

## Ecoles Coraniques Traditionnelles et la Mendicité des Enfants Talibés en Côte-d'Ivoire

**Serge Zadi ZADI**

Université Alassane Ouattara (Côte-d'Ivoire)

z.zadiserge@gmail.com

### Résumé :

*Cet article vise à analyser les mécanismes sociaux, religieux et institutionnels qui expliquent la présence des enfants talibés dans les rues des grandes villes ivoiriennes, en particulier à Bouaké. Bien qu'inscrits dans des écoles coraniques traditionnelles musulmanes, communément appelées dougouman kalan (« écoles sur nattes »), ces enfants se retrouvent en situation de mendicité, révélant un paradoxe saisissant : des institutions censées transmettre des valeurs morales, spirituelles et éducatives produisent des trajectoires marquées par la précarité, l'exclusion et la dépendance. Pour interroger cette contradiction, l'étude s'appuie sur une approche qualitative fondée sur une étude de cas conduite à Bouaké. L'enquête combine une observation participante immersive et vingt (20) entretiens semi-directifs réalisés auprès de talibés, de maîtres coraniques et de parents. Trois axes structurent l'analyse. Le premier explore les discours religieux et les répertoires de justification mobilisés pour légitimer la mendicité comme modalité d'apprentissage spirituel. Le deuxième met en lumière les contraintes institutionnelles et structurelles qui conditionnent le fonctionnement informel de ces écoles en l'absence d'un encadrement public. Le troisième examine les dynamiques sociales et familiales, notamment la délégation éducative, les attentes communautaires et les rapports de pouvoir asymétriques entre adultes et enfants. En articulant ces dimensions, l'article propose une lecture critique de ces pratiques éducatives. Il met en évidence les tensions entre idéaux religieux et réalités socio-économiques, et montre comment la mendicité devient, dans ce système, à la fois sacralisée, instrumentalisée et normalisée, au détriment du bien-être des enfants.*

**Mots clés :** Talibés, écoles coraniques, mendicité infantile, Côte d'Ivoire

### Abstract:

*This article examines the socio-religious and institutional dynamics that account for the widespread presence of talibé children in the streets of Côte*

*d'Ivoire's major cities, with a focus on Bouaké. Although these children are formally enrolled in traditional Muslim Qur'anic schools, locally referred to as dougouman kalan (schools on mats), many are routinely involved in street begging. This phenomenon reveals a fundamental contradiction: institutions meant to foster spiritual, moral, and educational development are paradoxically producing trajectories marked by exclusion, precarity, and social invisibility. Drawing on a qualitative case study conducted in Bouaké, the research combines ethnographic fieldwork with twenty semi-structured interviews involving talibés, Qur'anic instructors, and parents. The analysis is organized around three thematic axes. First, it explores the religious discourses and legitimizing narratives that frame begging as a spiritual exercise. Second, it examines the structural and institutional limitations of these schools, particularly their informal organization and lack of state regulation or financial support. Third, it investigates the social and familial logics that sustain these pathways, including parental delegation, community pressure, and embedded power asymmetries. Through this multidimensional lens, the article offers a critical interpretation of Qur'anic education in a context of institutional fragility. It highlights the tensions between religious ideals and socio-economic realities, showing how child begging becomes not only tolerated but normalized within a system that sacralizes deprivation while reinforcing structural vulnerability.*

**Keywords:** *Talibés, faith-based schools, child begging, sociology of education, Côte d'Ivoire*

## Introduction

Les écoles confessionnelles coraniques, largement répandues en Afrique de l'Ouest, se présentent comme des institutions éducatives musulmanes à la croisée de la transmission religieuse et de la formation morale. En Côte d'Ivoire, elles jouent un rôle central dans l'éducation des jeunes générations, en particulier dans les milieux musulmans modestes et les zones périphériques. Ces écoles, souvent perçues comme des espaces de socialisation religieuse légitimes et culturellement enracinés, incarnent un modèle éducatif alternatif à l'école publique, en crise ou mal adaptée aux réalités locales (Mamadou Mbaye, 2010, p. 14 ; Boubacar Bâ, 2013, p. 67).

Cependant, ce modèle soulève un paradoxe important dans les centres urbains tels que Bouaké. De nombreux enfants, inscrits

dans ces écoles sous le statut de *talibés*, sont visibles chaque jour dans les rues, occupés à mendier. Ces enfants, en haillons, sillonnent les marchés, les ronds-points et les artères à forte circulation, exposés aux risques d'accidents, à la violence de la rue, aux intempéries et à des formes multiples de précarité. Leur quotidien s'apparente moins à un parcours de formation religieuse qu'à une lutte permanente pour la survie. Cette exposition permanente à la mendicité soulève une interrogation centrale : comment des institutions censées éduquer et protéger contribuent-elles à rendre leurs élèves vulnérables, marginalisés et en insécurité permanente dans l'espace urbain ?

Ce paradoxe éducatif met en lumière une tension structurelle entre les finalités affichées des écoles coraniques, transmission de la foi, formation morale, intégration communautaire, et les réalités vécues par les enfants, marquées par l'errance, l'exploitation et la précarité. Cette contradiction révèle une configuration plus complexe, où les logiques religieuses de légitimation croisent des contraintes matérielles fortes, dans un contexte de désengagement étatique, de pauvreté structurelle et d'informalité institutionnelle. Comme l'a montré Helle Thorsen (2012, p. 209), les *talibés* ne sont pas seulement des figures éducatives religieuses, mais des enfants socialement situés à l'intersection de la foi, du dénuement et du danger.

Dès lors, cet article poursuit un objectif général : interroger les mécanismes à travers lesquels le système éducatif coranique traditionnel, à Bouaké, en vient à produire et à légitimer la vulnérabilité des enfants en situation de mendicité. En s'appuyant sur une approche qualitative de terrain combinant observation participante et vingt (20) entretiens menés auprès de talibés, de maîtres coraniques et de parents, l'analyse s'organise autour de trois axes : (1) les discours religieux et répertoires de justification de la mendicité ; (2) les contraintes institutionnelles et structurelles propres aux écoles coraniques ; (3) les

dynamiques sociales et familiales qui influencent les trajectoires de ces enfants.

L'intérêt scientifique de cette recherche réside dans sa capacité à articuler de manière rigoureuse les dimensions symboliques, institutionnelles et matérielles d'un phénomène éducatif trop souvent réduit à une évidence culturelle ou à une tradition religieuse immuable. En interrogeant les pratiques de mendicité des enfants talibés à l'intérieur même des institutions censées les protéger et les former, cette étude déconstruit les mécanismes de naturalisation qui tendent à invisibiliser les rapports de pouvoir, les logiques de reproduction sociale et les dynamiques d'instrumentalisation spirituelle. Elle s'inscrit ainsi dans une lignée de travaux socio-anthropologiques critiques qui mettent en lumière l'ambivalence fonctionnelle des institutions religieuses en contexte de précarité, révélant à la fois leur potentiel d'encadrement moral et leur rôle dans la production de formes de dépendance et de marginalisation (Stephen Ellis & Gerrie ter Haar, 2004, p. 157 ; Didier Fassin, 2009, p. 125).

En replaçant les écoles coraniques dans une perspective analytique attentive aux conditions matérielles de leur fonctionnement et aux justifications religieuses qui les accompagnent, cette recherche contribue à renouveler les approches sur les systèmes éducatifs non formels en Afrique subsaharienne. Elle met en évidence la manière dont les logiques de survie économique, la sacralisation des pratiques pédagogiques, et les représentations sociales de l'enfance interagissent pour construire une norme éducative à la fois légitimée, tolérée et dangereuse.

Sur le plan social, l'étude offre un éclairage critique sur une population juvénile particulièrement vulnérable, exposée aux dangers quotidiens de l'espace urbain, accidents, violence, insécurité sanitaire, stigmatisation, et souvent exclue des dispositifs institutionnels de protection. En ce sens, elle alimente la réflexion sur les politiques publiques en matière de protection

de l'enfance, en appelant à une reconnaissance effective de la pluralité des modèles éducatifs, tout en interrogeant leurs effets réels sur les trajectoires de vie des enfants concernés.

## **Méthodologie**

Cette recherche s'appuie sur une démarche qualitative de type ethnographique, visant à analyser les pratiques éducatives et les trajectoires sociales des enfants talibés inscrits dans les écoles confessionnelles coraniques de la ville de Bouaké. Ce terrain a été sélectionné de manière raisonnée en raison de la forte concentration de ces écoles coraniques dans la ville et de la visibilité marquée des enfants mendiants dans l'espace public urbain, ce qui en fait un lieu particulièrement pertinent pour interroger les logiques de vulnérabilisation à l'œuvre dans ce système éducatif.

L'analyse de cette recherche s'appuie sur la théorie des trajectoires sociales développée par Pierre Bourdieu (1980, p. 128), qui constitue le cadre conceptuel principal. Cette approche permet de comprendre comment les parcours des enfants talibés s'inscrivent dans des logiques sociales de reproduction, où s'articulent dispositions intériorisées, positions sociales héritées et contraintes structurelles. Elle met en lumière la manière dont la mendicité, loin d'être une simple pratique religieuse, s'insère dans une trajectoire façonnée par l'interaction entre habitus, capitaux disponibles et champs éducatifs spécifiques. Dans le contexte des écoles coraniques de Bouaké, cette perspective éclaire les effets cumulés de la précarité économique, de la légitimation symbolique des pratiques, et de l'absence d'alternatives éducatives. Les talibés, engagés dans un système qui prétend les élever spirituellement, se retrouvent en réalité pris dans un parcours socialement balisé, marqué par la dépendance, l'exposition aux risques de rue et la marginalisation.

En outre, le recueil des données a combiné trois techniques complémentaires : l'observation participante, les entretiens semi-directifs et l'analyse documentaire. L'observation participante a été conduite dans les quartiers de Belleville et Dar-Salam, lieux de forte implantation des écoles coraniques. Cette immersion prolongée a permis de documenter les interactions entre talibés, maîtres coraniques et membres des communautés environnantes, en s'inscrivant dans une posture d'observation engagée mais non interventionniste.

Vingt (20) entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'un échantillon de talibés (âgés de 8 à 15 ans), de maîtres coraniques et de parents d'élèves. Ces entretiens ont exploré les représentations de la mendicité, les logiques éducatives perçues, ainsi que les attentes sociales et spirituelles liées à l'inscription dans ces écoles. Ce matériau empirique a été enrichi par une analyse de documents secondaires : archives locales, rapports d'ONG intervenant dans la protection de l'enfance, et textes législatifs relatifs aux droits des enfants en Côte d'Ivoire.

L'échantillonnage a été raisonné selon une logique de représentativité des discours et des positions sociales. Les entretiens ont été intégralement transcrits puis soumis à une analyse thématique, appuyée par le logiciel NVivo, afin d'identifier les régularités discursives et les configurations sociales récurrentes. Cette analyse a permis de structurer les résultats autour des trois axes définis : répertoires religieux, contraintes institutionnelles et dynamiques familiales.

Enfin, cette méthodologie présente toutefois certaines limites. La réticence de plusieurs maîtres coraniques à aborder frontalement la question de la mendicité a parfois restreint la profondeur des échanges. Par ailleurs, la parole des enfants, bien que précieuse, a été encadrée par des conditions d'expression fortement normées par l'autorité des maîtres et le contexte de dépendance. Néanmoins, l'ensemble de l'enquête a respecté les principes éthiques de la recherche qualitative : anonymisation

des participants, obtention d'un consentement éclairé, et posture réflexive tout au long du processus d'enquête.

## Résultats

### ***2.1. Légitimité religieuse et répertoires de justification de la mendicité***

#### ***2.1.1. Le cadre religieux comme fondement de justification***

Dans les écoles coraniques de Bouaké, les maîtres coraniques, communément appelés marabouts, s'appuient sur un discours religieux structuré pour inscrire la pratique de la mendicité des talibés dans un cadre normatif. Cette justification repose sur une conception à la fois théologique et pédagogique où l'acte de mendier est présenté non comme une contrainte sociale ou économique, mais comme un exercice de formation spirituelle. Il s'agit, selon eux, d'un rite d'apprentissage destiné à inculquer des vertus cardinales telles que l'humilité, la patience et le détachement des biens matériels.

La mendicité est ainsi pensée comme une modalité de socialisation religieuse, permettant à l'enfant d'acquérir des dispositions conformes à l'éthique islamique traditionnelle. Elle est associée à la vertu du *tawakkul*, la confiance absolue en Allah, que les talibés sont appelés à incarner par leur dépendance quotidienne à la générosité d'autrui. Un marabout interrogé affirme en ce sens : « *Mendier, c'est enseigner aux enfants qu'ils ne doivent rien attendre des hommes, mais tout d'Allah. Cette épreuve les prépare à être des croyants dignes et humbles.* »

À travers cette perspective, la quête d'aumônes est érigée en rite initiatique, au sein d'un processus de socialisation religieuse où l'enfant se conforme progressivement à un habitus valorisant l'abnégation. Ce discours essentialise la pratique de la mendicité en en faisant un élément consubstantiel au cheminement spirituel, masquant ainsi les formes d'instrumentalisation sociale qu'elle recouvre. L'enfant n'est plus perçu comme un

sujet vulnérable exposé à la rue, mais comme un apprenant en formation, engagé dans une trajectoire éducative balisée par des normes religieuses.

Cette légitimation est consolidée par la mobilisation de récits historiques et prophétiques. Les marabouts invoquent fréquemment les figures des compagnons du Prophète, décrits comme ayant pratiqué l'humilité à travers la mendicité. En ancrant la pratique dans une mémoire religieuse idéalisée, ils en font un héritage sacré, intemporel et non négociable. L'un d'eux affirme : « *La quête d'aumônes des talibés n'est pas une invention. C'est une tradition sacrée transmise depuis les premiers temps de l'islam.* »

Ces récits fonctionnent comme des outils de légitimation symbolique. En naturalisant une pratique socialement controversée, ils dissuadent toute remise en question et renforcent l'autorité religieuse des marabouts. Ce processus illustre ce que Pierre Bourdieu (1980, p. 128) qualifie de « violence symbolique » : une forme de domination invisible, exercée avec le consentement des dominés, et légitimée par des dispositifs culturels et religieux partagés.

Au-delà de l'individu, cette justification religieuse s'étend à une vision communautaire de la mendicité. Elle est présentée comme un rappel constant de l'obligation de zakat, la charité obligatoire en islam. Les talibés deviennent alors des médiateurs de la foi, rappelant aux croyants leurs devoirs spirituels. « *Ces enfants rappellent aux fidèles qu'ils doivent donner, qu'ils doivent partager. En ce sens, ils servent non seulement leur propre éducation, mais aussi celle de la communauté* », explique un maître. Ce rôle confère à la mendicité une double dimension : individuelle (éducation spirituelle du talibé) et collective (régulation morale de la société).



Toutefois, cette double légitimation, spirituelle et sociale, révèle une logique d'inversion : les enfants ne sont plus protégés par l'institution, mais exposés à travers elle. En les inscrivant dans une trajectoire normée par l'abnégation et la dépendance, les marabouts les positionnent comme supports de cohésion religieuse et non comme sujets de droit. Cette dynamique éducative participe à la reproduction d'un habitus de soumission, dans lequel les aspirations individuelles et la sécurité physique sont sacrifiées à la logique collective.

Le cadre religieux apparaît comme un système de justification à la fois structurant et occultant. Il masque les rapports asymétriques qui sous-tendent le fonctionnement des écoles coraniques, et il contribue, par la sacralisation des pratiques, à inscrire les talibés dans des trajectoires de marginalisation normalisée. En ce sens, la théorie des trajectoires sociales permet d'éclairer comment une éducation apparemment valorisée par la communauté produit, en réalité, des formes d'exposition prolongée à la vulnérabilité.

### ***2.1.2. La mendicité comme apprentissage moral et social***

Dans le prolongement des logiques de légitimation religieuse, la mendicité des talibés est investie d'une fonction éducative explicite, présentée par les maîtres coraniques comme un vecteur privilégié d'apprentissage moral et social. Les maîtres coraniques lui assignent une fonction pédagogique explicite, considérant qu'elle permet aux enfants d'acquérir les dispositions jugées essentielles à leur cheminement spirituel et à leur intégration dans la société. Ce processus d'inculcation repose sur la répétition d'expériences dans l'espace public, où les talibés sont confrontés à l'épreuve du manque, à l'effort de la quête, et à la reconnaissance de l'aide reçue. « *Quand un enfant reçoit une pièce ou un bol de nourriture, il apprend à être reconnaissant. Il comprend que rien n'est dû et que tout se mérite par la patience et l'effort* », affirme un maître coranique.

Dans cette perspective, la rue devient un prolongement de l'espace éducatif religieux. La confrontation aux réalités du besoin et de la précarité est valorisée comme une école de vie, censée forger la résilience et l'humilité. L'expérience de la mendicité devient un vecteur de socialisation au sein d'un habitus éducatif où la soumission, l'endurance et la gratitude sont promues comme vertus cardinales. Ce processus s'inscrit dans une trajectoire éducative normative, où l'enfant est peu à peu configuré pour intérioriser un rôle social de dépendance religieusement valorisée.

La mendicité est également décrite comme un apprentissage social à part entière. Par leurs interactions avec les membres de la communauté, les talibés se familiarisent avec les logiques relationnelles, les hiérarchies implicites et les normes de la vie collective. Un maître explique : *« Dans la rue, ils apprennent à parler, à négocier, à observer les comportements des autres. Cela leur donne une connaissance pratique de la société qui leur servira toute leur vie. »* La rue est ainsi investie d'une fonction éducative parallèle, où les enfants développent des compétences relationnelles considérées comme indispensables pour leur future insertion sociale.

Cependant, cette construction normative de la mendicité tend à invisibiliser les effets délétères de cette exposition prolongée à l'espace public. Les talibés sont confrontés à des formes de violence symbolique, physique et psychologique : insécurité, stigmatisation, agressions verbales ou physiques, ainsi que la confrontation quotidienne à l'indifférence ou au mépris social. Ces expériences, loin de renforcer systématiquement des dispositions vertueuses, peuvent engendrer des traumatismes silencieux et des stratégies de repli, d'auto-effacement ou de survie.

En valorisant les vertus éducatives de la mendicité, les maîtres coraniques participent à une forme d'instrumentalisation pédagogique où l'enfant est d'abord perçu comme un support de transmission de valeurs communautaires, plutôt que comme un sujet de droits. Cette approche s'inscrit dans une logique de reproduction sociale, au sens de Pierre Bourdieu (1980, p. 128), où les dispositions inculquées servent à maintenir les enfants dans des trajectoires balisées par la dépendance, la résignation et l'adaptation aux normes d'un système asymétrique. L'enfant est simultanément sujet d'apprentissage et objet de régulation morale, pris dans un processus d'ajustement aux attentes du champ religieux.

La justification de la mendicité repose enfin sur une lecture collective de l'éducation, où les talibés, en quête d'aumônes, deviennent les catalyseurs d'une solidarité communautaire. Les maîtres insistent sur le fait que leur présence rappelle aux fidèles leurs obligations de charité, contribuant ainsi à la régulation morale du groupe. Cette dimension communautaire renforce la cohésion symbolique autour de valeurs partagées, mais elle occulte les rapports de pouvoir implicites entre les enfants et leurs bienfaiteurs. Loin de favoriser l'autonomie, cette dynamique tend à inscrire les talibés dans des relations de dépendance prolongée, consolidant la position d'autorité des maîtres coraniques.

Enfin, la mendicité comme modalité éducative relève d'un système de légitimation où se conjuguent socialisation religieuse, contrôle social et reproduction des hiérarchies. Elle constitue un moment structurant dans la trajectoire des enfants talibés, révélant la manière dont une pratique socialement marginalisée peut être intégrée à un dispositif éducatif normatif et sacralisé, au prix d'une invisibilisation de la vulnérabilité infantile.

### **2.1.3. La solidarité communautaire comme mécanisme de légitimation**

La mendicité des talibés s'inscrit également dans une dynamique communautaire où elle est perçue comme un vecteur de renforcement des liens sociaux et religieux. À Bouaké, comme dans d'autres contextes similaires d'Afrique de l'Ouest, les maîtres coraniques mobilisent le principe religieux de la *zakat*, l'obligation de charité prescrite par l'islam, pour inscrire la quête d'aumônes dans une économie morale partagée. Dans cette configuration, les talibés ne sont pas uniquement des bénéficiaires passifs de dons, mais des agents religieux qui rappellent aux membres de la communauté leurs devoirs spirituels et sociaux. Un maître coranique l'exprime ainsi : « *Les talibés ne mendient pas pour eux-mêmes. Ils rappellent à ceux qui possèdent qu'ils doivent partager, qu'ils doivent honorer leurs engagements envers Allah. C'est un service à la communauté.* »

Dans cette perspective, la mendicité devient un dispositif symbolique d'activation des normes de partage et d'entraide. Répondre à l'appel des talibés, c'est participer à la régulation morale du groupe, renforcer son appartenance religieuse et réaffirmer les valeurs de solidarité. Cette logique prend d'autant plus de sens dans un contexte marqué par des inégalités socio-économiques : les enfants deviennent les médiateurs d'un rappel moral adressé aux plus favorisés, jouant un rôle de « tiers éducatif » à la fois utile et valorisé.

Toutefois, cette configuration repose sur une double relation de dépendance et de légitimation. Les maîtres coraniques, en s'appuyant sur la charité publique, assurent la subsistance des enfants et la pérennité de leurs institutions. En retour, les donateurs renforcent leur capital symbolique au sein de la communauté en participant à cet acte de don perçu comme un

devoir religieux. Un fidèle souligne : « *Donner aux talibés, c'est aussi donner à Allah. Cela montre que nous respectons les règles de l'islam et que nous faisons partie d'une communauté solidaire.* » Ce lien réciproque crée un système d'interdépendance, mais aussi d'ambiguïté dans la position des talibés.

En effet, les enfants occupent une place ambivalente : valorisés comme instruments d'un rappel éthique, ils sont simultanément enfermés dans un rôle fonctionnel qui sert à légitimer des rapports sociaux asymétriques. Leur présence dans l'espace public est ainsi performative : elle matérialise la solidarité communautaire tout en la reconduisant dans des cadres normatifs qui échappent à toute remise en question. Cette configuration reproduit ce que Pierre Bourdieu (1980, p. 128) désigne comme des trajectoires de reproduction, dans lesquelles les sujets, tout en étant porteurs de normes collectives, sont aussi les objets d'un système qui organise leur soumission et limite leurs marges d'émancipation.

À Bouaké, cette tension est palpable dans la manière dont les limites du soutien communautaire apparaissent face aux besoins matériels croissants des écoles. Bien que les dons s'inscrivent dans une logique de *zakat*, ils demeurent insuffisants pour couvrir les besoins des talibés. Ce désajustement alimente un cercle vicieux : la répétition de la mendicité est à la fois le symptôme d'un déficit structurel et l'expression d'une norme collective internalisée. Un donateur exprime cette ambivalence : « *Nous donnons ce que nous pouvons, mais cela ne suffit jamais. Les enfants reviennent chaque jour, et c'est comme si leurs besoins ne s'arrêtaient jamais.* »

La mendicité devient un instrument à double tranchant : elle permet à la communauté de réaffirmer ses valeurs tout en masquant les formes d'exploitation implicites dont les talibés font l'objet. Les maîtres coraniques, en valorisant ce système, en

tirent une légitimité renforcée, tandis que les enfants restent enfermés dans des trajectoires de dépendance. Derrière la façade d'une solidarité religieuse se dessinent des rapports de pouvoir qui perpétuent, sous couvert de morale, des inégalités structurelles durables.

## ***2.2. Les contraintes institutionnelles et structurelles des écoles coraniques***

### ***2.2.1. La précarité économique comme facteur déterminant***

La fragilité économique dans laquelle évoluent les écoles coraniques de Bouaké façonne profondément leurs pratiques pédagogiques et leurs logiques de fonctionnement. Fonctionnant en marge des dispositifs éducatifs formels, ces institutions religieuses opèrent dans un environnement marqué par l'absence de financement public, l'inexistence de soutien étatique structuré et la dépendance à des formes de ressources informelles. En ce sens, elles incarnent une forme d'autonomie contrainte, où la continuité de la mission éducative repose sur un modèle d'autosubsistance largement soutenu par les contributions aléatoires des familles, les dons communautaires, et surtout, par les aumônes collectées quotidiennement par les talibés.

Cette précarité institutionnelle s'ancre dans un tissu social caractérisé par une pauvreté structurelle. Les familles qui confient leurs enfants aux marabouts le font autant pour des raisons spirituelles que par incapacité à assumer les coûts de la scolarité formelle. L'école coranique devient alors une solution de délestage éducatif, une délégation de la charge parentale, dans un contexte où l'exclusion des circuits classiques d'éducation est la norme. Cette dynamique paradoxale est bien exprimée par un maître coranique : « *Si nous devons compter sur les familles, nous fermerions nos portes. Elles n'ont rien. Elles nous confient*

*leurs enfants comme elles confient leur foi, mais nous devons les nourrir par nous-mêmes. »*

Dans ces conditions, la mendicité des enfants acquiert une dimension fonctionnelle fondamentale : elle ne relève plus seulement d'un rituel religieux ou d'un apprentissage moral, mais devient le pilier d'un système de reproduction matérielle. Cette pratique, institutionnalisée dans les routines quotidiennes, érige les talibés en pourvoyeurs de ressources nécessaires à la survie de l'école. Ils sont à la fois élèves et agents économiques, leur trajectoire étant dès lors façonnée par cette double assignation. Le capital économique qu'ils génèrent par la quête conditionne l'équilibre de l'institution, révélant un ajustement structurel des écoles coraniques à un environnement socio-économique contraint.

Ce modèle, loin d'être conjoncturel, reconfigure en profondeur les finalités éducatives proclamées. L'idéal spirituel d'une éducation désintéressée entre en tension avec les nécessités de survie qui pèsent sur les maîtres coraniques. Ces derniers se trouvent pris dans une économie de la contrainte, où l'instrumentalisation des enfants est légitimée par le discours religieux. La précarité devient ainsi un principe organisateur de l'action éducative, conférant une valeur sociale et pédagogique à une pratique issue d'une logique de besoin.

Dans cette économie informelle, les talibés occupent une position ambivalente : objets d'une éducation spirituelle revendiquée, ils sont simultanément les moteurs d'une activité génératrice de revenus pour leur institution. La trajectoire éducative de ces enfants est marquée par une série de décalages entre les normes affichées et les réalités vécues, produisant un habitus de résignation et de service, conforme à leur place dans le champ social (Bourdieu, 1980, p. 128).

Enfin, cette autonomie des écoles coraniques, souvent revendiquée comme un gage de liberté pédagogique et

religieuse, dissimule une dépendance profonde aux ressources générées par les enfants eux-mêmes. Loin de libérer l'institution des pressions extérieures, elle l'ancre dans une économie morale fondée sur la valorisation de la pénurie, où la pauvreté devient vertu et la dépendance, tradition. Ce système entretient ainsi une naturalisation de la précarité, en la transposant dans une lecture spirituelle qui masque les inégalités et les rapports de domination qui en découlent.

### ***2.2.2. Une gestion autonome marquée par l'informalité***

Sous couvert d'indépendance, les écoles coraniques de Bouaké développent un modèle de gestion qui conjugue autonomie revendiquée et informalité assumée. Cette autonomie, érigée en pilier identitaire par les maîtres coraniques, est souvent présentée comme la condition nécessaire à la préservation de l'authenticité spirituelle et à la fidélité à une pédagogie religieuse ancestrale. Toutefois, derrière cette apparente liberté éducative se dissimule une organisation fragile, fondée sur des mécanismes informels de financement, de régulation et de fonctionnement qui exposent ces institutions à une instabilité chronique.

Dans cette logique, les maîtres coraniques deviennent des figures centrales, investies de responsabilités multiples. Bien au-delà du rôle d'enseignant religieux, ils assument seuls la gestion administrative, économique et logistique de leurs écoles. Cette centralité leur confère un pouvoir symbolique considérable, consolidé par leur position dans la hiérarchie communautaire. Mais elle les soumet également à une pression constante, alimentée par la rareté des ressources et l'absence de relais institutionnels. Comme l'avoue un maître : *« Nos écoles sont indépendantes. Nous n'avons besoin de personne pour nous dire comment enseigner la parole de Dieu. Mais cette indépendance a un coût : nous devons trouver par nous-mêmes de quoi vivre. »*



» Cette déclaration met en évidence le paradoxe d'une autonomie qui, bien qu'idéologiquement valorisée, repose sur une vulnérabilité matérielle permanente.

L'informalité devient ainsi une stratégie d'adaptation face à l'exclusion du champ éducatif formel. Elle permet une flexibilité dans l'organisation des enseignements et des rapports éducatifs, tout en imposant des limites structurelles qui affectent durablement la qualité de l'encadrement. Les sources de financement, essentiellement constituées de dons occasionnels, de contributions religieuses et des aumônes collectées par les enfants, demeurent aléatoires. Cette précarité engendre des situations où même les besoins les plus élémentaires, nourriture, matériel pédagogique, hébergement, ne peuvent être garantis avec régularité. Face à ce déficit, certains maîtres invoquent la simplicité évangélique des origines, opposant une éducation « pure » et dénuée d'artifices au modèle étatique jugé bureaucratique et déshumanisé.

Dans ce système, la norme ne réside pas dans l'efficacité organisationnelle, mais dans le recours aux réseaux sociaux, aux solidarités locales et à des rapports de pouvoir interpersonnels. La figure du maître coranique acquiert une légitimité quasi paternelle, fondée sur l'autorité morale, la maîtrise du savoir religieux et la capacité à maintenir l'école à flot. Cette figure de gestionnaire absolu induit toutefois une asymétrie relationnelle marquée avec les talibés, transformant l'autonomie en monopole décisionnel. Ce monopole, souvent peu contesté, structure une domination symbolique qui légitime la reconduction de pratiques ambivalentes comme la mendicité.

L'informalité ne s'arrête pas à l'organisation : elle touche aussi la régulation et la transparence. Les décisions sur l'utilisation des ressources, l'encadrement des enfants ou la gestion des

conflits échappent à tout contrôle externe, rendant difficile toute évaluation ou normalisation. L'absence de mécanismes de suivi, d'indicateurs de performance ou de référentiels pédagogiques enracine ces écoles dans un modèle autarcique, fonctionnant en dehors des standards éducatifs nationaux. Comme l'a montré James C. Scott (2009), cette forme d'« infrapolitique » constitue une manière de résister aux logiques d'homogénéisation étatique, mais elle génère aussi une marginalisation auto-entretenue.

### ***2.2.3 L'absence de régulation publique et ses implications***

L'évolution des écoles coraniques dans un vide institutionnel prolongé révèle un paradoxe central du système éducatif ivoirien : à défaut d'un cadre juridique précis, ces institutions religieuses sont tolérées sans être reconnues, maintenues dans une marginalité légale qui favorise des pratiques informelles devenues structurelles. Cette absence de régulation publique ne résulte pas d'un simple oubli, mais s'inscrit dans une forme d'indifférence systémique à l'égard des modalités éducatives non conventionnelles. En se déployant dans cette « zone grise », les écoles coraniques construisent leurs propres normes, échappant aux mécanismes de contrôle et d'évaluation du système éducatif national.

Cette autonomie institutionnelle contrainte confère aux maîtres coraniques une marge d'action élargie, mais elle s'accompagne d'une précarité durable. Livrées à elles-mêmes, sans subventions ni orientation pédagogique de l'État, ces structures compensent par des stratégies de contournement, parmi lesquelles la mobilisation des enfants dans des pratiques telles que la mendicité devient une norme fonctionnelle. Comme le souligne un acteur communautaire : *« Les écoles coraniques sont livrées à elles-mêmes. L'État ne les reconnaît pas vraiment, mais il ne fait rien non plus pour les soutenir ou les encadrer. »*

*C'est un vide qui laisse place à beaucoup de dérives.* » Ce vide, loin d'être neutre, constitue un dispositif de domination par l'invisibilisation, qui déleste les institutions étatiques de leurs responsabilités tout en maintenant les écoles religieuses dans une position subalterne.

Dans ce contexte, la mendicité cesse d'être une simple réponse économique : elle devient une solution systémique à l'absence de politiques éducatives inclusives. Externalisée aux enfants, cette charge économique traduit une dynamique de délégation inversée, où ce ne sont plus les adultes qui protègent les enfants, mais ces derniers qui assurent la subsistance de l'institution. Cette situation produit une forme d'institutionnalisation informelle, où la vulnérabilité devient un capital d'échange, utilisé pour interpeller la communauté et stabiliser un système éducatif en tension.

Par ailleurs, cette situation révèle un affrontement silencieux entre deux régimes de légitimité : celui de l'État-nation, fondé sur la scolarisation formelle, et celui des communautés religieuses, fondé sur la tradition, la spiritualité et la proximité socioculturelle. Les écoles coraniques incarnent ainsi une résistance tacite à une modernité éducative perçue comme occidentale et déconnectée des réalités locales. Les maîtres coraniques, en se posant comme les garants d'une éducation morale authentique, affirment une contre-légitimité qui leur permet de contourner l'absence de reconnaissance institutionnelle tout en consolidant leur pouvoir symbolique.

Cependant, cette stratégie de contournement ne fait qu'accentuer la marginalisation sociale des enfants talibés. En l'absence de contrôle, d'évaluation et de protection, ces derniers sont maintenus dans des trajectoires éducatives où la précarité devient la norme. Comme l'exprime un enseignant : « Nos écoles ne sont pas reconnues, mais elles ne sont pas interdites non plus. C'est comme si elles n'existaient pas pour l'État. Nous

faisons avec ce que nous avons. » Cette « non-existence administrative » alimente un cercle vicieux dans lequel les inégalités sociales et éducatives se perpétuent, loin des radars de la régulation publique.

### **2.3. Les dynamiques sociales et familiales comme déterminants des trajectoires de mendicité**

#### **2.3.1 La délégation éducative et la recomposition des responsabilités parentales**

Dans les trajectoires éducatives des enfants talibés à Bouaké, la délégation des responsabilités parentales vers les maîtres coraniques ne résulte pas d'un simple choix individuel, mais d'un agencement complexe de contraintes socio-économiques, d'aspirations morales et de pressions collectives. Cette délégation s'inscrit dans une économie symbolique où l'éducation coranique fonctionne à la fois comme substitut éducatif et comme stratégie de dignité sociale. En confiant leurs enfants à ces institutions religieuses, les familles opèrent un transfert de responsabilités légitimé par des normes culturelles et une représentation valorisée de l'éducation islamique.

Ce processus repose sur une double rationalité parentale. D'un côté, les parents recherchent un capital symbolique dans une éducation religieuse perçue comme garante d'une ascension morale. De l'autre, ils y voient une issue face à la précarité économique et à l'exclusion du système scolaire formel. Comme l'exprime un parent : « *Nous n'avons pas les moyens de les envoyer à l'école moderne, mais chez le marabout, ils grandiront avec la foi. Et pour le reste, Allah pourvoira.* » Ce témoignage illustre la manière dont l'éducation religieuse est investie d'une fonction réparatrice dans des contextes de marginalité, où la foi apparaît comme une ressource de substitution aux carences éducatives et matérielles.

Cependant, cette délégation induit une reconfiguration implicite du rôle parental. En s'effaçant progressivement des sphères éducatives et matérielles, les parents laissent aux maîtres coraniques l'entière responsabilité de la formation, de l'encadrement et de la subsistance des enfants. Ce désengagement, souvent perçu comme un acte de confiance, prend en réalité la forme d'une déresponsabilisation fonctionnelle. Un maître coranique souligne : « *Les parents confient leurs enfants avec confiance, mais ils ne se préoccupent plus de ce qu'ils mangent ou de ce qu'ils portent. Cela devient notre responsabilité.* » Ce transfert asymétrique expose les enfants à une vulnérabilité accrue, où leur quotidien est structuré par des exigences éducatives et économiques souvent incompatibles avec leurs besoins fondamentaux.

La mendicité, dans ce contexte, devient un mécanisme compensatoire imposé aux enfants. Ces derniers, en assumant leur propre subsistance, se retrouvent investis d'un double statut : élèves en quête de savoir spirituel et agents économiques indispensables au maintien de l'institution. Ce glissement des responsabilités vers l'enfant renforce une dynamique de reproduction sociale, où la précarité des familles engendre des choix éducatifs qui perpétuent la dépendance, la subalternité et l'exclusion. Loin d'émanciper, l'éducation coranique, lorsqu'elle s'adosse à des pratiques de survie telles que la mendicité, reconduit des logiques d'assignation sociale.

Ce processus de délégation n'est pas neutre sur le plan du genre. Il révèle une distribution inégalitaire des rôles éducatifs et économiques. Tandis que les garçons sont envoyés mendier dans l'espace public, les filles demeurent cantonnées aux tâches domestiques, renforçant une division sexuée du travail dès l'enfance. Cette structuration genrée des rôles illustre une socialisation différentielle, où les garçons deviennent porteurs

d'une économie spirituelle et les filles, garantes de la reproduction familiale.

Enfin, la délégation éducative vers les écoles coraniques est renforcée par une normativité communautaire qui exerce une contrainte sociale latente sur les familles. Dans de nombreux quartiers, refuser d'envoyer ses enfants chez le marabout expose à des jugements moraux et à une mise à distance sociale. La conformité devient alors un impératif : inscrire un enfant dans une école coranique ne relève plus d'un choix, mais d'une injonction culturelle intériorisée. Cette pression communautaire renforce donc le statut des maîtres coraniques comme figures d'autorité incontournables, garantes non seulement de la transmission religieuse, mais de la cohésion morale du groupe.

### ***2.3.2 Les attentes sociales et communautaires comme mécanismes de reproduction***

Loin d'être marginale ou accidentelle, la mendicité des talibés s'inscrit dans un dispositif socialement structuré, façonné par un système d'attentes communautaires qui en assurent la reproduction. Dans les quartiers concernés de Bouaké, cette pratique est non seulement tolérée, mais activement valorisée par un ensemble de normes sociales et religieuses, qui l'érigent en étape légitime du parcours éducatif des enfants. Les logiques communautaires fonctionnent ainsi comme des mécanismes puissants de naturalisation de la mendicité, en l'inscrivant dans un système de devoirs mutuels et d'échanges symboliques.

Dans cette perspective, les maîtres coraniques mobilisent les talibés comme des figures morales, investies d'un rôle médiateur entre la communauté et ses propres obligations religieuses. En sollicitant l'aumône, les enfants rappellent aux adultes leur devoir de zakat, tout en incarnant les vertus de l'endurance, de

l'humilité et du renoncement. Comme le résume un membre de la communauté : « *Lorsque les enfants demandent, c'est un rappel pour nous. C'est notre devoir d'aider. Cela montre que nous sommes unis et que nous respectons nos obligations envers Dieu.* » Ce rappel permanent s'inscrit dans une économie morale, où la distribution matérielle de l'aumône s'accompagne d'une validation mutuelle des places sociales : les enfants sont pauvres mais méritants, les adultes sont généreux et pieux.

Cependant, cette construction collective, bien que cohérente symboliquement, masque une asymétrie fondamentale : les talibés deviennent les porteurs d'un fardeau éducatif et spirituel qui dépasse leur capacité de consentement. Derrière l'image d'enfants missionnés se cache une réalité faite de fatigue, de stigmatisation et d'isolement. En position subalterne, les talibés n'ont ni la légitimité, ni les ressources sociales pour contester l'ordre établi. Leur statut d'« enfants de la rue » devient alors un rôle intériorisé, imposé par une communauté qui, tout en les valorisant symboliquement, les expose à une précarité quotidienne.

La force de ces mécanismes de reproduction repose également sur le rôle des familles, qui participent à cette dynamique sous l'effet d'une pression sociale diffuse. Confier son enfant à une école coranique ne relève plus seulement d'une décision spirituelle ou économique ; c'est devenu une norme communautaire implicite, dont le non-respect peut entraîner une disqualification morale. Comme le déclare une mère : « *Si nous ne confions pas nos enfants aux maîtres coraniques, les autres pensent que nous ne respectons pas la religion. C'est une honte pour nous.* » Ce témoignage révèle la manière dont les représentations religieuses, les normes culturelles et les attentes sociales se conjuguent pour verrouiller les alternatives éducatives.

La mendicité des enfants n'apparaît donc plus comme une situation exceptionnelle à corriger, mais comme une étape perçue comme normale, voire formatrice, dans leur parcours de socialisation. Cette légitimation collective transforme une situation de vulnérabilité en expérience valorisée, tout en masquant les rapports de pouvoir qui la sous-tendent. En attribuant aux enfants une mission symbolique dans la reproduction des valeurs religieuses, la communauté les inscrit dans une logique circulaire : ils deviennent les garants d'un système qui les contraint, et les victimes d'une tradition qui les glorifie.

### ***2.3.3 La relation maître-talibés : asymétries de pouvoir et contrôle social***

Au cœur des écoles coraniques, la relation entre les maîtres et les talibés ne se réduit pas à un simple échange pédagogique : elle s'inscrit dans un rapport de pouvoir profondément asymétrique, où l'autorité religieuse légitime des premiers impose une discipline normée aux seconds. Derrière l'image traditionnelle du maître spirituel se déploie un système de contrôle où la parole religieuse sert à encadrer, orienter et souvent contraindre les enfants à adopter des pratiques comme la mendicité, présentée non comme une souffrance, mais comme un rite de passage éducatif.

Cette autorité morale, fondée sur la transmission du savoir islamique, permet aux maîtres coraniques d'exercer un encadrement strict sur les enfants. Les règles de vie sont codifiées, les attentes élevées, et la quête d'aumônes devient une exigence quotidienne, mesurée non à l'aune de l'apprentissage spirituel des enfants, mais selon leur capacité à rapporter des



ressources. « On nous dit que si nous ne ramenons rien, nous n'avons pas assez travaillé. Nous devons obéir, sinon nous risquons d'être punis », confie un talibé. Ce propos traduit une pression constante, révélatrice d'une pédagogie qui subordonne l'éthique éducative à des objectifs économiques.

Cette dynamique incarne ce que Pierre Bourdieu identifie comme une domination symbolique : une forme de pouvoir qui s'exerce par l'intériorisation des normes imposées, au point que les dominés y adhèrent sans remise en question. La mendicité devient ainsi une « vertu », un exercice spirituel de patience et de renoncement, que les enfants finissent par accepter comme une obligation morale. À travers cette intériorisation, se met en place l'hégémonie culturelle : un consentement contraint, où les enfants participent à leur propre subordination, convaincus qu'elle participe à leur salut spirituel.

Toutefois, cette autorité n'est pas déployée dans un vide social. Les maîtres eux-mêmes sont pris dans une structure de contraintes : ils évoluent dans des environnements précaires, marginalisés des systèmes publics, et doivent garantir le fonctionnement quotidien de leurs écoles. Cette double assignation, éducative et gestionnaire, place les maîtres dans une position paradoxale : ils dominent des enfants vulnérables tout en étant eux-mêmes dominés par un contexte économique hostile. « *Nous n'avons pas le choix. Si les enfants ne vont pas demander, nous ne pourrons pas leur offrir le peu que nous avons promis. C'est un mal pour un bien* », admet l'un d'eux. Cette phrase témoigne d'un système d'adaptation où la contrainte devient la règle, et où la quête d'aumône prend la forme d'un levier de survie.

Dans ce contexte, les pratiques de contrôle sont renforcées par des mécanismes disciplinaires : punitions, sanctions symboliques, humiliations publiques. L'objectif n'est pas seulement de corriger les comportements, mais d'inculquer une

vision normative de la souffrance comme voie d'élévation morale. Les maîtres consolident ainsi leur pouvoir, tout en intégrant les enfants dans une économie morale et religieuse qui justifie leur exploitation.

Mais cette asymétrie ne se limite pas à une relation interindividuelle. Elle renvoie à un système de reproduction sociale, où les normes éducatives, les justifications religieuses et les contraintes matérielles s'articulent pour maintenir l'ordre établi. L'absence de régulation publique, l'informalité des structures, et la légitimité communautaire accordée aux écoles coraniques participent à la pérennisation de cette configuration. La domination symbolique des maîtres s'insère dans une trame plus large, où la spiritualité masque les enjeux économiques, et où les enfants, bien que placés au centre du dispositif, demeurent sans voix.

## **Discussions**

### **1. Légitimation religieuse de la mendicité, entre spiritualité et rationalisation théologique**

Les résultats de cette étude révèlent que la mendicité des talibés, loin d'être perçue comme une forme de marginalité, est intégrée dans un dispositif éducatif et religieux légitimé par un ensemble de référents spirituels et sociaux. Cette tendance à la naturalisation de la pratique trouve un écho dans les travaux de Jean-Louis Triaud (1997, p. 115), qui souligne que les écoles coraniques en Afrique de l'Ouest perpétuent des normes historiques dans lesquelles la mendicité est assimilée à une épreuve initiatique. Selon lui, cette pratique vise à inculquer des vertus religieuses comme l'humilité, la dépendance à Dieu (tawakkul), et le détachement du monde matériel. Si cette interprétation coïncide partiellement avec nos observations, notre analyse en étend la portée en révélant que cette

spiritualisation sert également de couverture idéologique à une organisation fondée sur des logiques de survie économique. La dimension religieuse, loin d'être exclusivement morale, est instrumentalisée comme une réponse à la précarité structurelle des écoles coraniques.

Dans la même lignée, Cheikh Ba (2013, p. 87) démontre que les maîtres coraniques fondent leur justification de la mendicité sur des références prophétiques, notamment la pauvreté des premiers compagnons du Prophète. Cette rhétorique permet de sacraliser la pauvreté comme vertu et d'inscrire la quête d'aumônes dans une tradition religieuse authentifiée. Nos données confirment cette utilisation stratégique du discours religieux, tout en la resituant dans un cadre pragmatique : les maîtres coraniques ne se contentent pas d'enseigner la résignation spirituelle, ils organisent activement la mendicité comme un dispositif fonctionnel de financement informel. Loin d'une sacralité désintéressée, la mendicité apparaît ainsi comme un outil de régulation économique et sociale.

Cette dialectique entre légitimation spirituelle et domination pédagogique s'inscrit pleinement dans la notion de domination symbolique, telle que définie par Pierre Bourdieu (op. cit., p. 183). Le rapport maître-talibés, tel que révélé dans nos enquêtes, repose sur une asymétrie où les enfants intériorisent leur position de subordination à travers un système de valeurs imposé par l'autorité religieuse. Cette autorité s'appuie sur un pouvoir de nomination et de prescription morale qui interdit toute remise en question, les enfants étant convaincus qu'ils participent à une œuvre divine. Cette forme d'hégémonie, au sens d'Antonio Gramsci (1971, p. 12), empêche l'émergence de toute conscience critique chez les talibés, qui finissent par accepter leur condition comme une norme éducative.

Ces résultats convergent également avec ceux de Robert Launay (2008, p. 59), qui met en lumière les stratégies d'autorité mobilisées par les maîtres coraniques pour maintenir leur

emprise, notamment à travers une rhétorique religieuse destinée à neutraliser les critiques. Cependant, notre analyse pousse plus loin en démontrant que cette autorité ne s'exerce pas uniquement sur les enfants, mais également sur les familles et la communauté. Par des mécanismes de pression sociale et de contrôle symbolique, l'ensemble du corps social est conduit à valider tacitement la pratique, à travers une logique de conformité aux attentes religieuses dominantes.

En ce sens, la mendicité des talibés peut être comprise dans le cadre de l'économie morale, telle que définie par Didier Fassin (op. cit., p. 125). Ce dernier insiste sur la manière dont certaines pratiques, socialement controversées, sont réinterprétées et légitimées à travers des catégories morales supérieures. Dans notre étude, la quête d'aumônes, bien qu'associée à la précarité et à la souffrance, est perçue comme un acte valorisé religieusement, réactivant des obligations collectives comme la zakat. Les enfants deviennent ainsi les vecteurs d'un rappel normatif, invitant les donateurs à réaffirmer leur appartenance à la communauté musulmane et à renforcer la cohésion sociale à travers un geste de charité.

Toutefois, cette lecture collective de la mendicité élude les expériences subjectives des talibés, souvent marquées par des privations, une vulnérabilité institutionnalisée et une souffrance banalisée. Là où certaines analyses, comme celle de Dorte Thorsen (2012, p. 102), privilégient une explication centrée sur la pauvreté comme principal facteur explicatif de la mendicité, nos résultats soulignent au contraire l'importance des structures institutionnelles défaillantes. La faiblesse des soutiens publics, l'inexistence de mécanismes de financement stables, et l'informalité des écoles coraniques expliquent en grande partie la pérennisation de la pratique. La mendicité devient alors un instrument bifonctionnel, à la fois moyen spirituel de formation morale et ressource économique pour la survie de l'institution.

Enfin, l'analyse met en évidence un paradoxe éducatif fondamental : sous couvert de formation spirituelle, la pratique de la mendicité participe à l'enracinement des enfants dans des logiques de dépendance et de marginalisation. En justifiant cette pratique par des références religieuses, les maîtres coraniques consolident leur position d'autorité tout en perpétuant un système d'exploitation douce, où la contrainte est intériorisée. Cette configuration appelle à une réflexion critique sur les limites des discours de légitimation religieuse, lorsque ceux-ci contribuent à figer des inégalités structurelles sous des formes d'adhésion morale.

## **2. Un système éducatif entre autonomie et vulnérabilité**

L'étude des écoles coraniques de Bouaké révèle que leur organisation repose sur une autonomie présentée comme une ressource identitaire, mais qui s'avère, dans les faits, largement façonnée par des contraintes structurelles et des mécanismes d'adaptation précaires. Cette configuration paradoxale interroge la frontière entre autonomie volontaire et autonomie subie. Les résultats obtenus confirment que ces établissements éducatifs religieux, historiquement marginalisés, fonctionnent dans une informalité institutionnalisée, où l'absence de cadre réglementaire et de soutien public se conjugue à une gestion communautaire endogène.

Cette réalité fait écho à la notion de « bricolage institutionnel » développée par Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995, p. 227), qui montre comment, dans des contextes de faiblesse étatique, les acteurs locaux combinent normes officielles et arrangements pratiques pour faire face aux contraintes du quotidien. Les écoles coraniques illustrent parfaitement ce bricolage, en intégrant des justifications spirituelles à des pratiques de survie matérielle. Notre étude montre que l'autonomie dont se réclament les

maîtres coraniques est moins un choix qu'un impératif né de l'abandon institutionnel.

Cette dimension adaptative rejoint également les travaux de Tania Bolte (2010, p. 78), qui souligne, dans son analyse des talibés au Sénégal, que la mendicité est structurée comme une stratégie éducative et économique dans des contextes où les ressources sont insuffisantes. Les enfants sont ainsi investis d'un rôle hybride, à la fois apprenants et agents économiques. Nos résultats confirment cette double assignation, en montrant que les talibés deviennent essentiels à la reproduction du système éducatif coranique, non seulement comme élèves, mais comme soutiens logistiques du fonctionnement institutionnel.

L'organisation informelle de ces écoles ne relève donc pas d'une simple volonté d'indépendance, mais d'un système de gestion contraint. AbdouMaliq Simone (2004, p. 159) décrit ces réalités urbaines africaines comme des formes de « bricolage social », où les institutions, déconnectées de l'État, s'auto-organisent autour de réseaux de survie et d'agencements pratiques. Cette perspective permet de mieux comprendre l'économie de subsistance des écoles coraniques de Bouaké, qui mobilisent les enfants comme intermédiaires sociaux entre les maîtres et la communauté, tout en assurant le maintien d'un ordre éducatif fragile.

Par ailleurs, cette configuration doit être lue à la lumière de la « politique du ventre » théorisée par Jean-François Bayart (1989, p. 202), qui désigne l'usage des ressources disponibles par les acteurs périphériques pour assurer leur reproduction sociale. Dans le cas présent, la mobilisation des enfants dans la quête d'aumônes s'inscrit dans une logique d'accumulation symbolique et matérielle qui permet aux maîtres coraniques de consolider leur légitimité tout en assurant leur propre subsistance. Cette instrumentalisation de la vulnérabilité, loin d'être marginale, devient le fondement de l'économie éducative coranique.

### **3. De la délégation éducative à la reproduction des vulnérabilités chez les talibés**

Derrière chaque enfant talibé dans les rues de Bouaké se dessine une configuration complexe de pressions sociales, d'arrangements familiaux et de légitimations symboliques. Loin d'être un choix purement individuel ou spirituel, le placement des enfants dans les écoles coraniques s'inscrit dans un système social de délégation éducative, façonné par des inégalités économiques, des attentes communautaires et une gestion asymétrique du pouvoir. La figure du talibé se trouve ainsi au carrefour d'injonctions parentales, de normes religieuses et d'une organisation éducative précaire.

Les données de notre recherche révèlent que, pour de nombreuses familles, la délégation de l'éducation religieuse aux maîtres coraniques s'impose comme une réponse à une incapacité structurelle à subvenir aux besoins fondamentaux de leurs enfants. Ce constat rejoint les travaux de Makhtar Niang (2006, p. 45), qui observe que les familles sénégalaises, confrontées à la pauvreté, se tournent vers les écoles coraniques perçues comme des refuges éducatifs et spirituels. Cependant, notre étude va plus loin en soulignant que cette délégation ne relève pas uniquement de la précarité économique, mais aussi d'une norme sociale intériorisée, dans laquelle la non-conformité expose à des sanctions symboliques. Comme le souligne Bruno Lautier (2004, p. 214), dans les milieux populaires, la délégation parentale vers des tiers éducatifs devient une stratégie de survie déguisée, qui permet de maintenir une forme de dignité sociale tout en transférant la vulnérabilité. À ce titre, les normes communautaires fonctionnent comme des mécanismes de régulation implicites. Les familles, soumises au regard social, adhèrent à un modèle éducatif religieux perçu

comme moralement supérieur. Cette dynamique a été décrite par Mamadou Diouf (2000, p. 112), qui montre que le respect des traditions religieuses est souvent dicté par la peur de la stigmatisation. Dans notre enquête, ce phénomène se manifeste clairement : les parents redoutent d'être jugés comme négligents ou impies s'ils ne confient pas leurs enfants aux écoles coraniques. Cette injonction sociale renforce la légitimité de la mendicité comme pratique éducative, la transformant en norme socialement valorisée.

Mais cette valorisation masque une réalité plus sombre : les relations de pouvoir asymétriques qui lient les talibés à leurs maîtres. Tal Tamari (1991, p. 78) insiste sur l'autorité quasi absolue des maîtres coraniques, justifiée par leur statut de détenteurs du savoir sacré. Cette domination, loin d'être uniquement pédagogique, s'exerce sur le corps et le quotidien des enfants, souvent à travers une discipline stricte et des sanctions symboliques. Nos données confirment ce rapport de force, mais y ajoutent une lecture plus large : la vulnérabilité des talibés est institutionnalisée dans une structure qui légitime leur exploitation sous couvert de spiritualité.

C'est dans cette articulation entre religion et pouvoir que se situe l'analyse de Stephen Ellis et Gerrie ter Haar (2004, p. 157). Selon eux, les croyances religieuses peuvent être mobilisées comme instruments de légitimation d'inégalités, en voilant des formes d'exploitation derrière une façade spirituelle. Les maîtres coraniques, dans notre étude, invoquent la tradition islamique pour sacraliser la quête quotidienne, présentée comme une épreuve d'humilité. Cette rhétorique permet de rendre invisible la dimension coercitive de la pratique, tout en renforçant leur autorité morale.

La condition des talibés peut aussi être analysée à l'aune du concept de « waithood » développé par Alcinda Honwana (2012, p. 89). Bien qu'elle s'intéresse aux jeunes adultes en transition, son concept s'applique aux talibés en tant qu'enfants figés dans



un entre-deux : ni pleinement pris en charge, ni autonomes, ils évoluent dans un état d'attente prolongée, dépourvus de perspectives d'émancipation. En ce sens, notre étude propose une extension du concept en y incluant l'enfance religieuse marginalisée.

À ce carrefour de dépendances éducatives, économiques et symboliques, les talibés apparaissent comme les figures silencieuses d'un système de reproduction des vulnérabilités. Henri Mendras (1974, p. 97) écrivait que l'organisation sociale peut faire de la transmission culturelle un outil d'inégalité lorsqu'elle naturalise les rapports de domination. Nos résultats prolongent cette réflexion, en montrant que la délégation éducative vers les écoles coraniques, loin d'être neutre, participe à une perpétuation des hiérarchies sociales, sous couvert de spiritualité.

Les réflexions de Florence Boyer (2006, p. 163) et Deborah Durham (2000, p. 119) apportent une grille d'analyse complémentaire. Boyer insiste sur la manière dont la religiosité structure les rapports éducatifs dans les sociétés africaines, légitimant des positions d'autorité et des formes d'obéissance sociale. Durham, quant à elle, met en lumière la pluralité des constructions sociales de l'enfance en Afrique, et le brouillage des frontières entre protection, travail et initiation. Ces deux perspectives nous permettent de comprendre que l'enrôlement des enfants dans la mendicité n'est pas uniquement un fait économique ou religieux : c'est un dispositif éducatif ambivalent, au croisement de normes culturelles, de stratégies familiales et d'inégalités systématiques.

## **Conclusion**

L'étude sur la mendicité des enfants talibés inscrits dans les écoles confessionnelles coraniques de Bouaké a permis de mettre en lumière les dynamiques complexes et interreliées qui

structurent ce phénomène. En explorant les discours religieux, les contraintes institutionnelles et les dynamiques familiales, cette recherche a révélé un paradoxe fondamental : les écoles coraniques, censées être des lieux de transmission morale et spirituelle, apparaissent aussi comme des espaces de reproduction des vulnérabilités sociales.

Au cœur de ce paradoxe, les répertoires de justification religieuse jouent un rôle clé en légitimant la mendicité comme un dispositif éducatif et spirituel, intégrant l'humilité et la dépendance à Dieu comme valeurs centrales de la formation des enfants. Toutefois, cette construction normative masque des formes d'exploitation implicites, où la spiritualité est mobilisée pour répondre à des besoins économiques immédiats, dans un contexte marqué par la précarité. Ce résultat rejoint certaines analyses sociologiques sur l'instrumentalisation de la religion dans des contextes socio-économiques contraignants.

Sur le plan institutionnel, la précarité structurelle des écoles coraniques, exacerbée par l'absence de régulation étatique et de financements stables, a été identifiée comme un facteur déterminant dans la perpétuation de cette pratique. Cette situation engendre une économie de survie où les enfants deviennent des pourvoyeurs involontaires de ressources, transformant ainsi leur éducation en une réalité ambivalente entre idéaux spirituels et contraintes matérielles. Ici, l'autonomie des maîtres coraniques, souvent valorisée comme un gage de liberté pédagogique, se révèle être une autonomie contrainte, inscrite dans une dynamique d'informalité institutionnelle.

Les dynamiques sociales et familiales apparaissent également comme un élément central du problème. La délégation des responsabilités éducatives par les familles, motivée par des contraintes économiques et des attentes normatives, renforce la reproduction des pratiques traditionnelles. Cette délégation s'inscrit dans une logique collective où la mendicité est perçue comme un devoir communautaire, participant au maintien des

solidarités locales tout en masquant les souffrances individuelles des talibés. La relation entre les maîtres et les enfants, marquée par des asymétries de pouvoir, constitue un autre facteur de cette vulnérabilité structurelle, où les talibés intériorisent leur condition comme un impératif moral et éducatif.

Cette étude offre donc une lecture sociologique critique de la mendicité infantile au sein des écoles coraniques en Côte d'Ivoire. Elle montre que ce phénomène ne peut être réduit à une simple défaillance institutionnelle ou économique. Il s'inscrit dans un système d'interactions complexes où les dimensions religieuses, sociales et structurelles se conjuguent pour produire et reproduire les vulnérabilités des enfants. L'originalité de cette recherche réside dans sa capacité à articuler ces différents niveaux d'analyse pour éclairer un paradoxe systémique qui interroge les limites et les tensions du modèle éducatif confessionnel.

Il apparaît nécessaire, à terme, de réfléchir à des politiques publiques adaptées qui prennent en compte les réalités de ces écoles coraniques tout en respectant leur spécificité culturelle et religieuse. L'intégration de ces institutions dans un cadre réglementaire, couplée à des dispositifs de soutien économique et social, pourrait permettre de concilier les aspirations éducatives spirituelles avec les exigences de protection des droits des enfants. En cela, cette étude constitue un point de départ pour repenser les systèmes éducatifs alternatifs dans un contexte africain marqué par des transformations sociales et économiques profondes.

## **Références bibliographiques**

**BA Boubacar S.,** 2013. *L'éducation coranique et les talibés : Dynamiques sociales et vulnérabilité des enfants au Sénégal*, Karthala, Dakar.

**BAYART Jean-François**, 1989. *L'État en Afrique : La politique du ventre*, Fayard, Paris.

**BOLTE Tania**, 2010. *Les enfants talibés au Sénégal : entre éducation coranique et exploitation*, L'Harmattan Sénégal, Dakar..

**BOURDIEU Pierre**, 1977. *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

**BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude**, 1970. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.

**BOYER Florence**, 2006, « L'école coranique à Niamey : une autorité éducative en marge de l'État », in *Autrepart*, n° 38, pp. 149-165.

**DIOUF Mamadou**, 2000. *Les figures du politique : Des pouvoirs hérités aux pouvoirs élus en Afrique*, Karthala Paris.

**DURHAM Deborah**, 2000, « Youth and the social imagination in Africa: Introduction to parts 1 and 2 », in *Anthropological Quarterly*, vol. 73, no. 3, pp. 113-120.

**DURKHEIM Émile**, 1912. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Félix Alcan, Paris.

**EICKELMAN Dale F.**, 1985. *Knowledge and power in Morocco: The education of a twentieth-century notable*, Princeton University Press, Princeton.

**ELLIS Stephen et TER HAAR Gerrie**, 2004. *Worlds of power: Religious thought and political practice in Africa*, Hurst & Company, London.

**FASSIN Didier**, 2009. *Économies morales contemporaines*, Presses Universitaires de France, Paris.

**HONWANA Alcinda**, 2012. *The time of youth: Work, social change, and politics in Africa*, Kumarian Press, Boulder.

**KANE Ousmane**, 2016. *Madrassas and education systems in West Africa: Between tradition and modernity*, CODESRIA, Dakar.

**LAUNAY Robert**, 2008. *The transmission of islamic knowledge in Africa: An anthropological analysis*, Indiana University Press, Bloomington.

**LAUTIER Bruno**, 2004. *Protection sociale et pauvreté dans les pays du Sud*, Karthala, Paris.

**MENDRAS Henri**, 1974. *La seconde révolution française : 1965-1984*, Gallimard, Paris.

**NIANG Makhtar**, 2006. *Les enfants talibés au Sénégal : Dynamiques sociales, enjeux éducatifs et politiques publiques*, CODESRIA, Dakar.

**OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre**, 1995. *Anthropologie et développement : Essai en socio-anthropologie du changement social*, Karthala, Paris.

**SCOTT James C.**, 2009. *The art of not being governed: An anarchist history of upland southeast Asia*, Yale University Press, New Haven CT.

**SIMONE AbdouMalik**, 2004. *For the city yet to come: Changing african life in four cities*, Duke University Press, Durham.

**TAMARI Tal**, 1991. *Les castes de l'Afrique occidentale : Histoire, tradition, modernité*, CNRS Éditions, Paris.

**THORSEN Dorte**, 2012, « Children and youth in Islamic education: Socioeconomic dimensions of the talibés », in *Senegal african studies review*, 55(2), 85-104.

**TRIAUD Jean-Louis**, 1997. *L'Islam et l'école coranique en Afrique de l'Ouest*, Karthala, Paris.