibés au système national d'éducation, en construisant des ponts entre les *daaras* et les écoles publiques (D'Aoust 2012).

Appuyées par l'UNESCO, les autorités sénégalaises ont mis en œuvre en 2001 ce programme dans 80 *daaras*, situées dans les régions de Dakar, de Diourbel, de Thiès et de Kaolack (ROCARE 2007). L'ambition était de le diffuser progressivement à l'échelle du pays si les résultats de l'expérience-pilote se montraient concluants (D'Aoust 2012). Une année après le lancement du programme, le président Abdoulaye Wade a fait appel, dans un discours tenu lors du Congrès des imams et Oulémas du Sénégal, à un changement du mode de fonctionnement des *daaras* sénégalaises (Info 7 31 juillet 2002 cité par Hugon 2016 : 675). Il s'est dit prêt à les subventionner, au même titre que les écoles publiques et privées, à condition qu'elles adhérent au programme de modernisation initié par l'État. Il a par ailleurs « démenti avoir proposé la suppression des Daaras, réitérant plutôt sa disponibilité à aider les enfants pour leur assurer un bon avenir » (*ibid.*).

Au bout des quatre ans, 60 des 80 *daaras* avaient abandonné le programme « Introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les *daaras* ». Leurs responsables ont évoqué l'insuffisance des moyens matériels mis à leur disposition pour justifier leur choix. Les 20 *daaras* qui ont choisi de rester dans le programme sont allées au-delà des objectifs initialement fixés. Elles ont introduit dans leur enseignement des matières qui font partie du curriculum de l'école publique (*id.*).

Après six ans de mise en œuvre du programme, le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) a présenté un bilan mitigé de ses résultats.

> *Seulement six années (2001-2006) de mise en œuvre n'augurent toujours pas une véritable modernisation des daara visant l'autonomisation financière et l'ouverture des taalibe sur le marché du travail. La pauvreté demeure toujours le lot des daara et les talibé, n'ayant pas souvent de qualification professionnelle, trouvent de plus en plus de problèmes à intégrer le système productif de l'État.* (ROCARE 2007 : 6)

Une enquête de terrain a permis aux évaluateurs du ROCARE de constater que

> *La mise en oeuvre du programme est diversement exécutée d'une localité à l'autre. Ainsi quelques taalibe récitent les versets, lisent en langues nationales, effectuent des opérations et résolvent des problèmes. D'autres, devant le manque de formateurs et la réticence des parents, n'appliquent pas le trilinguisme. Quant à la formation professionnelle, son intégration reste timide malgré la volonté des responsables moraux de daara. Certains maîtres coraniques enseignent l'arabe en lecture, en langage et en écriture. En ce qui concerne les hadiths, la tendance générale est d'en apprendre un grand nombre que les taalibe répètent difficilement sans en comprendre toujours le sens. En calcul, tous les taalibe savent compter de 1 à 20 en langue nationale mais ne maîtrisent pas toujours les mécanismes opératoires. Faute d'encadrement, rares sont les daara qui enseignent les compétences techniques.* (*id.* : 22)

Le ROCARE a pu observer aussi que dans les régions de Louga et de Diourbel, les chefs religieux se montraient hostiles à la fois à l'école publique et au projet de l'État de moderniser les *daaras* (*id.* : 50). Il a estimé que la faible articulation entre les objectifs du programme et

les finalités de l'éducation était à l'origine des résultats mitigés du programme de modernisation des *daaras*.

> *Le programme* […] *est une expérience novatrice dont le but est de participer à l'amélioration de la qualité de l'éducation mais aussi à la lutte contre l'analphabétisme et la pauvreté qui sont aussi les priorités de l'État du Sénégal. Les objectifs définis dans le programme initial visaient à faire des taalibe des acteurs de développement, capables d'intégrer harmonieusement leur milieu et de le transformer positivement. Seulement, dans la mise en œuvre, les finalités circonscrites ne semblent pas traduire d'une manière effective la cohérence dans l'enchaînement des objectifs et des buts visés à court et à long terme.* (*id.* : 51)

Le Réseau a recommandé à l'État de repenser son projet éducatif selon une approche qui articule mieux la modernité, la religion islamique et la tradition.

> [L]*e système global que propose la tradition sénégalaise montre que l'éducation n'est pas seulement l'inculcation de connaissances et la professionnalisation, c'est aussi la construction de la personne humaine (nit) ; c'est à la fois une personnalisation et une socialisation un « yar bakkan : éduquer l'énergie vitale ».* (*id.* : 50)

Le programme de modernisation des *daaras* a attiré aussi des bailleurs de fonds occidentaux et régionaux, qui ont lancé après 2010 des projets similaires à celui de l'État sénégalais. En 2010, 80 *daaras* ont accepté de participer au programme USAID/Éducation de base (D'Aoust 2010). Elles ont introduit dans leur curriculum des cours de langues, de mathématiques, de communication, etc. En 2011, la Banque islamique de Développement (BID) a alloué, dans le cadre du « Projet d'appui à la modernisation des daara », des fonds pour la construction de 32 *daaras* modernes et pour la réhabilitation de 32 autres (Hugon 2015). Enfin, depuis 2014, cent *daaras* participent au Programme d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation de base, lancé par la Banque mondiale (*id.*).

2.2.3 Accord-cadre pour la promotion des daaras

Depuis le début de la décennie 2010, les autorités nationales tentent de formaliser le processus de modernisation des *daaras*, en essayant de réglementer leur fonctionnement. Un « Accord-cadre pour la promotion des daara »[199] a été signé le premier décembre 2010 par le Collectif national des associations des écoles coraniques du Sénégal (CNAECS) et le ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen supérieur et des Langues nationales (MEPEMSLN) (Hugon 2015). Créée en 2009 pour contribuer à la modernisation et à l'intégration des *daaras* dans le système public d'éducation[200], l'inspection des daaras a participé, en collaboration avec des maîtres coraniques, à la mise en place de le CNAECS (Hugon 2016), qui est devenu la Fédération nationale des associations d'écoles coraniques du Sénégal (FNAECS) en octobre 2011[201]. L'objectif était « de rassembler les maîtres coraniques en une seule et même structure afin que l'administration puisse avoir un seul et unique

[199] MEPEMSLN, 2010, *Accord-cadre pour la promotion des daaras*, Dakar, MEPEMSLN, http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/2513da924cf1c4be0719946425fc229fe3222794.pdf, consulté le 25 mars 2017.

[200] Article premier de l'Arrêté portant missions et organisation de l'Inspection des « daara » cité par Hugon (2016 : 656).

[201] VILLAGE PILOTE, 2015, *Dossier revue de presse janvier 2015*, janvier, http://www.villagepilote.org/Dossier-revue-de-presse-Janvier.html, consulté le 26 mars 2017.

interlocuteur auprès des acteurs religieux » (*id.* : 496). À l'époque, la majorité des maîtres coraniques étaient regroupés en deux collectifs, le Collectif national des maîtres coraniques du Sénégal et le Collectif du trilinguisme, qui ont fusionné dans la CNAECS (*ibid.*).

La coopération entre le CNAECS et l'inspection des *daaras* a abouti à la signature de l'« Accord-cadre pour la promotion des daara », qui visait à réglementer le fonctionnement des *daaras* de manière temporaire, en attendant la « promulgation des textes législatifs et réglementaires régissant les daara sur l'étendue du territoire sénégalais »[202]. Les associations des maîtres coraniques qui se trouvaient sous la coupole de la CNAECS ont donc accepté de signer cet accord qui prévoyait de placer les *daaras* sous « contrôle administratif, financier et pédagogiques des structures compétentes de l'État »[203].

L'« Accord-cadre » a défini ce qu'était une *daara* et a fixé les conditions qui devaient être respectées pour qu'une *daara* soit ouverte.

> *Sont considérées comme daara, les institutions islamiques qui scolarisent des élèves âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran d'une part, et d'autre part pour leur assurer une éducation religieuse de qualité dans un environnement sanitaire et hygiénique satisfaisant*[204].

Le candidat qui demandait de pouvoir ouvrir une *daara* devait obtenir une autorisation de l'autorité administrative compétente. Il devait déposer deux dossiers, un qui fournissait à l'administration des informations liées à son profil individuel (acte de naissance, casier judiciaire, certificat de nationalité), l'autre qui contenait les informations liées à la *daara* qu'il envisageait ouvrir (but éducatif, utilité publique, conditions de recrutement des élèves, régime des études, personnel, programmes et horaire, règlement intérieur).

L'« Accord-cadre » définissait aussi les conditions auxquelles les *daaras* étaient reconnues. Elles devaient fonctionner en régime de « daara moderne » et s'engager à renoncer à faire mendier leurs élèves.

> *Sera reconnu tout daara régulièrement ouvert depuis au moins 2 ans, disposant au moins d'une étape complète du daara moderne, s'engageant par écrit à renoncer à toute forme de mendicité et ayant réuni les conditions minimales suivantes : conditions matérielles, conditions pédagogiques, conditions financières, conditions de sécurité et d'hygiène selon les normes en vigueur*[205].

En 2010, pour le MEPEMSLN

> [l]*e daara-moderne est un établissement qui scolarise des élèves âgés de cinq à dix-huit ans en vue de les préparer à la mémorisation du Coran, une éducation religieuse de qualité et l'acquisition de l'essentiel des compétences de base visées dans le cycle fondamental. Il est une structure fonctionnelle respectant les normes ergonomiques, les principes didactiques, les conditions d'hygiène et sanitaires et se conformant aux dispositions réglementaires en vigueur.* (MEPEMSLN 2010 cité par D'Aoust 2013)

---

[202] Voir MEPEMSLN, 2010, *Accord-cadre pour la promotion des daaras*, Dakar, MEPEMSLN, http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/2513da924cf1c4be0719946425fc229fe3222794.pdf, consulté le 25 mars 2017.
[203] *Id.*
[204] *Id.*
[205] *Id.*

Une année plus tard, l'inspection des *daaras* a fait évoluer le modèle de la *daara* moderne en collaboration avec la BID (Hugon 2016). En 2011, la *daara* moderne est définie comme une structure éducative, dont l'objectif est l'apprentissage du Coran et la transmission des compétences de base spécifiques, cette fois-ci, à l'enseignement arabo-français. La scolarité était répartie sur huit ans et se déroulait en trois étapes. La première étape durait trois ans et était consacrée à l'apprentissage d'une partie du Coran, à l'initiation à la langue arabe (lecture et écriture), à la familiarisation avec des « pratiques cultuelles et des compétences de vie courante » (*id.* : 366). La langue d'apprentissage était la langue locale. La deuxième étape durait deux ans et était « consacrée à la mémorisation du reste du Coran et au développement des compétences de la première étape (CI et CP) et du niveau 1 de la deuxième étape (CE1) de l'élémentaire français-arabe » (*ibid.*). Le français et l'arabe étaient introduits, à côté de la langue nationale, comme langues d'enseignement. La troisième étape était consacrée uniquement « au développement des compétences du niveau 2 de la 2ème étape et de la 3ème (CE2, CM1 et CM2) de l'élémentaire arabo-français » (*ibid.*)

*2.2.4 « Projet de loi portant statut du "*daara*" »*

2.2.4.1 Exposé des raisons de l'adoption du projet et contenu

Le 23 octobre 2013, les autorités nationales ont progressé dans le projet de réglementer le fonctionnement des *daaras* à l'échelle nationale. Le gouvernement du président Macky Sall a adopté un « projet de loi portant statut du "*daara*" » qui vise à fixer leurs conditions d'ouverture et de fonctionnement (HRW 2014). Accompagné d'arrêtés d'exécution, il vise à définir les conditions que les *daaras* doivent réunir pour être financées par l'État et les qualifications requises des maîtres coraniques[206].

Dans l'exposé des motifs, les autorités nationales expliquent que ce projet était indispensable car les initiatives institutionnelles précédentes s'étaient révélées insuffisantes pour dépasser les difficultés avec lesquelles se trouvait confronté le secteur des *daaras*.

> *les initiatives institutionnelles entreprises, notamment la création de l'Inspection des « daara » et l'Accord-cadre entre le ministère chargé de l'Éducation et les acteurs du sous-secteur, ne suffisent pas pour relever les défis auxquels celui-ci est confronté. Dès lors, la mise en place d'un cadre législatif des « daara » est devenue impérative*[207].

Parmi les défis retenus, les autorités mentionnent :

> *- un environnement précaire marqué par l'insécurité physique et sanitaire des enfants ;*
>
> *- la multiplicité des curricula ;*
>
> *- la prolifération incontrôlée de « daara » ;*
>
> *- l'augmentation de la mendicité et des situations de maltraitance des enfants*[208].

[206] Le projet de loi, l'exposé des motifs et les projets de décret annexes ont été consultés en ligne http://fr.slideshare.net/asfiyahi99/projet-de-loi-statut-daara, le 12 août 2016.
[207] *Id.*
[208] *Id.*

Ces défis sont été définis par les autorités nationales comme autant de risques susceptibles de miner les avancées faites par le Sénégal, au cours des deux dernières décennies en matière de scolarisation primaire universelle. À travers le « projet de loi portant statut du "*daara*" », les autorités nationales visaient à : intégrer les *daaras* dans le système public d'éducation afin de relever le taux de scolarisation ; traiter la question de la qualité de l'offre éducative des *daaras* en réformant le contenu pédagogique des enseignements, en transformant l'environnement où ils sont dispensés et en améliorant la qualité de la formation du personnel ; rendre transparent et équitable le système de financement et de soutien public accordé aux *daaras* ; créer un « modèle unique de citoyenneté »[209], en offrant les mêmes « opportunités d'accès aux savoirs »[210] aux sortants du système public d'éducation et aux sortants des *daaras*.

Dans le rapport de présentation du « projet de loi portant statut du "*daara*" », Serigne Mbaye Thiam, ministre de l'Éducation nationale, a identifié d'autres insuffisances qui ont poussé à son adoption. Il a notamment retenu « l'absence d'un cadre d'harmonisation et de coordination de multiples actions spontanées, menées de manière éparse, sans situation de référence et dans des conditions d'apprentissage souvent précaires »[211]. Il a relevé par ailleurs :

> *- une absence de formation pédagogique initiale et continue des maîtres coraniques ;*
>
> *- une absence de programmes et de médium d'enseignement harmonisés ;*
>
> *- un programme expérimental du trilinguisme et de la formation professionnelle diversement exécuté d'une localité à une autre ;*
>
> *- des insuffisances dans la planification et la gestion des activités pédagogiques ;*
>
> *- des locaux souvent peu fonctionnels, respectant rarement les normes d'hygiène et de salubrité*[212].

Serigne Mbaye Thiam a conclu en soulignant que l'État a estimé nécessaire

> *de mettre en place un dispositif réglementaire régissant les conditions d'ouverture et de contrôle des « daara » afin de disposer d'un cadre formel et organisé, d'uniformiser les démarches et d'assurer aux apprenants de meilleures conditions d'études pour des enseignements-apprentissages de qualité*[213].

Le « projet de loi portant statut du "*daara*" » élimine toutes les ambiguïtés qui ont jusqu'ici entouré les termes de *daara*, de talibé et de talibé mendiant (voir les développements livrés à ce sujet dans l'Introduction), en proposant une définition opérationnelle de la *daara*. En son article premier, le projet de loi donne une définition univoque de la *daara*.

> *Est un « daara » toute institution islamique qui scolarise des apprenants âgés de 5 à 18 ans pour la mémorisation du Coran et l'éducation religieuse.*

Le projet de loi prend donc acte de la spécificité de l'offre éducative proposée par la *daara* et la reconnaît pleinement. C'est une structure dont la première mission est d'assurer aux enfants une éducation religieuse en conformité avec les principes islamiques. Pour évoquer la mission de la *daara*, le texte utilise le terme de « scolarité », ce qui rapproche de fait le parcours qu'y fait l'enfant de celui qu'effectue l'élève dans l'école officielle. La scolarité dure huit ans et se

[209] *Id.*
[210] *Id.*
[211] *Id.* Voire le Rapport de présentation du projet de loi.
[212] *Id.*
[213] *Id.*

déroule en trois étapes. La première est strictement réservée à la mémorisation du Coran. Aux étapes deux et trois, l'article 2 du projet de loi stipule qu'

> [e]*n sus des missions visées à l'article premier* […] *le « daara » peut assurer aux apprenants l'acquisition des compétences de base du cycle élémentaire.*

Cette formulation pourrait sembler ambiguë, puisqu'il est dit que la *daara* peut assurer aux apprenants l'acquisition des compétences du cycle complémentaire et non qu'elle est tenue de le faire. Le projet est toutefois explicite dans les articles qui suivent : seul « Le daara autorisé par l'État peut bénéficier d'un appui matériel, de cantines scolaires et de tout autre avantage nécessaire à son fonctionnement » (article 7) et « Le daara doit respecter les programmes officiels dont les contenus sont fixés par décret » (article 5). Les choses sont donc claires, l'État s'engage à apporter son soutien aux *daaras* qui correspondent au modèle qu'il promeut et qui acceptent de se soumettre à ses inspections.

Après la première étape de trois ans toute entière dédiée à la mémorisation du Coran, la deuxième se déroule sur deux ans et elle allie la « mémorisation du Coran et [le] programme des classes de Cours d'Initiation (CI), de Cours préparatoire (CP) et de Cours élémentaire-première année (CE1) ». La troisième étape dure trois ans et elle est « réservée au programme des classes de Cours élémentaire-deuxième année (CE2), de Cours moyen-première année (CM1) et de Cours moyen-deuxième année (CM2) ». Il n'y est plus du tout question de mémorisation du Coran, implicitement postulée acquise au cours de la deuxième étape.

Cet article 2 du projet de loi indique que les autorités sénégalaises confirment la définition de la *daara* moderne qu'elles avaient retenue dans l'accord-cadre signé avec la CNAECS en 2010 (cfr. ci-dessus). Cette définition entend rapprocher le fonctionnement de la *daara* moderne du fonctionnement de l'école publique. Elle indique la claire volonté des autorités d'établir des passerelles entre l'école officielle élémentaire et les *daaras* agréées. Ces dernières n'auront plus comme seule mission de préparer le bon croyant musulman, mais aussi de préparer des profils qui pourront suivre le programme de l'école publique à la fin de leur parcours coranique. La définition des autorités publiques se distingue de la définition retenue par l'inspection des *daaras* et la BID en 2011, qui envisageaient la *daara* moderne comme une structure similaire aux écoles franco-arabes et pas aux écoles publiques (cfr. ci-dessus).

Le « projet de loi portant statut du "daara" » stipule que l'apprenant des *daaras* agréées ne mendie pas, « Les responsables de daara dont les apprenants pratiquent la mendicité sont passibles des sanctions prévues par les lois et règlements en vigueur » (article 16). Il précise qu'à leur dossier de demande de subvention, les maîtres coraniques doivent attacher « une attestation de non mendicité des apprenants » (article 7) qui sera délivrée par un inspecteur du ministère de l'Éducation. L'octroi des subventions étatiques est envisagé comme

> *un moyen de lutter contre la mendicité et les risques qui pourraient en résulter pour la sécurité, la tranquillité et l'ordre public, sans oublier la protection des apprenants contre toute forme d'exploitation.* (Rapport de présentation du Décret)

Le parcours de l'apprenant est sanctionné avec « des certificats de scolarité » (article 12) s'il réussit les « évaluations officielles organisées par l'État » (article 10). Sa « mémorisation du Coran est attestée par l'inspecteur d'académie, après avis conforme d'une commission dont la composition est fixée par arrêté du ministre chargé de l'Éducation. » (article 11).

Le projet de loi prévoit une intégration progressive de l'enseignement coranique sénégalais, il fixe les règles d'ouverture et de fonctionnement des *daaras* agréées, les conditions de recrutement du personnel enseignant et le contenu de l'enseignement qu'elles dispensent. Une fois que le projet de loi aura été adopté, les *daaras* existantes seront tenues « de conformer leurs statuts et règlement intérieur aux dispositions de la réglementation en vigueur dans le délai de trois ans » (article 14 du Décret fixant les conditions d'ouverture et de contrôle des « daara »).

Lors du lancement officiel du projet de loi, en novembre 2013, le président Macky Sall s'était

> *félicité du processus inclusif et participatif qui a permis d'aboutir au consensus de tous les acteurs, avec l'implication remarquable des familles religieuses, des maîtres coraniques et de leurs associations*[214].

La presse sénégalaise indique que ce projet de loi a été une « source de polémique » (*id.*). Soutenu par une partie des Sénégalais, il a été vivement combattu par d'autres. Le consensus annoncé par le chef de l'État n'a pas résisté aux assauts des opposants au projet de loi et il n'a pas pu être débattu par l'Assemblée nationale en janvier 2015, comme cela avait été initialement prévu (Hugon 2016). Il est toutefois rentré dans la sphère du débat public et a fait l'objet de longues tractations entre les responsables politiques, les maîtres coraniques et les autorités religieuses.

La sous-section suivante propose une revue des oppositions que le « projet de loi portant statut du "*daara*" » a suscitées après que ce dernier a été officiellement lancé. Elle examine les oppositions présentées par la presse sénégalaise et la littérature scientifique (Hugon 2016). Les propos des détracteurs les plus engagés ont été ainsi retenus pour l'analyse. Ils émanent essentiellement, mais non exclusivement, des représentants de la Fédération nationale des associations d'écoles coraniques du Sénégal et des associations qui la composent. Les voix de ces représentants sont assez influentes dans la mesure où la Fédération est un interlocuteur privilégié de l'État dans le processus de réforme de la *daara* sénégalaise. Elle a signé l' « Accord-cadre pour la promotion des daara » en 2010 (cfr. sous-section 2.2.3.), elle a été associée, dès le début, aux négociations sur le projet de loi (Hugon 2016). La Fédération regroupe un nombre élevé d'associations de maîtres coraniques, plus de 700 (*id.*). Des personnalités civiles et religieuses, dont les propos sont repris ci-dessous, ont manifesté aussi leur désaccord par rapport au projet de loi. L'ordre dans lequel les différentes réactions sont présentées ci-dessous tient compte du degré d'opposition au projet de loi, en partant des positions les plus intransigeantes, pour aller vers les plus conciliantes.

2.2.4.2 Oppositions au « projet de loi portant statut du "*daara*" »[215]

L'accueil du « projet de loi portant statut du "*daara*" » a été négatif à Touba, où la Ligue des écoles coraniques, souvent désignée par son appellation « Rabbita » (l'« association », en arabe) l'a rejeté (Hugon 2016). Son rôle dans le rejet du projet a été considérable, entraînant au fur et à mesure d'autres associations, qui se sont positionnées contre le projet de loi (*id.*). Cette Ligue fédère quelques-uns des centres d'enseignement islamique les plus prestigieux du

[214] LE MOURIDE, 2015b, *Modernisation des daaras au Sénégal : Un projet de loi mal perçu par les acteurs*, 12 janvier, http://www.mourides.info/modernisation-des-daaras-au-senegal-un-projet-de-loi-mal-percu-par-les-acteurs/, consulté le 26 mars 2017.

[215] Cette sous-section s'inspire très largement d'un article de Voir Charlier J.É., Panait O.M., accepté pour publication en 2017, *op. cit.*

Sénégal comme Coki, Fass Touré ou Pir et est implantée dans des régions-clés comme Louga, Saint-Louis, Kébemer, Djourbel et Thiès (Hugon 2015). Par ailleurs, elle fait partie de la FNAECS (Hugon 2016). Son implantation à Touba fait que ses déclarations ont toujours un poids particulier.

Une des caractéristiques très particulière de Touba est en effet que cette ville, qui s'affirme aujourd'hui la seconde du pays d'un point de vue démographique, n'a pas d'école officielle sur son territoire. Elles en ont été bannies par un calife des Mourides, Serigne Abdou Lahat Mbacké (1968-1988). L'évacuation des écoles publiques du territoire du Touba atteste l'engagement des autorités mourides dans le combat pour sauvegarder les écoles coraniques et pour éviter qu'elles soient remplacées par des établissements moins orientés vers la transmission religieuse. En avril 2009, Serigne Bara Mbacké, calife des Mourides a affiché son opposition à l'ouverture d'écoles françaises à Touba :

> *Il n'est nullement question d'implanter dans le périmètre de la ville sainte de Touba une école où l'on dispense l'enseignement du français* […] *Je ne peux cautionner qu'on remplace l'enseignement coranique par toute autre forme d'apprentissage.*[216]

Aujourd'hui encore, les écoles publiques restent bannies de Touba et les écoles coraniques continuent d'y dominer la scène scolaire (Gueye 2016). Quelques établissements privés qui enseignent le français y sont toutefois implantés. Leur programme a été validé par les autorités religieuses mourides et respecte scrupuleusement le dogme islamique mouride. L'État n'a reconnu qu'un seul de ces établissements. La majorité des parents de Touba envoient leurs enfants dans les écoles coraniques ou les écoles privées établies à Touba et refusent qu'ils fréquentent les établissements publics établis hors de la ville, même s'ils sont situés à proximité. Leur refus d'inscrire leurs enfants dans ces écoles tient moins à la distance qui les en sépare qu'au fait que les contenus d'enseignement qui y sont présentés n'ont pas été approuvés par les autorités religieuses mourides. Interrogé par A. Gueye (2016 : 224), un père de famille explique : « Si jamais je les avais envoyés à l'école française, non seulement, ils risquent de ne plus pouvoir se comporter correctement, mais aussi ils seront des "toubabs" ». En envoyant leurs enfants dans les *daaras*, les parents de Touba choisissent de leur transmettre par priorité des connaissances religieuses, avec la conviction qu'elles les préparent le mieux à s'insérer dans leur société. « C'est dans les *daaras* que les enfants se forment pour mieux affronter la vie basée sur la tradition purement sénégalaise » (*id.* : 226). « Jamais je n'accepterai d'envoyer mes enfants dans les écoles classiques où ils apprendront à fumer de la cigarette, à porter des costumes et des pantalons pour devenir de petits blancs » (*id.* : 227). L'enseignement public est vu comme celui qui transmet des valeurs importées, voire des contre-valeurs qui s'opposent à celles que promeut l'Islam mouride. Pour certains parents, l'école publique « participe à la lutte contre l'Islam » (*id.* : 226).

C'est donc de Touba où ils se sont rassemblés le 26 décembre 2014 que les leaders de la Ligue des écoles coraniques ont déclaré que le projet de loi était « une fine manière d'enterrer les écoles coraniques »[217]. Les représentants des diverses sections de la Rabbita ont déclaré

---

[216] PANAPRESS, 2009, *Le khalife des mourides interdit la réouverture d'écoles à Touba*, 8 avril, http://www.panapress.com/Le-khalife-des-mourides-interdit-la-reouverture-d-ecoles-a-Touba--12-662656-58-lang4-index.html, consulté le 27 mars 2017.

[217] SENEWEB, 2014, *Touba- La ligue des écoles coraniques accuse l'Etat du Sénégal de chercher à enterrer les daaras*, 26 décembre, http://www.seneweb.com/news/Education/touba-la-ligue-des-ecoles-coraniques-acc_n_143495.html, consulté le 27 mars 2017.

leur opposition au projet de réforme des *daaras*. Son président, Serigne Bassirou Mbacké Habidou a déclaré :

> *Cette réforme ne va faire rien d'autre que tuer l'islam au Sénégal. Toute personne qui sait que l'islam c'est sa vie, que c'est l'islam qui l'a fait venir sur terre, qu'elle sache que l'État vient contre elle* [à travers la réforme des *daaras*].[218]

Prenant la parole au nom de tous les membres de la Rabbita, Serigne Mbacké Habidou a déclaré que cette réforme était un diable qui voulait nuire au bien-être du peuple sénégalais. Férocement opposé au projet, il a usé de l'argument théologique d'autorité en indiquant que les maîtres coraniques disposaient de l'arme du Coran pour combattre toute initiative étatique visant à réformer les *daaras* (*id.*). L'argument théologique d'autorité est habituellement utilisé par les leaders religieux quand ils s'opposent à une décision politique. Ce fut par exemple le cas en 2013, quand la section de Touba de la Fédération nationale des écoles coraniques avait menacé le gouvernement de représailles immédiates s'il ne revenait pas sur sa décision de fermer les *daaras* dont les talibés étaient incités ou contraints à la mendicité.

> *Aucun daara ne sera fermé… Nous refusons le diktat de l'État… L'État est dans une logique de règlements de comptes… Le talibé est un petit mendiant et l'État un grand mendiant… Nous sommes prêts à regrouper 6666 daaras pour des prières destructrices.*[219]

À la même conférence de presse du 26 décembre 2014, Serigne El Hadj Ndiaye Cheikh Ndindy, président de la section de Rabbita de Touba a expliqué que les *daaras* étaient des structures religieuses et éducatives légitimes et qu'elles étaient une chance pour la population sénégalaise (*id.*). Il a insisté sur leur rôle dans la préservation duÉCoran, la formation des enfants en individus bien intégrés dans la société, et même le fonctionnement de l'économie informelle. Pour lui, le projet de réforme risquait de vider les *daaras* des enfants qui les fréquentaient. Il a rappelé la résistance que les *daaras* ont opposée aux colonisateurs français et le rôle qu'elles ont joué dans la construction de l'identité sénégalaise. Il a affirmé que les membres de Rabbita étaient déterminés à se battre contre le projet de loi.

Pour renforcer sa position, Rabbita a cherché à conclure des alliances avec les différents leaders religieux. Quand en novembre 2014, le gouvernement et le porte-parole du calife des Mourides avaient déclaré que ce dernier soutenait le projet de moderniser les *daaras*[220], les représentants de la Rabbita ont démenti qu'il adhérait à l'esprit de la réforme[221]. Il était évident à leurs yeux que les vrais objectifs de la réforme n'avaient pas été présentés au calife lors de la visite de Serigne Mbaye Thiam, ministre de l'Éducation nationale. À partir de novembre 2014, le ministre a entamé des tournées auprès des familles religieuses, afin de leur

---

[218] *Touba, une forte mobilisation du Râbita contre le projet de loi reformant les Daaras* https://www.youtube.com/watch?v=JU8cGRFLtLQ&feature=youtu.be (traduction réalisée avec l'aide de Cheikh Mbaye)

[219] LERAL, 2013, *Les maitres coraniques de Touba, Darou Moukhty, Diourbel : « Aucun daara ne sera fermé ! »*, 8 mars, http://www.leral.net/Les-maitres-coraniques-de-Touba--Darou-Moukhty-Diourbel-Aucun-daara-ne-sera-ferme-_a76712.html, consulté le 27 mars 2017.

[220] XIBAARU, 2014, *Serigne Mbaye Thiam à Touba chez le Khalife pour présenter le projet des daaras*, 18 novembre, http://xibaaru.com/people/serigne-mbaye-thiam-a-touba-chez-le-khalife-pour-presenter-le-projet-des-daaras/, consulté le 27 mars 2017.

[221] LERAL, 2014, *Modernisation des daaras :: La Ligue des écoles coraniques de Touba furieuse contre l'Etat*, 26 décembre, http://www.leral.net/Modernisation-des-daaras-La-Ligue-des-ecoles-coraniques-de-Touba-furieuse-contre-l-Etat_a133332.html, consulté le 27 mars 2017.

expliquer la portée du projet de loi (Hugon 2016). Le ministre s'est ainsi entretenu avec le calife général de Thiénaba, le porte-parole du calife général des Tidianes, le calife général de Ndiassane (*id.*) et le calife général des Mourides.

Le calife général de Thiénaba este le seul à avoir exprimé clairement sa position par rapport au projet de loi, en le rejetant.

> *On n'enseigne pas le Coran dans les écoles françaises et on veut que le français soit appris dans les daaras. Il n'y aura pas de place pour le français dans les daaras.*[222]

Sa position intransigeante est partagée par beaucoup des opposants au projet, qui estiment que l'introduction de l'enseignement du français dans le curriculum de la *daara* risquerait de lui faire perdre sa spécificité d'établissement orienté vers la transmission religieuse et, à terme, pourrait contribuer à la faire disparaître au profit de l'école occidentale. L'ancien ministres des Affaires religieuses Mamadou Bamba Ndiaye n'a quant à lui pas hésité à assimiler les projets de réforme des autorités sénégalaises aux mesures prises par les autorités coloniales pour séculariser l'enseignement et pour contrôler les établissements religieux aux XIX^{e} et XX^{e} siècles. À ses yeux, ce projet de loi pourrait conduire à une « école sans Dieu »[223]. Il craint qu'il conduise à une acculturation des Sénégalais et il incite très fermement le gouvernement à ne pas pousser plus avant ce projet de loi, sous peine de devoir en répondre devant Dieu.

> *Il ne s'agit, ni plus ni moins, que d'une réforme visant à transformer les Daaras en officine*[s] *propres à fabriquer des Sénégalais "tarés", coupés de leurs racines islamiques et sevrés du breuvage immunisant du saint Coran* […] *le gouvernement* […] *initie une réforme à la Jules Ferry, c'est-à-dire une école qui déboucherait sur une école sans Dieu* […] *Aux XIX^{e} et XX^{e} siècles, le colonisateur français* […] *s'est engagé dans une entreprise diabolique visant à faire disparaître systématiquement ce type d'enseignement islamique* […] *le gouvernement a conçu son projet* […] *en catimini, avant de le soumettre, de manière précipitée, à quelques familles religieuses, en vue de recueillir leur bénédiction, sous les projecteurs de la télé. C'est là une démarche très politicienne, qui tend à masquer la face hideuse d'un projet de loi qui ne diffère en rien de la fameuse loi de Jules Ferry* […] *le gouvernement est invité à ne jamais déposer ce projet de loi, au cas contraire, le peuple et ses députés seront obligés de prendre leur responsabilité devant Dieu et devant l'histoire.* (*id.*)

Les positions des califes des Tidianes et des Mourides sont moins claires que celle du calife de Thiénaba. En s'abstenant d'exprimer publiquement leur position, ils laissent planer des doutes sur leur adhésion à la lutte pour la modernisation de la *daara* et contre la mendicité. Les seuls à avoir exprimé la position des confréries sont leurs porte-paroles. Celui des Mourides a déclaré que le calife soutenait le « projet de loi portant statut du "*daara*" » (cfr. ci-dessus). Celui des Tidianes a fait savoir qu'ils étaient contre la mendicité des talibés[224] et pour la modernisation des *daaras* (Thioune 2011).

---

[222] LE MOURIDE, 2015a, *Projet de modernisation des Daaras : Le Khalife de Thiénaba dit « non » à Macky Sall*, 5 janvier, http://www.mourides.info/projet-de-modernisation-des-daaras-le-khalife-de-thienaba-dit-non-macky-sall/, consulté le 27 mars 2017.

[223] DAKARACTU, s.d., *Que cache le projet de loi sur la réforme des « Daaras » ?*, http://www.dakaractu.com/Que-cache-le-projet-de-loi-sur-la-reforme-des-Daaras_a81533.html, consulté le 27 mars 2017.

[224] Échange avec Issa Saka, Coordinateur de projets, ONUDC, Dakar, le 12 avril 2016.

> *l'islam est contre toute forme d'exploitation et les talibés ne doivent pas servir à enrichir les maîtres coraniques* […] *la mendicité ne fait pas partie de l'enseignement coranique. Les sages de la religion musulmane la pratiquaient pour inculquer l'humilité et le sens du partage à leurs disciples. Aujourd'hui, les Daaras modernes constituent une bonne solution face à la mendicité.* (Abdoul Aziz Sy al Amin cité par Thioune 2011 : 72-73)

La question reste de savoir dans quelle mesure les déclarations des porte-paroles des confréries expriment la position des califes. La proximité entre les porte-paroles et le monde politique conduit certains Sénégalais à émettre des doutes par rapport au fait que les propos des porte-paroles, notamment celle des Mourides, engagent véritablement les califes[225].

En avril 2006, Mamadou Wane, coordinateur de la PPDH, considérait que l'absence de prise de position publique des grands chefs religieux signifiait que leur adhésion au projet proposé par l'État était faible, ce qui constituait un défi dans la lutte contre la mendicité des talibés[226]. Cet avis est partagé par des observateurs sénégalais, qui soulignent que l'adhésion des chefs des grandes familles religieuses n'est pas encore acquise[227]. Des représentants des organismes internationaux parlent d'une position mitigée des grandes familles religieuses dans la lutte contre la mendicité et dans le projet de modernisation des *daaras*[228]. Ils l'expliquent par la culture de la conciliation (« masslaha » en wolof) qui caractérise le processus décisionnel au Sénégal. L'objectif poursuivi est d'arriver à un consensus fort et non d'imposer par la force une décision politique.

Le Collectif des *daara* modernes de Diourbel, membre aussi de la FNAECS, a suivi le modèle de la Ligue des écoles coraniques de Touba (Hugon 2016). Son président a dénoncé « les dysfonctionnements de l'État dans l'élaboration [du] projet de loi » (*id.* : 520).

> *Nous avions signé au tout début un document appelé accord-cadre qui stipule que l'État allait appuyer les daara à condition qu'il les réorganise et qu'il les réglemente. Lorsqu'on le faisait, l'État nous avait impliqués. Nous avions participé à des séries de rencontres, au niveau de Mbour et de Dakar. Mais vers la fin, l'État nous a exclus du processus* […] *Nous voulons ce projet de loi. Mais avant de le voter, nous voulons être impliqués.* (O. Tandjan cité par Hugon 2016 : 518)

Pour Hugon (2016 : 58), le rejet du projet de loi par certaines associations qui étaient représentées par la FNAECS dans le processus de négociation « est révélateur de la volonté des maîtres coraniques d'affirmer leur autorité et leur contrôle sur [le] secteur [des *daaras*] face aux initiatives gouvernementales ». La chercheuse ajoute que le lancement de ce projet leur a permis de se rendre compte « de l'ampleur que pouvait prendre ce projet de loi » (*id.*), certaines voulant « être plus encore parties prenantes dans les négociations » (*id.*).

Pour renforcer la résistance au projet étatique de modernisation des *daaras*, les leaders religieux ont aussi rappelé la position forte d'Abdou Aziz Sy Dabakh[229]. Cet ancien calife de

[225] Échanges avec Cheick Mbaye, Doctorant-chercheur, Université catholique de Louvain, Mons, octobre 2016.
[226] Intervention de Mamadou Wane lors de la « Rencontre stratégique des acteurs œuvrant pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal », Dakar, le 11 avril 2016.
[227] Entretien avec Saliou Faye, Coordinateur, CERIS-UCAD, Dakar, le 7 avril 2016.
[228] Échange avec Issa Saka, Coordinateur de projets, ONUDC, Dakar, le 12 avril 2016.
[229] SENEWEB, 2015, *(Dossier) Réforme des daaras : Fatwa contre Macky*, 29 janvier, http://www.seneweb.com/news/Education/dossier-reforme-des-daaras-fatwa-contre-_n_146416.html, consulté le 26 mars 2017.

la confrérie tidiane a été un farouche avocat de la cause des *daaras*, dont il n'a eu de cesse pendant les années 1980 de rappeler qu'elles étaient des institutions éducatives légitimes qui diffusaient des connaissances et formaient des apprenants. Il s'est alors opposé à la volonté des autorités publiques de réformer les *daaras*.

> *Dieu nous a-t-il privés de dignitaires, d'érudits, de religieux, de saints, de savants, de gens qui se basent sur la Sunna ? Nous en a-t-il privés ? Le savoir n'existe-t-il pas ici ? Ils disent que nous n'en connaissons rien, le Coran qui est ici n'est-il pas le même que celui de la Mecque ?* […] *Ne nous martyrisons pas comme si les anciens n'avaient pas travaillé ou si les gens qui sont là n'étaient pas des savants. Personne ne doit se rabaisser.*[230]

Ses propos montrent un ferme rejet du modèle occidental de scolarisation et un refus radical d'un contrôle public sur les *daaras*. L'ancien calife des Tidianes voyait dans chaque tentative de contrôle des *daaras* par l'autorité publique une menace d'intervention externe et de leur suppression.

> *Moi, je suis un produit de la daara, mon père est un produit de la daara, ses marabouts sont un produit de la daara. Et les enseignements dispensés par les daaras, les enseignements dispensés autour de feux de bois, avec les alluhas, la lumière qu'on en reçoit ne peut provenir de la plume, de l'électricité, du cahier. Aidons-les en cela. Et ensuite faites tout ce qui est en votre pouvoir pour aider ceux qui dirigent les daaras et laissez-les diriger les daaras selon leurs exigences et comme ils le sentent.* (*id.*)

Face à la levée de boucliers contre le « projet de loi portant statut du "*daara*" », la FNAECS l'a rejeté, alors qu'il constituait une sorte de prolongement logique de l'« Accord-cadre pour la promotion des daaras » qu'elle avait signé en décembre 2010 (cfr. ci-dessus). Sa position n'est pas surprenante dans la mesure où une partie de ses membres, la Rabbita et le Collectif des *daara* modernes de Diourbel, avaient rejeté le projet (cfr. ci-dessus). Pour Hugon (2016 : 517), la réaction de la Ligue des écoles coraniques a remis en cause la légitimité de la Fédération « au regard de sa volonté d'arriver à une association nationale à caractère uni ». Cette dernière a été par conséquent « obligée de se rallier au positionnement des autres associations […] dans le but de ne pas nuire à sa crédibilité auprès de l'ensemble des associations de maîtres coraniques du territoire sénégalais » (*id.* : 519).

La position de la Fédération peut toutefois être considérée comme relativement conciliante en ceci qu'elle n'a pas simplement rejeté le projet de loi, mais qu'elle est entrée dans un processus de reconstruction en rédigeant un document de travail dans lequel elle a présenté sa vision de la manière dont la modernisation des *daaras* pourrait être opérée. Pour cette Fédération, les blocages dans le processus de réforme des *daaras* sont dus principalement au manque de compréhension de la différence fondamentale d'approche et de méthode qui existe entre le système public d'éducation et le système d'éducation coranique[231]. Elle pointe d'autres aspects qui peuvent constituer des blocages, tels que : le manque d'intégration des

---

[230] *Daback Malick Sy, l'avocat infatigable des « Daaras » (écoles coraniques)* https://www.youtube.com/watch?v=OK7QjddQBF8, consulté le 8 octobre 2016. (traduction réalisée avec l'aide de Bibiane Manga)

[231] Présentation de Adama Seck, secrétaire général de la Fédération nationale des associations d'écoles coraniques, « Réforme (modernisation des écoles coraniques au Sénégal) » lors de la Rencontre stratégique pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, Dakar, le 11 avril 2016.

daaras dans le système d'éducation public, ces dernières restant toujours des structures éducatives privées ; la dimension religieuse de l'apprentissage dans les *daaras* ; la primauté de l'expert sur les avis des maîtres coraniques lors de l'élaboration des réformes concernant les *daaras* ; la méfiance qui existe entre les autorités publiques et les maîtres coraniques ; le fort ancrage social des *daaras* « qui fait que toutes [les] tentatives de réformes [sont] ressenties [négativement] par les populations » (*id.*) ; les modalités d'appui aux *daaras*, qui « sont assujetties à des conditions parfois impertinentes et complexes » (*id.*).

La Fédération ne s'est donc pas opposée au principe d'une réforme des *daaras* et elle a précisé les conditions auxquelles elle pourrait soutenir le « projet de loi portant statut du "*daara*" ». Selon elle, une réforme ne pourra être acceptée que si elle a été préalablement concertée avec les maîtres coraniques, si elle prévoit d'investir dans « les maîtres coraniques en tant que intrant » (*id.*), d'améliorer la formation des enseignants, de figer les *daaras* « dans leur terroir d'origine pour qu'ils soient des leviers d'autosuffisances alimentaires, et ainsi de créer des financements innovants pour l'éducation » (*id.*), de prendre en charge indirectement les élèves des *daaras*, d'organiser l'éducation préscolaire coranique afin de « raccourcir la durée d'apprentissage du coran » (*id.*), de mutualiser les bonnes pratiques « pour permettre à certaines zones de bénéficier d'expériences qui aideraient à améliorer leurs conditions d'études » (*id.*), de valoriser les initiatives prises par « les acteurs en vue d'améliorer le secteur » (*id.*), d'adopter « de[s] stratégies intelligentes d'harmonisation des offres éducatives, en élaborant des zones de convergence » (*id.*), de sauvegarder « la dimension pacifiste » des *daaras* (*id.*), de rendre prioritaire l'accès des filles aux *daaras*. La proposition de la FNAECS qui a été envoyée au gouvernement[232] réaffirme que le Coran est la seule connaissance qui peut être transmise dans les *daaras* et s'oppose à ce qu'autre chose soit enseigné aux enfants tant qu'ils ne connaissent pas le Livre saint par cœur (Hugon 2015).

> [L]*e Coran étant le soubassement de tout autre enseignement dans les daara, son apprentissage se fait à part, sans l'interférence d'une autre discipline, toutefois après sa mémorisation le talibé peut prétendre à l'apprentissage de toute autre science compatible avec sa vocation.* (FNAECS, Document de référence, juillet 2015, cité par Hugon 2016 : 521).

Après avoir collaboré de près avec l'État, la Fédération a pris ses distances par rapport au politique, pour se constituer comme « un groupe défendant les intérêts d'une catégorie d'acteurs, les *sëriñ daara*, et des traditions de l'école coranique basée essentiellement sur la mémorisation du Coran » (Hugon 2016 : 520).

2.2.4.3 L'accord du 29 décembre 2016 et le nouveau blocage du « projet de loi portant statut du "*daara*" » à l'Assemblée nationale

Conscients de l'ampleur des réactions de rejet et du poids des détracteurs du projet de loi dans le processus de réforme des *daaras*, les acteurs de terrain qui ont salué l'initiative de l'État, notamment ceux réunis au sein de la Plateforme pour la promotion des droits humains (PPDH) qui regroupe une quarantaine d'ONG sénégalaises[233], ont « invité le gouvernement à entamer une large concertation nationale sur le projet avec l'ensemble des organisations de maîtres coraniques, des représentants des foyers religieux islamiques, des acteurs publics et de la

[232] Entretien avec Abdoulaye Dieng, Directeur adjoint, DPEGV, Dakar, le 14 avril 2016.
[233] Intervention de Mamadou Wane lors de la « Rencontre stratégique des acteurs œuvrant pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal », Dakar, le 11 avril 2016.

société civile impliqués dans la prise en charge de la problématique des daaras »[234]. Ces partisans du projet de loi ont jugé qu'il constituait déjà un bon pas en avant pour « le rétablissement de l'équité et l'égalité républicaines entre les différentes offres d'enseignement » (*id.*). Ils ont considéré qu'il attestait « une certaine volonté politique de diversifier l'offre publique d'éducation inclusive en instituant des passerelles entre l'enseignement coranique et l'éducation formelle élémentaire et primaire » (*id.*).

Face au rejet massif du projet de loi, les autorités nationales ont invité tous les acteurs concernés par la problématique des *daaras* à une large concertation nationale. En janvier 2015, le ministre de l'Éducation nationale annonce lors d'un débat télévisé que « l'État [était] prêt à engager le dialogue, dans le calme et la sérénité » (*id.*). Il a précisé que les autorités nationales allaient « soumettre aux Sénégalais le projet de loi sur le net et les médias pour recueillir leurs idées, suggestions et critiques » (*id.*), afin de l'améliorer.

Certains observateurs Sénégalais ont considéré que les oppositions au projet de loi résultaient d'un problème de communication avec des maîtres coraniques, qui ne se sont pas sentis informés du contenu du projet.

> *Ce qui s'est passé c'est un problème de communication pour ce projet-là* [projet de modernisation des *daaras*] *ça ce n'est pas discutable du tout* […] *Quand on a voulu soumettre le projet final à l'Assemblée nationale pour adoption, et c'était l'initiative même de l'Assemblée nationale avec un groupe de députés, avec la médiatisation qui s'en est suivie il y a une opinion publique constituée généralement des maîtres coraniques qui ont senti qu'ils n'étaient pas au courant et qui sentaient qu'ils avaient encore des choses à redire par rapport à ce projet-là. Donc* […] *pour rechercher le consensus, on a pensé qu'il fallait encore prendre le temps pour mieux bâtir le consensus qui est nécessaire pour ce projet-là, parce que c'est une question extrêmement sensible* […] *Je pense que c'est essentiellement des problèmes de communication qu'il y a eu entre les parties prenantes*[235].

D'autres observateurs ont estimé que ce n'était qu'une question de temps pour qu'un accord soit atteint, étant donné que les oppositions résultaient du manque de négociations sur le contenu du projet de loi avec les représentants des maîtres coraniques[236]. Ceux-ci se sont sentis exclus et c'est pour cela qu'ils l'ont rejeté[237].

Les tractations autour du projet de loi se sont poursuivies jusqu'au 29 décembre 2016, lorsque un accord a été conclu entre les autorités nationales et différentes catégories d'acteurs impliquées dans la problématique des *daaras*. En annonçant l'accord, le ministre Serigne Mbaye Thiam a insisté sur le fait que toutes les parties prenantes l'avaient approuvé à l'unanimité.

> *Et aujourd'hui, nous voici à un moment où toutes les associations de maîtres ou d'écoles coraniques, les représentants des familles religieuses, les associations islamiques, de prédicateurs et d'oulémas, les représentants des différents départements ministériels, les organisations de la société civile, etc., se sont*

---

[234] SENEWEB, 2015, *(Dossier) Réforme des daaras : Fatwa contre Macky*, 29 janvier, http://www.seneweb.com/news/Education/dossier-reforme-des-daaras-fatwa-contre-_n_146416.html, consulté le 26 mars 2017.
[235] Entretien avec Abdoulaye Dieng, Directeur adjoint, DPEGV, Dakar, le 14 avril 2016.
[236] Entretien collectif avec Mame Gor Diouf, Ndeye Fatou Sarr et Fulbert Diouf, CAPE, Dakar, le 12 avril 2016.
[237] *Id.*

> *accordées sur un projet de loi qui a été approuvé à l'unanimité des participants* […] *Ce projet de loi porte, entre autres, sur les conditions d'ouverture de fonctionnement d'un Daara, les obligations des uns et des autres ainsi que les mesures à prendre pour en assurer l'inspection par les autorités étatiques.*[238]

La signature de l'accord semblait indiquer que la longue histoire des tensions, commencées au XIX[e] siècle, entre les autorités publiques d'une part et les autorités religieuses et les maîtres coraniques d'autre part était sur le point de se terminer. L'accord du 29 décembre 2016 annonçait une future adoption du « projet de loi portant statut du "*daara*" » par l'Assemblée nationale[239]. L'adoption n'a pourtant pas suivi.

En mars 2017, le projet de loi restait bloqué à l'Assemblée nationale car des maîtres coraniques se sont opposés à son adoption[240]. L'association Rabbita de Touba s'est montrée encore une fois ferme dans le rejet du projet de loi[241]. Son porte-parole a mis en avant le manque de confiance que les maîtres coraniques avaient dans la capacité de l'État à organiser le secteur des *daaras*, dès lors qu'il n'arrivait pas à organiser les écoles publiques. L'association a exigé « la non laïcisation des daaras considérant que ce fait ne fera qu'altérer les objectifs de [ces] établissements » (*id.*).

Ce nouveau rejet du projet de loi doit être mis en perspective avec l'apparition d'une nouvelle structure, le Conseil supérieur des maîtres coraniques[242], qui cherche aujourd'hui à peser dans les négociations du « projet de loi portant statut du "*daara*" ». Créé le 19 mars 2017 à Dakar, ce conseil, présidé par Amadou Tidiane Talla, voudrait être l'interface entre les maîtres coraniques et l'État, « afin de plaider la cause des écoles coraniques » (*id.*) et de contribuer à l'amélioration de la situation des *daaras* au Sénégal[243].

Le profil du président du Conseil supérieur des maîtres coraniques aide à comprendre les raisons de sa création. Député, acteur du développement et ancien membre de la FNAECS, Amadou Tidiane Talla a fait de la problématique des *daaras* une cause personnelle (Hugon 2016). Il se présente comme étant le « député des maîtres coraniques » (*id.* : 550), « le seul à pouvoir parler au nom des maîtres coraniques » (*ibid.*). Suite aux tensions qui ont surgi au sein de la FNAECS, après le rejet du projet de loi par une partie de ses membres, Amadou Tidiane Talla a saisi l'occasion « pour se retirer et créer "une nouvelle organisation regroupant tous les maîtres coraniques qui ne se retrouvent plus dans cette fédération" » (*id.* : 551). La sortie

---

[238] APS (AGENCE DE PRESSE SÉNÉGALAISE), 2016, *Éducation coranique : les acteurs valident le projet de loi sur le statut des daaras*, 30 décembre, http://www.aps.sn/actualites/societe/education/article/education-coranique-les-acteurs-valident-le-projet-de-loi-sur-le-statut-des-daaras, consulté le 26 mars 2017.

[239] LE SOLEIL, 2017a, *Statut des « Daaras » modernes : Les différentes parties s'accordent sur le projet de loi*, 3 janvier, http://lesoleil.sn/component/k2/item/59422-statut-des-daaras-modernes-les-differentes-parties-s-accordent-sur-le-projet-de-loi.html, consulté le 26 mars 2017.

[240] LE SOLEIL, 2017b, *Projet de loi portant modernisation des daaaras : le conseil supérieur des maîtres coraniques vote oui*, 20 mars, http://www.lequotidien.sn/projet-de-loi-portant-modernisation-des-daaras-le-conseil-superieur-des-maitres-coraniques-vote-oui/, consulté le 24 mars 2017.

[241] SENEGAL221, 2017, *TOUBA – La ligue des écoles coraniques crache sur le projet de loi portant organisation des daaras*, 29 mars, http://senegal221.com/touba-la-ligue-des-ecoles-coraniques-crache-sur-le-projet-de-loi-portant-organisation-des-daaras/, consulté le 31 mars 2017.

[242] LE SOLEIL, 2017b, *Projet de loi portant modernisation des daaaras : le Conseil supérieur des maîtres coraniques vote oui*, 20 mars, http://www.lequotidien.sn/projet-de-loi-portant-modernisation-des-daaras-le-conseil-superieur-des-maitres-coraniques-vote-oui/, consulté le 24 mars 2017.

[243] SENEGAL7, 2017, *Enseignement : Le député Amadou Talla saisit l'Assemblée pour une amélioration des conditions des écoles coraniques*, 20 mars, http://www.senegal7.com/enseignement-le-depute-amadou-talla-saisit-lassemblee-pour-une-amelioration-des-conditions-des-ecoles-coraniques/, consulté le 24 mars 2017.

du député de la Fédération a mis en lumière ses « dysfonctionnements internes » (*id.* : 552). Elle a par ailleurs souligné qu'une partie des maîtres coraniques, qui constituent probablement ceux qui ont contribué au blocage du projet de loi par l'Assemblée nationale, n'était pas représentée dans les négociations nationales sur le projet de loi.

Le 19 mars 2017, Amadou Tidiane Talla s'est engagé, devant les délégués des 45 départements du Sénégal participant au congrès constitutif du Conseil supérieur des maîtres coraniques, à « élaborer des projets, rechercher des partenaires, former les acteurs de leur secteur et, surtout, plaider pour l'adoption d'un statut pour les daaras » (*id.*). Il a annoncé qu'il allait proposer à l'Assemblée nationale une loi portant statut des *daaras*, afin de résoudre la situation précaire dans laquelle les écoles coraniques sénégalaises se trouvent (*id.*).

> *Au Sénégal, les écoles coraniques sont dans des situations précaires. Les maîtres coraniques sont des orphelins parce qu'ils ne bénéficient pas de certaines opportunités comme des financements ou d'encadrement. C'est la raison pour laquelle ils sont obligés d'envoyer les enfants dans les rues.* (*id.*)

Pour lui, les maîtres coraniques ne sont que des victimes de l'abandon des *daaras* par l'État et par les familles, qui font mendier leurs élèves « par manque de moyens »[244].

> *Les maîtres coraniques sont* […] *laissés en rade par l'État et la société civile. Les parents sont plus prompts à dégager des moyens colossaux en faveur de l'école (moderne) que pour les daaras. De l'indépendance à nos jours, les écoles coraniques jouent leur rôle* [dans l'éducation des enfants] *mais elles tardent à voir une loi allant dans le sens de pousser l'État à les accompagner financièrement.* (*id.*)

Amadou Tidiane Talla a rendu les parents et l'État responsables de la mendicité des talibés, car ils ont manqué à leur devoir de les prendre en charge. Le Président du Conseil supérieur des maîtres coraniques a promis de faire le nécessaire pour que l'État puisse accomplir son devoir devant ces enfants, en fournissant aux *daaras* les subventions nécessaires.

> *La mendicité est favorisée par la démission des parents et de l'État, qui rechignent à prendre en charge ces enfants* […] *Nous entendons collaborer avec l'État pour le vote d'une loi portant statut des daaras à l'Assemblée nationale afin que l'État puisse prendre en charge les enfants en mettant en place des subventions et des cantines scolaires au profit des daaras.* (id.)

Une des stratégies politiques qu'il envisage pour améliorer les conditions des *daaras* est de collaborer avec des partenaires islamiques externes, tels que la Ligue islamique mondiale, pour mettre en place des activités génératrices de revenus pour les maîtres coraniques (*id.*). Enfin, Amadou Tidiane Talla mobilise un discours sécuritaire pour rallier des maîtres coraniques d'obédience confrérique et les non alignés.

> *Nous allons travailler pour la paix dans notre pays. Nous allons surtout lutter contre le terrorisme. En tant que membres du Conseil supérieur des maîtres coraniques, nous allons mettre en place un programme pour combattre le terrorisme dans notre pays*[245].

---

[244] SENEWEB, 2017, *Des maîtres coraniques proposent une loi portant statut des daaras*, 20 mars, http://www.seneweb.com/news/Societe/des-maitres-coraniques-proposent-une-loi_n_211178.html, consulté le 24 mars 2017.

[245] ENQUÊTE+, 2017, *Les maitres coraniques prennent les choses en main*, 20 mars, http://www.enqueteplus.com/content/blocage-dans-le-projet-de-loi-de-modernisation-des-daara-les-maitres-coraniques-prennent-les, consulté le 27 mars 2017.

Le rôle que les *daaras* peuvent jouer dans le développement du terrorisme au Sénégal et dans la région est une question qui occupe les esprits des organisations internationales et régionales. En avril 2016, Issa Saka, coordinateur des programmes de l'ONUDC, considérait que les conditions d'apprentissage imposées aux talibés pouvaient constituer une source d'inquiétude. Selon lui, les talibés mendiants constituent des candidats idéals pour les extrémistes, car durant leur parcours coranique, ils renforcent leur endurance et ils apprennent à supporter la faim et la chaleur[246]. Ce sont des proies faciles pour ceux qui recrutent dans les rangs du terrorisme (*id.*). Issa Saka estime qu'en étant « formés à tendre la main » (*id.*), les talibés sont aussi « formés à perdre la dignité » (*id.*). Par conséquent, ils peuvent facilement tomber dans le piège de ceux qui peuvent les amadouer avec de l'argent et des armes (*id.*).

Le discours sécuritaire relatif au rôle que les mendiants peuvent jouer dans le développement du terrorisme au Sénégal a été repris par la presse sénégalaise[247], qui a commencé à s'y intéresser après la publication du rapport « Financement du terrorisme en Afrique de l'Ouest » par le Groupe d'Action financière et le Groupe intergouvernemental d'Action contre le Blanchiment d'Argent en Afrique de l'Ouest (GAFI & GIABA 2013). Le rapport attire l'attention sur le fait que les collectes d'aumône peuvent constituer un des moyens par lesquels les groupes terroristes peuvent se financer dans des pays comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger, le Nigéria et le Sénégal. Il donne l'exemple des enfants mendiants utilisés par Boko Haram pour « lever des fonds d'appui aux activités du groupe » au Nord-Ouest du Nigeria (*id.* : 22). Le rapport recommande aux autorités nationales de mieux « contrôler les activités des mendiants dans les rues […] dans le but de réduire ce type de collecte des fonds et de s'assurer que les terroristes n'exploitent pas une population vulnérable » (*id.* : 24).

2.3 Adoption de la loi nº 2005-06 et interventions ponctuelles de retrait des enfants des rues

En parallèle avec les actions publiques qui ont visé la mise sous contrôle des *daaras*, les autorités sénégalaises ont pris une série de mesures après les années 2000 pour gérer la mendicité des talibés. La présente sous-section entend compléter le tableau des tentatives et des échecs de l'adoption d'une réglementation des *daaras* avec les mesures prises pour interdire la mendicité des talibés et leurs effets.

2.3.1 Les mesures prises par Abdoulaye Wade et son gouvernement

Sous la pression des partenaires techniques et financiers, l'Assemblée nationale a voté en 2005 la loi nº 2005-06 relative à la lutte contre la traite des personnes dont l'article 3 interdit la mendicité forcée. « Cette loi visait directement à régler le problème de la mendicité forcée dans certaines écoles coraniques » (HRW 2014 : 31).

> *Article 3. Quiconque organise la mendicité d'autrui en vue d'en tirer profit, embauche, entraîne ou détourne une personne en vue de la livrer à la mendicité ou d'exercer sur elle une pression pour qu'elle mendie ou continue de le faire est puni*

[246] Échange avec Issa Saka, Coordinateur de projets, ONUDC, Dakar, le 12 avril 2016.
[247] DAKARACTU, 2015, *Ong, mendiants, commerçants, trafiquants en Afrique de l'Ouest : Le terreau du terrorisme*, 12 mai, http://www.dakaractu.com/Ong-mendiants-commercants-trafiquants-en-Afrique-de-l-Ouest-Le-terreau-du-terrorisme_a89662.html, consulté le 27 mars 2017.

d'un emprisonnement de 2 à 5 ans et d'une amende de 500.000 francs à 2.000.000 francs[248].

Cette loi s'ajoute au Code pénal sénégalais de 1965 qui interdit en son article 245 la mendicité, dont est explicitement exclu « le fait de solliciter de l'aumône aux jours, dans les lieux et dans les conditions consacrées par les traditions religieuses ». En 2008, le ministère de la Justice sénégalais (2008) a fait état des difficultés qu'il rencontrait pour mettre en pratique la loi n° 2005-06, vu la distinction qu'il introduit entre la mendicité interdite et la mendicité tolérée.

> *Sachant qu'il y a, selon le Code pénal sénégalais, une mendicité interdite et une autre admise, on peut se demander quelle est la mendicité visée dans l'art 3 de la loi 2005-06 et si au final, cet article restera, du fait de cette ambivalence, inappliqué, comme l'est l'article 245 du Code pénal actuellement.* (*id.* : 20)

Le même ministère (*id.* : 19) a considéré qu'« [a]u terme de la loi 2005-06, l'exploitation de la mendicité d'autrui [était devenue] une pratique assimilée à la traite[249], mais incriminée de manière autonome ». Elle a participé à la criminalisation de ceux qui l'organisent et en tirent profit. L'adoption de cette loi a contribué à ternir l'image du maître coranique, qui a cessé d'être considéré comme un personnage pieux qui se dédie à former les enfants en conformité avec les prescriptions islamiques. Il peut désormais être soupçonné d'être un personnage qui abuse de son autorité pour exploiter les enfants qui lui sont confiés.

L'adoption de la loi 2005-06 a contribué à consolider des liens autour du nœud de la mendicité des talibés. Sous l'autorité des organismes internationaux, en particulier de l'ONUDC, le problème public de la mendicité des talibés a commencé à être interprété aussi au départ du registre de la traite des personnes (Hugon 2016).

Les avancées législatives ont alterné avec des actions ponctuelles des autorités nationales qui, souvent sous la pression internationale, ont élaboré des programmes d'intervention pour éradiquer la mendicité et pour assurer l'application des lois en vigueur.

Lors du conseil présidentiel du 10 octobre 2006, le président Abdoulaye Wade a demandé le retrait des enfants de la rue[250]. Cette décision a été prise en concertation avec des partenaires de la société civile, des guides religieux et des chefs coutumiers[251]. Le président a informé le conseil qu'une agence privée sera créée pour retirer les enfants de la rue. Il a donné instruction au ministère de la Femme, de la Famille et du Développement social de tout mettre en œuvre pour « assurer le suivi et la mise en œuvre des résolutions, qui [devaient] se traduire, par la construction d'écoles, de structures d'accueil et de réinsertion des enfants de la rue »[252]. Enfin, le président a invité chaque Sénégalais à s'approprier le slogan : « un enfant une famille, un enfant un parrain »[253].

---

[248] Loi n° 2005-06 du 10 mai 2005 relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées, http://www.centif.sn/Loi_2005_06.pdf, consulté le 10 novembre 2016.
[249] L'adoption de cette loi implique l'alignement de la législation nationale au Protocole additionnel à la Convention des Nations unies contre la criminalité transnationale organisée visant à prévenir, réprimer et punir la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants (HRW 2010).
[250] CONSEIL DES MINISTRES, 2006, *Communication du Président de la République lors du conseil des audiences*, 12 octobre, consulté sur https://www.gouv.sn/Conseil-des-ministres-du-12,397.html, le 20 mars 2017.
[251] WADE A., 2006, *Discours à la Nation prononcé par le chef de l'État la veille du nouvel an 2007*, 31 décembre, https://faculty.polisci.wisc.edu/sstraus/wp-content/uploads/2015/03/31-Dec-2006-Senegal.pdf, consulté le 20 mars 2017.
[252] CONSEIL DES MINISTRES, 2006, *op. cit.*
[253] *Id.*

À la fin de l'année, la campagne de retrait des enfants de la rue n'avait pas encore commencé. Dans le discours qu'il a adressé à la Nation le 31 décembre 2006, Abdoulaye Wade a demandé aux autorités compétences de mettre en œuvre urgemment les résolutions prises lors du conseil présidentiel du 10 octobre[254]. Rappelant le soutien des différents groupes d'acteurs, y compris des guides religieux, dans la prise de la décision de retirer les enfants des rues, Wade a qualifié la mendicité des talibés de pratique qui contrevenait aux valeurs locales islamiques et traditionnelles.

> *L'éducation et la formation restent pour moi une priorité. C'est pourquoi je suis préoccupé par la situation des enfants de la rue, un phénomène insoutenable à tout point de vue.*
>
> *J'invite les services compétents du gouvernement, en rapport avec les partenaires, à veiller à la mise en œuvre sans délai des conclusions du Conseil présidentiel du 10 octobre 2006 consacré aux enfants de la rue à l'occasion duquel j'ai consulté plusieurs catégories socioprofessionnelles, y compris la société civile, des guides religieux et des chefs coutumiers.*
>
> *Tous m'ont conforté dans ma conviction que le triste sort fait aux talibés, en haillons, pieds nus, errant sans cesse à la quête d'une pitance aléatoire et exposés aux pires formes d'exploitation et de délinquance, est une pratique qui n'est conforme ni à nos valeurs traditionnelles, ni aux enseignements authentiques de la religion. Elle est légalement condamnable et moralement inacceptable.*
>
> *La place de l'enfant n'est pas dans la rue mais bien dans la chaleur du foyer et l'environnement studieux de l'école ; celle-là même qui concilie l'exigence du temporel et le besoin du spirituel.*
>
> *C'est à la fois une obligation et un devoir de solidarité nationale, que d'éviter aux enfants de la rue une marginalisation définitive par la faute d'adultes peu scrupuleux. J'en appelle à la responsabilité des parents. Les pouvoirs publics quant à eux continueront d'assumer celle qui leur incombe*[255].

Ce n'est qu'au début de l'année 2007 que l'agence de retrait des enfants des rues a été créée (OIT, UNICEF & Banque mondiale 2007). Le financement de cette agence, appelée Partenariat pour le retrait et la réinsertion des enfants de rue (PARRER), a été assuré par le gouvernement japonais à travers la Banque mondiale (D'Aoust 2012). Cette agence envisageait de lutter contre la mendicité des enfants en mettant en œuvre des programmes qui visaient à prévenir la migration des maîtres coraniques vers les villes (*id.*). En collaboration avec l'UNICEF et le ministère de la Petite enfance et de l'Enfance, la PARRER a élaboré un argumentaire religieux, « Argumentaire islamique pour la Protection des Enfants », dont « le but est de montrer la position extrêmement pointue de l'islam par rapport à l'éducation et à la protection des enfants dans la société » (PARRER, Ministère de la Petite enfance et de l'Enfance & UNICEF 2011 : 10). S'appuyant sur des enseignements islamiques et la tradition prophétique, cet argumentaire cherche à éliminer l'association entre la maltraitance et des enfants et l'école coranique.

[254] WADE A., 2006, *op. cit.*
[255] *Id.*

Le PARRER a été accompagné dans sa mission par la Cellule d'appui à la protection de l'enfance (CAPE)[256]. Créée en mars 2008, la CAPE est une structure subordonnée à la présidence de la République, dont le mandat est de contribuer à la promotion des droits de l'enfant au Sénégal, en développant « de réponses cohérentes et coordonnées, fondées sur une politique nationale de protection de l'enfance »[257]. Les missions qui lui ont été confiées ont été : le renforcement du dispositif institutionnel de la protection de l'enfance, à travers l'élaboration et la mise en œuvre d'une Stratégie nationale de protection de l'enfance[258] ; la réalisation d'une cartographie des systèmes de protection de l'enfance[259] ; le renforcement des synergies et des complémentarités entre les différents acteurs de ces systèmes ; l'élaboration d'une politique de retrait et de réinsertion des enfants de la rue ; le renforcement du plaidoyer ; la mise en place d'un système de collecte des données ; la mobilisation des fonds ; le renforcement des capacités des acteurs ; etc.[260]. Parmi les réalisations de cette Cellule, on compte la publication en juin 2011 des résultats de la cartographie et l'analyse des systèmes de protection de l'enfance au Sénégal (CAPE 2011) et la contribution à l'adoption en janvier 2013 de la Stratégie nationale de protection de l'enfance (République du Sénégal 2013b). Enfin, la CAPE fait partie du groupe de travail pour l'élaboration d'un Code de l'enfant, qui prévoit l'interdiction de la mendicité infantile « sous toutes ses formes, sur tout le territoire de la République et en tous lieux, notamment, dans la rue, sur les places publiques et les lieux de culte »[261]. En mars 2017, ce projet attendait toujours d'être envoyé au Parlement.

Sous la présidence d'Abdoulaye Wade, le renforcement du dispositif institutionnel et du cadre normatif de lutte contre la mendicité des enfants n'a pas été de pair avec des actions visant à assurer la mise en application de la loi 2005-06. Il a fallu attendre la publication du rapport *Sur le dos des enfants* du HRW en 2010 pour qu'un maître coranique soit condamné pour la première fois en vertu de cette loi (Anti-slavery international & PPDH 2011). Ce rapport notait que, malgré l'ampleur du phénomène d'exploitation des talibés et des mauvais traitements qui leur étaient quotidiennement infligés, les autorités sénégalaises ne l'avaient toujours pas appliquée.

> *Au moment où ont été écrites ces lignes, le gouvernement sénégalais n'avait puni aucun marabout pour avoir violé les dispositions de cette loi, alors que ces violations surviennent chaque jour dans les villes sur tout le territoire sénégalais.* (HRW 2010 : 114)

Ce rapport international a suscité « l'indignation populaire » (Anti-slavery international & PPDH 2011 : 12), ce qui a incité le Premier ministre Souleymane Ndéné Ndiaye à émettre un décret pour interdire la mendicité en août 2010. Un mois plus tard, neuf maîtres coraniques ont été mis sous poursuite judiciaire conformément à la loi 2006-05 (HRW 2010). Ils ont été condamnés à six mois d'emprisonnement ferme et à une amende de 100.000 CFA (environ 150 Euros) (Anti-slavery international & PPDH 2011 : 12). Ces peines n'ont jamais été totalement exécutées. Seuls deux maîtres coraniques ont passé un mois en prison.

---

[256] Entretien collectif avec Mame Gor Diouf, Ndeye Fatou Sarr et Fulbert Diouf, CAPE, Dakar, le 12 avril 2016.
[257] RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, s.d., *La CAPE, pour un Sénégal digne des enfants*, flyer.
[258] Voir RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2013b, *Stratégie nationale de protection de l'enfance*, janvier, Dakar.
[259] Voir CAPE, 2011, *Cartographie et analyse des systèmes de protection de l'enfance au Sénégal*, janvier, Dakar.
[260] *Id.*
[261] GROUPE DE TRAVAIL CHARGE DE L'ÉLABORATION DU PROJET DE CODE DE L'ENFANT, 2015, *Projet de loi d'orientation portant code de l'enfant*, mai, Dakar.

Les réactions négatives par rapport à ce décret n'ont pas tardé. Des associations de maîtres coraniques ont contesté la décision du gouvernement d'appliquer la loi seulement un mois après qu'elle a été votée (*id.*). Soumis à d'intenses chantages politiques attisés par la perspective des élections présidentielles de février 2012, le président Abdoulaye Wade a exprimé son désaccord par rapport à la décision de son Premier ministre d'interdire la mendicité (*id.*). Aux antipodes de la position qu'il avait adoptée le 31 décembre 2006 (cfr. ci-dessus), il a associé la mendicité à la pratique religieuse de la charité recommandée par l'Islam. Sa position a entraîné l'arrêt de toute poursuite judiciaire et le retour dans la rue des talibés mendiants (HRW 2014).

> *Revenant sur la mendicité dans notre pays, le Président de la République, considérant que l'aumône est une pratique recommandée par la Religion, a exprimé son désaccord par rapport à son interdiction. Le Chef de l'État a préconisé la rationalisation de cette pratique par une mutualisation de l'aumône au niveau national. Dans ce cadre, il a demandé au Premier Ministre de réfléchir sur cette mutualisation de l'aumône en impliquant le Ministre délégué chargé des Droits de l'Homme, le Ministre Conseiller chargé des Affaires Religieuses, les Guides Religieux, les Maîtres coraniques et les bonnes volontés. Concernant justement les maîtres coraniques, le Président de la République a demandé au Gouvernement d'examiner les voies et moyens pour leur accorder une subvention en vue de leur permettre de s'acquitter convenablement de leur devoir d'éducateur.*[262] (Conseil des Ministres 7 octobre 2010)

2.3.2 Les mesures prises par Macky Sall et son gouvernement

Trois années plus tard, alors que Macky Sall avait remplacé Abdoulaye Wade à la présidence de la République, le problème de l'application de la loi 2005-06 se posait toujours avec autant d'acuité.

Dans une action d'ordre plutôt symbolique, les ONG intervenant dans le secteur de la protection de l'enfance ont décidé de dénoncer publiquement la non-application de cette loi. Réunies sous la coupole de la PPDH, elles ont porté plainte le 20 novembre 2012 contre l'État sénégalais et tout individu qui se rendrait coupable du non-respect des droits des enfants.

> *Considérant la persistance du phénomène de l'exploitation des enfants par la mendicité qui constitue une des violations de plus graves des droits humains ;*
>
> *Considérant le manque de prise de responsabilité de façon suffisante et décisive de la part de l'État et des parents ; Considérant la limite des réponses apportées par les différents acteurs y compris la société civile.*
>
> *La PPDH décide de porter plainte contre l'État du Sénégal et toutes les personnes sur lesquelles pèse l'obligation de protection des enfants contre la mendicité et la maltraitance.* (Texte liminaire de la plainte de la PPDH cité par CNLTP 2014 : 20)

Soumis aux pressions internationales et nationales, le Premier ministre Abdoul Mbaye a demandé le 7 janvier 2013, dans la perspective du Conseil interministériel sur la mendicité infantile du 8 février 2013, au ministère de la Femme, de l'Enfance et de l'Entrepreneuriat

[262] CONSEIL DES MINISTRES, 2010, *Communiqué*, 7 octobre, http://www.gouv.sn/Conseil-des-Ministres-du-07,1022.html, consulté le 13 février 2017.

féminin de « proposer un plan stratégique conduisant à un règlement définitif de ce problème [de la mendicité des enfants] dans les meilleurs délais »[263]. Un atelier de formulation de ce plan a été organisé du 29 janvier au 1er février. Il a réuni des autorités nationales et religieuses, des ONG, des partenaires techniques et financiers qui ont élaboré un plan stratégique d'éradication de la mendicité infantile au terme de l'année 2015[264]. Trois orientations stratégiques ont été retenues :

> - *Le* [r]*etrait de tous les enfants mendiants dans les rues, leur prise en charge temporaire dans les institutions publiques, les centres d'accueil communautaires et dans des familles volontaires, leur réintégration familiale ou pays d'origine, la mise en œuvre de mesures d'accompagnement au plan éducatif et appuis économiques aux familles ;*
>
> - *La* [p]*révention de la mendicité infantile en mettant un accent particulier sur le renforcement des initiatives communautaires en cours pour fixer les enfants dans leurs villages d'origine et le renforcement des services sociaux publics et communautaires ;*
>
> - *La* [c]*ommunication politique et sociale pour un changement positif et durable de comportements qui passe par l'application effective de la loi, l'adhésion des acteurs politiques, religieux, sociaux, culturels, du secteur privé et de la population à l'objectif d'éradication de la mendicité infantile.*[265]

Pour chaque orientation stratégique, les participants à l'atelier ont établi trois axes d'intervention, dont chacun est assorti d'objectifs généraux et spécifiques : retrait et prise en charge, communication et prévention. Le tableau 2 ci-dessous présente une synthèse du plan élaboré.

Réuni le 8 février 2013, le Conseil interministériel sur la mendicité infantile a adopté le plan stratégique d'intervention pour éradiquer la mendicité des enfants au terme de l'année 2015[266]. Plusieurs ministères nationaux, dont ceux de la Justice, de l'Intérieur, de la Femme, de l'Enfance et de l'Entrepreneuriat féminin, de l'Éducation nationale, ont été associés afin qu'ils contribuent à la réussite de ce plan. Les *daaras* modernes ont été envisagées comme des structures qui pouvaient assurer la réinsertion scolaire des enfants retirés des rues, notamment parce qu'elles pouvaient offrir une formation professionnelle (Gueye 2016). À l'issue du Conseil, ses participants ont défini une série d'actions, de responsables et de délais d'exécution pour chacune des recommandations retenues. Les recommandations qui ont fait l'objet du communiqué du Conseil des ministres du 14 février 2013 concernaient : l'application plus rigoureuse de la loi 2005-06, la mise en œuvre d'un plan de retrait des enfants de la rue, l'adoption d'une réglementation sur l'implantation et le fonctionnement des *daaras* (référence est faite aux *daaras* modernes), l'amélioration et le renforcement de l'offre d'éducation coranique[267].

---

[263] GOUVERNEMENT DU SENEGAL, 2013, *Plan stratégique d'éradication de la mendicité 2013-2015*, Dakar, p. 1.
[264] *Id.* : 2.
[265] *Id.* : 11.
[266] CONSEIL INTERMINISTÉRIEL, 2013, *Recommandations sur la gestion de la mendicité infantile au Sénégal*, le 8 février, Dakar.
[267] *Id.*

Tableau 2. Axes d'intervention du plan stratégique d'éradication de la mendicité infantile

Axes d'intervention	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Retrait et prise en charge	Assurer la protection et la réinsertion de tous les enfants mendiants au Sénégal au terme de l'année 2013	Prendre en charge les enfants mendiants qui se trouvent en situation de rue dans la région de Dakar au terme de l'année 2013
		Améliorer les capacités d'accueil des structures de prise en charge des enfants retirés de la rue
		Accompagner les communautés, les familles, les structures publiques et privées d'éducation formelle et non formelle, dans la prise en charge des enfants des rue
Communication	Promouvoir un changement de comportement social, positif et durable pour l'éradication de la mendicité infantile	Développer un large plaidoyer auprès des autorités publiques, religieuses et coutumières
		Développer une large campagne de sensibilisation, d'animation et de communication
Prévention	Promouvoir une culture de prévention de la mendicité infantile au sein des populations	Élaborer et mettre en œuvre un programme national d'information, d'éducation et de communication sur la mendicité des enfants
		Amener les décideurs et autorités publiques à appliquer la loi et la réglementation sur la mendicité
		Assurer une protection socio-économique effective aux familles démunies et aux enfants en situation de rue

Source : Gouvernement du Sénégal (2013)

Trois semaines après l'adoption de ce plan stratégique d'éradication de la mendicité infantile, un incendie dans une école coranique a attiré l'attention de la communauté internationale sur les conditions de vie des talibés dans les *daaras* (HRW 2014). Il s'est déclenché dans la nuit du 3 mars 2013 dans le quartier Medina et a fait huit morts parmi les talibés de l'école. Le maître coranique n'était pas présent dans la *daara* la nuit de l'incendie (*id.*). Cet événement « a donné l'occasion à plusieurs segments de la population d'exprimer leur indignation » (CNLTP 2014 : 20) et de soutenir « la décision des autorités d'appliquer rigoureusement la loi de 2005 » (*ibid.*).

Suite à ce drame, des associations sénégalaises sont montées au créneau pour condamner la mendicité des talibés. Elles ont fait des maîtres coraniques qui font mendier leurs enfants et n'assurent pas leur protection, et des parents, considérés comme complices, les principaux responsables de ce type de drame. Enfin, elles ont appelé à une intervention étatique plus soutenue, qui articule mieux le droit à l'éducation avec l'interdiction de la mendicité des talibés.

> [C'est en] *se réfugiant sur un point sensible entre l'autorité dirigeante et la religion que les individus mal intentionnés se faisant passer pour des maîtres coraniques profitent de ce vide laissé pour compte pour violer le droits des enfants, avec la*

complicité non mesurée des parents qui ont démissionné et se sont désengagé[s] *de leur responsabilité parentale.*

Nous sommes juste à l'aube de ce millénium ou tous les enfants ont le droit d'apprendre pour servir leur pays […] *mais ce n'est pas dans la mendicité qu'on peut bâtir un avenir, au contraire cela les conduit à l'exclusion sociale et bonjour les dégâts !*

Quand nos gouvernants proposent l'éducation pour tous, l'alphabétisation pour les filles la case de tout petits pour les enfants, ils doivent aussi s'opposer pour interdire la mendicité, la justice doit faire son travail.

Nous dénonçons ce phénomène rebelle qui gangrène notre société, combattons le tous ensemble à tout jamais […] *La mendicité engendre la paresse, la rue n'éduque personne prenons notre responsabilité pour l'éradiquer dans notre pays en commençant à Dakar où les daâras ont été détournés de leurs vocations originelles « les enfants ne sont que des victimes ».* (Lettre de contribution de l'Association des Imams et Oulémas du Sénégal 8 mars 2013 après l'incendie cité par CNLTP 2014 : 95)

Ce qui se fait à Dakar est contraire au respect même des droits des enfants. Ceux qui le font doivent se souvenir de Dieu. Nous au niveau du collectif, nous le condamnons avec fermeté. (Président du Collectif des Daara modernes cité par CNLTP 2014 : 21)

Les déclarations du Président Macky Sall après cet incendie montrent qu'à cette date, la confusion entre la mendicité interdite et la mendicité tolérée n'était pas dissipée. Une mendicité massive, organisée au seul bénéfice des marabouts continuait de se chercher une légitimité en se camouflant sous la justification de la charité religieuse.

Des mesures très fortes seront prises pour mettre un terme à l'exploitation des enfants simplement sous le prétexte qu'ils sont talibés.

Déjà le gouvernement avait un certain nombre de mesures qui sont en application présentement. Ce drame va nous obliger à intervenir et à identifier partout où des sites comme celui-ci existent ; qu'ils soient fermés et que les enfants soient remis soit à leurs parents lorsqu'ils ont la possibilité de garde ; soit l'État lui-même en ce qui le concerne assurera la garde de ces enfants. Pour les enfants venus de la sous-région, nous prendrons des mesures, au besoin en liaison avec les autorités (consulaires ou diplomatiques) pour les remettre à leurs pays respectifs.

Nous ne sommes pas contre la charité, mais contre la mendicité des enfants. Des mesures très sévères seront prises contre tous ceux qui continuent, au nom de l'Islam soi-disant, à organiser ces conditions de vie qui, comme on l'a vécu aujourd'hui, ont entraîné la mort d'autant d'enfants dans des conditions tout à fait inhumaines. Pour le reste, le Premier ministre et le gouvernement vont mettre en œuvre ces directives.

Il faudra organiser la charité, appuyer les établissements qui sont en mesure de recevoir des enfants, les soutenir et fermer tout établissement qui ne répond pas aux normes mais aussi saisir tous ceux qui continueront à vouloir exploiter les enfants en voulant les envoyer dans la rue pour mendier. Je présente mes condoléances aux familles éplorées. Nous allons poursuivre la fermeture des établissements de cette

nature dont un jardin d'enfants ici à la Médina pour la sécurité des populations et des enfants. [268]

Le HRW (2014) rapporte que les premiers jours qui ont suivi la déclaration du président Sall, les rues se sont vidées des talibés mendiants. Toutefois, l'effet de cette déclaration n'a été que de courte durée, les maîtres coraniques ont très rapidement recommencé à envoyer leurs talibés mendier dans les rues. L'ONG a par ailleurs montré qu'une année plus tard, une seule structure scolaire, probablement le jardin d'enfants de Médina, avait été fermée. Enfin, la loi 2005-06 a continué à ne pas être appliquée et le nombre de cas de poursuite judiciaire est resté dérisoire. Un seul cas de poursuite judiciaire relative à la mendicité forcée avait été entamé, en janvier 2014, contre un imam maître d'école coranique de la région de Dakar (*id.*).

Trois ans après l'incendie de Médina, le Conseil des ministres a demandé, le 22 juin 2016, à la Brigade des mineurs du ministère de l'Intérieur et de la Sécurité publique d'intervenir afin de retirer d'urgence les enfants des rues dans le cadre de la lutte contre la traite des enfants[269]. Cette mesure fait suite aux instructions données par le président Sall au gouvernement de mettre fin à la mendicité organisée des enfants[270]. Il a ordonné que les enfants retrouvés en train de mendier soient retirés de la rue, placés dans des centres d'accueil et rendus à leurs familles[271] (HRW 2016). En prenant appui sur la loi n° 2005-06 relative à lutte contre la traite, le président Sall a averti que toute personne coupable d'avoir forcé des enfants à mendier pourrait être emprisonnée et serait passible d'une amende.

Le 30 juin 2016, une campagne de retrait des enfants des rues a été lancée à Dakar. Le HRW (*id.*) estime qu'en une quinzaine de jours, elle a abouti à retirer 300 enfants de la rue, dont beaucoup étaient des talibés. Si certaines personnes interrogées par le HRW (*id.*) estiment que le nombre des talibés dans les rues a diminué après la décision du président, communiquée à la presse lors de la fête religieuse de l'Aïd el-Fitr qui marque la fin du jeûne de ramadan[272], d'autres ont le sentiment que les talibés ont simplement adapté leur horaire et ont choisi de mendier aux heures de la journée auxquelles ils avaient le moins de chances d'être contrôlés par la police. Quelques articles de presse publiés dans les mois qui ont suivi la mise en application de l'interdiction de la mendicité des talibés confirment cette analyse et suggèrent que les maîtres coraniques ne sont pas restés sans imagination pour contourner cette décision des autorités. Selon le secrétaire général de la section sénégalaise d'Amnesty international, certains auraient provisoirement empêché leurs talibés de sortir dans la rue pour leur éviter d'être arrêtés par la police.

---

[268] Déclaration du président Macky Sall à la suite de l'incendie de Médina, consulté en ligne sur ENQUÊTE+, 2013, *Des mesures très sévères pour mettre un terme à l'exploitation des enfants*, 5 mars, http://www.enqueteplus.com/content/macky-sall-apr%C3%A8s-lincendie-des-mesures-tr%C3%A8s-s%C3%A9v%C3%A8res-pour-mettre-un-terme-%C3%A0-lexploitation-des, le 13 février 2017.

[269] LE SOLEIL, 2016, *Selon Niokhobaye Diouf : 119 enfants ont été retirés des rues depuis jeudi*, 4 juillet, http://www.lesoleil.sn/2016-03-22-23-29-31/item/51918-selon-niokhobaye-diouf-119-enfants-ont-ete-retires-des-rues-depuis-jeudi.html, consulté le 26 février 2017.

[270] JEUNE AFRIQUE, 2016, *Sénégal : Macky Sall veut retirer les enfants talibés des rues*, 6 juillet, http://www.jeuneafrique.com/339574/societe/senegal-macky-sall-veut-retirer-enfants-talibes-rues/, consulté le 26 février 2017.

[271] Des initiatives individuelles des maires des deux communes de Dakar, Médina et Gueule-Fass-Colobane, d'interdire la mendicité des enfants talibés sur leur territoire ont précédé cette décision (HRW 2016).

[272] JEUNE AFRIQUE, 2016, *Sénégal : Macky Sall veut retirer les enfants talibés des rues*, 6 juillet, http://www.jeuneafrique.com/339574/societe/senegal-macky-sall-veut-retirer-enfants-talibes-rues/, consulté le 26 février 2017.

> *Il y a désormais beaucoup d'enfants retenus dans les daaras. Les maîtres coraniques ont peur de les laisser dans la rue, de crainte qu'ils soient raflés. Ils sont donc retenus dans les daaras où il n'y a pas de quoi manger. Autant dire que les enfants sont en train de subir la faim, parce qu'on les empêche de sortir mendier.*[273]

Des maîtres coraniques auraient quitté Dakar avec leurs talibés pour fuir les rafles de police. Un article de presse publié le 1 septembre 2016 suggérait que l'interdiction de la mendicité avait provoqué une « ruée » des talibés vers Saint-Louis[274].

Enfin, des maîtres coraniques ont publiquement marqué leur opposition par rapport à la mesure de retirer les enfants des rues. Le Collectif des maîtres coraniques a exprimé son désaccord, jugeant cette mesure insuffisante. Le porte-parole du Collectif déclara implicitement que la situation ne changera pas « si l'État n'est pas en mesure d'accompagner les maîtres coraniques [car] les talibés dont ils ont la charge descendront dans la rue, chaque jour qui passe, à la recherche de leur pitance journalière »[275].

Craignant une reculade du Président de la République, similaire à celles de ses prédécesseurs, Mamadou Wane, coordonnateur de la PPDH, lui a adressé une lettre de soutien au nom des opérateurs de terrain sénégalais. Il a non seulement encouragé à rompre avec les pratiques du passé, mais aussi à généraliser sa campagne de retrait des enfants de rues à toutes les régions du pays.

> *La République s'est toujours couchée devant ces bourreaux d'enfants et leurs complices qui se trouvent aussi dans la société. Nous avons en mémoire la reculade de l'ancien régime alors que le premier Ministre Souleymane NDéné Ndiaye, suite au conseil interministériel du 24 août 2010, annonçait et mettait en œuvre le premier plan concret de retrait des enfants des circuits de l'exploitation de leur mendicité.*
>
> *La deuxième reculade a été marquée par le blocage du Plan Stratégique d'Éradication de la Mendicité Infantile adopté en conseil interministériel présidé par l'ancien premier Ministre Abdoul Mbaye et comme réponse à la tragédie de l'incendie du tristement célèbre daara de la Médina où neuf talibés sont morts brûlés vifs.*
>
> *Le président de la République, votre décision historique de retirer définitivement des rues de nos villes tous les enfants soumis à l'exploitation de leur mendicité, aux négligences criminelles et à diverses formes de maltraitance, honore la République.*
>
> *Osez donc rentrer dans l'Histoire en étant le Président du Sénégal qui a eu le courage politique de mettre fin à la servitude quotidienne de mendicité forcée, voire à l'esclavage de dizaines de milliers d'enfants du Sénégal et de la sous-région.*
>
> *La confusion entretenue par la communication de votre Premier ministre limitant votre initiative de salut public et de restauration des droits de ces enfants martyrs à la seule région de Dakar, du moins de Dakar à MBao, ne doit nullement vous engager.*

---

[273] YVESLEBELGE, 2016, *Talibés séquestres et fatwa contre l'action du Président*, 8 juillet, http://yveslebelge.skynetblogs.be/archive/2016/07/08/talibes-sequestres-et-fatwa-contre-l-action-du-president-8627232.html, consulté le 14 février 2017.

[274] NDARINFO, 2016, *Interdiction de la mendicité : la ruée vers Saint-Louis*, 1 septembre, http://www.ndarinfo.com/Interdiction-de-la-mendicite-la-ruee-vers-Saint-Louis_a16846.html, consulté le 14 février 2017.

[275] SENEGO, 2016b, *Retrait des enfants de la rue : Les maîtres coraniques désapprouvent la mesure de Macky Sall*, 17 juillet, http://senego.com/retrait-des-enfants-de-la-rue-les-maitres-coraniques-de-rufisque-desapprouvent-la-mesure-de-macky-sall_342127.html, consulté le 20 mars 2017.

> *Quid des enfants en situations de rue dans les autres régions et victimes de l'exploitation de leur mendicité et d'autres formes d'asservissement ? Le bon sens et l'intangibilité des droits de tous les enfants à la protection n'acceptent pas ce non-sens et ce manque de courage politique.*
>
> […]
>
> *C'est maintenant que l'histoire frappe à votre porte. Ne ratez surtout pas ce momentum. Dans le passé nous avons tout essayé pour éradiquer ce phénomène d'asservissement de l'enfant sans y parvenir effectivement.*
>
> *L'action d'autorité requérant la mobilisation de l'ensemble de l'appareil d'Etat s'imposait. Votre décision est de l'ordre de la justice réparatrice pour les enfants oubliés, négligés et livrés à des prédateurs de tous bords. Alors M. le Président, je vous en supplie : Rentrez dans l'Histoire.*[276]

La décision de Macky Sall de retirer les enfants des rues a été saluée par les Nations unies[277], la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest[278] et les États-Unis[279]. Elle a été prise en réponse aux multiples pressions des médias sénégalais, des organisations et des ONG internationales et des États-Unis. Depuis le début de l'année 2016, les médias sénégalais avaient signalé les nombreux abus qu'avaient endurés des talibés : mendicité forcée, viols, agressions de toute nature, meurtres, etc. (HRW 2016).

Le 7 mars 2016, les observations du Comité des droits de l'enfant des Nations unies qui avait examiné, le 29 janvier 2016, les avancées réalisées par le Sénégal en matière de protection des droits de l'enfant ont été rendues publiques. Dans ses observations, présentées dans l'introduction de cette recherche (section 2, sous-section 2.1.), le Comité a associé la mendicité des talibés à la traite des enfants. Quelques mois plus tard, les autorités sénégalaises ont une fois encore été pointées du doigt par le Département d'État américain qui, dans son seizième rapport sur la traite des personnes, s'est montré très critique par rapport aux efforts déployés par les autorités sénégalaises pour garantir les droits de l'enfant. Ce rapport présente le Sénégal comme

> *un pays source, de transit et de destination pour les enfants et les femmes qui sont sujet au travail forcé et à l'exploitation sexuelle. Les enfants, dont la majorité sont des talibés* […] *sont forcés de mendier à travers le Sénégal. Dans la seule région de Dakar, approximativement 30.000 talibés sont forcés de mendier dans les rues, et le problème se rencontre dans tout le pays* […] *La traite interne est plus importante que la traite transnationale, même si des garçons de la Gambie, du Mali, du Guinée-Bissau et du Guinée ont été forcés à la mendicité et au travail dans les mines*

[276] SENEWEB, 2016, *Retrait des enfants de la rue et de l'exploitation par la mendicité : Monsieur le président de la République, Rentrez dans l'Histoire*, 16 juillet, https://www.senenews.com/2016/07/16/retrait-des-enfants-de-la-rue-et-de-lexploitation-par-la-mendicite-monsieur-le-president-de-la-republique-rentrez-dans-lhistoire_162379.html, consulté le 20 mars 2017.
[277] SENEGO, 2016a, *Au tour des Nations unies de saluer la décision du Sénégal de retirer les enfants de la rue*, 14 juillet, http://senego.com/au-tour-des-nations-unies-de-saluer-la-decision-du-senegal-de-retirer-les-enfants-de-la-rue_341190.html, consulté le 20 mars 2017.
[278] FLASHACTU, 2016a, *Décision de retirer « d'urgence » les enfants des rues au Sénégal : La Cedeao félicite Macky Sall*, 3 juillet, http://flashactu.info/2016/07/03/decision-de-retirer-durgence-enfants-rues-senegal-cedeao-felicite-macky-sall/, consulté le 20 mars 2017.
[279] FLASHACTU, 2016b, *Retrait Des Enfants De La Rue : Les Etats - Unis félicitent Macky*, 13 juillet, http://flashactu.info/2016/07/13/retrait-enfants-de-rue/, consulté le 20 mars 2017.

artisanales d'or du Sénégal. (DEPARTEMENT OF STATE/USA 2016 : 327, traduction de l'auteur)

Tout comme le Comité des droits de l'enfant, le Département d'État américain a associé la mendicité des talibés à la traite des personnes. Les autorités nationales ont été critiquées pour ne pas avoir « montré dans l'ensemble des efforts accrus de lutte contre la traite » (*ibid.*) par rapport à la dernière évaluation qui datait de 2014. Elles ont été vivement encouragées à faire plus d'efforts pour s'aligner sur les normes internationales concernant la traite des personnes.

2.4 Rallier les « abonnés » des talibés mendiants à la cause de l'éradication de la mendicité des enfants : projet d'avenir et défis

2.4.1 La mise en place d'un système national de collecte de l'aumône

Évaluant les résultats de la campagne de retrait des enfants des rues, Mamadou Wane, coordonnateur de la PPDH, a déclaré le 27 septembre 2016 qu'elle avait constitué une bonne initiative du gouvernement sénégalais, mais qu'elle devait être accompagnée par des mesures visant à gérer le phénomène du don de l'aumône[280]. Il a soulignaient que les donateurs d'aumône contribuaient à la mendicité des talibés et qu'un système de gestion de l'aumône devait être mis en place. Il a donné l'exemple des résultats du système d'entraide au Sud du Sénégal, en Casamance, où il y a une forte tradition d'entraide communautaire. Le soir tombé, le voisin déposait devant la porte de celui qui était dans le besoin un bol de nourriture, évitant ainsi que ce dernier se sente humilié[281].

> *Le fait de donner l'aumône est une pratique vraiment sociale chez les Sénégalais. D'ailleurs, les donneurs amplifient la mendicité. Aussi, nous le faisons n'importe comment. Ce qui est contraire aux préceptes de l'islam* […] *De ce point de vue, je dis qu'il est extrêmement important, au Sénégal, de revoir comment refonder cette pratique.*
>
> *Moi je pense que, à partir des mosquées, des conseils de quartiers, d'une approche communautaire, nous pouvons mettre en place des points de collecte de l'aumône. Il faut qu'il y ait un comité de gestion qui va voir, à partir d'un contrat d'objectif, cibler les Daara qui seront bénéficiaires de l'aumône ou les personnes. Et cette démarche peut nous permettre de combattre la professionnalisation de la mendicité.*
>
> […]
>
> *Moi, je pense qu'il nous faut aller vers une révolution culturelle pour refonder nos mécanismes de solidarité* […] *Partout dans le monde, les gens donnaient de l'aumône sans aucune organisation. C'est là, par la suite, qu'on a institué la caisse de sécurité sociale. À partir de l'Église, des points de collecte ont été créés. Quand on fait la recherche, même au Sénégal, chez les Diolas, il y a une bonne pratique de donation de l'aumône. On n'expose la personne à la stigmatisation*[282].

[280] ENQUÊTE+, 2016, *La mendicité est devenue une organisation mafieuse*, 27 septembre, http://www.enqueteplus.com/content/mamadou-wane-sociologue-%E2%80%98%E2%80%99la-mendicit%C3%A9-est-devenue-une-organisation-mafieuse%E2%80%99%E2%80%99, le 16 mars 2017.
[281] Entretien collectif avec Mame Gor Diouf, Ndeye Fatou Sarr et Fulbert Diouf, CAPE, Dakar, le 12 avril 2016.
[282] *Id.*

D'autres opérateurs de terrain déplorent aussi le rôle que la population sénégalaise joue dans la pérennisation de la mendicité des talibés[283]. Ils jugent inacceptable le décalage qu'il y a entre la pratique et le discours des Sénégalais qui donnent de l'aumône[284]. Plus précisément, ils critiquent non seulement le fait que ces derniers continuent à donner de l'aumône, mais aussi qu'ils se montrent agacés par les talibés mendiants à tout moment de la journée dans les rues et dans tout endroit public.

Les autorités locales considèrent aussi que la responsabilité de la mendicité des talibés doit être partagée aussi par les Sénégalais qui donnent de l'aumône[285]. Afin de mieux gérer le phénomène du don d'aumône, des maires de Dakar ont ouvert, avec l'appui des partenaires internationaux, des maisons de l'aumône dans leurs communes[286].

Les autorités nationales reconnaissent la fonction régulatrice que l'aumône joue dans la société sénégalaise. Elle joue le rôle d'un médicament et celui qui fait l'aumône en espère un retour pour lui-même.

> *L'aumône occupe une place extrêmement importante parce que dans la représentation des ceux qui donnent l'aumône c'est souvent un facteur régulateur qui participe un peu à corriger un sort peut-être qui n'est pas désirable et qui risque de se produire si on ne fait pas une aumône. Ou bien qui participe à accélérer un projet que nous avons, un vœu qui nous faisons, donc ça favorise un peu la réalisation de ce vœu-là. Et ça c'est profondément ancré dans les représentations des populations sénégalaises de manière générale. Cette aumône-là qui* [peut être] *en nature et en espèce doit être remise à quelqu'un. Et celui qui vous prescrit l'aumône comme un médicament vous demande de le donner à une femme, à un vieillard ou à un enfant. C'est comme quand le médecin vous fait une prescription et que vous tenez à respecter cette prescription de laquelle dépende votre survie ou votre vie même. Vous n'hésitez pas, vous n'avez pas envie de ne pas respecter ces termes-là. Donc, on peut dire que dans une certaine mesure l'aumône fait partie un peu des facteurs qui peuvent expliquer justement que la mendicité puisse être là, parce qu'à chaque fois qu'il y a quelqu'un qui donne celui qui reçoit est prêt et il n'est pas très loin*[287].

En avril 2016, le projet de créer un système de recueil de l'aumône à l'échelle nationale n'avait pas prosperé. En attendant qu'un système pareil soit mis en place, les autorités nationales envisageaient des alternatives ponctuelles auxquelles les individus pourraient recourir pour faire leur offrande quotidienne.

> *Maintenant, dans les discussions en cours pour régler cette question de la mendicité, il y a des propositions qui ont été faites pour créer des maisons de l'aumône où on pourrait déposer cette aumône-là, ou bien pour faire en sorte de manière, et ça c'était une approche plus lourde que l'État avait* [adoptée], *de créer carrément une institution au niveau national qui va un peu gérer cette question de l'aumône-là* […] *Maintenant, quand on pense national, nous voyons un peu que ce n'est pas très*

[283] Rencontre stratégique des acteurs œuvrant pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, Dakar, le 11 avril 2016.
[284] Entretien avec Elimane Imam, Représentant, COMOD, le 13 avril 2016.
[285] Intervention du maire d'une des communes de Dakar lors de la Rencontre stratégique des acteurs œuvrant pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, le 11 avril 2016.
[286] *Id.*
[287] Entretien avec Abdoulaye Dieng, Directeur adjoint, DPEGV, Dakar, le 14 avril 2016.

évident. Mais, en tout cas il n'y a pas une initiative d'envergure, de dimension nationale sur cette question-là.

Mais, il faut dire que ce n'est pas toujours un prétexte, parce que celui qui veut donner de l'aumône, il n'est pas obligé toujours de squatter la rue pour donner l'aumône. Il peut aller quelque part, à la mosquée, ou bien trouver quelqu'un chez lui, dans des maisons qui recueillent par exemple des enfants qui apprennent le Coran, etc., pour déposer l'aumône sans que ces enfants-là, qui sont en situation de rue puissent être utilisés dans ce processus[288].

Les représentants de la CAPE envisageaient d'initier les travaux sur un projet pareil après l'adoption du Code de l'Enfant par l'Assemblée nationale[289]. Pour eux, la mise en place d'un système de mutualisation des aumônes représentait une méthode de prévention de la mendicité des talibés. Ce système pouvait s'inspirer du modèle catholique de mobilisation communautaire envers les plus nécessiteux, coordonné par l'église au Sénégal.

Des observateurs locaux de la société sénégalaise considèrent que la mise en place d'un système de récupération et de redistribution de l'aumône est une solution qui présente des limites car une partie de l'aumône est faite suite à la prescription d'un marabout, qui identifie le plus souvent le destinataire de l'offrande.

Il y a d'aucuns qui proposaient que d'autant plus qu'on ne peut pas éradiquer les offrandes au Sénégal, qu'on ait un système de telle sorte que cela soit mobilisé et orienté vers des cibles bien déterminées. Mais cela ne resoudrait pas le problème aussi, parce que pour une bonne partie de gens qui font des offrandes assez importantes, c'est parce que ces offrandes ont été recommandées par des marabouts pour avoir quelque chose ou pour réussir quelque part, avoir un poste. Donc du coup, le marabout te dit qu'il faudra sortir un sac de riz, dix kilos de sucre, un poulet rouge, et puis il faudra donner cela à une petite fille, à une personne âgée. C'est le marabout même souvent qui détermine celui à qui cette offrande doit profiter […] *il faudra comprendre que de plus en plus, nos sociétés croient aux marabouts et que ces derniers souvent recommandent à leurs disciples ou aux personnes qui demandent leurs interventions qu'ils sortent des sacrifices et que c'est lui-même le marabout qui détermine celui à qui doit profiter*[290].

Le débat autour de la création des maisons d'aumône invite à approfondir la question du rôle que l'aumône, pratique qui semble ne pas avoir été altérée par les différentes mesures prises pour interdire la mendicité, a dans la société sénégalaise. Au Sénégal, l'aumône constitue « un prisme révélateur des enjeux sociaux concernant les mendiants et la mendicité, notamment des contradictions entre les politiques publiques de lutte contre la mendicité et les normes de charité religieuse » (Bondaz & Bonhomme 2014 : 472). La sous-section suivante s'intéresse au sens que l'aumône a pour une catégorie particulière des Sénégalais, que Ndiaye (2015 : 304) appelle les « abonnés » des talibés. Ces Sénégalais sont ceux « qui donnent systématiquement, quotidiennement, une aumône aux *talibé* » (*ibid.*). Ils viennent de toutes les catégories socio-professionnelles, y compris de celles qui sont censées faire appliquer la

[288] *Id.*
[289] Entretien collectif avec Mame Gor Diouf, Ndeye Fatou Sarr et Fulbert Diouf, CAPE, Dakar, le 12 avril 2016.
[290] Entretien avec Saliou Faye, Coordinateur, CERIS-UCAD, Dakar, le 7 avril 2016.

loi sur l'interdiction de la mendicité : élites politiques et judiciaires, fonctionnaires publics, etc[291].

> *Pour chaque sénégalais, chaque jour il faut sortir quelque chose, que ce soit des politiciens ou alors tout le monde, ça pèse. Chaque matin il faut faire une offrande, croyant que ça protège,* [que] *ça permet d'accroître ses possibilités de vie en termes de réussite et puis de protection. Que ce soit nos ministres, chefs d'État, tout le monde fait des offrandes. Si on les faisait sortir de Dakar* [les talibés mendiants], *pour les envoyer au fin fond du Sénégal, ce sont ceux qui ont édicté la loi qui iront* [les chercher pour leur] *donner de l'offrande*[292].

2.4.2 Significations de l'aumône dans la société sénégalaise

Des chercheurs du Nord et du Sud ont souligné l'importance symbolique de l'aumône au Sénégal, qui s'inscrit dans une culture locale du don (Mbacké 1994, Diallo 2006, Chehami 2013, Amo 2014, Bondaz & Bonhomme 2014, Ndiaye 2015, Sané 2017). Le don sénégalais présente différentes déclinaisons en fonction du registre dans lequel il s'inscrit. Dans le registre religieux, il est associé à la charité religieuse recommandée par l'Islam et prend la forme de la « zakāt », aumône légale et obligatoire, et de la « sadaqa », aumône facultative mais recommandée (cfr. chapitre III, section 3.1.1.). L' « hadiyya » (« addiya » en wolof) et la « sas » sont deux dons qui relèvent du registre confrérique. Le premier don représente l'offrande que le Sénégalais fait à son marabout pour montrer sa soumission volontaire (Bondaz & Bonhomme 2014) et pour bénéficier de la grâce divine (« baraka »), que tout marabout est censé posséder (Chehami 2013 : 330). La valeur de ce don « varie fortement selon le capital économique du disciple [et] peut être redistribué entre les différents affiliés [de la confrérie] » (*ibid.*). Le deuxième don est spécifique à la confrérie mouride et représente une contribution demandée par le marabout à ses fidèles pour réaliser des projets religieux particuliers (*ibid.*). Inscrit dans le registre mystique de la « magie maraboutique » (*id.* : 493), le don peut aussi être prescript par le marabout (Bondaz & Bonhomme 2014).

Les talibés sont un des groupes ciblés par une partie des Sénégalais pour s'acquitter de l'aumône religieuse et de l'aumône prescrite par le marabout. Anti-Slavery International et le PPDH (2011) montrent que les Sénégalais ont tendance à se diriger plus vers le talibé mendiant que vers d'autres groupes des mendiants, pour s'acquitter de la « zakāt ». Les raisons de ce choix sont multiples : le talibé fait partie de ceux que l'Islam encourage à aider ; le talibé est visible et facile à rencontrer dans la rue ; il est considéré proche de Dieu par son statut d'élève du Coran ; les Sénégalais souhaitent soutenir les maîtres coraniques dans leur mission d'enseignement (*id.*). Chehami (2013) ajoute que les Sénégalais s'orientent plus vers le talibé mendiant, car ils considèrent qu'il assure la circulation de la « baraka » de son maître coranique au donateur.

Les Sénégalais choisissent aussi les talibés pour s'acquitter de la « sadaqa » (Chehami 2013, Sané 2017). À la recherche du salut divin, les Sénégalais utilisent le talibé comme intermédiaire entre eux et Dieu (Chehami 2013). Bondaz et Bonhomme (2014) expliquent que pour saisir les implications de l'aumône religieuse, il faut la resituer « dans un réseau […] vaste de relations virtuelles » (*id.* : 485) où Dieu est « le destinataire ou le dédicataire des

[291] Échange avec Issa Saka, Coordinateur de projets, ONUDC, Dakar, le 12 avril 2016.
[292] Entretien avec Saliou Faye, Coordinateur, CERIS-UCAD, Dakar, le 7 avril 2016.

dons » (*ibid.*). L'aumône représente indirectement un don fait à Dieu (*ibid.*). En faisant l'aumône, le donateur attend et espère recevoir « la contrepartie éventuelle du don » (*id.* : 486). La relation horizontale qui s'établit entre le mendiant et le donateur devient alors « un instrument au service de la relation verticale » avec Dieu (*id.* : 491). Le mendiant facilite l'obtention de la contrepartie par « les prières qu'il adresse à Dieu au nom du donateur en remerciement de son aumône » (*id.* : 488).

À travers l'aumône religieuse, les Sénégalais ne cherchent pas uniquement à s'acquitter du « zakāt » ou à obtenir le salut divin. Mbacké (1994) insiste sur le fait que l'aumône au Sénégal relève de besoins psychologiques variés, tels que : purifier ses biens et soi-même, attirer la chance, éviter le malheur, corriger un sort, provoquer l'accomplissement d'un vœu (avancement professionnel, mariage, réussite aux examens), se faire pardonner pour ses péchés ou se protéger contre les mauvais esprits et les peines (Mbacké 1994, Amo 2014, Bondaz & Bonhomme 2014, Ndiaye 2015, Sané 2017). Bondaz et Bonhomme (2014 : 487) synthétisent ces raisons dans quatre fonctionnalités de l'aumône au Sénégal : purification, propitiation, expiation et conjuration.

Les talibés adaptent leurs sollicitations auprès du donateur et leurs prières en fonction des besoins des donateurs (Mbacké 1994). L'endroit où ils rencontrent les donateurs leur sert d'indication pour ce qui de leurs besoins. Les talibés récitent ainsi des « versets coraniques et [d]es propos du Prophète qui prônent la générosité et promettent une récompense divine » (*id.* : 47). Lorsqu'ils mendient devant les cimetières, « ils essaient d'établir un lien entre l'aumône et le sort dans l'au-delà de la personne sollicitée » (*ibid.*). Aux feux rouges, ils inspirent « aux automobilistes que l'aumône possède la vertu mystique d'éviter à [ses donateurs] un accident de circulation et que le refus de son acquittement est, inversement, susceptible de [les] rendre plus vulnérables » (*ibid.*). Les talibés utilisent ainsi des proverbes, tels que « Sarax dana xàjji musiba ak balaa gàttu fan ak deegu ñaaw » (*ibid.*), traduit par « l'aumône est apte à détourner calamités et épreuves comme elle peut nous préserver d'une mort prématurée et tragique » (*ibid.*)

Au Sénégal, une partie des aumônes est faite sur prescription du marabout devin-guérisseur (Bondaz & Bonhomme 2014, Sané 2017). L'image du marabout devin-guérisseur est ambivalente au Sénégal, notamment car il est susceptible de pouvoir faire, en conjurant les esprits, aussi bien du mal que du bien à ses clients (Bondaz & Bonhomme 2014). Ses interventions sont associées à la « magie maraboutique » (*id.* : 493). Les populations recourent à ses services afin « de se protéger du mauvais sort, de guérir d'une maladie, d'accroître sa clientèle, d'obtenir une promotion ou encore de réussir un examen » (*id.* : 492). À la fin de la consultation, le marabout prescrit à l'intéressé de donner de l'aumône. L'aumône prescrite satisfait plus un intérêt qui concerne le monde terrestre, qu'un intérêt qui vise l'au-delà (*ibid.*). Au départ des pratiques de divination spécifiques (Chehami 2013, Sané 2017), le marabout définit le destinataire, la nature de l'aumône et les circonstances dans lesquelles l'aumône doit se réaliser (Bondaz & Bonhomme 2014). Le talibé mendiant figure parmi les destinataires que le marabout choisit (Sané 2017).

L'aumône est accompagnée par une symbolique, car son efficacité dépend de sa nature, du cadre spatio-temporel où elle se réalise et des gestes échangés lors du don. La nature de l'aumône renseigne souvent sur la nature et la gravité du problème du donateur (Bondaz & Bonhomme 2014). Un don qui se distingue par sa consistance, que cela soit en quantité, taille ou couleur, est suspecté de répondre à des problèmes graves (*id.*). Souvent, les donataires

craignent de prendre certains dons, dont ils suspectent qu'ils sont « chargés de malheur » (*id.* : 492).

> *Le garibou reçoit de tout ; tout ce que les charlatans et les marabouts disent de donner comme aumône pour se préserver contre un mauvais sort, contre une maladie ou pour en guérir : coq blanc ou noir, poussin de cinq jours, mouton, chèvre noire, couverture, boubou, pantalon ou bonnet, chaussures, fils, tout ce qu'on peut imaginer. Parfois, les aumônes sont tellement curieuses que l'élève en a peur et s'en débarrasse au plus vite : un œuf noir, un épi qui a commencé à germer, du fil teint du sang, un animal borgne ou aveugle, parfois une barre de fer et du sel*[293].

La coutume reste néanmoins d'offrir et d'accepter des dons qui ont des couleurs claires, tels que « des bougies, du sucre, du riz, des papiers blancs, du cola blanc, une poule blanche, un tissu blanc » (Diallo 2006 : 71). Le blanc symbolise l'espérance et l'optimisme (*ibid.*). Il est par ailleurs recommandé de donner de l'aumône à l'aube, moment de la journée considéré comme étant « l'heure de toutes les espérances » (*id. :*71-72), ou tôt le matin pour se protéger des malheurs qui peuvent arriver au cours de la journée (Bondaz & Bonhomme 2014).

Enfin, les gestes réalisés et les mots échangés entre le donateur et le donataire lors de la réception de l'aumône sont aussi très importants dans l'acte d'aumône (Diallo 2006). La réception de l'aumône doit se faire toujours avec la main droite, car elle symbolise la force, la vie, l'intégrité. Le donataire doit toujours regarder en face le donateur lorsqu'il reçoit l'aumône. Il doit se montrer ouvert et exprimer sa reconnaissance à travers des prières. L'expression de la reconnaissance rassure le donateur, qui « a l'espoir de vivre dans quelques jours ou sous peu de temps [un] bienfait » (*id.* : 71).

[293] MODIBO B., s.d., « L'école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien. Mon école », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

3 UNE GRILLE DE LECTURE FOUCALDIENNE POUR INTERPRÉTER LES RÉACTIONS À L'INTERDICTION DE LA MENDICITÉ DES TALIBÉS ET À LA RÉFORME DES *DAARAS* APRÈS LES ANNÉES 1990

3.1 La compétition des deux « dispositifs de production de l'homme » au Sénégal

Depuis les années 2000, les autorités nationales s'efforcent à arriver à un accord avec les maîtres coraniques et leurs représentants sur un projet de loi qui a l'ambition de réglementer le fonctionnement des écoles coraniques à l'échelle nationale. L'accord du 29 décembre 2016 semblait indiquer qu'un compromis avait pu être trouvé entre les acteurs concernés par la problématique des *daaras* et les autorités publiques sur une définition opérationnelle de la *daara* et du talibé. Prenant appui sur l'appareil conceptuel proposé par la sociologie de la traduction, cet accord peut être décrit comme une tentative de « mise en boîte noire » (Akrich, Callon & Latour 2006) des maîtres coraniques et de leurs représentants par les autorités nationales. Le blocage récent du « projet de loi portant statut du "daara" » à l'Assemblée nationale montre que cette « mise en boîte noire » n'a pas abouti parce que des maîtres coraniques et leurs représentants l'ont refusée. La bataille continue et elle porte sur les modalités selon lesquelles la *daara* sera réformée, sur le rôle de l'État dans sa réforme et sur les instances qui représenteront l'enseignement coranique. Il est particulièrement difficile d'estimer les effets qu'auront à court et à long terme le blocage du projet de loi, la création du Conseil supérieur des maîtres coraniques et le rejet du projet de loi par la Rabbita sur d'autres associations de maîtres coraniques.

Fragilisée par la première vague des contestations du projet de loi (décembre 2014-janvier 2015), la FNAECS, signataire de l'accord du 29 décembre 2016, pourrait se retrouver à nouveau dans le clan des contestataires. En décembre 2014, lorsque certains de ses membres, dont la Rabbita, avaient rejeté le projet de loi de façon virulente, la FNAECS avait été amenée à reconsidérer les termes de sa relation avec l'État et à adopter des positions plus critiques (cf. sous-section 2.2.4.2.). Il faudra observer comment la Fédération va se positionner par rapport à ce nouveau mouvement de contestation du « projet de loi portant statut du "daara" » et quelles relations vont être établies avec le Conseil supérieur des maîtres coraniques. En toute hypothèse, la création de ce Conseil ruine les efforts déployés par les autorités nationales, après les années 2000, pour dialoguer avec les maîtres coraniques à travers un interlocuteur unique, qui était jusque-là la FNAECS.

La promesse d'accorder une subvention publique aux *daaras* qui accepteraient de se conformer au processus de modernisation, clairement affiché par le projet de loi, n'a pas garanti l'adhésion des maîtres coraniques et de leurs représentants. L'argument du manque d'implication dans le processus d'élaboration du projet de loi, utilisé dans le passé par certaines associations de maîtres coraniques pour le rejeter (Hugon 2016) est devenu insuffisant pour expliquer le blocage actuel à l'Assemblée nationale. En prenant toujours appui sur les outils conceptuels proposés par la sociologie de la traduction, cette recherche propose d'interpréter ce blocage comme le résultat de l'affrontement entre deux « macro acteurs » (Akrich, Callon & Latour 2006), qui défendent deux projets de société incompatibles et qui cherchent tous les deux à « conduire [l]es conduites » (Foucault 1982 : 1056) des individus, respectivement selon des normes d'inspiration occidentale et selon des préceptes islamiques.

La stratégie d'Amadou Tidiane Talla, président du Conseil supérieur des maîtres coraniques, de s'appuyer sur des partenaires islamiques externes pour améliorer la situation des *daaras* permet de conforter l'hypothèse de la compétition de deux « dispositifs de production de l'homme » (Charlier & Panait 2015) au Sénégal : un « dispositif national » dont l'internationalisation s'est accélérée depuis les années 1990 et qui mériterait d'être qualifié de « dispositif occidental » et un « dispositif islamique ». Depuis les années 1990, le « dispositif national » sénégalais s'est modifié de manière considérable, avec l'appui des organisations internationales qui affirment que la responsabilité d'assurer un avenir à chaque enfant revient désormais à la communauté internationale. Dans cette optique, les États sont amenés à rendre des comptes sur leurs performances en matière d'atteinte de l'objectif de la scolarité pour tous, devenu une prescription internationale absolument impérative. Chaque État peut certes rejeter cette prescription, mais cela le priverait d'aides financières (cf. l'initiative PPTE ci-dessus) et l'isolerait du reste du monde. L'opposition frontale des autorités nationales sénégalaises à ces prescriptions n'était donc pas possible, elles ont été amenées à prendre des mesures qui ont fait évoluer tant le fonctionnement de l'enseignement coranique que celui de l'école officielle.

Certains des opposants à ces mesures cherchent à se renforcer par des appuis extérieurs qui relèvent d'un « dispositif islamique ». Envisageant de collaborer avec la Ligue islamique mondiale, Amadou Tidiane Talla tourne le dos à la modernité occidentale pour se rapprocher de la modernité islamique. Amghar (2011 : 115) explique que cette Ligue, créée en 1962 et présente aujourd'hui dans 120 pays, se trouve aujourd'hui au « cœur du dispositif de globalisation du salafisme saoudien ». Défenseurs d'un « islam prosélyte et missionnaire » (*id.* : 116), ses cadres affirment leur fidélité aux principes de « l'orthodoxie salafiste » (*ibid.*), courant religieux caractérisé essentiellement « par la volonté de purger la pratique religieuse de ses particularités locales et des "innovations" qui auraient altéré l'islam originel au fil des siècles » (*id.* : 114). Par ses activités, la Ligue participe à la définition, à l'échelle mondiale, d'un « "espace de sens" islamique » basé sur des normes islamiques ultra-conservatrices (*id.* : 116). Structure à vocation diplomatique, la Ligue islamique mondiale joue un rôle important dans « la politique de *soft power* du royaume saoudien » (*id.* : 121), elle permet « à l'Arabie Saoudite de mener une "paradiplomatie identitaire et confessionnelle", dont l'un des objectifs est le renforcement de l'influence idéologique du royaume saoudien sur le plan international » (*id.* : 120).

Les évolutions enregistrées par la politique éducative sénégalaise après les années 1990 et par les mouvements d'opposition qu'elle a suscités invitent à mettre au point des outils conceptuels pour lire les réactions des acteurs locaux sénégalais aux prescriptions internationales et leur traduction dans des textes nationaux[294]. Au départ de l'approche foucaldienne sur la résistance (Foucault 1976, 1982, 1984c, 2001[1984]), la sous-section suivante présente une typologie des réactions, qui permet de rendre intelligibles les pratiques de résistance et d'adhésion à la politique de modernisation de l'enseignement coranique et d'interdiction de la mendicité des talibés décrites dans les sous-sections précédentes.

[294] Ces outils conceptuels ont été mis au point dans un article inédit à ce jour, qui est en deuxième relecture au *British Journal of Sociology of Education :* Charlier J.-É., Panait O.M., "A conceptualisation of resistance to global educational prescriptions through the lenses of Michel Foucault", *British Journal of Sociology of Education*. Nous avons repris en partie six pages de cet article.

3.2 Les sciences de l'éducation et l'approche foucaldienne sur le pouvoir et la résistance du sujet individuel

3.2.1 Foucault et le courant anglophone des sciences de l'éducation

Les analystes anglophones en sciences de l'éducation[295] utilisent aujourd'hui abondamment les travaux de Michel Foucault sur le savoir, le pouvoir et la constitution du sujet pour retracer l'histoire des politiques éducatives et pour interpréter l'échec scolaire ou les comportements non conformes des enfants (Scheurich 1994, Youdell 2006, Ball 2013, Harwood & Allan 2014). Ils montrent que depuis le XIX^{e} siècle, les acteurs éducatifs utilisent, au sein et en dehors de l'école, des rhétoriques dominantes qui objectivisent les élèves. Youdell (2006) et Harwood et Allan (2014) montrent que le genre, la race, l'appartenance des enfants à des communautés socio-économiques défavorisées ou la psychopathologie sont utilisés comme des facteurs explicatifs de l'échec scolaire et des conduites incongrues des élèves à l'école. L'utilisation de ces facteurs explicatifs conduit à la transformation des élèves en sujets définis uniquement par leur race, religion ou nationalité (Youdell 2006), en sujets « retardés », « imbéciles », « handicapés » (Ball 2013 : 75), ou en sujets qui doivent être médicalisés (Harwood & Allan 2014). L'objectivation des élèves participe à la création des inégalités scolaires, qui peuvent aboutir à l'exclusion.

S'appuyant sur l'approche foucaldienne de la subjectivation, les mêmes analystes anglophones montrent que malgré le pouvoir constitutif de ces rhétoriques dominantes, il y a toujours de la résistance. Les sujets, qu'ils soient élèves ou professionnels de l'éducation, peuvent toujours résister, en se transformant en sujets éthiques. Leurs analyses laissent ainsi entrevoir les « relations de pouvoir aux marges » (Ball 2013 : 150). Youdell (2006) observe que les élèves « objectivés » peuvent rompre avec les rhétoriques dominantes employées au sein et en dehors de l'école, en s'engageant dans des « politiques performatives ». Harwood et Allan (2014) montrent que des acteurs éducatifs ont décidé de cesser d'utiliser la grille pathologique pour interpréter les comportements non conformes des élèves venant des milieux défavorisés.

Cette sous-section propose donc d'approfondir la réflexion entamée par la sociologie de l'éducation anglophone au sujet de la résistance, en élargissant la portée de l'approche foucaldienne de la résistance et de la subjectivation aux acteurs institutionnels et aux sujets individuels dans le secteur de l'éducation au Sénégal. Par acteurs institutionnels, nous entendons dans cette recherche les autorités nationales et les autorités religieuses sénégalaises. Les maîtres coraniques et leurs représentants sont considérés comme des sujets individuels. Bien que les maîtres coraniques tendent à s'organiser en associations, qu'ils mobilisent leur appartenance religieuse pour donner de la légitimité à leur position et que leurs représentants affirment parler au nom de leurs pairs, il est difficile de les considérer comme des acteurs institutionnels. L'histoire récente a montré que l'engagement de la FNAECS ne liait pas ses membres et que des recompositions intervenaient sitôt qu'une partie des affiliés à la Fédération considérait que ses positions étaient mal défendues. Il apparaît donc que la mise en boîte noire, qui est la condition première du processus institutionnel n'a pas été réalisée dans le monde des maîtres coraniques et que ceux-ci ne s'expriment dès lors qu'à titre individuel,

[295] Les analystes anglophones des politiques d'enseignement s'appuient aujourd'hui sur les travaux de Michel Foucault bien plus que leurs collègues francophones.

ou au nom d'un collectif temporaire que rien ne stabilise sur le long terme. Les seuls acteurs institutionnels qui parlent au nom de la communauté sont les autorités religieuses des confréries sénégalaises, dans lesquelles une hiérarchie semble instituée et n'est remise en cause que de façon exceptionnelle, dans ce qui apparaît alors comme des schismes.

Une brève présentation des bases de l'approche foucaldienne de la subjectivation s'impose avant de poursuivre avec la démarche de théorisation des réactions que les acteurs institutionnels et les sujets individuels sénégalais ont eues par rapport aux prescriptions éducatives globales.

3.2.2 Foucault, pouvoir et résistance du sujet individuel

Pour Foucault (1976, 1982), le pouvoir et la résistance sont des termes corrélatifs. Le pouvoir implique toujours la résistance. En prolongeant la pensée foucaldienne, on peut considérer que la résistance n'implique pas nécessairement un rejet de normes externes par les acteurs locaux d'une société donnée et qu'elle pourrait même constituer une étape essentielle dans leur appropriation. Insistant sur la nature corrélative du pouvoir et de la résistance, Foucault « veut souligner qu'aucune manifestation du pouvoir n'est jamais intrinsèquement du pouvoir (compris dans le sens traditionnel, comme "répression") ou de la "résistance", tout comme la position-sujet n'est jamais intrinsèquement "hégémonique" ou "contre-hégémonique" » (Heller 1996 : 100, traduction de l'auteur).

Se détachant de la tradition juridique et marxiste d'interprétation du pouvoir, Foucault (1997a [1976]) met en évidence l'omniprésence du pouvoir.

> […] *dans les relations humaines, quelles qu'elles soient* […] *le pouvoir est toujours présent : je veux dire la relation dans laquelle l'un veut essayer de diriger la conduite de l'autre. Ce sont donc des relations que l'on peut trouver à différents niveaux, sous différentes formes ; ces relations de pouvoir sont de relations mobiles, c'est-à-dire qu'elles peuvent se modifier, qu'elles ne sont pas données une fois pour toutes.* (Foucault 1984c : 1539)

Il conceptualise le pouvoir « comme quelque chose qui circule, ou plutôt comme quelque chose qui ne fonctionne qu'en chaîne » (Foucault (1997a[1976] : 19). Cette conceptualisation du pouvoir a permis à Foucault (1976) de montrer que tant le pouvoir que la résistance présentent des formes multiples. Essaimée « partout dans le réseau du pouvoir » (id. : 126), la résistance peut prendre des formes « possibles, nécessaires, improbables, spontanées, sauvages, solitaires, concertées, rampantes, violentes, irréconciliables, promptes à la transaction, intéressées ou sacrificielles » (ibid).

Le sujet foucaldien n'est pas déterminé de manière passive par le pouvoir disciplinaire (Foucault 1982, Heller 1996, Sato 2007). Il jouit toujours de la liberté d'action et donc il peut exprimer à tout moment sa résistance.

> […] *s'il y a des relations de pouvoir à travers tout champ social, c'est parce qu'il y a de la liberté partout.* (Foucault 1984c : 1539)
>
> *Cela veut dire que, dans les relations de pouvoir, il y a forcément possibilité de résistance, car s'il n'y avait pas possibilité de résistance – de résistance violente, de fuite, de ruse, de stratégies qui renversent la situation –, il n'y aurait pas du tout de relations de pouvoir.* (*ibid.*)

Foucault (1984c) insiste sur la possibilité pour le sujet individuel de choisir parmi une variété de manières d'exprimer sa résistance, même si les expressions auxquelles il peut faire appel restent souvent de nature extrême. Ses possibilités de choisir sont limitées par le « système de relations de pouvoir préexistant » qui a participé à le constituer comme sujet individuel (Heller 1996 : 91).

La conceptualisation foucaldienne détache le pouvoir de toute valorisation négative, pour l'interpréter en termes productifs. Le pouvoir, tout comme la résistance ont une même capacité de produire du changement social (Heller 1996). « Le pouvoir n'est pas le mal » (Foucault 1984c : 1546). Pour Foucault, les relations de pouvoir ne produisent uniquement des mécanismes de contrôle. Elles produisent les sujets et les habilitent (Hatchuel 2003, Ragaine & *coll*. 2014). Foucault donne l'exemple de la nature productive des relations de pouvoir qui lient une progéniture à ses parents.

> *Ses parents* […] *peuvent parfaitement le laisser mourir, ou même le faire purement et simplement mourir. Il* [l'enfant qui naît] *ne peut, en aucun cas, vivre sans ses parents, sa mère. Et pendant des années, spontanément, sans qu'il ait à formuler sa volonté autrement que par la manifestation de ses besoins, de ses cris, de sa peur, etc., l'enfant va obéir à ses parents, à sa mère, va faire exactement ce qu'elle lui dit de faire, parce que c'est d'elle, et d'elle seulement, que dépend sa vie.* (Foucault 1997b[1976] : 60)

Les relations de pouvoir conduisent les individus à se constituer en sujets éthiques (Foucault 1982) de leur propre action. Foucault (2001[1984] : 38) soutient que l'individu, une fois qu'il est confronté à des prescriptions, est amené à agir « non simplement comme agent, mais comme sujet moral de [son] action ». Son action est désormais de nature « morale », elle « ne doit pas se réduire à un acte ou à une série d'actes conformes à une règle, une loi ou une valeur » (*id.* : 40). L'individu doit se constituer en sujet moral en prenant position par rapport à la prescription.

> […] *l'individu circonscrit la part de lui-même qui constitue l'objet de cette pratique morale, définit sa position par rapport au précepte qu'il suit, se fixe un certain mode d'être qui vaudra comme accomplissement moral de lui-même* […] *(ibid.)*

Motivé par une variété de raisons, l'individu peut choisir de se conformer à la prescription en lui donnant une autre signification que celle qui est assignée par le pouvoir (Foucault 2001[1984]). En modifiant la signification, l'individu non seulement adapte la prescription à ses besoins, mais il se l'approprie aussi. L'appropriation de la contrainte conduit au processus de désassujettissement du sujet individuel. Pour Foucault, ce processus constitue une stratégie de résistance au pouvoir, vu qu'il en implique une critique constante (Sato 2007).

3.2.3 L'appropriation et la résistance de l'acteur institutionnel[296]

L'approche foucaldienne de la subjectivation suggère que la résistance du sujet individuel au pouvoir passe par sa capacité de se constituer en sujet éthique. La constitution du sujet éthique implique deux moments complémentaires : l'assujettissement aux prescriptions du pouvoir et la reformulation de ces derniers par le sujet individuel (Harrer 2005). Le modèle théorique de la constitution du sujet éthique peut certainement être transposé à ceux qui ont été désignés ci-dessus comme des sujets individuels de l'enseignement du Nord et du Sud, car ils ne sont tenus à rendre des comptes qu'à eux-mêmes et aux instances qu'ils choisissent comme des référents. Le terme de « sujet individuel » n'a été utilisé dans les pages qui précèdent que pour désigner des maîtres coraniques donnant un avis sur l'organisation des *daaras* sans qu'ils aient reçu un mandat pour exprimer l'opinion d'une communauté. Ce même terme pourrait être utilisé pour qualifier toutes les personnes présentant un point de vue dont rien ne garantit qu'il soit partagé par un collectif. Il ne peut en aucun cas être appliqué aux agents institutionnels de l'enseignement, tenus à rendre des comptes à leur hiérarchie, selon des modalités qui diffèrent selon les lieux et les époques. Le terme de « sujet individuel » a été utilisé essentiellement pour différencier ces sujets qui prennent la parole à titre personnel des acteurs institutionnels, tels que les autorités politiques nationales, qui sont responsables devant leurs citoyens et les bailleurs externes.

Foucault (1984c) soulignait déjà que le sujet individuel peut se présenter sous différentes formes, en fonction des relations dans lesquelles il est engagé.

> *Ce* [le sujet] *n'est pas une substance. C'est une forme, et cette forme n'est pas surtout ni toujours identique à elle-même. Vous n'avez pas à vous-même le même type de rapports lorsque vous vous constituez comme sujet politique qui va voter ou qui prend la parole dans une assemblée et lorsque vous cherchez à réaliser votre désir dans une relation sexuelle. Il y a sans doute des rapports et des interférences entre ces différentes formes du sujet, mais on n'est pas en présence du même type de sujet. Dans chaque cas, on joue, on établit à soi-même des formes de rapport différentes.* (*id. :* 1537-1538)

Les acteurs institutionnels de l'enseignement au Sud sont des individus de chair et d'os, similaires à ceux auxquels Foucault (1984c) s'intéresse, mais dont les choix et les décisions sont limités par leur statut et par la spécificité des relations de pouvoir dans lesquelles ils sont engagés. Ils ne peuvent pas chercher refuge dans le « sujet éthique » pour résister. Leur possibilité de résister aux prescriptions éducatives globales est limitée par les relations de pouvoir qu'ils entretiennent avec les bailleurs des fonds externes, qui sont fortement inégaux. Toutefois, ces relations de pouvoir restent dynamiques, parce que l'équilibre des forces peut se modifier à tout moment. Hatchuel (1996) propose le concept de « relations de prescription » pour rendre compte de la réversibilité des relations inégales de pouvoir qui s'établissent entre un prescripteur et un usager. Son analyse peut être transposée aisément au

[296] Nous prenons distance par rapport à la théorie de l'acteur stratégique de Crozier et Friedberg (1977), qui réduit l'individu à un « acteur » par essence stratégique. Cette réduction amène à une simplification théorique, car l'individu est avant tout quelqu'un qui doit se constituer comme sujet. Toutefois, il n'y a pas d'incompatibilité entre le terme d'« acteur », tel que défini par Crozier et Friedberg (id.), et la dimension institutionnelle. L'acteur institutionnel est par essence stratégique. Il est aussi bien celui qui fixe les principes et les règles de fonctionnement pour son organisation, que celui qui doit les suivre.

cas des relations de pouvoir qui s'établissent entre les bailleurs occidentaux des fonds et les acteurs institutionnels du Sud.

Hatchuel (*id.*) montre que l'usager a toujours la possibilité de changer l'équilibre des pouvoirs. Les controverses sont intrinsèques aux « relations de prescription », car dans la majorité des situations, le prescripteur ne prend pas en considération les savoirs et les pratiques locaux lorsqu'il formule la prescription. Soumis à des pressions pour être conforme et pour mettre en œuvre la prescription qui lui est adressée, le bénéficiaire procède à des ajustements que le prescripteur n'avait pas imaginés, mais qui sont indispensables à opérer pour que l'esprit de ce qu'il avait préconisé soit respecté. Ce savoir propre à l'opérateur soumis à la prescription l'enrichit et l'élargit donc, alors qu'elle était initialement présumée englober tous les cas d'espèce (Hatchuel 1996 ; Ragaigne, Oiry & Grimand 2014). Le développement d'un savoir spécifique concernant la prescription est donc un exemple concret d'appropriation, qui, au départ de l'approche foucaldienne (voir sous-section 3.2.2), peut être interprétée comme de la résistance.

Cinq constantes de la généalogie du pouvoir de Foucault permettent l'élargissement de l'approche aux acteurs institutionnels :

1. la liberté de l'individu ;
2. la pression des prescriptions qui conduisent à des actions individuelles et collectives ;
3. le poids des prescriptions dans la constitution de l'acteur ;
4. l'ajustement de la signification donnée aux prescriptions et leur appropriation ;
5. les stratégies de déassujettissement.

En prolongeant la pensée de Foucault, nous avançons l'hypothèse selon laquelle les sociétés contemporaines exigent une adhésion des individus aux normes qu'ils obéissent. La conformité passive aux normes n'est pas suffisante pour exprimer cette adhésion, qui est désormais évaluée en termes d'ajustement des prescriptions et de constitution du sujet éthique lorsqu'il s'agit des sujets individuels et de positionnement politique lorsqu'il s'agit des acteurs institutionnels engagés dans des « relations de prescription » (Hatchuel 1996). Le positionnement politique ou, plus largement, le spectre des stratégies de désassujettissement disponibles pour l'acteur institutionnel reste déterminé par la nature des projets nationaux et par les « relations de prescription » qui délimitent, dans une large mesure, l'interaction entre les bailleurs des fonds et les pays bénéficiaires du Sud.

Le cas sénégalais est riche en exemples quant aux stratégies de désassujettissement employées par les acteurs institutionnels pour répondre, après les années 1990, aux prescriptions globales en matière d'éducation et de protection de l'enfant.

Confrontées avec la pression d'atteindre la scolarisation primaire universelle, les autorités sénégalaises ont pris, après les années 2000, une série des mesures qui devaient contribuer à une augmentation rapide du taux de scolarisation (cf. sous-section 2.2.). La stratégie de reconnaissance des enfants fréquentant les *daaras* témoigne de l'appropriation de la politique de l'Éducation pour tous par les autorités sénégalaises. Cette stratégie est allée de pair avec des mesures qui ont permis aux autorités nationales de répondre positivement aux prescriptions globales qui sous-tendaient cette politique, mais aussi d'avancer dans le processus de formalisation de l'enseignement coranique. Au fur et à mesure, elles ont mis en place des ponts qui participent au rapprochement des enseignements non formels et formels et à la réintégration progressive des talibés dans le système public d'éducation (D'Aoust 2012).

Enfin, les autorités nationales se sont donné les moyens d'atteindre un objectif politique de longue durée, qui est celui de mettre sous contrôle public l'éducation coranique (Panait 2016).

Sous la pression internationale qui les enjoignait de combattre la mendicité des talibés, les autorités sénégalaises ont pris, à partir des années 2000, des mesures ponctuelles visant à montrer aux partenaires externes leur volonté d'éradiquer la mendicité des talibés (cf. sous-section 2.3.). Ces mesures se sont résumées à des campagnes de courte durée de retrait des enfants des rues et à des actions censées renforcer les dispositifs institutionnel et normatif de lutte contre la mendicité. Elles peuvent être interprétées comme une forme d'appropriation des prescriptions internationales en matière de respect des droits des talibés, car la mise en œuvre du dispositif normatif de lutte contre la mendicité, notamment de la loi 2005-06, n'a jamais été réalisée de manière effective.

Les réactions suscitées par cet ensemble de mesures gouvernementales ont été des plus variées (cf. sous-sections 2.2. et 2.3) : le manque d'intérêt affiché par certains maîtres coraniques lors de la mise en œuvre du Projet de réhabilitation des droits des talibés, l'adhésion des maîtres coraniques au programme étatique de « modernisation » des *daaras*, le retrait de certains des maîtres coraniques de ces programmes et l'engagement d'autres maîtres coraniques à aller au-delà de ce qui leur était demandé, le rejet du « projet de loi portant statut du "daara" » par des associations des maîtres coraniques et des personnalités religieuses et civiles, la formulation d'alternatives à ce projet de loi, la contestation des campagnes de retrait des enfants des rues par des guides religieux, la persistance de la pratique quotidienne des Sénégalais de donner de l'aumône, etc. Les maîtres coraniques, leurs représentants et la population sénégalaise ont adapté des comportements qui s'inscrivent sur un continuum qui va de l'adhésion aux programmes et aux politiques de l'État au désintérêt manifeste. La section ci-dessous propose une typologie des formes de réactions aux prescriptions éducatives globales qui permet de rendre intelligibles ces réactions et qui rend opérationnelle l'approche foucaldienne de la subjectivation pour les sciences sociales.

3.3 Typologie des réactions aux prescriptions éducatives globales

Cette typologie a comme point de départ celle que Le Bourhis et Lascoumes (2014) ont élaborée au terme d'une méta-analyse de multiples recherches sur les politiques publiques. Fortement influencés par la pensée foucaldienne sur les corrélations entre le pouvoir et la résistance, les deux chercheurs ont cherché à saisir les effets de l'imposition de normes sur des sujets. La typologie qu'ils ont esquissée rend compte de la variété des attitudes, qui vont de la conformité à l'opposition radicale. Elle vise à « éclairer dans le même mouvement les pratiques d'appropriation et d'opposition » (*id.* : 496). Cette typologie fait la distinction entre la contestation des normes, leur détournement et leur contournement, leur neutralisation, leur appropriation et leur naturalisation (*id* : 508-509).

Pour construire leur typologie, Le Bourhis et Lascoumes (*id.*) se sont appuyés sur le modèle théorique de Hirschman (1970) qui identifie trois types de comportements que l'individu peut adopter afin de montrer son mécontentement par rapport à la détérioration des conditions de collaboration dans une organisation : la « défection » (*exit*), la « protestation » (*voice*) et la « loyauté » (*loyalty*). Ils ont différencié les pratiques de résistance identifiées en fonction de la classification proposée par Hirschman (*id.*). Le Bourhis et Lascoumes (2014) ont ainsi associé la contestation des normes à la « défection », le détournement et le contournement à la « protestation » et l'appropriation et la naturalisation des normes à la « loyauté ».

Nous sommes repartis de l'esquisse proposée par Le Bourhis et Lascoumes (*id.*), que nous avons adaptée au contexte de l'Afrique sub-saharienne francophone. Pour ce faire, nous avons introduit la figure de l'« apathie » (*apathy*) de Bajoit (1988) pour compléter le modèle de Hirschman. Cet ajout s'explique par le besoin de prendre en compte l'impact que peut avoir l'inégalité des « relations de prescription » (Hatchuel 1996) entre les prescripteurs occidentaux et les acteurs nationaux sur l'apparition de formes cachées de résistance (Scott 1985, 1989, 1990) : quand le coût d'une résistance ouverte devient rédhibitoire, il ne reste possible que de se soumettre en apparence, quitte à ne rien faire pour que les prescriptions auxquelles on se soumet produisent les résultats attendus par celui qui les a énoncées.

La typologie qui en résulte (cfr. tableau 3) permet de classer les réactions aux politiques sénégalaises inspirées par les prescriptions éducatives globales selon six idéaux types, mis en évidence par l'application des concepts de Hirschman (1970) et de Bajoit (1988) : le rejet des prescriptions, leur contournement, la contestation, l'engagement positif, l'engagement négatif et l'application aveugle. Chaque idéal type inclut une variété de pratiques de conformité et de résistance et rend par ailleurs compte des formes revendiquées et cachées de résistance qui apparaissent dans le processus de transposition des prescriptions globales.

Tableau 3. Typologie des réactions aux prescriptions éducatives globales

Attitudes	Résistances aux prescriptions	Exemples de pratiques	Exemples d'acteurs
DÉFECTION	**Rejet de la prescription**	- (revendiqué) Refus d'application des prescriptions ; opposition ouverte au prescripteur ; désaffiliation ; changement d'affiliation ; rupture d'alliances ; recherche d'alliances pour rejeter les prescriptions, terrorisme d'État ; - (caché) Actions menées sans aucun respect des accords avec les acteurs externes et les prescripteurs ; distance significative entre discours et pratiques.	Acteurs institutionnels
	Contournement de la prescription	- (revendiqué) Désintérêt affiché pour les prescriptions ; actions justifiées par d'autres références ; utilisation des moyens à d'autres fins ; - (caché) Pratiques qui contreviennent aux prescriptions, mais qui restent discrètes.	Sujets individuels
PROTESTATION	**Contestation de la prescription**	Dénonciation des effets engendrés réellement ou potentiellement par les prescriptions ; propositions d'alternatives visant à les remplacer ou les améliorer ; permet l'appropriation des prescriptions.	Acteurs institutionnels
		Protestations publiques ; manifestations ; blocage des activités impliquées par les prescriptions ; permet l'appropriation des politiques publiques.	Sujets individuels
LOYAUTÉ	**Engagement positif**	Actions qui vont au-delà de ce qui est attendu, stratégie du « bon élève », actions volontaires pour accélérer le calendrier de mise en application ; permet l'appropriation des prescriptions.	Acteurs institutionnels
		Engagement des populations pour aller plus vite ou au-delà de ce qui était initialement prévu ; permet l'appropriation des politiques publiques.	Sujets individuels
	Engagement négatif	Marchandages, négociations, propositions d'alternatives au départ de l'expertise que les acteurs nationaux ont développée après la mise en œuvre de la prescription et de la politique publique. Cette forme de résistance ne suppose pas un conflit ouvert, mais elle peut y mener. Elle peut déboucher sur la contestation et le rejet de la prescription et de la politique publique. Enfin, elle peut conduire à l'appropriation de la prescription et de la politique publique si un accord est trouvé entre le bailleur de fond et l'acteur institutionnel, ou entre l'acteur institutionnel et le sujet individuel.	Acteurs institutionnels Sujets individuels
APATHIE	**Application aveugle**	- (affiché) Diffusion minimale, sans aucune adaptation, des prescriptions ; - (caché) Plaintes quant aux difficultés rencontrées et à l'inefficacité des prescriptions, sans proposition d'alternative.	Acteurs institutionnels
	Application aveugle	- (affiché) Exécution minimale des prescriptions/injonctions ; arrêt ou suspension de l'exécution au premier obstacle ; - (caché) Plaintes quant aux difficultés rencontrées et à l'inefficacité des prescriptions, sans proposition d'alternative.	Sujets individuels

Source : Hirschman (1970), Bajoit (1988), Le Bourhis & Lascoumes (2014), Charlier & Panait (article inédit)

Confrontés à des prescriptions éducatives globales, tant les acteurs institutionnels que les sujets individuels du Sud peuvent résister en faisant appel à des stratégies qui relèvent de la catégorie « défection ». Les acteurs institutionnels et les sujets individuels peuvent manifester leur résistance en rejetant ou en contournant la prescription. Ces formes de résistance peuvent conduire à la rupture de la coopération entre le prescripteur et les acteurs institutionnels des pays du Sud. L'analyse du cas sénégalais a nourri l'hypothèse selon laquelle les acteurs institutionnels sont plutôt disposés à exprimer leur rejet de la prescription de manière discrète. L'exemple de l'écart entre la rhétorique nationale de lutte contre la mendicité des talibés et l'absence de mise en œuvre de lois condamnant la mendicité soutient cette hypothèse. Face aux risques d'exclusion ou de difficultés financières que le rejet public des prescriptions globales peut entraîner, les acteurs institutionnels du Sud sont découragés à exprimer leur résistance de façon publique. L'analyse des réactions suscitées par le combat national contre la mendicité des talibés et la réforme des *daaras* montre que le contournement des prescriptions globales par les sujets individuels peut prendre des formes très subtiles. La pratique quotidienne du don d'aumône et le refus des maîtres coraniques de réformer leurs *daaras* et

de respecter l'interdiction de la mendicité des talibés, pour conserver les particularités de l'enseignement traditionnel coranique et parce que les ressources financières sont insuffisantes restent des cas de figure de la « résistance au quotidien » (Scott 1989, Vinthagen & Johansson 2013), qui prend des formes discrètes et dont les acteurs ne se définissent pas, dans la majorité des cas, comme des résistants.

L'exemple sénégalais montre que la résistance des acteurs institutionnels n'a pas conduit à des fractures majeures dans la « relation de prescription » (Hatchuel 1996) avec les bailleurs externes. Tout au contraire, les acteurs institutionnels se sont approprié les prescriptions globales, ce qui a débouché sur l'adoption de politiques nationales que les bailleurs externes ont non seulement saluées, mais qu'ils ont aussi soutenues financièrement (voir l'initiative PPTE, les programmes pilotes de « modernisation » des daaras financés par l'USAID et le BID). La politique de « modernisation » des daaras est une stratégie alternative que les autorités nationales ont trouvée pour répondre rapidement aux exigences globales en matière d'éducation. Cette politique peut être interprétée comme étant une forme d'« engagement positif » des autorités sénégalaises par rapport à ces exigences, qui témoigne de leur « loyauté » aux bailleurs occidentaux. Cette forme d'engagement a contribué en définitive à l'appropriation de la politique de l'Éducation pour tous par les autorités sénégalaises.

Décidant de ne pas mettre en danger la relation de coopération, les acteurs institutionnels et les sujets individuels peuvent manifester leur mécontentent en choisissant de contester ouvertement la prescription globale et la politique publique qu'elle inspire (« protestation »), ou en négociant leur ajustement. Les pratiques de négociation témoignent d'un « engagement négatif » des acteurs par rapport à la prescription ou la politique publique, mais aussi de leur volonté de maintenir la relation de collaboration dans laquelle ils sont engagés (« loyauté »). Si les griefs qu'ils expriment lors du processus de négociation ne sont pas entendus, les acteurs impliqués peuvent manifester leur mécontentement en contestant ouvertement la prescription ou la politique publique, le cas échéant en les rejetant. Le récent blocage du « projet de loi portant statut du "daara" » à l'Assemblée nationale pourrait être interprété dans ces termes.

Au pôle opposé du continuum, des sujets individuels peuvent choisir d'aller au-delà de ce qui est attendu d'eux. Cette réaction est associée à l'« engagement positif » et témoigne de la « loyauté » des sujets individuels par rapport à la relation de coopération dans laquelle ils sont engagés. À titre d'exemple, nous pouvons retenir le cas des maîtres coraniques qui ont dépassé les objectifs initialement fixés par le programme d'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daaras, en multipliant leurs efforts afin de rapprocher l'offre de leurs structures de celle que présente l'école publique.

À ce stade du travail, nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle les formes de résistance relevant des catégories « loyauté » et « protestation » permettent une appropriation des prescriptions éducatives globales, qui contribue à assurer leur efficacité. Ces formes de résistance conduisent à une adaptation de la prescription aux réalités locales. Le processus d'ajustement de la prescription peut être le résultat de la décision du prescripteur de prendre en considération les critiques formulés par les acteurs locaux ou des démarches d'appropriation entamées par les acteurs locaux. La résistance témoigne dans ce cas de l'intérêt que les acteurs institutionnels et les sujets individuels manifestent pour les prescriptions globales et non pas de leur désintérêt. La résistance devient donc une étape préliminaire dans l'appropriation des prescriptions globales par les acteurs institutionnels et

des politiques éducatives par les sujets individuels. L'appropriation de la prescription contribue au processus de co-construction des normes éducatives globales. Elle représente une stratégie de désassujettissement et donc une pratique de résistance.

Le manque d'adaptation des prescriptions externes aux réalités locales témoigne du fait que les acteurs institutionnels et les sujets individuels se sont limités à une « application aveugle », forme de résistance qui relève de l'« apathie ». Cette forme de résistance participe à l'échec des politiques nationales, car les acteurs n'investissent pas la prescription pour se l'approprier.

CONCLUSION DU CHAPITRE IV

Après les années 1990, l'intervention de divers acteurs internationaux dans le secteur de l'enseignement coranique sénégalais a renforcé la dénonciation interne du mode de gestion de la mendicité des talibés. Elle a participé au processus, qui avait déjà commencé dans les années 1970-1980, de transformation de la mendicité des talibés en problème social qui touchait aux droits des enfants. L'image du talibé mendiant s'est modifiée, il était soupçonné d'être un délinquant, réel ou potentiel, il est désormais vu comme une victime. Les liens qui l'associaient à la dangerosité et au désordre de l'espace urbain sont déplacés. L'omniprésence des talibés mendiants aux endroits de grand passage des villes reste inacceptable pour les autorités publiques. Toutefois, ils vont être exemptés de la responsabilité de se trouver à mendier dans les rues. La dénonciation va être dirigée vers le marabout, accusé de contraindre les talibés à mendier pour son seul profit.

Il s'est ainsi produit une nouvelle « migration d'objet » au début des années 1990. Elle résulte du travail de desserrement effectué par les analystes, qu'ils soient chercheurs, hommes politiques, romanciers ou cinéastes qui sont parvenus à dissocier la mendicité des talibés de la délinquance et de la menace sociale. Les objets sont alors redistribués. La mendicité reste un problème qui ne pourra être résolu qu'en contrôlant les *daaras* et les maîtres coraniques. Les talibés sont des victimes dont il faut garantir les droits et la protection. Le principal intérêt de cette nouvelle migration d'objets est qu'elle a clairement séparé la composante d'enfance de celle de mendicité chez le talibé mendiant. En évacuant le postulat selon lequel le talibé devait nécessairement être un mendiant, parce que la mendicité faisait partie de son parcours de formation et parce que la tradition exigeait que le maître coranique soit rétribué de cette manière, cette séparation permettait d'envisager des solutions concrètes. Il suffisait, même si la chose n'était pas du tout simple à mettre en œuvre, de financer les *daaras* pour que la mendicité des talibés puisse être abolie.

Cette évolution a amené à redéfinir le problème public qui est posé par la mendicité des talibés et à prendre des initiatives dans deux directions.

D'une part, les autorités publiques ont inscrit la mendicité des talibés à l'agenda public comme problème public qui menace le respect des droits de l'enfant. Les années 2000 ont été marquées par une consolidation des liens entre la question des talibés et les droits de l'enfant. Avec l'adoption de la loi n° 2005-06, les autorités publiques ont ajouté, sous la pression des partenaires internationaux, la traite des personnes comme un nouveau registre à partir duquel elles peuvent agir pour assurer une bonne protection des enfants.

D'autre part, les autorités, par la voix du chef de l'État, ont annoncé leur ferme intention de combattre sans relâche les marabouts qui forcent les talibés à mendier. Les discours qu'il a prononcés après l'incendie tragique du 3 mars 2013 et le 30 juin 2016 sont sans équivoque. Ces discours, parfaitement en phase avec les analyses de la mendicité des talibés assurent une autre séparation entre d'une part la transmission du Coran, qui continue d'être considérée comme une tâche d'une grande noblesse et d'une immense utilité pour les enfants et la société sénégalaise et d'autre part les maîtres coraniques, dont certains sont des hommes parfaitement vertueux, mais d'autres peuvent légitimement être soupçonnés d'être des escrocs qui abusent de la confiance qui leur est faite par les familles et de leur autorité pour exploiter les talibés en les envoyant mendier. De façon étroitement corrélée, une séparation est installée entre la transmission du Coran et les *daaras*, dont certaines méritent le respect de tous et le soutien

des autorités publiques pour la façon dont elles accomplissent leur « devoir sacré » et d'autres ne peuvent être considérées dignes de la confiance que les populations leur ont accordée.

Cette seconde distinction a également favorisé la recherche de solutions pratiques en séparant les termes et en les rendant indépendants de l'autre. Schématiquement, ces termes peuvent être présentés comme suit sous la forme de grands principes qui peuvent aisément faire consensus dans la population sénégalaise et être acceptés par les organisations internationales et les ONG :

- L'enseignement coranique est utile et positif ;
- L'enseignement des sciences profanes est utile et positif ;
- Tous les enfants ont des droits et doivent être protégés ;
- Les maîtres coraniques respectueux de l'islam respectent les droits des enfants ;
- Tous les adultes qui ne respectent pas les droits des enfants doivent être poursuivis ;
- Les *daaras* qui ne respectent pas les droits des enfants doivent être réformés ou fermés ;
- L'État a le devoir de vérifier si les droits des enfants sont respectés dans les *daaras* et partout ;
- L'État a le devoir de doter les *daaras* des moyens nécessaires à remplir leurs missions.

L'adoption du « projet de loi portant statut du "daara" » par l'Assemblée nationale au début de l'année 2017 était censée constituer le corollaire de ces grands principes, à la lumière desquels la mendicité des talibés cesse d'être un problème en soi. La mendicité des talibés continue à être considérée comme une pratique inacceptable, mais elle n'exige plus d'intervention particulière : elle est appelée à disparaître naturellement si le respect de ces principes est garanti sur le territoire sénégalais.

La disparition de la mendicité des talibés se présente comme le résultat inévitable d'un processus de transformation du dispositif national de production de l'homme, qui tend à se diluer, depuis les années 1990, dans un dispositif mondial dont les orientations sont largement inspirées par les pays riches dotés de longue date d'un système complet d'enseignement. Ce dispositif est influencé par les particularités de tous les systèmes que ses pilotes (en l'occurrence les organisations internationales) cherchent à intégrer. Mais il joue aussi un rôle normatif important, en fixant des objectifs comme la scolarisation universelle et en excluant sans discussion possible des pratiques qui y paraissent aberrantes, et parmi lesquelles figure la mendicité de l'élève.

Depuis 1990, la scolarisation universelle est devenue un objectif qui n'a plus souffert aucune remise en cause. Lors de la conférence de Jomtien, il est apparu évident que l'objectif de la scolarisation primaire universelle ne pouvait être atteint qu'en s'appuyant sur tous les acteurs, y compris les acteurs religieux, qui ont été invités à unir leurs efforts.

> *Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux : partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation, tenant compte du rôle spécifique des enseignants et de celui des administrateurs et autres personnels de l'éducation ; partenariats entre l'éducation et d'autres départements ministériels, notamment ceux du Plan, des finances, de la santé, du travail, de la communication et d'autres secteurs sociaux; partenariats entre l'État et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles.* (UNESCO 1990 article 7)

L'école coranique est devenue au Sénégal « la seule alternative crédible, capable d'aider à faire entrer dans les faits, le droit à l'éducation pour tous » (BREDA 1995 : 19). Sa modernisation est donc devenue un projet qu'il faut impérativement mener à bien, surtout dans la mesure où la pression internationale sur les autorités sénégalaises a augmenté après les années 2000, suite à l'adoption de l'*Objectif du millénaire pour le développement 2* et ensuite de l'*Objectif du développement durable 4* (ODD 4). Les autorités sénégalaises ont été invitées à s'engager de manière résolue dans la réforme de l'école coranique et dans la lutte contre la mendicité des talibés. En septembre 2000, l'Assemblée générale des Nations Unies a fait de l'atteinte de « l'éducation primaire pour tous »[297] un des *Objectifs du millénaire pour le développement*. En septembre 2015 à New York, l'Assemblée générale des Nations Unies a remplacé cet objectif par l'ODD 4 qui a élargi sa portée. L'ODD 4 vise à assurer« une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous »[298]. Les sous-objectifs de l'ODD 4 sont assez ambitieux : arriver à une scolarité primaire et secondaire pour tous et assurer l'accès à une formation technique, professionnelle ou universitaire d'ici 2030.

> *D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.*[299]
>
> *D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable.*[300]

Les décisions des organisations internationales de réaliser la scolarité universelle dans les meilleurs délais et les programmes mis en œuvre pour que les États retrouvent des moyens financiers d'intervenir concrètement sur le terrain à cette fin ont progressivement fait évoluer le cadre dans lequel pouvaient se déployer la réflexion et les contestations des acteurs nationaux, qu'ils soient institutionnels ou individuels. Les autorités sénégalaises ont choisi de multiplier leurs efforts et de développer des stratégies, qui ont touché les structures éducatives formelles et non formelles, afin de répondre de manière rapide et positive aux exigences internationales. Ces stratégies, notamment celle de la reconnaissance des effectifs des *daaras* « modernisées », relèvent d'un processus d'appropriation nationale des références internationales, qui a permis aux autorités publiques de montrer leur « loyauté » aux bailleurs occidentaux et d'avancer sur le projet politique, qui s'étale déjà depuis deux siècle, de mise sous contrôle public des *daaras*.

L'appropriation des exigences internationales par les autorités nationales a contribué à attribuer à l'objectif de scolarité universelle un statut de prémisse qu'il n'est plus nécessaire ni même souhaitable de rediscuter. Les débats n'ont donc plus porté que sur la manière de la réaliser le plus rapidement et le plus efficacement possible, toutes les controverses sont devenues techniques. L'exigence de bien-être de l'enfant est rapidement devenue un impératif catégorique étroitement corrélé à l'objectif de scolarité universelle : comment imaginer

---

[297] http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml, consulté le 1 mars 2017.
[298] NATIONS UNIES, *Projet de document final du Sommet des Nations Unies consacré à l'adoption du programme de développement pour l'après-2015*, 12 août 2015, http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85, consulté le 1 mars 2017.
[299] *Id.* ODD 4, sous-objectif 4.1.
[300] *Id.* ODD 4, sous-objectif 4.3.

scolariser tous les enfants s'ils ne sont pas dans des conditions minimales de sécurité, alimentaire et autre qui les autorisent à se consacrer pleinement à leurs études et à leur développement personnel ?

L'adhésion progressive, après les années 2000, des maîtres coraniques et de leurs représentants aux initiatives des autorités nationales visant la formalisation du fonctionnement des *daaras* et aux programmes pilotes financés par les ONG nationales et internationales annonçait un affaiblissement progressif des arguments des défenseurs d'un enseignement coranique qui allait conserver les spécificités éducatives locales. La signature de l'« Accord-cadre de promotion des daaras » par la FNAECS en 2010 a représenté une première « mise en boîte noire » (Akrich, Callon & Latour 2006) des maîtres coraniques et de leurs représentants par les autorités étatiques. Cet accord–cadre laissait penser que les autorités nationales pouvaient désormais compter sur le soutien d'un allié, autre que le monde des opérateurs de terrain, issu du monde des maîtres coraniques dans la réussite du projet de réglementation du fonctionnement de l'enseignement coranique. L'accord du 29 décembre 2016 autour du « projet de loi portant statut du "daara" » semblait annoncer une nouvelle « mise en boîte noire », qui n'a pas finalement abouti. Le blocage du projet de loi à l'Assemblée nationale indique que des maîtres coraniques ont refusé de se laisser « mettre en boîte noire ».

Ce blocage laisse entendre une réouverture des tractations entre les maîtres coraniques et l'État sur la définition et le fonctionnement de la *daara* sénégalaise, ce qui indique que tous les scénarios concernant le projet de loi restent imaginables.

Un des scénarios serait celui d'un nouveau compromis entre les autorités nationales et toutes les autres parties concernées par ce projet de loi. La construction d'un nouveau compromis reste une étape indispensable qui devrait être franchie pour que le pays puisse avancer dans la voie de l'interdiction de la mendicité des enfants et de la modernisation des *daaras*. Les « mises en boîte noire » de la FNAECS et d'autres acteurs concernés par la problématique des *daaras* en 2010 et en 2016 indiquent qu'une nouvelle « mise en boîte noire » peut toujours avoir lieu. Un processus de concertation nationale pourrait donc être ouvert avec les opposants du projet afin d'arriver à un nouveau compromis. Il est toutefois aujourd'hui impossible d'identifier tant le moment où ce nouveau compromis pourrait être obtenu, que les conditions techniques qui permettraient qu'il soit atteint. Parmi les incertitudes, il y a celle que le rejet du projet de loi par la Rabbita et la promesse d'un nouveau projet de loi faite par le président du Conseil supérieur des maîtres coraniques aura sur d'autres associations de dignitaires religieux. Enfin, l'histoire récente a prouvé que l'obtention d'un compromis et l'adoption du « projet de loi portant statut du "daara" » par l'Assemblée nationale ne garantiraient toujours pas sa mise en œuvre. La loi 2005-06 reste un bel exemple de loi adoptée par l'Assemblée nationale et dont les autorités nationales n'assurent pas, pour diverses raisons, l'application (cf. sous-section 2.3.). En d'autres termes, ce scénario de mise en place d'un nouveau compromis paraît hautement improbable aujourd'hui, alors que les élections législatives sont prévues pour le 2 juillet, ce qui va durcir les antagonismes entre les positions et les rendre provisoirement incompatibles. Il ne pourra retrouver quelque crédibilité qu'à la double condition que des pressions internationales résolues et convergentes s'exercent sur le prochain gouvernement et que celui-ci estime nécessaire ou au moins utile de préserver les bonnes relations que le pays entretient avec les organisations internationales et les pays occidentaux.

Un autre scénario doit prendre en compte l'hypothèse, avancée dans les pages précédentes, de la compétition de deux « dispositifs de production de l'homme » (Charlier & Panait 2015) au Sénégal : un « dispositif national » fortement inspiré par les orientations des organisations internationales et un « dispositif islamique ». Dans ce cadre, l'enjeu autour du « projet de loi portant statut du "daara" » dépasse largement les frontières du Sénégal. Il ne se limite plus à la lutte pour la mise sous contrôle public de l'enseignement coranique. La focale se déplace désormais sur le « macro-acteur » (Akrich, Callon & Latour 2006) qui réussira à imposer son projet de société et à orienter le « dispositif de production de l'homme au Sénégal » (Charlier & Panait 2015) soit dans le sens de la modernité occidentale soit dans le sens de la modernité islamique. Les deux dispositifs ont *a priori* le même objectif : l'absorption des particularismes locaux. Toutefois les projets qu'ils visent sont tout à fait distincts. L'un cherche l'universalisation du savoir-faire occidental en matière d'éducation et de protection de l'enfance, tandis que l'autre veut la construction d'une société où le registre religieux impose sa marque dans la régulation de tous les rapports sociaux. La victoire de l'un ou de l'autre des « macro-acteurs » (Akrich, Callon & Latour 2006) dépendra de la force des liens qui les rendent solidaires d'autres et les assurent de l'appui d'institutions et d'appareils techniques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a été inscrite dans deux perspectives distinctes, même si elles étaient très intégrées.

Il s'agissait d'abord de tenter de structurer et d'enrichir les connaissances disponibles sur les manières successives dont la mendicité des talibés a été perçue depuis deux cents ans au Sénégal et sur les interventions qui ont été opérées afin de la contrôler ou de l'éliminer. Une synthèse des éléments mis en lumière dans cette perspective est proposée dans la première section de cette conclusion.

Il s'agissait en même temps de mettre à l'épreuve des données empiriques récoltées à l'occasion de cette recherche plusieurs schémas théoriques, notamment ceux de la problématisation chez Foucault et de l'approche constructiviste des problèmes sociaux. Nous avions également l'ambition de faire progresser la théorie sociologique du dispositif, à laquelle il a été régulièrement fait allusion dans ces pages. La seconde section de cette conclusion fait le bilan des avancées théoriques qui nous semblent avoir été faites.

1. La construction de la mendicité des talibés comme problème public

Cette thèse a cherché à mettre en lumière à quel moment, au terme de quel processus et pour qui la mendicité des talibés est devenue un problème public au Sénégal. Pour rendre compte de ce processus, une démarche socio-historique a été déployée, qui a permis d'en repérer les origines et les acteurs, et de suivre l'évolution des arguments qu'ils ont mobilisés pour construire cette image négative de la mendicité des talibés qui a conduit à son interdiction récente.

L'examen des archives coloniales du XIX^{e} siècle et du début du XX^{e} siècle ne laisse aucun doute : la mendicité des talibés a été considérée comme un problème public dès le premier quart du XIX^{e} siècle, après que les Français ont repris possession du Sénégal en 1816. La dénonciation de la mendicité n'a pourtant pas été immédiate, le retour des Français au Sénégal a été laborieux et marqué par des épisodes dramatiques. Conquis par les Anglais en 1809, le Sénégal a été restitué à la France par le premier traité de Paris du 30 mai 1814, après la Restauration. Les Cent Jours n'ont pas conduit à revoir cette décision et le deuxième traité de Paris a confirmé le retour du Sénégal à la France le 20 novembre 1815.

Le 18 juin 1816, *La Méduse* a donc quitté Rochefort, avec à son bord 400 passagers chargés de reprendre possession de la colonie, dont le gouverneur Schmaltz, des fonctionnaires et un corps expéditionnaire. Son naufrage au large de la Mauritanie a fait grand bruit, d'autant que les notables ont été évacués dans des chaloupes tandis que 150 personnes durent s'entasser sur un radeau de fortune mal construit. Seuls 15 survivants débarquèrent 13 jours plus tard, et ils ont livré le récit hallucinant des scènes de violence extrême et de cannibalisme qui s'y étaient déroulées. L'affaire eut alors un très grand retentissement international et a mis les Français dans une position qui ne leur donnait pas une grande autorité morale.

Les chapitres II, III et IV de cette thèse montrent que les premières dispositions pour lutter contre la mendicité des talibés sont apparues en 1840, après que les Français ont repris possession du Sénégal et ont commencé à le parcourir au-delà des quelques comptoirs qu'ils tenaient initialement. À partir de 1856, le processus de construction de la mendicité en problème public a été conduit de façon assez systématique par les autorités coloniales. Après

les années 1960 et l'indépendance du pays, le processus a été réapproprié par les autorités indépendantes socialistes sénégalaises. Enfin, il a été doté d'une force irrésistible dans les années 1990 grâce aux organisations internationales qui ont amené de nouvelles grilles de lecture de la mendicité des talibés qui ne laissaient plus aucune place à une quelconque tolérance.

Jusqu'au XIX^{e} siècle, la mendicité des talibés n'a suscité l'indignation de quiconque, africain ou européen. Elle était vue comme une pratique qui faisait partie de la socialisation religieuse du jeune enfant au Sénégal. Source de revenus pour les *daaras* organisées sous le régime de l'internat et moyen de rétribution (voire d'indemnisation) du maître coranique, la mendicité faisait partie du quotidien des enfants sénégalais qui y résidaient et dont les parents ne payaient pas de frais de scolarité et auraient pour la plupart été totalement incapables de le faire. La formation religieuse des enfants était considérée comme une responsabilité de la communauté, les pensionnaires de la *daara* allaient chercher chaque jour de quoi se nourrir auprès des habitants du lieu. De ce qu'on en sait, il était fréquent que chaque talibé ait une marraine qui le nourrissait jour après jour. Le talibé devait bien sûr demander sa nourriture, mais il ne mendiait pas en sollicitant des inconnus. Il partageait ensuite le bol de nourriture qu'il avait reçu avec le maître coranique et les autres talibés.

La mendicité des talibés s'inscrivait en effet dans une conception particulière de l'enfant et de l'éducation qu'il convient de lui donner. Considéré comme un adulte en devenir, l'enfant devait être soumis à un parcours de socialisation au cours duquel il devait assimiler les préceptes de l'islam et qui le préparait à affronter les difficultés de la vie. Une discipline rigoureuse, des privations et des souffrances lui étaient imposées pendant ce parcours. La mendicité était alors considérée comme un rituel initiatique censé apprendre à l'enfant la modestie et la solidarité : parce qu'il aurait dû son salut à la générosité de ceux qui lui auraient fait l'aumône, il se souviendrait toute sa vie d'où il vient et serait toujours prêt à aider ceux qui sont dans le besoin. Imposer la mendicité aux jeunes enfants promis aux meilleures destinées revenait ainsi à poser les jalons d'une société attentive aux plus faibles.

La mendicité était aussi une pratique commune chez les Sénégalais qui partaient étudier le Coran loin de chez eux et qui s'en remettaient de la sorte à la générosité des populations des cités qui abritaient des centres importants d'étude de l'Islam. Enfin, la mendicité était une tradition du clergé musulman itinérant qui s'en servait pour assurer sa survie et sa protection sur le chemin. Associée à la classe cléricale, la mendicité présentait une dimension spirituelle hautement valorisée, car elle supposait que celui qui la pratiquait menait une vie d'ascète toute entière dédiée à l'obéissance à Dieu, à la recherche de la pureté et détachée de toute forme d'intérêt matérialiste.

Cette lecture de la mendicité n'est pas celle qu'ont faite des voyageurs et des fonctionnaires français au début du XIX^{e} siècle. Dans leurs écrits, Caillé (1830), Raffenel (1846), Héricé (1847) ne commentent nullement la dimension spirituelle et sacrée de la mendicité. Ils évoquent une mendicité qui n'était pas l'apanage des individus qui étudiaient le Coran. Rendant compte avec les références culturelles et morales qui étaient les leurs de ce qui s'est présenté à leurs yeux, ils ont décrit une mendicité qui était pratiquée par différents groupes d'individus qui en avaient fait leur principal moyen de survie.

Les Français ont débarqué au Sénégal avec un code moral qui faisait du travail une valeur de référence et avec une vision de l'enfance qui rendait la mendicité enfantine inacceptable. Ils ont vu dans la mendicité un mode de vie qui allait à l'encontre de leurs valeurs et dans la

mendicité des talibés une pratique qui s'opposait radicalement à la représentation de l'enfance qui commençait à s'imposer en Occident et la décrivait comme une période de la vie qui doit être protégée. Considérant par principe la mendicité inacceptable, ils l'ont associée à la paresse et à la délinquance. La transposition des catégories françaises sur les réalités locales a conduit à la mise à l'agenda public de la mendicité dans un premier temps, de la mendicité des talibés dans un deuxième temps.

Cette recherche contribue à la compréhension des mécanismes de la construction des problèmes publics en montrant, au départ d'une approche foucaldienne (Foucault 1961, 1975), que la transformation de la mendicité en problème public est le résultat de l'articulation d'un savoir (en l'occurrence la connaissance morale française de la mendicité) et d'un pouvoir (en l'occurrence, le pouvoir colonial français) qui a abouti à considérer que la mendicité était un problème public et qu'elle exigeait une intervention des forces publiques pour l'interdire. En transformant la mendicité en problème public, le pouvoir colonial l'a fait entrer dans « le jeu du vrai et du faux » (Foucault 1984b : 1489) et il a mis en place les conditions ‘'un enrichissement du savoir pour conforter sa position

- par des mesures inscrites à la fois dans le registre de la gestion de l'espace public (le décret relatif à la répression de la mendicité et du vagabondage de 1848 ; l'autorisation d'expulser des mendiants et des individus de 1850 ; l'interdiction de la mendicité, y compris de la mendicité des talibés, de 1856) et dans le registre de la gestion de l'école coranique (les arrêtés sur le fonctionnement de l'école coranique de 1857, 1870, 1896 et 1903) ;
- par la création des institutions, telles que le Commissariat de Police de Saint-Louis ouvert en 1840, qui devaient assurer le respect de ces mesures.

Les textes en question donnent aux connaissances spontanées sur la mendicité une assise administrative et légale, ils stabilisent donc le savoir et lui donnent un statut incontestable. Les institutions habilitent ceux qui les animent à enrichir ce savoir en repérant les exceptions, les modes de transgression des normes émises, etc. L'affinement du savoir permet de préciser les textes normatifs dont la mise en application permet de nuancer et compléter la connaissance déjà acquise sur le phénomène à contrôler.

La décision des autorités coloniales de faire de la mendicité et de la mendicité des talibés des problèmes publics doit être mise en perspective avec leurs projets de l'époque qui visaient à établir au Sénégal un ordre public et social similaire à celui qui se mettait en place en France et à y installer l'école française. L'attitude est assurément paternaliste : la volonté d'établir un ordre public part du postulat selon lequel les sociétés locales sont fondamentalement désordonnées ; leur projet d'installer l'école française part du postulat selon lequel l'enseignement coranique des *daaras* n'assure pas une bonne préparation des enfants ; ils justifient leur volonté d'interdire la mendicité par leur souci de protéger les populations locales, postulées trop charitables et incapables de se protéger des sollicitations malveillantes des mendiants.

La mise à l'agenda public de la mendicité des talibés par Faidherbe en 1856 a conduit à créer des liens entre la mendicité des talibés et les registres de la gestion de l'espace public et de l'école coranique. Elle a contribué à modifier l'image de la mendicité des talibés, qui a cessé d'être vue comme une évidence incontestable pour devenir l'objet d'interventions publiques tout au long du XIX^{e} siècle.

Les liens qui l'associaient à une perturbation de l'ordre public et à une pratique que ses effets négatifs sur le développement ultérieur de l'enfant rendaient inacceptable ont été desserrés seulement après le rapport d'inspection sur l'enseignement coranique de Paul Marty de 1914. Le desserrement des liens a contribué à déplacer l'intérêt des autorités coloniales de l'enfant mendiant vers la construction de l'empire. Une migration de l'objet « mendicité des talibés » s'est alors opérée. La mendicité des talibés a cessé d'être considérée un problème public pour être envisagée comme une pratique liée à la socialisation religieuse des enfants qui ne mérite pas l'attention des autorités publiques.

Au cours des années 1960, après l'indépendance du Sénégal, la modification des enjeux politiques a contribué au changement du regard porté par les pouvoirs publics sur la mendicité des talibés. Elle est redevenue un problème public parce qu'elle a été considérée susceptible de mettre en péril le projet de construire la nation. Pour combattre la mendicité des talibés, les autorités indépendantes sénégalaises ont mobilisé les mêmes registres de la gestion de l'espace public et de la réforme de l'école coranique que le colonisateur français précédemment. Les liens entre la mendicité des talibés et la délinquance ont alors été resserrés.

À partir des années 1970, le caractère excessif des solutions apportées par les pouvoirs publics et leurs résultats limités ont conduit à une prise de conscience sociale de certaines catégories d'acteurs sociaux sénégalais par rapport à la mendicité des talibés. Ils ont commencé à dénoncer la manière dont les autorités publiques cherchaient à résoudre ce qu'elles avaient construit comme problème et à responsabiliser le marabout qui s'est vu accusé d'exploiter l'enfant, de mettre en danger sa vie et de ne pas lui offrir l'instruction religieuse que les parents espéraient lui voir acquérir en le lui confiant.

Dans les années 1990, l'intervention des organisations internationales a accentué cette prise de conscience sociale et a conduit à un dernier changement de registre d'interprétation de la mendicité des talibés. Les critiques d'acteurs sénégalais et l'implication d'intervenants externes ont contribué à desserrer les liens entre la mendicité des talibés et la délinquance et à resserrer les liens entre les talibés mendiants et la protection de l'enfance. Une nouvelle migration d'objet s'est opérée au début des années 1990, le talibé mendiant a cessé d'être vu d'abord comme un délinquant, pour être considéré comme un enfant dont les droits à la scolarité primaire universelle et à la protection devaient être garantis. La mendicité des talibés est devenue un problème social associé à la protection des droits des enfants. Ce problème social a été reconnu par les autorités sénégalaises qui l'ont mis à l'agenda public après les années 1990.

***

2. Conceptualiser la construction des problèmes publics

La construction d'un problème public suppose le développement d'un savoir sur les situations qui vont être considérées problématiques, sur les objets et les acteurs qui y évoluent. Cette construction suppose donc d'abord une lutte pour le sens. Cette dimension n'avait pas été intégrée aux hypothèses qui ont conduit cette recherche, elle fait l'objet de la première sous-section de cette partie des conclusions.

La deuxième sous-section précise en quoi le concept de migration d'objet s'est peu à peu imposé dans cette recherche. La théorie insiste sur le fait que les problèmes publics sont le fruit d'un processus de construction, elle est moins attentive au fait que les problèmes publics

peuvent faire l'objet de redéfinitions successives, qui leur donnent des significations différentes.

Les significations attribuées à un problème social n'apparaissent pas dans un vide culturel, elles sont tout au contraire inspirées des représentations dominantes de leurs temps qui sont véhiculées tant par des textes légaux, des expressions artistiques, des travaux savants, etc. La troisième sous-section est consacrée à un retour sur une théorie du dispositif qui tente de prendre en compte l'influence de ces différents éléments.

2.1. La lutte sémantique autour de la mendicité des talibés

Depuis la restitution du Sénégal à la France en 1816, la mendicité des talibés a été décrite et commentée avec une imprécision sémantique qui a rendu difficiles les interventions publiques pour l'éradiquer. L'accord intervenu le 29 décembre 2016 sur le « projet de loi portant statut du "daara" » semblait indiquer que cette imprécision avait été définitivement levée, avant qu'il soit récemment bloqué à l'Assemblée nationale. Outre qu'il définissait ce qu'est une *daara*, qu'il fixait ses conditions de fonctionnement et les qualifications que devraient avoir les maîtres qui y enseigneraient, le projet de loi annonçait l'adoption d'une loi portant Code de l'enfant qui envisageait d'éliminer la distinction entre la mendicité religieuse et la mendicité qui avait été introduite par le Code pénal de 1965 en son article 245. Le projet de loi portant Code de l'enfant veut interdire la mendicité des enfants « sous toutes ses formes, sur tout le territoire de la République et en tous lieux, notamment, dans la rue, sur les places publiques et les lieux de culte »[301]. La qualification de « religieuse » donnée à certaines formes de mendicités assez mal délimitées avait été introduite par le Code pénal de 1965 et elle a été maintenue dans la Loi 2005-06. Avec le recul, il semble qu'elle n'ait été très favorable qu'aux acteurs qui ont organisé la mendicité des enfants en une activité lucrative dont ils ont tiré un profit personnel et que cette disposition légale a préservés de toute intervention des pouvoirs publics.

En fonction des périodes et des acteurs, la demande d'aumône des talibés a été désignée par différents termes dont chacun est porteur de connotations qui ne sont pas nécessairement univoques. Le jeu avec les mots a eu son importance tant dans les stratégies de disqualification, voire de criminalisation de la mendicité des talibés que dans les stratégies visant à la légitimer en la désignant comme une spécificité de l'enseignement coranique sénégalais. Ignorants de la dimension religieuse de la mendicité des talibés ou par volonté délibérée de ne pas la prendre en compte ou de la désarmer, des analystes comme l'abbé Boilat et Faidherbe ont désigné la demande d'aumône des talibés par le terme de « mendicité » qu'ils voulaient péjoratif. En 1914, Paul Marty a mis en évidence l'ancrage culturel de la mendicité des talibés en l'associant à la tradition locale qui en faisait le seul mode de rémunération du maître coranique. Il l'a alors désignée par le terme de « quête », censé lui conférer une connotation sinon positive, au moins neutre.

Les premières décennies après l'indépendance ont vu se mettre en place la distinction évoquée ci-dessus entre la mendicité interdite et la mendicité tolérée « dans les lieux et dans les

[301] GROUPE DE TRAVAIL CHARGE DE L'ÉLABORATION DU PROJET DE CODE DE L'ENFANT, 2015, *Projet de loi d'orientation portant code de l'enfant*, mai, Dakar.

conditions consacrées par les traditions religieuses »[302] (Code pénal 1965, article 245). Cette distinction a été inscrite par les autorités publiques dans les textes légaux.

Des analystes sénégalais ont tenté d'approfondir cette distinction entre différents types de mendicités. Ndiaye (1985) considérait que la demande d'aumône des talibés ne faisait pas de ces derniers des mendiants ou des délinquants. Critique par rapport à la version urbaine de la mendicité des talibés qu'il qualifia de « déplorable » (*id.* : 160), il a fait la distinction entre la mendicité pratiquée par les mendiants et ce qu'il a appelé la « quête » traditionnelle des talibés. À ses yeux, cette mendicité était la manière par laquelle l'enfant montrait son attachement à la religion islamique. De la même manière, Ware (2014), qui se pose en défenseur des *daaras* et qui se montre très critique par rapport à la rhétorique internationale sur les talibés mendiants, fait appel au terme wolof de « yalwaan » (*id.* : 46), qu'il traduit en français par l'expression « demander nourriture et aumône » (*ibid.*), pour désigner la pratique quotidienne des talibés. Il visait ainsi à donner à la pratique des talibés une dimension religieuse et défendable.

Les arguments de Ndaye et de Ware nous ont amenés à nous demander si la langue wolof ne faisait pas la distinction entre une mendicité religieuse et une mendicité profane. Plusieurs dictionnaires ont été consultés pour tester cette hypothèse. Dans le dictionnaire *La langue Wolof* de Rambaud (1903), le terme mendier est traduit par « sarakhtu ». Dans le dictionnaire *Ay Baati Wolof. A Wolof Dictionary*, Munro et Gaye (1997) traduisent, le verbe « yalwaan » par « to beg ». Les indications les plus complètes ont pu être retrouvées dans le *Dictionnaire wolof-français et français-wolof* de Diouf (2003) qui traduit le terme « yalwaan » par « obole, aumône reçue par un mendiant » et le rend synonyme de « sarax » traduit par « faire l'aumône ». Les traductions qu'il propose pour mendier sont indistinctement « yalwaan » et « saraxu ». Le proverbe « Boo saraxatul gumba, bàyyi ko ak yalwaanam » (traduit par « Passe encore que tu ne fasses pas l'aumône à un aveugle, mais laisse lui son obole ») montre une parfaite synonymie entre « sarax » et « yalwaan ». Ces exemples permettent de conclure que le wolof ne fait pas une distinction entre la mendicité profane et la mendicité religieuse. L'imprécision sémantique semble donc aussi grande en wolof qu'en français.

On peut en déduire que les batailles sémantiques engagées par des auteurs sénégalais pour distinguer la quête d'aumône des talibés de la mendicité « ordinaire » n'ont pas un fondement culturel à ce point assuré qu'il aurait conduit à la mise au point et à l'usage de termes différents. La lutte sémantique était donc politique, elle visait à instaurer des césures là où la langue naturelle n'en avait pas installées. En l'occurrence, la stratégie n'a pas payé.

2.2. La migration d'objet

Le concept de « migration d'objet » ne faisait pas partie de l'appareillage théorique initial de cette thèse. Développé par Charlier et Croché (2013), il désigne le processus au terme duquel un élément se voit appliquer d'autres critères d'évaluation ou d'appréciation que ceux qui lui étaient précédemment associés. L'élément auquel cette migration est imposée peut être un acteur, une pratique, un équipement, une situation, peu importe, tout est susceptible d'être soumis à ce processus. C'est de cette généralité que Charlier et Croché (*id.*) ont voulu rendre compte en utilisant le terme d'« objet ».

[302] *Code pénal Sénégal*, http://www.droit-afrique.com/images/textes/Senegal/Senegal%20-%20Code%20penal.pdf, consulté le 13 février 2017.

Les hypothèses qui ont guidé cette thèse étaient inscrites dans l'approche constructivistes des politiques publiques. Cette approche s'est révélée très efficace pour décrire et expliquer comment et par qui la mendicité a été construite comme problème public à différents moments de l'histoire du Sénégal. Les outils qu'elle propose aide à saisir des dynamiques à des moments historiques courts. Cette approche s'est par contre révélée de peu d'utilité pour expliquer pourquoi et comment la mendicité a vu se modifier les reproches qui lui ont été adressés et les regards qui étaient portés sur elle dans la société sénégalaise.

La seule manière de tenter d'expliquer ces glissements aurait été d'adopter une démarche d'historien et de repérer tous les glissements subtils, les évitements, les tentatives larvées, les essais hésitants puis de plus en plus hardis d'affirmer un nouveau regard sur les choses. Cette voie était impraticable dans les balises d'une thèse de doctorat en sciences politiques et sociales moins intéressée par le dévoilement de ces mouvements légers que par l'observation des états qui en résultent : c'est bien sûr au terme de mouvements légers que le regard des sociétés sur les choses se modifie, mais l'ampleur des changements peut être considérable. Pour notre part, nous voulions surtout mettre en perspective les regards portés sur la mendicité des talibés à diverses périodes.

Il semble bien que la mendicité des talibés n'est pas un objet banal de construction des politiques publiques. Dès le premier moment, cette mendicité suscite des réactions négatives des Français. Ces réactions négatives ne sont pas argumentées, mais vont chercher des arguments les plus légitimes possible pour devenir légitime. Le cas de figure de la politique publique est original : il y a d'abord la conviction qu'il est nécessaire d'intervenir pour interdire une pratique, ensuite vient la recherche des arguments qui permettent de justifier cette interdiction.

C'est ici que le concept de migration d'objet s'est révélé fécond. Il aide à mettre en lumière le déplacement qui s'est opéré et qui a fait passer un objet d'un registre d'évaluation à un autre. Il invite aussi à retracer non pas toute l'histoire de ce déplacement, mais à isoler la succession des événements qui ont facilité ce passage.

2.3. L'évolution du dispositif

Même si le concept de dispositif de production de l'homme a rarement été porté à l'explicite dans cette thèse, les interprétations auxquelles il invite ont guidé les réflexions qu'elle présente. Le mode de raisonnement préconisé par une approche en termes de dispositif est en totale cohérence par rapport à celui de la mobilité des objets qui a été exposé ci-dessus. Il s'agit, en d'autres termes moins de décrire et d'analyser des évolutions que de comparer des moments successifs auxquels les différences apparaissent de façon très visible et de ne s'intéresser qu'aux événements qui ont rendu ces différences possibles.

Depuis les années 1990, l'association du registre de la protection de l'enfance à la mendicité des talibés contribue à saper progressivement la légitimité de l'argument, avancé par de nombreux opérateurs des *daaras*, selon lequel la mendicité constitue une étape indispensable de la quête spirituelle et de la socialisation du jeune sénégalais. Divers observateurs externes, même parmi les plus critiques comme le *Human Rights Watch* (2010), reconnaissent que jadis elle constituait l'expression de la prise en charge communautaire des talibés en formation. Ils admettent aussi que la forme qu'a prise la mendicité des talibés est la conséquence d'une dérive de l'école coranique qui a commencé après les années 1970 et est due à des facteurs

multiples et variés. Des acteurs nationaux appuient cette analyse et déplorent les mutations contemporaines qu'a connues la mendicité des talibés, surtout la dérive monétarisée qu'elle affiche en milieu urbain.

Ces analyses ne semblent guère être prises en compte par les décideurs et les politiques nationales, inspirées par les prescriptions internationales, qui paraissent ne pas vouloir ou ne pas pouvoir s'attaquer aux facteurs qui ont contribué à cette dérive, qu'ils soient de nature politique ou socio-économique. Aucune des actions entamées depuis la décennie 1990 ne semble vouloir identifier et conserver ce qu'il y avait éventuellement de positif dans la mendicité du talibé. Toutes les mesures paraissent vouloir évacuer la responsabilité des communautés dans la formation spirituelle des enfants au profit de l'État et ne pas chercher à assurer par des moyens respectueux des personnes, l'intégration à ces communautés que le mode traditionnel de fonctionnement des *daaras* préparait.

L'accès à une éducation de qualité est devenu un critère universel par rapport auquel toutes les autorités nationales sont évaluées. L'ensemble des initiatives prises depuis 1990 en matière d'enseignement contribue à l'affaiblissement des liens qui pouvaient attacher les dispositifs nationaux de production de l'homme à des particularismes locaux. Un dispositif global de production de l'homme est en train d'absorber ces particularismes qui paraissent de plus en plus anachroniques. Le dispositif national de production de l'homme au Sénégal se voit aujourd'hui confronté à l'exigence de trier les enfants dès l'enseignement primaire, pour qu'ils puissent suivre une éducation secondaire et accéder ensuite à l'enseignement supérieur. Les enfants sont préparés dès le plus jeune âge à être mis dans une compétition qui se joue à l'échelle mondiale. Les talibés qui passent une grande partie de leur journée dans la rue en train de mendier ne peuvent pas intégrer cette compétition. La mendicité des talibés est dès lors amenée à disparaître progressivement, même si elle a constitué en d'autres temps une pratique de socialisation religieuse.

Durant toute la période des négociations du « projet de loi portant statut du "*daara*" », les hautes autorités religieuses mêmes n'ont pas eu un propos public pour défendre la mendicité des talibés. Sa préservation a cessé d'être un enjeu pour les personnalités religieuses, qui ont admis qu'aucun argument ne permet plus de la justifier.

En effet, ce qui est refusé aujourd'hui c'est le principe même de la mendicité. Depuis les années 1990, de nouveaux liens ont été établis progressivement entre le nœud de la mendicité des talibés et d'autres registres afin de la dégager totalement des fins vertueuses et des résultats positifs qu'elle pouvait revendiquer et de l'amener tout naturellement à disparaître. L'association de la pratique à la traite des personnes, suite à l'adoption de la loi n° 2005-06, et l'élaboration des projets de loi qui prévoient explicitement l'interdiction de la mendicité des enfants sous peine de sanction, participent à ce processus.

Le resserrement des liens entre la mendicité des talibés et le registre de la protection de l'enfance et la traite des personnes n'est que le résultat de l'affaiblissement progressif, commencé après l'indépendance, d'autres liens entre la nécessité de l'enseignement islamique, le postulat de vertu des maîtres coraniques et le rôle primordial de l'école coranique dans l'éducation de l'enfant sénégalais. Face aux différentes attaques dont ils ont été des cibles, certains opérateurs contemporains des *daaras* sénégalaises ont choisi de faire un grand saut en avant, malgré leur opposition initiale, et de souscrire aux prescriptions du temps afin d'assurer la survie de leurs structures. L'accord conclu le 29 décembre 2016 entre les autorités nationales et des représentants des familles religieuses, des associations de maîtres coraniques,

d'imams et de prédicateurs autour du « projet de loi portant statut du "daara" » indique que ces opérateurs de l'enseignement coranique se sont convaincus qu'il n'était plus possible de protéger les *daaras* en ne s'appuyant que sur la tradition. L'hypothèse la plus plausible pour expliquer l'évolution de leur position est celle d'une transaction entre l'État et ces opérateurs. Ils ont accepté que le secteur soit assaini, ce qui leur est favorable, tant en termes d'image qu'en termes matériels, puisque cet assainissement va de pair avec la subvention des *daaras* agréées.

La promesse d'une subvention publique des *daaras* n'a toutefois pas suffi pour que tous les maîtres coraniques acceptent d'être « mis en boîte noire » (Akrich, Callon & Latour 2006). Le blocage récent du « projet de loi portant statut du "daara" » à l'Assemblée nationale montre que certains opérateurs refusent toujours d'adhérer au projet de formaliser l'enseignement coranique. Ils rejettent les conditionnalités qui accompagnent ce projet : la réforme des programmes d'enseignement et la mise sous contrôle public des *daaras*. Le rejet de la laïcisation de l'enseignement coranique, exprimé récemment par l'association Rabbita de Touba, montre que les opérateurs de terrain qui avaient initialement accepté de signer l'accord du 29 décembre 2016, donc d'être « mis en boîte noire » (*id.*), profitent de la nouvelle vague de contestations du projet de loi pour sortir de la « boîte noire » et exprimer aussi leur refus de son adoption. Le rejet du projet de loi par la Rabbita indique par ailleurs que le combat mené dans les premières décennies après l'indépendance par des opérateurs des *daaras* et des leaders religieux, tels que le calife de la confrérie tidiane Abdou Aziz Sy, pour conserver le « cachet traditionnel » (Ndiaye 1985 : 156) de l'enseignement coranique et éviter tout contrôle des pouvoirs publics sur son fonctionnement n'est pas encore terminé.

Les efforts déployés par les autorités sénégalaises pour montrer leur conformité avec les prescriptions internationales en matière d'enseignement et de protection de l'enfance sont aujourd'hui sapés par un mouvement d'opposition, représenté par le Conseil supérieur des maîtres coraniques, qui semble trouver ses appuis dans des références autres que nationales. Ces références sont islamiques, ce dont il ne fait pas mystère, ce qui permet d'avancer l'hypothèse d'une compétition de deux dispositifs de production de l'homme au Sénégal. Dans ce cas, l'enjeu autour du « projet de loi portant statut du "daara" » ne porte plus uniquement sur le contrôle de l'enseignement coranique, mais sur l'orientation du dispositif de production de l'homme qui sera privilégiée dans le pays. S'il ne fait guère de doute que la majorité des particularismes locaux du système sénégalais d'enseignement et de socialisation seront prochainement absorbés dans un modèle global qui les réduira, la question se pose de savoir quel sera ce modèle, et l'incertitude est aujourd'hui plus grande que jamais.

L'accord du 20 décembre 2016 semblait annoncer que la balance penchait vers le dispositif occidental de production de l'homme. Ce dispositif est équipé de savoirs qui définissent le talibé comme un être humain qui doit jouir de la plénitude de ses droits, dont ceux de ne pas être battu, contraint, forcé à la mendicité. Soutenu dans sa diffusion par les instances internationales après les années 1990, ce savoir a été approprié par les autorités nationales et une partie de la société sénégalaise. Cette appropriation locale et la mobilisation internationale en faveur de l'éducation semblaient affaiblir le savoir mobilisé par les détracteurs de la modernisation des *daaras*, qui considèrent le talibé comme un être imparfait qu'il faut redresser pour son bien, afin de lui permettre d'avoir une vie vertueuse et de se présenter à Dieu sans craindre sa colère. Le récent blocage du « projet de loi portant statut du "daara" » à l'Assemblée nationale indique que non seulement le savoir des opposants à la modernisation

des *daaras* continue toujours à s'affirmer (cf. les propos de Rabbita), mais qu'un savoir islamique, qui ne rejette pas *a priori* le projet de moderniser les *daaras* cherche à s'imposer. Ce savoir islamique rejette toutefois les modalités occidentales de modernisation des daaras. Ses appuis et références paraissent aussi solides et aussi solidement articulés que ceux du savoir occidental, et paraissent structurés par un dispositif de production de l'homme qui puise ses racines, ses références et sa cohérence théorique et pratique dans le monde islamique.

Si l'hypothèse d'un affrontement de deux dispositifs de production de l'homme s'avère correcte, l'avenir du « projet de loi portant statut du "daara" » dépend du « macro-acteur » (Akrich, Callon & Latour 2006) qui réussira à imposer son projet de société et à orienter le dispositif de production de l'homme au Sénégal.

Le scénario du démarrage d'un nouveau processus de concertation nationale autour du projet de loi n'est pas non plus à exclure. Toutefois, même s'il aboutissait, il n'est pas sûr qu'il amènerait une évolution sensible des pratiques sur le terrain. La mécanique de construction d'un compromis est elle aussi tirée d'une logique occidentale qui suggère qu'un partage équitable des gains et des pertes est la base d'un compromis équilibré et durable et qui exclut donc qu'une partie n'envisage d'accord que si la totalité de ce qu'elle souhaite est obtenue sans que le moindre coût soit accepté. Or, les autorités nationales semblent confrontées à des opposants, tels que la Rabbita, qui refusent de concéder quoi que ce soit, mais maintiennent un très haut niveau d'exigence. Même les logiques de négociation semblent donc inconciliables, ce qui reporte vers l'infini la perspective d'un accord.

BIBLIOGRAPHIE

TRAVAUX SCIENTIFIQUES

AKRICH M., CALLON M. & LATOUR B. *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses Mines Paris.

AMGHAR S., 2011, « La Ligue islamique mondiale en Europe : un instrument de défense des intérêts stratégiques saoudiens », *Critique internationale*, Vol. 2, n° 51, p. 113-127. DOI 10.3917/crii.051.0113.

AMO K., 2014, « Note de recherche. L'anthropologue à l'école coranique. Faire face à la « bonne souffrance » des *taalibés* (Sénégal) », *AntropoChildren. Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance*, n° 4, p. 1-30, consulté en ligne sur http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1971&file=1, le 18 février 2017.

ARIÈS P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil.

ARNOULET F., 1984, « Les Tunisiens et la première guerre mondiale (1914-1918) », *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n° 38, p. 47-61.

BAJOIT G., 1988, « Exit, voice, loyalty … and apathy », *Revue française de sociologie*, Vol. 29, n° 2, p. 325-345.

BALL S.J., 2013, *Foucault, Power and Education*, New York, Routledge.

BASS L.E., 2004, *Child Labor in Sub-Saharan Africa*, Colorado/London, Lynne Rienner Publishers.

BARTHÉLÉMY P., 2010, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, p. 5-27.

BEAUNE J.-C., 1983, *Le vagabond et la machine. Essai sur l'automatisme ambulatoire. Médicine, technique et société 1880-1910*, Seyssel, Champ Vallon.

BÉNOT Y., 2003, « La décolonisation de l'Afrique française (1943-1962) », *in* FERO M., *Le livre noir du colonialisme. XVI^e – XXI^e siècle : de l'extermination à la repentance*, Paris, Robert Laffont, p. 9-38.

BOILAT D., 1853, *Esquisses sénégalaises : physionomie du pays, peuplades, commerce, religions*, Paris, Imprimerie de L. Martinet.

BOLTANSKI L. & Thévenot, L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BONDAZ J. & BONHOMME J. 2014. « Don, sacrifice et sorcellerie. L'économie morale de l'aumône au Sénégal », *Annales HSS*, n° 2, p. 471-504.

BOUCHE D., 1968, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule…Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, Vol. 8, n° 29, p. 110-122.

BOUCHE D., 1974a, *L'enseignement dans les territoires Français de l'Afrique Occidentale de 1871 à 1920*, Thèse présentée devant l'Université de Paris 1, Université de Lille III, Service de reproduction des thèses, tomes 1 & 2, p.1-944.

BOUCHE D., 1974b, « L'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920 », *Revue française d'outre-mer*, Vol. 61, n° 223, p. 218-235.

BOUCHE D., 1991, *Histoire de la colonisation française. Flux et reflux (1815-1962)*, tome second, Paris, Fayard, p. 243-256.

BOUCHE D., 2000, « Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 25, p. 1-15.

BOYLE H.N., 2006, "Memorization and Learning in Islamic Schools", *Comparative Education Revie*, Vol. 50, n° 3, p. 478-495.

BUTON F. & MARIOT N., 2009, *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, PUF.

CAILLIÉ R., 1830, *Journal d'un voyage à Temboctou et à Jenné, dans l'Afrique centrale précédé d'observations faites chez les maures brakas, les nalous et d'autres peuples ; pendant les années 1824, 1825, 1826, 1827, 1828*, Tome 1, Paris, Imprimerie royale.

CALLAWAY B. & CREEVEY L, 1994, *The Heritage of Islam. Women, Religion and Politics in West Africa*, Boulder/Londres, Lynne Rienner Publishers.

CARRÈRE F. & HOLLE P., 1855, *De la Sénégambie française*, Paris, Librairie de Firmin Didot frères, fils et c^{ie}, Imprimeurs de l'Institut de France (version numérique source gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France).

CASTERAN N., 2009, *La mendicité dans l'enseignement coranique au Sénégal 1848-2009 : histoire d'une pratique controversée*, Mémoire de maîtrise en histoire, Toulouse, Université Toulouse II – Le Mirail, U.F.R. Histoire, Arts, Archéologie.

CHAM M.B., 1985, "Islam in Senegalese Literature and Film", *Africa: Journal of the International African Institute*, Vol. 55, n° 4, p. 447-464.

CHARLIER J.-É., 2002, « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la République laïque du Sénégal », *Éducation et sociétés*, Vol. 2, n° 10, p. 95-111.

CHARLIER J.-É, 2004, « Les écoles au Sénégal : de l'enseignent officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 39-57.

CHARLIER J.-É., 2006, « La voie du Dieu. Enseignement religieux et insertion socioprofessionnelle au Sénégal », *Les Cahiers de l'Association Tiers-Monde, CREQ*, n° 21, p. 77-84.

CHARLIER J.-É, 2015, « Les disciplines dans le "grand chambardement" : "fourbi de la qualité", migration des objets et effacement des frontières », *in* GORGA A. & LERESCHE J.-PH., *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 243-256.

CHARLIER J.-É. & CAMPENHOUDT L.V., 2014, *4 Méthodes de recherche en sciences sociales. Cas pratqiues pour l'Afrique francophone et le Maghreb*, Paris, Dunod.

CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2013, « Le dispositif impose la migration des objets. Comment le processus de Bologne a modifié la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements ? », *Éducation comparée*, n° 8, p. 43-62.

CHARLIER J.-É. & PANAIT O.M., « Les obstacles au compromis entre le daara et l'école moderne au Sénégal », *Liens* (accepté pour publication, à paraître 2017).

CHARLIER J.-É. & PANAIT O.M., "A conceptualisation of resistance to global educational prescriptions through the lenses of Michel Foucault", *British Journal of Sociology of Education* (deuxième relecture).

CHARLIER J.-É. & PANAIT O.M., 2015, "The Bologna Policy Forum. The Temptation to Act on Non-European Higher Education Systems", *in* OLSON J., BISETH H. & RUIZ G. (eds), *Educational Internationalisation. Academic Voices and Public Policy*, Rotterdam, Sense Publishers, p. 59-75.

CHEHAMI J., 2013, *Les « talibés » du Sénégal : Une catégorie de la rue, prise entre réseaux religieux et politiques d'action humanitaire*, Thèse de doctorat en sociologie, Grenoble, Université de Grenoble.

CISSE S., 1992, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

COLLIGNON R., 1984, « La lutte des pouvoirs publics contre « les encombrements humains » à Dakar », *Canadian Journal of African Studies/Revue Canadienne des Études Africaines*, Vol. 18, n° 3, p. 573-582.

CONKLIN A.L., 1997, *A mission to civilize. The republican idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford, California, Stanford University Press.

CONKLIN A.L., 2002, « Le colonialisme : un dérapage de l'idéal éducatif ? », *Communications*, n° 72, p. 159-174.

CROCHÉ S., 2009, *Bologne confisquée. Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*, Thèse en sciences politiques et sociales et en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain-Mons, *l'Université-Lumière Lyon II*, Lyon.

CROCHÉ S., 2010, *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.

CROCHÉ S., 2015, *Produire l'homme au-delà de la modernité et de l'État nation*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.

CROWDER M., 1964, "Indirect Rule: French and British Style", *Africa: Journal of International African Institute*, Vol. 34, n° 3, p. 197-205.

CROZIER M. & FRIEDBERG, E. 1977. *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

D'AIGLEPIERRE R. & BAUER A., 2016, « Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique », *Afrique contemporaine*, Vol. 1, n° 257, p. 25-40, DOI 10.3917/afco.257.0025.

D'ANGELO S., 2013, *Politique et marabouts au Sénégal : 1854-2012*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.

D'AOUST S., 2012, *L'effectivité du droit à l'éducation au Sénégal. Le cas des enfants talibés dans les écoles coraniques*, Paris, L'Harmattan.

D'AOUST S., 2013, « Écoles franco-arabes publiques et *daaras* modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], n°12, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 25 mars 2017. URL : http://cres.revues.org/2428

DE LAVERGNE, 2005, « Le kuttâb, une institution singulière dans le système éducatif égyptien », *Journal des anthropologues* [En ligne], n°100-101, mis en ligne le 18 novembre 2010, consulté le 17 février 2017. URL : http://jda.revues.org/1574.

DIA M.M., 2012, *Les daara et leurs taalibe: contribution à l'étude du problème de la mendicité dans la ville de Dakar*, Thèse de doctorant en sociologie, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

DIALLO A., 2006, *Les fondements socioculturels de la mendicité des talibés au Sénégal : les relations entre le donateur et le talibé*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

DIOP M.C., 1997, « L'administration sénégalaise et la gestion des "fléaux sociaux". L'héritage colonial », *in* BECKER, C., MBAYE, S. & THIOUB, I. (dir.), *AOF : réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895 – 1960*, tome 2, Dakar, Direction des Archives du Sénégal, p. 1128-1150.

DIOUF J.L., 2003, *Dictionnaire wolof-français et français-wolof*, Paris, Karthala.

DIOUF FAYE S., 2002, *Quelles relations causales entre l'Éducation Non Formelle (ENF) à de type daara et l'insertion socio-économique des bénéficiaires : la parole aux acteurs*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

DRAME D., 2009, *Étude des caractéristiques et de l'évolution d'une institution éducative de type non formel : l'exemple du Daara de Coki*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

DRAME D., 2013, *Enseignement et culture arabo-islamique au Sénégal. École de Diamal (1910-2010)*, Thèse de doctorat en études arabes et islamiques, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

DRAME F., 2010, *Nàndité. Enquête sur les enfants des rues à Dakar*, Étude réalisée sous la direction scientifique du Samusocial International et avec le concours de l'UNICEF Sénégal, Dakar, Presses de l'imprimerie Graphi Plus.

DUMONT F., 1974, « Samb. (Amar) : Essai sur la contribution du Sénégal à la littérature d'expression arabe. – Dakar, I.F.A.N. », compte rendu, *Revue française d'histoire d'Outre-Mer*, t. LXI, n° 225.

DURAND B., 1997, « Les pouvoirs du Gouverneur général de l'AOF », *in* BECKER, C., MBAYE, S. & THIOUB, I. (dir.), *AOF : réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895 – 1960*, tome 2, Dakar, Direction des Archives du Sénégal, p. 50-58.

EDELMAN M., 1991, *Pièces et règles du jeu politique*, Paris, Seuil.

EICKELMAN D.F., 1978, "The Art of Memory: Islamic Education and Its Social Reproduction", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 20, n° 4, p. 485-516.

FALL A., 2012a, *L'éducation de base au Sénégal, de 1945 à nos jours : discours et pratiques*, Thèse de doctorat en histoire, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

FALL A., 2012b, « Eduquer au national en Afrique, le cas sénégalais : une mission impossible », *Liens*, n° 15, p. 76-94.

FALL C.A.T., 2016, *Les mauvais traitements des talibés comme violation des droits de l'enfant au Sénégal*, Mémoire de maîtrise en sciences juridiques et politiques, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

FAYE O. & THIOUB I., 2003, « Les marginaux et l'État à Dakar », *Le mouvement social*, n° 204, p. 93-108.

FORTIER C., 1998, « Le corps mémoire : du giron maternel à la férule du maître coranique », *Journal des Africanistes*, Vol. 68, n° 1-2, p. 199-223.

FORTIER C., 2003, « "Une pédagogie coranique". Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) », *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII (1-2), n° 169-170, p. 235-260.

FOUCAULT M., 1961, *Folie et Déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon.

FOUCAULT M., 1971, *L'ordre du discours*, http://1libertaire.free.fr/Foucault64.html, consulté le 9 septembre 2016.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M., 1977, « Le jeu de Michel Foucault », *in* FOUCAULT M., 2001, *Dits et écrits 1976-1988*, tome 2, Paris, Gallimard, p. 298-329.

FOUCAULT M., 1976, *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M., 1980, « La poussière et le nuage », *in* Foucault M., 2001, *Dits et écrits 1976-1988*, tome 2, Paris, Gallimard, p. 829-838.

FOUCAULT M., 1982, « Le sujet et le pouvoir », *in* Foucault M., 2001, *Dits et écrits 1976-1988*, tome 2, Paris, Gallimard, p. 1041-1062.

FOUCAULT M., 1984a, « Polémique, politique et problématisations », *in* FOUCAULT M., 2001, *Dits et écrits 1976-1988*, tome 2, Paris, Gallimard, p. 1410-1417.

FOUCAULT M., 1984b, « Le souci de la vérité », *in* FOUCAULT M., 2001, *Dits et écrits 1976-1988*, tome 2, Paris, Gallimard, p. 1487-1497.

FOUCAULT M., 1984c, « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », *Dits et écrits 1976-1988*, tome 2, Paris, Gallimard, p. 1527-1548.

FOUCAULT M., 1984d, *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M., 1997a[1976], « Cours du 14 janvier 1976 », *in* FOUCAULT M., *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976)*, Paris, Gallimard, p. 15-26.

FOUCAULT M., 1997b[1976], « Cours du 4 février 1976 », *in* FOUCAULT M., *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976)*, Paris, Gallimard, p. 54-85.

GAMBLE H., 2010, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, p. 129-162.

GANDOLFI S., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII, n° 1-2, p. 261-277.

GEMMEKE A.B., 2009, « Marabout Women in Dakar: Creating Authority in Islamic Knowledge », *Africa: Journal of the International African Institute*, Vol. 79, n° 1, p. 128-147.

GUEYE A., 2016, *Pertinence et diversification des offres de l'éducation de base au Sénégal : les résistances de Touba*, Thèse de doctorat en sociologie, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

GUSFIELD J., 2009, *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Paris, Economica.

GUTTON J.-P., 1973, *L'État et la mendicité dans la première moitié du XVIII^e siècle. Auvergne, Beaujolais, Forez, Lyonnais*, Paris, Centre d'études foreziennes.

HARDY G., 1917, *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, Armand Colin.

HARRER S., 2005, "The Theme of Subjectivity in Foucault's Lecture Series 'L'Herméneutique du Sujet'", *Foucault Studies*, n° 2, p. 75-96.

HARRISON C., 2003, *France and Islam in West Africa, 1860-1960*, Cambridge, Cambridge University Press.

HARWOOD V. & ALLAN J., 2014, *Psychopathology at School. Theorizing mental disorders in education*, London & New York, Routledge.

HATCHUEL A., 1996, « Coopération et conception collective. Variété et crise des rapports de prescription », *in* TERSSAC G. & FRIEDBERG E. (ed.), *Coopération et conception*, Toulouse, Ed. Octarès, p. 102-121.

HATCHUEL A., 2003, « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective » *in* DAVID A. & LAUFER H.A (ed.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris, Fnege, p. 7-44.

HELLER K.J., 1996, "Power, Subjectification and Resistance in Foucault", *SubStance*, Vol. 25, n° 1, p. 78-110.

HÉRICÉ M., 1847, *Mémoire présenté à M. le ministre de la Marine et des colonies sur quelques améliorations à apporter à la colonie du Sénégal*, Paris, Plon Frères.

HIRSCHMAN A.O., 1970, *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States.* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

HOECHNER H., 2016, « "Nous voulons les professeurs de hadiths !". *Almajirai*, éducation islamique "moderne" et exclusion dans le nord du Nigeria », *Afrique contemporaine*, Vol. 1, n° 257, p. 91-104, DOI 10.3917/afco.257.0091.

HUNT P., 1993, "Children's Rights in West Africa: The Case of The Gambia's Almudos", *Human Rights Quarterly*, n° 15, p. 499-532.

HUGON C., 2015, « Les *sëriñ daara* et la réforme des écoles coraniques au Sénégal. Analyse de la fabrique d'une politique publique », *Politique africaine*, Vol. 3, n° 139, p. 83-99.

HUGON C., 2016, *(Re)Penser Dieu à l'école au Sénégal. L'adaptation des politiques publiques au défi de l'éducation « arabo-islamique »*, Thèse de doctorat en science politique, Bordeaux, Université de Bordeaux.

IMANIRIHO D., 2015, *Appropriation des politiques éducatives dans un contexte de dépendance économique. Réflexion sur le fonctionnement du réseau d'acteurs éducatifs au Rwanda*, Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

JULIA D., 1998, « L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) », *in* BECCHI, E., JULIA D. *Histoire de l'enfance en Occident*. *Du XVIII^e siècle à nos jours*, tome 2, Paris, Seuil, p. 7-111.

KANE C.H., 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

KIELLAND A &TOVO M, 2006, *Children at Work: Child Labour Practices in Africa*, Boulder, CO: Lynne Rienner.

KINGDON J.W., 2011, *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, updated 2nd edition (2003 2nd edition, 1984 1st edition), Boston, Pearson, p. 90-115; 165-195.

KNOEPFEL P., LARRUE C. & VARONE F., 2006, *Analyse et pilotage des politiques publiques*, 2ème édition, Zürich, Verlag Ruegger, p. 25-44 ; 137-164.

LE BOURHIS J.-P. & LASCOUMES P., 2014, « Les résistances aux instruments de gouvernements. Essai d'inventaire de typologie des pratiques », *in* HALPERN C., LASCOUMES P. & LE GALÈS P. (éd.), *L'instrumentation de l'action publique*, Paris, Les presses de science po., p. 493-520.

LE COUR GRANDMAISON O., 2005, « L'exception et la règle : sur le droit colonial français », *Diogène*, Vol. 4, n° 212, p. 42-64. DOI 10.3917/dio.212.0042.

LÉGIER H.J., 1968, « Institutions municipales et politique coloniale : les Communes du Sénégal », *Revue française d'histoire d'outre-mer*, Vol. 55, n° 201, p. 414-464.

LEHMIL L., 2006, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », *Labyrinthe*, n° 24, p. 91-112.

LEROY-BEAULIEU P., 1882, *De la colonisation chez les peuples modernes*, 2ème édition, Paris, Guillaume et Cie Libraires.

LEWANDOWSKI S., 2011, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, Vol. 3, n° 59, p. 37-56.

LEWANDOWSKI S. & NIANE B., 2013, « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques de l'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal », *in* DIOP M.C., *Sénégal (2000-2012). Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, Médina/Paris, CRES/Karthala, p. 503-539.

LOIMEIER R., 2002, « Je veux étudier sans mendier. The Campaign against the Qur'ānic Schools in Senegal », *in* WEISS H. *Social welfare in Muslim Societies in Africa*, Stockholm, Nordiska Afrikainstitutet.

MARGUERAT Y. & POITOU D., 1994, *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, Paris, Fayard.

MARTY P., 1914, *Écoles maraboutiques du Sénégal, la Médersa de Saint-Louis*, Paris, Ernest Leroux.

MBACKE K., 1993, *Islam et société*, IFAN, Dakar.

MBACKE K., 1994, *Daaras et droits de l'enfant*, IFAN, Dakar.

MBOW P., 2009, *Secularism, Religious Education, and Human Rights in Senegal*, Working paper n° 09-007, Institute for the Study if Islamic Thought in Africa. Working Paper Series, p. 1-14.

MCINTYRE J.A., 1982, "An Overview of Education in Northern Nigeria: Attempted from the Perspective if Qur'anic Education", *Africa Spectrum*, Vol. 17, n° 1, p. 21-31.

MEDORI TOURE V., 2006, *Les exclus de l'éducation de base à Dakar. Le cas des talibés,* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

MORGANTI S., « À l'écoute des "victimes" : les défis de la protection des vidomègon au Bénin », *Autrepart*, Vol. 4, n° 72, p. 77-94, DOI 10.3917/autr.072.0077.

MOURALIS B., 1995, « *Les Esquisses sénégalaises de l'abbé Boilat, ou le nationalisme dans la négritude », Cahiers d'études africaines*, Vol. 35, n° 140, p. 819-837.

MULLER P., 1995, « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », *in* FAURE A., POLLET G. & WARIN P. *La construction du sens dans les politiques publique. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, p. 153-179.

MUNRO P. & GAYE D., 1993, *Ay Baati Wolof. A Wolof Dictionary*, Los Angeles, University of California.

NDIAYE M., 1985, *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal*, Istanbul, Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques.

NDIAYE P.O., 2015, « Aumône et mendicité : un autre regard sur la question des *talibé* au Sénégal », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, p. 295-310.

NDOYE A.L. 2010, *La société sénégalaise et les enfants de la rue. Approche socio-anthropologique des dynamiques d'exclusion et de survie. Étude de cas à Dakar*, Thèse en sociologie, Lausanne, Université de Lausanne.

NIANG P.M., 2013, *La mendicité des élèves des écoles coraniques en milieu urbain au Sénégal*, Thèse en sociologie, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail.

NISIYAMA N., 2011, « Assimiler ou non les indigènes dans l'Empire colonial français – les indigènes devaient-ils apprendre le français ? », *Croissements*, n° 1, p. 125-137.

OGUNKAN D.V., 2011, "Begging and almsgiving in Nigeria: The Islamic perspective", *International Journal of Sociology and Anthropology*, Vol. 3, n° 4, p. 127-131.

PANAIT O.M., 2016, « Références laïques et enseignement religieux : de quelques recompositions au Sénégal de la période coloniale au XXI^{e} siècle », *Éducation et sociétés*, n° 37, p. 161-176.

PEEMANS J.-Ph., 2002, *Le développement des peuples face à la modernisation du monde. Essai sur les rapports entre l'évolution des théories du développement et les histoires du 'développement réel' dans la seconde moitié du XXème siècle*, Louvain-la-Neuve/Paris, AcademiaBruylant/L'Harmattan.

PERRY D.L., 2004, "Muslim Child Disciples, Global Civil Society, and Children's Rights in Senegal: The Discourse of Strategic Structuralism", *Anthropological Quarterly*, Vol. 77, n° 1, p. 47-86.

PEZERIL C., 2008, « Histoire d'une stigmatisation paradoxale, entre Islam, colonisation et "auto-étiquetage". Les Baay Faal du Sénégal », *Cahiers d'études africaines*, Vol. 4, n° 192, p. 791-814.

PIGA A., 2002, *Dakar et les ordres soufis. Processus socioculturels et développement urbain au Sénégal contemporain*, Paris, L'Harmattan.

POITOU D., 1985a, « Réseau « Marginalité juvénile dans la ville africaine ». Pour une étude scientifique de la marginalité infantile et juvénile dans la ville africaine », *Cahiers ORSTROM*, sér. Sci. Hum, Vol. XXI, n° 4, p. 497-499.

POITOU D., 1985b, « La rue squattée en Afrique », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 27, p. 9-16.

RAFFENEL A., 1846, *Voyage dans l'Afrique occidentale*, Paris, Arthus Bertrand.

RAFFNSØE S., 2008, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault », *Symposium, Revue canadienne de philosophie continentale*, Vol. 12, n° 1, p. 44-66.

RAGAIGNE A., OIRY E. & GRIMAND A., 2014, « Contraindre et habiliter: la double dimension des outils de contrôle », *Comptabilité-Contrôle-Audit*, Vol. 2, n° 20, p. 9-37.

RAMBAUD J.B., 1903, *La langue Wolof*, Paris, Éditeur E. Leroux.

RIAHI N., 2011, *Michel Foucault. Subjectivité, Pouvoir, Éthique*, Paris, L'Harmattan.

REVEL J., 2010, *Foucault, une pensée du discontinu*, Paris, Milles et une nuits.

REVEL J., 2002, *Le vocabulaire de Foucault*, Paris, Ellipses.

RIESZ J., 2004, « Visages de l'Islam dans la littérature africaine de langue française au Sud du Sahara », *in* GONÇALVEZ A.C. (coord.). *Actes do 6e Colóquio Internacional « Estados, Poderes e Identitades na África Subsariana*, Porto, p. 131-147.

SAINT-MARTIN Y.-V., 1989, *Le Sénégal sous le second Empire : naissance d'un empire colonial (1850-1871)*, Paris, Karthala.

SAMB A., 1972, « L'éducation islamique au Sénégal », *Notes africaines*, n° 136, p. 97-102.

SAMB A., 1973, *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, Dakar/Abidjan, Les Nouvelles Éditions Africaines.

SANE K.A., *Les talibés mendiants, une catégorie d'enfants de la rue au Sénégal. Pérennisation d'un fait social*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris Est.

SANTERRE R., 1973, *Pédagogie musulmane d'Afrique noire : l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

SATO Y., 2007, *Pouvoir et résistance Foucault, Deleuze, Derrida, Althusser*, Paris, L'Harmattan.

SAUSSURE L., 1899, *Psychologie de la colonisation française*, Paris, Félix Alcan Éditeur.

SCHEURICH J.J., 1994, "Policy archaeology: a new policy studies methodology", *Journal of Education Policy*, Vol. 9, n° 4, p. 297-316. DOI 10.1080/0268093940090402.

SCHMIDT N., 2000, *Abolitionnistes de l'esclavage et réformateurs des colonies 1820-1851 : analyse et documents*, Paris, Karthala.

SCHMITZ J., 2000, « Le souffle et la parenté. Mariage et transmission de la *baraka* chez les clercs musulmans de la Valée du Sénégal », *L'Homme*, n° 154, p. 241-278.

SCOTT J.C., 1985, *Weapons of the Weak*, New Haven, Yale University Press.

SCOTT J.C., 1989, "Everyday forms of resistance", *Copenhagen Papers*, nº 4, 33-62.

SCOTT J.C., 1995, *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*, London, Yale University Press.

SENE S., 2009, *Les activités agricoles et les « daara » à Khelcom*, Mémoire de maîtrise en géographie, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

SENE M.F., 2016, « Scolarisation des filles et (re)configuration des rapports de genre. L'éducation arabo-islamique au Sénégal », *Afrique contemporaine*, Vol. 1, n° 257, p. 41-55, DOI 10.3917/afco.257.0091.

SMITH E., 2006, « La nation "par le côté". Le récit des cousinages au Sénégal », *Cahiers d'études africaines*, Vol. 4, n° 184, p. 907-965.

SOUTO LOPEZ M., 2016, *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.

SOW FALL A., 1979, *La grève des Bàttu*, Dakar, Nouvelles Éditions Africaines.

THIAM I.D., 2013, *Les daaras au Sénégal : rétrospective historique*, http://www.asfiyahi.org/LES-DAARAS-AU-SENEGAL-Retrospective-historique_a536.html, consulté le 10 février 2017.

TIDJANI-SERPOS N., 1977, « De l'école coranique à l'école étrangère ou le passage tragique de l'Ancien au Nouveau dans "L'Aventure ambiguë" de Cheikh Hamidou Kane », *Présence Africaine*, Vol. 1, n° 101-102, p. 188-206.

THIOUB I., 1999, « Sénégal : la prison à l'époque coloniale. Significations, évitement et évasions », *in* BERNAULT F., *Enfermement, prison et châtiments en Afrique du 19e siècle à nos jours*, Paris, Karthala.

THIOUNE A.K., 2011, *Situation sociale des Talibés mendiants et leurs accès aux soins de santé dans la ville de Saint-Louis*, Mémoire de maîtrise en géographie, Dakar, Université Cheick Anta Diop.

TRAORE M., 1975, *Njangaan*, Paris, Les Nouvelles Éditions Africaines.

URBAN D., 2017, *Les formes et les logiques de regroupement universitaire en Fédération Wallonie Bruxelles*, Mons, Université catholique de Louvain.

VINTHAGEN S. & JOHANSSON A., 2013, "'Everyday Resistance': Exploration of a Concept and its Theories", *Resistance Studies Magazine*, n° 1, en ligne le 13-03-2017, http://rsmag.nfshost.com/wp-content/uploads/Vinthagen-Johansson-2013-Everyday-resistance-Concept-Theory.pdf, consulté le 4 avril.

VODOUHE C.C., 1997, « Les origines et les objectifs de l'AOF », *in* BECKER, C., MBAYE, S. & THIOUB, I. (dir.), *AOF : réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895 – 1960*, tome 2, Dakar, Direction des Archives du Sénégal, p. 59-74.

WARE R.T., 2004, "The Daily Regime of Qur'ânic Students in Twentieth-Century Senegal", *The International Journal of African Historical Studies*, Vol. 37, n° 3, p. 515-538.

WARE R.T., 2009, "The *longue durée* of Quran schooling, society, and state in Senegambia", *in* DIOUF M. & LEICHTMAN M., *New Perspectives on Islam in Senegal. Conversion, Migration, Wealth, Power, and Feminity*, New York, Palgrave Macmillan, p. 21-50.

WARE R.T., 2014, *The Walking Qur'an. Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, USA, The University of North Caroline Press.

YOUDELL D. 2006, "Subjectivation and Performative Politics: Butler Thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, Agency and the Raced-Nationed-Religioned Subjects of Education", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 27, n° 4, p. 511-528.

YVOREL J.-J., 2007, « Errance juvénile et souffrance sociale au XIX[e] siècle d'après les récits autobiographiques », *in* FRÉDÉRIC C (dir.), *Histoires de la souffrance sociale : XVII-XIX[e] siècles* [en ligne], Rennes : Presses universitaires de Rennes, généré le 07 novembre 2016, disponible sur Internet : http://books.openedition.org/pur/6697, DOI : 10.4000/books.pur.6697.

ZITTOUN P., 2007, « L'agencement d'un nouvel énoncé entre problème, public et instruments, l'exemple de la carte du bruit parisienne », *Conférence de l'Association française de science politique – La définition des problèmes publics. Quelles perspectives de recherche ?*, Toulouse, 5-7 septembre.

PUBLICATIONS OFFICIELLES

AFD (AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT), AUF (AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE), ORANGE & UNESCO (FONDS DES NATIONS UNIES POUR L'ENFANCE), 2015, *Le numérique au service de l'éducation en Afrique*, série Savoirs communs, n° 17, février.

ANTI-SLAVERY INTERNATIONAL, PPDH (*PLATEFORME POUR* LA PROTECTION ET LA *PROMOTION* DES DROITS HUMAINS), 2011, *Le temps du changement: Agissons sans délai pour mettre fin à la mendicité forcée des enfants talibés au Sénégal*, mémorandum,

http://www.antislavery.org/wp-content/uploads/2017/01/talibereport_french_for_website.pdf, consulté le 28 février 2017.

BREDA (BUREAU RÉGIONAL DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE), 1995, *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*, Dakar, UNESCO-BREDA.

CAPE (CELLULE D'APPUI À LA PROTECTION DE L'ENFANCE), 2011, *Cartographie et analyse des systèmes de protection de l'enfance au Sénégal*, janvier, Dakar.

CNLTP (CELLULE NATIONALE DE LUTTE CONTRE LA TRAITE DES PERSONNES EN PARTICULIER DES FEMMES ET DES ENFANTS), 2014, *La lutte contre la traite des personnes au Sénégal : état des lieux et mise en œuvre du Plan d'Action National*, Rapport annuel janvier 2012/juin 2014, Dakar.

CNLTP (CELLULE NATIONALE DE LUTTE CONTRE LA TRAITE DES PERSONNES EN PARTICULIER DES FEMMES ET DES ENFANTS), 2015, *Cartographie des écoles coraniques de la région de Dakar*, Dakar.

COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 1995, *Observations finales du Comité des droits de l'Enfant : Sénégal. CRC/C/15/Add.44*, 10[e] session, 27 novembre.

COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 2006, *Observations finales du Comité des droits de l'Enfant : Sénégal*. *CRC/C/SEN/CO/2*, 43e session, 20 octobre.

COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 2016, *Observations finales du Comité des droits de l'Enfant : Sénégal*. *CRC/C/SEN/CO/3-5*, 2104e session, 7 mars.

CONSEIL INTERMINISTÉRIEL, 2013, *Recommandations sur la gestion de la mendicité infantile au Sénégal*, 8 février, Dakar.

CONSEIL DES MINISTRES, 2006, *Communication du Président de la République lors du conseil des audiences*, 12 octobre, https://www.gouv.sn/Conseil-des-ministres-du-12,397.html, consulté le 20 avril 2017.

CONSEIL DES MINISTRES, 2010, *Communiqué*, 7 octobre, http://www.gouv.sn/Conseil-des-Ministres-du-07,1022.html, consulté le 13 février 2017.

DEPARTEMENT OF STATE/USA, 2016, *Trafficking in Persons Report*, June, Washington D.C., p. 327-328.

ENDA JEUNESSE ACTION, 2005, *Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal. Recherche Action Participative dans les villes de : Diourbel, Guédiawaye, Kaffrine, Kaolack, Kolda, Mbacké, Pikine, Saint Louis, Tambacounda, Vélingara et Ziguinchor*, Dakar.

FAFO (INSTITUT NORVEGIEN DES SCIENCES SOCIALES), ENEA (ÉCOLE NATIONALE D'ECONOMIE APPLIQUEE), BANQUE MONDIALE, 2010, *Mobilité des enfants et vulnérabilité rurale au Sénégal*, Dakar.

FMI (FOND MONÉTAIRE INTERNATIONAL), 2014, *Allègement de la dette au titre de l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE)*, https://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/hipcf.htm, consulté le 13 janvier 2017.

GAFI (GROUPE D'ACTION FINANCIÈRE) & GIABA (GROUPE INTERGOUVERNEMENTAL D'ACTION CONTRE LE BLANCHIMENT D'ARGENT EN AFRIQUE DE L'OUEST), 2013, *Financement du terrorisme en Afrique de l'Ouest,* octobre, Dakar, GAFI & GIABA.

GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL, 2013, *Plan stratégique d'éradication de la mendicité 2013-2015*, Dakar.

GROUPE DE TRAVAIL CHARGE DE L'ÉLABORATION DU PROJET DE CODE DE L'ENFANT, 2015, *Projet de loi d'orientation portant Code de l'enfant*, mai, Dakar.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH), 2010, *« Sur le dos des enfants ». Mendicité force et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal*, New York.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH), 2014, *Exploitation sous prétexte d'éducation. Progrès mitigés dans la lutte contre la mendicité forcée des enfants au Sénégal*, New York.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH), 2016, *Sénégal : Nouvelles mesures pour protéger les talibés et les enfants de la rue*, 28 juillet, https://www.hrw.org/fr/news/2016/07/28/senegal-nouvelles-mesures-pour-proteger-les-talibes-et-les-enfants-de-la-rue, consulté le 14 février 2016.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE, 2008, *Analyse et Plan National d'Action de lutte contre la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants*, Dakar, Ministère de la justice, 24 juin, http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/MONOGRAPH/97264/115338/F708216755/SEN-97264.pdf, consulté le 13 février 2017.

MEPEMSLN (MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, DE L'ÉLÉMENTAIRE, DU MOYEN SUPÉRIEUR ET DES LANGUES NATIONALES), 2010, *Accord-cadre pour la promotion des daaras*, Dakar, MEPEMSLN, http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/2513da924cf1c4be0719946425fc229fe3222794.pdf, consulté le 25 mars 2017.

NATIONS UNIES, 2012, *Convention relative aux droits de l'enfant et ses protocoles facultatifs*, http://legal.un.org/avl/pdf/ha/crc/crc_ph_f.pdf, consulté le 18 mars 2017.

NATIONS UNIES, 2015, *Projet de document final du Sommet des Nations Unies consacré à l'adoption du programme de développement pour l'après-2015*, 12 août, http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85, consulté le 1 mars 2017.

NATIONS UNIES, s.d., *Collection des Traités*, https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=fr&clang=_fr, consulté le 9 avril 2017.

NATIONS UNIES , s.d., *Objectifs du Millénaire pour le Développement*, http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml, consulté le 1 mars 2017.

OIT (ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL), UNICEF (FONDS DES NATIONS UNIES POUR L'ENFANCE) & BANQUE MONDIALE, 2007, *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, Understanding Children's Work. An Inter-Agency Research Operation Project, novembre, Rome.

OBSERVATOIRE ACP (OBSERVATOIRE DU GROUPE DES ÉTATS D'AFRIQUE, DES CARAÏBES ET DU PACIFIQUE SUR LES MIGRATIONS), 2012, *La migration des filles mineures en Afrique de l'Ouest. Le cas du Sénégal*, Bruxelles, Observatoire ACP.

PARRER (PARTENARIAT POUR LE RETRAIT ET LA RÉINSERTION DES ENFANTS DE RUE), MINISTÈRE DE LA PETITE ENFANCE ET DE L'ENFANCE & UNICEF (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND), 2011, *Argumentaire islamique pour la protection des enfants*, août, Dakar, PARRER.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2003a, *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous)*, Dakar, Ministère de l'Éducation.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2003b, *Stratégie nationale de protection de l'enfance*, août, Dakar, République du Sénégal.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, s.d., *La CAPE, pour un Sénégal digne des enfants*, flyer.

ROCARE (RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAIN DE RECHERCHE EN ÉDUCATION), 2007, *La modernisation des daara au Sénégal. Contribution à l'élaboration des programmes alternatifs ouvrant sur le marché du travail : étude appliquée aux 25 daaras-test de la region de Diourbel*, Dakar, ROCARE.

UNDP (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME), UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION), UNICEF (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND) & WORLD BANK, 1990, *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. Background Document World Conference on Education for All*, New York, UNICEF.

UNESCO (ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE), 1990, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Paris, UNESCO.

UNESCO (ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE), 2000, *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Paris, UNESCO.

UNESCO (ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE), 2001, *L'éducation non-formelle au Sénégal. Description, évaluation et perspectives*, mars, Dakar, UNECO.

UNICEF (FONDS DES NATIONS UNIES POUR L'ENFANCE), 2012, *Les enfants mendiant pour les maîtres coraniques. Résultats d'une étude menée en Afrique de l'Ouest et Centrale,* document d'information nº 5, avril.

UNICEF (FONDS DES NATIONS UNIES POUR L'ENFANCE), 2013, *Situation des enfants au Sénégal. Une analyse des évolutions récentes : « pour une société plus équitable pour les enfants »*, Dakar.

USAID-EDB (AGENCE DES ÉTATS-UNIS POUR LE DEVELOPPEMENT INTERNATIONAL-ÉDUCATION DE BASE), 2010, *Étude de la situation de référence des structures d'accueil, des structures de formation, des daaras, des enfants de la rue, des talibés, des associations de maîtres coraniques et d'autres acteurs pour les régions de Dakar, Louga, Saint-Louis et Matam*, Rapport final (en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale et le cabinet Emergence Consulting Group), Dakar.

WADE A., 2006, *Discours à la Nation prononcé par le chef de l'État la veille du nouvel an 2007*, 31 décembre, https://faculty.polisci.wisc.edu/sstraus/wp-content/uploads/2015/03/31-Dec-2006-Senegal.pdf, consulté le 20 mars 2017.

TEXTES ET PROJETS DE LOI

Code pénal Sénégal,

http://www.droit-afrique.com/images/textes/Senegal/Senegal%20-%20Code%20penal.pdf, consulté le le 13 février 2017.

Loi n° 2005-06 du 10 mai 2005 relative à la lutte contre la traite des personnes et pratiques assimilées, http://www.centif.sn/Loi_2005_06.pdf, consulté le 10 novembre 2016.

Projet de loi portant statut du « daara », http://fr.slideshare.net/asfiyahi99/projet-de-loi-statut-daara, consulté le 12 août 2016.

ARTICLES DE PRESSE EN LIGNE

AFRICULTURES, s.d., *Njangaan*, http://www.africultures.com/php/index.php?nav=film&no=210, consulté le 13 décembre 2016.

APS (AGENCE DE PRESSE SÉNÉGALAISE), 2012, *Amar Samb, premier directeur noir de l'IFAN, un modèle pour les jeunes chercheurs*, 14 juillet, http://www.seneweb.com/news/Culture/amar-samb-premier-directeur-noir-de-l-rsquo-ifan-un-modele-pour-les-jeunes-chercheurs_n_71876.html, consulté le 13 décembre 2016.

APS (AGENCE DE PRESSE SÉNÉGALAISE), 2016, *Éducation coranique : les acteurs valident le projet de loi sur le statut des daaras*, 30 décembre, http://www.aps.sn/actualites/societe/education/article/education-coranique-les-acteurs-valident-le-projet-de-loi-sur-le-statut-des-daaras, consulté le 26 mars 2017.

DAKARACTU, 2015, *Ong, mendiants, commerçants, trafiquants en Afrique de l'Ouest : Le terreau du terrorisme*, 12 mai, http://www.dakaractu.com/Ong-mendiants-commercants-trafiquants-en-Afrique-de-l-Ouest-Le-terreau-du-terrorisme_a89662.html, consulté le 27 mars 2017.

DAKARACTU, s.d., *Que cache le projet de loi sur la réforme des « Daaras » ?*, http://www.dakaractu.com/Que-cache-le-projet-de-loi-sur-la-reforme-des-Daaras_a81533.html, consulté le 27 mars 2017.

ENQUÊTE+, 2013, *Des mesures très sévères pour mettre un terme à l'exploitation des enfants…*, 5 mars, http://www.enqueteplus.com/content/macky-sall-apr%C3%A8s-lincendie-des-mesures-tr%C3%A8s-s%C3%A9v%C3%A8res-pour-mettre-un-terme-%C3%A0-lexploitation-des, le 13 février 2017.

ENQUÊTE+, 2016, *La mendicité est devenue une organisation mafieuse*, 27 septembre, http://www.enqueteplus.com/content/mamadou-wane-sociologue-%E2%80%98%E2%80%99la-mendicit%C3%A9-est-devenue-une-organisation-mafieuse%E2%80%99%E2%80%99, le 16 mars 2017.

ENQUÊTE+, 2017, *Les maitres coraniques prennent les choses en main*, 20 mars, http://www.enqueteplus.com/content/blocage-dans-le-projet-de-loi-de-modernisation-des-daara-les-maitres-coraniques-prennent-les, consulté le 27 mars 2017.

JEUNE AFRIQUE, 2016, *Sénégal : Macky Sall veut retirer les enfants talibés des rues*, 6 juillet, http://www.jeuneafrique.com/339574/societe/senegal-macky-sall-veut-retirer-enfants-talibes-rues/, consulté le 26 février 2017.

LE SOLEIL, 2016, *Selon Niokhobaye Diouf : 119 enfants ont été retirés des rues depuis jeudi*, 4 juillet, http://www.lesoleil.sn/2016-03-22-23-29-31/item/51918-selon-niokhobaye-diouf-119-enfants-ont-ete-retires-des-rues-depuis-jeudi.html, consulté le 26 février 2017.

LE SOLEIL, 2017a, *Statut des « Daaras » modernes : Les différentes parties s'accordent sur le projet de loi*, 3 janvier, http://lesoleil.sn/component/k2/item/59422-statut-des-daaras-modernes-les-differentes-parties-s-accordent-sur-le-projet-de-loi.html, consulté le 26 mars 2017.

LE SOLEIL, 2017b, *Projet de loi portant modernisation des daaaras : le Conseil supérieur des maîtres coraniques vote oui*, 20 mars, http://www.lequotidien.sn/projet-de-loi-portant-modernisation-des-daaras-le-conseil-superieur-des-maitres-coraniques-vote-oui/, consulté le 24 mars 2017.

FLASHACTU, 2016a, *Décision de retirer « d'urgence » les enfants des rues au Sénégal : La Cedeao félicite Macky Sall*, 3 juillet, http://flashactu.info/2016/07/03/decision-de-retirer-durgence-enfants-rues-senegal-cedeao-felicite-macky-sall/, consulté le 20 mars 2017.

FLASHACTU, 2016b, *Retrait Des Enfants De La Rue: Les Etats- Unis félicitent Macky*, 13 juillet, http://flashactu.info/2016/07/13/retrait-enfants-de-rue/, consulté le 20 mars 2017.

LERAL, 2013, *Les maitres coraniques de Touba, Darou Moukhty, Diourbel : « Aucun daara ne sera fermé ! »*, 8 mars, http://www.leral.net/Les-maitres-coraniques-de-Touba--Darou-Moukhty-Diourbel-Aucun-daara-ne-sera-ferme-_a76712.html, consulté le 27 mars 2017.

LERAL, 2014, *Modernisation des daaras : La Ligue des écoles coraniques de Touba furieuse contre l'Etat*, http://www.leral.net/Modernisation-des-daaras-La-Ligue-des-ecoles-coraniques-de-Touba-furieuse-contre-l-Etat_a133332.html, 26 décembre, consulté le 27 mars 2017.

LE MOURIDE, 2015a, *Projet de modernisation des Daaras : Le Khalife de Thiénaba dit « non » à Macky Sall*, 5 janvier, http://www.mourides.info/projet-de-modernisation-des-daaras-le-khalife-de-thienaba-dit-non-macky-sall/, consulté le 27 mars 2017.

LE MOURIDE, 2015b, *Modernisation des daaras au Sénégal : Un projet de loi mal perçu par les acteurs*, 12 janvier http://www.mourides.info/modernisation-des-daaras-au-senegal-un-projet-de-loi-mal-percu-par-les-acteurs/, consulté le 26 mars 2017.

NDARINFO, 2016, *Interdiction de la mendicité : la ruée vers Saint-Louis*, 1 septembre, http://www.ndarinfo.com/Interdiction-de-la-mendicite-la-ruee-vers-Saint-Louis_a16846.html, consulté le 14 février 2017.

PANAPRESS, 2009, *Le khalife des mourides interdit la réouverture d'écoles à Touba*, 8 avril, http://www.panapress.com/Le-khalife-des-mourides-interdit-la-reouverture-d-ecoles-a-Touba--12-662656-58-lang4-index.html, consulté le 27 mars 2017.

SENEGAL7, 2017, *Enseignement : Le député Amadou Talla saisit l'Assemblée pour une amélioration des conditions des écoles coraniques*, 20 mars, http://www.senegal7.com/enseignement-le-depute-amadou-talla-saisit-lassemblee-pour-une-amelioration-des-conditions-des-ecoles-coraniques/, consulté le 24 mars 2017.

SENEGAL221, 2017, *TOUBA – La ligue des écoles coraniques crache sur le projet de loi portant organisation des daaras*, 29 mars, http://senegal221.com/touba-la-ligue-des-ecoles-coraniques-crache-sur-le-projet-de-loi-portant-organisation-des-daaras/, consulté le 31 mars 2017.

SENEGO, 2016a, *Au tour des Nations unies de saluer la décision du Sénégal de retirer les enfants de la rue*, 14 juillet, http://senego.com/au-tour-des-nations-unies-de-saluer-la-decision-du-senegal-de-retirer-les-enfants-de-la-rue_341190.html, consulté le 20 mars 2017.

SENEGO, 2016b, *Retrait des enfants de la rue : Les maîtres coraniques désapprouvent la mesure de Macky Sall*, 17 juillet, http://senego.com/retrait-des-enfants-de-la-rue-les-maitres-coraniques-de-rufisque-desapprouvent-la-mesure-de-macky-sall_342127.html, consulté le 20 mars 2017.

SENEWEB, 2014, *Touba- La ligue des écoles coraniques accuse l'Etat du Sénégal de chercher à enterrer les daaras*, 26 décembre http://www.seneweb.com/news/Education/touba-la-ligue-des-ecoles-coraniques-acc_n_143495.html, consulté le 27 mars 2017.

SENEWEB, 2015, *(Dossier) Réforme des daaras : Fatwa contre Macky*,

http://www.seneweb.com/news/Education/dossier-reforme-des-daaras-fatwa-contre-_n_146416.html, 29 janvier, consulté le 26 mars 2017.

SENEWEB, 2016, *Retrait des enfants de la rue et de l'exploitation par la mendicité : Monsieur le président de la République, Rentrez dans l'Histoire*, 16 juillet, https://www.senenews.com/2016/07/16/retrait-des-enfants-de-la-rue-et-de-lexploitation-par-la-mendicite-monsieur-le-president-de-la-republique-rentrez-dans-lhistoire_162379.html, consulté le 20 mars 2017.

SENEWEB, 2017, *Des maîtres coraniques proposent une loi portant statut des daaras*, 20 mars, http://www.seneweb.com/news/Societe/des-maitres-coraniques-proposent-une-loi_n_211178.html, consulté le 24 mars 2017.

VILLAGE PILOTE, 2015, *Dossier revue de presse janvier 2015*, janvier, http://www.villagepilote.org/Dossier-revue-de-presse-Janvier.html, consulté le 26 mars 2017.

XIBAARU, 2014, *Serigne Mbaye Thiam à Touba chez le Khalife pour présenter le projet des daaras*, 18 novembre, http://xibaaru.com/people/serigne-mbaye-thiam-a-touba-chez-le-khalife-pour-presenter-le-projet-des-daaras/, consulté le 27 mars 2017.

YVESLEBELGE, 2016, *Talibés séquestres et fatwa contre l'action du Président*, 8 juillet, http://yveslebelge.skynetblogs.be/archive/2016/07/08/talibes-sequestres-et-fatwa-contre-l-action-du-president-8627232.html, consulté le 14 février 2017.

ENREGISTREMENTS AUDIO

Atelier sur la problématique des daaras déroulé dans le cadre des activités préparatoires du Grand Magal de Touba de 2015, http://magal-touba.org/spip.php?article1151#, consulté le 23 octobre 2016.

Daback Malick Sy, l'avocat infatigable des « Daaras » (écoles coraniques) https://www.youtube.com/watch?v=OK7QjddQBF8, consulté le 8 octobre 2016.

Touba, une forte mobilisation du Râbita contre le projet de loi reformant les Daaras, https://www.youtube.com/watch?v=JU8cGRFLtLQ&feature=youtu.be, consulté le 3 octobre 2016.

ARCHIVES NATIONALES DU SÉNÉGAL

Fonds ministériels 1814 à 1910. *Sénégal et Dépendances XI. Police, Hygiène et Assistance : 1815-1895, Dossier 5 « Police, Hygiène et Assistance 1816-1895 ». Sous-Dossier 5a. Police – a) Vagabondage et mendicité*

CONSEIL D'ADMINISTRATION SÉNÉGAL ET DÉPENDANCES, 1850, *Application d'une mesure tenant à expulser de l'Île la population indigène n'ayant point de domicile*, séance du 9 septembre 1850, délibération n° 23, extrait n° 2, Saint-Louis.

CONSEIL D'ADMINISTRATION SÉNÉGAL ET DÉPENDANCES, 1857, *M. le Gouverneur propose de prendre un arrêté pour défendre la mendicité à Saint-Louis. Motifs-Observations-Décision. Écrit au Gouverneur le 20 janvier 1857*, séances du 25 et 26 novembre 1856, délibération n° 24, extrait n° 2, Saint-Louis.

Décision qui défend la mendicité à Saint-Louis, le 28 novembre 1856, publiée le 2 décembre 1856 dans le Moniteur du Sénégal et dépendances-Journal officiel, n° 56, 1ère année.

Lettre au Gouverneur du Sénégal, Approbation des mesures adoptées pour interdire, réprimer la mendicité à Saint-Louis, nº 26, Paris, le 20 janvier 1857.

GOUVERNEMENT DU SÉNÉGAL. DIRECTION DES COLONIES. BUREAU DE LÉGISLATION ET D'ADMINISTRATION, *Résultats des mesures prises pour interdire et réprimer la mendicité*, Saint-Louis, le 4 mars 1857.

Fonds AOF du Haut-Commissariat de la République en AOF. *Série G. Actes officielles 1817-1895. Politique et administration générale 1782-1920*

13G. Affaires politiques, administratives et musulmanes, Sénégal, 1782-1919 – 13 G 67. Politique musulmane, activité des marabouts

CERCLE DU SINE-SALOUM, *Lettre à Paul Marty*, le 21 juillet 1915.

19G. Affaires musulmanes, 19G3-Surveillance de l'Islam-Réglementation des quêtes 1905-1915

Circulaire au sujet du Cheick SAAD BOU et de ses talibés du Gouverneur des Colonies et Lieutenant-Gouverneur du Sénégal aux Administrateurs des cercles de Louga, Tivaouane, Thiès, Saint-Louis, le 3 mars 1906.

Circulaire à MM. les Administrateurs et Commandants de cercle de la Colonie au sujet du mouvement islamique (Haut-Sénégal-Niger), Kayes, le 1 juillet 1906.

Circulaire aux Lieutenant-Gouverneurs de la part du Gouverneur Général de l'AOF a.s. [au sujet] *de la nécessité de réglementer les quêtes religieuses*, nº 21, Gorée, le 27 septembre 1906.

Document du Bureau politique de la Colonie du Sénégal a.s. des quêtes religieuses, Saint-Louis, nº D. 674, 16 octobre 1906.

Réponse de l'Administrateur de la Région de Kong au Gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet des quêtes musulmanes, nº 87, Kerhogo, le 11 décembre 1906.

Réponse de l'Administrateur Commandant du Cercle de Bondoukou au Gouverneur de la Côte d'Ivoire au sujet de la réglementation des quêtes religieuses, nº 4, Bingerville, 1907.

Réponse de J. Clozel, Gouverneur des Colonies, Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française au sujet de la nécessité de règlementer les quêtes religieuses, nº 131, Bingerville, le 9 mars 1907.

Lettre du Lieutenant-Gouverneur de la Guinée Française au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française au sujet des quêtes religieuses, le 21 juin 1907.

Lettre du Gouverneur des Colonies et Lieutenant-Gouverneur du Sénégal au Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française. Présentation d'un projet de décret sur l'interdiction des souscriptions et des quêtes, Saint-Louis, 19 août 1911.

Rapport au Président de la République, s.d., sans expéditeur.

Décret du Président de la République française, s.d., sans auteur.

Fonds AOF du Gouvernement Général de l'AOF. *Séries H à T « Affaires sociales, judiciaires, économiques et financières 1782-1920). Série J – Enseignement (1802-1920). Enseignement musulman (1903-1920) (J85, J86, J87)*

Extrait du rapport du M. Khairallah au congrès de l'Afrique du Nord, Paris, 1908.

Lettre de Paul Marty aux Directeurs Généraux de l'Enseignement musulman à Alger et Tunis, Dakar, le 2 septembre 1913.

Rapport d'inspection sur l'enseignement coranique au Sénégal, Dakar, le 20 novembre 1913.

Lettre du Gouverneur Général de l'Algérie à Paul Marty, l'Officier Interprète chargé du Service des Affaires Musulmanes du Service Occidentale Musulmane de l'Afrique Occidentale Française à Dakar, au sujet des écoles musulmanes privées, n° 8682, Alger, le 20 octobre 1913.

Lettre du Directeur Général de l'Enseignement Musulman à Paul Marty, l'Officier Interprète chargé du Service des Affaires Musulmanes du Service Occidentale Musulmane de l'Afrique Occidentale Française à Dakar, au sujet des écoles musulmanes, n° 22282, Tunis, le 12 décembre 1913.

Cahiers William Ponty

AMADOU W., 1944, « Devoir de Vacances. Trois ans d'école coranique, année scolaire 1943-1944 », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

DEMBA B., s.d., « Devoir de vacances », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

DIOP A.-R., s.d., « Une école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

KADERN F.A., s.d., « Devoir de fin d'année, Une école coranique que vous avez fréquentée », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

MÉDOUNE F., s.d., « Devoir de fin d'année », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

MODIBO B., s.d., « L'école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien. Mon école », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

SÈYA G., s.d., « L'école coranique », *Cahiers William Ponty*, Dakar, IFAN.

ÉCHANGES ET ENTRETIENS

Sénégal et Mali

Youssouph BADJI, Directeur des opérations, Samusocial, Dakar, 12 avril 2016.

El Hadj BÉYÉ, Représentant, ONG Citoyens des rues, Dakar, 12 avril 2016.

Riccardo CAPPELLETTI, Chercheur postdoctoral, Institut des droits de l'Homme et de la Paix de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Dakar, 2 mai 2016.

Abdoulaye DIENG, Directeur adjoint de la Direction de protection de l'enfance et des groupes vulnérables (DPEGV), Dakar, 14 avril 2016.

Fulbert DIOUF, Assistant de programme, Cellule d'appui à la protection de l'enfance (CAPE), Dakar, 12 avril 2016.

Mame Gor DIOUF, Conseiller technique, Cellule d'appui à la protection de l'enfance (CAPE), Dakar, 12 avril 2016.

Geneviève DUCHENNE, Chargée de programme, ONG Village Pilote, Dakar, 7 avril 2016.

Saliou FAYE, Coordinateur, Centre d'études en Relations internationales et stratégiques de l'Université Cheikh Anta Diop (CERIS-UCAD), Dakar, 7 avril 2016.

Alhassane GAOUKOYÉ, Assistant-chercheur, Université des Lettres et des Sciences humaines de Bamako, Bamako, 4 juillet 2015.

Elimane IMAM, Représentant, Collectif pour la Modernisation des Daara (COMOD), Dakar, 13 avril 2016.

Bibiane MANGA, Bibliothécaire, Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar, avril 2016.

Issa SAKA, Coordinateur de projets, Office des Nations Unies contre la drogue et le crime (ONUDC), Dakar, 12 avril 2016.

Nacuzon SALL, Professeur, Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE) de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar, avril 2016.

Ndeye Fatou SARR, Chargée de programme, Cellule d'appui à la protection de l'enfance (CAPE), Dakar, 12 avril 2016.

Adama SECK, Secrétaire général, Fédération nationale des associations d'écoles coraniques du Sénégal, Dakar, 12 avril 2016.

Mbaye THIAM, Historien et archiviste, École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar, 26 avril 2016 et 3 mai 2016.

Abdoulaye THIAM, Directeur, École nationale des travailleurs sociaux spécialisés, Dakar, 20 avril 2016.

Anonyme, Auditeur, Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE), la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar, avril 2016.

Anonyme, Auditeur, Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE), la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar, avril 2016.

Anonyme, Conseiller technique, Dakar, 26 avril 2016.

Discussions avec le personnel de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE)-Pôle de Dakar, Dakar, mai 2016.

Échanges collectifs avec les auditeurs de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (CUSE), la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop, Dakar, avril 2016.

Belgique

Younes ELHICHOU ELMAYA, Doctorant-chercheur, Université catholique de Louvain, Mons, octobre 2016.

Amina ILLOU, Doctorant-chercheur, Université catholique de Louvain, Mons, novembre 2016.

Cheick MBAYE, Doctorant-chercheur, Université catholique de Louvain, Mons, octobre 2016.

Lieux observés

Rencontre stratégique pour l'élimination de la mendicité et l'exploitation des enfants au Sénégal, Dakar, 11-13 avril 2016.

Liste des tableaux

Tableau 1. Guide d'entretien 64
Tableau 2. Axes d'intervention du plan stratégique d'éradication de la mendicité infantile. 220
Tableau 3. Typologie des réactions aux prescriptions éducatives globales 240

Annexe I. Guide d'entretien

1. À partir de quand, à l'initiative de qui et pourquoi des projets de modernisation des *daaras* et d'interdiction de la mendicité des talibés sont-ils apparus ?
2. Qu'est-ce qu'il en est aujourd'hui de ces projets ?
3. Quel rôle jouez-vous dans ces projets ? Quels sont les axes d'intervention de votre institution (ministère, direction, ONG) et les activités menées pour améliorer le quotidien des talibés ? Quels sont les défis que vous rencontrez lors du déroulement de ses activités ?
4. Pouvez-vous m'aider à avoir accès aux documents officiels sur les sujets ?
5. Quels sont les acteurs et/ou les facteurs qui freinent et qui soutiennent l'avancement de ces projets, plus particulièrement du projet de la loi portant statut de *daara* et de la loi n° 2005-06 ? Quels sont les arguments qu'ils mobilisent ?
6. Selon vous, quelle est la place de la mendicité des talibés dans le fonctionnement de la société sénégalaise et le fonctionnement de l'école coranique ?
7. Y-a-t-il des synergies au niveau des interventions publiques, visant la lutte contre la mendicité des talibés et la réforme des *daaras*, entre les acteurs étatiques, les organisations de la société civile (les ONG, les associations, etc.), les acteurs directement touchés (les maîtres des écoles coraniques, les familles) et les organisations internationales ?
8. Si vous aviez tout pouvoir, quelles mesures prendriez-vous par rapport à la mendicité des talibés ?