

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

GESTION POLITIQUE DE LA PRÉCARISATION DES ENFANTS :
LE CAS DU SÉNÉGAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
SOPHIE ROY

AVRIL 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à ma mère et ma grande soeur, pour leur présence et leur support...

Merci à Serge, pour avoir supporté ce processus en dents de scie...

Merci à Gabriel, Karine et Éliane, pour avoir partagé cette folle aventure au Sénégal...

Merci à Nouma, ma petite princesse africaine qui a guidé l'entière rédaction de ce mémoire...

Merci à mes directrices de recherche...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	v
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : DES CONCEPTIONS DE L'ENFANCE ET DE L'ENFANT.....	29
1.1 Des notions de l'enfance et de l'enfant.....	30
1.1.1 Évolution de la conception de l'enfance.....	32
1.1.2 Conception de l'enfance idéale.....	34
1.2 Droits de l'enfant.....	36
1.2.1 L'avènement des droits de l'enfant.....	36
1.2.2 La Convention relative aux droits de l'enfant.....	41
1.3 L'enfant au Sénégal.....	46
1.3.1 Représentation de l'enfant au Sénégal.....	46
1.3.2 Les activités des enfants.....	49
1.3.3 Les droits de l'enfant au Sénégal.....	51
1.3.4 Organisation sociale.....	4
1.3.5 Organisation familiale.....	56
1.4 Conclusion.....	59
CHAPITRE II : QUELLE ÉDUCATION POUR LES ENFANTS?.....	61
2.1 Éducation et scolarisation, des synonymes?.....	62
2.2 L'organisation scolaire au Sénégal.....	63
2.2.1 Paysage éducatif au Sénégal : les différents types d'offre.....	67
2.2.2 Écoles formelles et héritage colonial.....	69
2.2.3 École et religion.....	70

2.3 L'échec du modèle scolaire occidentalisé.....	72
2.3.1 Problèmes économiques liés au modèle scolaire occidentalisé.....	73
2.3.2 Le modèle scolaire occidentalisé reproducteur d'inégalités.....	77
2.3.3 Les pratiques éducatives informelles.....	80
2.4 Gestion politique de l'éducation au Sénégal.....	87
2.5 Conclusion.....	90
CHAPITRE III : POURQUOI LE TRAVAIL DES ENFANTS?.....	94
3.1 Qu'est-ce que le travail des enfants?.....	95
3.1.1 Les limites des enquêtes, des définitions et des catégorisations institutionnelles.....	97
3.2 Quel travail pour les enfants du Sénégal?.....	100
3.2.1 Portrait du travail des enfants au Sénégal.....	100
3.2.2 Déterminants économiques et sociaux.....	104
3.3 La division sexuelle du travail.....	109
3.3.1 Le cas particulier des apprentis.....	110
3.3.2 Les domestiques.....	114
3.4 Relation entre travail des enfants et éducation.....	120
3.5 Gestion politique du travail des enfants.....	123
3.5.1 La vision abolitionniste.....	125
3.6 Conclusion.....	128
CONCLUSION.....	130
APPENDICE A.....	139
APPENDICE B.....	140
BIBLIOGRAPHIE.....	144

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BIT	Bureau international du travail
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
DSRP	Document de stratégie de réduction de la pauvreté
ESAM	Enquête sénégalaise auprès des ménages
FMI	Fonds monétaire international
GED	Genre et développement
IDH	Indice de développement humain
IFD	Intégration des femmes au développement
IPEC	Programme international pour l'abolition du travail des enfants
MCC	Millenium Challenge Corporation
MEF	Ministère de l'Économie et des Finances
MEJT	Mouvement des enfants et jeunes travailleurs
MFPE	Ministère de la Famille et de la Petite enfance
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies
PAS	Programme d'ajustement structurel
PDEF	Programme de développement de l'éducation et de la formation
PIB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
SCN	Système de comptabilité nationale
SDN	Société des Nations
SNEEG	Stratégie nationale pour l'égalité et l'équité de genre

UCSPE	Unité de coordination et de suivi de la politique économique
UCW	Understanding Children's Work
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

Les problématiques internationales liées aux enfants sont nombreuses. La vulnérabilité socio-économique de ce groupe d'individus paraît grandissante dans les pays en développement, particulièrement depuis les crises financières et économiques des années 1980 et 1990. Suite à la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989, de nombreux programmes, conférences et objectifs internationaux visant directement les enfants ont été mis sur pied. Nous croyons qu'une homogénéisation émane des stratégies se proclamant de portée mondiale et que cela est inadéquat en raison de l'hétérogénéité des situations des enfants des pays en développement.

Puisque les problématiques des enfants dans les pays en développement peuvent être très diversifiées, ce mémoire de maîtrise examinera la gestion politique de la précarisation des enfants du Sénégal. Nous allons démontrer que les stratégies nationales et internationales d'aide aux enfants sont fondées sur une conception occidentalisée de l'enfance que l'on tente d'imposer comme étant universelle et qui marginalise ainsi les spécificités culturelles, socio-économiques et historiquement situées d'un pays comme le Sénégal. La thèse centrale défendue est que la précarisation des enfants au Sénégal emprunte des formes spécifiques déterminées par les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre. Toutefois, les stratégies internationales d'aide à l'enfance et de lutte à la pauvreté infantile, de même que les programmes nationaux qui en découlent, semblent s'inscrire dans une notion universalisée de l'enfance alors que cette conception ne tient pas suffisamment compte des particularités de la précarisation des enfants au Sénégal. Afin de démontrer les conséquences de l'inadéquation culturelle des stratégies internationales et des politiques nationales, nous analyserons les principaux secteurs d'activités qui concernent les enfants au Sénégal, soit le travail et les pratiques éducatives, afin de vérifier si les particularités liées à ces activités sont suffisamment prises en compte. L'objectif de ce travail est d'identifier les diverses formes de précarisation des enfants au Sénégal dans le but d'invalider les prétentions internationales d'homogénéisation des besoins des enfants et d'universalisation de la conception de l'enfance.

Nous allons démontrer que les facteurs déterminant la précarisation des enfants au Sénégal ne sont pas suffisamment pris en compte dans les stratégies politiques nationales et internationales d'aide à l'enfance et de lutte à la pauvreté, diminuant ainsi leur efficacité. En conclusion, nous réitérons notre critique quant à l'universalisme des stratégies et conceptions proposées par les institutions onusiennes et nous démontrons leur inadéquation face au contexte sénégalais.

Mots clés : précarisation - genre - enfants - éducation - Sénégal - travail des enfants - droits des enfants - enfance idéale - talibés - apprentis

INTRODUCTION

Les problématiques internationales liées aux enfants sont nombreuses. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, des organisations ont été mises sur pied pour répondre spécifiquement aux besoins de ce groupe d'individus, à qui l'on attribue une vulnérabilité socio-économique accrue particulièrement présente dans les pays en développement. Le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) reconnaît que : « La protection et le bien-être des enfants constituent les fondations essentielles de l'avenir d'un pays. »¹ Puisque le sujet de la précarisation des enfants est vaste et que les thématiques sont nombreuses, nous avons choisi d'analyser plus particulièrement la situation des enfants du Sénégal en raison de leur précarisation qui paraît grandissante depuis les crises économiques des années 1980 et 1990. Ce travail de recherche veut démontrer que les stratégies nationales et internationales d'aide aux enfants sont fondées sur une conception occidentalisée de l'enfance que l'on tente d'imposer comme étant universelle et qui marginalise ainsi les spécificités culturelles, socio-économiques et historiquement situées d'un pays comme le Sénégal. Proclamer l'universalisation du concept de l'enfance et des besoins de l'enfant qui en découlent entraîne des conséquences importantes. En effet, l'inadéquation socioculturelle des stratégies mises en place pour réduire la précarisation des enfants affaiblit l'efficacité des programmes d'aide et diminue la prise en compte de variables culturelles importantes dont les rôles sexo-spécifiques des enfants qui sont vecteurs d'inégalités importantes. Le choix du Sénégal est surtout justifié par une expérience personnelle de stage de coopération internationale effectué à l'été 2008 au Sénégal. Ce stage nous a permis de partager le quotidien d'une population vivant dans la pauvreté et surtout, de constater la dure réalité dans laquelle les enfants de ce pays grandissent.

L'interrogation principale de ce travail de recherche est la suivante : comment la précarisation des enfants prend-elle forme au Sénégal et les spécificités de ce pays sont-elles prises en compte dans les stratégies internationales d'aide à l'enfance? Puisque les organisations inter-

¹ *Fiche de pays: le Sénégal*. Dakar: Bureau régional de l'UNICEF, 2009, p. 3.

nationales semblent reposer leurs analyses sur des conceptions occidentalisées de l'enfance, de l'éducation et du travail ainsi que sur une universalisation des besoins et des droits des enfants, leurs stratégies sont-elles adaptées au Sénégal?

Depuis la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1989, de nombreux programmes, conférences et objectifs internationaux ont directement visé les enfants.² Nous croyons qu'une homogénéisation émane des stratégies se proclamant de portée mondiale et que cela est inadéquat en raison de l'hétérogénéité des situations des enfants des pays en développement.

Proposition de recherche : la thèse centrale défendue est que la précarisation des enfants au Sénégal emprunte des formes spécifiques déterminées par les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre. Toutefois, les stratégies internationales d'aide à l'enfance et de lutte à la pauvreté infantile, de même que les programmes nationaux qui en découlent, semblent s'inscrire dans une notion universalisée de l'enfance alors que cette conception ne tient pas suffisamment compte des particularités de la précarisation des enfants au Sénégal. Afin de démontrer les conséquences de l'inadéquation culturelle des stratégies internationales et des politiques nationales, nous analyserons les principaux secteurs d'activités qui concernent les enfants au Sénégal, soit le travail et les pratiques éducatives, afin de vérifier si les particularités liées à ces activités sont suffisamment prises en compte. Nous avons choisi d'analyser les pratiques éducatives et le travail puisque ces deux secteurs d'activités sont souvent mis en tension dans les conceptions universalisées liées à l'enfance. Étant donné que la précarisation des enfants sénégalais semble se concrétiser de différentes façons pour les garçons et les filles, **l'objectif de ce travail** est d'identifier ces diverses formes de précarisation dans le but d'invalider les prétentions internationales d'homogénéisation des besoins des enfants et d'universalisation de la conception de l'enfance. Notre travail de recherche s'inscrit dans une analyse des conceptions et de l'opérationnalisation de l'aide internationale dans la lutte à la pauvreté, plus particulièrement au regard des enfants, afin d'identifier les impacts de la coopération internationale sur un pays

² La Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ; La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (1990); L'IPEC - le Programme international pour l'élimination du travail des enfants (1992), etc.

comme le Sénégal. L'analyse et l'évaluation critique de la mise en œuvre des stratégies dédiées à l'enfance permettront d'identifier les limites de la vision universaliste de l'aide à l'enfance telle qu'intégrée et imposée par les organisations internationales. Nous démontrerons que cette universalisation a des conséquences non seulement sur l'efficacité des programmes d'aide, mais également sur les inégalités de genre traitées en marge des principales politiques.

État des lieux (situation socio-économique du Sénégal)

Le Sénégal est un pays en développement classé 166^e sur 177 (2009), selon l'indice de développement humain (IDH).³ Avec plus de 11 millions d'habitants, la démographie du pays se caractérise par une population très jeune, avec près de 55 % ayant moins de 20 ans, selon le recensement de 2002.⁴ Toutefois, comme pour bien des pays d'Afrique, un des problèmes majeurs reste l'accroissement rapide de la population qui est « nettement supérieur à celui de la richesse nationale. »⁵ La taille moyenne des ménages est estimée à neuf personnes, avec plus d'un tiers des ménages comptant onze personnes et plus.⁶ Le pays regroupe plusieurs ethnies (environ 22) dont la principale est l'ethnie wolof (43 %). Bien que le français constitue la langue officielle, c'est le wolof qui est la langue majoritairement parlée (49 %).⁷ Le Sénégal est l'un des pays les plus urbanisés d'Afrique subsaharienne avec une population urbaine de 41 %.⁸ La rapidité de l'explosion urbaine est un élément majeur de l'histoire contemporaine sénégalaise et elle est en partie responsable de l'accroissement des problèmes économiques, notamment par l'accentuation des disparités et l'aggravation des inégalités.⁹ Le chômage de la population urbaine est l'un des problèmes majeurs du pays.¹⁰ L'économie

³ *Rapport mondial sur le développement humain 2009 - Classements IDH*. Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). En ligne. <http://hdr.undp.org/fr/statistiques/>. Page consultée le 18 octobre 2010.

⁴ *Fiche pays: Le Sénégal*. Banque mondiale. En ligne.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/PAYSEXTN/AFRICAINFRENCHEXT/SEEGALINFRENCHEXTN/0,,menuPK:461490~pagePK:141132~piPK:141107~theSitePK:461478,00.html>. Page consultée le 18 mars 2010.

⁵ Duruflé, Gilles. *Le Sénégal peut-il sortir de la crise?* Paris: Éditions Karthala, 1994, p. 65.

⁶ République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal (ESPS, 2005-2006)*. Dakar: Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD), 2007, p. 38.

⁷ Aduayi Diop, Rosalie. « La carrière des adolescentes travailleuses dans les marchés urbains : une stratégie de survie contre la pauvreté et l'exclusion au Sénégal ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2004, p. 18.

⁸ *Ibid.*, p. 19.

⁹ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰ Guarcello, L., S. Lyon et F.C. Rosati. *Orphanhood and child vulnerability: SENEGAL*. Rome: UNICEF : Understanding Children's Work, 2004, p. 1.

du pays est dominée par la culture de l'arachide, l'industrie chimique, la pêche et le tourisme.¹¹

Le pays a connu plusieurs crises économiques au cours des dernières décennies qui ont exacerbé les conditions de vie difficiles de la population. Pison et coll. expliquent que « [l]a détérioration des termes d'échange et l'incapacité de préserver la compétitivité des exportations ont débouché sur un déficit commercial chronique [...] »¹² Le Sénégal a été le premier pays d'Afrique subsaharienne à signer un accord avec le Fonds monétaire international (FMI) concernant un programme d'ajustement structurel (PAS) au début des années 1980.¹³ Il en a résulté que l'État a privatisé des segments entiers du secteur public.¹⁴ Selon Gilles Duruflé, la décennie des années 1980 a été marquée par « une croissance très ralentie, un sous-investissement marqué et une montée des tensions sociales. »¹⁵ De nombreux emplois salariés ont été supprimés entre 1986 et 1989, créant ainsi une demande d'emploi moyenne de 30 fois supérieure à l'offre.¹⁶ Au début des années 1990, la dette publique directe représentait 58 % du produit intérieur brut (PIB) officiel du pays.¹⁷ Depuis la fin des années 1960, le Sénégal « [...] doit faire face à une dégradation régulière de ses termes de l'échange [...] ».¹⁸ En 1994, la dévaluation du franc CFA (franc de la communauté financière africaine) a marqué une nouvelle phase empreinte de la privatisation renforcée de l'économie.¹⁹ Cette phase a amené une réduction du domaine d'intervention de l'État.²⁰ Étant souvent incapable de faire face aux chocs internes et externes, le Sénégal est encore, en 2010, un pays pauvre.

¹¹ *Fiche pays: Le Sénégal*. Banque mondiale.

¹² Pison, Gilles et coll. *Les changements démographiques au Sénégal*. Paris: Éditions Presses universitaires de France, 1997, p. 14.

¹³ Duruflé, p. 5.

¹⁴ Diop, Momar-Coumba et coll. *La société sénégalaise entre le local et le global*. Coll. Hommes et Sociétés. Paris: Éditions Karthala, 2002, p. 12.

¹⁵ Duruflé, p. 7.

¹⁶ Aduayi Diop, p. 37.

¹⁷ *Ibid.*, p. 12.

¹⁸ *Ibid.*, p. 51.

¹⁹ Diop, M. et coll., p. 13.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

Problématique : la situation des enfants au Sénégal

Avec 51 % des ménages vivant sous le seuil de la pauvreté, la situation des enfants ne peut qu'être précaire.²¹ Une enquête du gouvernement sénégalais (2005) constatait que : « [...] face aux conditions de vie défavorables et précaires des ménages, la situation sociale des enfants s'est aggravée. Ainsi, un nombre assez important d'enfants se trouvent dans des situations particulièrement difficiles : enfants travailleurs, enfants de la rue, etc. »²² Les conséquences de la pauvreté pour les enfants sénégalais sont nombreuses : faiblesse de la fréquentation scolaire et de l'alphabétisation, mise au travail précoce, fort taux de maladie et de mortalité infantile, problèmes généralisés de malnutrition (un enfant sur cinq en souffre), etc.²³ Il est toutefois difficile de connaître avec précision la situation des enfants : puisque la plupart des enquêtes statistiques sont basées sur les ménages, il y a souvent absence de données spécifiques sur les conditions de vie des enfants. Nous savons toutefois que la situation des enfants n'est pas homogène en raison des fortes disparités socio-économiques régionales que le Sénégal connaît. La pauvreté, par exemple, est inégalement répartie, alors que la plus grande incidence (deux tiers des ménages pauvres) se trouve en milieu rural. La santé des enfants est plus précaire dans les ménages ruraux et pauvres : « [...] le taux de mortalité infanto-juvénile du quintile le plus pauvre de la population est 2,9 fois plus élevé que celui du quintile le plus riche. »²⁴ De plus, depuis les années 1990, la pauvreté aurait davantage diminué en zone urbaine qu'en zone rurale.²⁵ Outre le niveau de vie, on remarque d'importantes disparités entre les garçons et les filles. Selon l'UNICEF, les vulnérabilités des enfants sont souvent aggravées par les inégalités de genre.²⁶ Cette tendance est la même pour les adultes, alors que la répartition de la richesse est également inégale entre les hommes et les femmes; les femmes subissent plus fortement les conséquences de la pauvreté. L'indicateur du noyau dur de la

²¹ *Fiche pays: Le Sénégal*. Banque Mondiale.

²² République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Enquête nationale sur le travail des enfants: rapport national d'analyses*. Dakar: Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD), 2007, p. 15-16.

²³ Minvielle, Diop et Niang, p. 76.

²⁴ *La protection sociale des enfants au Sénégal* (notes de synthèse). Dakar : UNICEF, Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre et Overseas Development Institute, 2009, p. 2.

²⁵ République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *La pauvreté au Sénégal: de la dévaluation de 1994 à 2001-2002*. Dakar: Direction de la prévision et de la statistique, 2004, p. 2.

²⁶ *La protection sociale des enfants au Sénégal*, p. 2.

pauvreté²⁷ montre « [...] que les ménages dirigés par des femmes cumulent toutes les formes de pauvreté dans une proportion plus élevée que ceux dirigés par des hommes, même si l'écart entre les deux groupes n'est pas très grand. »²⁸ Cela démontre que les inégalités de genre sont toujours présentes, plus particulièrement dans les situations d'extrême pauvreté, alors que les femmes demeurent plus vulnérables que les hommes. Ces inégalités de genre sont préoccupantes et très persistantes au Sénégal. À preuve, une étude de l'Organisation des Nations unies (ONU) réalisée en 2008 résume ainsi la situation :

Les rapports sociaux entre les sexes sont caractérisés par un écart important au bénéfice des hommes. En effet, les femmes constituent souvent la frange la moins bien éduquée, la plus pauvre et la plus marginalisée. Elles sont défavorisées en matière de santé, d'éducation, de formation et subissent des discriminations sur le marché du travail et dans l'accès aux moyens de production (terre, intrants, crédit, technologie...). L'analyse de la situation du genre en milieu urbain au Sénégal laisse entrevoir plusieurs problématiques intimement liées. En effet, on ne peut traiter cette question sans parler également de la question du travail des enfants et de la mendicité vers laquelle est poussée cette frange de la population. De la même façon, la violence faite aux femmes (notamment à travers les agressions physiques comme morales subies dans le cadre familial, professionnel et dans la société en général) est une composante essentielle de cette discrimination sociale. Les questions de la prostitution et du VIH/SIDA aussi revêtent un caractère important, tout comme celle de l'émancipation des femmes et de leur participation à la prise de décision.²⁹

Si la pauvreté et la précarité sont plus présentes chez les femmes adultes que chez les hommes, nous pouvons supposer que cela est le résultat d'un processus inégalitaire qui prend racine dès l'enfance. Nous pouvons également supposer que si la situation de pauvreté varie en fonction du genre chez les adultes, cela est dû à l'attribution et à la reproduction de rôles sexo-spécifiques durant l'enfance. Puisque la situation des enfants est souvent analysée par rapport à la situation générale du ménage dans lequel ils vivent, il est difficile d'identifier les corollaires de la pauvreté touchant particulièrement les enfants. Une des façons de comprendre les effets de la pauvreté chez les enfants et la précarisation qui en découle est d'analyser

²⁷ Diagne, Faye et Faye ont analysé la pauvreté au Sénégal selon plusieurs dimensions afin d'identifier le noyau dur de la pauvreté (cumul de plusieurs formes de pauvreté).

²⁸ Diagne, Omar Diop, Ousmane Faye et Salimata Faye. *Le noyau dur de la pauvreté au Sénégal*. Dakar: Poverty and Economic Policy research network, Consortium pour la Recherche Économique et Sociale (CRES) - Working Papers n° 17, 2007, p. 21.

²⁹ *Profil urbain national du Sénégal*, p. 5.

les activités principales auxquelles ils prennent part, soit les activités éducatives et productives.

Le concept de précarisation

Puisque la pauvreté est multidimensionnelle, qu'elle varie selon les indicateurs et qu'elle est très souvent problématisée selon les ménages, ce travail de recherche se concentrera plutôt sur la précarisation des enfants et non sur l'état de pauvreté de ceux-ci. Nous n'utiliserons pas le terme de pauvreté étant donné que celui-ci renvoie souvent aux capacités économiques et matérielles, c'est-à-dire au bien-être en général, et que nous jugeons que le concept de pauvreté n'est pas assez spécifique à la situation des enfants qui sont souvent économiquement dépendants. L'UNICEF souligne que « [d]ans le cas des enfants, les risques, la vulnérabilité et les privations sont étroitement liés à leur dépendance vis-à-vis des adultes. »³⁰ La précarisation, qui renvoie à un état de vulnérabilité, en faisant ici référence aux conditions de vie, est un terme plus approprié afin de rendre compte des conséquences pour les enfants des choix d'activités auxquelles ils prendront part. Elle réfère par ailleurs à l'instabilité et à la fragilité de leurs conditions de vie. Cette façon d'appréhender les conséquences de la pauvreté a, entre autres, été pensée par Amartya Sen, qui voulait ouvrir le débat sur la pauvreté « [...] away from economic welfare and towards what he terms capabilities ».³¹ Le concept de *capabilities* de Sen est ainsi défini par Gerry Redmond :

Whereas economic welfare is about a stock or flow of (generally) countable resources, capabilities are about how we can make use of our material possessions, our innate talents, and our environment in order to lead a life that we have reason to value. Economic welfare is instrumentally important, but capabilities are intrinsically important. Moreover, factors other than economic resources can influence these intrinsically important outcomes.³²

Nous croyons que les pratiques éducatives et le travail des enfants font partie des facteurs qui peuvent influencer leurs conditions de vie présentes et futures, et donc de diminuer ou

³⁰ *La protection sociale des enfants au Sénégal*, p. 1.

³¹ Redmond, Gerry. «Child poverty and child rights: Edging towards a definition». *Journal of Children and Poverty*, vol. 14, no 1 (2008), p. 69.

³² *Ibid.*, p. 69.

d'augmenter leur précarisation. Nous croyons également que la gestion politique internationale et nationale de ces deux problématiques, soit l'éducation et le travail, doit tenir compte des spécificités culturelles et genrées du Sénégal, sans quoi les résultats seront limités.

Le rôle de l'éducation et du travail dans la précarisation des enfants

Nous avons choisi de démontrer l'importance des spécificités économiques, socioculturelles et genrées dans la précarisation des enfants en ciblant notre analyse sur les secteurs des pratiques éducatives et du travail. En effet, les bailleurs de fonds internationaux et les institutions onusiennes responsables des enfants considèrent que les deux principaux facteurs aggravant la précarisation des enfants sont le manque de scolarisation et le travail précoce. Ces acteurs s'appuient sur la corrélation existante entre la croissance, voire la richesse, des pays et les niveaux de scolarisation de leurs populations. Selon Cissé, Daffe et Diagne, « [l]a théorie de la croissance endogène a largement mis en évidence les effets positifs de l'éducation sur la croissance. »³³ Une des façons pour en arriver à ce constat consiste à comparer le niveau d'instruction et les revenus : « Un des faits les mieux établis, au plan micro-économique, est l'impact positif du niveau d'éducation des individus sur leurs revenus. »³⁴ Au Sénégal, la dernière enquête statistique dévoile que « [l]a pauvreté baisse de façon nette avec le niveau d'instruction. »³⁵ Cette enquête indique également que plus d'un ménage sur deux dont le chef n'a aucune instruction vit en dessous du seuil de pauvreté, alors que ce taux diminue à 45 % lorsque le chef a complété l'école primaire, baisse de plus de la moitié pour la scolarisation secondaire et descend à 12 % seulement pour les ménages dont le chef a complété un niveau d'enseignement supérieur. Si la littérature identifie l'absence ou l'insuffisance de la fréquentation scolaire comme étant un facteur de précarisation des enfants, c'est que les statistiques appuient en partie cette hypothèse : « En terme de contribution à la pauvreté, il est frappant de constater que les ménages dont le chef est sans instruction ou a un niveau faible (primaire) constituent l'écrasante majorité. »³⁶ L'analyse de Diagne, Faye et Faye sur le noyau dur de la pauvreté identifie elle aussi l'impact de la scolarisation sur la pauvreté monétaire, alors que le

³³ Cissé, Fatou, Gaye Daffe et Abdoulaye Diagne. « Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal ». *Revue d'économie du développement*, vol. 18, n° 2 (2004), p. 109.

³⁴ Cissé, Daffe et Diagne, p. 109.

³⁵ République du Sénégal, *La pauvreté au Sénégal*, p. 19.

³⁶ *Ibid.*, p. 19.

taux d'incidence de la pauvreté baisse avec le niveau d'instruction du chef de ménage.³⁷ Le manque de scolarisation aurait donc un impact direct sur les enfants qui vivent dans des foyers plus pauvres et un impact indirect sur leur futur puisqu'un enfant non scolarisé ne bénéficierait pas de l'effet réducteur de la scolarisation sur la pauvreté. Selon Cissé, Daffé et Diagne, la formation professionnelle et la scolarisation « [...] améliorent la capacité des individus à allouer et à utiliser leurs ressources de manière optimale. »³⁸ Ils ajoutent que l'éducation peut aussi améliorer les conditions sociales des populations en améliorant l'hygiène, la fécondité et la santé des enfants.³⁹

La scolarisation et le travail des enfants sont fortement corrélés. Tout d'abord, certaines études (Ranjan, 2001; Rende, 2006 et Schlemmer, 2005) démontrent que la scolarisation des parents pourrait diminuer l'incidence du travail des enfants et donc augmenter leur scolarisation. Les recherches de Ranjan établissent que les parents éduqués « [...] renoncent au travail des enfants, non pas seulement parce qu'ils sont riches, mais parce qu'ils reconnaissent une valeur à l'éducation en tant que telle. »⁴⁰ Tant sur le plan monétaire que social, la scolarisation peut déterminer le niveau de précarisation actuel et futur des enfants.

Si le travail précoce est identifié dans la littérature comme étant un des facteurs principaux de la précarisation des enfants, c'est d'abord parce que le travail est posé comme un frein à la scolarisation. Les études qui établissent des liens de causalité entre le travail des enfants et la scolarisation prolifèrent (Ahmed, 1999; Baland et Robinson, 2000; Rende, 2006 et Schlemmer, 2005). On caractérise toutefois cette relation de deux façons : la première présente la scolarisation obligatoire comme étant la solution au problème du travail des enfants, la deuxième fait valoir que la mise au travail des enfants est l'une des conséquences de l'échec du modèle scolaire occidental. L'étude de Ballat, Bhukuth et Radja pose une question essentielle à ce sujet : « Il s'agit de savoir si c'est le niveau d'éducation qui provoque la pauvreté

³⁷ Diagne, Faye et Faye, p. 16.

³⁸ Cissé, Daffé et Diagne, p. 109.

³⁹ *Ibid.*, p. 109.

⁴⁰ Tel que cité par Bhukuth, Augendra, J. Ballet et K. Radja. « Travail des enfants, enfants des rues et approche par les capacités ». *Éthique et économique*, vol. 4, n° 1 (2006), p. 3.

ou si c'est la pauvreté qui produit le faible niveau d'éducation. »⁴¹ La réponse à cette question est extrêmement difficile à obtenir puisque la chaîne causale est circulaire. L'idéologie dominante des institutions onusiennes est que l'école exclue nécessairement la mise au travail des enfants, bien que plusieurs études démontrent qu'un fort pourcentage d'enfants travailleurs fréquentent également l'école : « Even the minority who attend school are employed in one way or another outside school hours. »⁴² Globalement, 73 % des enfants travailleurs de 5 à 14 ans dans le monde fréquentent l'école, bien que cette fréquentation scolaire varie selon le statut d'emploi de l'enfant.⁴³ Cependant, ces chiffres ne traduisent pas les conséquences du travail sur le rendement scolaire et il est difficile de croire que : « human capital accumulation of children is not impaired by having to work. »⁴⁴

Le droit à l'éducation⁴⁵ et le droit au travail sont posés de façon conflictuelle par les discours de la diplomatie multilatérale et l'on reproche à ceux-ci de transformer le droit à l'éducation en un devoir de scolarité, visant nécessairement l'interdiction de travailler.⁴⁶ Les études empiriques centrées sur la relation entre la scolarisation et le travail des enfants présentent des résultats controversés. Certaines études ont effectivement démontré que le travail des enfants n'a pas d'effet pervers significatif sur leur scolarisation.⁴⁷ Paradoxalement, une étude réalisée au Ghana conclut que la pauvreté est directement liée à la décision de scolariser l'enfant ou de le mettre au travail.⁴⁸ Les recherches d'économistes (Amin, 1994; Baland et Robinson, 2000; Edmonds et Pavcnik, 2005; Levison, 2000 et White, 1996) appréhendent la problématique par rapport aux effets à long terme de l'éducation des enfants, la scolarisation permettant d'améliorer la future productivité et les compétences sur le marché du travail, ce qui aurait un

⁴¹ Bhukuth, Ballet et Radja, p. 3.

⁴² Morice, Alain. « Underpaid child labor and social reproduction: apprenticeship in Kaolack, Senegal ». *Development and Change*, vol. 13 (1982), p. 515.

⁴³ Edmonds et Pavcnik, p. 205.

⁴⁴ Baland, Jean-Marie et James A. Robinson. « Is Child Labour Inefficient? ». *The Journal of Political Economy*, vol. 108, n° 4 (2000), p. 667.

⁴⁵ Le « droit à l'éducation » est le terme utilisé dans la CDE, bien que nous jugions que celui-ci réfère presque exclusivement à la scolarisation. Nous distinguons ces deux concepts à la section 2.1.

⁴⁶ Bonnet, Michel et Bernard Schlemmer. « Aperçus sur le travail des enfants ». *Mondes en Développement*, vol. 37, n° 2 (2009), p. 19.

⁴⁷ Baland et Robinson, p. 667.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 667

impact économique positif.⁴⁹ Au sujet de ces théories basées sur des calculs de coût-bénéfice, Bhukuth tient à rappeler que « [...] d'offrir une éducation ne signifie pas forcément une meilleure accumulation du capital, il faut pour cela que l'éducation soit de bonne qualité et accessible à tous. »⁵⁰ Le travail des enfants serait également un facteur de leur précarisation puisqu'il crée ce qu'Emerson et Portela Souza appellent la trappe intergénérationnelle de pauvreté. Cette thèse suggère que : « [...] the likelihood of being child laborers increases the younger their parents were when they entered the labor force and the lower the educational attainment of their parents as well as their grandparents. »⁵¹

Cette discussion conceptuelle sur le rôle de la scolarisation et du travail dans la précarisation des enfants nous convainc de l'importance d'analyser ces deux secteurs d'activités afin de comprendre la situation précaire des enfants au Sénégal. De plus, il nous apparaît nécessaire d'intégrer les notions de genre à notre analyse puisque celles-ci ne sont que très rarement prises en compte chez les enfants. Nous croyons que l'analyse de la précarisation des enfants serait beaucoup plus complète par l'ajout de la dimension des inégalités de genre aux activités éducatives et productives des enfants, car ce facteur semble déterminant pour comprendre les expériences différenciées des filles et des garçons. Le chapitre II sur l'éducation et le chapitre III sur le travail des enfants serviront à démontrer la différenciation des expériences et des facteurs de précarisation fondés, entre autres, sur la construction sociale des rôles sexospécifiques.

Gestion politique de la précarisation des enfants

Tel qu'indiqué, le Sénégal a vécu de nombreuses crises économiques et financières depuis la fin des années 1970 et le parcours de l'État évolue, depuis ce temps, dans la logique de l'aide au développement. L'aide publique au développement est inscrite, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans les stratégies des grandes organisations internationales afin d'appuyer l'objectif ultime de promotion et de maintien de la paix et de la stabilité mondiale. Au plan

⁴⁹ Bhukuth, Augendra. « Le travail des enfants: une revue de la littérature économique récente ». *Éthique et économique*, vol. 2, n° 1 (2004), p. 10.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁵¹ Emerson, Patrick M. et André Portela Souza. « Is There a Child Labor Trap? Intergenerational Persistence of Child Labor in Brazil ». *Economic Development and Cultural Change*, vol. 51, n° 2 (2003) p. 376.

économique, les PAS des années 1980 visaient surtout l'ouverture commerciale des pays sous ajustement et la libéralisation intérieure des économies.⁵² Bien que cette double mission ait été qualifiée de réussite, les PAS ont toutefois été pointés du doigt comme responsables de l'accroissement des inégalités sociales, laissant les pays avec un lourd bilan humain. Le ministère de l'Économie et des Finances du Sénégal affirme que : « Les politiques d'ajustements structurels ont certes conduit au rétablissement des équilibres macroéconomiques d'alors mais ont entraîné la paupérisation des couches sociales intermédiaires et par ricochet ont enfoncé les populations démunies dans la pauvreté. »⁵³ De plus, Diagne ajoute que ces politiques imposées par la Banque mondiale et le FMI ont augmenté la dépendance du Sénégal vis-à-vis des bailleurs de fonds extérieurs tout en occultant les besoins de la population⁵⁴. Les doutes sur l'efficacité de l'aide au développement, en concomitance avec la fin de la guerre froide, ont engendré, dans les années 1990, une phase de baisse substantielle de l'aide accordée aux pays en développement.⁵⁵ Jean-Michel Severino note que cette phase reflète « [...] la fin du paradigme sur lequel elle [l'aide publique au développement] vivait depuis presque cinquante ans [...] ».⁵⁶ Il souligne qu'avec « [...] la fin de la guerre froide, l'aide au développement a perdu les soutiens et les justifications qu'elle y trouvait : la fidélisation et la clientélisation de pays du Tiers monde ne sont plus perçues comme des enjeux essentiels pour les décideurs politiques. »⁵⁷ Les changements géopolitiques des années 1990 ont engendré une réflexion sur l'aide au développement qui a généré une redéfinition de son objectif central : celui-ci est maintenant la lutte contre la pauvreté. Ce changement d'axe a eu des conséquences sur les États bénéficiaires et sur les enjeux ou secteurs ciblés par les programmes d'assistance. Cette « nouvelle » mission est toutefois porteuse de la même finalité qu'auparavant, comme l'explique le président de la Banque mondiale, Jim Wolfensohn :

⁵² Severino, Jean-Michel. « Refonder l'aide au développement au XXI^e siècle ». *Critique internationale*, n° 10 (2001), p. 84.

⁵³ République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Ministère de l'Économie et des Finances de 1960 à 2010*. Dakar : Echos Finances - Revue trimestrielle d'information et d'analyse du ministère de l'Économie et des Finances du Sénégal, n° 8, 2010, p. 102.

⁵⁴ Diagne, tel que cité dans : Aduayi Diop, p. 36.

⁵⁵ Severino, p. 75.

⁵⁶ *Ibid.* p. 75.

⁵⁷ *Ibid.* p. 75.

[...] si la lutte contre la pauvreté est une ambition moralement juste, sa nécessité est en fait d'ordre politique et touche à la stabilité mondiale : l'augmentation — relative et absolue — de la pauvreté déstabilise les gouvernements des pays en développement; elle accroît les tensions internationales entre pays riches et pauvres, les pressions sur l'environnement et les risques de conflits locaux et internationaux.⁵⁸

Les conditionnalités de l'aide au développement sont donc maintenant orientées selon l'objectif de la lutte contre la pauvreté, ce pour quoi les idéaux de démocratie, de bonne gouvernance et d'égalité de genre, entre autres, font maintenant partie intégrante des plans stratégiques des pays bénéficiaires.

Ce résumé de la trajectoire de l'aide publique au développement depuis les années 1980 nous permet de mieux comprendre la gestion politique de la précarisation des enfants au Sénégal qui, de toute évidence, n'est pas dissociable des grands objectifs et priorités des bailleurs de fonds internationaux. En effet, le Sénégal est un pays bénéficiaire de l'aide publique au développement et nous pourrions aller jusqu'à dire qu'il est dépendant de celle-ci. Depuis les années 2000, l'État reçoit un flux important d'aide et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) affirme que le Sénégal a des relations stables avec ses partenaires au développement.⁵⁹ Le Sénégal a pu bénéficier, entre autres, de l'initiative pour les pays pauvres très endettés (PPTE), ce qui lui a permis de ramener sa dette extérieure à un niveau soutenable.⁶⁰ Afin d'être admissible à ces grands programmes d'aide, le gouvernement sénégalais « [...] a fait des choix sensibles auprès de ses partenaires ».⁶¹ En choisissant de centrer ses priorités sur la bonne gouvernance, par exemple, le Sénégal a pu satisfaire les critères d'éligibilité du programme d'aide américain *Millennium Challenge Corporation* (MCC). Le MCC a accordé au Sénégal une subvention sur cinq ans de 540 millions USD

⁵⁸ *Ibid.*, p. 76.

⁵⁹ *Perspectives économiques en Afrique*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2008, p. 594.

⁶⁰ Le Sénégal a bénéficié d'un allègement multilatéral de 1069,7 milliards de franc CFA. Source : *Perspectives économiques en Afrique*, p. 594.

⁶¹ *Ibid.*, p. 594.

pour la réduction de la pauvreté.⁶² En plus de programmes spéciaux ciblés, le Sénégal reçoit aussi de l'aide budgétaire⁶³ qui permet à l'État de diminuer ses déficits annuels.

Comme mentionné, l'aide au développement connaît un second souffle depuis les années 2000 et l'une des premières initiatives de la lutte contre la pauvreté a été la tenue du Sommet du millénaire pour le développement de l'ONU en septembre 2000. Ce sommet a engendré une prise de conscience collective sur l'ampleur des besoins de l'aide internationale et c'est ainsi que des objectifs ont été adoptés. Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) sont au nombre de huit, comportent 18 cibles et ont pour échéance 2015 (voir appendice A). Les OMD ne sont pas mauvais en soi, mais on peut se questionner sur leurs fondements collectifs et universels. En effet, les OMD constituent une proposition de « biens premiers et communs » à atteindre et semblent fondés sur un « humanisme mondial ». ⁶⁴ On propose donc un « [...] modèle à prétention universelle que la communauté du développement souhaite promouvoir. » ⁶⁵ De plus, l'aide accordée en vue de la réalisation des OMD requiert, pour les pays bénéficiaires, l'adoption d'un comportement défini par le donateur. Les OMD disent refléter un consensus international autour d'objectifs chiffrés et vérifiables. Il y a donc eu une hiérarchisation des biens premiers à atteindre, en vue de proposer des objectifs universels identiques pour tous, et celle-ci est porteuse de rapports de pouvoir et de domination. En effet, l'aide internationale liée à l'adoption des OMD par les pays bénéficiaires ne peut qu'engendrer un faux consensus. Nous verrons dans les prochains chapitres que les stratégies internationales se proclamant de portée universelle, dont les OMD, présentent des inadéquations culturelles qui ne peuvent que diminuer leur efficacité.

C'est toutefois dans cette perspective de lutte contre la pauvreté, d'atteinte des OMD et, surtout, d'éligibilité aux prêts des bailleurs de fonds internationaux que le gouvernement sénéga-

⁶² Millenium challenge corporation (MCC) - United States of America. *MCC Signs \$540 Million Compact with Republic of Senegal*. En ligne. <http://www.mcc.gov/pages/press/release/release-091609-senegalcompact>. Page consultée le 13 octobre 2010.

⁶³ L'aide budgétaire est le financement du budget d'un pays partenaire par l'intermédiaire d'un transfert de ressources d'une agence de financement externe au trésor public du gouvernement bénéficiaire (Source : OCDE).

⁶⁴ Naudet, Jean-David. « Les OMD et l'aide de cinquième génération : analyse de l'évolution des fondements éthiques de l'aide au développement ». *Afrique contemporaine*, vol. 2, n° 218 (2006), p. 155.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 157.

lais a élaboré un document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) en 2000. Le dispositif des DSRP a été institutionnalisé par la Banque mondiale en 1999 afin que les pays en développement définissent leurs priorités dans la lutte contre la pauvreté. Les objectifs de ce dispositif sont définis comme suit :

Les DSRP visent à assurer un lien essentiel entre les actions des autorités nationales, les concours des bailleurs de fonds et les résultats requis pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) de l'Organisation des Nations unies visant à réduire de moitié la pauvreté entre 1990 et 2015. Les DSRP servent de cadre aux prêts concessionnels et d'allègement de dette du FMI et de la Banque mondiale ainsi qu'à l'Initiative en faveur des pays très endettés (PPTE).⁶⁶

Le concept du DSRP a été mis sur pied par la Banque mondiale comme étant une nouvelle forme de conditionnalité dans les prêts octroyés aux pays. Selon Bonnie Campbell, les DSRP se sont substitués aux PAS et « [...] sont aujourd'hui une précondition de la plupart des prêts concessionnels des 78 pays les plus pauvres. »⁶⁷ Ces nouvelles formes de conditionnalité auraient pour objectif d'assurer une meilleure utilisation des fonds prêtés. Le DSRP du Sénégal a donc été élaboré suivant des objectifs internationaux et, bien que l'objectif énoncé soit celui de la réduction de la pauvreté, l'objectif politique semble clair : suivre la ligne directrice des bailleurs de fonds internationaux afin que l'État puisse demeurer bénéficiaire de l'aide au développement. Le DSRP du Sénégal, bien qu'élaboré par son gouvernement, reflète nécessairement des axes de préoccupations imposés de l'extérieur. Avant même de mettre sur pied son DSRP, le Sénégal s'était engagé au début des années 2000 à faire de la lutte contre la pauvreté sa priorité et avait souscrit à la Déclaration internationale du Millénaire et à ses objectifs, dont celui de réduire la pauvreté de moitié pour 2015. Le DSRP traduisait donc l'engagement et les priorités du Sénégal sur le plan national. Le DSRP II du Sénégal (élaboré en 2006, à la suite du DSRP de 2000) constitue « [...] le cadre de référence de toutes les interventions de tous les acteurs. »⁶⁸ Le DSRP (I et II) a été mis en place selon une démarche participative impliquant la création de commissions de travail incluant les acteurs étatiques, les

⁶⁶ *Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)*. Fonds monétaire international (FMI). En ligne. <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/ire/prspf.htm>. Page consultée le 14 octobre 2010.

⁶⁷ Campbell, Bonnie (dir. publ.). *Qu'allons-nous faire des pauvres?* Paris : Éditions L'Harmattan, 2005, p. 13.

⁶⁸ République du Sénégal. *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté 2006-2010 (DSRP II) - Résumé*. Dakar, 2006, p. 2.

organisations de la société civile, les collectivités locales, le secteur privé et les partenaires au développement.⁶⁹ Au niveau étatique, c'est le ministère de l'Économie et des Finances (MEF), plus précisément son Unité de coordination et de suivi de la politique économique (UCSPE), qui est responsable de la mise en place du DSRP.

Après la mise en œuvre du DSRP I, couvrant la période de 2003-2005, une analyse des résultats a permis le constat général suivant :

Malgré tout, le bon niveau de croissance, atteint sur la période, reste en deçà de l'objectif d'au moins 7 %, nécessaire pour créer suffisamment d'emplois sur le marché du travail, d'améliorer significativement les conditions de vie des ménages et de réduire la pauvreté de moitié en 2015. Le problème de l'efficacité des dépenses publiques persiste dans les secteurs de la santé et de l'éducation.⁷⁰

L'objectif du DSRP II, quant à lui, est « [...] d'améliorer de manière durable le bien-être des populations ».⁷¹ Pour ce faire, le Sénégal a retenu une stratégie axée sur quatre leviers fondamentaux : 1 — la création de richesses; 2— l'accélération de la promotion de l'accès aux services sociaux de base; 3— la protection sociale, la prévention et la gestion des risques et des catastrophes; 4— la gouvernance et le développement décentralisé et participatif.⁷² Le DSRP laisse toutefois certains groupes de la population en marge, comme les enfants et les femmes. Le Sénégal même reconnaît que l'intégration des dynamiques de genre dans le DSRP est encore insuffisante.⁷³ Les dépenses de l'État en matière de protection sociale (qui bénéficient aux femmes et enfants en premier lieu) sont limitées, seulement 0,5% des dépenses totales sont spécifiquement octroyés aux programmes de protection sociale.⁷⁴ Les réformes imposées par les bailleurs de fonds internationaux ont des conséquences et des implications sociales,

⁶⁹ Chaque catégorie d'acteur s'est organisée de manière autonome pour produire sa contribution, d'abord sur le rapport d'avancement, ensuite sur la réactualisation du diagnostic et enfin, sur la révision des objectifs et de la matrice des mesures. Toutes les commissions ont transmis leur contribution et ont eu à croiser leurs points de vue au cours de travaux intercommissions. (Source : République du Sénégal. *DSRP II*, p. 2)

⁷⁰ République du Sénégal. *DSRP II*, p. 1.

⁷¹ *Ibid.*, p. 4.

⁷² *Ibid.*, p. 4.

⁷³ République du Sénégal, ministère de la Famille et de l'Entreprenariat féminin. *Stratégie nationale pour l'équité et l'égalité de genre (SNEEG)*, sous la direction de Madame Astou Diop Diagne. Dakar: ministre de la Famille et de l'Entreprenariat féminin, 2009, p. 22.

⁷⁴ *La protection sociale des enfants au Sénégal*, p. 2.

notamment pour les enfants. Ainsi, Campbell explique que la notion de justice sociale a évolué pour la Banque mondiale. Autrefois pensée au plan du bien-être, puis des besoins de base chez les économistes, l'attention est maintenant portée sur l'égalité des opportunités. L'État, avec les réformes proposées, n'aurait donc plus à s'assurer de la répartition égale des richesses et des services sociaux, mais plutôt de s'assurer de l'équité des opportunités offertes.⁷⁵

Évidemment, la réduction de la pauvreté et l'amélioration du bien-être concernent aussi indirectement les enfants. Mais puisque les enfants sont identifiés comme faisant partie d'un des groupes les plus vulnérables de la population, quelles sont les stratégies qui les ciblent spécifiquement? Au plan international, les enfants sont spécifiquement ciblés dans deux des OMD, soit l'objectif 2 qui concerne l'éducation primaire pour tous et l'objectif 4 qui concerne la mortalité infantile. Même si le libellé de l'objectif 2 mentionne « l'éducation » pour tous, c'est uniquement de scolarisation dont il est question. Bien que l'éducation et la scolarisation soient deux thèmes souvent utilisés comme synonymes, ce travail de recherche considère toutefois que ces deux notions sont distinctes (ces deux concepts seront définis au chapitre II). Notons toutefois que le DSRP II adopte lui aussi l'objectif de l'éducation primaire pour tous comme étant un axe central autour duquel il faille développer maintes stratégies. Outre le secteur de l'éducation, les enfants sont très peu mentionnés dans le DSRP II. Seuls les enfants en situation de vulnérabilité sont ciblés, c'est-à-dire ceux en conflit avec la loi ou en situation difficile.⁷⁶ Il existe de nombreuses autres stratégies internationales visant l'amélioration du bien-être des enfants et certaines d'entre elles, notamment celles portant sur le travail des enfants, seront analysées dans les chapitres II et III.

Gestion politique du genre

Dans la foulée de la redéfinition de l'objectif central de l'aide publique au développement dans les années 1990, les inégalités de genre ont été retenues comme étant une préoccupation importante dans la lutte contre la pauvreté. Deux courants de pensée sur le genre et le développement se sont imposés ces dernières années, bien que leur élaboration remonte aux an-

⁷⁵ Campbell, p. 31.

⁷⁶ On nomme les enfants de femme mendicante, les enfants guides des handicapés, les enfants des femmes touchées par l'extrême pauvreté, les orphelins du VIH, les enfants victimes de la toxicomanie, les talibés et les enfants abandonnés. (Source : DSRP II, p. 77)

nées 1970. Un de ces mouvements est appelé l'intégration des femmes au développement (IFD) et découle des travaux de l'économiste Ester Boserup, notamment de son ouvrage *Women's Role in Economic Development* (1970). Bien que « [l]a formule IFD ne s'attaquait pas aux causes fondamentales de la discrimination qui empêchent les femmes de participer pleinement aux sociétés dont elles font partie »⁷⁷, ce mouvement prônait une inclusion de la participation des femmes aux processus de développement. Le deuxième courant, nommé genre et développement (GED) et dont les fondements théoriques sont issus du féminisme socialiste, a été élaboré dans les années 1980. Le concept du GED a « [...] marqué un revirement d'attitude à l'égard d'un développement équitable et durable. »⁷⁸ Le mouvement GED soutient la reconnaissance des femmes comme étant partie intégrante de toute stratégie de développement. Au plan international, la prise en compte du GED a eu ses premiers échos lors de la conférence sur la population et le développement au Caire en 1994 et lors de celle sur les femmes à Beijing en 1995. Le constat suivant a été adopté lors de cette quatrième conférence mondiale sur les femmes :

L'égalité entre les femmes et les hommes est une question de droits de l'homme et une condition de la justice sociale; elle est aussi un préalable indispensable et fondamental de l'égalité, du développement et de la paix. Un nouveau partenariat fondé sur l'égalité entre les femmes et les hommes est une condition d'un développement durable axé sur la population.⁷⁹

Au plan politique, l'intégration « [...] de la dimension genre consiste à évaluer les impacts différenciés pour les femmes et pour les hommes de toute action projetée, notamment au niveau de la législation, des politiques ou des programmes, et ce, dans tous les secteurs et à tous les niveaux. »⁸⁰ Les grandes organisations internationales onusiennes prennent maintenant le genre en considération dans leurs politiques de développement. Au plan institutionnel, la Banque mondiale, par exemple, utilise le terme « genre » dans ses politiques depuis 1994.⁸¹ Suivant cette conscientisation internationale des inégalités genrées, la Déclaration du Millé-

⁷⁷ *Genre et développement*. Coll. Série de manuels de formation CEDPA. Washington : The Centre for Development and Population Activities, 1997, p. vi.

⁷⁸ *Ibid.*, p. vii.

⁷⁹ *Ibid.*, p. ix.

⁸⁰ Demnati, p. 17.

⁸¹ *Ibid.*, p. 20.

naire a retenu la promotion de l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes parmi ses OMD. Selon la Commission Femmes et Développement, « [l]a mise en œuvre des objectifs du Millénaire pour le développement ne peut se faire sans une base et une référence au respect des droits fondamentaux des femmes et sans une intégration du genre à tous les niveaux et de manière transversale. »⁸² Au plan national, l'État sénégalais a, depuis sa création en 1960, « [...] inscrit la promotion féminine parmi ses actions prioritaires et mis en place un certain nombre de mécanismes institutionnels visant à améliorer le statut social et les conditions de vie des femmes. »⁸³ Le Sénégal a fait d'importants progrès en matière d'égalité des sexes depuis son indépendance, avec la mise sur pied du secrétariat d'État à la condition féminine en 1978 et la création du ministère de la Famille et de la Petite Enfance (MFPE)⁸⁴ en 2001, ce dernier étant chargé, entre autres, de la promotion féminine.⁸⁵ C'est en vue de la participation du Sénégal à la conférence mondiale sur les femmes de Beijing que le gouvernement sénégalais a adopté l'approche GED. La Déclaration et le programme d'action issus de la conférence de Beijing invitaient la communauté internationale à s'engager pour la promotion de la femme et l'égalité des sexes.⁸⁶ Pour le Sénégal, cela s'est traduit par l'élaboration de la Stratégie nationale pour l'égalité et l'équité de genre (SNEEG) en 2005. Le but premier de la SNEEG est large : il prétend à la réalisation de l'égalité et de l'équité de genre au Sénégal. Pour ce faire, deux objectifs principaux sont visés, soit : « (1) l'instauration d'un environnement institutionnel, socioculturel, juridique et économique favorable à la réalisation de l'égalité de genre au Sénégal et (2) l'intégration effective du genre dans les interventions de développement dans tous les secteurs. »⁸⁷ L'analyse des inégalités de genre présente dans la SNEEG semble tenir compte de la plupart des dynamiques genrées en tant que vecteurs d'inégalités, mais comme le Sénégal l'a lui-même reconnu, cette analyse n'est pas suffisamment intégrée dans les grandes stratégies nationales comme le DSRP. D'ailleurs, le document stipule que la société civile sera l'un des acteurs majeurs de la mise en œuvre et du suivi de la

⁸² *Le genre dans les Objectifs du Millénaire pour le développement 2000-2015. 2010 : Où en est-on?* Bruxelles : Commission Femmes et Développement, 2010, p. 2.

⁸³ *Profil urbain national du Sénégal*, p. 18.

⁸⁴ Il est aujourd'hui devenu le ministère de la Famille, du Développement Social et de la Solidarité Nationale (MFSSN).

⁸⁵ *Profil urbain national du Sénégal*, p. 18.

⁸⁶ *Beijing + 5 : les femmes en l'an 2000*. Organisation des Nations Unies (ONU). En ligne.

<http://www.un.org/french/womenwatch/followup/beijing5/revdocs.htm>. Page consultée le 17 octobre 2010.

⁸⁷ République du Sénégal, *SNEEG*, p. 61.

SNEEG, diminuant ainsi le rôle de l'État. L'opérationnalisation de la SNEEG est ambiguë, c'est-à-dire que les outils prévus pour la mise en place de la stratégie sont nombreux, imprécis et semblent surtout institutionnels pour l'instant.⁸⁸

Le Sénégal tente donc de faire bonne figure en matière d'intégration des questions de genre, tant au plan national qu'international. D'ailleurs, la Banque mondiale souligne que le Sénégal « [...] a ratifié pratiquement tous les instruments juridiques internationaux relatifs aux femmes et mis en place un cadre juridique pour la sauvegarde des droits fondamentaux de la femme. »⁸⁹ Dans la constitution révisée de 2001, l'article 7 proclame que « [t]ous les êtres humains sont égaux devant la loi. Les hommes et les femmes sont égaux en droit. »⁹⁰ Le Code de la famille de la constitution de 2001 a également mis à jour ses lois relatives au mariage afin de respecter l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment par le consentement des époux et l'âge minimum (articles 108 et 111).⁹¹ Toutefois, un décalage persiste toujours entre les textes de loi et leur application, comme en témoigne le maintien de la pratique des mariages précoces en milieu rural.⁹² De plus, si certaines lois ont été adaptées dans la nouvelle constitution, d'autres aident à faire perdurer les inégalités de genre : « [l]a notion de l'autorité parentale assumée par l'homme n'a pas été modifiée, elle reste une source de préoccupation en ce qui concerne l'égalité des hommes et des femmes. »⁹³ Malgré que l'État ait entrepris certaines actions pour réduire les inégalités de genre, ces dernières persistent, ce qui nous porte à croire que les outils mis sur pied par le gouvernement et par l'ONU ne fonctionnent pas assez bien pour permettre une implantation réelle de l'équité de genre. Selon l'ONU, « [l]e bilan de plus de quatre décennies de promotion féminine ne permet pas d'affirmer que les politiques et actions entreprises aient eu une influence significative sur les facteurs qui déterminent le statut social et les conditions de vie des femmes sénégalaises. »⁹⁴ Nous

⁸⁸ On propose de mettre sur pied un comité national d'Orientation pour l'équité et l'égalité de Genre, un Comité de coordination et de Pilotage pour l'Équité et l'Égalité de Genre, un Comité technique de concertation, un organe de coordination technique et un organe de contrôle.

⁸⁹ Blackden, Mark. *Renforcer l'équité de genre pour réduire la pauvreté*. Échos de la Banque mondiale, Magazine du bureau régional de la Banque mondiale à Dakar, n° 6. Dakar : Banque mondiale, 2006, p. 10.

⁹⁰ République du Sénégal. *Constitution de la République du Sénégal*. Dakar, révision du 22 janvier 2001, article 7, p. 5.

⁹¹ République du Sénégal. *Code de la famille sénégalais*. Dakar, révision du 22 janvier 2001, p. 21-22.

⁹² Blackden, p. 10.

⁹³ *Ibid.*, p. 10.

⁹⁴ *Profil urbain national du Sénégal*, p. 19.

croyons qu'un des obstacles à la réussite de cet objectif au Sénégal est lié au fait que les inégalités de genre ne sont pas prises en compte au sujet des enfants, alors que c'est durant l'enfance que sont attribués les rôles sexo-spécifiques et que ces inégalités de genre sont reproduites. Le problème est aussi lié au fait que les questions relatives aux dynamiques de genre sont souvent traitées en marge des grandes stratégies (réduction de la pauvreté, éducation, etc.), alors qu'elles devraient systématiquement y être intégrées.

Nous vous avons brièvement présenté les différents outils politiques élaborés aux plans national et international afin de gérer la précarisation des enfants. Cela nous a permis, avant même d'analyser ces stratégies en profondeur, d'émettre le constat suivant : il n'y a que très peu de liens établis au point de vue national et international entre les inégalités de genre et la précarisation des enfants. Nous croyons que tant que ce maillon sera absent, les stratégies d'aide à l'enfance et d'équité de genre ne fonctionneront pas adéquatement. En effet, puisque nous supposons que les inégalités de genre et les rôles sexo-spécifiques sont déterminés dès l'enfance, il semblerait plus logique de mettre sur pied des stratégies qui lient la précarisation et les inégalités de genre et qui visent les enfants. Aussi, cet aperçu sur la gestion politique de la précarisation des enfants nous a permis de constater que les préoccupations et les objectifs élaborés au plan international ne sont pas nécessairement adéquats pour le Sénégal. Les OMD, par exemple, ont une conception universaliste des enfants, de l'éducation et du travail, une conception qui n'est pas nécessairement applicable au contexte sénégalais et à ses conditions économiques, ses pratiques socioculturelles et ses dynamiques de genre spécifiques. L'universalité des stratégies adoptées au niveau international nuit certainement à l'application de certains programmes d'aide puisqu'elles ne sont pas adaptées au contexte local et se heurtent à des pratiques culturellement ancrées pouvant résister à certains changements. Dans les prochains chapitres, nous tenterons de déterminer les facteurs déterminant la précarisation des enfants au Sénégal à travers l'analyse de la conception de l'enfance, des pratiques éducatives ainsi que du travail des enfants. Il s'agira ensuite de déterminer comment ces spécificités sénégalaises sont prises en compte dans les stratégies des organisations internationales et dans les politiques nationales.

Cadre d'analyse

Ce travail de recherche est basé sur une approche théorique multidisciplinaire. Notre cadre d'analyse s'inspire de concepts développés par les théories critiques puisque nous préconisons une vision et une analyse critiques de l'aide internationale et des stratégies qui en découlent. La critique de l'universalisation de la conception de l'enfance et des besoins des enfants s'inspire d'analyses sociologiques et anthropologiques entre autres proposées par Jean et John Comaroff, James Allison et Alan Prout, William Corsaro ainsi que Jo Boyden. Une approche critique est également préconisée dans l'évaluation de l'impact de l'universalisation des stratégies d'aide à l'enfance, notamment appuyée par la critique du sociologue Jean-Émile Charlier. Puisque nous désirons démontrer que le caractère universel des stratégies d'aide à l'enfance a des conséquences sur la prise en compte de variables culturelles, dont les inégalités de genre, la théorisation issue des approches féministes critiques semble appropriée. En effet, ce travail de recherche s'inscrit dans l'une des préoccupations principales de plusieurs approches féministes, soit de « refuser les formes de connaissances qui privilégient certaines personnes, certaines expériences, et certains textes, tout en évacuant d'autres de l'histoire des idées et de l'action. »⁹⁵ De ce fait, nous considérons que les organisations internationales donnent priorité à une conception occidentalisée de l'enfance, occultant les expériences différenciées de bon nombre d'enfants des pays en développement, ignorant ainsi les besoins particuliers liés à certains contextes socioculturels autres qu'occidentaux. De plus, nous constatons que les tentatives d'universalisation et d'uniformisation des conceptions de l'enfance omettent d'intégrer les notions de genre, qui, dans bien des sociétés, participent pourtant à la hiérarchisation des rapports sociaux. Les inégalités de genre doivent être systématiquement prises en compte par les organisations internationales puisqu'elles réfèrent non seulement à « [...] l'organisation sociale de la relation entre les sexes », mais surtout parce que le genre « [...] est une façon première de signifier des rapports de pouvoir »⁹⁶ qui s'édifient dès l'enfance.

Afin de démontrer le lien entre les dynamiques de genre et la précarisation des enfants, nous nous appuyerons sur plusieurs concepts développés par les approches féministes. Ce champ

⁹⁵ Christine Sylvestre, telle que citée dans : Macleod, Alex et coll. *Relations internationales : théories et concepts*. Outremont : Éditions Athéna, 2008, p. 295.

⁹⁶ Scott, Joan W. « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique ». *Les Cahiers du GRIF*, no 37/38 (1988), p.126 et 141.

d'études, incluant les études sur le genre (« gender studies »), a une nature politique double : « d'abord en tant qu'espace reflétant le politique, espace qui reflète/reproduit les inégalités et les hiérarchies du monde; deuxièmement, en tant qu'espace politique, c'est-à-dire un espace de luttes et de contestations de légitimité. »⁹⁷ Nous retenons principalement la première nature mentionnée. Nous avons choisi de nous appuyer sur les concepts de plusieurs approches féministes plutôt que de nous limiter à une seule. Principalement théorisée par Christine Delphy, l'approche du féminisme matérialiste sera nécessaire pour analyser l'idéologie systémique du patriarcat. Les thèmes liés à la reproduction sociale, la division sexuelle du travail et le travail domestique seront examinés à l'aide de plusieurs auteures dont Isabelle Masson, Laure Bereni et Joan Scott. Ces auteures aideront à remettre en question la subordination « naturelle » des femmes dans la division du travail et des tâches domestiques.

Un des principaux concepts sur lequel notre analyse s'appuie est celui du genre, conçu comme catégorie analytique systémique. Le choix de ce concept et, plus largement, des perspectives féministes va presque de soi pour ce travail de recherche puisque les dynamiques de genre sont identifiées comme étant une particularité dominante de la précarisation des enfants au Sénégal. Nous adhérons à l'idée que ces approches « déplacent l'ensemble des questions des relations internationales vers des sites de pouvoir jusque-là négligés ou jugés non importants, soit la construction du genre et ses effets [...] »⁹⁸ ainsi que les significations politiques qui y sont liés. La problématique du *gender* a d'abord « [...] été introduite et développée par les féministes anglo-américaines dès le début des années 1970. »⁹⁹ En français, le terme se traduit par le mot « genre » et son qualificatif anglais, *gendered*, est traduit par le terme « genré » et s'accorde avec le sujet auquel il se rapporte.¹⁰⁰ Pour les féministes contemporai-

⁹⁷ D'Aoust, Anne-Marie. « Les approches féministes en Relations internationales » *In Théories des relations internationales : Contestations et résistances*, sous la dir. de Alex Macleod et Dan O'Meara, p.281-304. Outremont : CEPES et Éditions Athéna, 2007, p. 282.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 280.

⁹⁹ Löwy, Llana et Hélène Rouch. « Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre ». *Cahiers du Genre*, n° 34 (2003), p. 5.

¹⁰⁰ Selon l'article d'Isabelle Masson qui spécifie que cette même traduction est utilisée par le Groupe de recherche et d'information féministes (GRIF) et par les Cahiers du genre (publiés chez L'harmattan).

Source : Masson, Isabelle. « (Re)penser les relations constitutives de la gouvernance néolibérale : Quelques pistes de réflexion féministes pour les relations internationales et le droit international ». *Études internationales*, vol. 39, n° 1 (2008), p.125 et142.

¹⁰⁰ Scott, «Genre : Une catégorie utile d'analyse historique», p.139.

nes, le terme de genre aide à pallier les lacunes des théories existantes, lesquelles problématissent peu les inégalités qui persistent toujours entre les hommes et les femmes.¹⁰¹ Toutefois, la fonction première du concept du genre « [...] a été de faire éclater les visions essentialistes de la différence des sexes, qui consistent à attribuer des caractéristiques immuables aux femmes et aux hommes en fonction, le plus souvent, de leurs caractéristiques biologiques. »¹⁰² Le genre permet de démontrer que les différences systémiques ne sont pas « naturelles », mais bien issues d'une construction sociale. En plus de démontrer que les différences, voire les inégalités, sexo-spécifiques sont socialement différentes, les études sur le genre montrent aussi la hiérarchisation des rapports genrés.¹⁰³ Bereni et coll. proposent une définition de la notion de genre comme étant « [...] un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin). »¹⁰⁴ Alors que le sexe renvoie à la biologie, le genre renvoie à la culture. Cette définition démontre que le genre est utile à la fois pour exposer des dimensions matérielles, mais aussi symboliques. La dimension symbolique n'est pas à négliger puisque les significations et les valeurs socialement rattachées au masculin et au féminin participent de l'organisation de la vie sociale et le genre constitue donc un principe structurant d'organisation de la société.¹⁰⁵ Tel que le précise Isabelle Masson, ces constructions sociales structurent entre autres la division du travail, problématique que nous interrogerons.¹⁰⁶ Par ailleurs, le concept de genre interpelle les sciences politiques puisqu'il constitue un principe organisateur de la société dans son ensemble : « Le genre est bien en cela une catégorie d'analyse. »¹⁰⁷ L'approche de Joan Scott, selon laquelle « le terme de "genre" n'implique pas nécessairement une prise de position sur l'inégalité ou le pouvoir, pas plus qu'il ne désigne la partie lésée »¹⁰⁸ sera priorisée. En effet, notre analyse a davantage pour objectif de comprendre la création sociale des idées sur les rôles propres aux garçons et aux filles, selon des origines sociales et des identités que nous croyons subjectives, que celui de dénoncer des facteurs d'oppression. D'ail-

¹⁰¹ Scott, Joan W. «Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile?». *Diogène*, vol.1, n° 225 (2009), p.8.

¹⁰² Bereni, Laure et coll. *Introduction aux Gender Studies : Manuel des études sur le genre*. Coll. Ouvertures politiques. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2008, p. 5.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 6.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 7.

¹⁰⁵ Revillard, Anne et Laure De Verdalle. « Dynamiques du genre ». *Terrains & Travaux*, vol. 1, n° 10 (2006), p. 4.

¹⁰⁶ Masson, p. 133.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 133.

¹⁰⁸ Scott, «Genre : Une catégorie utile d'analyse historique», p. 129.

leurs, Scott utilise le mot « genre » dans un sens plus littéral comme façon de se « [...] référer à l'organisation sociale de la relation entre les sexes.»¹⁰⁹ L'objectif consiste à décrire des rôles qui diffèrent et à interroger leurs effets. En ce sens, le genre nous permet de formuler des questions analytiques sur « [...] la façon dont les différents rôles et fonctions (sociales) [...] »¹¹⁰ ont été définis pour les garçons et les filles. Pour ce travail de mémoire, nous ferons appel au genre comme « [...] élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, le genre [étant] une façon première de signifier des rapports de pouvoir. »¹¹¹ L'utilisation du concept de genre va aussi regrouper ce que Delphy identifie comme « [...] tout ce qui est variable et socialement déterminé - la variabilité étant la preuve de l'origine sociale. »¹¹² L'identification des inégalités de genre chez les enfants du Sénégal permettra de démontrer que la situation précaire des enfants n'est pas homogène, mais plutôt qu'il existe une multiplicité d'expériences différenciées selon le milieu de vie. De ce fait, l'universalité des stratégies développées au niveau international dans la lutte à la pauvreté des enfants limite l'efficacité de celles-ci.

Méthodologie

Pour ce faire, l'approche méthodologique préconisée est qualitative. En effet, cette recherche sera basée sur une analyse documentaire de la littérature existante. Une analyse de la littérature institutionnelle d'organisations internationales et du gouvernement sénégalais, d'une part, croisée, d'autre part, avec les articles scientifiques portant sur la précarisation des enfants, sur l'anthropologie de l'enfance et des droits des enfants de même qu'avec les études de cas au sujet de la scolarisation, des formes d'éducation et du travail des enfants ainsi qu'avec les études sur le genre dans les pays en développement devrait permettre d'identifier la variable genre comme étant une spécificité culturelle du Sénégal impossible à ignorer. De plus, cette même analyse devrait permettre d'évaluer la prise en compte de cette variable dans les stratégies internationales et dans les politiques nationales. Notre analyse se concentre principalement sur les années 1990 à aujourd'hui et circonscrit les critères d'évaluation de la précarisa-

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 126.

¹¹⁰ Scott, « Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile? », p. 8.

¹¹¹ Scott, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », p. 141.

¹¹² Delphy, Christine. « De l'exploitation familiale au concept de genre ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1998, p. 164.

tion infantile autour des thèmes de l'éducation et du travail des enfants. Puisqu'aucune recherche dédiée à notre objet d'étude n'a été repérée, il semble indiqué d'effectuer le croisement des données analytiques et critiques existantes de façon séparée sur un des thèmes afin d'obtenir le point de convergence souhaité. La diversité de la littérature utilisée, notamment des études de genre, des études sociologiques, politiques, sociales et institutionnelles, devrait fournir assez d'éléments pour l'identification des éléments de précarisation des enfants du Sénégal et la prise en charge politique de ceux-ci.

Les stratégies internationales dédiées à l'amélioration des conditions de vie des enfants intègrent-elles les spécificités culturelles d'un pays comme le Sénégal? Quelles sont les particularités des expériences des enfants au Sénégal? Comment la gestion politique de la précarisation des enfants au Sénégal s'articule-t-elle? Afin de répondre à ces questions, nous utilisons tout d'abord les analyses sociologiques critiques sur la conception de l'enfance et l'occidentalisation/universalisation de celle-ci de même que les outils de promotion de cette conception, dont la Convention relative aux droits de l'enfant. Nous tentons ensuite d'identifier la conception de l'enfance au Sénégal, incluant la représentation et le rôle des enfants, à l'aide d'analyses descriptives sur l'organisation sociofamiliale en Afrique et au Sénégal (Abdoulayes Bara Diop, Rosalie Aduayi Diop, Ferdinand Ezémbé, Serigne Mor Mbaye et Abdou Salam Fall, Robert A. Levine, etc.). Une lecture critique des sources primaires des grandes organisations internationales comme l'ONU, l'UNICEF, l'UNESCO et l'Organisation internationale du travail (OIT) est faite à travers les stratégies d'aide à l'enfance qu'elles proposent (CDE, OMD, Éducation pour tous, etc.). De façon croisée, nous analysons également les politiques d'aide à l'enfance du Sénégal, dont le DSRP, le Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) et celles visant l'équité de genre dont le SNEEG.

Le mémoire se divise donc en trois chapitres. Le **chapitre I : Des conceptions de l'enfance et de l'enfant** tente d'identifier les principales notions anthropologiques et sociologiques de l'enfance. Nous démontrons qu'il existe une multitude de conceptions de l'enfance et de l'enfant et que celles-ci varient selon les époques, les sociétés, les régions du monde, etc. Nous voyons toutefois qu'une de ces conceptions, la conception occidentalisée de l'enfance idéale,

a été institutionnalisée par les organisations internationales et diffusée comme étant universelle. L'analyse de l'avènement et de l'évolution des droits de l'enfant nous permet d'identifier la CDE comme étant le cadre politico-légal et l'outil de promotion de la conception occidentalisée et universalisée de l'enfance idéale. Ce chapitre comprend également l'analyse de la conception de l'enfance au Sénégal, et ce, à travers la représentation, les rôles et la place de l'enfant dans la société sénégalaise. Cela nous permet de comprendre les spécificités du Sénégal par rapport aux enfants et d'ainsi rejeter le caractère universel de l'enfance tel que proposé par les organisations internationales.

Le chapitre II : Quelle éducation pour les enfants? constitue l'examen d'un premier lieu où le cadre politico-légal découlant de la conception de l'enfance idéale a été opérationnalisé. Pour ce faire, nous dressons d'abord le portrait général de l'éducation au Sénégal, incluant la scolarisation sous toutes ses formes, puis nous analysons les différentes formes éducatives et leur hiérarchisation. Ensuite, nous présentons notre critique du modèle éducatif implanté au Sénégal en démontrant l'échec du projet scolaire sénégalais et de la gestion politique de ce dernier. Le cas spécifique des *daara* (écoles coraniques) est étudié afin de démontrer l'importance des pratiques culturellement ancrées. Nous démontrons que l'éducation des enfants dépend de conditions économiques, de pratiques socioculturelles et de dynamiques de genre spécifiques au Sénégal.

Le chapitre III : Pourquoi le travail des enfants au Sénégal? se concentre sur la problématique du travail des enfants au Sénégal. Nous identifions d'abord les problèmes institutionnels liés à l'adoption de définitions et de catégorisations « communes ». Cela nous permet d'identifier les rapports de pouvoir et de domination (Nord/Sud) liés à cette conception et aux définitions qui en découlent. Puis, nous analysons, à l'aide d'études de cas sur le Sénégal, les divisions genrées du travail des enfants ainsi que ses déterminants économiques et sociaux. Une attention particulière est portée sur deux formes de travail assez répandues, mais où il semble y avoir une genrification importante, soit le travail domestique chez les filles et le travail d'apprenti chez les garçons. Finalement, nous examinons la relation entre le travail et l'éducation, alors que plusieurs théories et organisations internationales s'appuient sur la scolarisa-

tion comme stratégie d'élimination du travail des enfants. Les chapitres II et III permettent d'identifier les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre comme facteurs spécifiques quant à l'éducation et au travail des enfants au Sénégal. Ainsi, nous comprenons mieux les formes et les trajectoires de la précarisation des enfants sénégalais. Finalement, l'étude de ces deux secteurs d'activité nous permet de déterminer si les stratégies internationales dédiées aux enfants tiennent suffisamment compte des spécificités du Sénégal.

En **conclusion**, nous proposons une synthèse des facteurs déterminant la précarisation des enfants au Sénégal, soit les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre et le rôle de chacun de ces facteurs dans les conceptions de l'enfance, l'éducation et le travail. Nous réitérons notre critique quant à l'universalisme des stratégies et conceptions proposées par les institutions onusiennes et nous démontrons leur inadéquation face au contexte sénégalais. Finalement, nous proposons quelques pistes de solutions et des recommandations quant à la gestion politique de la précarisation des enfants au Sénégal.

CHAPITRE I

DES CONCEPTIONS DE L'ENFANCE ET DE L'ENFANT

S'il émane des stratégies dédiées à l'enfance un caractère universaliste, c'est certainement dû au fait que celles-ci sont élaborées selon une conception universalisée de l'enfance et de l'enfant. La conception dite universelle de l'enfance renvoie en premier lieu à l'universalisation des expériences des enfants telle que vécues durant l'enfance, sans distinction liée au contexte socioculturel dans lequel les enfants évoluent et, en deuxième lieu, à la conception de l'enfant comme un sujet homogène, sans distinction de genre. Le fait de concevoir l'enfance comme lieu d'expériences homogènes pour les enfants n'est pas sans conséquence puisque depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'universalisation du concept de l'enfance a guidé un certain cadre politico-légal international, dont la manifestation principale est la CDE et la plus récente est observée à travers les OMD. Afin de démontrer cela et d'appuyer notre critique quant à cet universalisme, ce chapitre présente, à la section 1.1, les notions de l'enfant et de l'enfance. Cette section examine l'évolution historiquement située de ces deux conceptions et montre l'aboutissement de cette évolution telle que représentée par la conception de l'enfance idéale. Bien que le concept de l'enfance ne soit pas figé, nous soulignons les principaux éléments de la conception idéale qui ont été retenus, depuis la deuxième moitié du 20^e siècle, par les institutions onusiennes comme étant des éléments universels à promouvoir et uniformiser. À la section 1.2, nous établissons le lien entre l'universalisation de la conception de l'enfance et l'institutionnalisation des droits de l'enfant. Il s'agira de démontrer la portée politico-légale de l'universalisation de la conception idéale de l'enfance et l'évolution parallèle et indissociable de cette conception de même que de son principal instrument de promotion, soit la CDE. Finalement, la section 1.3 présente la conception de l'enfance et de l'enfant au Sénégal. À travers la représentation de l'enfant, de ses rôles, de ses activités ainsi que de sa place dans l'organisation sociale et familiale, nous tentons de déterminer si les notions sénégalaises de l'enfance et de l'enfant sont conciliables avec la conception occidentalisée et universalisée de l'enfance telle qu'instituée par les organisations de la famille onusienne. Ainsi, nous examinons les éléments de rupture et de continuité entre ces deux conceptions. Ce premier chapitre permettra de conceptualiser les principales notions sur lesquelles s'appuient les institutions onusiennes dans l'opérationnalisation des stratégies dédiées à l'enfance, dans le cadre global de lutte contre la pauvreté, et d'y déceler l'inadéquation conceptuelle certaine avec le Sénégal.

1.1 Les notions de l'enfance et de l'enfant

Pour identifier les éléments de précarisation propres aux enfants du Sénégal et afin d'identifier le rôle des conditions économiques, des pratiques socioculturelles et des dynamiques de genre sur ceux-ci, il est important de définir les notions liées à l'enfant et à l'enfance. Plusieurs études anthropologiques, sociologiques et sociodémographiques rejettent la naturalisation et l'universalisation des conceptions de l'enfant et de l'enfance : « There is a compulsive urge to refer to childhood as a unitary phenomenon, its invocation is always meant to describe something shared. »¹¹³ Cette citation de l'éditeur de la revue *Childhood* rappelle qu'il existe probablement autant de conceptions de l'enfance que de sociétés, bien que cette phase de vie soit vécue par tous. L'enfant, comme objet d'étude, ne peut être renvoyé qu'à de simples critères biologiques; des variables comme le sexe, la religion, la classe, le rôle social et l'ethnicité, entre autres, doivent être prises en compte. Bien que l'enfance soit souvent appréhendée comme étant une période homogène pour tous les enfants, le concept de l'enfance est socialement et culturellement construit. Selon les auteurs Jean et John Comaroff, « [l]a "jeunesse" s'est en fait construit comme catégorie socioculturelle à travers les récits de la modernité. »¹¹⁴ L'édification de l'enfance comme composante structurelle et socioculturelle est certes présente dans toutes les sociétés, mais sa forme varie selon les cultures. Un seul élément biologique indéniable peut être considéré à la fois comme naturel et universel, soit l'immaturité physiologique de l'enfant. Mais la façon d'appréhender et de gérer la période durant laquelle les enfants évoluent, soit l'enfance, est un fait culturel et historiquement situé.¹¹⁵ L'idée d'une conception commune de l'enfance ne peut donc pas être retenue. Il semble que seuls deux éléments soient universellement partagés : le fait que tous les humains aient d'abord été enfants et le potentiel d'exclusion, d'exploitation et de précarisation dont la catégorie enfant est porteuse.¹¹⁶ Toutefois, cette vulnérabilité que l'on présume accrue chez les enfants revêt des formes différentes dans chaque société. La précarisation des enfants n'est donc pas homogène, pas même au sein d'un même groupe social. Pour ce qui est de la fin de la période de l'enfance, celle-ci est souvent marquée par des rites de passage à la vie adulte ou par des disposi-

¹¹³ Jenks, Chris. « Editorial : Many childhoods? ». *Childhood*, vol. 11, n° 1 (2004), p. 5.

¹¹⁴ Comaroff, Jean et John Comaroff. « Réflexions sur la jeunesse : du passé à la postcolonie ». *Politique Africaine*, n° 80 (2000), p. 90.

¹¹⁵ James, Allison et Alan Prout. « A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems ». Chap. in *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Londres: Éditions Falmer Press, 1997, p. 3.

¹¹⁶ Bojer, Hilde. « Children and theories of social justice ». *Feminist Economics*, vol. 6, n° 2 (2000), p. 26.

tions juridiques variant selon les régions du monde : « Legal arrangements, such as the age of consent, the age of voting, the age of full majority, differ among societies. »¹¹⁷

Si l'enfance est difficile à définir comme phénomène social, c'est aussi parce que les enfants peuvent être théoriquement conçus de deux façons : comme individus autonomes d'une part et comme objets de protection de l'autre. Marc Jans affirme que : « On the one hand, children are surrounded with care; on the other hand, they are stimulated to present themselves as individuals with their own rights. »¹¹⁸ On tend toutefois de plus en plus à remplacer le caractère passif attribué aux enfants et à plutôt les considérer comme des citoyens actifs dans leurs sociétés.¹¹⁹ La nouvelle sociologie de l'enfance attribue une agentivité certaine aux enfants : « Children are not just passive subjects of social structures and processes. »¹²⁰ L'ambivalence liée à la notion d'enfant vient également du fait que l'on considère cette catégorie comme ayant des besoins et des expériences de vie différents de ceux des adultes, mais les conditions de vie des enfants et des adultes restent fondamentalement influencées par les mêmes variables économiques et politiques. Si l'on considère les enfants comme étant une catégorie distincte d'individus, ils sont pourtant trop souvent absents des études sur des problématiques qui les touchent. Jens Qvortrup pense que les enfants constituent le groupe invisible par excellence; cette catégorie n'est pas seulement absente des statistiques, elle est également ignorée des sciences sociales comme la sociologie, l'économie et les sciences politiques.¹²¹ Selon William Corsaro : « Most studies of economic growth and the physical quality of life have ignored children or treated them as faceless variables. »¹²² Dans les théories sur la justice sociale, par exemple, Hilde Bojer critique le fait qu'à l'exception d'Amartya Sen, très peu de chercheurs abordent la question des enfants.¹²³ Ce qui est plutôt frappant pour Alan Prout et Allison James, ce n'est pas tant l'absence d'intérêt en science sociale pour la condition des

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 26.

¹¹⁸ Jans, Marc. « Children as citizens : Towards a contemporary notion of child participation ». *Childhood*, vol. 11, n° 1 (2004), p. 27.

¹¹⁹ Jans, p. 27.

¹²⁰ James et Prout tel que cités dans Jenks, p. 6.

¹²¹ Qvortrup, Jens. « A voice for children in statistical and social accounting : a plea for children's right to be heard ». In *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, sous la direction de Allison James et Alan Prout. Londres: Éditions Falmer Press, 1997, p. 88.

¹²² Corsaro, William A. *The Sociology of Childhood*. Coll. Sociology for a new century. Londres : Éditions Pine Forge Press, 2005, p. 254.

¹²³ Bojer, p. 23.

enfants, mais plutôt le fait que les études sur l'enfance sont marquées par le silence des enfants.¹²⁴ Filip De Boeck et Alcinda Honwana pensent aussi que : « Jusqu'à présent les réponses, les voix, les craintes et les aspirations de ces générations du futur n'ont pas été, semble-t-il, suffisamment entendues. »¹²⁵

1.1.1 Évolution de la conception de l'enfance

D'où provient la conception de l'enfance telle que présentée dans les textes et les stratégies des institutions onusiennes? L'enfance comme période spécifique de vie, avec des normes et des critères qui lui sont propres, a-t-elle toujours existé? Une littérature abondante en sociologie et en anthropologie soutient que l'enfance est une construction sociale assez récente. Les discours publics occidentaux, par exemple, se réfèrent souvent à l'enfance ou à la jeunesse comme étant une catégorie transhistorique et transculturelle.¹²⁶ Ce type de discours persiste malgré l'insistance des anthropologues et des sociologues à accorder une importance significative aux variables culturelles et sociales de même qu'aux variations temporelles et spatiales diversifiant les formes d'enfance. L'essai de l'historien Philippe Ariès paru en 1962 affirme que la construction du concept de l'enfance coïncide avec l'ère moderne. Ariès affirme également qu'à l'époque médiévale, par exemple, l'idée d'enfance n'existait pas.¹²⁷ Avant l'ère moderne, les enfants n'auraient donc pas été considérés comme un groupe distinct. Cet essai, *Centuries of Childhood*, a ouvert la voie à la « nouvelle » sociologie de l'enfance, qui a pour point de départ la prémisse d'Ariès selon laquelle l'enfance est une construction sociale. Ariès affirme que du Moyen-Âge à aujourd'hui, il y a eu une séparation progressive des enfants du monde adulte. La société moderne « [...] provides each way of life with a confined space ». ¹²⁸ L'espace des enfants a donc été graduellement séparé de celui des adultes. C'est au début du 20^e siècle, avec l'implantation en Occident des mesures de scolarisation de masse obligatoire, que la séparation entre l'environnement des adultes et des enfants a pris forme.¹²⁹ On considé-

¹²⁴ James et Prout, p. 7.

¹²⁵ De Boeck, Filip et Alcinda Honwana. « Faire et défaire la société : enfants, jeunes et politique en Afrique ». *Politique Africaine*, n° 80 (2000), p. 7.

¹²⁶ Comaroff, p. 90.

¹²⁷ Philippe Ariès, tel que cité dans Jans, p. 32.

¹²⁸ Philippe Ariès tel que cité dans Corsaro, p. 64.

¹²⁹ Jans, p. 32.

rait que le monde adulte mettait en péril l'innocence de l'enfant, ce pour quoi les enfants devaient être ségrégués de la dure réalité du monde adulte et protégés des dangers sociaux : ils ont alors été confinés dans un monde à part, celui de l'enfance.¹³⁰ Au 18^e et au 19^e siècle, les enfants âgés de sept ans et plus étaient socialement considérés comme faisant partie de la force de travail, au même titre que les adultes.¹³¹ Les changements démographiques, socioéconomiques et technologiques ont modifié cette place de l'enfant. Ariès croit que la conception occidentale actuelle de l'enfant a vu le jour en même temps que la famille nucléaire moderne, alors même que les taux de fécondité et de mortalité infantile diminuaient en Occident et que l'urbanisation créait le déclin de la famille étendue.¹³² Boyden rappelle que l'évolution de la conception de l'enfance a été influencée par les valeurs judéo-chrétiennes :

Childhood had not been a matter of much concern until the time of the religious reformations, when moralists and theologians began to apply the discipline of doctrine and training to children in the hope of securing converts. It was during the eighteenth and nineteenth centuries that qualities of innocence and nobility were first associated with children and the desire to foster these qualities through conscious parenting emerged.¹³³

Les philosophes des Lumières ont aussi eu un rôle à jouer dans l'évolution du rôle et des fonctions de l'enfant. De grands penseurs comme Jean-Jacques Rousseau et John Locke critiquaient l'instrumentalisation des enfants : « According to them, children had to be protected against exhausting, unhealthy labour and had a right to care, education and, more generally, their own social environment. »¹³⁴ Cette mise en place d'éléments qui a créé une conjoncture favorable au changement de rôle de l'enfant n'a toutefois pas eu lieu dans toutes les régions du monde ni au même moment. La conception contemporaine occidentale de l'enfant a éliminé la fonction économique ou utilitariste de l'enfant pour lui donner une valeur quasi exclusivement sentimentale : « Children have become relatively worthless (economically) to their

¹³⁰ Boyden, Jo. « Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood ». In *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, sous la direction de Allison James et Alan Prout. Londres : Éditions Falmer Press, 1997, p. 191.

¹³¹ Jans, p. 32.

¹³² Hollos, Marida. « The cultural construction of childhood : changing conceptions among the pare of northern Tanzania ». *Childhood*, vol. 9, n° 2 (2002), p. 168.

¹³³ Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 192.

¹³⁴ Jans, p. 32.

parents, but priceless in terms of their psychological worth. »¹³⁵ Pour plusieurs pays en développement, comme le Sénégal, ce changement de fonction de l'enfant n'a pas eu lieu de façon massive ni dans toutes les couches sociales. Pour certaines sociétés, le travail fait encore partie du processus éducatif ayant lieu durant l'enfance, ce qui vient contredire toute tentative d'attribution d'un caractère universel à l'enfance. Jean et John Comaroff rappellent que « [l]a société capitaliste fut plus ou moins la seule à faire de l'enfance un site de reproduction culturelle consciente d'elle-même, dispensant ces jeunes de l'obligation de travailler et leur permettant de pénétrer le monde raffiné de l'éducation. »¹³⁶ L'évolution de la conception de l'enfance a également été accompagnée d'un changement lié à la protection des enfants. Vers la fin du 19^e siècle, « [...] the understanding grew that only governmental intervention would guarantee a childhood for all children. »¹³⁷

1.1.2 Conception de l'enfance idéale

On voit de plus en plus s'étendre, en Occident, une version idéalisée de l'enfance qui s'imbrique dans les valeurs de la famille nucléaire. Pour démontrer quelle est la conception implicite de l'enfance considérée comme naturelle et universelle par l'imaginaire populaire et la majorité des penseurs et éducateurs occidentaux, Hugh Cunningham, un historien social, énumère une liste d'ingrédients indissociables à cette notion de l'enfance : l'innocence, l'école, l'amusement, le jeu, les amis, la liberté, etc.¹³⁸ Boyden critique, elle aussi, les critères associés à l'enfance idéale, employés comme pierre d'assise aux principes centraux du droit contemporain, selon lesquels l'enfance devrait être « [...] a carefree, safe, secure and happy phase of human existence. »¹³⁹ En Europe et en Amérique du Nord, il y a donc une conception très répandue de cette notion dite d'enfance idéale, qui considère l'enfance comme une période ludique et récréative. C'est toutefois l'imposition croissante de cette conception de l'enfance, basée sur les valeurs dominantes occidentales, qui est préoccupante.¹⁴⁰ On peut y voir une tentative de recherche d'un dénominateur commun pour tous les enfants du monde, soit l'en-

¹³⁵ Scheper-Hughes, tel que cité dans Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 192.

¹³⁶ Comaroff, p. 91.

¹³⁷ Jans, p. 32.

¹³⁸ Hugh Cunningham, tel que cité dans Hollos, p. 167.

¹³⁹ Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 191.

¹⁴⁰ James et Prout, p. 9.

fance. Ce dénominateur n'est pourtant pas commun : « This globalization of a particular concept of childhood finds a counterpart in the assumption of some kind of universal experience for all children. »¹⁴¹ Si le désir d'universalisation de la conception de l'enfance idéale est critiqué, c'est en partie dû au fait, rappelle Boyden, que les normes et valeurs associées à cette conception sont directement liées aux priorités sociales du monde capitaliste.¹⁴² Ce modèle d'enfance est accompagné d'un cadre législatif, de politiques et de pratiques sociales qui correspondent au développement historique et culturel de la société capitaliste ainsi que des préoccupations et priorités occidentales qui y sont liées. Boyden souligne la façon dont l'expansion du capitalisme en Occident a donné le coup d'envoi à l'évolution du concept de l'enfant :

Industrial production and urbanization had a dramatic impact on the lives of children in Europe, with mechanization in its early stages resulting in a marked increase in the exploitation of child labour. But mechanization also highlighted the need to foster socially responsible and economically useful individuals to supply a skilled and differentiated labourforce. It was eventually realized that such individuals would not flourish by labouring while young in mines and factories. Besides which, with economic specialization and the advance in complex technologies, children were becoming less useful materially.¹⁴³

Chris Jenks souligne que la conception de l'enfance idéale ou de l'enfance comme catégorie universelle n'englobe pas la réalité des diverses expériences des enfants à travers le monde, mais plutôt celle d'une société, la société occidentale capitaliste.¹⁴⁴ Un deuxième reproche que l'on peut adresser à la conception de l'enfance idéale est qu'elle ne tienne pas compte des expériences genrées des enfants, ce qui suggère une homogénéisation qui est, selon nous, inexacte. Nous reviendrons sur les différenciations genrées dans les secteurs d'activités des enfants aux chapitres II et III.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 4.

¹⁴² Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 192.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 192.

¹⁴⁴ Jenks, p. 6.

1.2 Droits de l'enfant

L'évolution de la conception de l'enfance idéale a suivi les changements socioéconomiques et industriels qui eurent lieu un peu partout en Occident à l'intérieur d'une même période de temps et la genèse des droits humains universels, incluant les droits des enfants, est apparue parallèlement à cette évolution. Les horreurs de la Première et surtout de la Seconde Guerre mondiale ont amené les dirigeants des organisations internationales fraîchement mises sur pied à institutionnaliser des droits humains de base qui s'appliqueraient à tous. C'est dans cette foulée que les droits de l'enfant ont également pris naissance, s'appuyant sur la version naturalisée et occidentalisée de l'enfance. Les institutions onusiennes ont d'abord identifié les besoins spécifiques des enfants, puis les ont institués comme droits. Ces organisations ont par le fait même universalisé et occidentalisé les besoins des enfants puisque ces derniers découlaient de la conception de l'enfance idéale. Ainsi, il a été décidé que tous les enfants devaient partager la même expérience, soit l'enfance, et que celle-ci devait comprendre les mêmes activités, les mêmes rôles, les mêmes devoirs, les mêmes droits, et ce, sans tenir compte des diversités économiques, sociales et culturelles. L'évolution de la conception de l'enfance et l'évolution des droits de l'enfant sont indissociables, car c'est ce désir de reproduction d'une « enfance idéale » qu'on a voulu promouvoir et institutionnaliser dans un cadre politico-légal international. Cette évolution des droits de l'enfant transformait ainsi le désir d'universalisation du concept de l'enfance idéale en un devoir pour les États à intégrer, à respecter et même à promouvoir cette conception occidentalisée de l'enfance.

1.2.1 L'avènement des droits de l'enfant

La conception moderne et occidentalisée de l'enfance semble avoir été la pierre d'assise pour l'élaboration et l'institutionnalisation des droits de l'enfant. Ces derniers constituent une extension de la conception de l'enfance idéale et serviront d'instruments pour répandre et asseoir cette conception comme étant universelle et naturelle. D'ailleurs, l'avènement des droits de l'enfant suit l'évolution de la conception moderne de l'enfance et culmine avec son institutionnalisation internationale en 1989. En effet, la prise de conscience relative aux besoins et aux droits spécifiques des enfants est apparue bien avant la création de l'UNICEF en 1946. Une des premières reconnaissances des droits de l'enfant remonte à 1641, alors que le *Massa-*

chusetts Body of Liberties (États-Unis) interdit aux parents de choisir les futurs conjoints de leurs enfants et d'user d'une sévérité non naturelle.¹⁴⁵ Toutefois, les principales préoccupations liées aux enfants (leurs besoins et leurs droits) remontent au 18^e siècle avec la révolution industrielle. En effet, elles prennent surtout racines dans les grands changements sociaux qui naissent avec les révolutions aux États-Unis (1776) et en France (1789), alors qu'une attention accrue pour les droits humains apparaît.¹⁴⁶ Des lois sur l'âge minimum de travail sont instaurées en Europe : l'*English Factories Act* (1833) interdit le travail aux moins de 9 ans dans les fabriques, puis dans les mines (*Mines Act* — 1842).¹⁴⁷ Ces lois viennent appuyer le changement de conception de l'enfance et des fonctions de l'enfant, alors que l'aspect ludique et récréatif de l'enfance s'impose de plus en plus. Selon Catarina Tomàs, « [t]he "discovery" of childhood and its distancing from the world of adults began with a process of the protection of children from the worst excesses of the industrial revolution. »¹⁴⁸ Bien qu'en 1902 la pédagogue Ellen Key déclare le 20^e siècle « le siècle de l'enfant », c'est la fin de la Première Guerre mondiale qui convainc de la nécessité de mécanismes permanents de protection des enfants.¹⁴⁹ Dès 1919, la Société des Nations (SDN) met sur pied le Comité de protection de l'enfance.¹⁵⁰ Les organisations non gouvernementales (ONG) travaillent conjointement avec la SDN. Par exemple, Eglantyne Jebb, fondatrice de l'organisme *Save the Children Fund*, alarmée au lendemain de la Grande Guerre par les conséquences catastrophiques pour les enfants d'Europe, écrit alors une charte pour les enfants (*Children's Charter*) qu'elle fait parvenir à la SDN.¹⁵¹

Il a cependant fallu attendre en 1923 pour qu'un premier texte international sur la situation des enfants soit rédigé (inspiré de la charte de Jebb).¹⁵² Ce texte, la Déclaration de Genève adoptée par la SDN en septembre 1924, évoque l'idée que les enfants méritent une protection

¹⁴⁵ Freeman, Michael. « Laws, Conventions and Rights ». *Children & Society*, vol. 7, n° 1 (1993), p. 38.

¹⁴⁶ *Histoire des droits de l'enfant*. Zurich : Comité Suisse pour l'UNICEF, 2003, p. 1.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 1.

¹⁴⁸ Tomàs, Catarina. « Childhood and Rights : Reflection on the UN Convention on the Rights of the Child ». *Childhoods Today*. En ligne. vol. 2, n° 2 (2008), p. 2. <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=19>. Page consultée le 15 juin 2010.

¹⁴⁹ Comité Suisse pour l'UNICEF, p. 1.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 1.

¹⁵¹ *Ibid.*, p.1.

¹⁵² Bonnet, Michel. *Des enfants et des lucioles: il était une fois une convention des droits de l'enfant*. Paris: Éditions Rue du monde, 1999, p. 48.

particulière.¹⁵³ Bien que la Déclaration n'ait aucun caractère juridique contraignant, il s'agit, selon Michel Bonnet, d'un point de départ « [...] qui a le mérite de poser le problème devant l'opinion mondiale et qui est d'emblée bien accueillie puisque, dès l'année suivante, cette déclaration est adoptée par l'Assemblée de la Société des Nations. »¹⁵⁴ La Déclaration propose cinq principes basés sur le bien-être : « [...] the requisite means for normal development, food and medicine, relief in times of distress, protection against exploitation and socialisation to serve others. »¹⁵⁵ Ces principes, selon Michael Freeman, reflètent les préoccupations d'après-guerre liées à l'impérialisme.¹⁵⁶

C'est sans contredit la fin de la Seconde Guerre mondiale qui eut la plus grande influence sur le domaine des droits humains, dont les droits de l'enfant. Dans la foulée de la reconstruction de l'Europe, du plan Marshall et de la mise sur pied de l'ONU, les vainqueurs de la guerre ont voulu s'assurer d'un certain ordre mondial. La paix de 1945 amena un désir d'uniformisation de la part des fondateurs de l'ONU, qui désiraient que certains principes et valeurs, dont les droits de l'homme, soient universalisés. La fin de la Seconde Guerre correspond aussi à la période de bouillonnement de la vague de décolonisation qui suit dans les années 1950 et 1960 et qui est accompagnée de la mise sur pied de programmes internationaux d'aide au développement. Certaines catégories de personnes, comme les migrants, les femmes et les enfants sont ciblés par la « nouvelle » communauté internationale onusienne, qui désire protéger davantage ces groupes plus vulnérables. Avec la mise sur pied de l'UNICEF (1946), « [...] émergeait dans la conscience internationale un principe selon lequel les enfants formaient une portion de l'humanité qui devait être placée au-dessus des divisions politiques. »¹⁵⁷ Toutefois, dans la Déclaration des droits de l'homme (1948), aucun article ou droit n'est consacré aux enfants.¹⁵⁸ L'article 25, alinéa 2, mentionne tout de même ceci : « La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciales. Tous les enfants, qu'ils

¹⁵³ *Petite histoire des droits de l'enfant*. L'Association Internet pour la promotion des droits de l'homme (AIDH). En ligne. http://www.aidh.org/DE/DE_decla_02.htm. Page consultée le 20 juillet 2010.

¹⁵⁴ Bonnet, « Des enfants et des lucioles », p. 48.

¹⁵⁵ Freeman, « Laws, Conventions and Rights », p. 39.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 39.

¹⁵⁷ Bonnet, « Des enfants et des lucioles », p. 53.

¹⁵⁸ Tomás, p. 3.

soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale. »¹⁵⁹ En 1948, l'ONU reprend la Déclaration de Genève et travaille pendant dix ans à l'actualiser afin de refléter les principes internationaux de l'après-guerre.¹⁶⁰ Mais l'universalisation de normes, de valeurs et de principes liés aux enfants se bute à de nombreuses divergences idéologiques et culturelles :

Iraq argues that children's rights posed particular problems for Third World countries which did not have the means, for example, to implement compulsory education. The ideological differences between capitalism and communism were also striking : the communist world saw the primary responsibility for the child as lying with the state; for western delegations this responsibility rested with parents.¹⁶¹

Ce travail aboutit, en 1959, à la Déclaration des droits de l'enfant, un texte en dix points adopté à l'unanimité des 78 États alors membres de l'ONU.¹⁶² L'accent est encore une fois mis sur le bien-être et le besoin de protection de l'enfant. Selon Bonnet, « [l]a décennie écoulée entre les deux textes permet de préciser ce que l'on entend par droits de l'enfant et de l'exprimer de façon plus claire et plus complète. »¹⁶³ Freeman critique toutefois le fait que les textes de 1923 et de 1959 ne reconnaissent pas d'autonomie aux enfants et ne prennent pas leurs opinions en considération.¹⁶⁴

La décennie de 1960 à 1970 voit apparaître les problèmes de pauvreté du tiers-monde. Dans les grands forums internationaux, dont l'Assemblée générale de l'ONU, les pays en développement revendiquent une voix et une meilleure répartition des richesses mondiales. « On commence à regarder la vie et les problèmes des enfants à partir du concept de leur développement global. »¹⁶⁵ En 1966, l'ONU adopte le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, qui consacre l'article 24 aux enfants :

¹⁵⁹ *Déclaration universelle des droits de l'homme - Texte de la Déclaration*. Organisation des Nations Unies (ONU). En ligne. <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>. Page consultée le 25 juillet 2010.

¹⁶⁰ Bonnet, « Des enfants et des lucioles », p. 49.

¹⁶¹ Freeman, « Laws, Conventions and Rights », p. 39.

¹⁶² *Petite histoire des droits de l'enfant*. L'Association Internet pour la promotion des droits de l'homme (AIDH). En ligne. http://www.aidh.org/DE/DE_decla_02.htm. Page consultée le 20 juillet 2010.

¹⁶³ Bonnet, « Des enfants et des lucioles », p. 49.

¹⁶⁴ Freeman, « Laws, Conventions and Rights », p. 40.

¹⁶⁵ Bonnet, « Des enfants et des lucioles », p. 49.

1) Tout enfant, sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'origine nationale ou sociale, la fortune ou la naissance, a droit, de la part de sa famille, de la société et de l'État, aux mesures de protection qu'exige sa condition de mineur. 2) Tout enfant doit être enregistré immédiatement après sa naissance et avoir un nom. 3) Tout enfant a le droit d'acquérir une nationalité.¹⁶⁶

C'est également en 1966 que l'ONU adopte le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui inclut la disposition suivante concernant les enfants :

Des mesures spéciales de protection et d'assistance doivent être prises en faveur de tous les enfants et adolescents, sans discrimination aucune pour des raisons de filiation ou autres. Les enfants et adolescents doivent être protégés contre l'exploitation économique et sociale. Le fait de les employer à des travaux de nature à compromettre leur moralité ou leur santé, à mettre leur vie en danger ou à nuire à leur développement normal doit être sanctionné par la loi. Les États doivent aussi fixer des limites d'âge au-dessous desquelles l'emploi salarié de la main-d'œuvre enfantine sera interdit et sanctionné par la loi.¹⁶⁷

La décennie des années 1960 est également marquée par les revendications d'égalité en Occident par certains groupes jusqu'alors ostracisés : « There was a growth in consciousness of the evils of discrimination, first against blacks and other ethnic minority groups and then against women and other disadvantaged groups. »¹⁶⁸ On constate donc l'apparition de plusieurs mouvements sociaux dans les décennies suivant la Seconde Guerre mondiale, dont celui lié aux droits de l'enfant qui évolue dans cette foulée. En 1972, l'idée d'une Année internationale de l'Enfant fut soumise; on voulait que les besoins des enfants soient mieux connus partout dans le monde. En 1976, l'Assemblée générale de l'ONU déclara 1979 l'Année de l'Enfant.¹⁶⁹ Bien que de nombreux progrès liés aux droits de l'enfant avaient eu lieu dans les années 1960 et 1970, la Pologne, qui désirait davantage de protection pour les enfants, a présenté un projet de convention des droits de l'enfant lors de la conférence de la Commission

¹⁶⁶ *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HRC). En ligne. <http://www2.ohchr.org/french/law/ccpr.htm>. Page consultée le 25 juillet 2010.

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ Freeman, « Laws, Conventions and Rights », p. 40.

¹⁶⁹ Comité Suisse pour l'UNICEF, p. 2.

des droits de l'homme de l'ONU de 1978.¹⁷⁰ Jugé insuffisant, ce texte a été révisé par le gouvernement polonais et a été soumis à nouveau en 1980. C'est ce dernier qui a servi d'ébauche à la version finalement adoptée neuf ans plus tard.¹⁷¹

1.2.2 La Convention relative aux droits de l'enfant

Les droits de l'enfant, tels que conçus aujourd'hui, font presque exclusivement référence à la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en novembre 1989 par l'Assemblée générale de l'ONU. L'adoption de la Convention est l'aboutissement d'une dizaine d'années de préparation et de discussions pour arriver à la rédaction du texte.¹⁷² Le processus de rédaction s'est heurté à de nombreuses tractations diplomatiques, politiques et idéologiques. Les délégations des pays membres, bien que très peu aient participé activement au projet de même que les organisations intergouvernementales et non gouvernementales devaient s'entendre sur les principes à adopter. On rapporte que cinq points étaient particulièrement litigieux : la liberté de pensée, de conscience et de religion, l'adoption internationale, les droits de l'enfant à naître, les pratiques dites traditionnelles (comme l'excision) et les devoirs de l'enfant.¹⁷³ Un compromis a été trouvé pour chacun de ces points : « In one case (freedom of religion) the compromise was effected by the adoption of a minimal text, but in the others a minority perspective was incorporated in some way into the final text. »¹⁷⁴ Les accommodements nécessaires pour créer une convention qui conviendrait à tous n'ont pas nécessairement servi l'intérêt des enfants. La Convention telle que présentée aux pays membres en 1989 a néanmoins le mérite d'avoir été ratifiée par tous les États dans les années qui ont suivi, à l'exception de la Somalie et des États-Unis qui ne sont toujours pas signataires.¹⁷⁵ Selon Freeman, « [t]he Convention excited the world. No international convention before or since has so ignited world opinion. »¹⁷⁶ Les principes centraux de la Convention relative aux droits de l'enfant sont ainsi résumés par l'UNICEF :

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 2.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 2.

¹⁷² Bonnet, « Des enfants et des lucioles », p. 47.

¹⁷³ Freeman, « Laws, Conventions and Rights », p. 43.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 43.

¹⁷⁵ Freeman, Michael. « The future of children's rights ». *Children & Society*, vol. 14, n° 4 (2000), p. 278.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 278.

Dans 54 articles et deux Protocoles facultatifs, la Convention énonce les droits fondamentaux qui sont ceux de tous les enfants du monde : le droit à la survie; le droit de se développer dans toute la mesure du possible; le droit d'être protégé contre les influences nocives, les mauvais traitements et l'exploitation; et de participer à part entière à la vie familiale, culturelle et sociale. Les quatre principes fondamentaux de la Convention sont la non-discrimination; la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant; le droit de vivre, de survivre et de se développer; et le respect des opinions de l'enfant. Tous les droits reconnus dans la Convention sont inhérents à la dignité humaine et au développement harmonieux de chaque enfant. La Convention protège les droits des enfants en fixant des normes en matière de soins de santé, d'éducation et de services juridiques, civils et sociaux.¹⁷⁷

La Convention a une double finalité. D'abord, elle étend aux enfants les droits de la personne fondamentaux reconnus aux adultes, puis elle attire l'attention sur le statut particulier de l'enfant par rapport aux vulnérabilités, aux intérêts et aux droits spécifiques à cette catégorie d'individus.¹⁷⁸ La Convention définit l'enfant comme tout individu de 18 ans et moins et considère que tous les enfants sont égaux quant à leurs besoins, à leurs désirs et à leurs capacités.¹⁷⁹

Cette vocation universelle de la Convention ne fait pas l'unanimité. Les auteurs qui critiquent la CDE sont nombreux et leurs objections sont surtout dirigées vers les critères et les normes de l'enfance qui sont uniformisés par la Convention. Boyden, par exemple, croit que les caractéristiques stéréotypées de l'enfance idéale ont été exportées au Sud à l'aide de la CDE. Elle y voit un instrument qui définit les droits de base des enfants et qui cristallise les besoins liés au concept de l'enfance idéale.¹⁸⁰ Bojer croit que ce texte a surtout comme objectif de protéger et de couvrir l'enfance telle que décrite dans sa conception idéale et d'exporter les valeurs et pratiques occidentales qui y sont attachées.¹⁸¹ Les désirs d'égalité et d'universalité semblent alors plutôt cacher une ambition d'uniformisation : « The view that childhood is a fixed notion "determined by biological and psychological facts" rather than culture or society

¹⁷⁷ *La Convention relative aux droits de l'enfant*. UNICEF. En ligne. <http://www.unicef.org/french/crc/>. Page consultée le 1^{er} mai 2010.

¹⁷⁸ Redmond, p. 64.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 66.

¹⁸⁰ Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 197.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 197.

is explicit in international children's rights legislation. »¹⁸² La CDE occulte donc le fait que la conception des droits est aussi liée à la culture et ne peut être universelle. D'ailleurs, Boyden croit qu'il est facile de remarquer que les diversités culturelles et les réalités économiques n'ont pas été prises en compte dans l'élaboration de la CDE.¹⁸³ Les particularités de certains groupes, celles des enfants autochtones ou de groupes minoritaires ethniques ou religieux, par exemple, ont été totalement ignorées. Freeman soulève néanmoins la question suivante : « Is there not still an image of the child pervading the Convention which betrays the source of its thinking as Eurocentric, as phallogentric, as adopting an emblematic and essentialist vision of childhood? »¹⁸⁴ De plus, la Convention ne relève pas suffisamment les spécificités de genre qui ont pourtant un impact certain sur de nombreux aspects propres aux enfants. On constate donc que les droits de l'enfant, dans la seconde moitié du 20^e siècle, ont surtout été construits suivant des préoccupations juridiques et législatives. Mais, comme le souligne Tomàs, ces droits des enfants ont été pensés « [...] often without inadequate [sic] acknowledgment of structural complexities and the social, economic, political, cultural and ethical conditions in which rights have to be located and understood. »¹⁸⁵

La Convention implique toute une série de changements sociaux pour la catégorie enfant, notamment l'introduction de l'idée de la contribution citoyenne des enfants. Toutefois, la CDE présente un paradoxe certain : alors que l'article 12 met l'accent sur la participation des enfants et leur droit à exprimer librement leur opinion sur toute question qui les touche, la CDE n'a pas été formulée par les enfants, leur contribution n'ayant même pas été sollicitée.¹⁸⁶ Quel aurait été le résultat final si la voix des enfants avait été entendue au sujet de l'institutionnalisation de leurs droits? Pour le moment, la reconnaissance de l'enfant comme acteur de la société existe donc surtout d'un point de vue symbolique et théorique.

La Convention amène également certains changements d'orientation quant aux programmes d'aide à l'enfance des organisations internationales. L'UNICEF, par exemple, a déterminé que

¹⁸² *Ibid.*, p. 203.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 204.

¹⁸⁴ Freeman, « The future of children's rights », p. 282.

¹⁸⁵ Tomàs, p. 3.

¹⁸⁶ Freeman, « The future of children's rights », p. 282.

toutes ses stratégies d'aide aux enfants doit refléter les principes de la CDE puisque celle-ci devient le point de référence ultime et impose des standards mondiaux.¹⁸⁷ À ce sujet, Tomàs souligne que « [t]he Convention on the rights of children therefore became a model of global consensus. »¹⁸⁸ Cette imposition de standards est également valable pour les pays signataires. Mais Gerry Redmond dénonce le fait que la majorité des droits énoncés dans la Convention ne sont pas clairement définis et qu'ils « [...] impose "imperfect duties" on states and other duty bearers. »¹⁸⁹ Tomàs critique aussi le caractère vague, ambigu, indéfini et contesté de certains concepts clés de la Convention.¹⁹⁰ Puisqu'elle a été rédigée selon une vision hégémonique occidentale certaine, les devoirs qu'elle impose aux États sont de degrés variables. Contrairement aux États européens ou d'Amérique du Nord, plusieurs pays (surtout arabes et africains) ont dénoncé le fait que les principes et normes imposés par la CDE ne soient pas adaptés à leur contexte culturel et aux lois nationales en vigueur, ce qui rend beaucoup plus complexe l'application de la Convention pour eux.¹⁹¹ Plusieurs pays, en raison de l'importance des changements sociaux et légaux à apporter, ne peuvent remplir les obligations imposées par la CDE, du moins, pas aussi rapidement que d'autres. C'est probablement ce qui explique le grand écart entre la reconnaissance des droits des enfants par les pays signataires de la Convention et l'implantation de même que la promotion de ces derniers. Tomàs résume ainsi l'écart :

On the one hand, the international conventions and treaties reinforce and legitimise the policy documents promulgated by governments but on the other, these same documents have only a marginal impact on the child population since their mere endorsement does not offer guarantees of promotion, implementation, or even security. A variety of difficulties and resistances related to the application of the provisions of CRC after its ratification have emerged, mainly as a result of cultural mechanisms through which global ideas are received in local contexts.¹⁹²

La pression internationale pour l'implantation de la Convention sur les droits de l'enfant, afin d'uniformiser l'enfance et d'universaliser ses standards, mise en partie sur ce que Tomàs ap-

¹⁸⁷ Tomàs, p. 4.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 4.

¹⁸⁹ Redmond, p. 65.

¹⁹⁰ Tomàs, p. 7.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 5.

¹⁹² *Ibid.*, p. 6.

pelle « the mobilisation of shame ». ¹⁹³ La condition des enfants, en rapport à leur bien-être et au respect de leurs droits, devient un barème pour évaluer la capacité d'un pays à « protéger » ses enfants. Boyden explique que : « The anxiety about young people in the present day is such that the political and social condition of whole societies is now gauged by the status of their children. » ¹⁹⁴ Ce barème est aussi transférable aux familles, qui n'ont pas toujours les moyens pour appliquer les politiques internationales et les standards « universels » de l'enfance. Cela peut entraîner ce que Boyden appelle la pénalisation ou la criminalisation des enfances dans les pays en développement. ¹⁹⁵ « The unequal distribution of resources and the overwhelming impact of poverty, unemployment and ill health in many communities makes it impossible for children and families to meet the goals of social planning, especially when these goals run contrary to traditional values and customary law. » ¹⁹⁶ L'UNICEF, entre autres, se fait le porte-étendard de ce barème et indique dans son rapport annuel de 1994 :

The day will come when the progress of nations will be judged not by their military or economic strength, nor by the splendour of their capital cities and public buildings, but by the well-being of their peoples and by the protection that is afforded to the growing minds and bodies of their children. ¹⁹⁷

On constate donc que l'évolution de la conception de l'enfance et de l'enfant en Occident est étroitement liée à l'évolution des droits de l'enfant. À leur point culminant en 1989 avec la ratification quasi universelle de la CDE, les droits de l'enfant ont été institutionnalisés pour répondre aux besoins de « l'enfant du monde » ainsi que pour standardiser et promouvoir les normes et critères de l'enfance idéale. « The debate triggered by the CRC has been increasingly contextualised with reference to the emerging discourse about globalisation of the dominant ideas about children's role in contemporary western society. » ¹⁹⁸ Bien que la Convention soit considérée comme un point de repère dans l'histoire de l'enfance et qu'on l'estime comme l'avancée la plus importante en matière de droits des enfants, son autorité souffre toutefois des distorsions qu'elle présente et des devoirs inégaux qu'elle impose à ses signataires.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 9.

¹⁹⁴ Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 191.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 210.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 211.

¹⁹⁷ L'UNICEF, tel que cité dans Boyden, « Childhood and the Policy Makers », p. 230.

¹⁹⁸ Tomàs, p. 5.

1.3 L'enfant au Sénégal

Pour faire suite à la présentation de l'évolution des notions et des conceptions occidentalisées de l'enfance et de l'enfant ainsi que de la cristallisation de cette conception à travers les déclarations internationales, il est nécessaire d'identifier les conceptions locales de l'enfance et de l'enfant. Le Sénégal est un cas intéressant à étudier puisque ce pays présente des formes d'hybridité culturelle issues de la colonisation. Le concept d'hybridité culturelle¹⁹⁹, développé par l'anthropologue Arjun Appadurai, rend compte du fait que bien que certaines pratiques historiques aient été maintenues depuis l'indépendance, de nouvelles pratiques plus occidentalisées et imposées sous le joug colonial sont également présentes. Cette hybridité culturelle est notamment visible en ce qui concerne la conception de l'enfance, de l'éducation et du travail. Dans cette section, nous tentons d'identifier où se situe l'enfant sénégalais par rapport aux notions universalisées de l'enfance idéale. Quels sont les activités et les rôles attribués aux enfants par rapport à l'organisation sociale et familiale du Sénégal? Quelle est la spécificité du Sénégal quant aux droits des enfants et quels ont été les impacts de la CDE sur ce pays?

1.3.1 Représentation de l'enfant au Sénégal

Pour répondre à ces questions, il faut se rapporter au contexte sénégalais et examiner de plus près les variables qui déterminent la conception de l'enfance, dont le mode d'organisation familiale, la situation socioéconomique du pays, le rôle de l'islam, les formes locales de stratifications, etc. Toutefois, notons que les conceptions de l'enfance et de l'enfant ne sont pas homogènes et varient, par exemple, selon le milieu de vie (rural ou urbain), l'ethnicité et le statut économique des familles. Nous tenterons toutefois de dresser un portrait général de la conception de l'enfance au Sénégal, malgré les variantes que celle-ci comporte.

Il est d'ores et déjà possible d'affirmer que la conception de l'enfance idéale telle que décrite précédemment n'est pas une conception très répandue au Sénégal. Les changements sociaux, industriels et économiques qui ont conduit à cette conception en Occident n'ont pas eu lieu de

¹⁹⁹ Arjun Appadurai rend compte des relations entre cultures occidentales et non occidentales particulièrement présentes dans les pays anciennement colonisés. Selon lui, la mondialisation ne crée pas une homogénéisation des cultures, mais fait plutôt apparaître des relations d'interculturalité. (Appadurai, Arjun. *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la mondialisation*. Paris : Éditions Payot, 2001, 322 p.)

la même manière au Sénégal. D'abord, la valeur de l'enfant, ce qu'il représente au niveau social et économique pour les familles, est tout à fait différente. Cela s'explique par deux facteurs : la forte natalité et les forts taux de mortalité infantile. En 2008, le taux de mortalité des moins de cinq ans était de 108 par 1000 naissances alors que le taux brut de natalité pour la même année était de 38 % (à titre comparatif, il était de 7 % au Canada).²⁰⁰ Une des explications courantes de la forte natalité en Afrique étant liée à l'économie, il est donc important de comprendre ce que représente l'enfant d'un point de vue économique pour la famille africaine. Ferdinand Ezémbé explique qu'en « Afrique traditionnelle peu mécanisée, l'enfant était une main-d'œuvre sûre [...]. Avoir beaucoup d'enfants correspondait à une prospérité économique. »²⁰¹ Les grandes familles continuent d'être encensées. Encore aujourd'hui, les enfants effectuent de nombreuses tâches au bénéfice des parents et de la famille, particulièrement en milieu rural. Dans une étude terrain sur la représentation de l'enfant en Tanzanie du Nord, la chercheuse Marida Hollos a demandé aux hommes et aux femmes du village observé pourquoi les gens ont des enfants. Les femmes répondantes avaient une vision utilitariste de l'enfant, alors que les réponses données étaient presque toutes liées à l'aide que l'enfant peut apporter à la mère ou à la famille. Les réponses des hommes étaient moins homogènes, alors que plusieurs faisaient référence à l'histoire de la famille qui se continue par les enfants.²⁰² Mais les enfants représentent aussi un investissement pour l'avenir des parents : « [...] children are expected to provide their aging parents with a level of security and protection that could not be expected from others. »²⁰³ Dans un pays où l'État providence est absent, les enfants représentent souvent les seuls filets sociaux pour la sécurité de la vieillesse. Bien que certains programmes de protection sociale existent au Sénégal²⁰⁴, les dispositifs formels, dont

²⁰⁰ *Sénégal : statistiques*. UNICEF. En ligne. http://www.unicef.org/french/infobycountry/senegal_statistics.html. Page consultée le 17 août 2010.

²⁰¹ Ezémbé, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Coll. Questions d'enfances. Paris : Éditions Karthala, 2003, p. 128.

²⁰² Hollos, p. 183.

²⁰³ LeVine, Robert A. et coll. *Child care and culture : Lessons from Africa*. Cambridge : Éditions Cambridge University Press, 1996, p. 31.

²⁰⁴ Le système de protection sociale comprend les régimes de sécurité sociale pour les employés des secteurs privé et public, les mutuelles de santé (organisées à base communautaire ou professionnelle) et des programmes limités d'assistance sociale pour les plus pauvres et vulnérables. Cependant, moins de 20% de la population bénéficie d'un ou plus de ces programmes. Seuls 16,6% de personnes âgées de plus de 65 ans reçoivent une pension de retraite, moins de 20% de la population est couvert par l'assurance santé et seuls 13,3% des enfants de moins de 15 ans bénéficient des allocations familiales. Le problème de fond est lié au fait que les régimes de sécurité sociale ne couvrent que très peu de personnes au-delà du secteur formel de l'économie, qui n'emploie qu'une petite minorité de la population économiquement active. Source : *La protection sociale des enfants au Sénégal*, p. 2.

celui lié à la retraite, ne couvrent pratiquement que les fonctionnaires de l'État, ce qui représente moins de 15 % de la population.²⁰⁵ Ainsi, les parents vieillissants non couverts par le régime de retraite de l'État doivent compter sur leur famille pour survivre : les enfants prennent généralement la charge de leurs parents. Cette responsabilité future de l'enfant envers ses parents engendre une notion utilitariste non négligeable. Cette prise en charge des parents par l'enfant va de pair avec l'organisation communautaire de certaines populations du Sénégal. Abdoulaye Bara Diop explique que, par exemple, le communautarisme est l'un des piliers de l'organisation des familles wolofs. La solidarité issue de la communauté familiale est cruciale à la survie du groupe.²⁰⁶ D'ailleurs, ce principe de solidarité communautaire pourrait expliquer que « [...] la préférence pour les familles nombreuses [soit] encore réelle en Afrique de l'Ouest. »²⁰⁷

L'enfant a également une valeur importante et un rôle précis à jouer au plan social. L'enfant, selon Mbaye et Fall, représente l'avenir.²⁰⁸ En effet, le rôle social premier de l'enfant, pour plusieurs sociétés africaines, est lié à la descendance et à la spiritualité : avoir plusieurs enfants « [...] pérennisait un lien entre les morts et les vivants en laissant ses traces sur terre. »²⁰⁹ Les enfants sont également responsables d'assurer les rites et cérémonies funéraires de leurs parents. Dans l'ouvrage collectif *Child care and culture : Lessons from Africa*, on explique que « [c]hildren do indeed constitute a benefit to a man, even when he is dead, and to his kin group. »²¹⁰ Finalement, dans certaines sociétés africaines, un nombre élevé d'enfants augmente le statut social de la femme mariée. Ces divers facteurs issus de pratiques africaines historiquement ancrées peuvent encore avoir une influence sur la forte natalité de certains pays du continent. Il semble que l'utilitarisme économique de l'enfant soit, encore aujourd'hui, relativement important pour les parents, bien qu'il puisse varier selon les couches sociales : « Childbearing becomes the final common pathway for diverse human motives,

²⁰⁵ République du Sénégal. *DSRP II*, p. 18.

²⁰⁶ Abdoulaye Bara Diop, tel que cité dans : Bocquier, Philippe et coll. *Les familles dakaraises face à la crise*. Montpellier: Éditions IRD, 1995, p. 175.

²⁰⁷ Bocquier, p. 175.

²⁰⁸ Mbaye, Serigne Mor et Abdou Salam Fall. « Un tissu social qui se délite, un système qui se fragilise: stratégies de socialisation et travail des enfants au Sénégal ». In *L'Enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarianisation*, sous la direction de Bernard Schlemmer. p. 440. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996.

²⁰⁹ Ezémbé, p. 129.

²¹⁰ LeVine, et coll., p.31.

conferring wealth, security, prestige, and immortality - virtually everything valuable - on parents. »²¹¹ En Afrique de l'Ouest, les enfants peuvent donc être nécessaires à la vertu morale, à la pérennité spirituelle et au bien-être matériel. Ces explications liées à la conception de l'enfance et de l'enfant sont issues d'un amalgame de traditions et de pratiques historiques africaines; il est ardu d'identifier celles qui sont propres au Sénégal, bien que l'on puisse supposer que tous ces facteurs influencent d'une certaine façon la représentation de l'enfant. Toutefois, il est facile de constater que la plupart des analyses sur la représentation de l'enfance et de l'enfant ne différencient pas le genre, alors que l'on peut soupçonner que la valeur des garçons et des filles ne soit pas du tout la même, et donc, que la conception de l'enfance et de l'enfant au Sénégal doive être différenciée selon le genre.

1.3.2 Les activités des enfants

Comme nous l'avons précédemment démontré, la valeur, la représentation de même que les notions de l'enfant et la conception de l'enfance peuvent être, sur certains plans, différentes au Sénégal. En effet, la conception universalisée de l'enfance idéale, telle que véhiculée par la CDE, n'est pas en totale adéquation avec le contexte économique, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre de ce pays. Toutefois, les périodes coloniale et postcoloniale au Sénégal ont permis la pénétration de certaines conceptions occidentales. L'espace sénégalais est ainsi le reflet d'une hybridité culturelle où certaines conceptions s'affrontent, dont celles relatives au choix d'allocation du temps des enfants. En étudiant les activités des enfants au Sénégal, on se rend compte que les conceptions liées à l'éducation, à la scolarisation, à la formation et au travail peuvent parfois entrer en contradiction et se concurrencer. Cela explique, comme nous le verrons au prochain chapitre, que le paysage éducatif sénégalais comporte à la fois les traces du modèle scolaire occidental implanté par le colonisateur et les formes éducatives issues des pratiques culturellement ancrées comme l'enseignement coranique ou l'apprentissage par le travail.

²¹¹ *Ibid.*, p.32.

Au Sénégal, et ailleurs en Afrique, la conception du travail n'a pas été nécessairement dissociée de l'enfance. L'apprentissage par le travail, par exemple, fait partie des formes éducatives qui relèvent des pratiques historiques du Sénégal et qui sont toujours présentes. Pour les Sénégalais, le travail peut faire partie du processus de socialisation et d'éducation des enfants et l'importance de cette pratique est non négligeable, malgré qu'elle entre en contradiction avec l'établissement de la scolarisation de masse, qui a vu le jour au cours de la période postcoloniale. Cette scolarisation a tenté de changer le mode d'organisation sociale lié aux enfants, comme cela avait été le cas en Occident. Mais ce changement n'est pas réellement ancré dans l'organisation des activités des enfants, car le contexte économique et l'industrialisation du Sénégal ne se sont pas modifiés de façon à ce que le travail des enfants devienne caduc. Bien sûr, les dynamiques politiques et économiques postcoloniales ont transformé le rapport des Sénégalais à l'économie, avec l'introduction du capitalisme et de la monétarisation qui en découle. Toutefois, la logique du capitalisme s'est confrontée avec la logique de réciprocité qui dictait les rapports économiques au Sénégal et cela a eu des impacts sur les enfants. En effet, la difficulté de maintenir l'organisation sociale liée au mode économique de subsistance a entraîné une paupérisation des populations rurales et une recherche d'argent auparavant inconnue. Dans certaines familles, les enfants ont été mis à contribution dans cette recherche d'argent, et ce, dans le contexte d'une société où la monétarisation s'implante rapidement. Les déterminants économiques du travail des enfants sont plus amplement explorés au chapitre III, mais notons toutefois qu'au Sénégal, ce type de travail peut répondre à deux impératifs : la contribution nécessaire des enfants à la subsistance de la famille et la formation des enfants. En effet, l'apprentissage voire la formation de l'enfant à ses tâches et responsabilités futures passe souvent non pas par l'école, mais par une « [...] reproduction des occupations du groupe familial ». ²¹² Ainsi, il n'est pas rare que les enfants accompagnent leurs parents sur leur lieu de travail respectif, que ce soit sur la ferme ou au marché, et apprennent petit à petit tous les rudiments de ce travail. Cela est particulièrement fréquent pour les tâches agricoles ou domestiques.

²¹² Mbaye et Fall, p. 438.

Il est donc important de souligner que le travail des enfants n'est pas systématiquement condamné par la société sénégalaise. Selon la famille, la couche sociale et le milieu de vie, le travail des enfants peut être considéré comme faisant partie du processus éducatif normal, ce qui, de prime abord, est en contradiction totale avec la conception de l'enfance idéale qui a établi une séparation très nette entre le travail et l'éducation. La conception sénégalaise de l'enfance, dans une perspective historique du moins, ne sépare pas nécessairement les notions d'éducation et de travail, qui peuvent, encore aujourd'hui, être pensées comme faisant partie d'un même processus. Aduayi Diop rappelle qu'en Afrique, « [...] il n'y avait pas un espace d'apprentissage et un espace de vie et de socialisation distincts et opposés comme c'est présentement le cas dans le milieu scolaire. »²¹³ Le problème du travail des enfants est surtout lié à l'extension de ces pratiques d'éducation par le travail vers une mise au travail précoce répondant seulement à des impératifs économiques alors que l'objectif éducatif est mis de côté. Le contexte de précarisation économique actuel peut sans doute expliquer l'évolution parfois négative des pratiques culturellement ancrées selon lesquelles l'éducation et le travail vont de paire. Toute la question du travail des enfants est de ce fait examinée au chapitre III.

1.3.3 Les droits de l'enfant au Sénégal

Comme nous l'avons vu, le Sénégal a sa propre conception de l'enfance qui s'est édiflée à travers son histoire et qui est cohérente avec l'organisation sociale et familiale généralement partagée et respectée par la population du pays. Bien que le Sénégal ait des notions spécifiques sur l'enfance, issues de son histoire et de sa culture, c'est aussi un pays ouvert sur le monde et qui désire être inclus au sein des instances multilatérales. Pays membre de l'ONU et de plusieurs organisations régionales, le Sénégal participe aux forums mondiaux et aux grands débats de l'heure. C'est ainsi qu'à l'instar des autres pays membres de l'ONU, le Sénégal démontre, depuis les années 1960, une préoccupation de même qu'une volonté d'aide à l'enfance et au respect des droits de l'enfant. L'État a d'abord prouvé ses bonnes intentions en ratifiant les principales conventions internationales qui visent la protection des droits des enfants : la CDE, la Convention 182 de l'OIT sur l'élimination des pires formes du travail des enfants, la Convention 138 de l'OIT sur l'âge minimum du travail, la Convention de l'ONU

²¹³ Aduayi Diop, p. 51.

contre la criminalité transnationale organisée (qui vise à prévenir, réprimer et punir la traite des personnes), le Protocole facultatif à la Convention sur les droits de l'enfant concernant les enfants soldats tout comme celui concernant la vente d'enfant, la prostitution et la pornographie juvénile ainsi que la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant.²¹⁴ Le Sénégal tente également d'adapter son cadre juridique national aux conventions internationales mentionnées. La nouvelle constitution de 2001 a incorporé les principes énoncés dans la CDE.²¹⁵ De plus, l'État a adopté en 1997 un Code du travail qui fixe l'âge minimum d'emploi à 14-15 ans et, en 2005, un amendement de la Loi sur l'éducation nationale a instauré l'enseignement obligatoire et gratuit pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. Toujours en 2005, des mesures législatives nationales ont été adoptées pour éradiquer les pires formes du travail des enfants²¹⁶ ainsi qu'une loi contre la traite des personnes, en particulier des enfants.²¹⁷ Par ailleurs, un Code de l'enfant définissant les situations d'abus, de violence et de vulnérabilité de même que les missions et les responsabilités des acteurs et institutions pertinents est en cours de préparation.²¹⁸ Malgré toute cette bonne volonté, l'UNICEF affirme que le gouvernement sénégalais « [...] ne dispose pas des ressources techniques et financières qui lui permettraient de véritablement mettre les lois à exécution sur l'ensemble du territoire [...] ».²¹⁹ De plus, l'UNICEF souligne que le Sénégal n'a pas de politique nationale de l'enfance : un Comité national de l'enfant a été institué en 2002, mais il ne s'occupe que d'événements ponctuels.²²⁰ C'est le ministère de la Femme, de la Famille et du Développement social qui est en charge

²¹⁴ *Enfants mendiants dans la région de Dakar*. Dakar: UNICEF : Understanding Children's Work, 2007, p. 45.

²¹⁵ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal : résumé analytique (rapport de pays)*. Rome : Understanding Children's Work, 2010, p. 11.

²¹⁶ Aux fins de Convention 182, l'expression *les pires formes de travail des enfants* comprend: a) toutes les formes d'esclavage ou pratiques analogues, telles que la vente et la traite des enfants, la servitude pour dettes et le servage ainsi que le travail forcé ou obligatoire, y compris le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés; b) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant à des fins de prostitution, de production de matériel pornographique ou de spectacles pornographiques; c) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant aux fins d'activités illicites, notamment pour la production et le trafic de stupéfiants, tels que les définissent les conventions internationales pertinentes; d) les travaux qui, par leur nature ou les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant. (Source : C182 : Convention sur les pires formes de travail des enfants, 1999. Organisation internationale du travail (OIT). En ligne. <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C182>. Page consultée le 25 novembre 2010.)

²¹⁷ *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, p. 45.

²¹⁸ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 11.

²¹⁹ *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, p. 46.

²²⁰ *Ibid.*, p. 47.

des questions concernant les enfants, dont celles liées aux droits de l'enfant qui relèvent de sa Direction de la protection des droits de l'enfant.²²¹

Les difficultés d'application et de promotion des principes liés aux conventions internationales ratifiées par l'État résident dans le fait que plusieurs d'entre eux sont en partielle ou en totale contradiction avec les pratiques socioculturelles du pays. La dichotomie concernant les activités des enfants est particulièrement visible dans la CDE, alors que le travail n'est pas considéré comme pouvant faire partie d'un processus éducationnel et où seule la scolarisation semble être une forme éducative acceptable pour l'enfant. L'absence de considération sur les spécificités culturelles de la Convention a donc des impacts sur le Sénégal, lesquels sont traités dans les chapitres II et III. À ce sujet, Jacqueline Rabain-Jamin souligne que :

Les attentes des adultes vis-à-vis de l'enfant, les types de compétences qu'ils encouragent, l'âge auquel ces compétences sont considérées comme devant être acquises ainsi que le niveau de maîtrise à atteindre sont caractéristiques de ces environnements adaptés que chaque groupe culturel procure à l'enfant.²²²

Cette adaptation nécessaire de la forme d'éducation des enfants à son contexte local n'est pas mise de l'avant dans la CDE. Puisque les pays ayant ratifié la charte doivent travailler activement à son implantation, cela induit un devoir colossal pour le Sénégal. En effet, ce pays doit, théoriquement, non pas seulement assurer un accès universel à la scolarisation, mais également instaurer l'école comme principale forme éducationnelle pour les enfants, ce qui ne coïncide pas avec certaines pratiques locales actuelles. Cette problématique est plus amplement discutée dans le prochain chapitre.

²²¹ *Ibid.*, p. 48.

²²² Rabain-Jamin, Jacqueline. « Enfance, âge et développement chez les Wolof du Sénégal ». *L'Homme*, vol. 3-4, n° 167-168 (2003), p. 52.

1.3.4 Organisation sociale

Si la CDE ne peut représenter l'ensemble des expériences vécues durant l'enfance, c'est parce que les sociétés, à travers le monde, n'ont pas les mêmes modes de fonctionnement ni les mêmes formes organisationnelles. L'organisation sociale est étroitement liée aux pratiques culturelles et puisque ces pratiques varient selon les sociétés et entre les groupes d'une même société, divers modes d'organisation sociale peuvent coexister. Afin de réellement comprendre la place et la représentation de l'enfant au Sénégal, il est important de se référer à l'organisation sociale du pays. À partir d'une littérature tantôt spécifique à la société sénégalaise, tantôt plus générale à l'Afrique de l'Ouest, nous tentons de reconstruire la place de l'enfant au Sénégal. Nous voulons identifier sa place au sein de la famille, mais également au sein des rapports de domination et des formes de stratifications locales.

En premier lieu, il est important de comprendre l'organisation sociale sénégalaise. Cette société est caractérisée comme étant fortement hiérarchisée, à forte tendance patriarcale et généralement patrilinéaire.²²³ Une autorité paternelle et une subordination de la femme sont donc implicites. Ce type d'organisation a été en partie influencé par l'islam (la population est essentiellement musulmane à 94 %²²⁴). Selon Ezémbé, l'instauration de l'islam en Afrique a eu des impacts sur l'organisation sociale, en renforçant, par exemple, le patriarcat au détriment des sociétés matrilineaires.²²⁵ La réappropriation de l'islam par les Sénégalais est surtout marquée par la naissance des confréries, dont les mourides qui sont l'une des plus grandes confréries africaines.²²⁶ Notons également que la société traditionnelle sénégalaise était gérontocratique, ce qui amenait une distribution des devoirs et rôles de chacun en fonction du statut, de l'âge et du sexe, où le pouvoir décisionnel revenait aux aînés.²²⁷ Rabain-Jamin souligne que chez les Wolofs, il y avait une organisation « selon un principe linéaire garçon et fille par échelon d'âge dont il ne reste plus que des traces. »²²⁸ La hiérarchisation s'y fait d'abord par le genre, la femme étant subordonnée à l'homme, puis selon l'âge au sein de chaque catégorie de genre.

²²³ Aduayi Diop, p. 49.

²²⁴ *Ibid.*, p. 19.

²²⁵ Ezémbé, p. 81.

²²⁶ *Ibid.*, p. 80.

²²⁷ Mbaye et Fall, p. 439.

²²⁸ Rabain-Jamin, p. 57.

Cette société fortement hiérarchisée était aussi marquée par la distinction des castes²²⁹, qui constituent des formes historiques de rapports de domination entre les groupes. Les castes africaines, selon Ezémbé, sont une forme de catégorisation sociale qui s'impose à l'esprit collectif avec beaucoup de force en Afrique de l'Ouest.²³⁰ Au Sénégal, les castes semblent surtout avoir un impact au niveau des métiers et s'inscrivent dans un mode organisationnel issu de la tradition historique. Elles se caractérisent par l'hérédité, l'endogamie et la spécialisation professionnelle.²³¹ « Elles constituent des groupes fermés, incompatibles entre eux, qui entretiennent des relations de type hiérarchique. »²³² Les castes peuvent varier selon les différents groupes ethniques, mais Bara Diop identifie quatre catégories de castes chez les Wolofs du Sénégal (l'ethnie la plus importante) : les *Géér* (paysans), les *Jéf-lekk* (forgerons, cordonniers, boisseliers et tisserands), les *Sab-lekk* (griots, artistes, historiens et laudateurs), les *Gnolés* (courtisanes, serviteurs ou bouffons) et, au bas de l'échelle, les captifs de guerre et esclaves.²³³ Avec l'urbanisation massive qu'a connue le Sénégal depuis les années 1960, les fonctions des castes semblent maintenant plutôt relever de la symbolique. Toujours selon Bara Diop, les groupes et les castes amènent des différenciations et une stratification sociale surtout visibles dans la division du travail, sans créer de classes à proprement parler.²³⁴ Il est difficile de connaître l'impact réel pour un enfant qui naît de parents de castes inférieures. Évidemment, le statut de l'enfant dépend de sa classe et sa socialisation, particulièrement au plan professionnel, dépendra probablement du groupe ou de la caste de ses parents.²³⁵ Aujourd'hui, les castes au Sénégal ne semblent plus constituer les bases de la stratification sociale, qui apparaissent plutôt fondées sur les classes économiques. La composante issue de la tradition historique, la caste, et celles issues de la nouvelle économie de type capitaliste, la monétarisation et la marchandisation, s'arriment et s'articulent de façon assez complexe dans la société. Pour Levine et coll., les normes hiérarchiques des sociétés traditionnelles africaines constituaient

²²⁹ Notons que les castes africaines se distinguent des castes indiennes.

²³⁰ Ezémbé, p. 121.

²³¹ Aduayi Diop, p. 53.

²³² *Ibid.*, p. 53.

²³³ Abdoulaye Bara Diop tel que cité dans Ezémbé, p. 122.

²³⁴ Abdoulaye Bara Diop tel que cité dans Aduayi Diop, p. 53.

²³⁵ Aduayi Diop, p. 53.

une structure publique requérant une conformité rarement remise en question.²³⁶ Bara Diop synthétise la hiérarchisation au Sénégal dans ces mots :

Dans la société wolof, les stratifications sociales apparaissent au niveau de la parenté et de l'alliance et reposent sur des facteurs biologiques dominants comme l'âge et le sexe. Ces considérations primaires entraînent une hiérarchisation faite de supériorité des anciens sur les jeunes, des aînés sur les cadets, des hommes sur les femmes. Elles reposent aussi sur des facteurs d'ordre socioprofessionnel, idéologique, politique et religieux.²³⁷

1.3.5 Organisation familiale

Pour comprendre la place de l'enfant au Sénégal, il importe de compléter le profil général de l'organisation sociale avec celui de l'organisation familiale. La famille sénégalaise remplit toutes les fonctions essentielles pour assurer la survie de ses membres et en particulier des enfants.²³⁸ La hiérarchisation au sein de la famille wolof sert, par exemple, à la bonne gestion du communautarisme. La solidarité familiale est organisée « [...] selon un mode hiérarchique, une hiérarchie fonctionnant comme un facteur de régulation de cette solidarité. »²³⁹ C'est la famille qui transmet aux enfants « [...] les traditions culturelles propres à la société et qui, surtout, donne la première éducation. »²⁴⁰ Les rôles de chacun des membres d'une famille sont donc bien définis et respectés. Les familles sénégalaises peuvent être polygames ou non, mais cette distinction aura un impact sur l'organisation de celles-ci.²⁴¹ En effet, « [d]ans les foyers polygames, l'homme au milieu de ses épouses se comporte davantage comme un chef. Il est plus perçu comme un leader que comme un papa. »²⁴² Le chef de famille (polygame ou non) détient la résidence, la propriété et est seul responsable des décisions économiques.²⁴³ L'autorité du chef de famille est quasi totale sur le groupe (femmes, enfants et personnes de la parenté au sens large) et s'exercera presque à vie.²⁴⁴

²³⁶ LeVine et coll., p. 34.

²³⁷ Abdoulaye Bara Diop tel que cité dans Aduayi Diop, p. 50.

²³⁸ Aduayi Diop, p. 49.

²³⁹ Bocquier, p. 175.

²⁴⁰ Aduayi Diop, p. 49.

²⁴¹ La moitié des femmes mariées sont en unions polygamiques et chacune d'elle a près de trois coépouses (2.7) (Source : République du Sénégal, *Enquête de suivi de la pauvreté*, p. 12.)

²⁴² Ezémbé, p. 101.

²⁴³ Aduayi Diop, p. 49.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 49.

La définition des rôles au sein de la famille inclut aussi les enfants, qui ont une place bien déterminée au sein du groupe, selon l'âge et le sexe. La distinction entre les rôles des filles et ceux des garçons se fait dès le jeune âge et paraît à travers l'attribution des tâches à l'enfant. Une division sexo-spécifique du travail domestique ou agricole se fait dès l'âge de cinq ans.²⁴⁵ « The domestic group operates as a hierarchy of labor, in which the most onerous and least desirable work is delegated downward to women and children, and as a hierarchy of consumption, in which privileges are distributed upward to male elders. »²⁴⁶ Aduayi Diop soutient qu'autant les garçons que les filles sont appelés, dans leurs sphères sexo-spécifiques respectives, à participer aux activités domestiques et à la production.²⁴⁷ Cela fait partie de leur apprentissage et de leur processus d'intégration dans la communauté. Cela définit également la différenciation sexuelle qui s'opère par la division sexuelle du travail et cela, très tôt dans la vie de l'enfant. Aduayi Diop rappelle que dans la société et au sein des familles sénégalaises, « [l]a reproduction des tâches n'est jamais neutre, car elle permet de reproduire l'ordre social et à travers celui-ci, la construction des identités sociales. »²⁴⁸ Le genre a donc un impact direct sur les activités des enfants sénégalais. Puisque c'est la famille qui détermine les valeurs et les rôles associés aux filles et ceux associés aux garçons, « [...] il n'est pas permis à l'enfant de les contourner. »²⁴⁹

La famille sénégalaise est à forte tendance élargie, c'est-à-dire qu'elle n'est pas restreinte au couple conjugal et à leurs enfants. L'enfant se développe généralement dans un milieu social assez large. Dans la société traditionnelle du Sénégal, la protection et la socialisation de l'enfant étaient non pas à la charge de la famille immédiate (les parents biologiques), mais bien de tout le groupe communautaire. Bien que le rôle de la mère soit prépondérant, il n'est pas exclusif.²⁵⁰ Aduayi Diop souligne que l'éducation de l'enfant « [...] prend un caractère populaire et est liée à la vie de la communauté. »²⁵¹ Mbaye et Fall ajoutent qu'il y a généralement

²⁴⁵ Rabain-Jamin, p. 57.

²⁴⁶ LeVine et coll., p. 33.

²⁴⁷ Aduayi Diop, p. 51.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 54.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 54.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 51.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 51.

une réelle mobilisation collective en ce qui concerne les enfants.²⁵² Ils croient toutefois que cette socialisation communautaire de l'enfant est maintenant devenue la tâche privée du noyau familial restreint, à la suite de l'instauration de l'économie monétaire et de l'urbanisation de masse.²⁵³ Aujourd'hui, la plupart des familles ont perdu leurs capacités d'autosubsistance de production domestique, ce qui vient bousculer toute l'organisation sociale traditionnelle. La famille est également appelée à changer de forme en raison de la migration de certains de ses membres, entre autres, pour le travail. Les études sur les transformations de l'organisation familiale démontrent généralement une réduction dans les dimensions de celle-ci et une plus grande instabilité au plan matrimonial.²⁵⁴ Cette transformation a des conséquences sur les enfants, alors que les modes de transmission des savoirs au sein de la communauté et de la famille élargie se détériorent.²⁵⁵ Aduayi Diop croit que la dégradation de la situation économique confronte les familles aux difficultés d'assouvissement des besoins indispensables à la survie du groupe. Les fonctions essentielles de la famille sont la reproduction, la production, la consommation, l'éducation et la transmission des valeurs.²⁵⁶ Aduayi Diop souligne que « [l]a famille n'est plus en mesure d'imposer une orientation forte à ses membres ni de fixer des normes. »²⁵⁷ Bocquier et coll. croient également que la précarité économique des ménages peut favoriser l'effritement des réseaux de solidarité liés à la famille.²⁵⁸ Ces changements au sein de la famille sénégalaise influent aussi sur la hiérarchie sociale qui se transforme : la nouvelle valorisation est liée à la richesse. « L'enjeu primordial, le principal critère valable de classification, c'est le pouvoir économique, l'accès au capital financier. »²⁵⁹ Ezém-bé parle ainsi d'une crise de l'autorité en Afrique, particulièrement en milieu urbain, où les rapports basés sur l'âge se basent maintenant sur la richesse.²⁶⁰ L'effritement de l'autorité des aînés coïncide avec l'introduction de l'économie de marché et « [l]a plupart des analyses convergent pour affirmer qu'il y a dégradation du statut des plus vieux dont l'image se ternit

²⁵² Mbaye et Fall, p. 437.

²⁵³ *Ibid.*, p. 437.

²⁵⁴ Aduayi Diop, p. 57.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 58.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 40.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 40.

²⁵⁸ Bocquier, p. 181.

²⁵⁹ Mbaye et Fall, p. 442.

²⁶⁰ Ezém-bé, p. 102.

et le pouvoir s'effrite. »²⁶¹ Cela s'explique par les difficultés économiques qui rendent la dépendance des aînés de plus en plus difficile à assumer pour les familles.

Les changements au sein de la famille ont également des répercussions sur la situation des enfants, sur leur place et sur leur représentation dans la société. Bien que la famille exercerait de moins en moins une fonction de contrôle social, « [...] les réseaux familiaux demeurent quand même l'expression de stratégies de maintien des institutions sociales fondamentales. À ce titre, ils assurent plutôt la permanence culturelle et structurent les rapports sociaux de base. »²⁶² En résumé, notons que la famille sénégalaise « [...] se pose comme une école de moralité, une communauté affective, spirituelle et intégrale. Cette fonction éducative, socio-culturelle et économique se réalise surtout dans un cadre religieux qu'elle a instauré. »²⁶³

1.4 Conclusion

L'ONU et ses institutions spécialisées partagent une conception commune de l'enfance : la conception de l'enfance idéale. Loin d'être neutre, cette conception dégage des principes, tels que les secteurs d'activités indiqués pour les enfants, ainsi que des rôles et des lieux propres à l'enfance (rejet de la fonction utilitariste de l'enfant, séparation des enfants du monde des adultes, etc.). L'éducation des enfants est présentée comme étant indissociable de la scolarisation : l'école représenterait le lieu de prédilection pour toutes les pratiques éducatives. De ce fait, le secteur du travail est totalement exclu de la période de l'enfance ainsi que les pratiques d'éducation ou d'apprentissage par le travail. Afin que les principes et notions qui émanent de cette conception soient universalisés et uniformisés, ils ont été utilisés comme bases à l'élaboration de la CDE. Ce nouveau cadre politico-légal « personnifie » l'enfance idéale et les besoins de protection qui s'y rapportent. Si la Convention représente un idéal commun à atteindre pour les « enfants du monde », elle n'a pourtant rien d'universel. Bien que tous les enfants partagent l'élément unificateur de l'immaturité physiologique, une diversité d'expériences vécues durant l'enfance existe sans qu'elle soit prise en compte dans

²⁶¹ *Ibid.*, p. 118.

²⁶² Bocquier, p. 182.

²⁶³ Aduayi Diop, p. 54.

la Convention. Des pratiques historiquement établies dans certaines régions du monde sont maintenant remises en question si elles ne concordent pas avec les pratiques imposées par la CDE. Le problème réside, à la base, dans le fait que les enfants soient pensés comme un groupe homogène. Barrie Thorne, sociologue et professeur en études féministes (*Gender and Women's Studies*), croit qu'il s'agisse d'une façon pour subordonner une catégorie d'individus à une autre; dans ce cas-ci, de subordonner les enfants aux adultes. Elle rappelle ceci à propos des femmes : « Like other subordinates, women have often been defined by their social category and treated as a singularity ("the woman problem"), while men, as dominants, have been granted individual status. »²⁶⁴ Nous croyons que cette critique est tout aussi valable en ce qui concerne les enfants et que la notion « d'enfants du monde » est à la fois réductrice et non représentative de la diversité des expériences des enfants.

Étroitement liée à la conception de l'enfance idéale, la CDE institutionnalise la scolarisation comme étant la forme éducative priorisée alors que, pour plusieurs sociétés, l'école n'est pas le seul lieu d'éducation pour les enfants. Au Sénégal, par exemple, le travail peut faire partie du processus éducatif, alors qu'il n'est pas considéré comme tel dans la Convention. La conception de l'enfance idéale et son institutionnalisation par l'entremise de la CDE présentent une inadéquation culturelle importante qui va se propager dans tous les grands dossiers internationaux relatifs à la protection de l'enfance, ce qui nuira au succès des programmes d'intervention, notamment au Sénégal. Le chapitre II exposera, avec la question de l'éducation, l'incompatibilité et l'inadéquation des notions découlant de la conception occidentalisée de l'enfance, notamment en ce qui a trait au « devoir » de scolarisation dicté par la CDE. L'analyse de l'organisation du système scolaire sénégalais, particulièrement les problèmes économiques qui limitent sa qualité et sa portée ainsi que la reproduction des inégalités qu'il engendre, permettra d'établir que les stratégies internationales de scolarisation universelle de masse ne peuvent réduire la précarisation des enfants sans tenir compte de toutes les conditions de fonctionnement des pratiques éducatives au Sénégal.

²⁶⁴ Thorne, Barrie. « Re-Visioning Women and Social Change : Where are the Children? ». *Gender and Society*, vol. 1, n° 1 (1987), p. 89.

CHAPITRE II

QUELLE ÉDUCATION POUR LES ENFANTS?

L'éducation, et plus particulièrement la scolarisation, est la thématique incontournable liée aux enfants. L'éducation a été institutionnalisée comme droit universel dans la CDE de 1989 et plus récemment, l'éducation primaire pour tous a été retenue comme un des OMD.²⁶⁵ Si l'école est conçue par les institutions onusiennes comme étant le lieu éducatif privilégié, il en est autrement pour certains pays en développement comme le Sénégal. En effet, les conceptions liées à l'éducation des enfants sont multiples. La conception de l'éducation telle que promue par les organisations internationales est directement liée à la conception occidentalisée et universalisée de l'enfance idéale et ne fait habituellement référence qu'à l'éducation par la scolarisation. Au sujet du champ éducatif, on constate toutefois qu'une diversité de conceptions locales et de pratiques éducatives culturellement ancrées s'affrontent. Dans ce chapitre, nous démontrons que les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre jouent un rôle important dans la conception de l'éducation au Sénégal et que ces facteurs n'ont pas été pris en compte dans l'opérationnalisation des stratégies internationales de scolarisation universelle. Avant toute chose, la section 2.1 se penche sur les notions d'éducation et de scolarisation que nous jugeons primordial de distinguer. Afin de comprendre les spécificités du champ éducatif sénégalais, nous dressons ensuite, à la section 2.2, un portrait général de l'organisation scolaire au Sénégal. Puis, à la section suivante, nous démontrons que le modèle scolaire occidentalisé implanté au Sénégal est un échec. Afin d'établir ce constat, nous nous penchons sur les problèmes économiques de ce modèle scolaire, sur la reproduction des inégalités qu'il engendre et sur les pratiques éducatives non formelles qui évoluent parallèlement au système scolaire formel. Dans le but de démontrer l'importance et la prévalence des pratiques éducatives non formelles au Sénégal, nous analysons le cas spécifique de l'enseignement coranique. À la dernière section du chapitre, nous examinons la gestion politique de l'éducation des enfants sénégalais à travers le PDEF. Ce programme national est analysé par rapport aux grands objectifs internationaux liés à l'éducation, soit les OMD et le projet d'Éducation pour tous qui en découle. Cette analyse nous permet de définir comment le caractère universel des grands objectifs éducatifs internationaux s'arrime au contexte sénégalais. Ce deuxième chapitre démontre que l'institutionnalisation de la conception de l'enfance idéale, entre autres par la CDE et par les OMD, a des conséquences sur le champ éducatif sénégalais. En effet, nous concluons que le modèle scolaire promu par l'État est conforme aux conceptions occidentalisées de l'enfance et de l'éducation, et qu'il répond au désir internatio-

²⁶⁵ L'éducation est le terme utilisé par la CDE et les OMD, bien qu'il soit plutôt question de scolarisation. La distinction de ces deux termes est faite à la section 2.1.

nal d'uniformisation de l'éducation, voire de la scolarisation, tout en étant porteur d'une inadéquation culturelle certaine.

2.1 Éducation et scolarisation, des synonymes?

Tout d'abord, il importe de distinguer le concept d'éducation de celui de scolarisation, souvent utilisés comme synonymes alors qu'ils ne le sont pas nécessairement. Concernant le concept de l'éducation, nous retiendrons la définition d'Émile Durkheim :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.²⁶⁶

Durkheim précise « [...] qu'il y a autant de sortes différentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société. »²⁶⁷ À cela, Isabelle Sévédé-Bardem ajoute que « [c]haque groupe humain se préoccupe par le moyen de mécanismes et d'institutions appropriés à son état, d'assurer pleinement cette tâche [l'éducation] nécessaire à sa survie [...] ».²⁶⁸ Philippe Hugon, quant à lui, précise que l'éducation s'insère dans une « matrice socioculturelle ».²⁶⁹ La scolarisation est une forme d'éducation où les connaissances et les savoirs transmis sont préétablis et uniformisés. Être scolarisé signifie fréquenter un établissement scolaire. Hugon définit ainsi la scolarisation :

L'enseignement et la scolarisation sont des processus institutionnalisés de formation et de transmission des connaissances qui développent des aptitudes, des habitudes et des attitudes. Ils se réalisent au sein d'une institution, l'école, qui se caractérise par plusieurs traits : hiérarchie des cycles de formation, séparation vis-à-vis de la production, corps spécialisés

²⁶⁶ Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Coll. Classiques des sciences sociales. Paris : Éditions Presses universitaires de France, 2001, p. 9. (version électronique)

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 7.

²⁶⁸ Sévédé-Bardem, Isabelle. « L'échec du projet scolaire ». Chap. in *Précarités juvéniles en milieu urbain africain (Ouagadougou)*, p. 122. Paris: Éditions L'Harmattan, 1997.

²⁶⁹ Hugon, Philippe. « Variables démographiques et éducation en Afrique ou le mirage des Objectifs du millénaire pour le développement ». *Monde en développement*, vol. 2, n° 142 (2008), p. 94.

d'enseignants rémunérés, sanctions des acquisitions des savoirs par des promotions et par des diplômes.²⁷⁰

La scolarisation est donc une des formes éducatives existantes même si l'enseignement scolaire est souvent ancré, particulièrement en Occident, comme étant la seule forme possible. L'école est souvent pensée comme assumant, à elle seule, « [...] toutes les fonctions éducatives de la société ».²⁷¹ L'éducation relève pourtant d'instances multiples. Quant au concept de socialisation, il fait partie du processus éducatif des enfants puisqu'il renvoie au développement des relations sociales, à l'adaptation et à l'intégration à la vie sociale. Encore une fois, l'école peut être un lieu de socialisation des enfants, mais un parmi d'autres.

Les organisations internationales semblent confondre le concept d'éducation et de scolarisation. En fait, on constate, dans les discours de la diplomatie multilatérale, que les notions d'éducation et de scolarisation ont été fusionnées en un seul et même concept : l'éducation des enfants est présentée comme indissociable de la scolarisation. Cela est particulièrement observable à travers un des OMD, soit l'objectif d'éducation primaire pour tous, alors que la cible de ce dernier est : « D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. »²⁷² On constate donc que, pour les institutions onusiennes, l'éducation pour tous signifie la scolarisation pour tous, les autres formes éducatives n'étant pas prises en compte.

2.2 L'organisation scolaire au Sénégal

À l'instar de plusieurs anciennes colonies africaines, on retrouve au Sénégal un amalgame d'offres éducatives tantôt issues de la tradition historico-culturelle du pays, tantôt issues de la colonisation française. Afin de comprendre l'articulation de ces différents systèmes éducatifs, il est d'abord important d'identifier les termes qui s'y rattachent. Le contexte sénégalais obli-

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 85.

²⁷¹ Hamadache, Ali. *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: implications pour la formation des enseignants*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 1993, p. 9.

²⁷² *Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous*. Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement. En ligne. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml>. Page consultée le 25 novembre 2010.

ge à distinguer l'éducation formelle de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle. L'**éducation formelle**, qui se réfère surtout à la scolarisation, « [...] a pour cadre une organisation nationale relevant du domaine de l'État. Elle est dispensée dans des institutions dûment mandatées (écoles), par des professionnels (formés et rémunérés par l'État), selon un processus pédagogique prédéterminé (objectifs, contenus, méthodes et outils). »²⁷³ Le noyau de l'éducation dite formelle est constitué des écoles publiques, des écoles privées catholiques et des écoles privées laïques, qui ont toutes des contenus et des méthodes d'enseignement très semblables.²⁷⁴ Seules les écoles publiques sont financées par l'État. Par contre, bien que ses financements ne soient pas étatiques, les écoles privées formelles sont sous le contrôle de l'État. Au Sénégal, les écoles formelles sont aussi appelées écoles modernes, officielles ou françaises. Pour ce travail de recherche, nous utiliserons le terme d'éducation formelle ou d'école formelle pour nous référer aux institutions d'enseignement scolaire qui relèvent du domaine de l'État, soit les trois types mentionnés ci-dessus. L'**éducation non formelle** se définit en opposition à l'éducation formelle, c'est-à-dire par sa non-appartenance au système éducatif formel et par la « [...] spécificité du public et des objectifs visés. »²⁷⁵ L'éducation non formelle n'est pas financée par l'État et ne suit pas un programme ou un cursus national. Elle inclut les écoles franco-arabes, les *daara* (écoles coraniques)²⁷⁶ et les écoles communautaires de base²⁷⁷. Selon la définition de la CITE²⁷⁸ de 1997, « [l]'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. »²⁷⁹ L'éducation et la scolarisation non formelles ne relèvent donc pas de l'État. L'école franco-arabe se veut très proche de l'école publique; la différence est que toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe, sauf les sciences qui sont enseignées

²⁷³ Diouf, Alioune, Moussa Mbaye et Yann Nachtman. *L'éducation non formelle au Sénégal*. Dakar: UNESCO, 2001, p. 4.

²⁷⁴ Charlier, Jean-Émile. « 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 (2002), p. 98.

²⁷⁵ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 4.

²⁷⁶ *Daara* est un mot wolof emprunté de l'arabe *dahroune*, qui signifie maison où l'on apprend le Coran. C'est aussi un centre ou un lieu d'apprentissage du Coran. Source : *Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal*. Dakar: ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action, 2005, p. 18.

²⁷⁷ Les écoles communautaires de base prennent en charge les enfants de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et préprofessionnalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans. [Source : République du Sénégal, ministère de l'Éducation. *Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous)*, Dakar, 2003, p. 19.]

²⁷⁸ Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), Institut statistique de l'UNESCO.

²⁷⁹ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 5.

en français.²⁸⁰ Avant, l'école franco-arabe se différenciail aussi de l'école publique puisque la religion musulmane y était enseignée, ce qui est maintenant le cas des écoles publiques primaires depuis 2002. Quant aux *daara*, elles font partie des formes d'éducation les plus anciennes au Sénégal et elles ont « [...] longtemps évolué en opposition au système éducatif formel, héritage de l'école française. »²⁸¹ En général, les *daara* se consacrent uniquement à l'éducation religieuse musulmane des enfants. Elles relèvent le plus souvent de l'autorité des confréries religieuses présentes au Sénégal; les objectifs et méthodes d'apprentissage dépendent de la philosophie propre à la confrérie à laquelle la *daara* se rattache.²⁸² **L'éducation informelle**, quant à elle, « [...] désigne les pratiques éducatives et formatrices non structurées. »²⁸³ Les caractéristiques de l'éducation informelle sont qu'elle est diffuse, non organisée et permanente.²⁸⁴ L'éducation informelle ne comprend donc aucune forme de scolarisation et réfère notamment à l'apprentissage par le travail. Afin de différencier les trois catégories, Diouf, Mbaye et Nachtman résumant :

L'éducation formelle se limiterait à l'enseignement de type scolaire, l'éducation non formelle aux autres entités organisées d'éducation et de formation (professionnelle, religieuse, socio-éducative, etc.) et l'éducation informelle aux expériences éducatives fortuites qu'offre l'existence (avec comme lieu d'apprentissage le quartier, la maison...).²⁸⁵

Les décennies de 1960 à 1980 marquent l'essor des systèmes scolaires africains, alors que le nombre d'écoles et d'effectifs enseignants se multiplie rapidement.²⁸⁶ La crise économique et financière des années 1980 a cependant mis un frein au développement de la scolarisation. En effet, les plans d'ajustement structurel imposés au Sénégal par les institutions de Bretton Woods ont entraîné une réduction des dépenses de l'État en matière de scolarisation.²⁸⁷ L'augmentation du nombre d'élèves par classe, la diminution du nombre d'enseignants et l'augmentation des frais d'inscriptions ont fait partie de la stratégie austère de réduction des

²⁸⁰ Charlier, Jean-Émile. « Les écoles au Sénégal ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3 (2004), p. 45.

²⁸¹ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 29.

²⁸² *Ibid.*, p. 29.

²⁸³ *Ibid.*, p. 5.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 5.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 6.

²⁸⁶ Lange, Marie-France. « École et mondialisation : Vers un nouvel ordre scolaire? » *Cahiers d'études africaines*, vol. 47, n° 169-170 (2003), p. 145.

²⁸⁷ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 11.

dépenses de l'État. Diouf, Mbaye et Nachtman expliquent l'aboutissement de cette crise : « Cette politique au rabais plonge le système formel dans une crise sans précédent, se traduisant par un cycle prolongé de grèves scolaires et universitaires (ayant comme points culminants, l'Année blanche de 1988 et l'année universitaire invalidée de 1993). »²⁸⁸ Cette crise du système éducatif formel a nécessairement encouragé le développement de formes éducatives non formelles, celles-ci se présentant comme une alternative au système scolaire officiel en crise et financièrement limité. « Les plans d'ajustement structurel ont poussé le système formel dans l'impasse. Même si quelques espoirs persistent, il ne peut à lui seul, parce que trop rigide et couteux, absorber l'ensemble de la demande éducative. »²⁸⁹ Comme mentionné précédemment, c'est à partir des premiers PAS qu'a commencé l'influence des institutions spécialisées de l'ONU, notamment de la Banque mondiale, sur le champ éducatif sénégalais.²⁹⁰ Notons que la crise des années 1980 a marqué un lien de dépendance encore présent entre le système scolaire sénégalais et le financement extérieur.

Depuis plus d'une décennie, le Sénégal tente d'atteindre l'objectif d'une éducation de qualité pour tous (ciblée pour 2015). Ainsi, les dépenses totales de l'État en matière d'éducation représentent 5.77 % du PIB en 2007, le système éducatif s'est vu allouer un budget de 225 milliards de francs CFA en 2007, ce qui correspond à 40 % des dépenses de fonctionnement de l'État.²⁹¹ Bien que cela semble élevé, le rapport de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) rapporte que « [l]es dépenses publiques par élèves en pourcentage du PIB par tête tournent autour de 10 % soit un taux plus faible que pour la Mauritanie, le Bénin et le Burkina Faso. »²⁹² Ce retard s'explique par l'augmentation rapide du taux brut de scolarisation, qui est passé de 67 % en 2000 à 90 % en 2008 sans que le budget alloué à ce secteur ne suive la même progression : à preuve, les dépenses totales d'éducation, exprimées en % du PIB, n'ont même pas augmenté de 1 % entre 2003 et 2007.²⁹³ Le secteur de l'éducation est non seulement financé par l'État (84 %), mais aussi par

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 12.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 14.

²⁹⁰ Lange, p. 145.

²⁹¹ *Évaluation PASEC Sénégal*. Dakar : Secrétariat Technique Permanent de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), 2007, p. 10.

²⁹² *Ibid.*, p. 20.

²⁹³ *Ibid.*, p. 21.

des partenaires techniques et financiers (5 %), les collectivités locales (1 %) et les ménages (10 %).²⁹⁴ La contribution des familles à l'éducation de leurs enfants reste donc encore élevée. En examinant la répartition du budget total du secteur de l'éducation, on constate que c'est surtout le niveau élémentaire qui perçoit la plus grande part de financement (42 %), laissant quelque 12 % aux niveaux moyen et secondaire, moins de 5 % à la formation technique et professionnelle et 24 % à l'enseignement supérieur.²⁹⁵ Il y a donc d'énormes décalages entre les différents niveaux d'enseignement. Nous croyons que cette répartition en faveur de l'enseignement élémentaire n'est pas étrangère à l'engagement du Sénégal à atteindre les OMD. Ce point sera plus amplement abordé dans les sections suivantes.

2.2.1 Paysage éducatif au Sénégal : les différents types d'offre

Les pratiques historico-culturelles, d'une part, et l'héritage colonial, d'autre part, créent une grande diversité dans le paysage éducatif sénégalais. Les offres éducatives semblent se diviser selon deux grands axes : le premier est celui de la formation générale et le deuxième est celui de la religion. En ce qui concerne le premier axe, la différenciation se fait par rapport à la forme scolaire. On y retrouve notamment plusieurs formes (formelles et non formelles) dont les plus fréquentes sont : l'école publique laïque (88 %), l'école privée laïque (6 %), l'école privée catholique (2 %), l'école franco-arabe (1 %) et la *daara* (il n'y a pas de statistiques officielles concernant les *daara*).²⁹⁶ L'école publique, selon Jean-Émile Charlier, bien qu'étant souvent critiquée, est « [...] l'étalon de mesure de toutes les initiatives éducatives. »²⁹⁷ C'est-à-dire que bien qu'elle ne soit pas toujours la plus performante quant au taux de succès des élèves, toutes les initiatives scolaires ont comme point de comparaison l'école publique. L'éducation non formelle est assez importante au Sénégal et l'on considère qu'elle a toujours existé, bien que sa forme évolue.²⁹⁸ Selon l'étude de Diouf, Mbaye et Nachtman, l'éducation non formelle a connu un essor important depuis les 20 dernières années.²⁹⁹ La différence en-

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 21.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 22.

²⁹⁶ République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des langues nationales. *Rapport national sur la situation de l'éducation 2009*. Dakar : direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, 2009, p. 37.

²⁹⁷ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 42.

²⁹⁸ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 3.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 3.

tre les deux formes scolaires se trouve surtout dans la souplesse et l'adéquation culturelle de l'éducation non formelle, ce pour quoi la multiplication des programmes d'éducation de cette dernière est encouragée par l'État.³⁰⁰ La plupart des offres éducatives non formelles proviennent des structures locales, comme les ateliers artisanaux et les *daara*.³⁰¹ L'enseignement coranique relevant d'une grande importance au Sénégal, celui-ci fait l'objet d'une analyse particulière à la section 2.3.3 de ce chapitre. Les ONG participent aussi à l'essor de l'éducation non formelle, alors qu'au moins une centaine œuvrent dans ce domaine au Sénégal.³⁰² Puisque l'éducation non formelle ne relève pas d'un encadrement étatique, des projets ciblés dans ce secteur sont plus faciles à mettre en place par les ONG. Le constat à la fin des années 1980 sur le retard d'alphabétisation (69 % de la population est analphabète en 1988) du Sénégal entrainera :

[...] l'émergence de nombreuses structures non gouvernementales à vocation nationale ou régionale. Intervenant dans une ou plusieurs régions du pays, ces entités sont souvent appuyées par les agences de coopération, par les organismes internationaux et/ou par l'État dans le cadre des programmes nationaux d'alphabétisation.³⁰³

Il y a évidemment une hiérarchisation des différentes formes scolaires, qui classerait, dans l'ordre, l'école publique, l'école privée catholique, l'école privée laïque, l'école franco-arabe et la *daara*. Selon Charlier, « [l]'enseignement de l'État est érigé en référence positive pour la formalisation de ses programmes et la qualité de la formation de ses professeurs. »³⁰⁴ Par contre, puisque les écoles privées ont un rigoureux processus de sélection de leurs élèves, les statistiques démontrent que le taux de réussite est beaucoup plus élevé dans les écoles privées catholiques.³⁰⁵ Les différentes formes éducatives coexistant au Sénégal semblent faire partie du processus de hiérarchisation de classe selon l'axe de l'alphabétisation. En effet, la reconnaissance et l'appui étatique de certains types d'écoles (surtout formelles) plutôt que d'autres peuvent participer à la discrimination de certains groupes d'enfants au profit de la formation élitiste de d'autres. Isabelle Sévédé-Bardem rappelle que le développement du système scolai-

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 3.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 16.

³⁰² *Ibid.*, p. 16.

³⁰³ *Ibid.*, p. 16.

³⁰⁴ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 42.

³⁰⁵ Charlier, « Le retour de Dieu », p. 98.

re formel au lendemain des indépendances africaines visait à « [...] former des cadres et des travailleurs aptes à œuvrer à la construction d'un État moderne. »³⁰⁶ Elle souligne toutefois que l'institution scolaire ne fonctionne pas de façon démocratique, alors qu'elle ne s'adresse qu'à une minorité en raison de son développement limité.³⁰⁷ Le manque d'écoles en milieu rural, par exemple, exclut *de facto* une grande partie de la population à l'éducation « moderne ».

2.2.2 Écoles formelles et héritage colonial

Durant la période précoloniale, l'organisation sociale dominée par la société en castes des Wolofs avait mis sur pied deux types de systèmes éducatifs complémentaires. Le premier insistait sur la formation professionnelle des individus, ce qui permettait « [...] une transmission filiale des connaissances, des compétences et des aptitudes liées au statut social et professionnel. »³⁰⁸ Le deuxième était plutôt axé sur l'éducation communautaire par l'initiation collective aux valeurs sociales et culturelles du groupe. Ces diverses initiations constituaient de véritables entités éducatives hiérarchisées : des apprentissages spécifiques correspondaient à l'âge et au sexe de l'enfant.³⁰⁹ Le modèle éducatif européen, ayant l'école comme institution principale, n'a donc pas été établi par le colonisateur français sur un terrain éducatif vierge. L'imposition de l'école comme lieu d'apprentissage a dû entrer en compétition et parfois en opposition avec les pratiques éducatives déjà présentes. Ce pour quoi Charlier caractérise le système éducatif sénégalais comme étant porteur de la double marque des « [...] structures traditionnelles et des structures coloniales. »³¹⁰ L'école, maintenant pratiquement toujours présentée comme étant le seul modèle d'éducation, n'est pas acceptée par tous comme représentant la norme en la matière. L'école sénégalaise formelle, qui a été édifiée selon le modèle scolaire français, n'est pas « la première forme d'institution éducative » pour ce pays.³¹¹ La juxtaposition des formes éducatives précoloniales et de celles imposées durant la colonisation est toujours présente au Sénégal, ce qui, selon Marie-France Lange, montre « [...] de façon

³⁰⁶ Sévédé-Bardem, « L'échec du projet scolaire », p. 128.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 129.

³⁰⁸ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 8.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 8.

³¹⁰ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 39.

³¹¹ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 5.

crue que les rencontres passées sont encore en cours de gestation. »³¹² L'école formelle ne jouit pas toujours de la meilleure estime de la part des populations, qui la décrivent dans le langage familier comme étant l'école française ou encore l'école moderne, ce qui démontre à quel point on considère l'instruction qui y est offerte comme étant éloignée de la culture locale.³¹³ Un des facteurs expliquant cette difficulté pour les populations à prioriser l'école formelle est sans doute lié, entre autres, à la langue d'enseignement. À l'école publique et dans les écoles privées, l'enseignement est dispensé en français, alors que la première langue apprise par la majorité des Sénégalais est le wolof. Il est pourtant démontré aujourd'hui qu'un enseignement donné dans une langue maternelle évite des retards dans l'acquisition des connaissances. Selon plusieurs études du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), les élèves ont un apprentissage beaucoup plus rapide « [...] lorsqu'on s'adresse à eux dans la langue qui leur est la plus familière ».³¹⁴ Le PNUD critique d'ailleurs les pays d'Afrique francophone qui continuent d'« aliéner » les élèves en ne proposant qu'un enseignement en langue française, et ce, peu importe le niveau.³¹⁵ La différence linguistique instaure nécessairement une distance culturelle. La population dénonce d'autre part le caractère importé de l'école publique : « [l']éducation formelle est calquée sur l'école coloniale française, à travers une langue étrangère qui véhicule pour l'essentiel une culture étrangère. »³¹⁶

2.2.3 École et religion

La place de l'enseignement religieux dans les écoles est un sujet constamment débattu au Sénégal. Pour beaucoup, l'école formelle, en particulier l'école publique, devrait prendre en compte « la spiritualité dans toutes ses dimensions. »³¹⁷ Charlier explique qu'une grande partie de la société sénégalaise « [...] s'oppose explicitement à ces prescriptions de la modernité selon lesquelles la religion doit être cloîtrée dans les consciences individuelles, ce qui lui

³¹² Lange, p. 144.

³¹³ Charlier, « Le retour de Dieu », p. 97.

³¹⁴ Fukuda-Parr, Sakiko et coll. *Rapport mondial sur le développement humain 2003*. Paris : Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), 2003, p. 95.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 95.

³¹⁶ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 43.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 42.

interdit d'être un vecteur affiché d'identité. »³¹⁸ La laïcité du système scolaire public n'est toujours pas bien acceptée quelque 40 ans plus tard. Pourtant, le Sénégal a affirmé la séparation entre la religion, l'État et le système éducatif dès son indépendance.³¹⁹ En octobre 2002, l'enseignement religieux a été intégré au programme de l'école publique, au niveau primaire seulement.³²⁰ Cette innovation fait partie des mesures visant à augmenter le taux de scolarisation du pays afin de mieux répondre aux objectifs éducatifs internationaux. Le Sénégal espère qu'en introduisant la religion dans son enseignement formel, l'alphabétisation universelle sera plus facilement atteignable.³²¹ Cette mesure peut s'inscrire, selon Charlier, dans « [...] l'histoire longue de l'Islam au Sénégal, au cours de laquelle la construction de l'État laïc n'apparaît plus que comme un épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire comme une aberration à corriger dès que possible. »³²² Elle pourrait aussi refléter un désir d'inclure les groupes réfractaires à l'éducation laïque et ainsi relever le taux brut de scolarisation.³²³ On constate qu'avant la réintroduction de l'enseignement religieux au programme primaire formel, les formes éducatives au Sénégal se divisaient en deux axes : le formel et le culturel. En effet, toutes les offres éducatives formelles occultaient deux traits majeurs de la culture sénégalaise, soit la langue et la religion. Bien que l'enseignement religieux ait été timidement réintroduit au cursus des écoles publiques primaires, le reste du programme scolaire n'est pas nécessairement cohérent avec le contexte culturel et socio-économique sénégalais.

Ce portrait du paysage éducatif sénégalais nous permet d'affirmer que les pratiques socio-culturelles jouent un rôle important dans la question de la scolarisation. En effet, on remarque qu'il n'y a pas de consensus dans la population quant au choix éducatif des enfants. L'éducation proposée et imposée par le modèle scolaire occidental n'est toujours pas assimilée aux pratiques culturellement ancrées du Sénégal. D'autres lieux éducatifs font également partie des choix des parents bien qu'ils ne soient pas pris en compte dans les stratégies à caractère universel comme les OMD. Puisque, comme nous le verrons dans les sections suivantes, la scolarisation issue du modèle occidental ne peut garantir un avenir professionnel prospère

³¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

³¹⁹ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 10.

³²⁰ Charlier, « Le retour de Dieu », p. 95.

³²¹ *Ibid.*, p. 107.

³²² *Ibid.*, p. 96.

³²³ *Ibid.*, p. 108.

pour les élèves, le choix d'un modèle éducatif non formel, transmettant les connaissances culturelles de premier niveau (tradition, langue et religion) et assurant une formation pratique en adéquation avec la situation socioéconomique du pays, peut sembler un meilleur choix. Mais les différentes formes éducatives présentes au Sénégal ne sont pas dépeintes comme étant équivalentes ou complémentaires. En fait, la plupart des offres éducatives, comme l'école formelle, la *daara* ou l'école franco-arabe se définissent en opposition l'une à l'autre. On constate que l'affrontement concerne les valeurs rattachées à chaque forme d'éducation. Alors que l'école formelle est présentée comme l'éducation « moderne » porteuse d'avenir, la *daara* se démarque par son attachement aux valeurs « traditionnelles » et religieuses et l'école franco-arabe propose une combinaison des deux avec un enseignement plus axé sur la culture sénégalaise tout en étant moderne. De plus, puisque, comme nous le verrons dans la prochaine section, le Sénégal promeut et finance surtout la scolarisation primaire, les niveaux scolaires plus élevés de même que la formation technique et professionnelle sont laissés pour compte. Pourtant, notre analyse révèle (avec l'étude du cas de l'apprentissage par le travail présenté à la section 3.3.2) que la formation technique et professionnelle constituerait probablement un meilleur investissement, tant pour les familles que pour l'État, alors que l'encadrement et le financement de cette forme d'éducation améliorerait les futures possibilités d'emplois pour les jeunes.

2.3 L'échec du modèle scolaire occidentalisé

La crise économique des années 1980 s'est caractérisée, au plan scolaire, par « [...] un recul de la scolarisation, attesté dans un grand nombre de pays africains par la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation. »³²⁴ Les problèmes d'analphabétisme qui ont accompagné cette déscolarisation ont attiré l'attention des bailleurs de fonds et des institutions onusiennes qui ont alors cherché à renverser la vapeur en augmentant l'aide internationale destinée à l'éducation dans les pays en développement.³²⁵ Cet interventionnisme a entraîné une hausse de la fréquentation scolaire au Sénégal et le financement extérieur dédié au secteur de l'éducation a imposé à l'État la mise sur pied d'importantes réformes du système éducatif.

³²⁴ Lange, p. 146.

³²⁵ *Ibid.*, p. 146.

Depuis plus de 40 ans, le Sénégal et ses partenaires internationaux tentent d'instaurer la scolarisation de masse au pays, mais certaines contraintes semblent retarder ce processus. Les familles semblent notamment faire obstacle au projet éducatif mondial : on parle d'un « [...] face à face État-société car l'école est souvent pensée comme la chose de l'État. »³²⁶ C'est que le nouveau partenariat mondial développé durant les années 1990 entre les bailleurs de fonds et les États n'a pas jugé bon d'inclure les familles (élèves et parents) ni les enseignants. Pourtant, rappelle Lange, ces trois acteurs devraient être au cœur de ce nouveau partenariat.³²⁷ Les populations n'ont pas été interpellées pour décider du type d'éducation qu'elles désiraient. Les personnes susceptibles de s'opposer aux nouvelles réformes scolaires n'ont donc pas été invitées aux débats des années 1990 sur l'éducation et, malgré cela, l'État et les organisations internationales ont présenté le projet scolaire sénégalais en affirmant le consensus ou ce que nous pourrions qualifier d'imposition idéologique. Selon Lange, on assiste à « [...] l'imposition d'un ordre éducatif mondial [...] » au moment même où l'on est forcé de constater que l'échec du projet scolaire occidentalisé en Afrique.³²⁸ Si ce projet scolaire est un échec, nous aimerions savoir en quoi il l'est au Sénégal. Mais d'abord, il importe de vérifier si la formule éducative occidentalisée que représente la scolarisation fonctionne au Sénégal et si elle peut fonctionner de façon massive. La section suivante tente d'analyser la situation scolaire au Sénégal afin de comprendre quelles variables entrent en jeu dans la question scolaire.

2.3.1 Problèmes économiques liés au modèle scolaire occidentalisé

Bien que l'école formelle ne soit pas la seule forme éducative au Sénégal, c'est toutefois la forme la plus comptabilisée, comparée et analysée. Nous devons donc principalement nous appuyer sur les données de la scolarisation formelle afin de dresser le portrait de la scolarisation des enfants au Sénégal. En nous concentrant sur les données de l'école formelle, faute de données sur le non formel, nous tentons de répondre à la question suivante : la scolarisation occidentalisée fonctionne-t-elle au Sénégal?

³²⁶ *Ibid.*, p. 147.

³²⁷ *Ibid.*, p. 149.

³²⁸ Lange, p. 150.

Il faut d'abord mentionner que le Sénégal a réalisé d'importants progrès depuis les années 1990 quant au taux brut de scolarisation et à la réduction des inégalités de genre dans l'accès à l'éducation. L'école formelle publique a été démocratisée et est devenue gratuite et obligatoire en 1990 pour tous les enfants d'âge scolaire (de 6 à 12 ans).³²⁹ Bien que le gouvernement ait institué le principe de gratuité pour l'école élémentaire, rappelons que les ménages contribuent tout de même, en 2007, à financer 10 % du secteur de l'éducation. En conformité avec les OMD, l'État mise sur l'augmentation de l'accès à la scolarisation comme stratégie prioritaire de réduction de la pauvreté.³³⁰ Cissé, Daffé et Diagne soulignent qu'il y a tout de même, encore aujourd'hui, un retard important en matière de scolarisation, et ce, par rapport à des États comparables.³³¹ En effet, le taux brut de scolarisation primaire est de 80 % au Sénégal (2006) alors qu'il atteint 93 % en moyenne dans les pays africains.³³² Bien que ces statistiques témoignent du nombre d'enfants ayant accès à la scolarisation, elles ne révèlent pas la qualité de l'enseignement scolaire reçu, ce qui peut être très variable. Le redoublement scolaire, par exemple, pourrait être le symptôme d'une éducation scolaire inadaptée ou déficiente, alors que 60 % des élèves du primaire redoublent au moins une fois.³³³ Cette mesure, selon la CONFEMEN, est coûteuse et son efficacité ne fait pas l'unanimité : « Aux effets néfastes du redoublement (cette pratique ne réussit pas à améliorer les résultats des élèves) s'ajoute une augmentation de la probabilité de quitter l'école. »³³⁴ Les taux d'abandon sont donc également élevés : près d'un enfant âgé de 7 à 14 ans sur neuf (8,4 %) a déjà abandonné l'école et les filles sont plus touchées par les abandons.³³⁵ Les chiffres peuvent également porter à confusion; il y a une grande différence entre le taux brut et le taux net de scolarisation des enfants.³³⁶ Pour la tranche des 7 à 12 ans, l'enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal révèle

³²⁹ Huet, Marie et Myriam de Léonardis. « Bienveillance et enjeux de scolarisation dans la société sénégalaise ». In *Culture et bienveillance*, sous la dir. de Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois, p. 117. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2005.

³³⁰ Cissé, Daffé et Diagne, p. 108.

³³¹ *Ibid.*, p. 108.

³³² Dumas, Christelle et Sylvie Lambert. *Trajectoires de scolarisation et de travail des enfants au Sénégal*. Genève: Bureau international du Travail, 2006, p. 1.

³³³ *Ibid.*, p. 18.

³³⁴ *Évaluation PASEC Sénégal*, p. 65.

³³⁵ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, p. 14.

³³⁶ L'UNESCO explique ainsi la différence entre le taux brut et le taux net : Le taux brut de scolarisation est largement employé pour montrer le niveau général de participation dans un degré donné d'enseignement. Il indique la capacité d'un système scolaire d'insérer à l'école les étudiants appartenant à un groupe d'âge donné. Il est employé comme un indicateur de substitution du taux net de scolarisation (TNS) dans l'absence de données sur les effectifs par âge simple. Un taux brut de scolarisation élevé (TBS) indique généralement un ni-

que le taux brut de scolarisation primaire est de 75 % en 2005-2006, alors que le taux net est estimé à 55 %.³³⁷ Cette même enquête statistique soutient que 40 % des enfants de 7 à 12 ans ne sont jamais allés à l'école, dont la grande majorité (82 %) vit en milieu rural.³³⁸ Bien que les statistiques fournissent un indice utile pour comprendre le portrait global de la scolarisation au Sénégal, elles ne suffisent pas pour analyser cette problématique. La manipulation des chiffres (taux brut, taux net, redoublement) ne donne pas accès à un portrait objectif des trajectoires scolaires, car le but principal de l'État semble être l'atteinte quantitative des OMD sans se soucier de l'aspect qualitatif. Les redoublements ou la fréquentation scolaire sporadique de certains élèves, par exemple, peuvent gonfler les taux de scolarisation, bien qu'ils reflètent un dysfonctionnement important. Si on ne se basait que sur les statistiques recueillies par l'État pour déterminer si la scolarisation occidentalisation fonctionne, nous devrions conclure que le système est une réussite. Toutefois, d'autres analyses révèlent que les maux dont souffre le système éducatif formel sont nombreux : coûts afférents à la scolarisation élevés (matériel, uniformes, transport, etc.), infrastructures insuffisantes, manque de professeurs, absentéisme des professeurs, mauvaise répartition des écoles selon les régions et bien d'autres.³³⁹ Minvielle, Diop et Niang témoignent des conditions d'apprentissage difficiles dans les écoles : « Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer des classes de 100 élèves installées dans des bâtiments vétustes, sans alimentation en eau et parfois même sans sanitaires. »³⁴⁰

Tous ces problèmes logistiques et matériels s'ajoutent au déficit même de la qualité de l'enseignement et au faible taux de réussite scolaire. L'enquête de la CONFEMEN (2007) révèle tout d'abord que les élèves fréquentant l'école publique ont de moins bons résultats qu'à l'école privée. L'évaluation qualitative des apprentissages des élèves de la 2^e année montre que plus de 70 % des élèves du secteur privé réussissent les tests, contrairement au secteur public où la majorité des élèves obtiennent un faible score compris entre 20 et 40 %. La moyenne de

veau élevé de participation des élèves appartenant ou non au groupe d'âge officiel. Un TBS d'une valeur de 100 pour cent indique qu'un pays est en principe capable d'accueillir toute sa population d'âge scolaire, mais il n'indique pas la part des élèves déjà inscrits.

(Source : *Statistiques en bref*. Institut de statistique de l'UNESCO. En ligne.

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fr&BR_Country=1320. Page consultée le 28 novembre 2010.)

³³⁷ République du Sénégal, *Enquête de suivi de la pauvreté*, p. 25.

³³⁸ *Ibid.*, p. 25.

³³⁹ Huet et de Léonardis, p. 118.

³⁴⁰ Minvielle, Diop et Niang, p. 152.

tous les élèves du Sénégal est de 45 % en 2^e année et de 40 % en 5^e année. Si les résultats sont sensiblement les mêmes pour les garçons et les filles au début du cycle élémentaire, les filles obtiennent un niveau moyen plus faible rendues à la 5^e année. Le rapport de la CONFEMEN souligne que la moyenne des résultats des élèves cache « [...] des disparités non négligeables aussi bien au niveau régional comme le statut des écoles qu'entre filles et garçons du système éducatif. »³⁴¹ Aussi, le rapport dévoile des écarts dans la réussite des élèves selon le milieu économique dans lequel ils vivent, alors que les élèves issus d'un milieu favorisé obtiennent de meilleurs résultats. Au niveau international, on utilise souvent la taille des classes comme indicateur de la qualité de l'éducation : les recommandations internationales suggèrent que le nombre d'élèves par classe ne dépasse pas 40 au niveau primaire.³⁴² Au Sénégal, cet objectif est encore loin d'être atteint avec moins de 30 % des élèves scolarisés dans des classes de moins de 40.³⁴³ L'analyse de la CONFEMEN montre effectivement un impact négatif de la taille des classes sur la réussite scolaire : « Une taille de classe inférieure à 40 élèves à ce niveau [2^e année] permet d'améliorer les scores de fin d'année de français de 27 % d'écart-type. »³⁴⁴ En creusant et en analysant l'ensemble des données sur la scolarisation formelle au Sénégal, on s'aperçoit rapidement que l'augmentation du taux brut de scolarisation n'a pas été accompagnée d'une gestion efficace de la qualité de l'enseignement. Le Sénégal a principalement misé sur l'augmentation de la fréquentation scolaire, mais n'a pas pris en compte le temps nécessaire pour la mise sur pied d'écoles, la fourniture d'équipements et surtout l'embauche d'enseignants supplémentaires afin d'accompagner l'augmentation du nombre d'élèves ni la mise en place du financement nécessaire que cela demanderait. Le manque de financement public en matière de scolarisation est un problème récurrent au Sénégal. Plusieurs problèmes économiques sont donc liés au système formel d'éducation, qui se traduisent par l'insuffisance des institutions scolaires, le manque d'équipement de base et technologique de même que le manque d'effectif enseignant. Au niveau des familles, la précarité économique est en partie responsable de la faible fréquentation scolaire, particulièrement en milieu rural. Les coûts afférents à l'école ou l'absence de celle-ci dans certaines régions éloignées constituent des freins importants à la scolarisation des enfants.

³⁴¹ *Évaluation PASEC Sénégal*, p. 51.

³⁴² *Ibid.*, p. 72.

³⁴³ *Ibid.*, p. 72.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 73.

2.3.2 Le modèle scolaire occidentalisé reproducteur d'inégalités

Outre les difficultés structurelles, qualitatives et financières de l'école formelle, un des principaux problèmes de la scolarisation occidentalisée au Sénégal est lié aux inégalités qu'elle engendre ou reproduit. Dans cette section, nous verrons que les inégalités produites par la scolarisation occidentalisée ne peuvent que nuire à la stratégie prioritaire de réduction de la pauvreté de l'État.

Lorsqu'on analyse les inégalités dans l'accès à l'éducation formelle, ce sont surtout les « [...] disparités d'accès entre les régions, les sexes et les groupes de ménages [...] » qui persistent.³⁴⁵ Tout d'abord, l'accessibilité des établissements scolaires, c'est-à-dire qu'un établissement est situé à moins d'une demi-heure de marche du domicile, varie selon le milieu de vie : plus de 90 % des enfants résidant en ville ont une école à proximité (moins de 30 minutes) comparativement à 70 % pour le milieu rural.³⁴⁶ Cissé, Daffé et Diagne croient que l'accès à l'école est inégalitaire et que, par exemple, « [c]e sont dans les ménages qui ont la plus forte proportion d'enfants scolarisables qu'on la fréquente le moins. »³⁴⁷ Dans les années 1990, les enquêtes statistiques de l'État avaient démontré que les enfants des ménages les plus pauvres (sous le seuil de pauvreté) avaient le plus faible taux brut de scolarisation (sous les 45 % pour le primaire et 15 % pour le secondaire).³⁴⁸ Le premier facteur inégalitaire est donc lié aux revenus de la famille. Les raisons qui peuvent expliquer la corrélation négative entre la pauvreté et la fréquentation scolaire sont multiples. Tout d'abord, elle peut être attribuée aux coûts afférents, c'est-à-dire les vêtements (parfois les uniformes obligatoires sont à la charge des parents), le transport, la nourriture et les fournitures scolaires. Il peut également être question du besoin pour les familles de la force de travail de l'enfant : autant au sein du foyer (aide domestique apportée par les enfants à la mère), que sur une exploitation agricole ou pour toute assistance à l'entreprise familiale. Une famille économiquement précaire pourrait allouer le temps des enfants au travail plutôt qu'à la scolarisation par faute de moyens. Le

³⁴⁵ Cissé, Daffé et Diagne, p. 108.

³⁴⁶ République du Sénégal, *Enquête de suivi de la pauvreté*, p. 50.

³⁴⁷ Cissé, Daffé et Diagne, p. 113.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 113.

travail des enfants et ses déterminants économiques et sociaux sont analysés au chapitre suivant.

Dans les foyers à faibles revenus, les filles ont un accès à l'école encore plus restreint : cette inégalité de genre « [...] est d'autant plus grande que l'origine sociale des enfants est modeste. »³⁴⁹ Les filles de ménages pauvres sont donc simultanément désavantagées en raison de leur sexe et de leur classe sociale en ce qui a trait à l'accès à l'école formelle. Cette double discrimination s'accroît lorsqu'il est question de l'enseignement secondaire et supérieur. Une étude du Bureau international du travail (BIT), réalisée par Christelle Dumas et Sylvie Lambert, a tenté d'identifier les trajectoires de scolarisation et de travail des enfants au Sénégal. Concernant les inégalités de genre dans l'accès à l'éducation, les auteures révèlent que la moindre participation des filles « [...] prend sa source à leur moindre scolarisation et non pas à une plus rapide sortie de l'école que les garçons. La discrimination se fait sur l'entrée à l'école. »³⁵⁰ Minvielle, Diop et Niang affirment toutefois que le niveau de scolarisation des filles dépasse rarement le primaire et soulignent qu'à partir de 13 ans, « [...] les filles sont généralement retirées de l'école pour être affectées à des tâches ménagères ou à de petits métiers. »³⁵¹ Harold Alderman et Elizabeth M. King ont étudié les disparités genrées dans l'investissement des parents dans la fréquentation scolaire des enfants d'un même foyer. Leur étude indique que :

[...] schooling investments may differ by gender due to the following reasons : A- rates of return may be gender-specific, B- parental empathy, as well as expected transfer from children to their parents, may differ by gender; the composition of siblings also determines schooling choices.³⁵²

Ils ont démontré que dans une famille composée de plus d'un enfant, la fréquentation scolaire des garçons est priorisée. La première raison expliquant ce choix est liée à la perception de la scolarisation comme étant plus bénéfique à long terme pour les garçons : « Differences in

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 114.

³⁵⁰ Dumas, et Lambert, p. 10.

³⁵¹ Minvielle, Diop et Niang, p. 170.

³⁵² Alderman, Harold et Elizabeth M. King. « Gender differences in parental investment in education ». *Structural Change and Economic Dynamics*, vol. 9 (1998), p. 455.

female and male earnings are often presented as proof that returns to education differ by gender. »³⁵³ La deuxième raison est liée à la division sexuelle du travail. En effet, le fardeau du travail domestique au sein des ménages est beaucoup plus important pour les filles, dont le temps alloué à ces tâches peut être deux fois plus élevé que pour les garçons. Le choix d'allocation du temps des enfants relève donc de plusieurs facteurs, dont celui de l'aide domestique apportée par les filles, qui peuvent influencer de façon négative la fréquentation scolaire de ces dernières. L'enquête de Dumas et Lambert démontre qu'au Sénégal, 81 % des filles de 5 à 17 ans participent au travail domestique et seulement 48 % des garçons.³⁵⁴ Le travail domestique est plus amplement discuté au chapitre III; notons toutefois que l'attribution sexo-spécifique de ce type de travail peut avoir un impact sur la fréquentation scolaire des filles. Les résultats de l'étude d'Alderman et King démontrent toutefois que les inégalités genrées dans l'investissement scolaire au sein d'une même famille diminuent avec l'augmentation des revenus du ménage.³⁵⁵ Les disparités de genre dans le choix d'allocation du temps des enfants sont donc plus prononcées dans les familles à faibles revenus.

Malgré les progrès réalisés au cours de la dernière décennie pour lutter contre la sous-scolarisation des filles, l'organisation socio-culturelle du Sénégal, selon Minvielle, Diop et Niang, pousse les jeunes filles à se consacrer au travail domestique familial et au mariage précoce.³⁵⁶ Dumas et Lambert soutiennent que le simple fait d'être une fille diminue les probabilités de fréquentation scolaire.³⁵⁷ Cette pression sociale sexo-spécifique liée aux activités des enfants d'un certain âge ne semble pas affecter les garçons, qui auraient une plus grande liberté quant au choix lié à la scolarisation. Cissé, Daffé et Diagne soulignent que même si « [l]a discrimination à l'égard des filles en matière de scolarisation a pratiquement disparu dans les milieux les plus aisés, elle est encore importante dans les ménages économiquement faibles. »³⁵⁸ De plus, l'école reste perçue comme étant réservée aux garçons, les filles étant souvent destinées au mariage ou aux travaux domestiques.³⁵⁹ Cette perception est d'ailleurs

³⁵³ *Ibid.*, p. 456.

³⁵⁴ Dumas et Lambert, p. 10.

³⁵⁵ Alderman, et King, p. 456.

³⁵⁶ Minvielle, Diop et Niang, p. 170.

³⁵⁷ Dumas et Lambert, p. 20.

³⁵⁸ Cissé, Daffé et Diagne, p. 120.

³⁵⁹ Ezémbé, p. 157.

reproduite dans certains manuels scolaires, qui peuvent être des vecteurs de discrimination. Carole Brugeilles et Sylvie Cromer ont analysé le système de genre d'une collection de manuels scolaires de mathématiques et ont conclu que les idées véhiculées n'étaient pas neutres. Les auteures ont d'abord noté une prépondérance des personnages masculins dans les images et dans les textes. Le personnage élu comme « [...] vecteur de transmission légitime de connaissances mathématiques [...] »³⁶⁰ était toujours un garçon. L'analyse des manuels de mathématiques de tous les niveaux du primaire a révélé, à travers les personnages, les exemples et les images choisies, que l'école, « la détention du savoir [et], la transmission du savoir mathématique sont l'apanage du sexe masculin. »³⁶¹ Cette étude de Brugeilles et Cromer nous permet d'appuyer l'idée selon laquelle la sous-scolarisation des filles au Sénégal est en partie attribuable aux perceptions qui valorisent surtout la fréquentation et la réussite scolaire des garçons.

2.3.3 Les pratiques éducatives informelles

Comme mentionné précédemment, l'école formelle ne fait pas toujours l'unanimité au Sénégal et certains parents préféreront opter pour une éducation plus propre à la culture locale qu'au cursus occidentalisé proposé par l'éducation formelle. Une forme éducative non formelle axée sur la culture religieuse est incarnée par les *daara*. En effet, l'enseignement coranique tel que promulgué par les *daara* est une pratique éducative historiquement ancrée au Sénégal et qui est omniprésente dans le paysage éducatif sénégalais. La *daara* est le meilleur exemple de pratique éducative à l'opposée de la scolarisation occidentalisée; elle a non seulement survécu à l'implantation du modèle scolaire français durant la colonisation, mais sa popularité et sa fréquentation ne semblent pas s'épuiser. En plus de correspondre à une offre éducative alternative, dont l'existence remonte à la période précoloniale, le cas spécifique des *daara* démontre bien les dynamiques de genre présentes au Sénégal puisque ce type d'enseignement, dans sa forme la plus répandue, est réservé aux garçons. La *daara* constitue le parfait exemple d'une pratique culturellement ancrée au Sénégal (et dans plusieurs autres pays d'Afrique), mais qui n'est pas nécessairement prise en compte dans une conception universalisée et occi-

³⁶⁰ Brugeilles, Carole et Sylvie Cromer. « Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire ». *Autrepart*, n° 39 (2006), p. 152.

³⁶¹ *Ibid.* p. 153.

dentalisée de l'éducation et de la scolarisation. L'analyse de cette forme éducative révèle, entre autres, la création sociale de l'idée selon laquelle seul l'homme peut détenir le savoir et les connaissances religieuses et en assurer la transmission. Cette conception symbolique peut toutefois se transformer en un facteur d'oppression et de discrimination pour les jeunes élèves des *daara*. Alors que les jeunes filles sont *ipso facto* exclues du processus d'apprentissage et de transmission du savoir religieux musulman, les garçons peuvent être lésés par ce « privilège » puisqu'ils sont exclus de tout enseignement autre que religieux. Notons que les filles peuvent avoir accès à l'enseignement religieux musulman dans les écoles franco-arabes. Mais ces écoles franco-arabes sont tout à fait différentes des *daara*, alors que leur mission n'est pas de former des prédicateurs ou des chefs religieux, mais plutôt d'inculquer les connaissances nécessaires aux pratiques et rites islamiques. Contrairement à la *daara*, l'école franco-arabe est généralement fréquentée en externe par les étudiants, sans y vivre comme pensionnaire. Tel qu'expliqué précédemment, l'école franco-arabe offre un cursus très proche de celui proposé par l'État dans les écoles formelles, mais l'enseignement y est en partie prodigué en arabe. La *daara*, quant à elle, n'offre que l'enseignement coranique dans son programme, l'alphabétisation et les autres matières scolaires classiques telles les mathématiques ou la géographie sont absentes.

Les *daara* font donc partie des offres non formelles de scolarisation, mais relèvent d'une forme éducative historiquement établie au Sénégal. L'objectif premier est « [...] d'enseigner le Coran et de favoriser l'épanouissement spirituel des enfants. »³⁶² Les *daara*, selon la tradition historique et encore aujourd'hui, se voient confier des enfants (garçons seulement) qui seront pensionnaires pour toute la durée de leur éducation coranique, qui peut s'échelonner sur de nombreuses années (de cinq à dix ans). Ainsi, non seulement les maîtres coraniques (aussi appelés marabouts) doivent leur fournir un enseignement religieux, ils sont aussi responsables de leur procurer toutes les nécessités de base (logement, nourriture, vêtements, soins de santé, etc.). Les *daara* font partie des formes éducatives les plus anciennes au Sénégal et ont toujours évolué en opposition aux offres éducatives formelles héritées de la période coloniale. Diouf, Mbaye et Nachtman affirment que les *daara* sont « [...] considérées par la plupart des

³⁶² Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 46.

décideurs comme marginales, désorganisées, sans grands effets positifs sur la société. »³⁶³ Toutefois, Charlier souligne que ce type d'enseignement peut sembler intéressant pour les « [...] adeptes du libre choix parce qu'il s'est maintenu depuis le début de la colonisation contre vents et marées, sans subventions publiques, par la seule volonté de ses animateurs et des populations. »³⁶⁴

L'émergence des *daara* concorde avec l'introduction de l'islam au Sénégal, alors que les nouveaux musulmans intègrent les pratiques culturelles qui y sont liées.³⁶⁵ Les *daara* n'ont pas été conçues, au départ, en conformité avec le modèle institutionnel de l'école. Elles représentent la forme éducative la plus éloignée de l'école publique. Il y a d'abord une grande distinction à faire entre les *daara* urbaines et rurales. Selon l'UNESCO, la taille et le niveau d'organisation des *daara* n'est pas uniforme : « [...] en milieu urbain, elles sont en général peu structurées et de taille réduite; alors qu'en milieu rural, elles accueillent des dizaines de milliers d'apprenants et font preuve d'une grande cohérence organisationnelle et pédagogique. »³⁶⁶ L'implantation des *daara* en milieu urbain est un fait assez nouveau et serait liée à l'exode rural des années 1960-1970.³⁶⁷ Les *daara* urbaines sont souvent mises sur pied suivant des initiatives individuelles, elles n'obéissent à aucune règle précise et « [...] échappent ainsi à tout contrôle, qu'il soit religieux, étatique ou familial. »³⁶⁸ Contrairement aux *daara* urbaines, celles situées en milieu rural sont souvent de vieilles institutions de plus d'un siècle d'existence. Ces dernières sont souvent « rattachées aux centres religieux des grandes confréries. »³⁶⁹ Le type de *daara*, urbain ou rural, va influencer les conditions d'apprentissage et de vie des talibés³⁷⁰.

Les *daara* semblent avoir de la difficulté à se positionner par rapport à l'offre éducative officielle. Alors que d'un côté, les *daara* survivent aux différentes époques et s'adaptent aux évo-

³⁶³ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 29.

³⁶⁴ Charlier, Jean-Émile. « Écouter la critique du Sud ». *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 13 (2004), p. 171.

³⁶⁵ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 9.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 48.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 48.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 50.

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 53.

³⁷⁰ Mot wolof qui vient de l'arabe *talib*. Il signifie une personne qui apprend et s'initie au Coran. (Source : *Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal*. Dakar: ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action, 2005, p. 18.)

lutions sociétales, elles semblent tout de même faire l'objet de virulentes critiques au sein de la population. La crise de l'école formelle publique participe « [...] à un renouveau de ces modèles éducatifs (non formels) et plus particulièrement des modèles coraniques et à une certaine évolution de leurs contenus et méthodes. »³⁷¹ Les problèmes liés aux *daara* sont nombreux. Tout d'abord, notons que dans un contexte international et national où l'enseignement laïque est dominant, l'éducation dédiée à l'enseignement religieux est de ce fait marginalisée. Diouf, Mbaye et Nachtman expliquent : « Les *daara* se construisent autour de conceptions de la société et de projets politiques radicalement différents de ceux de l'école formelle. Le profil recherché est très éloigné de celui du fonctionnaire ou de "l'administré" que tente de produire l'école officielle. »³⁷² Un des problèmes est aussi lié au manque d'information : il n'existe pas de statistiques ou de recensements pour déterminer le nombre de *daara*, le nombre d'élèves, le nombre de maîtres coranique, etc. Il n'existe pas non plus de données officielles sur le devenir des talibés une fois leur formation religieuse complétée. Si le manque de contrôle et de réglementation semble être le problème structurel le plus lourd de conséquences pour les talibés, c'est toutefois la mendicité de ces derniers qui est la plus vigoureusement dénoncée. La mendicité des talibés répond à deux impératifs. Le premier est lié aux besoins d'autosubsistance des *daara* qui ne reçoivent aucune aide étatique pour fonctionner. La mendicité des enfants est d'abord justifiée par la contribution nécessaire des enfants à leur éducation coranique.³⁷³ Sans appui financier de la part des parents, de l'État ou de la société civile, mendier devient la règle pour financer la *daara*. Cela est surtout le cas des *daara* urbaines qui ont été mises sur pied par des individus sans rattachement à une confrérie musulmane. En milieu rural, la mendicité est utilisée à d'autres fins. Deuxièmement, la demande de l'aumône relèverait d'un principe de la religion musulmane qui exigerait que l'enfant connaisse l'humilité. La dureté de la vie pour les talibés servirait à préparer l'enfant « [...] à la vie d'homme par la souffrance, une souffrance qui éduque. »³⁷⁴ Donna L. Perry relate l'histoire du principe de mendicité chez les talibés :

³⁷¹ Diouf, Mbaye et Nachtman, p. 29.

³⁷² *Ibid.*, p. 29.

³⁷³ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 47.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 48.

Children who lived at rural Qur'anic schools were expected to beg for food - a requirement that has, among urban talibés in recent years, metamorphosed into begging for money. [...] children from age five to fifteen were routinely sent out to beg food from neighbors. In this way, neighbors subsidized the marabout's Qur'anic school through the alms that they gave. Residents generally gave willingly since most who lived in the same village as a marabout were his loyal disciples. They considered the food given to talibés to be askaka, or the charity that all Muslims are expected to bestow on the needy.³⁷⁵

L'évolution négative de la pratique de la mendicité chez les talibés est directement corrélée à l'exode rural et à la paupérisation de la population du Sénégal dans les années 1960. L'organisme Enda Tiers-Monde souligne toutefois que la mendicité est aujourd'hui tellement centrale à l'éducation coranique que « [l]'appellation “talibé” ou élève d'une école coranique est devenue chargée et est considérée comme synonyme “d'enfant mendiant”. »³⁷⁶ Cela est également dû, selon Enda, à l'observation de la détérioration des conditions de vie et d'apprentissage dans les *daara*.³⁷⁷ L'organisme résume les principaux problèmes observés :

Difficulté d'accès aux soins de santé; santé précaire des enfants en raison du cadre de vie et d'étude indécents; insalubrité, vétusté des abris, pléthore des effectifs, promiscuité dans les dortoirs, exposition au froid, défaut d'électricité, de produits contre les moustiques et les insectes, sanitaires exigus s'ils existent, d'où la corvée de l'eau, de la lessive et de l'entretien des animaux domestiques; mendicité dans beaucoup de cas avec obligation d'apporter une somme fixée par le maître; châtements et fugues; matériel didactique insuffisant et emploi du temps trop chargé pour laisser assez de place à l'apprentissage du Coran et aux loisirs.³⁷⁸

L'organisme Human Rights Watch a également dénoncé les abus dont les talibés sont victimes. Selon eux, les marabouts « [...] qui font office de tuteurs de facto, les soumettent à des formes souvent extrêmes de maltraitance, de négligence et d'exploitation. »³⁷⁹ Selon Enda Tiers-Monde, cette négligence est entre autres facilitée par l'inexistence d'un cadre juridique

³⁷⁵ Perry, Donna L. « Muslim Child Disciples, Global Civil Society, and Children's Rights in Senegal: The Discourses of Strategic Structuralism ». *Anthropological Quarterly*, vol. 77, n° 1 (2004), p. 57.

³⁷⁶ *Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal*, p. 6-7.

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 7.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 12.

³⁷⁹ *Sur le dos des enfants : Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal*. New York : Human Rights Watch, 2010, p. 2.

administrant le fonctionnement des *daara*.³⁸⁰ Human Rights Watch dénonce également l'absence de réglementation des *daara* et accuse le principal garant de la protection des droits des enfants, soit l'État, de ne pas remplir ce devoir crucial de protection des talibés.³⁸¹ Le Code pénal sénégalais interdit pourtant tout acte de mendicité ou toute incitation à la mendicité. Une exception permet toutefois aux maîtres coraniques de continuer cette pratique sans inquiétude puisqu'on indique que : « Le fait de solliciter l'aumône au quotidien, dans les conditions et dans les lieux consacrés par la tradition religieuse ne constitue pas un acte de mendicité. »³⁸² Les problèmes liés aux conditions de vie et d'apprentissage, en plus d'un enseignement qui semble être limité au Coran sans même inclure d'alphabétisation quelconque, nous porte à croire que les talibés sont discriminés, marginalisés et précarisés, et que cet état de fait est exclusif aux garçons. Être talibé provoque une précarisation presque systématique : « [...] le talibé passe de très longues années douloureuses d'apprentissage. Son horizon est jonché d'incertitudes faute d'une gestion maîtrisée de son cycle d'apprentissage, d'une préparation à une reconversion dans la vie active (sauf devenir maître coranique à son tour). »³⁸³ De plus, l'éducation prodiguée dans les *daara* ne permet pas aux enfants d'acquérir les compétences de base, seul l'apprentissage par coeur du Coran est favorisé. De plus, la plupart des talibés sont complètement isolés de leurs familles, qui ne peuvent exercer aucune surveillance des conditions de vie de leurs enfants. Perry explique :

They often spent ten or more years with their marabout-master without seeing their parents (it was believed that parents would interfere with the marabout's strict discipline). Their goal (talibés) was to recite the entire Qur'an by heart, for until they did so they could not hope to return home.³⁸⁴

Malgré la dégradation de la pratique de l'enseignement coranique (surtout en ville), le Sénégal a décidé, en 2002, de comptabiliser les talibés dans ses statistiques de scolarisation : le ministre de l'Éducation, Moustapha Sourang, a intégré 800 000 jeunes qui se trouvent dans

³⁸⁰ *Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal*, p. 13.

³⁸¹ *Sur le dos des enfants*, p. 5.

³⁸² *Enfants mendiants dans la région de Dakar*, p. 46.

³⁸³ *Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal*, p. 21.

³⁸⁴ Perry, p. 57.

les *daara* au taux de scolarisation du pays.³⁸⁵ Tentant certainement de répondre aux objectifs internationaux de relèvement du taux de scolarisation, l'État a d'un seul coup ajouté des milliers d'élèves issus des *daara* dans ses statistiques nationales de fréquentation scolaire. Charlier croit que « [l]e premier objectif est donc de permettre au Sénégal d'afficher une hausse substantielle de ses taux de scolarité sans pour autant amorcer des réformes de grande envergure. »³⁸⁶ On peut toutefois se questionner à savoir si les talibés peuvent être considérés comme scolarisés puisqu'ils reçoivent un enseignement quasi exclusivement religieux (dans le meilleur des cas) ou s'ils ne sont pas plutôt des enfants travailleurs, consacrant la majorité de leur temps à mendier (en ville) ou à travailler aux champs (à la campagne).

La plupart des études portant sur les *daara* soulignent que la dégradation des conditions de vie et d'enseignement s'est accentuée avec la paupérisation généralisée de la population du Sénégal. Human Rights Watch rappelle que : « [...] traditionnellement, les enfants se concentraient sur leurs études tout en aidant à cultiver les champs du marabout. La mendicité, quand elle existait, consistait plutôt à collecter des repas auprès des familles de la communauté. »³⁸⁷ L'organisme ajoute que les crises économiques des dernières décennies ont contribué à « [...] dénaturer l'éducation religieuse, la transformant en exploitation économique. »³⁸⁸

Malgré la persistance des *daara* dans le paysage éducatif sénégalais, cette forme d'éducation reste marginalisée. L'État et une partie de la population semblent avoir placé les *daara* au bas de l'échelle de l'imaginaire collectif, créant une discrimination quasi certaine de sa clientèle. Les écoles coraniques font partie du processus de hiérarchisation de classe selon l'axe de l'alphabétisation et les élèves issus de ces écoles ne peuvent plus aspirer au statut social autrefois conféré aux talibés. Le genre est au premier plan dans la précarisation des enfants talibés puisque ceux-ci sont d'abord envoyés dans les *daara* parce qu'ils sont des garçons et ce type d'enseignement fait partie d'un processus construit par la société et la culture sénégalaise, selon lequel la maîtrise et la transmission du savoir religieux sont l'apanage des hommes. Autrefois pensées comme un moyen privilégié d'ascension sociale, les *daara* peuvent main-

³⁸⁵ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p.53.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 53.

³⁸⁷ *Sur le dos des enfants*, p. 5.

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 5.

tenant être considérées comme une forme éducative réservée aux garçons qui engendre une marginalisation et une précarisation certaines. Les enfants ne faisant pas partie du système éducatif formel sont plus vulnérables à l'exploitation économique. Si cela est observable à travers le phénomène des talibés, notons que la discrimination sexo-spécifique d'enfants non scolarisés existe aussi dans un phénomène quasi exclusivement réservé aux filles, soit le travail de domestique. Ces deux situations, bien que très différentes dans leur mise en forme, sont toutefois deux phénomènes déterminés par le genre. La situation des jeunes filles domestiques ainsi que le phénomène général du travail des enfants sont analysés au prochain chapitre.

2.4 Gestion politique de l'éducation au Sénégal

L'analyse du système éducatif formel démontre que la scolarisation occidentalisée ne fonctionne pas adéquatement : les Sénégalais partagent une désillusion généralisée face au projet scolaire qui semblait si prometteur au lendemain de l'indépendance. À l'époque, il existait, pour les élèves ayant réussi à atteindre les niveaux scolaires supérieurs, une possibilité d'emploi quasi systématique dans le secteur public. Minvielle, Diop et Niang soulignent toutefois que « [l']ajustement structurel a rendu caduc le modèle socio-politique sénégalais qui conduisait à l'emploi quasi assuré des jeunes diplômés dans la fonction publique. »³⁸⁹ Aujourd'hui, seulement 4 % de la population active est employée par le secteur public.³⁹⁰ Les jeunes diplômés ont de fortes chances de rejoindre les rangs de chômeurs. On reproche d'ailleurs à l'école formelle d'être incapable de former les jeunes à des métiers techniques pour lesquels le marché de l'emploi est encore ouvert.³⁹¹ La répartition du budget du secteur de l'éducation de l'État démontre un faible investissement dans le secteur de la formation professionnelle et technique. Le manque d'emplois pour les diplômés amène parfois les familles à faire des choix autres que la scolarisation pour leurs enfants, des choix plus pragmatiques et plus concrets, comme la mise au travail précoce. L'éducation des enfants n'est plus une priorité systématique pour les chefs de famille, qui cherchent parfois à d'abord répondre aux besoins

³⁸⁹ Minvielle, Diop et Niang, p. 142.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 142.

³⁹¹ Charlier, « Les écoles au Sénégal », p. 43.

de base de leur famille.³⁹² Minvielle, Diop et Niang ajoutent : « Par ailleurs, l'école n'est plus considérée comme un moyen de promotion sociale [...] elle représente trop de dépenses au regard des bénéfices qui peuvent en être attendus. »³⁹³ Pour les familles dont le dénuement est généralisé et constant, l'investissement dans la scolarisation des enfants peut sembler trop long et la garantie d'emploi trop faible. Les espoirs de l'amélioration des conditions de vie par l'école ayant été émoussés, les parents font souvent le choix de mettre les enfants à contribution au cumul de petits revenus. Dumas et Lambert ont d'ailleurs relevé les raisons invoquées par les parents pour ne pas avoir scolarisé leurs enfants (âgés de sept à dix ans). Parmi celles-ci, notons : inutilité de l'école (13 %), aider les parents (15 %) et refus des parents (51 %).³⁹⁴

Nous pouvons également constater que le système éducatif sénégalais engendre des inégalités de genre qui se traduisent différemment pour les garçons et les filles. Les conditions économiques difficiles guident souvent les parents à faire un choix différent, voire genré, dans l'allocation du temps des enfants : alors que les filles se verront maintes fois reléguées aux travaux domestiques, les garçons auront plus de possibilités d'avancement dans le système scolaire formel ou au contraire, ils se verront destinés à l'apprentissage religieux. La finalité de cette analyse n'est pas de hiérarchiser les inégalités, mais plutôt de s'apercevoir que celles-ci prennent des formes tout à fait différentes pour les filles et les garçons, que les facteurs inégalitaires diffèrent et que cela doit être pris en compte dans toute stratégie d'amélioration de l'éducation des enfants et plus largement de leurs conditions de vie.

Dans son DSRP II, le Sénégal a identifié le secteur de l'éducation comme étant un des services sociaux de base à améliorer afin de lutter contre la pauvreté. L'amélioration de l'accès à l'éducation, l'élimination des disparités entre groupes économiques, entre sexes et entre milieux (rural/urbain) ainsi que la promotion de la qualité de l'éducation à tous les niveaux ont été retenues comme objectifs principaux. De ces objectifs découlent des actions prioritaires à mettre en place. Un programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) a été mis sur pied dans le cadre politique global des OMD et plus spécifiquement de l'objectif

³⁹² Minvielle, Diop et Niang, p. 168.

³⁹³ *Ibid.*, p. 168.

³⁹⁴ Dumas et Lambert, p. 9.

d'Éducation pour tous. Le fait d'arrimer les programmes nationaux dédiés à l'éducation avec les grands objectifs internationaux suivrait la prise de conscience selon laquelle « [l]es programmes sectoriels doivent rompre avec l'approche projets et s'inscrire dans une approche holistique [...] ». ³⁹⁵ Le PDEF doit être considéré « [...] comme un cadre d'opérationnalisation des objectifs de la Déclaration Mondiale sur l'Éducation qui vise à démocratiser l'accès à l'éducation de base, améliorer la qualité des apprentissages et rendre plus efficiente la gestion du système. » ³⁹⁶ Toutes les ressources financières du secteur éducatif sont engagées dans le PDEF, ce qui en fait « l'instrument de réalisation de la politique éducative du Sénégal. » ³⁹⁷

La prise de conscience sur le dysfonctionnement du système scolaire et sur les inégalités qu'il reproduit est déjà un pas important de fait. Toutefois, l'État a choisi d'intervenir principalement sur les éléments endogènes liés à l'accès à la scolarisation, ce qui risque d'être insuffisant. Par exemple, la stratégie pour élargir l'accès à l'enseignement scolaire élémentaire repose sur la construction, la réhabilitation et l'équipement de salles de classe, sur le recrutement et l'utilisation rationnelle des maîtres ainsi que sur la mise en place d'une carte scolaire accordant la priorité aux zones déshéritées, aux handicapés et aux filles. ³⁹⁸ Cette stratégie permettra effectivement d'augmenter l'offre scolaire, mais n'influera nullement sur la demande. De nombreuses contraintes liées à la demande sont pourtant ressorties de notre analyse du portrait scolaire. Les besoins de main-d'œuvre enfantine pour les tâches domestiques et agricoles, les coûts afférents à l'école et de façon générale, la pauvreté des familles semblent être le premier front auquel s'attaquer. Afin de rentabiliser ses nouvelles salles de classe, le PDEF prévoit même « [...] rehausser le ratio élèves/classe à la taille normalisée de cohortes d'élèves de 50 » ³⁹⁹, ce qui ne suit pas les recommandations internationales et ne pourra aider au rehaussement de la qualité de l'enseignement. Puisque le PDEF a été élaboré suivant l'objectif d'Éducation pour tous, ce programme ne contient aucune remise en question du modèle scolaire occidental. Cela semble problématique puisque l'examen de la situation a démontré que ce système éducatif formel ne convient pas nécessairement aux pratiques socioculturelles

³⁹⁵ République du Sénégal, ministère de l'Éducation. *Programme de développement de l'éducation et de la formation - Éducation pour tous (PDEF)*, Dakar, 2003, p. 7.

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 8.

³⁹⁷ *Ibid.*, p. 11.

³⁹⁸ *Ibid.*, p. 54.

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 56.

et aux conditions économiques du Sénégal et que la formation académique offerte ne concorde pas avec le marché de l'emploi du pays. En 2008, le Sénégal a adopté un Plan de développement pour l'éducation des filles. Ce plan est en marge du PDEF, ce qui nous permet de questionner la volonté de l'État quant à l'élimination des inégalités de genre. D'ailleurs, si les inégalités genrées dans l'accès à l'école ont été soulevées dans le PDEF, il n'en est rien de la disparité dans les taux de réussite. L'absence d'une prise en compte de données qualitatives sur la scolarisation des filles n'a rien de surprenant puisque même les indicateurs retenus par l'ONU pour juger de l'atteinte de l'objectif de la scolarisation primaire universelle sont uniquement quantitatifs. La Commission Femmes et Développement soutient que « [p]our juger des progrès spécifiquement réalisés par les filles jusqu'à la fin du cycle primaire, il faut recourir à des indicateurs sexo-spécifiques et qualitatifs; des indicateurs quantitatifs seuls ne suffisent pas. »⁴⁰⁰ Il semble toutefois que l'accent tant national qu'international soit dirigé vers l'augmentation quantitative de la scolarisation, ce pour quoi, entre autres, les talibés sont maintenant comptabilisés dans les statistiques de fréquentation scolaire. La SNEEG et le Plan de développement pour l'éducation des filles démontrent que les questions de genre restent en marge des grands programmes nationaux et que cette problématique est traitée en parallèle alors qu'elle devrait être considérée comme élément majeur de toute stratégie visant à la réduction de la pauvreté. Ces programmes parallèles dédiés aux questions de genre ne bénéficient pas du même financement ni du même engagement de la part du gouvernement.

2.5 Conclusion

Ce portrait de la scolarisation au Sénégal nous permet d'établir certains constats. Tout d'abord, il semble que l'accès gratuit et universel ne soit pas véritablement atteint puisque les discriminations liées à l'accès à l'école persistent pour les plus pauvres, pour les filles et dans les milieux ruraux. Aussi, le fait que les ménages aient encore à assumer les coûts afférents à l'école démontre que la gratuité n'est pas atteinte. Bien entendu, le point selon lequel les coûts d'admission ont été éliminés pourrait être soulevé. Toutefois, puisque la population est, de façon générale, économiquement précaire, il serait fautif de croire que les coûts afférents souvent difficiles à assumer pour les familles n'ont aucune incidence sur le choix d'allocation

⁴⁰⁰ *Le genre dans les Objectifs du Millénaire pour le développement*, p. 5.

du temps des enfants. Aussi, notre analyse révèle que malgré une augmentation du taux brut de scolarisation, le taux de réussite scolaire stagne et la qualité de l'enseignement ne démontre pas d'amélioration claire. Les conditions économiques, tant celles des familles que celles du système scolaire même, doivent *ipso facto* être prises en compte dans toutes stratégies vouées à l'augmentation ou à l'amélioration de la scolarisation des enfants du Sénégal. Ce facteur est non négligeable et pourtant, il ne semble pas être suffisamment considéré. Les dynamiques de genre présentes au Sénégal ont également un rôle important à jouer quant à l'éducation et à la scolarisation des enfants. En effet, la persistance des inégalités genrées dans l'accès, la fréquentation et la réussite scolaire prouve que les dimensions sexo-spécifiques ne peuvent pas être considérées comme marginales. Cet aspect doit également faire partie intégrante des stratégies et des politiques éducatives sans quoi les jeunes filles continueront d'être discriminées au plan scolaire et d'accumuler des déficits d'apprentissage et de connaissances qui engendrent et reproduisent les inégalités de genre au niveau adulte. Dans une analyse critique de la prise en compte du genre dans les OMD réalisée par la Commission Femmes et Développement, on indique que « [s]i les filles pouvaient être scolarisées en nombre aussi grand et pendant une durée aussi longue que les garçons, les répercussions tant pour elles-mêmes que pour la société tout entière seraient porteuses de changements importants. »⁴⁰¹

Ces éléments multidimensionnels nous permettent de constater que le modèle éducatif occidentalisé implanté par la France au cours de la période coloniale ne fonctionne pas adéquatement au Sénégal. Selon Charlier, les systèmes scolaires implantés en Afrique de l'Ouest durant la période coloniale présentent tous des dysfonctionnements importants puisqu'ils ont été implantés « [...] dans une superbe ignorance des structures locales de socialisation et de transmission du savoir avec le dessein unique de soutenir les ambitions du colonisateur. »⁴⁰² Le modèle scolaire du Sénégal n'a jamais été repensé depuis son indépendance. Il se trouve ainsi placé dans une hybridité culturelle où les formes éducatives s'opposent et s'affrontent, expliquant ce pourquoi l'école formelle ne jouit pas toujours d'une grande estime de la part des populations. Les enseignements qui y sont dispensés n'ont pas toujours de liens avec la

⁴⁰¹ *Le genre dans les Objectifs du Millénaire pour le développement*, p. 5.

⁴⁰² Charlier, « Écouter la critique du Sud », p. 166.

culture locale parce qu'ils s'inscrivent dans un ordre éducatif mondial. Charlier croit que les systèmes éducatifs portant l'empreinte de la période coloniale ne pourront pas fonctionner de la même manière qu'en Occident :

Des analyses nombreuses ont visé à montrer l'impossible adaptation des systèmes éducatifs occidentaux aux univers culturels et sociaux auxquels ils ont été imposés. Jusqu'à la fin des années 1980, la critique a pu se concentrer sur les pays colonisateurs, dont les systèmes éducatifs étaient inadaptés aux contextes africains dans lesquels ils avaient été implantés, ce qui amenait à les décrire comme "un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social " ⁴⁰³.

Charlier rapporte que plusieurs intellectuels africains, dont l'historien burkinabé Joseph Ki-Zerbo, poussent la critique encore plus loin : « Il [Ki-Zerbo] accuse l'école héritée de la colonisation d'être un facteur de sous-développement, d'être socialement élitiste, culturellement aliénante, économiquement inefficace et ruineuse pour les pays africains. » ⁴⁰⁴

Voulant toutefois rester dans la voie tracée par ses partenaires financiers, le Sénégal adhère aux objectifs internationaux en faveur de la scolarisation universelle, même si ce projet éducatif ne fait pas l'unanimité au pays. En conséquence, l'État a concentré son financement au secteur primaire, empêchant ainsi toute possibilité de développement pour des secteurs peut-être plus en accord avec le marché de l'emploi du pays, comme la formation technique et professionnelle. À l'heure actuelle, le modèle éducatif occidentalisé en place au Sénégal ne parvient pas à éliminer les inégalités qu'il engendre et reproduit. En effet, l'État ne semble pas considérer toutes les variables liées aux dynamiques de genre, alors qu'il ne travaille qu'à augmenter la fréquentation scolaire des filles. Les plans d'action politiques du Sénégal pour améliorer le système scolaire semblent surtout s'attarder aux éléments structurels, alors que les inégalités sont surtout liées aux conceptions culturelles des rôles sexo-spécifiques. Les questions de genre continuent d'être traitées en marge alors qu'elles font partie intégrante du problème. De même, puisque les grandes stratégies internationales comme les OMD conçoivent l'école comme l'unique forme éducative, d'autres lieux éducatifs sont laissés pour comp-

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 167.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 168.

te alors que notre analyse démontre qu'ils sont encore très présents au Sénégal. Pis encore, le Sénégal a décidé d'intégrer les talibés dans ses statistiques de scolarisation afin de répondre aux objectifs internationaux auxquels il s'est engagé à répondre, en incluant la pratique éducative non formelle de l'enseignement coranique à sa conception de la scolarisation. Il est pourtant facile de constater que les *daara* ne peuvent en aucun cas être représentatives du modèle de scolarisation promu par les institutions onusiennes. L'inclusion des talibés dans les statistiques nationales témoigne de l'incapacité du Sénégal à atteindre l'OMD sur la scolarisation et, par le fait même, témoigne de l'inadéquation de ce type d'objectif pour le Sénégal. Le prochain chapitre est en continuité et en complémentarité avec le chapitre II puisqu'il présente le deuxième principal secteur d'activité des enfants au Sénégal, soit le travail. Nous verrons que les liens entre les pratiques éducatives et le travail sont beaucoup plus étroits au Sénégal que dans les discours de la diplomatie multilatérale qui tentent de dissocier ces deux types d'activités.

CHAPITRE III

POURQUOI LE TRAVAIL DES ENFANTS?

Au Sénégal, le travail des enfants peut être considéré comme une pratique éducative; il peut être ajouté à l'enseignement scolaire ou s'effectuer à temps plein. L'analyse du phénomène du travail des enfants au Sénégal s'inscrit dans la suite logique de l'analyse de toute la question éducative, et ce, pour deux raisons. Premièrement, le travail est souvent l'activité alternative à l'école : les enfants qui ne sont pas scolarisés sont généralement mis au travail. Ces deux activités sont présentées dans les discours de la diplomatie multilatérale comme étant en opposition, alors que les enfants du Sénégal prennent souvent part aux deux types d'activité. Deuxièmement, le travail des enfants est souvent pensé comme étant une des causes de la faiblesse de la fréquentation scolaire. De ce fait, les grandes stratégies internationales comme celles de l'IPEC s'appuient sur l'augmentation de la fréquentation scolaire comme remède au travail des enfants. La première section de ce chapitre identifie les problèmes et les conséquences des enquêtes statistiques sur le travail des enfants ainsi que les limites des définitions et catégorisations institutionnelles. À la section 3.2, nous dressons le portrait du travail des enfants au Sénégal afin de dégager ses principales formes et de comprendre ses déterminants économiques et sociaux. Puis, nous analysons les pratiques socioculturelles du travail des enfants au Sénégal à travers la division sexuelle du travail présente dès l'enfance. Afin de démontrer l'importance des dynamiques de genre, nous analysons deux secteurs sexospécifiques d'emploi, soit l'apprentissage par le travail et le travail de domestique. Puisque les institutions onusiennes tracent une ligne de séparation très nette entre l'éducation (voire la scolarisation) et le travail, nous tentons de comprendre à la section 3.4 la relation entre le travail des enfants et les pratiques éducatives au Sénégal. Finalement, nous évaluons la gestion politique du travail des enfants, au niveau national et international, et nous présentons la vision abolitionniste du travail des enfants telle que promue par les discours de la diplomatie multilatérale. En conclusion, nous statuons que le phénomène du travail des enfants au Sénégal est lié à une multitude de facteurs relevant des pratiques socioculturelles, des conditions économiques et des dynamiques de genre et que ceux-ci doivent être pris en compte dans les stratégies d'élimination du travail des enfants. Ainsi, nous critiquons les visions qui prônent l'abolition du travail des enfants par la scolarisation de masse. Ce dernier chapitre met en évidence les relations étroites entre les secteurs d'activité des enfants au Sénégal et démontre que la conceptualisation occidentalisée de l'enfance ne peut s'appliquer qu'en partie au contexte sénégalais actuel. Le chapitre III appuie l'idée selon laquelle les stratégies dédiées au secteur de l'éducation et du travail, dans un cadre global de lutte contre la pauvreté, ne peuvent être opérationnalisées selon des a priori universels et uniformisés. L'inadéquation socio-

culturelle et même économique de ces stratégies limite l'atteinte de résultats visant à réduire la précarisation des enfants au Sénégal.

3.1 Qu'est-ce que le travail des enfants?

Pour commencer, il importe de définir ce qu'est le travail des enfants. De prime abord, il semble qu'établir un consensus sur une définition commune du travail des enfants pose problème. Au lendemain de la ratification de la CDE, le phénomène du travail des enfants est apparu dans les domaines de préoccupation de l'économie du développement et de l'aide au développement, ce pour quoi il est alors devenu important d'institutionnaliser sa définition.⁴⁰⁵ La définition même du travail des enfants allait donc être porteuse de certains rapports de pouvoir puisqu'elle allait déterminer qui ferait partie du groupe des enfants travailleurs, donc susceptibles de recevoir de l'aide, quelles formes d'emplois allaient être considérées et, de ce fait, qui serait exclu. L'ampleur du phénomène du travail des enfants peut donc varier selon les critères retenus pour le définir, ce qui, selon l'UNICEF, influence les stratégies adoptées ainsi que la mise en place et le suivi des politiques à cet effet.⁴⁰⁶ L'OIT, qui effectue de nombreuses enquêtes statistiques, utilise l'appellation « enfant économiquement actif » et définit le travail des enfants selon le concept plus large d'activité économique :

L'"activité économique" englobe la plupart des activités productives exercées par les enfants, qu'elles soient marchandes ou non, rémunérées ou non, pour quelques heures ou à plein temps, à titre occasionnel ou régulier, sous une forme légale ou illégale; elle exclut les tâches confiées aux enfants dans leur famille et les activités scolaires. Pour être recensé comme économiquement actif, un enfant doit avoir travaillé au moins une heure à un jour quelconque de la semaine de référence, un "enfant économiquement actif" relève plus de la statistique que du droit.⁴⁰⁷

⁴⁰⁵ Bhukuth, Augendra. « Le travail des enfants: limites de la définition ». *Mondes en Développement*, vol. 37, n° 2 (2009), p. 27-28.

⁴⁰⁶ *Mesurer le travail des enfants: Étude de cas du Sénégal*. Rome: UNICEF : Understanding Children's Work, 2007, p. 2.

⁴⁰⁷ *La fin du travail des enfants: un objectif à notre portée*. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail 2006. Genève: Bureau international du Travail (BIT), 2006, p. 6.

Augendra Bhukuth critique cette définition puisque la comptabilisation qui en découle ne reflète pas la réalité.⁴⁰⁸ En effet, les enfants travailleurs au sein du foyer familial ou les enfants de la rue, par exemple, n'intègrent pas les statistiques du BIT. Puisque la méthode d'enquête passe par le sondage des ménages, les enfants qui vivent dans la rue et y travaillent pour survivre ne sont pas comptabilisés, bien qu'ils exercent une activité économique.⁴⁰⁹ L'UNICEF est également critique envers le manque de précision de cette définition et déplore le fait qu'il n'y ait pas « [...] une définition statistique claire et précise du travail des enfants unanimement admise par la communauté internationale. »⁴¹⁰ D'autres définitions, comme celle de la CDE (article 32), précisent que « [l]es États signataires reconnaissent le droit de l'enfant à la protection contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques susceptibles de compromettre son éducation ou de nuire à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social. »⁴¹¹ L'OIT, quant à elle, a inclus dans sa Convention l'article 138 sur l'âge minimum qui devrait s'appliquer au travail exercé par les enfants : « [l'âge] ne devrait pas être inférieur à l'âge auquel cesse la scolarité obligatoire, ni en tout cas à 15 ans. »⁴¹² Ces définitions législatives du travail des enfants sont porteuses d'un pouvoir politique et économique puisqu'elles établissent les cibles qui bénéficieront de l'aide internationale dans la lutte contre le travail des enfants; l'UNICEF remet en question ce choix de caractéristiques délimitant la définition de l'enfant travailleur. Pour sa part, le ministère de l'Économie et des Finances du gouvernement sénégalais, qui supervise les enquêtes nationales sur le travail des enfants, opte pour la définition suivante :

[Le travail des enfants consiste en] toute activité extrascolaire et ne relevant pas de la distraction : les petits travaux domestiques après l'école et l'aide dans les travaux ménagers. Il inclut également toute activité économique qui empêche un développement normal de l'enfant en adulte responsable.⁴¹³

⁴⁰⁸ Bhukuth, « Le travail des enfants: limites de la définition », p. 27.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁴¹⁰ *Mesurer le travail des enfants*, p. 2.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 2

⁴¹² *Ibid.*, p. 2

⁴¹³ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, p. 17.

Un constat frappant peut d'emblée être établi : toute définition et catégorisation du travail des enfants, sur le plan institutionnel, est possiblement porteuse de conséquences socioéconomiques et politiques appréciables.

De cette difficulté d'établir une définition commune découle aussi l'enjeu politique de la catégorisation des enfants travailleurs. Le BIT propose une division simple entre *child labour* et *child work*. Afin de réduire le spectre des stratégies d'intervention pour la lutte à l'élimination du travail des enfants, le BIT a opté pour cette délimitation dans sa convention C182. Ainsi, le *child work* fait référence aux travaux légers, non nuisibles et qui ne menacent pas la scolarisation de l'enfant. Le terme *child labour* fait référence aux formes de travail qui exploitent l'enfant, en raison de leur nature dangereuse et intolérable.⁴¹⁴ Comme le rappelle Bhukuth, cette catégorisation n'est pas neutre non plus puisque le « [...] BIT s'est assigné la tâche immédiate d'éliminer en priorité les pires formes du travail des enfants »⁴¹⁵, telles que représentées par le *child labour*. Ainsi, la terminologie du BIT, tout comme sa définition, porte un objectif prédéterminé lié aux processus politiques, économiques et législatifs de gestion de l'aide par priorité.

3.1.1 Les limites des enquêtes, des définitions et des catégorisations institutionnelles

Les limites des enquêtes statistiques sur le travail des enfants sont tout d'abord liées au manque de données fiables provenant des pays les plus touchés par le phénomène.⁴¹⁶ La fracture numérique⁴¹⁷ présente dans ces pays réduit la portée des cueillettes de données quantitatives. On peut facilement statuer que les données statistiques sur le travail des enfants sont incomplètes et doivent être utilisées avec parcimonie. La seconde faiblesse des enquêtes statistiques internationales provient de la tentative d'universalisation des critères d'enquête. En effet, les contextes, conditions et caractéristiques du travail des enfants étant extrêmement diversifiés

⁴¹⁴ Bhukuth, « Le travail des enfants: limites de la définition », p. 29.

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 29.

⁴¹⁶ Edmonds, et Pavcnik, p. 201.

⁴¹⁷ Ben Youssef définit la fracture numérique au sens large par « [...] l'accroissement de l'écart de l'équipement (et de l'accès) en TIC entre deux zones géographiques données ou deux catégories d'individus données. » Il précise que les avancements technologiques rapides des deux dernières décennies font craindre une marginalisation croissante, économique et sociale, pour tous ceux qui n'ont pas accès aux TIC. (Ben Youssef, Adel. « Les quatre dimensions de la fracture numérique ». *Réseaux*, vol. 5-6, n° 127 (2004), p. 186.)

d'une région du monde à l'autre, l'utilisation de variables standardisées ne semble pas appropriée pour établir de justes constats. Effectuer des enquêtes statistiques faisant appel à une méthodologie unique ne peut rendre compte adéquatement de la situation des enfants travailleurs dans le monde.

Les organisations internationales telles l'OIT ou le BIT doivent, pour établir une définition ou une catégorisation, arriver à un consensus de leurs membres sur la question. Bernard Schlemmer croit que, pour en arriver à poursuivre leur travail, les institutions sont souvent contraintes à accepter des compromis parfois boiteux.⁴¹⁸ Devant s'aligner sur le plus petit dénominateur commun, les éléments n'ayant pas pu aboutir à un consensus final sont donc exclus. Par exemple, la décision d'exclure le travail domestique familial non rémunéré est fallacieuse, selon Edmonds et Pavcnik, puisque celui-ci est tout aussi dommageable pour l'enfant.⁴¹⁹ En plus de ne pas tenir compte de la réalité du travail domestique de millions d'enfants, cette exclusion, selon Olga Nieuwenhuys, conduit à une approbation internationale du travail domestique non rémunéré, et ce, sans tenir compte des impacts de celui-ci sur l'enfant.⁴²⁰ Pour les approches féministes, le travail domestique est intégré dans le concept plus large de la reproduction sociale, défini par Masson comme « [...] l'ensemble des activités qui permettent la reproduction des communautés et de la force de travail sur une base quotidienne [...] ». ⁴²¹ Exclure le travail domestique des définitions et catégorisations institutionnelles réitère l'invisibilité et la dévalorisation de la reproduction sociale. À ce sujet, Masson soulève un point important :

Les activités productives dans un contexte capitaliste sont cependant définies comme celles qui génèrent des profits, se marchandisent ou du moins sont rémunérées. Ainsi, les activités non rémunérées qui assurent le maintien de la majorité des foyers sur la planète, comme le travail domestique, le bénévolat ou l'agriculture de subsistance, ne sont tout simplement pas comptabilisées comme activités productives. Le PNUD a estimé que si l'on rémunérait l'ensemble de ces activités, elles généreraient 70 % de la production mon-

⁴¹⁸ Schlemmer, Bernard. « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, n° 1 (2005), p. 233-234.

⁴¹⁹ Edmonds et Pavcnik, p. 204.

⁴²⁰ Nieuwenhuys, Olga. « The paradox of child labor and anthropology ». *Annual Review of Anthropology*, vol. 25 (1996), p. 239.

⁴²¹ Masson, p. 132.

diale et que les femmes assumaient toujours, en 1995, 69 % de ces tâches. D'un point de vue féministe, cela n'est pas fortuit.⁴²²

L'autre omission majeure, l'absence de la comptabilisation des enfants de la rue, est également porteuse de conséquences pour ces enfants, exclus des programmes d'aide, mais qui sont pourtant parmi les plus vulnérables.⁴²³ Bonnet et Schlemmer résument :

L'OIT ne peut définir, comme "travail des enfants " que les seules formes décrites par ces Conventions 138 et 182, et ne peut prendre en compte certaines activités, soit qu'elles échappent à son domaine d'intervention, soit que le consensus est insuffisant pour les considérer comme n'étant pas légitimes.⁴²⁴

Les rapports de pouvoir et de domination liés à ce processus de détermination, de définition et de catégorisation du travail des enfants se traduisent par ce que Bonnet et Schlemmer qualifient d'hégémonie intellectuelle.⁴²⁵ En effet, puisque les concepts, les caractéristiques et les définitions relatives à la problématique du travail des enfants sont imposés de l'extérieur, les actions à entreprendre sont guidées par une intellectualisation occidentale du problème, alors que « la quasi-totalité des principaux protagonistes »⁴²⁶ proviennent du Sud. Finalement, puisque « la mesure est un outil politique »⁴²⁷, il serait hypocrite de croire que ces enquêtes statistiques de l'OIT et du BIT n'auront aucun effet pernicieux. Deborah Levison résume l'enjeu du débat : « Definition and methodologies affect who is counted, recognized, protected, and given alternatives. They affect the allocation of programmatic funds, and they affect what laws are thought to be necessary. »⁴²⁸

⁴²² *Ibid.*, p. 132.

⁴²³ Bhukuth, « Le travail des enfants: limites de la définition », p. 31.

⁴²⁴ Bonnet et Schlemmer, p. 14.

⁴²⁵ *Ibid.*, p. 16.

⁴²⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁴²⁷ Schlemmer, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », p. 234.

⁴²⁸ Tel que cité dans Schlemmer, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », p. 239.

3.2 Quel travail pour les enfants du Sénégal?

Au Sénégal, le phénomène du travail des enfants a ses particularités. Comme pour l'organisation sociale ou familiale, l'organisation du travail se fait de façon hiérarchisée selon l'âge et selon le sexe. Les inégalités présentes dans la société et dans le secteur de l'éducation sont reproduites dans le domaine du travail. Aussi, bien que la problématique du travail des enfants soit globale, on ne peut en comprendre l'essence et l'engrenage sans l'analyser par rapport à son contexte culturel et socioéconomique. Les sections suivantes analysent donc le travail des enfants au Sénégal afin d'identifier les pratiques socioculturelles, les conditions économiques et les dynamiques de genre qui y sont rattachées et d'en dégager les différents systèmes d'exploitation.

3.2.1 Portrait du travail des enfants au Sénégal

Les principales données statistiques sur le travail des enfants au Sénégal proviennent de l'Enquête nationale sur le travail des enfants, réalisée par le ministère de l'Économie et des Finances, l'Agence nationale de la statistique et de la démographie du Sénégal, en collaboration avec l'IPEC.⁴²⁹ Les données ont été recueillies en 2005. Comme expliqué précédemment, le rapport de cette enquête doit toutefois être utilisé avec prudence, car les critères retenus pour catégoriser et comptabiliser les enfants travailleurs excluent bon nombre d'entre eux : seuls les enfants économiquement actifs sont pris en compte. Le programme Understanding Children's Work (UCW) stipule que « [I]es enfants occupés économiquement — c'est-à-dire salariés, indépendants et travailleurs familiaux collaborant à l'entreprise familiale — sont ceux qui s'engagent dans toute activité dans le domaine de la production du Système de comptabilité nationale (SCN). »⁴³⁰ Les autres activités productives incluent « [...] ceux qui effectuent des services non rémunérés aux ménages, à savoir la production de services domestiques et personnels par un membre du ménage, communément appelés “tâches ménagères” »⁴³¹ mais ne font pas partie du SCN. Cette exclusion du travail domestique non rémunéré est fort préjudiciable, car :

⁴²⁹ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, 211 p.

⁴³⁰ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 2.

⁴³¹ *Ibid.*, p. 2.

Les statistiques sur le travail des enfants ont pour principal objectif de fournir en temps voulu des données fiables et exhaustives qui serviront à déterminer les priorités de l'action nationale en vue d'éliminer le travail des enfants. Ces statistiques appuieraient aussi l'action de sensibilisation du grand public sur le problème ainsi que le soutien à l'élaboration de cadres réglementaires, de politique et de programmes sur le travail des enfants.⁴³²

En excluant de l'enquête statistique nationale les enfants qui travaillent dans les activités domestiques, le Sénégal les prive *de facto* de tout programme d'aide en plus de nier leur statut de travailleur.

Les résultats de l'enquête peuvent tout de même nous renseigner sur une partie du phénomène du travail des enfants au Sénégal, sachant que la situation présentée n'est que partiellement représentative de la réalité (sauf indication contraire, les données statistiques présentées dans les prochains paragraphes sont issues du rapport d'analyse de l'*Enquête nationale sur le travail des enfants*). Selon les critères retenus, l'enquête révèle que seulement 37 % des enfants ont été économiquement actifs sur la période de 12 mois précédant la collecte des données, ce taux étant beaucoup plus élevé chez les garçons (43 %) que chez les filles (30 %). Ces premiers chiffres démontrent déjà l'incohérence de cette enquête statistique et le portrait erroné du travail des enfants qui en découle. En effet, en excluant le travail non productif de la comptabilisation des données, qui est quasi exclusivement réservé aux filles, il en résulte non pas seulement un portrait incomplet de la situation, mais un portrait qui rend le travail des filles, une fois de plus, invisible. L'incidence du travail des enfants est donc minorée, celle des filles en particulier, et l'exclusion du travail domestique introduit un biais dans les estimations statistiques. Le rapport de l'enquête nationale croit que le volume important d'enfants travailleurs recensés peut être « [...] induit par la pauvreté des ménages, mais également par l'inadaptation de l'offre d'éducation dans le système formel. »⁴³³ Il est également révélé l'importance du travail précoce, alors que plus de 20 % des enfants âgés de 5 à 9 ans avaient travaillé au cours de l'année de l'enquête. Les inégalités géographiques sont également présentes dans la répartition du travail des enfants, alors que pour tous les enfants de 5 à 17 ans, 50 % de ceux vivant en milieu rural étaient des enfants travailleurs contre 13 % de ceux en milieu

⁴³² *Ibid.*, p. 2.

⁴³³ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, p. 60.

urbain. Le travail des enfants est surtout préoccupant puisqu'il s'agit, en moyenne, d'un travail de 30 heures par semaine. L'ampleur du phénomène est donc non seulement liée au nombre d'enfants travailleurs, mais aussi au volume horaire non négligeable.

Nous ne ferons pas état des observations de l'enquête quant aux différences sexo-spécifiques puisque l'exclusion du travail domestique conduit à l'impossibilité d'une analyse genrée basée sur ces données. Le rapport de cette enquête traite tout de même de la question des « activités ménagères »⁴³⁴ bien que celles-ci ne soient pas prises en compte dans les calculs officiels. Il est d'abord souligné que « [l]'utilisation des enfants dans les travaux ménagers familiaux entre dans le cadre normal de leur socialisation et leur permet ainsi de se préparer à assumer les rôles et les fonctions qu'ils leurs seront dévolus plus tard dans la société. »⁴³⁵ Le travail domestique aurait donc un rôle à jouer dans les processus éducatifs familiaux. Selon les données recueillies, 46 % de tous les enfants sont astreints aux travaux ménagers, la proportion étant de 75 % pour les filles et de 18 % pour les garçons. Le travail domestique est donc surtout l'apanage des filles, et ce, pour toutes les tranches d'âge. Les activités ménagères peuvent être considérées tantôt comme une tâche éducative et tantôt comme un travail : l'UNICEF considère que le travail ménager « [...] est pénible si l'enfant y consacre plus de 4 heures par jour, soit 28 heures par semaine. »⁴³⁶ Les données recueillies par l'enquête démontrent que 12 % des enfants effectuant des travaux ménagers y consacrent plus de 28 heures par semaine, avec une prévalence plus élevée chez les filles (14 % contre 2 %). Cette disparité genrée est encore plus grande en milieu rural, alors que 15 % des filles effectuent un travail domestique à temps plein contre 1 % des garçons. Cette tendance est également observée pour toutes les tranches d'âge. Ce pourcentage de filles effectuant un travail domestique à temps plein devrait donc être inclus dans le calcul des enfants travailleurs, ce qui ferait passer leur pourcentage de 30 à 44 %. Cette négation du travail domestique dans le recensement des enfants travailleurs et dans les calculs sur le travail en général est plus amplement discutée au point 3.3.2 de ce chapitre. Mais que le travail des enfants soit productif ou non, le rapport de l'enquête soutient que le volume horaire important du travail a des conséquences sur la fréquentation et le ren-

⁴³⁴ Activité ménagère est le terme utilisé dans le rapport d'enquête pour faire référence aux activités non productives réalisées au sein du foyer, que nous qualifions de travail domestique.

⁴³⁵ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, p. 62.

⁴³⁶ Ibid., p. 64.

dement scolaire. En moyenne, l'enquête révèle que les enfants scolarisés effectuent moins d'heures de travail par semaine que les enfants non scolarisés (16 heures contre 42 heures). De plus, il apparaît que les enfants qui ne sont pas économiquement actifs atteignent un niveau d'éducation plus élevé.⁴³⁷ Ces chiffres ne tiennent compte que de la fréquentation scolaire dans le système d'enseignement formel. Aussi, l'examen des résultats de l'enquête dévoile une corrélation négative entre la fréquentation scolaire et le temps consacré aux travaux domestiques :

Ainsi, on note que les enfants non scolarisés effectuent environ 1,9 fois plus d'heures de travail domestique par semaine que ceux scolarisés : respectivement 22,4 contre 11,6 heures en moyenne. Les écarts sont environ deux fois plus importants selon l'âge des enfants. La même constatation reste valable tant chez les filles que chez les garçons, avec acuité parmi les premières. Toutefois, il faut remarquer que les filles sont plus astreintes que les garçons aux volumes horaires les plus importants au-delà de l'âge de 9 ans. Cette situation est plus marquée parmi les non scolarisées, surtout entre 14-17 ans où le volume horaire hebdomadaire pour les filles (24,9 heures) est environ deux fois et demie plus élevé que celui des garçons (9,9 heures).⁴³⁸

Les secteurs qui ont recours à la force de travail infantile au Sénégal sont fortement dominés par le secteur primaire. Dans ce secteur, le travail des enfants peut être perçu comme une courroie de transmission du savoir qui sert à former la relève : « Il est ainsi considéré comme un mode de socialisation des enfants. »⁴³⁹ L'enquête révèle que huit enfants économiquement actifs sur dix travaillent dans le domaine de l'agriculture, de l'élevage, de la forêt et de la pêche. Les branches d'activités secondaires auxquelles les enfants prennent part sont le commerce, la restauration et l'hôtellerie (5 %) ainsi que la manufacture (5 %). La région de Dakar est particulière alors que 29 % des enfants travailleurs sont employés dans une manufacture, 28 % dans les services domestiques et 22 % dans le commerce, la restauration et l'hôtellerie. Cette analyse des secteurs d'emplois des enfants révèle que huit enfants sur dix sont des travailleurs familiaux non rémunérés et que 7 % sont des indépendants; le travail familial non rémunéré prédomine pour les enfants de toutes les tranches d'âge, autant pour les filles que les garçons, sauf à Dakar.

⁴³⁷ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 7.

⁴³⁸ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, p. 73.

⁴³⁹ République du Sénégal, *Enquête nationale sur le travail des enfants*, p. 74.

En résumé, l'enquête statistique de 2005 révèle que le taux d'enfants travailleurs augmente avec l'âge, que le nombre d'enfants travailleurs est plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain, que la majorité des enfants travaillent dans le secteur agricole et que les filles sont beaucoup plus astreintes que les garçons au travail domestique de volume horaire hebdomadaire élevé. En ce qui a trait au statut de travailleur, les enfants sont en très grande majorité employés dans les travaux familiaux non rémunérés, l'emploi salarié ne concernant qu'une part négligeable des enfants économiquement actifs.⁴⁴⁰ Le programme UCW en conclut que : « [...] il apparaît que les activités où prédomine le travail des enfants sont souvent exclues de l'application effective des dispositions légales régissant l'âge minimum d'admission à l'emploi, les mécanismes de suivi du travail des enfants et les conditions de travail. »⁴⁴¹ Bien qu'incomplète, l'enquête réalisée par l'État sénégalais dévoile donc deux faits non négligeables : le genre constitue un principe organisateur dans la division du travail des enfants et le travail des enfants au Sénégal s'effectue surtout dans la sphère privée, échappant ainsi aux mécanismes de contrôle de l'État. Les pratiques socioculturelles (dont le travail familial fait partie) et les dynamiques de genre sont donc des facteurs importants en ce qui a trait à la problématique du travail des enfants.

3.2.2 Déterminants économiques et sociaux

Comprendre pourquoi les enfants sont mis au travail en bas âge n'est pas une tâche évidente. La diversité des situations et des formes d'emplois écarte la possibilité d'une simple explication de cause à effet. Pourtant, plusieurs relations causales peuvent être établies, dont la première est celle de la pauvreté. Les conditions économiques précaires des familles font partie des principaux facteurs du travail des enfants. La région de l'Afrique de l'Ouest « [...] se distingue des autres régions par son retard en matière de développement, une pauvreté et un sous-emploi plus importants, et les taux de scolarisation les plus faibles. »⁴⁴² D'un point de vue anthropologique, on doit rappeler que durant la période coloniale, le travail des enfants

⁴⁴⁰ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 6.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁴² Diallo, Y. *Les activités des enfants en Afrique subsaharienne: les enseignements des enquêtes sur le travail des enfants en Afrique de l'Ouest*. Rome : Understanding Children's Work, 2008, p. 9.

était célébré comme un remède à la pauvreté et la contribution économique des enfants aux revenus de la famille a fini par être perçue comme un indicateur de pauvreté, sinon sa cause.⁴⁴³ Selon Edmonds et Pavcnik, le travail des enfants est un symptôme fondamental de la pauvreté.⁴⁴⁴ Cette idée est également centrale dans l'étude de Basu et Van, qui spécifient que les enfants vont travailler seulement si la famille n'arrive pas à assurer ses besoins de subsistance de base.⁴⁴⁵ Ces deux groupes d'auteurs appuient l'hypothèse selon laquelle le travail des enfants fait partie des stratégies familiales de survie à court ou à long terme. Ici, le concept sociologique de recours aux stratégies de survie doit être placé dans le contexte africain, par rapport à la réalité des familles élargies et aux dynamiques de solidarité et de réseaux sociaux.⁴⁴⁶ Edmonds et Pavcnik soutiennent cette idée de mise au travail stratégique des enfants par les résultats de leurs recherches : « Studies tracking families over time almost universally find large declines in child labor with substantive changes in family incomes. »⁴⁴⁷ Le travail des enfants peut également être lié à l'absence de sécurité économique d'un foyer, où les suppléments des salaires des plus jeunes peuvent diminuer l'insécurité quotidienne.⁴⁴⁸ L'étude d'Aloysius Ajab Amin sur le Cameroun supporte également la thèse selon laquelle l'insécurité économique est la cause principale de la grande incidence du travail des enfants; les conditions économiques oppressantes forceraient les enfants à contribuer, eux aussi, aux revenus ou à la survie du foyer.⁴⁴⁹ Il soutient que « [i]t is a fact of life that as people become poorer, they develop survival strategies which include sending children to work. »⁴⁵⁰ Plusieurs études défendent le lien de causalité entre la pauvreté et le travail infantile, concluant que la pauvreté est le facteur dominant du travail des enfants. Toutefois, Baland et Robinson présentent un modèle dans lequel la pauvreté n'est qu'une facette du travail des enfants.⁴⁵¹ Richard Marcoux s'appuie sur le contexte lié aux économies de subsistance, qui caractérise bien le Sénégal, pour souligner que pour de nombreux ménages, la participation de tous les membres aux

⁴⁴³ Nieuwenhuys, p. 240.

⁴⁴⁴ Edmonds et Pavcnik, p. 200.

⁴⁴⁵ Basu, Kaushik et Pham Hoang Van. « The Economics of Child Labor ». *The American Economic Review*, vol. 88, n° 3 (1998), p. 412-427.

⁴⁴⁶ Aduayi Diop, p. 139.

⁴⁴⁷ Edmonds et Pavcnik, p. 211.

⁴⁴⁸ Amin, Aloysius Ajab. « The socio-economic impact of child labour in Cameroon ». *Labour, Capital and Society*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 239.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 243.

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p. 245.

⁴⁵¹ Baland, Jean-Marie et James A. Robinson. « Is Child Labour Inefficient? ». *The Journal of Political Economy*, vol. 108, n° 4 (2000), p. 663-679.

tâches productives est nécessaire pour la survie de ces derniers.⁴⁵² Dans une économie de subsistance, le noyau familial constitue l'espace d'activités économiques et de consommation de la production, la logique marchande étant peu présente. Bonnet et Schlemmer rappellent que cette idée de participation de tous les membres d'une famille à sa propre subsistance n'est pas propre aux pays en développement : « Jusqu'au XIXe siècle, l'expression "travail des enfants" ne pouvait faire sens, tant il était évident que les enfants participaient, comme tout un chacun, à la vie économique. »⁴⁵³ Il faut également tenir compte de la réalité de l'« informalisation » de l'économie sénégalaise : le secteur informel occupe une place importante dans ce pays et a un rôle prépondérant en Afrique subsaharienne.⁴⁵⁴ Une étude de l'UNICEF précise que dans ce secteur d'activités économiques, où les microactivités de production, de commerce ou de services pullulent, la main-d'œuvre enfantine non qualifiée est très demandée.⁴⁵⁵

Si les conditions économiques sont presque systématiquement mentionnées comme cause prépondérante du travail des enfants, il en est de même pour les pratiques socioculturelles. La mise au travail des enfants fait partie des pratiques culturellement et historiquement ancrées au Sénégal. Toutefois, ces pratiques ont évolué avec la dégradation des conditions de vie. Bonnet, par exemple, estime que la problématique du travail des enfants s'éloigne de sa réalité « traditionnelle ». Autrefois régi et guidé par la communauté et la famille, le travail des enfants en Afrique suivrait maintenant des lois « [...] dictées par un ordre économique mondial au service des puissances du Nord. »⁴⁵⁶ Bonnet croit que si tant de programmes d'actions pour abolir le travail des enfants ont échoué, c'est parce que les stratégies n'ont pas assez pris en considération le « [...] poids d'histoire dont chaque enfant est porteur. »⁴⁵⁷ Plusieurs auteurs rapportent que le travail des enfants, dans la culture africaine, a longtemps fait partie d'une forme d'initiation au passage à la vie adulte et d'un processus d'apprentissage et de socialisa-

⁴⁵² Marcoux, Richard. « Des inactifs qui ne chôment pas: une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali ». *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 297.

⁴⁵³ Bonnet et Schlemmer, p. 12.

⁴⁵⁴ Diallo, p. 11.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 11

⁴⁵⁶ Bonnet, Michel. *Le travail des enfants: terrain de luttes*. Coll. Cahiers libres. Lausanne: Éditions Page deux, 1999, p. 114.

⁴⁵⁷ Bonnet, Michel. *Regard sur les enfants travailleurs: la mise au travail des enfants dans le monde contemporain*. Coll. Cahiers libres. Lausanne: Éditions Page deux, 1998, p. 33.

tion, ce qu'Aduayi Diop appelle la fonction socioéducative du travail.⁴⁵⁸ Si, pour plusieurs, le travail des enfants signifie exploitation et abus, pour d'autres, il fait partie du cheminement éducatif de l'enfant. Morice et Schlemmer rappellent que « [d]e tout temps, la socialisation de l'enfant passe par sa mise à l'ouvrage progressive, par sa participation croissante, proportionnelle à son âge, aux travaux collectifs de la communauté familiale. »⁴⁵⁹ La passation et l'apprentissage des savoirs aux enfants assurent la pérennité et la reproduction générationnelle de ceux-ci. Aduayi Diop rappelle qu'auparavant les espaces d'apprentissage, de socialisation et d'éducation n'étaient pas compartimentés comme c'est le cas avec la scolarisation.⁴⁶⁰ L'exploitation et les abus dont les enfants sont victimes seraient dus à une trajectoire évolutive de la fonction socioéducative du travail vers une fonction purement économique, parallèlement à la paupérisation des familles.

Les pratiques socioculturelles peuvent également être influencées, dans le cas du Sénégal, par les pratiques religieuses. Rappelons que la religion, surtout l'islam, occupe une place déterminante au Sénégal et influe sur les pratiques collectives. Le travail, pour certaines confréries islamiques par exemple, est considéré comme étant une vertu et il en découle une véritable « sanctification par le labeur ». ⁴⁶¹ Markovitz explique que « [i]t should also be borne in mind that it is not only agricultural work which is sanctifying, but that one can also 'increase one's merit' through commercial, industrial, or political work. »⁴⁶² La religion a également pris, selon l'hypothèse de cet auteur, un rôle d'unificateur dans la société, plutôt joué par le nationalisme dans d'autres pays africains.⁴⁶³ Cela démontre l'importance des enseignements et des doctrines islamiques pour le pays qui, certainement, influent sur les conceptions liées aux activités des enfants. Évidemment, la conception du travail des enfants comme partie intégrante d'un processus éducatif est en opposition avec la conception de l'enfance idéale selon laquelle l'enfant doit être éduqué par la scolarisation et consacrer le reste de son temps à des activités ludiques. Bien que ces deux conceptions se réfèrent à des idées et à des valeurs

⁴⁵⁸ Aduayi Diop, p. 50.

⁴⁵⁹ Morice, Alain et Bernard Schlemmer. « La mise au travail des enfants: une problématique à investir ». *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 289.

⁴⁶⁰ Aduayi Diop, p. 51.

⁴⁶¹ Bava, Sophie et Danielle Bleitrach. « Islam et pouvoir au Sénégal ». *Le Monde Diplomatique*, nov. 1995, p. 21.

⁴⁶² Markovitz, Irving Leonard. « Traditional Social Structure, the Islamic Brotherhoods, and Political Development in Senegal ». *The Journal of Modern African Studies*, vol. 8, n° 1 (1970), p. 88.

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 75.

issues de cultures différentes, c'est toutefois la conception occidentalisée de l'enfance que l'on tente d'universaliser en s'appuyant sur celle-ci pour l'élaboration de conventions et de stratégies liées au travail des enfants. En fait, puisque les grandes organisations internationales ont institutionnalisé la conception de l'enfance idéale, par la CDE notamment, elles tentent, à travers des objectifs et des programmes d'aide, de naturaliser cette conception et surtout, de l'universaliser. La critique que l'on tente d'adresser à la conception de l'enfance idéale n'est pas liée à ses fondements ou aux idées qu'elle impose. Ce que nous déplorons, c'est qu'une conception culturellement et historiquement située soit présentée comme étant naturelle et universelle. Puisque la conception de l'enfance idéale rejette l'intégration des enfants dans le monde du travail (ils sont confinés au secteur scolaire), la réalité de millions d'enfants travailleurs est niée, ignorée et, surtout, jugée comme étant anormale (la normalité étant représentée par la conception occidentalisée de l'enfance). En refusant d'admettre que les besoins et secteurs d'activités des enfants peuvent varier selon les contextes socioculturels, les institutions onusiennes fondent leurs objectifs et stratégies en fonction d'éléments qui découlent du désir d'universalisation et d'uniformisation de la période de l'enfance. Pour une problématique comme le travail des enfants, ce type de stratégies culturellement inadéquates risque, au mieux, de n'avoir aucun effet. Nous verrons à la section 3.5.1 que le grand objectif de l'OIT et de l'IPEC d'abolir le travail est non seulement irréaliste (à court terme), mais qu'il détourne l'attention et le financement de projets qui pourraient d'abord œuvrer à améliorer les conditions de travail des enfants. La mise sur pied de ce type de projet exigerait toutefois que les institutions onusiennes reconnaissent que le travail fait partie de la réalité de bon nombre d'enfants, même si cette situation est anormale selon leur conception. Le portrait du travail des enfants au Sénégal démontre que les conditions économiques et les pratiques socioculturelles jouent un rôle prépondérant et que ces deux facteurs ne sont pas suffisamment considérés dans une conception universalisée de l'enfance et du cadre politico-légal qui en découle.

3.3 La division sexuelle du travail

L'organisation du travail des enfants et son incidence sont également liées aux dynamiques de genre présentes au Sénégal. Cela est particulièrement observable à travers deux phénomènes, soit le travail de domestique et l'apprentissage par le travail. Ces deux types d'emplois sont attribués en fonction du genre, et ce, tant au niveau des enfants que des adultes. Tentons, pour commencer, de définir le concept de la division sexuelle du travail pour ensuite analyser les deux cas mentionnés.

La division sexuelle du travail est souvent liée à l'organisation sociale patriarcale, dans laquelle l'homme est le chef du ménage. Dans les études féministes plus « radicales », le patriarcat est appréhendé comme étant la division sociale la plus centrale et la plus fondamentale de la société.⁴⁶⁴ Le concept du patriarcat est également, dans la pensée féministe, le « [...] social system of masculine domination over women. »⁴⁶⁵ Pour Delphy, le patriarcat est un système politique d'oppression de la femme, qui exploite le travail des femmes, mais qui n'avait pas de « [...] sens explicite, et surtout pas de sens explicitement politique » avant le début des années 1970.⁴⁶⁶ Nous ne désirons pas débattre sur le système du patriarcat, mais désirons simplement mentionner que depuis quelques décennies, le terme « patriarcat » a une connotation négative pour de nombreuses approches féministes et plus spécifiquement le féminisme matérialiste.⁴⁶⁷ Ce travail de recherche ne désire pas non plus retracer le chemin historico-culturel de la division sexuelle du travail au Sénégal; il est toutefois important de considérer ce système de division des tâches basé sur le sexe, car celui-ci a des conséquences sur la mise au travail des enfants. La division du travail au Sénégal semble obéir aux croyances, aux idées ainsi qu'aux valeurs associées au système du patriarcat, particulièrement en ce qui a trait au travail domestique, ce pourquoi nous pouvons penser cette division comme étant sexo-spécifique. Tel que mentionné, le système patriarcal implique une division du travail qui

⁴⁶⁴ Pilcher, Jane et Imelda Whelehan. *Fifty key concepts in gender studies*. Londres : Sage Publications, 2004, p. 93.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p. 93.

⁴⁶⁶ Delphy, Christine. *L'ennemi principal (2) : penser le genre*. Coll. Nouvelles questions féministes. Paris : Éditions Syllepse, 2001, p. 224.

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p. 224.

relègue les tâches les moins désirées aux femmes et aux enfants en premier lieu, alors que les privilèges (sociaux ou matériels) ne leur reviennent qu'en dernier lieu.⁴⁶⁸

La division du travail domestique réfère à la distribution, entre les membres d'une famille, des tâches et des responsabilités nécessaires au maintien du foyer et des membres du ménage.⁴⁶⁹ Ce concept a été développé à partir de l'ère industrielle et, dans la pensée féministe, la division du travail domestique expose la répartition sexo-spécifique des tâches :

[...] a " traditional " domestic division of labour is that in which men have primary responsibility for the necessary financial provision of their family household (via labouring/working outside the home in exchange for a wage), and women have primary responsibility for the management and performance of housework and caring work (such as cleaning, laundry, shopping, cooking and caring for children). This domestic work/ labour undertaken by women is unpaid, is mostly (though not always) performed within the home, and is necessary for the day-to-day maintenance of the household and its members.⁴⁷⁰

Cette notion est importante puisqu'au Sénégal, la division du travail semble être guidée par cette conception sexo-spécifique des rôles, d'où l'attribution prédéterminée de tâches ou de domaines de travail aux hommes et aux femmes, laquelle est également appliquée aux enfants. Cela peut être démontré à travers les phénomènes sexo-spécifiques suivant : les garçons apprentis et les jeunes filles domestiques.

3.3.1 Le cas particulier des apprentis

Comme démontré précédemment, le travail rémunéré et l'emploi à l'extérieur du foyer sont historiquement et culturellement dédiés aux hommes au Sénégal, dans un système patriarcal où l'homme est pourvoyeur pour sa famille. Ces idées associées aux divisions du travail expliquent certainement, en partie, pourquoi les jeunes apprentis sont surtout des garçons. Alors que d'un côté les jeunes filles sont reléguées au travail domestique (à l'intérieur ou à l'exté-

⁴⁶⁸ LeVine et coll., p.33.

⁴⁶⁹ Traduction libre de Pilcher, et Whelehan, p. 30.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 31.

rieur du foyer), ce qui fait partie du processus de formation de leur futur rôle d'épouse et de mère, les parents font souvent le choix d'envoyer leur garçon apprendre un métier technique et/ou professionnel. L'apprentissage par le travail pourrait donc constituer une forme éducative adaptée au contexte culturel et socioéconomique du Sénégal, mais cette pratique tend à dériver vers une forme d'emploi qui exploite le travail des enfants. Ce phénomène est également genré puisqu'il semble être à dominance masculine, alors que les filles ne sont pas candidates à l'apprentissage d'un métier technique salarié.

Un apprenti est un enfant confié au propriétaire d'un atelier (d'artisanat, de mécanique, de métallurgie, etc.) qui, en échange du travail bénévole de l'enfant, lui apprendra les rouages du métier. Le BIT définit ainsi l'apprentissage :

L'apprentissage traditionnel se réfère à un transfert bien organisé des compétences au sein des familles et des groupes sociaux, basé sur des conventions socioculturelles. Il s'agit d'un accord conclu entre le maître artisan et les parents de l'apprenti, qui régleme le transfert des compétences. L'apprentissage informel est similaire à l'apprentissage traditionnel, mais il se veut plus " ouvert " au sens où la majorité des apprentis sont étrangers à la famille. L'apprentissage informel est courant dans les activités plus " modernes " du secteur informel comme la réparation de voitures, le soudage ou encore la coiffure.⁴⁷¹

L'apprentissage peut prendre plusieurs années durant lesquelles les jeunes n'auront aucune garantie de rémunération, seront encadrés parfois irrégulièrement, participeront de façon erratique dans la production et composeront avec de maigres perspectives futures d'emplois en raison de la forte compétition.⁴⁷² Les enfants apprentis, selon Morice, sont vulnérables aux abus et à l'exploitation à cause de leur position économique précaire et de la relation sociale paternaliste du lieu d'apprentissage.⁴⁷³ Les apprentis ne seront pas systématiquement exploités par cette forme de travail, mais le degré d'apprentissage et la qualité de la formation dépendra largement de la volonté et des intentions du propriétaire de l'atelier.

⁴⁷¹ *L'apprentissage dans l'économie informelle*. Genève: Bureau international du travail (BIT), 2008, p. 6.

⁴⁷² Morice, « Underpaid child labor », p. 517.

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 515.

Historiquement, l'organisation de l'apprentissage par le travail était basée sur les rapports de réciprocité : les jeunes garçons étaient confiés à des propriétaires artisans de la famille élargie ou de la communauté et offraient leur main-d'œuvre en échange de l'apprentissage d'un métier. Ce système s'est surtout développé avec l'arrivée des métiers manuels modernes au début du 20^e siècle.⁴⁷⁴ En plus de créer un système de formation professionnelle et technique des jeunes garçons, l'apprentissage par le travail « [...] functions to ensure the continuity of the artisan professions and the class of petty entrepreneurs. »⁴⁷⁵ Avec l'urbanisation croissante et le déclin du communautarisme au Sénégal, les rapports à l'égard des apprentis ont changé. Morice explique que :

Kinship relations from the traditional subsistence economy rest on interdependent reciprocity between the various age groups, implying for the young the duty to submit to their elders who, in turn, are obliged to protect and educate them. Production relations, linked to the development of the urban micro-capitalist sector, are built upon the duty of children to supply labour from an early age in the absence of any perspective of future earning-power such as that provided in developed countries by the educational system.⁴⁷⁶

Cette forme hybride d'éducation et de travail, peut-être mieux adaptée au contexte sénégalais, aurait pu répondre aux besoins de formation des jeunes garçons. Toutefois, la conjoncture économique crée une domination quasi systématique du propriétaire sur ses apprentis, alors que la plupart de ces derniers deviendront « [...] a source of labour in extremely uncertain conditions ». ⁴⁷⁷ Amin est plus tranché sur cette question et croit, en se reportant à la situation des apprentis du Cameroun, que bien que l'on ne puisse être certain de la qualité de la formation reçue, « [...] we are sure of the hazardous and exploitative nature of the apprenticeship. » ⁴⁷⁸ Si le système des apprentis existe toujours, c'est certainement dû au besoin de travailleurs possédant des qualifications professionnelles. Selon le BIT, « [l]'apprentissage a toujours été la solution traditionnelle pour développer les compétences professionnelles des

⁴⁷⁴ Marguerat, Yves. « L'exploitation des apprentis au Togo ». In *L'Enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarianisation*, sous la dir. de Bernard Schlemmer. p. 358. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996.

⁴⁷⁵ Morice, « Underpaid child labor », p. 518.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p. 520.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 519.

⁴⁷⁸ Amin, p. 242.

jeunes dans les sociétés pauvres et pour en assurer le financement. »⁴⁷⁹ Faute d'écoles de métiers ou d'accès à des écoles professionnelles, l'apprentissage représente souvent le seul accès au développement de qualifications techniques. Le BIT affirme que, selon certaines estimations, « [...] 80 % des qualifications professionnelles dispensées aux travailleurs de l'économie informelle de l'Afrique de l'Ouest seraient transmises par l'apprentissage. »⁴⁸⁰ Qu'il soit catégorisé de pratique éducative ou de travail, le système des apprentis occupe une place importante et non négligeable : 15 % des enfants travailleurs sénégalais de 11 à 17 ans seraient des apprentis ou des stagiaires.⁴⁸¹ Morice indique que les apprentis sont piégés dans un système contradictoire : « [...] marginalized by the economic system, but at the same time strongly integrated into the social system which manifests itself in paternalistic relations in the workplace. »⁴⁸² La relation paternaliste du système des apprentis est aussi mentionnée par Yves Marguerat qui la décrit ainsi : « Ce système de type paternaliste (le patron traite l'apprenti comme son fils, qui le " remercie " en travaillant ensuite gratuitement pour lui) est encore celui de pays comme le Burkina, le Niger ou le Zaïre. »⁴⁸³

Bien que la dégradation générale des conditions de vie au Sénégal ait appauvri les conditions d'apprentissage des jeunes garçons, les mécanismes informels de formation étant culturellement bien établis, les artisans continuent d'offrir une formation et les jeunes continuent de la réclamer.⁴⁸⁴ Les avantages de ce type de formation restent attrayants : un accès facile à la formation, le développement de compétences qui correspondent à la réalité du monde du travail et du marché local et une possibilité pour l'apprenti de tisser peu à peu des liens avec des fournisseurs et de futurs clients.⁴⁸⁵ Puisque cette pratique est autofinancée par l'apprenti même, elle permet l'accès à une formation qui fournit des qualifications professionnelles et qui devrait faciliter l'insertion sur le marché du travail.

⁴⁷⁹ *L'apprentissage dans l'économie informelle*, p. 1.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p. 1.

⁴⁸¹ Dumas et Lambert, p. 8.

⁴⁸² Morice, « Underpaid child labor », p. 520.

⁴⁸³ Marguerat, « L'exploitation des apprentis au Togo », p. 358.

⁴⁸⁴ *L'apprentissage dans l'économie informelle*, p. 1.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 6.

Les conclusions du BIT sont celles-ci : « L'apprentissage fonctionne certes, mais il ne fonctionne souvent pas bien en termes de travail décent. »⁴⁸⁶ L'évolution négative du système de l'apprentissage par le travail est, entre autres, liée à l'urbanisation massive (des artisans et des apprentis) et aux crises économiques répétées. En période de crise, « [...] où les candidats affluent et où le travail est rare [...] »⁴⁸⁷, la tendance est à l'embauche des apprentis qui facilitent l'augmentation de la cadence de production de l'artisan (en diminuant le coût de son produit, il maintiendra ses ventes auprès de la population appauvrie, mais devra augmenter le volume de celles-ci afin d'équivaloir aux profits d'avant). Cependant, l'extension des capacités d'accueil des apprentis hypothèque la qualité de la formation prodiguée : « Poussés par la logique du système, certains patrons acceptent un nombre invraisemblable d'apprentis : plusieurs dizaines. Que peuvent-ils apprendre dans ces conditions? Que peut-on faire à 16 autour d'un unique réfrigérateur? »⁴⁸⁸ Encore une fois, on constate que ce sont les conditions de vie précaires qui engendrent une évolution négative d'une pratique culturellement ancrée comme celle-ci. Cela a évidemment des conséquences sur la précarisation des enfants.

3.3.2 Les domestiques

Le travail domestique et le travail de domestique sont deux phénomènes différents. Dans le premier cas, le travail domestique s'effectue au sein du foyer familial alors que pour le deuxième cas, il s'effectue pour une tierce partie. Bien que le travail effectué soit dans les deux cas des tâches ménagères, la catégorie du travail est différente : l'un est un travail familial non rémunéré et l'autre est un emploi salarié. Nous analysons ici la question des jeunes filles domestiques, donc employées à l'extérieur du foyer.

Selon l'UNICEF, les enfants employés comme domestiques forment le groupe le plus important de tous les enfants travailleurs.⁴⁸⁹ Le travail domestique salarié est presque toujours l'affaire des filles, ce qui s'explique par les mêmes raisons que le travail domestique familial, c'est-à-dire la division sexuelle du travail découlant du système patriarcal. L'UCW affirme

⁴⁸⁶ *Ibid.*, p. 6.

⁴⁸⁷ Marguerat, « L'exploitation des apprentis au Togo », p. 360.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 362.

⁴⁸⁹ *Les enfants domestiques*. Florence : UNICEF Innocenti Research Center, Innocenti Digest n° 5, 1999, p. 2.

que « [l]es femmes ont presque toujours assumé le rôle de responsable du ménage, en s'appuyant souvent sur leurs enfants et en comptant sur l'assistance d'autres membres de la famille élargie. »⁴⁹⁰ Les changements socioéconomiques des dernières décennies ont toutefois engendré une mutation de la prise en charge de ces tâches ménagères, qui sont maintenant, dans certains cas, reléguées à une ou à plusieurs personnes sans liens familiaux avec le foyer. Les jeunes filles domestiques sont donc des enfants qui, pour le compte d'un tiers, effectuent les travaux domestiques nécessaires à la maintenance d'un foyer en contrepartie d'une rémunération. Historiquement, ces jeunes filles étaient plutôt des enfants confiées à des membres de la famille élargie. Cette pratique était courante lorsque des parents vivaient une situation économique précaire qui les empêchait de subvenir aux besoins de tous leurs enfants. La famille qui se voyait confier une jeune fille assurait son éducation en contrepartie de son aide à la réalisation des tâches domestiques.⁴⁹¹ Sévédé-Bardem affirme, en parlant du Burkina Faso, que « la personne qui demande une fillette pour venir l'aider est supposée poursuivre la tâche éducationnelle de la famille biologique mais aujourd'hui, bien peu sont ceux qui perpétuent cet accord tacite pris avec les parents. »⁴⁹² À la suite de la dégradation des conditions de vie des deux dernières décennies, cette pratique semble donc avoir évolué vers une exportation de jeunes filles domestiques vers des familles qui n'ont plus nécessairement de liens entre elles et qui deviennent plutôt des employeurs : le contrat tacite auparavant basé sur une logique de réciprocité est maintenant plus près de la logique commerciale, ce qui augmente les risques d'exploitation de la main-d'œuvre. Selon Marguerat, c'est là que le mécanisme devient dysfonctionnel, c'est-à-dire lorsque le travail domestique de l'enfant n'a plus une contrepartie équitable.⁴⁹³ La diminution des liens de réciprocité et la disparition du caractère immédiat des rapports sociaux viennent complètement changer la donne : le rapport de l'enfant confié est remplacé par un rapport de marchandisation de la main-d'œuvre domestique infantine. Absa Gassama croit également que la pratique a été appelée à changer au cours des 35 dernières années, alors que les conditions « [...] matérielles d'existence désastreuses des campagnes sénégalaises ont provoqué un afflux de main-d'œuvre dans les centres urbains.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁹¹ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 9.

⁴⁹² Sévédé-Bardem, Isabelle. « L'expérience précoce du travail exploité et de la débrouillardise ». In *Précarités juvéniles en milieu urbain africain (Ouagadougou)*, p. 148. Paris: Éditions L'Harmattan, 1997.

⁴⁹³ Marguerat, Yves. « Les Cendrillons Africaines. Fillettes exploitées, fillettes exclues. » In *Perspectives historiques sur le genre en Afrique*, sous la direction de Odile Goerg. p. 258. Paris: Éditions L'Harmattan, 2007.

Cette offre a rencontré en ville un type de demande de travail qui a encouragé sa féminisation. »⁴⁹⁴

L'UCW révèle que la domesticité est une pratique courante au Sénégal et que « [...] des milliers de jeunes filles non scolarisées et issues de milieux défavorisés se mettent au service des ménages. »⁴⁹⁵ Ce dérapage, selon Marguerat, est dû à l'appauvrissement des populations, tant rurales qu'urbaines, « [...] qui oblige chacun à rechercher par tous les moyens, l'argent nécessaire dans une économie de plus en plus monétarisée. »⁴⁹⁶ Le problème réside surtout dans le fait que l'emploi de main-d'œuvre enfantine dans le secteur domestique n'est soumis à aucune réglementation. Gassama souligne qu'il existe des textes de loi concernant le personnel domestique, mais que ce marché de l'emploi « [...] reste "informel" et échappe largement aux réglementations officielles. »⁴⁹⁷ L'absence de contrôle sur ce secteur de travail facilite l'exploitation du travail des jeunes filles et peut même aller jusqu'à l'esclavage dans certains cas. « Derrière les portes closes de maisons privées »⁴⁹⁸, les abus deviennent invisibles. La nature même du travail ne devrait pas porter préjudice aux jeunes domestiques, car comme le souligne l'UCW, les tâches ménagères ont, dans l'histoire, presque toujours été considérées comme faisant partie du processus éducationnel des enfants, particulièrement des filles.⁴⁹⁹ L'apprentissage des tâches ménagères était considéré, et l'est encore aujourd'hui dans plusieurs sociétés, comme une préparation au futur rôle d'épouse et de mère de la jeune fille. Toutefois, l'UCW indique que lorsque le travail domestique « [...] occupe la journée entière, quand il épuise l'enfant et l'empêche de fréquenter l'école et de jouir d'autres droits, y compris d'autres types de préparation à la vie adulte, le tableau change du tout au tout. »⁵⁰⁰ Ce n'est donc pas la nature, mais plutôt les conditions relatives au travail de domestique qui mettent en péril la santé et la sécurité physique et psychologique de l'enfant.⁵⁰¹ Les analyses sur le sujet relèvent toutes les longues heures de travail incessant, les châtiments corporels, les privations des

⁴⁹⁴ Gassama, Absa. « Les marchés du travail domestique au Sénégal ». *Innovations, Cahiers d'économie de l'innovation*, vol. 2, n° 22 (2005), p. 171-184.

⁴⁹⁵ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 9.

⁴⁹⁶ Marguerat, « Les Cendrillons Africaines », p. 258.

⁴⁹⁷ Gassama, p. 172.

⁴⁹⁸ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 9.

⁴⁹⁹ *Les enfants domestiques*, p. 3.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p. 3.

⁵⁰¹ *Comprendre le travail des enfants au Sénégal*, p. 10.

nécessités de base et même les agressions sexuelles dont les jeunes domestiques sont souvent victimes (Blagbrough, 1999; Bourdillon, 1995 et Marguerat, 2007). L'UCW, par exemple, souligne que les conséquences de cette transformation du type de contrat, maintenant devenu une transaction marchande, sont : « [...] des horaires de travail très lourds, une rémunération dérisoire, l'absence de perspectives de développement normal de l'enfance, le manque d'amour et d'affection et d'autres privations. »⁵⁰² Cela est surtout le cas des jeunes filles qui résident en permanence au foyer de l'employeur, sans la possibilité d'entretenir des contacts avec l'extérieur. Michael Bourdillon croit que c'est l'absence de division entre le lieu du travail et celui de résidence, donc de repos, qui engendre une servitude quasi permanente.⁵⁰³ Marguerat qualifie cette circulation des « petites bonnes » comme étant la nouvelle forme d'esclavage moderne en Afrique.⁵⁰⁴ La demande pour les aides domestiques est forte dans une société où les tâches ménagères ne sont pas nécessairement mécanisées et où, de plus en plus, les femmes doivent travailler à l'extérieur du foyer afin de diminuer la précarité financière du ménage. Marguerat explique ainsi l'évolution du phénomène :

Mais plus les femmes développent à l'extérieur des activités nouvelles (valorisantes ou tout simplement nécessaires à leur survie), plus les corvées vont se reporter sur les cadettes. Plus les filles de la famille sont scolarisées, plus il faut aller chercher au dehors de la main-d'œuvre qui peut les remplacer. C'est là le fondement d'un vaste dérapage, au cours des dernières décennies, qui a conduit à la péjoration du sort des filles confiées loin de leurs parents, évolution que l'on peut caricaturer en disant que souvent, la " libération " de la femme repose sur l'exploitation de la fillette.⁵⁰⁵

Marguerat explique donc la prolétarianisation du travail domestique des jeunes filles par l'engagement des femmes, contraintes par la précarité économique, dans des activités à l'extérieur du foyer. L'absence des femmes implique obligatoirement l'utilisation d'une main-d'œuvre domestique de remplacement afin que toutes les tâches nécessaires au maintien du foyer soient accomplies. Les jeunes filles, de par leur âge et leur sexe, constituent cette main-

⁵⁰² *Les enfants domestiques*, p. 2.

⁵⁰³ Bourdillon, Michael. « Children as domestic employees: problems and promises ». *Journal of Children and Poverty*, vol. 15, n° 1 (2009), p. 3.

⁵⁰⁴ Marguerat, « Les Cendrillons Africaines », p. 257.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 258.

d'œuvre de substitution qui peut être exploitée à moindre coût.⁵⁰⁶ D'un rapport de force et de travail auparavant basé sur le lien familial, les domestiques et leurs employeurs ont maintenant des rapports purement économiques d'employeurs pauvres ou de classe moyenne et d'employées extrêmement pauvres.⁵⁰⁷ Pour les jeunes filles domestiques, « [...] la dureté de la discipline et la dévalorisation sociale sont sévères [...] ».⁵⁰⁸

Le travail domestique au Sénégal n'est pas seulement l'affaire des enfants. D'ailleurs, la dégradation des conditions d'emploi des domestiques est liée à l'abondance de l'offre. Gassama affirme que le nombre de postulantes est égal ou supérieur au nombre de domestiques en poste : « C'est ainsi qu'elles constituent une armée de réserve qui contribue à faire baisser les prix de leurs services déjà peu valorisés, notamment à cause de leur affectation au rôle féminin. »⁵⁰⁹ L'UNICEF croit que si les jeunes filles sont si nombreuses à être employées comme domestique, c'est parce que les employeurs considèrent qu'elles sont moins chères à engager et à entretenir qu'un adulte et qu'elles sont plus malléables.⁵¹⁰ Qu'il soit réalisé par des adultes ou des enfants, le travail domestique, croit l'UCW, figure parmi les tâches « [...] les moins considérées, les moins réglementées et les moins rémunérées de toutes les occupations. »⁵¹¹

Ce portrait de la situation des jeunes employées domestiques dévoile que cette forme de travail implique une violation quasi systématique de plusieurs droits selon la CDE.⁵¹² Cela explique sans doute pourquoi des organisations internationales comme l'UNICEF et l'OIT ont investi la problématique ces dernières années. Selon Bourdillon, ce type de travail était considéré comme bénin et avait peu attiré l'attention avant le milieu des années 1990.⁵¹³ Depuis, l'OIT a étudié la question et a établi que le travail de domestique peut devenir l'une des pires formes de travail des enfants lorsque :

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 260.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 260.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, p. 263.

⁵⁰⁹ Gassama, p. 172.

⁵¹⁰ *Les enfants domestiques*, p. 2.

⁵¹¹ *Ibid.*, p. 4.

⁵¹² Notamment les articles 7, 9, 18, 19, 27, 28, 31, 32 (Voir l'appendice B)

⁵¹³ Bourdillon, p. 2.

[...] l'enfant a été vendu, lorsqu'il est asservi ou quand il travaille sans rémunération, lorsqu'il travaille trop longtemps, isolé ou de nuit, lorsqu'il est exposé à de graves risques pour sa sécurité ou sa santé, lorsqu'il est victime de sévices ou qu'il court des risques de violences physiques ou de harcèlement sexuel, et enfin, lorsqu'il travaille à un âge très tendre (certains enfants domestiques ont à peine cinq ans).⁵¹⁴

La dépendance permanente et exclusive envers l'employeur, l'isolement, la difficulté de reconnaissance de leur statut et l'inégalité certaine et inhérente dans leurs rapports à l'employeur sont les caractéristiques distinctives des jeunes domestiques. Pour Bourdillon, ces éléments créent une triple oppression pour l'enfant : « Children are already in a weak position in relation to adults. When the adults who dominate their lives are also employers, their position is weaker still. Girls dominate domestic service and their situation is often further weakened by gender inequalities in society. »⁵¹⁵

Les difficultés liées à l'élaboration de stratégies pour encadrer le travail de domestique sont multiples. La première réside dans le caractère invisible de ce domaine d'emploi : « [...] invisible car chaque enfant est employé séparément et travaille dans l'espace clos d'une maison privée [...] ».⁵¹⁶ L'emploi comme tel est également invisible puisqu'il fait partie d'un secteur non structuré du marché du travail et que ce type de travail n'apparaît pas facilement dans les statistiques : « [...] puisque le statut d'une jeune fille vivant dans une famille peut être celui d'un membre de la famille, sa présence même peut ne pas apparaître dans un recensement ou une étude sur les ménages. »⁵¹⁷ L'invisibilité des travailleuses domestiques est aussi liée à la non-reconnaissance de ce type de travail qui, puisque réalisé en majorité par des filles, peut être perçu comme « [...] une simple extension de leurs devoirs, et la notion de travail est absente. »⁵¹⁸ Le travail de domestique est donc ancré dans les pratiques socioculturelles du Sénégal et, comme pour les apprentis, cette pratique a évolué de façon négative au cours des dernières décennies, entraînant une précarisation certaine des jeunes filles domestiques.

⁵¹⁴ *Les enfants domestiques*, p. 3.

⁵¹⁵ Bourdillon, p. 5.

⁵¹⁶ *Les enfants domestiques*, p. 3.

⁵¹⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 3.

3.4 Relation entre travail des enfants et éducation

Les études établissant des liens de causalité entre le travail des enfants et la scolarisation prolifèrent. On présente toutefois cette relation de deux façons : la première présente la scolarisation obligatoire comme étant la solution au problème du travail des enfants, la seconde fait valoir que la mise au travail des enfants est l'une des conséquences de l'échec du projet scolaire. L'étude de Ballat, Bhukuth et Radja pose une question essentielle à ce sujet : « Il s'agit de savoir si c'est le niveau d'éducation qui provoque la pauvreté ou si c'est la pauvreté qui produit le faible niveau d'éducation. »⁵¹⁹ La réponse à cette question est extrêmement difficile à obtenir puisque la chaîne causale est circulaire.

Comme mentionné précédemment, la scolarisation est obligatoire au Sénégal pour les jeunes de sept à treize ans, bien que cette loi ne soit pas nécessairement respectée.⁵²⁰ Une étude du BIT sur les trajectoires de scolarisation des enfants au Sénégal révèle que dans plus de la moitié des cas d'enfants non scolarisés, l'opposition à la scolarisation est venue des parents et que ce choix ne serait pas lié à des contraintes qui s'exercent sur le ménage.⁵²¹ La seconde justification, pour 13 % des répondants, est que l'école n'est pas utile.⁵²² Cela nous permet de croire que dans certains cas, même si les enfants ont accès à l'école, les parents choisissent une autre forme éducative, dont le travail fait partie. Le fait de poser l'éducation obligatoire comme étant la solution à l'élimination du travail des enfants repose sur une hypothèse douteuse. Bonnet et Schlemmer croient que cette hypothèse est en fait une mauvaise tendance à vouloir transférer des stratégies occidentales à un contexte autre : « [...] l'instruction obligatoire ayant, dans les pays industrialisés, éliminé l'exploitation du travail des enfants, le reste du monde ne peut que suivre la même route. »⁵²³ L'école, selon Schlemmer, est naturalisée et non pas pensée comme une institution historique occidentale, où l'uniformisation des modes d'apprentissage a été instaurée à la fin du 19^e siècle.⁵²⁴ L'idéologie dominante des grandes organisations internationales est que l'école exclut nécessairement la mise au travail des en-

⁵¹⁹ Bhukuth, Ballet et Radja, p. 3.

⁵²⁰ Dumas et Lambert, p. 1.

⁵²¹ *Ibid.*, p. 9.

⁵²² *Ibid.*, p. 9.

⁵²³ Bonnet et Schlemmer, p. 15.

⁵²⁴ Schlemmer, Bernard. « Paradigme de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail ». *Communications*, vol. 72, n° 1 (2002), p. 175.

fants, bien que plusieurs études démontrent qu'un fort pourcentage d'enfants travailleurs fréquente également l'école : « Even the minority who attend school are employed in one way or another outside school hours. »⁵²⁵ Globalement, 73 % des enfants travailleurs de cinq à quatorze ans dans le monde fréquentent l'école, bien que cette fréquentation scolaire varie selon le statut d'emploi de l'enfant.⁵²⁶ Cependant, ces chiffres ne traduisent pas les conséquences du travail sur le rendement scolaire et il est difficile de croire que : « [...] human capital accumulation of children is not impaired by having to work. »⁵²⁷ Le droit à l'éducation et le droit au travail sont posés de façon conflictuelle par les discours de la diplomatie multilatérale et l'on reproche à ceux-ci de transformer le droit à l'éducation en un devoir de scolarité, visant nécessairement l'interdiction de travailler.⁵²⁸ Pour bien des familles, la scolarisation n'est pas automatiquement garante d'un avenir prospère pour l'enfant, puisque la réalité du système d'éducation du Sénégal renvoie plutôt à un manque de locaux appropriés et d'enseignants compétents, à une pédagogie inadaptée, etc. « Dans un tel environnement lorsque le rendement marginal de l'école est faible, les parents n'ont aucun intérêt à investir dans le capital humain de leurs enfants. »⁵²⁹ Le manque d'intérêt des parents quant à la scolarisation des enfants est aussi lié au manque d'emplois salariés, donc à la grande incidence de chômage même chez les diplômés.

Les études empiriques centrées sur la relation entre la scolarisation et le travail des enfants présentent des résultats controversés. Certaines études ont effectivement démontré que le travail des enfants n'a pas d'effet pervers significatif sur leur scolarisation.⁵³⁰ Paradoxalement, une étude réalisée au Ghana conclut que la pauvreté est directement liée à la décision de scolariser l'enfant ou de le mettre au travail.⁵³¹ Les recherches d'économistes appréhendent la problématique par rapport aux effets à long terme de l'éducation des enfants, la scolarisation permettant d'améliorer la future productivité et les compétences sur le marché du travail, ce

⁵²⁵ Morice, « Underpaid child labor », p. 515.

⁵²⁶ Edmonds et Pavenik, p. 205.

⁵²⁷ Baland, et Robinson, p. 667.

⁵²⁸ Bonnet et Schlemmer, p. 19.

⁵²⁹ Bhukuth, « Revue de la littérature économique récente », p. 13.

⁵³⁰ Baland, et Robinson, p. 667.

⁵³¹ *Ibid.*, p. 667.

qui aurait un impact économique positif.⁵³² À ces théories basées sur des calculs de coût-bénéfice, Bhukuth tient à rappeler que « [...] d'offrir une éducation ne signifie pas forcément une meilleure accumulation du capital, il faut pour cela que l'éducation soit de bonne qualité et accessible à tous. »⁵³³ Bonnet ajoute que l'éducation a un coût d'investissement pour les familles que bien des ménages ne peuvent supporter à court terme.⁵³⁴ L'accès au crédit étant souvent limité, voire inaccessible, les coûts d'investissement dans l'éducation des enfants ne peuvent pas non plus être amortis sur le moyen ou le long terme. « Findings suggest that the credit and financial market imperfections associated with poverty are an important contributor to child labor. »⁵³⁵ Le taux de chômage des nouveaux diplômés est également un élément dissuasif dans le processus décisionnel lié à la scolarisation des enfants. Si le marché du travail sénégalais n'est pas prêt à accueillir une cohorte d'intellectuels avec de nouvelles compétences, quel est l'intérêt de la poursuite des études? « Les ménages pauvres ayant connaissance de ces informations ne désirent donc pas investir en éducation [...] outre le minimum nécessaire pour faire face aux aléas de la vie. »⁵³⁶ Selon Hussain, le travail des enfants sera éliminé lorsque les gains de l'éducation dépasseront les gains du travail infantile.⁵³⁷ Edmonds et Pavcnik abondent dans le même sens et argumentent en termes d'absence d'alternative décente : « When the alternatives to working are expensive or of poor quality, work may be the best use of a child's time. »⁵³⁸ De plus, l'éducation aurait une valeur différente selon les activités enfantines des parents. Les recherches de Ranjan (2001) démontrent que les parents éduqués « [...] renoncent au travail des enfants; non pas seulement parce qu'ils sont riches, mais parce qu'ils reconnaissent une valeur à l'éducation en tant que telle. »⁵³⁹ Cet aspect a également été traité dans la thèse de la trappe intergénérationnelle de pauvreté d'Emerson et Portela Souza, qui suggèrent que : « [...] the likelihood of being child laborers increases the younger their parents were when they entered the labor force and the lower the educational attainment of their parents as well as their grandparents. »⁵⁴⁰

⁵³² Bhukuth, « Revue de la littérature économique récente », p. 10.

⁵³³ *Ibid.*, p. 13.

⁵³⁴ *Ibid.*, p. 12.

⁵³⁵ Edmonds et Pavcnik, p. 214.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 214.

⁵³⁷ Tel que cité dans Bhukuth, « Revue de la littérature économique récente », p. 18.

⁵³⁸ Edmonds et Pavcnik, p. 214.

⁵³⁹ Tel que cité dans Bhukuth, Ballet et Radja, p. 3.

⁵⁴⁰ Emerson et Portela Souza, p. 376.

3.5 Gestion politique du travail des enfants

Contrairement aux problématiques liées à la scolarisation, le travail des enfants n'est pas un phénomène qui reçoit une grande attention étatique de la part du Sénégal. Les engagements internationaux du Sénégal par rapport au travail des enfants n'impliquent pas autant l'intervention de l'État que ceux par rapport à l'éducation. En effet, le Sénégal a ratifié la Convention 182 de l'OIT sur l'élimination des pires formes du travail des enfants et la Convention 138 de l'OIT sur l'âge minimum du travail. Le Sénégal a intégré la Convention 138 de l'OIT dans sa nouvelle constitution et a fixé l'âge minimum légal au travail à 14-15 ans. Au plan législatif, le Sénégal a rempli ses engagements par rapport à la Convention 138. Le fait de promouvoir cette loi et de la mettre en application ne semble pas faire partie des priorités de l'État. D'ailleurs, le travail des enfants n'est pratiquement pas mentionné dans le DSRP II, sauf une brève allusion par rapport aux enfants travaillant dans les pires formes (selon la Convention 182). Le travail des enfants, contrairement à l'éducation ou à l'équité de genre, n'étant pas inscrit dans l'agenda des priorités des bailleurs de fonds internationaux, le Sénégal ne subit donc que très peu de pression par rapport à cette problématique. Évidemment, puisque l'objectif de l'aide publique au développement est la lutte contre la pauvreté, il semble illogique de ne pas donner autant d'attention à la problématique du travail des enfants qu'à celle de l'éducation, alors que les deux sont fortement liées. Puisque le choix des interventions sociales du gouvernement sénégalais concorde souvent avec les priorités des bailleurs de fonds internationaux, le Sénégal a choisi de mettre sur pied un Projet de lutte contre la traite et les pires formes de travail des enfants. L'État indique que ce Projet :

[...] s'inscrit dans le cadre global de lutte contre la pauvreté, de protection de l'enfant et particulièrement de l'élimination de la traite et des pires formes de travail des enfants, ceci conformément à la convention 182 de l'OIT ratifiée par l'État du Sénégal. Ainsi, il compte apporter une contribution décisive à la réduction de la vulnérabilité des enfants issus des couches les plus pauvres de la population et qui vivent ou pourraient vivre les pires situations d'exploitation et d'exclusion.⁵⁴¹

⁵⁴¹ *Projet de Lutte Contre la Traite et les Pires Formes de Travail des Enfants*. République du Sénégal : ministère de la Famille, des Organisations féminines et de la Protection de l'enfance. En ligne. http://www.famille.gouv.sn/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=128&limit=1&limitstart=1. Page consultée le 23 octobre 2010.

Avec ce Projet, le gouvernement entend cibler les enfants victimes d'abus et d'exploitation sexuels, les enfants victimes de mendicité, les jeunes filles victimes de travail domestique précoce et les enfants victimes de traite.⁵⁴² Le choix des cibles semble tout de même assez approprié au contexte sénégalais, mais, évidemment, cela n'est pas suffisant. En plus de n'englober qu'une portion des enfants travailleurs, le ministère de la Famille prévoit déjà que l'implantation de ce projet sera difficile en raison du manque de budget accordé à cette problématique.⁵⁴³ On peut se questionner à savoir pourquoi le Sénégal n'a pas un programme englobant toutes les formes de travail des enfants, alors que l'incidence de ce dernier est très élevée. Le manque de financement est certainement en partie responsable. Si le travail des enfants semble ignoré ou relégué au second plan tant par les grands objectifs et stratégies internationaux que par le Sénégal, c'est peut-être parce que tous les efforts ont été investis dans la scolarisation universelle qui, croit-on, éliminera à elle seule la problématique du travail des enfants. Boyden rappelle que :

[...] of course, child labour was once a major concern in the industrialized countries of Europe, in North America and in Japan. Precisely because eradication in these areas has apparently been so successful, many historians are tempted to draw parallels with, and provide lessons for, the developing world today. At one time, labour legislation and worksite inspection were thought to have been the principal agents of child labour reform in the industrialized world. More recently, historians have begun to highlight other historical forces in the reduction in child labour, such as developments in technology, increased family wealth, the organization of adult labour, compulsory education and the emergence of new ideologies about childhood.⁵⁴⁴

Les institutions onusiennes semblent avoir décidé, comme nous l'avons mentionné précédemment, que le travail ne devrait pas faire partie de la période de l'enfance. Cela va de paire avec la conception occidentalisée de l'enfance. De plus, ces institutions ne semblent retenir qu'un des éléments de l'histoire occidentale du travail des enfants, soit son éradication par la scolarisation obligatoire de masse. Les autres éléments contextuels, sociaux et économiques sont complètement omis. L'industrialisation massive n'a pourtant pas eu lieu au Sénégal et ne semble pas sur la voie rapide d'y arriver, il est donc tout à fait inadéquat de ne miser que sur

⁵⁴² *Ibid.*

⁵⁴³ *Ibid.*

⁵⁴⁴ Boyden, Jo. *The relation between education and child work*. Florence: UNICEF: Innocenti Occasional Papers - Child Right Series n° 9, 1994, p. 1.

un élément, la scolarisation, pour penser éliminer complètement le phénomène de très grande ampleur du travail des enfants. Les organisations internationales ne proposent pourtant pas d'autres solutions que de militer en faveur de l'abolition du travail des enfants, sans même penser à en améliorer les conditions. Cela constitue la vision abolitionniste du travail des enfants que nous analysons dans la prochaine section.

3.5.1 La vision abolitionniste

La vision abolitionniste du travail des enfants est basée sur une universalisation de la conception de l'enfance et des activités qui peuvent prendre place durant cette période de la vie. Cette dictature idéologique renvoie à une condamnation directe de toute forme de travail infantile, et ce, sans nuances. La domination doctrinale du Nord s'opère une fois de plus sur les pays du sud. Bonnet et Schlemmer synthétisent l'avènement de la condamnation systématique du travail des enfants :

La période contemporaine voit le problème resurgir, et apparaître comme un problème majeur de notre temps. La représentation dramatique qu'en donnent les médias a rapidement mobilisé le grand public. [...] Le consensus se fait donc facilement autour du mot d'ordre qui est celui de l'OIT : "abolition du travail des enfants". D'autant que ce mot d'ordre conviendra parfaitement à l'UNICEF, dont c'est la vocation de protéger les enfants en tant que tels, et à la Banque mondiale, qui trouve là un terrain où elle pourra apparaître comme étant du côté du progrès social et du respect du droit du travail : elles finiront par unir leur force autour de ce mot d'ordre.⁵⁴⁵

Le raisonnement derrière le postulat abolitionniste, selon Schlemmer, est que la seule façon de protéger l'enfant travailleur est d'abolir ce travail et non pas d'en améliorer les conditions.⁵⁴⁶ L'OIT ne démord pas de sa position abolitionniste et continue de croire en l'éradication du travail des enfants par la scolarisation obligatoire. L'IPEC, par exemple, se base sur l'idée selon laquelle « [...] partout où l'éducation s'est développée, les enfants ont déserté les formes de travail productif auxquels ils s'adonnaient auparavant. »⁵⁴⁷ La position de l'OIT est

⁵⁴⁵ Bonnet et Schlemmer, p. 13.

⁵⁴⁶ Schlemmer, Bernard. « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, n° 1 (2005), p. 232.

⁵⁴⁷ *Ibid.*, p. 233.

certainement guidée par le désir de combiner les agendas mondiaux, inscrivant le sien avec celui des OMD relatifs à la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 et du mouvement de l'Éducation pour tous de l'UNESCO.⁵⁴⁸ White souligne toutefois que ces notions « [...] are out of tune with the realities of life. »⁵⁴⁹ En effet, les rapports de pouvoir des institutions financières sur des pays endettés comme le Sénégal ne permettent plus à l'État d'augmenter ses dépenses publiques en éducation, mécanismes du remboursement de la dette obligent. Comment l'OIT prévoit-elle alors améliorer le système scolaire pour inciter les enfants travailleurs à substituer l'école au lieu de travail? Car les chiffres et les analyses démontrent bien que la qualité actuelle du système d'éducation n'amènera pas les familles à se conformer à la loi sur la scolarisation primaire obligatoire. Il y a donc ici un vide stratégique institutionnel et un manque de coordination entre les diverses grandes organisations, traduisant certainement une grande méconnaissance du phénomène du travail des enfants. Bonnet et Schlemmer croient que de « [...] prétendre qu'un monde sans exploitation des enfants est à notre portée, ce n'est pas une utopie mobilisatrice, c'est un masque mis à la réalité du monde tel qu'il est et restera : imparfait. »⁵⁵⁰ Si certaines cultures admettent que les enfants participent à la sphère productive et peuvent même considérer cette intégration au monde du travail comme étant positive, il semble évident qu'un discours axé uniquement sur le caractère néfaste du travail des enfants soit mal reçu et que les actions qui en découlent soient contre-productives.

La vision abolitionniste du travail des enfants se heurte maintenant à ceux qui défendent l'enfant travailleur comme un acteur libre de combler ses besoins par son travail.⁵⁵¹ Cette vision opposée, basée sur le Mouvement des enfants et jeunes travailleurs (MEJT), appuie les enfants dans leur revendication pour un travail digne. Venu énoncer leurs demandes à la Déclaration de Kundapur en 1996, le MEJT a tenté de renverser, ou plutôt d'équilibrer, la domination à la fois adulte et occidentale exercée sur eux. Bonnet et Schlemmer expliquent ce changement ontologique :

⁵⁴⁸ *La fin du travail des enfants: un objectif à notre portée*, p. 79.

⁵⁴⁹ White, Ben. « Globalization and the child labour problem ». *Journal of International Development*, vol. 8, n° 6 (1996), p. 831.

⁵⁵⁰ Bonnet et Schlemmer, p. 15.

⁵⁵¹ *Ibid.*, p. 19.

La malédiction originelle qui grève négativement la conception occidentale du travail est remise en cause. L'enfant n'est plus une sorte de valeur morale, souvenir nostalgique d'un paradis perdu, à protéger le plus longtemps possible; c'est un membre de la communauté humaine qui, par son engagement dans le travail, crée de la valeur économique mais aussi se forme et s'épanouit.⁵⁵²

Dès l'instant où l'on ne tient pas compte de la parole des enfants sur leur propre condition, les études sur les impacts du travail des enfants, selon Levison, resteront sans fondements, basées sur des suppositions d'adultes, sur de l'observation de terrain ou sur des entrevues.⁵⁵³ Le MEJT désire lutter pour mettre fin à l'exploitation du travail infantile, mais refuse d'appuyer les luttes qui « diaboliseraient » leur condition.⁵⁵⁴ Le Mouvement fait possiblement référence à cette éloquente comparaison du BIT dans son rapport de 2006 : « [p]our assurer dans l'immédiat leur sécurité, les pauvres sont obligés, tel Faust, de conclure un pacte avec le diable. »⁵⁵⁵ Antonella Invernizzi précise toutefois l'importance de l'image projetée : « L'image de l'enfant acteur luttant quotidiennement pour survivre et se battant contre l'exploitation appelle au respect pour son mode de vie et à la solidarité dans les actions qu'il entreprend. »⁵⁵⁶ L'impact des organisations d'enfants travailleurs est encore marginal et les échanges avec les instances officielles restent surtout informels; le BIT, par exemple, limite la participation des enfants dans les séances de consultation stratégique sur les mesures d'élimination de leur travail.⁵⁵⁷ Les enfants travailleurs demandent à être écoutés sur les questions qui les concernent, car ce droit fondamental à la parole leur a été reconnu dans la CDE et ils exigent qu'il soit respecté.⁵⁵⁸ Ce quasi-rejet du désir de participation des enfants est manifestement paradoxal avec les articles 12 et 15 (droit d'expression et d'association) de la Convention, qui avait pourtant institutionnalisé les enfants « [...] as capable social actors rather than deficient pre-adults. »⁵⁵⁹

⁵⁵² *Ibid.*, p. 18.

⁵⁵³ Levison, Deborah. « Children as Economic Agents ». *Feminist Economics*, vol. 6, n° 1 (2000), p. 128.

⁵⁵⁴ Invernizzi, Antonella. « Des enfants libérés de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement discriminés? Positions et oppositions sur le travail des enfants ». *Déviance et Société*, vol. 27, n° 4 (2003), p. 462.

⁵⁵⁵ *La fin du travail des enfants: un objectif à notre portée*, p. 17.

⁵⁵⁶ Invernizzi, p. 463.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, p. 468.

⁵⁵⁸ Bada, Aimé et coll. *Les 12 droits du Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs (MAEJT): Fondement juridique, plate-forme revendicative ou instrument de développement*. Dakar: ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action, 1999, p. 6.

⁵⁵⁹ White, p. 834.

Si pour les organisations internationales l'élimination du travail des enfants est perçue comme un pas vers le progrès social et la modernité, elles semblent oublier que cette abolition peut aussi conduire vers un accroissement de la précarisation des enfants et de leurs familles. Pour beaucoup d'enfants, le progrès passe par le travail et non pas par son élimination, faute de meilleures options.⁵⁶⁰ Finalement, White rappelle qu'il faut se tenir à l'écart de « simples » solutions comme abolir le travail des enfants et qu'il faut plutôt penser en fonction des besoins de l'enfant pour de meilleures conditions de travail.⁵⁶¹

3.6 Conclusion

L'analyse du travail des enfants au Sénégal démontre que ce phénomène est multifactoriel et principalement conditionné par la précarité économique de la population. En effet, les conditions économiques sont, d'une part, responsables de la mise au travail précoce des enfants afin de pallier la paupérisation de la famille et, d'autre part, elles ont engendré la dégradation des conditions de travail de certaines pratiques culturellement ancrées comme le système des apprentis ou des jeunes filles domestiques. D'ailleurs, l'examen de ces deux pratiques, qui sont des formes d'apprentissage par le travail, a démontré que leur évolution négative est directement liée à l'urbanisation massive, à la dégradation des conditions de vie de la population et à la diminution des rapports de réciprocité qui ont été remplacés par une marchandisation et une monétarisation des services. Malgré cela, les pratiques socioculturelles liées au travail des enfants sont encore très présentes au Sénégal, particulièrement dans l'économie informelle et en milieu rural. L'étude du phénomène nous a également permis d'identifier des dynamiques de genre importantes en ce qui a trait à la division du travail, notamment des tâches domestiques, qui entraînent une précarisation accrue des fillettes. Les dynamiques de genre et la division sexuelle du travail expliquent également en partie l'expérience différenciée des jeunes filles et des jeunes garçons en déterminant le secteur de travail de l'enfant. L'impact du genre sur le travail des enfants est non négligeable. Masson rappelle d'ailleurs que « [...] ces constructions sociales [liées au genre] structurent le langage, les relations de

⁵⁶⁰ Invernizzi, p. 475.

⁵⁶¹ White, p. 829.

pouvoir et d'autorité et la division du travail. »⁵⁶² Les dynamiques de genre font toutefois partie de relations complexes qui « [...] prennent des formes spécifiques en fonction de leur contexte sociohistorique et culturel [...] »⁵⁶³ et qui ne peuvent être analysées séparément. Au Sénégal, on s'aperçoit de l'imbrication des dynamiques de genre dans les relations hiérarchisées liées à l'âge et incorporées au système plus large, mais non moins hiérarchisé en fonction du genre, du patriarcat. Au niveau international, on constate que la question du travail des enfants est simplifiée, au détriment de nombreux enfants travailleurs qui ne cadrent pas dans les définitions et catégorisations de l'OIT. En ignorant le travail domestique familial et le travail des apprentis, les organisations internationales augmentent une fois de plus l'invisibilité de ces types d'emplois et retirent de ce fait toute possibilité d'action en vue d'améliorer les conditions de vie de ces enfants. L'État sénégalais suit cette vision institutionnalisée par l'OIT en omettant de prendre en considération le travail non rémunéré dans ses statistiques nationales. Bien qu'il ait été démontré que la scolarisation de masse obligatoire ne soit pas une solution viable pour éradiquer le travail des enfants au Sénégal, c'est malgré tout la stratégie retenue au niveau national et international. Le Sénégal est pourtant loin de l'industrialisation et de l'intégration mécanique et technologique qui avaient viabilisé cette solution aux siècles derniers en Occident. Il faudrait donc que l'État sénégalais revoie sa conceptualisation de la question du travail des enfants afin de mieux intégrer les éléments qui sont spécifiques à son contexte économique et socioculturel. Les institutions onusiennes devraient également réviser leurs définitions et catégorisations afin de réellement tenir compte de toutes les formes de travail existantes pour un pays ou une région donnée pour ensuite opérationnaliser les stratégies d'aide en fonction d'un contexte particulier. Miser sur la réduction de l'exploitation économique des enfants serait probablement plus bénéfique pour ces derniers que d'essayer d'abolir un travail dont ils sont souvent dépendants pour répondre à leurs besoins de base. Tout comme pour le secteur de l'éducation et de la scolarisation, le travail des enfants n'est pas un phénomène homogénéisé et ne peut totalement répondre de stratégies universalisées.

⁵⁶² Masson, p. 133.

⁵⁶³ *Ibid.*, p. 133.

CONCLUSION

Ce mémoire a cherché à comprendre comment la précarisation des enfants prend forme au Sénégal. Il a été démontré que la précarisation des enfants au Sénégal est multifactorielle et que ses formes peuvent varier en fonction du genre. Nous avons confirmé que les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre déterminent les formes spécifiques de la précarisation des enfants au Sénégal. En examinant plus précisément la question de l'éducation et du travail des enfants, nous avons établi que la précarisation se forme d'abord en fonction des activités poursuivies durant l'enfance.

Les conditions économiques ont un impact sur la situation des enfants en général, cela va de soi, mais celles-ci peuvent aussi définir, en partie, les conceptions de l'enfance et de l'enfant. Au Sénégal, les conditions économiques et l'organisation sociale qui en découle influent sur les notions liées à l'enfant; les rôles, les représentations et les valeurs attribués à l'enfant sont déterminés, en partie, par la précarité économique généralisée de la population. En effet, on constate que lorsque la sécurité de la vieillesse et les filets sociaux en général sont faibles, l'enfant peut être porteur de bénéfices économiques pour les familles. L'enfant sénégalais représente, pour certaines familles, une main-d'œuvre et une aide familiale qui diminuera la précarité économique du foyer. L'enfant peut aussi être considéré comme un investissement à long terme si l'on prévoit qu'il prendra ses parents en charge à l'âge adulte. L'enfant peut également représenter un investissement à court terme si l'on considère qu'il pourra contribuer aux revenus de la famille dès son jeune âge. Bien qu'elle ne soit pas systématique, on constate la présence au Sénégal d'une notion utilitariste associée aux enfants, particulièrement pour les familles plus pauvres.

Les conditions économiques ont également un impact sur le choix d'activité des enfants, dont celles liées à l'éducation et au travail. La situation économique des familles sera souvent déterminante dans la décision parentale de scolariser l'enfant ou non. L'incapacité de subvenir

aux besoins de base de la famille pourrait réduire les options des parents quant à l'allocation du temps des enfants. Les études de cas ont montré que plus la situation économique familiale est précaire, plus les enfants participent à des activités productives ou génératrices de revenus. De plus, les analyses établissent une corrélation positive entre la mise au travail des enfants et la non scolarisation des parents, créant ainsi une trappe intergénérationnelle de pauvreté. Au Sénégal, on constate que les formes d'éducation en place sont tantôt issues de pratiques culturellement ancrées, tantôt issues du modèle scolaire occidental. La scolarisation et le travail des enfants sont étroitement liés au Sénégal et grandement influencés par la situation économique des familles, et ce, pour deux raisons. Premièrement, nous avons démontré que la gratuité scolaire n'est pas totale et les coûts afférents à l'école sont parfois impossibles à assumer pour les parents. Deuxièmement, le choix d'allocation du temps de l'enfant peut dépendre de l'activité économique des parents : une famille vivant de l'agriculture ou exploitant un commerce pourrait avoir besoin de la contribution des enfants. Les familles peuvent aussi être contraintes de s'appuyer sur les revenus des petits métiers des enfants pour répondre à leurs besoins de base, la contribution de l'enfant à la subsistance même de la famille peut donc être nécessaire. L'école, qui relève plutôt de l'investissement à long terme, est parfois considérée comme un luxe pour les familles très pauvres. Les conditions économiques générales du pays peuvent également déterminer le choix d'allocation du temps des enfants. En effet, il a été démontré que la situation du marché de l'emploi au Sénégal, avec un taux de chômage élevé chez les diplômés, remet en question la possibilité du futur retour d'investissement de l'école. Charlier souligne que bien que l'école formelle ait suscité de grandes espérances au lendemain de l'indépendance, elle a commencé à être remise en question par la population au « [...] moment où le ralentissement des recrutements dans la fonction publique a étranglé ses débouchés naturels. »⁵⁶⁴ De plus, on constate que le système d'éducation formelle présente des faiblesses structurelles causées par un financement étatique insuffisant : manque de matériel didactique et technologique, manque de locaux, manque d'enseignants, nombre élevé d'élèves par classe, etc.

⁵⁶⁴ Charlier, « Écouter la critique du Sud », p. 167.

Si les conditions économiques ont un impact sur la précarisation des enfants, il en est de même pour les pratiques socioculturelles. En effet, il a été démontré que les pratiques socioculturelles ont une influence sur les conceptions de l'enfance et de l'enfant et vice-versa. Notre analyse a relevé le fait que la représentation de l'enfant au Sénégal peut être liée à la vertu morale et à la pérennité spirituelle de la famille. Mais l'impact des pratiques socioculturelles est surtout observable au niveau des secteurs d'activités des enfants. On constate d'abord que pour bien des Sénégalais, les conceptions du travail et de l'éducation des enfants ne sont pas nécessairement dissociées. Le travail peut faire partie du processus d'éducation et de socialisation; ces conceptions peuvent donc influencer le choix des activités des enfants. Bien que l'instauration de la scolarisation de masse impose de tracer une ligne nette de séparation entre le travail et l'éducation, cela n'est pas encore totalement ancré dans les pratiques socioculturelles du Sénégal. Si l'on prévoit que l'enfant occupera les mêmes activités économiques que les parents, la formation de l'enfant par la reproduction des tâches et responsabilités du groupe familial est nécessaire. Dans l'organisation sociale et familiale sénégalaise, le travail des enfants peut faire partie du processus éducatif normal et souhaité. Le modèle scolaire européen établi durant la période coloniale ne répond pas nécessairement à la logique des pratiques socioculturelles sénégalaises ni au contexte économique du pays. La scolarisation entre parfois en compétition avec un modèle éducatif qui exige la participation des enfants aux activités domestiques, productives ou commerciales comme processus d'intégration dans la communauté. Puisque les ressources de l'État sénégalais sont restreintes, il existe peu de filets sociaux qui pourraient pallier la paupérisation des familles. La contribution des enfants aux revenus de la famille est alors parfois incontournable.

À travers l'influence des conditions économiques et des pratiques socioculturelles sur les formes de précarisation des enfants au Sénégal, nous avons constaté qu'il y a une subdivision sexo-spécifique de celles-ci déterminée par les dynamiques de genre. Le genre aurait, en premier lieu, un impact sur les conceptions de l'enfance et de l'enfant. Si nous avons démontré que l'enfant peut être considéré comme présentant certains bénéfices pour les familles, cette tendance peut être renversée en ce qui concerne les filles qui représentent possiblement un fardeau. Si l'on prévoit que le jeune garçon prendra ses parents en charge dans le futur, la perspective d'avenir des filles est plutôt circonscrite à leur mariage et à leur départ. De ce

point de vue, on constate que les parents investissent parfois davantage dans l'avenir des garçons qui sont susceptibles de représenter un meilleur choix d'investissement à long terme. Cela peut expliquer, entre autres, les inégalités de genre présentes au plan de la scolarisation des enfants. Les nombreuses études de cas et enquêtes statistiques témoignent d'un moindre investissement scolaire des filles ou d'une déscolarisation plus précoce que chez les garçons. Cela est étroitement lié aux dynamiques de genre présentes dans la division du travail. En effet, le fardeau des tâches domestiques est principalement légué aux filles et ces responsabilités ménagères doivent être remplies dès un très jeune âge. Les filles sont ainsi formées, par la participation partielle et éventuellement complète aux tâches domestiques, à leur futur rôle d'épouse et de mère afin d'assurer, plus tard, la reproduction sociale de leur foyer. Cela est observable par le temps que les filles consacrent aux tâches domestiques comparé à celui que les garçons leur consacrent. Les nombreuses heures vouées aux travaux ménagers entrent nécessairement en conflit avec l'horaire de l'école. Ainsi, les dynamiques de genre vont influencer le choix des parents quant aux activités des enfants. En ce qui concerne le travail, on constate également que les types d'emplois occupés semblent déterminés de façon sexospécifique. Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer, le travail effectué par les enfants varie en fonction du genre. Nous avons démontré cela à travers l'étude de deux cas spécifiques genrés, soit celui des apprentis et celui des domestiques. L'importance du facteur sexospécifique dans l'investissement scolaire des enfants et de la division du travail nous permet de confirmer l'idée selon laquelle le genre est un principe organisateur de la société sénégalaise. Dans ce travail de recherche, le concept de genre nous a permis de démontrer la prévalence sexospécifique dans la détermination des rôles joués par les enfants. La notion de genre n'a pas seulement été invoquée pour « [...] rendre compte de ce que l'on construit socialement comme masculin ou féminin, mais des relations de pouvoir impliquées dans la hiérarchisation de ce que l'on définit ainsi [...] »⁵⁶⁵, notamment dans les secteurs d'activité des enfants. Le fait d'affecter de façon quasi systématique le fardeau des tâches domestiques aux filles crée de futures relations de pouvoir et de domination au désavantage des femmes. En effet, puisque la lourdeur des travaux ménagers donne souvent lieu à la déscolarisation des filles, celles-ci n'auront pas les mêmes possibilités d'emplois à l'âge adulte et auront probablement un moindre accès aux ressources et aux espaces sociaux. Telle est la critique du fé-

⁵⁶⁵ Masson, p. 133.

minisme matérialiste, comme Christine Delphy, qui tente de mettre « [...] en évidence l'exploitation du travail des femmes [...] »⁵⁶⁶ dans les systèmes patriarcaux. Les valeurs associées aux tâches nécessaires à la reproduction sociale sont déconsidérées par rapport aux tâches de « pourvoyeur » des hommes. Cela est observable dans le cas du Sénégal et ce, dès l'enfance. Nous remarquons ainsi que la plupart des cadres théoriques ou grilles d'analyse, tant sociologiques que politiques, sont limités par l'absence de la prise en compte du genre chez les enfants : Thorne rappelle que « [...] children remain relatively invisible in most sociological and feminist literature. »⁵⁶⁷ Elle est d'ailleurs l'une des seules auteurs repérées (il en existe sans doute d'autres) qui questionne les constructions sociales et les relations de genre chez les enfants. Par conséquent, elle affirme que : « As learners of culture, children become drawn into, and thus help reproduce, the gender organization of their society. »⁵⁶⁸ Nous croyons également que les rôles, identités et divisions genres sont façonnés dès l'enfance, à travers la reproduction de l'organisation sociale déjà en place. Thorne pose alors la question : « How do children become shaped by and inducted into the (adult) sex/gender system? »⁵⁶⁹ Au Sénégal, la division sexuelle du travail est un des principaux éléments de réponse ainsi que la propagation des stéréotypes par les maîtres et manuels scolaires.

Ce mémoire a aussi tenté d'analyser l'importance des conditions de fonctionnement de la société sénégalaise et leur prise en compte dans la gestion politique nationale et internationale de la précarisation des enfants. Pour ce faire, nous nous sommes interrogée sur les stratégies internationales des institutions onusiennes dédiées à l'enfance. Nous constatons que les organisations internationales proposent des stratégies à caractère universel et fondées sur des conceptions occidentalisées qui ne sont pas nécessairement en adéquation avec le contexte sénégalais.

La discussion théorique sur la conception de l'enfance nous a permis de démontrer que le modèle d'enfance promu par les organisations internationales s'accompagne d'un cadre politi-

⁵⁶⁶ Bereni, p. 6.

⁵⁶⁷ Thorne, p. 99.

⁵⁶⁸ *Ibid.*, p. 92.

⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 92.

co-légal qui impose certaines pratiques sociales. Pourtant, nous avons établi que le concept d'enfance est une construction sociale qui varie selon les sociétés. Malgré ce fait, les organisations internationales ont priorisé la conception occidentalisation de l'enfance idéale dans leurs politiques et l'ont institutionnalisée à travers la CDE. Il s'agit bien d'une tentative d'universalisation d'une conception porteuse de valeurs et de pratiques dominantes occidentales. La CDE, bien que n'étant pas mauvaise en soi, présente toutefois une tentative d'uniformisation des besoins des enfants qui varient pourtant selon les sociétés. Cela a des conséquences pour les enfants du Sénégal, notamment en ce qui concerne les orientations stratégiques de l'État (DSRP, PDEF). Selon Charlier, « [...] le Sud a connu un prolongement de son instrumentalisation quand il a été institué comme l'ultime banc d'essai de théories à prétentions universelles conçues dans et pour le Nord. »⁵⁷⁰

Puisque nous avons démontré que le Sénégal est partiellement dépendant de l'aide internationale au développement, l'inadéquation des stratégies universalisées d'aide à l'enfance des institutions onusiennes est reproduite au niveau national. En effet, l'ONU a adopté des objectifs universels de développement tels que représentés par les OMD et certains de ces objectifs ont été intégrés dans la gestion politique de la précarisation des enfants au Sénégal. Cela est surtout observable par la question de l'éducation. L'ONU propose une éducation (entendue comme scolarisation) primaire universelle et l'on mise sur le rehaussement des taux de scolarisation pour y arriver. En plus de démontrer que le modèle scolaire occidental ne fait pas l'unanimité au Sénégal et qu'il ne correspond pas nécessairement aux pratiques socioculturelles en place, nous avons soulevé de nombreuses failles et faiblesses dans ce système. Pourtant, puisque les OMD visent l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés, le Sénégal a élaboré des outils stratégiques qui visent quasi uniquement l'amélioration de l'offre scolaire et non la révision de sa qualité. Le Sénégal a même décidé d'intégrer les talibés dans ses taux de scolarisation afin de répondre aux objectifs internationaux envers lesquels l'État s'est engagé. Le problème de cette opération mathématique, selon Charlier, est que le seul but de l'État demeure celui de « [...] faire grimper le taux brut de scolarisation sans se préoccuper des raisons qui conduisent les familles à préférer un enseignement religieux à l'école publique

⁵⁷⁰ Charlier, « Écouter la critique du Sud », p. 161.

[...] »⁵⁷¹ Intégrer les talibés dans les statistiques de scolarisation n'aura pas pour effet de diminuer leur précarisation. En outre, la critique de Charlier quant aux stratégies universalisées des organisations internationales est centrée sur le fait que le modèle scolaire occidental tel qu'implanté durant la période coloniale au Sénégal n'a jamais été réévalué, « [...] les logiques ne sont pas mises en cause, seules leurs applications sont jugées insatisfaisantes. »⁵⁷² De plus, nous constatons, tant au niveau national qu'international, que les questions de genre sont traitées en marge des questions sur l'éducation alors que le système scolaire sénégalais actuel reproduit les inégalités de genre présentes dans la société. L'absence d'intégration des dynamiques de genre dans la gestion politique de la précarisation des enfants risque, au mieux, de perpétuer les inégalités genrées qui prennent forme dès l'enfance. Quant au travail des enfants, nous constatons que les définitions et catégorisations retenues par les institutions spécialisées de l'ONU accentuent l'invisibilité du travail des jeunes filles et reproduisent une fois de plus la non-reconnaissance du travail domestique.

Cela nous amène à émettre le constat selon lequel les enfants sénégalais souffrent d'une précarisation double liée à l'âge et au sexe. La précarisation selon l'âge et le genre est une dualité qui n'est pas suffisamment prise en compte au niveau national et international. Nous pouvons même affirmer qu'il existe une genrification de la précarisation des enfants au Sénégal et que celle-ci est, à ce jour, invisible au niveau de la gestion publique. Ce mémoire a confirmé la proposition de recherche de départ, c'est-à-dire **que la précarisation des enfants au Sénégal emprunte des formes spécifiques déterminées par les conditions économiques, les pratiques socioculturelles et les dynamiques de genre; et que les stratégies internationales d'aide à l'enfance et de lutte à la pauvreté infantile de même que les programmes nationaux qui en découlent semblent s'inscrire dans une notion universalisée de l'enfance et que cette conception ne tient pas suffisamment compte des particularités de la précarisation des enfants au Sénégal.** Cependant, puisque les organisations internationales semblent figer leurs stratégies sur la conception de l'enfance idéale, la tâche revient aux États, dont le Sénégal, d'intégrer les formes spécifiques de la précarisation des enfants à leur gestion politique nationale. Au sujet des politiques éducatives, notamment, Charlier remarque que les

⁵⁷¹ *Ibid.*, p. 163.

⁵⁷² *Ibid.*, p. 163.

pays dépendants de l'aide au développement se sont, depuis les années 1990, « [...] effacés derrière les organisations financières internationales qui ont acquis une influence déterminante sur l'orientation et l'organisation des systèmes éducatifs africains. »⁵⁷³ Nous croyons que le Sénégal devrait maintenant tenter de se dissocier des orientations stratégiques occidentalisées et universalisées par l'ONU afin d'identifier ses propres besoins liés à la diminution de la précarisation des enfants. Pour ce faire, il serait particulièrement important d'impliquer davantage la société civile afin de repenser les rapports, par exemple, entre la scolarisation et le travail des enfants. Le Sénégal pourrait élargir sa conception de l'éducation afin qu'elle soit plus représentative de l'ensemble des composantes contextuelles du pays. Cela conduirait probablement à l'identification de priorités plus adéquates et mieux ciblées en ce qui concerne l'aide à l'enfance. Parce que l'analyse du marché de l'emploi au Sénégal démontre un chômage élevé des diplômés, la scolarisation occidentalisée n'est peut-être pas l'unique voie éducative à suivre. Un meilleur investissement étatique en matière d'alphabétisation, par exemple, servirait peut-être mieux les intérêts des enfants et des familles. Un meilleur encadrement de la formation technique et professionnelle serait également à prioriser puisque ce type de main-d'œuvre semble être en demande. En ce qui concerne le travail des enfants, nous croyons que l'État sénégalais devrait avant tout orienter ses stratégies vers l'amélioration des conditions de travail ou de la situation économique des couches les plus défavorisées au lieu de miser sur la substitution du travail par la scolarisation. Les lois sur le travail des enfants n'auront que peu d'effet sur le travail familial, culturellement pratiqué depuis des décennies. Il faudrait plutôt réfléchir à une façon de sensibiliser et de conscientiser la population sur les dommages potentiels du travail des enfants et les risques de perpétuation des cycles de pauvreté qui en découlent. À cela s'ajoute la mise sur pied de politiques d'aide pour les familles les plus pauvres, car la grande incidence du travail familial non rémunéré témoigne de l'importance du rehaussement des niveaux de vie. L'intégration des questions de genre devrait également faire partie de toutes les réflexions sur la précarisation de la situation des enfants, car les inégalités genrées se mettent en place dès l'enfance et il devient alors très difficile de désarticuler ces dynamiques une fois qu'ils sont arrivés à l'âge adulte. Les inégalités de genre doivent impérativement être considérées dès l'enfance.

⁵⁷³ Charlier, « Écouter la critique du Sud », p. 167.

Il est important de souligner que le cas du Sénégal n'a rien d'unique. Pour les besoins de ce mémoire, nous avons limité notre analyse au cas sénégalais, mais nous pouvons facilement supposer que l'inadéquation des stratégies internationales d'aide à l'enfance s'applique aux nombreux pays d'Afrique de l'Ouest qui partagent des spécificités économiques, socioculturelles et genrées semblables à celles du Sénégal. D'autres régions du monde ont également des problématiques spécifiques liées aux enfants et qui, bien qu'étant différentes du Sénégal, ne correspondent tout de même pas aux objectifs et stratégies occidentalisés de l'ONU. Il serait intéressant de dresser le portrait des pays où la conception occidentalisée de l'enfance idéale s'applique réellement. Gageons que certaines des spécificités sont présentes au sein même des pays occidentaux, ce qui prouverait qu'une conception universelle ou même occidentalisée de l'enfance est réductrice et non représentative de la diversité des expériences des enfants.

APPENDICE A

OBJECTIFS DU MILLÉNAIRE POUR LE DÉVELOPPEMENT (OMD)

- Objectif 1** Réduction de l'extrême pauvreté et de la faim
- Objectif 2** Assurer l'éducation primaire pour tous
- Objectif 3** Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
- Objectif 4** Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans
- Objectif 5** Améliorer la santé maternelle
- Objectif 6** Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies
- Objectif 7** Assurer un environnement durable
- Objectif 8** Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

(Source : *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement. En ligne. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>. Page consultée le 25 novembre 2010.)

APPENDICE B

ARTICLES CHOISIS DE LA CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT

Article 7

1. L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquiescer une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux.
2. Les Etats parties veillent à mettre ces droits en oeuvre conformément à leur législation nationale et aux obligations que leur imposent les instruments internationaux applicables en la matière, en particulier dans les cas où faute de cela l'enfant se trouverait apatride.

Article 9

1. Les Etats parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré, à moins que les autorités compétentes ne décident, sous réserve de révision judiciaire et conformément aux lois et procédures applicables, que cette séparation est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Une décision en ce sens peut être nécessaire dans certains cas particuliers, par exemple lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant, ou lorsqu'ils vivent séparément et qu'une décision doit être prise au sujet du lieu de résidence de l'enfant.
2. Dans tous les cas prévus au paragraphe 1 du présent article, toutes les parties intéressées doivent avoir la possibilité de participer aux délibérations et de faire connaître leurs vues.
3. Les Etats parties respectent le droit de l'enfant séparé de ses deux parents ou de l'un d'eux d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant.
4. Lorsque la séparation résulte de mesures prises par un Etat partie, telles que la détention, l'emprisonnement, l'exil, l'expulsion ou la mort (y compris la mort, quelle qu'en soit la cause, survenue en cours de détention) des deux parents ou de l'un d'eux, ou de l'enfant, l'Etat partie donne sur demande aux parents, à l'enfant ou, s'il y a lieu, à un autre membre de la famille les renseignements essentiels sur le lieu où se trouvent le membre ou les membres de la famille, à moins que la divulgation de ces renseignements ne soit préjudiciable au bien-être de l'enfant. Les Etats parties veillent en outre à ce que la présentation d'une telle demande n'entraîne pas en elle-même de conséquences fâcheuses pour la personne ou les personnes intéressées.

Article 18

1. Les Etats parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant.
2. Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les Etats parties accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants.
3. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour assurer aux enfants dont les parents travaillent le droit de bénéficier des services et établissements de garde d'enfants pour lesquels ils remplissent les conditions requises.

Article 19

1. Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.
2. Ces mesures de protection doivent comprendre, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.

Article 27

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social.
2. C'est aux parents ou autres personnes ayant la charge de l'enfant qu'incombe au premier chef la responsabilité d'assurer, dans les limites de leurs possibilités et de leurs moyens financiers, les conditions de vie nécessaires au développement de l'enfant.
3. Les Etats parties adoptent les mesures appropriées, compte tenu des conditions nationales et dans la mesure de leurs moyens, pour aider les parents et autres personnes ayant la charge de l'enfant à mettre en oeuvre ce droit et offrent, en cas de besoin, une assistance matérielle et

des programmes d'appui, notamment en ce qui concerne l'alimentation, le vêtement et le logement.

4. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées en vue d'assurer le recouvrement de la pension alimentaire de l'enfant auprès de ses parents ou des autres personnes ayant une responsabilité financière à son égard, que ce soit sur leur territoire ou à l'étranger. En particulier, pour tenir compte des cas où la personne qui a une responsabilité financière à l'égard de l'enfant vit dans un Etat autre que celui de l'enfant, les Etats parties favorisent l'adhésion à des accords internationaux ou la conclusion de tels accords ainsi que l'adoption de tous autres arrangements appropriés.

Article 28

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

- a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;
- b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;
- c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;
- d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles;
- e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les Etats parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Article 31

1. Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

2. Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.

Article 32

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social.

2. Les Etats parties prennent des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives pour assurer l'application du présent article. A cette fin, et compte tenu des dispositions pertinentes des autres instruments internationaux, les Etats parties, en particulier :

- a) Fixent un âge minimum ou des âges minimums d'admission à l'emploi;
- b) Prévoient une réglementation appropriée des horaires de travail et des conditions d'emploi;
- c) Prévoient des peines ou autres sanctions appropriées pour assurer l'application effective du présent article.

BIBLIOGRAPHIE

Sites Internet :

Beijing + 5 : les femmes en l'an 2000. Organisation des Nations Unies (ONU). En ligne. <http://www.un.org/french/womenwatch/followup/beijing5/revdocs.htm>. Page consultée le 17 octobre 2010.

C182 : Convention sur les pires formes de travail des enfants, 1999. Organisation internationale du travail (OIT). En ligne. <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C182>. Page consultée le 25 novembre 2010.

Déclaration universelle des droits de l'homme - Texte de la Déclaration. Organisation des Nations Unies (ONU). En ligne. <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>. Page consultée le 25 juillet 2010.

Documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). Fonds monétaire international (FMI). En ligne. <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/fre/prspf.htm>. Page consultée le 14 octobre 2010.

Fiche pays: Le Sénégal. Banque Mondiale. En ligne. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/PAYSEXTN/AFRICAINFRENCHEXT/SENEGALINFRENCHEXTN/0,,menuPK:461490~pagePK:141132~piPK:141107~theSitePK:461478,00.html>. Page consultée le 18 mars 2010.

Millenium challenge corporation (MCC) - United States of America. *MCC Signs \$540 Million Compact with Republic of Senegal.* En ligne. <http://www.mcc.gov/pages/press/release/release-091609-senegalcompact>. Page consultée le 13 octobre 2010.

Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous. Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement. En ligne. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml>. Page consultée le 25 novembre 2010.

Objectifs du Millénaire pour le développement. Portail du système de l'ONU sur les objectifs du Millénaire pour le développement. En ligne. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>. Page consultée le 25 novembre 2010.

Pacte international relatif aux droits civils et politiques. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HRC). En ligne. <http://www2.ohchr.org/french/law/ccpr.htm>. Page consultée le 25 juillet 2010.

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HRC). En ligne. <http://www2.ohchr.org/french/law/cescr.htm>. Page consultée le 25 juillet 2010.

Petite histoire des droits de l'enfant. L'Association Internet pour la promotion des droits de l'homme (AIDH). En ligne. http://www.aidh.org/DE/DE_decla_02.htm. Page consultée le 20 juillet 2010.

Projet de Lutte Contre la Traite et les Pires Formes de Travail des Enfants. République du Sénégal : ministère de la Famille, des Organisations féminines et de la Protection de l'enfance. En ligne. http://www.famille.gouv.sn/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=128&limit=1&limitstart=1. Page consultée le 23 octobre 2010.

Rapport mondial sur le développement humain 2009 - Classements IDH. Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). En ligne. <http://hdr.undp.org/fr/statistiques/>. Page consultée le 18 octobre 2010.

Statistiques en bref. Institut de statistique de l'UNESCO. En ligne. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=1320. Page consultée le 28 novembre 2010.

Monographies :

Appadurai, Arjun. *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la mondialisation.* Paris : Éditions Payot, 2001, 322 p.

Bereni, Laure et al. *Introduction aux Gender Studies : Manuel des études sur le genre.* Coll. Ouvertures politiques. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2008, 247 p.

Bocquier, Philippe et al. *Les familles dakaroises face à la crise.* Montpellier: Éditions IRD, 1995, 211 p.

- Bonnet, Michel. *Des enfants et des lucioles: il était une fois une convention des droits de l'enfant*. Paris: Éditions Rue du monde, 1999, 241 p.
- Bonnet, Michel. *Le travail des enfants: terrain de luttes*. Coll. Cahiers libres. Lausanne: Éditions Page deux, 1999, 126 p.
- Bonnet, Michel. *Regard sur les enfants travailleurs: la mise au travail des enfants dans le monde contemporain*. Coll. Cahiers libres. Lausanne: Éditions Page deux, 1998, 231p.
- Boyd, Rosalind et al. *Le travail des enfants dans l'économie en voie de mondialisation*. Montréal: Éditions Travail, Capital et Société, 1994, 354 p.
- Corsaro, William A. *The Sociology of Childhood*. Coll. Sociology for a new century. Londres : Éditions Pine Forge Press, 2005, 358 p.
- Delphy, Christine. *L'ennemi principal (2) : penser le genre*. Coll. Nouvelles questions féministes. Paris : Éditions Syllepse, 2001, 389 p.
- Diop, Momar-Coumba et al. *La société sénégalaise entre le local et le global*. Coll. Hommes et Sociétés. Paris: Éditions Karthala, 2002, 720 p.
- Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Coll. Classiques des sciences sociales. Paris : Éditions Presses universitaires de France, 2001, 51 p. (version électronique)
- Durufflé, Gilles. *Le Sénégal peut-il sortir de la crise?* Paris: Éditions Karthala, 1994, 222 p.
- Ezémbe, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Coll. Questions d'enfances. Paris: Éditions Karthala, 2003, 359 p.
- Firestone, Shulamith. *Pour l'abolition de l'enfance*. Lyon : Éditions Tahin party, 2002, 77 p.
- Godard, Philippe. *Contre le travail des enfants*. Strasbourg: Éditions Desmaret, 2001, 214 p.
- Invernizzi, Antonella. *La vie quotidienne des enfants travailleurs*. Coll. Recherches et Documents. Paris: Éditions L'Harmattan, 2001, 286 p.

- James Allison et Alan Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Éditions Falmer Press, 1997, 248 p.
- LeVine, Robert A. et al. *Child care and culture : Lessons from Africa*. Cambridge : Éditions Cambridge University Press, 1996, 346 p.
- Manier, Bénédicte. *Le travail des enfants dans le monde*. Coll. Repères. Paris: Éditions La Découverte, 2003, 122 p.
- Minvielle, Jean-Paul, Amadou Diop et Aminata Niang. *La pauvreté au Sénégal: Des statistiques à la réalité*. Paris: Éditions Karthala, 2005, 287 p.
- Monestier, Martin. *Les enfants esclaves: l'enfer quotidien de 300 millions d'enfants*. Coll. Documents. Paris: Le cherche midi éditeur, 1998, 271 p.
- Nieuwenhuys, Olga. *Children's Lifeworlds : Gender, Welfare and Labour in the Developing World*. Oxford: Éditions Routledge, 1999, 211 p.
- ORSTROM, sous la direction de Bernard Schlemmer. *L'enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarisation*. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996, 525 p.
- Pilcher, Jane et Imelda Whelehan. *Fifty key concepts in gender studies*. Londres : Sage Publications, 2004, 193 p.
- Pison, Gilles et al. *Les changements démographiques au Sénégal*. Paris: Éditions Presses universitaires de France, 1997, 240 p.

Chapitres de livres :

- Boyden, Jo. «Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood». In *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, sous la direction de Allison James et Alan Prout, p. 190-229. Londres: Éditions Falmer Press, 1997.
- D'Aoust, Anne-Marie. «Les approches féministes en Relations internationales» In *Théories des relations internationales : Contestations et résistances*, sous la dir. de Alex Macleod et Dan O'Meara, p. 281-304. Outremont : CEPES et Athéna éditions, 2007.

- Huet, Marie et Myriam de Léonardis. «Bientraitance et enjeux de scolarisation dans la société sénégalaise». In *Culture et bientraitance*, sous la dir. de Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois, p. 115-130. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2005.
- James, Allison et Alan Prout. « A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems ». Chap. in *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, p. 1-34. Londres: Éditions Falmer Press, 1997.
- Marguerat, Yves. «L'exploitation des apprentis au Togo». In *L'Enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarianisation*, sous la direction de Bernard Schlemmer. p. 357-366. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996.
- Marguerat, Yves. «Les Cendrillons Africaines. Fillettes exploitées, fillettes exclues.» In *Perspectives historiques sur le genre en Afrique*, sous la direction de Odile Goerg. p. 255-284. Paris: Éditions L'Harmattan, 2007.
- Mbacké Seck, Serigne et Cheikh Guèye. «Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et le système éducatif». In *Le Sénégal à l'heure de l'information*, sous la direction de Momar-Coumba Diop. p. 331-358. Coll. Hommes et Société. Paris: Éditions Karthala - UNRISD, 2002.
- Mbaye, Serigne Mor et Abdou Salam Fall. «Un tissu social qui se délite, un système qui se fragilise: stratégies de socialisation et travail des enfants au Sénégal». In *L'Enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarianisation*, sous la direction de Bernard Schlemmer. p. 437-445. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996.
- Morice, Alain. «Le paternalisme: rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants». In *L'Enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarianisation*, sous la direction de Bernard Schlemmer. p. 269-290. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996.
- Ngueyap, Ferdinand. «Le travail à l'intérieur de l'unité domestique». In *L'Enfant exploité: oppression, mise au travail, prolétarianisation*, sous la direction de Bernard Schlemmer. p. 393-405. Coll. Hommes et société. Paris: Éditions Karthala et Orstrom, 1996.
- Qvortrup, Jens. «A voice for children in statistical and social accounting : a plea for children's right to be heard». In *Constructing and Reconstructing Childhood :*

Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, sous la direction de Allison James et Alan Prout, p. 85-104. Londres: Éditions Falmer Press, 1997.

Sévédé-Bardem, Isabelle. «L'échec du projet scolaire». Chap. in *Précarités juvéniles en milieu urbain africain (Ouagadougou)*, p. 121-146. Paris: Éditions L'Harmattan, 1997.

Sévédé-Bardem, Isabelle. «L'expérience précoce du travail exploité et de la débrouillardise». Chap. in *Précarités juvéniles en milieu urbain africain (Ouagadougou)*, p. 147-160. Paris: Éditions L'Harmattan, 1997.

Woodhead, Martin. «Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs». In *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, sous la direction de Allison James et Alan Prout, p. 63-83. Londres: Éditions Falmer Press, 1997.

Articles de périodiques :

Agbodji, Akoété Ega et Kossi Agbeviade Djoke. «Profil de la pauvreté infantile dans quatre pays de l'UEMOA : une analyse comparative basée sur l'approche multidimensionnelle de la pauvreté». *Revue africaine de l'Intégration*, vol. 3, n° 1 (2009), p. 1-61.

Alderman, Harold et Elizabeth M. King. «Gender differences in parental investment in education». *Structural Change and Economic Dynamics*, vol. 9 (1998), p. 453-468.

Amin, Aloysius Ajab. «The socio-economic impact of child labour in Cameroon». *Labour, Capital and Society*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 234-248.

Andvig, Jens Christopher. «Family-Controlled Child Labor in Sub-Saharan Africa : A Survey of Research». *Social Protection Discussion Paper Series*, n° 122 (2001), p. 1-68.

Anker, Richard. «The economics of child labour: A framework for measurement». *International Labour Review*, vol. 139, n° 3 (2000), p. 257-279.

Baland, Jean-Marie et James A. Robinson. «Is Child Labour Inefficient?». *The Journal of Political Economy*, vol. 108, n° 4 (2000), p. 663-679.

- Bass, Loretta. «Beyond Homework: Children's Incorporation into Market-based Work in Urban Areas of Senegal». *Anthropology of Work Review*, vol. 17, n° 1 (1996), p. 19-24.
- Basu, Kaushik et Pham Hoang Van . «The Economics of Child Labor ». *The American Economic Review*, vol. 88, n° 3 (1998), p. 412-427.
- Basu, Kaushik . «Child Labor: Cause, Consequence, and Cure, with Remarks on International Labor Standards». *Journal of Economic Literature*, vol. 37, n° 3 (1999), p. 1083-1119.
- Bava, Sophie et Danielle Bleitrach. «Islam et pouvoir au Sénégal». *Le Monde Diplomatique*, nov. 1995, p. 21.
- Ben Youssef, Adel. «Les quatre dimensions de la fracture numérique». *Réseaux*, vol. 5-6, n° 127 (2004), p. 181-209.
- Bhalotra, Sonia. «Is child work necessary?». *Social Protection Discussion Paper Series*, n° 121 (2001), p. 1-43.
- Bhukuth, Augendra, J. Ballet et K. Radja. «Travail des enfants, enfants des rues et approche par les capacités». *Éthique et économique*, vol. 4, n° 1 (2006), p. 1-14.
- Bhukuth, Augendra et Jérôme Ballet. «Is child labour a substitute for adult labour?». *International Journal of Social Economics*, vol. 33, n° 8 (2006), p. 594-600.
- Bhukuth, Augendra. «Le travail des enfants: limites de la définition». *Mondes en Développement*, vol. 37, n° 2 (2009), p. 27-32.
- Bhukuth, Augendra. «Le travail des enfants: une revue de la littérature économique récente». *Éthique et économique*, vol. 2, n° 1 (2004), p. 1-26.
- Blagbrough, Jonathan et Edmund Glynn. «Child domestic workers: characteristics of the modern slave and approaches to ending such exploitation». *Childhood*, vol. 6, n° 1 (1999), p. 51-56.
- Boccanfuso Dorothée et Samuel Tambi Kaboré. «Croissance, inégalité et pauvreté dans les années quatre-vingt-dix au Burkina Faso et au Sénégal». *Revue d'économie du développement*, vol. 18, n° 4 (2004), p. 9-35.
- Bojer, Hilde. «Children and theories of social justice». *Feminist Economics*, vol. 6, n° 2 (2000), p. 23-39.

- Bonnet, Michel et Bernard Schlemmer. «Aperçus sur le travail des enfants». *Mondes en Développement*, vol. 37, n° 2 (2009), p. 11-24.
- Bourdillon, Michael. «Children and Work: A Review of Current Literature and Debates». *Development and Change*, vol. 37, n° 6 (2006), p. 1201-1226.
- Bourdillon, Michael. «Children as domestic employees: problems and promises». *Journal of Children and Poverty*, vol. 15, n° 1 (2009), p. 1-18.
- Brugeilles, Carole et Sylvie Cromer. «Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire». *Autrepart*, n° 39 (2006), p. 147-164.
- Canagarajah, Sudharshan et Helena Skyt Nielsen. «Child Labor in Africa: A Comparative Study ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 575 (2001), p. 71-91.
- Charlier, Jean-Émile. «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 (2002), p. 95-111.
- Charlier, Jean-Émile. «Les écoles au Sénégal». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3 (2004), p. 39-57.
- Charlier, Jean-Émile. «Écouter la critique du Sud». *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 13 (2004), p. 161-176.
- Cigno, Alessandro, Furio C. Rosati et Zafiris Tzannatos. «Child Labor Handbook». *Social Protection Discussion Paper Series*, n° 122 (2002), p. 1-92.
- Cissé, Fatou, Gaye Daffe et Abdoulaye Diagne. «Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal». *Revue d'économie du développement*, vol. 18, n° 2 (2004), p. 107-122.
- Comaroff, Jean et John Comaroff. «Réflexions sur la jeunesse : du passé à la postcolonie». *Politique Africaine*, n° 80 (2000), p. 90-110.
- De Boeck, Filip et Alcinda Honwana. «Faire et défaire la société : enfants, jeunes et politique en Afrique». *Politique Africaine*, n° 80 (2000), p. 5-11.
- Edmonds, Eric V. «Does Child Labor Decline with Improving Economic Status?». *The Journal of Human Resources*, vol. 40, n° 1 (2005), p. 77-99.

- Edmonds, Eric V. et Nina Pavcnik. «Child labor in the global economy». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19, n° 1 (2005), p. 199-220.
- Emerson, Patrick M. et André Portela Souza. «Is There a Child Labor Trap? Intergenerational Persistence of Child Labor in Brazil». *Economic Development and Cultural Change*, vol. 51, n° 2 (2003) p. 375-398.
- Freeman, Michael. «Laws, Conventions and Rights». *Children & Society*, vol. 7, n° 1 (1993), p. 37-48.
- Freeman, Michael. «The future of children's rights». *Children & Society*, vol. 14, n° 4 (2000), p. 277-293.
- Fortier, Corinne. « "Une pédagogie coranique" Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie) ». *Cahiers d'études africaines*, vol. 47, n° 169-170 (2003), p. 235-260.
- Gandolfini, Stefania. «L'enseignement islamique en Afrique noire». *Cahiers d'études africaines*, vol. 47, n° 1-2 (2003), p. 261-278.
- Gassama, Absa. «Les marchés du travail domestique au Sénégal». *Innovations, Cahiers d'économie de l'innovation*, vol. 2, n° 22 (2005), p. 171-184.
- Hollos, Marida. «The cultural construction of childhood : changing conceptions among the pare of northern Tanzania». *Childhood*, vol. 9, n° 2 (2002), p. 167-189.
- Hugon, Philippe. «Variables démographiques et éducation en Afrique ou le mirage des Objectifs du millénaire pour le développement». *Monde en développement*, vol. 2, n° 142 (2008), p. 83-96.
- Iftikhar, Ahmed. «Getting Rid of Child Labour». *Economic and Political Weekly*, vol. 34, n° 27 (1999), p. 1815-1822.
- Invernizzi, Antonella. «Des enfants libérés de l'exploitation ou des enfants travailleurs doublement discriminés? Positions et oppositions sur le travail des enfants». *Déviance et Société*, vol. 27, n° 4 (2003), p. 459-481.
- Jans, Marc. «Children as citizens : Towards a contemporary notion of child participation». *Childhood*, vol. 11, n° 27 (2004), p. 27-44.
- Jenks, Chris. «Editorial : Many childhoods?». *Childhood*, vol. 11, n° 1 (2004), p. 5-8.

- Lange, Marie-France. «École et mondialisation : Vers un nouvel ordre scolaire?» *Cahiers d'études africaines*, vol. 47, n° 169-170 (2003), p. 143-166.
- Levison, Deborah. «Children as Economic Agents». *Feminist Economics*, vol. 6, n° 1 (2000), p. 125-134.
- Löwy, Llana et Hélène Rouch. «Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre». *Cahiers du Genre*, n° 34 (2003), p. 5-12.
- Marcoux, Richard. «Des inactifs qui ne chôment pas: une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali». *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 296-319.
- Markovitz, Irving Leonard. «Traditional Social Structure, the Islamic Brotherhoods, and Political Development in Senegal». *The Journal of Modern African Studies*, vol. 8, n° 1 (1970), p. 73-96.
- Masson, Isabelle. «(Re)penser les relations constitutives de la gouvernance néolibérale : Quelques pistes de réflexion féministes pour les relations internationales et le droit international». *Études internationales*, vol. 39, n° 1 (2008), p. 125-142.
- Morice, Alain. «Underpaid child labor and social reproduction: apprenticeship in Kaolack, Senegal». *Development and Change*, vol. 13 (1982), p. 515-526.
- Morice, Alain et Bernard Schlemmer. «La mise au travail des enfants: une problématique à investir». *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2 (1994), p. 286-294.
- Myers, William E. «Considering Child Labour: Changing Terms, Issues and Actors at the International Level». *Childhood*, vol. 6, n° 1 (1999), p. 13-26.
- Naudet, Jean-David. «Les OMD et l'aide de cinquième génération : analyse de l'évolution des fondements éthiques de l'aide au développement». *Afrique contemporaine*, vol. 2, n° 218 (2006), p. 141-174.
- Nieuwenhuys, Olga. «The paradox of child labor and anthropology». *Annual Review of Anthropology*, vol. 25 (1996), p. 237-251.
- O'Brien, Donal Cruise. «Le talibé mouride: la soumission dans une confrérie religieuse sénégalaise». *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 10, n° 40 (1970), p. 562-578.

- Penrad, Jean-Claude. «Religieux et profane dans l'École coranique». *Cahiers d'études africaines*, vol. 47, n° 1-2 (2003), p. 321-335.
- Perry, Donna L. «Muslim Child Disciples, Global Civil Society, and Children's Rights in Senegal: The Discourses of Strategic Structuralism». *Anthropological Quarterly*, vol. 77, n° 1 (2004), p. 47-86.
- Punch, Samantha. «Household division of labor: generation, gender, age, birth order and sibling composition». *Work, Employment and Society*, vol. 15, n° 4 (2001), p. 803-823.
- Redmond, Gerry. «Child poverty and child rights: Edging towards a definition». *Journal of Children and Poverty*, vol. 14, n° 1 (2008), p. 63-82.
- Revillard, Annie et Laure De Verdalle. «Dynamiques du genre». *Terrains & Travaux*, vol. 1, n° 10 (2006), p. 3-17.
- Sauvageot, Claude et Françoise Stoeffler-Kern. «Les objectifs d'Éducation Pour Tous 2015, contexte démographique et scolarisation». *Mondes en Développement*, vol. 33, n° 132 (2005), p. 85-100.
- Schlemmer, Bernard. «Paradigme de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail». *Communications*, vol. 72, n° 1 (2002), p. 175-194.
- Schlemmer, Bernard. «Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série, n° 1 (2005), p. 229-248.
- Scott, Joan W. «Genre : Une catégorie utile d'analyse historique». *Les Cahiers du GRIF*, n° 37/38 (1988), p. 125-149.
- Scott, Joan W. «Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile?». *Diogenes*, vol. 1, n° 225 (2009), p. 5-14.
- Severino, Jean-Michel. «Refonder l'aide au développement au XXI^e siècle». *Critique internationale*, n° 10 (2001), p. 75-99.
- Sirven, Nicolas. «De la pauvreté à la vulnérabilité : Évolutions conceptuelles et méthodologiques». *Monde en développement*, vol. 4, n° 140 (2007), p. 9-24.
- Thorne, Barrie. « Re-Visioning Women and Social Change : Where are the Children? ». *Gender and Society*, vol. 1, n° 1 (1987), p. 85-109.

Tomàs, Catarina. « Childhood and Rights : Reflection on the UN Convention on the Rights of the Child ». *Childhoods Today*. En ligne. vol. 2, n° 2 (2008), p. 2. <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=19>. Page consultée le 15 juin 2010.

Ware III, Rudolph T. «Njàngaan: The Daily Regime of Qur'anic Students in Twentieth-Century Senegal». *The International Journal of African Historical Studies*, vol. 37, n° 3 (2004), p. 515- 538.

White, Ben. «Children, work and 'child labour': changing responses to the employment of children». *Development and Change*, vol. 25 (1994), p.849-878.

White, Ben. «Defining the Intolerable: Child Work, Global Standards and Cultural relativism». *Childhood*, vol. 6, n° 1 (1999), p. 133-144.

White, Ben. «Globalization and the child labour problem». *Journal of International Development*, vol. 8, n° 6 (1996), p. 829-839.

Woodhead, Martin. «Combatting Child Labour: Listen to What the Children Say». *Childhood*, vol. 6, n° 1 (1999), p. 27-49.

Publications officielles :

Bada, Aimé et al. *Les 12 droits du Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs (MAEJT): Fondement juridique, plate-forme revendicative ou instrument de développement*. Dakar: ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action, 1999, 13 p.

Blackden, Mark. *Renforcer l'équité de genre pour réduire la pauvreté*. Échos de la Banque mondiale, Magazine du bureau régional de la Banque mondiale à Dakar, no 6. Dakar : Banque mondiale, 2006, 32 p.

Blanco Allais, Federico. *Assessing the gender gap: Evidence from SIMPOC surveys*. Genève: Bureau international du Travail (BIT): International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), 2009, 36 p.

Blanco Allais, Federico et Franck Hagemann. *Child labour and education: Evidence from SIMPOC surveys*. Bureau international du Travail (BIT): International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), 2008, 27 p.

- Boyden, Jo. *The relation between education and child work*. Florence: UNICEF: Innocenti Occasional Papers - Child Right Series n° 9, 1994, 63 p.
- Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*. Organisation de l'Union africaine (OUA), 1990, 36 p.
- Comprendre le travail des enfants au Sénégal : résumé analytique (rapport de pays)*. Rome : Understanding Children's Work, 2010, 33 p.
- Diagne, Omar Diop, Ousmane Faye et Salimata Faye. *Le noyau dur de la pauvreté au Sénégal*. Dakar: Poverty and Economic Policy research network, Consortium pour la Recherche Économique et Sociale (CRES) - Working Papers n° 17, 2007, 29 p.
- Diallo, Y. *Les activités des enfants en Afrique subsaharienne: les enseignements des enquêtes sur le travail des enfants en Afrique de l'Ouest*. Rome : Understanding Children's Work, 2008, 39 p.
- Diouf, Alioune, Moussa Mbaye et Yann Nachtman. *L'éducation non formelle au Sénégal*. Dakar: UNESCO, 2001, 96 p.
- Dumas, Christelle et Sylvie Lambert. *Trajectoires de scolarisation et de travail des enfants au Sénégal*. Genève: Bureau international du Travail, 2006, 65 p.
- Enfants mendiants dans la région de Dakar*. Dakar : Understanding Children's Work, 2007, 84 p.
- Évaluation PASEC Sénégal*. Dakar : Secrétariat Technique Permanent de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), 2007, 145 p.
- Every Child Counts: New Global Estimates on Child Labour*. Genève: International Labour Office (ILO) : International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), 2002, 51 p.
- Fiche de pays: le Sénégal*. Dakar: Bureau régional de l'UNICEF, 2009, 45 p.
- Fukuda-Parr, Sakiko *et al.* *Rapport mondial sur le développement humain 2003*. Paris : Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), 2003, 376 p.
- Genre et développement*. Coll. Série de manuels de formation CEDPA. Washington : The Centre for Development and Population Activities, 1997, 116 p.

- Guarcello, L. *Understanding youth employment outcomes in Senegal*. Rome: Understanding Children's Work, 2007, 36 p.
- Guarcello, L., S. Lyon et F.C. Rosati. *Orphanhood and child vulnerability: SENEGAL*. Rome: Understanding Children's Work, 2004, 24 p.
- Hagemann, Franck, Yacouba Diallo, Alex Etienne et Farhad Mehran. *Global child labor trends 2000 to 2004*. Genève: Bureau international du Travail (BIT): International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), 2006, 59 p.
- Hamadache, Ali. *Articulation de l'éducation formelle et non formelle : implications pour la formation des enseignants*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 1993, 46 p.
- Histoire des droits de l'enfant*. Zurich : Comité Suisse pour l'UNICEF, 2003, 4 p.
- Ki, Jean Bosco, Salimata Faye et Bocar Faye. *Pauvreté multidimensionnelle au Sénégal: une approche non monétaire par les besoins de base*. Dakar: Poverty and Economic Policy - Cahier de recherche PMMA, n° 5, 2005, 50 p.
- L'apprentissage dans l'économie informelle*. Genève: Bureau international du travail (BIT), 2008, 77 p.
- La fin du travail des enfants: un objectif à notre portée. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail 2006*. Genève: Bureau international du Travail (BIT), 2006, 117 p.
- La perception de la pauvreté au Sénégal : volet statistique*. New York: Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), Département des Affaires Economiques et Sociales, 2001, 70 p.
- Le genre dans les Objectifs du Millénaire pour le développement 2000-2015. 2010 : Où en est-on?* Bruxelles : Commission Femmes et Développement, 2010, 22 p.
- Les enfants domestiques*. Florence : UNICEF Innocenti Research Center, Innocenti Digest no.5, 1999, 24 p.
- Mesurer le travail des enfants: Étude de cas du Sénégal*. Rome: Understanding Children's Work, 2007, 20 p.
- Perspectives économiques en Afrique*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2008, 720 p.

Profil urbain national du Sénégal. Nairobi : Organisation des Nations unies (ONU) - Programme des Nations Unies pour les Établissements Humains - Division de la Coopération Technique et Régionale, 2008, 44 p.

Situation des enfants dans les écoles coraniques au Sénégal. Dakar: ENDA Tiers-Monde Jeunesse Action, 2005, 56 p.

Statistiques sur le travail des enfants. Genève: Organisation internationale du Travail (OIT), 2008, 87 p.

Sur le dos des enfants : Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal. New York : Human Rights Watch, 2010, 122 p.

Publications gouvernementales :

République du Sénégal. *Code de la famille sénégalais.* Dakar, révision du 22 janvier 2001, 109 p.

République du Sénégal. *Constitution de la République du Sénégal.* Dakar, révision du 22 janvier 2001, 34 p.

République du Sénégal. *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté 2006-2010 (DSRP II).* Dakar, 2006, 104 p.

République du Sénégal. *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté 2006-2010 (DSRP II) - Résumé.* Dakar, 2006, 10 p.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Ministère de l'Économie et des Finances de 1960 à 2010.* Dakar : Echos Finances - Revue trimestrielle d'information et d'analyse du ministère de l'Économie et des Finances du Sénégal, n° 8, 2010, 112 p.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Enquête nationale sur le travail des enfants: rapport national d'analyses.* Dakar: Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD), 2007, 211 p.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal (ESPS, 2005-2006).* Dakar: Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD), 2007, 89 p.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *La pauvreté au Sénégal: de la dévaluation de 1994 à 2001-2002*. Dakar: Direction de la prévision et de la statistique, 2004, 31 p.

République du Sénégal, ministère de l'Économie et des Finances. *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté II (2006-2010)*. Dakar, 2006, 104 p.

République du Sénégal, ministère de l'Éducation. *Programme de développement de l'éducation et de la formation - Éducation pour tous (PDEF)*, Dakar, 2003, 138 p.

République du Sénégal, ministère de la Famille et de l'Entrepreneuriat féminin. *Stratégie nationale pour l'équité et l'égalité de genre*, sous la direction de Madame Astou Diop Diagne. Dakar: ministre de la Famille et de l'Entrepreneuriat féminin, 2009, 128 p.

République du Sénégal, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des langues nationales. *Rapport national sur la situation de l'éducation 2009*. Dakar : direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, 2009, 133 p.

Mémoires et Thèses :

Aduayi Diop, Rosalie. «La carrière des adolescentes travailleuses dans les marchés urbains : une stratégie de survie contre la pauvreté et l'exclusion au Sénégal». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2004, 423 p.

Demnati, Lina. «Évaluation de l'intégration du genre dans le DSRP du Rwanda». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2009, 135 p.