

Des modèles de formation professionnelle d'origine étrangère à l'épreuve des spécificités sociétales marocaines

Une application au secteur de l'artisanat

Résumé

Le système actuel de formation professionnelle (FP) marocain est un assemblage de modèles et de catégories d'action publique en grande partie inspiré de dispositifs mis en œuvre dans différents pays de l'OCDE. Si le choix du système résidentiel français est né des liens historiques avec la France, l'application des autres modèles (dual et par apprentissage organisé, inspirés de l'Allemagne et de la Belgique) montre une configuration composite qui résulte d'un processus socio-politique. Ces deux modèles reposent sur une autre conception de la régulation de la relation formation-emploi, en termes de « marché professionnel » qui implique que l'entreprise marocaine soit appelée à participer activement à la production des compétences et des qualifications dans un cadre structuré par les règles de l'alternance école-entreprise, ce qui distingue cette formule de l'apprentissage traditionnel. L'introduction de l'approche par compétence, d'origine canadienne, relève d'une autre conception de la coordination entre centres de formation et ateliers de production.

L'artisanat, ancré au Maroc dans une tradition multiséculaire, sert de « secteur analyseur » de cette complexe configuration. Ce choix se justifie d'autant plus qu'il permet de confronter les dispositifs « modernes » de formation des jeunes au traditionnel apprentissage sur le tas, et ainsi de révéler le résultat de la coexistence entre modèles d'origine étrangère et formes « classiques » de construction des compétences.

Mots-clés

Apprentissage, Apprentissage sur le tas, Formation en alternance, Formation professionnelle, Compétences et qualifications, Approche par compétences, Artisanat.

Mohamed Jallal El Adnani

Université Cadi Ayyad, Marrakech et Lest (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, CNRS), Aix-en-Provence.

Eric Verdier

Lest (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, CNRS), Aix-en-Provence.

Abstract

The present system of vocational training in Morocco is an assembly of models and categories of policy making largely inspired from different countries of the OECD. If the choice of the scholar vocational training has its origin in the common history of both countries, the introduction of other models (dual and vocational training inspired from Germany and Belgium) constructs a composite configuration that results from a socio-political process. These two models are based on an other conception of the regulation of the vocational training-employment relationship, in term of "occupational market" that implies that the Moroccan enterprises should participate actively in the production of skills and qualifications. This institutional setting is structured by the rules of the school-enterprise alternating, what distinguishes this formula of the model of the traditional apprenticeship. The application of the Canadian Competency-Based-Education is linked to an other design of the coordination between training centers and workshops.

In Morocco the handcraft is anchored in a multi-centuries I tradition; so it is a relevant way for analyzing this complex configuration. This choice is justified by the fact it allows to confront the "modern" devices of vocational training to the traditional on the job training. So it is possible to reveal the result of co-existence between foreign models and traditional ways to produce the skills.

Key words

Apprenticeship, On the Job Training, Alternating, Vocational Training, Skills and Qualifications, Competency-Based-Education, Handicraft.

Depuis l'indépendance du Maroc, le développement de l'éducation a été au centre des préoccupations de l'action publique ; de ce fait, il n'a pas échappé à la controverse, d'autant qu'il a été sujet à des tensions récurrentes entre des référents politiques et des attentes sociales dont la conciliation ne va pas de soi : d'un côté, construire un droit d'accès à une école démocratisée ouvrant sur une citoyenneté sociale ; de l'autre, répondre aux besoins de l'économie par la mobilisation des savoirs et des qualifications adéquates, bien avant que « l'économie de la connaissance » ne s'impose dans le discours politique (Gérard, 2003). Dès 1957, quatre principes fondateurs ont été affichés en matière de politique d'éducation et de formation : l'unification du système, la généralisation de l'enseignement, la marocanisation des enseignants et l'arabisation. Durant les années 60 et 70, les évolutions sont allées dans le sens des attentes initiales, par exemple en termes d'accès et de soutien à la mobilité sociale ; les années 80, marquées par un net désengagement de l'Etat au titre des ajustements structurels, ont vu s'accroître la segmentation du système éducatif et les difficultés d'insertion des diplômés, notamment de l'enseignement supérieur. Durant les années 90, les préoccupations qualitatives se sont progressivement

imposées compte tenu de la montée de l'échec scolaire, de la « déconvenue linguistique », des difficultés récurrentes de l'accès des filles à l'école en milieu rural (Chedati, 2005) ; elles sont manifestées explicitement à l'occasion de l'élaboration de la charte de la formation et de l'éducation adoptée en 1999 et des premières réformes qui en ont découlé et qui visaient notamment un renforcement des liens avec les milieux professionnels.

Articulée avec marché du travail, la formation professionnelle des jeunes n'échappe pas à ces débats et à ces évolutions, à plus d'un titre : quels liens construire entre l'éducation générale et une formation tournée vers l'emploi et les entreprises ? S'établissent-ils sur le mode d'un choix volontaire de jeunes dotés des pré-requis nécessaires, ou résultent-ils d'une orientation par défaut sanctionnant un échec scolaire dont la traduction individuelle ne saurait masquer son caractère éminemment social ? Comment s'élaborent les programmes de formation, entre exigences des entreprises et négociation avec les représentants des salariés et des enseignants ? Le déroulement des cursus relève-t-il d'une collaboration étroite entre écoles et entreprises (alternance) ou bien d'une scolarisation des apprentissages ? Dans la période récente, ce débat a pris une tournure encore plus explicite : « La dégradation du marché du travail pour les jeunes favorise un discours politique faisant de l'enseignement technico-professionnel un remède-miracle, tandis que la question de la nécessité de rapprocher l'enseignement de son environnement socio-économique place cet enseignement en première ligne et lui donne le premier rôle (Souali, 2004 : 46). » Pour autant, l'entrée des jeunes en apprentissage sur le tas, à l'initiative de leurs familles, est-elle appelée à devenir une filière résiduelle ?

L'objet de cet article n'est pas de retracer l'histoire d'une formation professionnelle marocaine, déjà bien étudiée (voir, par exemple, Benkerroum et El Yacoubi, 2004). Il s'agit plutôt de s'interroger sur les liens entre les réformes qu'ont connues ces 25 dernières années la formation professionnelle des jeunes Marocains et les répertoires d'action publique qui constituent *de facto* des modèles nationaux en la matière et dont on sait la diversité pour la seule Europe (voir, par exemple, Lefresne, 2001). De la sorte, on défendra l'idée qu'au fil de l'incorporation à plus ou moins grande échelle de telles références extérieures, l'action publique marocaine en matière de formation professionnelle des jeunes est devenue un assemblage composite de dispositifs de formation diversifiés. Précisément, la formation des qualifications dans le secteur de l'artisanat, dont on connaît le rôle-clé dans l'économie marocaine, en particulier dans les grandes villes impériales (Schlemmer, 2005 ; Gérard, 2005), permet d'interroger la portée d'une action publique qui mobilise des acteurs tant publics (ministère, office national...) que privés (organisations professionnelles et entreprises par exemple). Cette approche se justifie d'autant plus que la formation reste au cœur des difficultés structurelles de la société marocaine : ainsi le « Rapport du cinquantenaire (i.e. de l'indépendance) dénonce, entre autres obstacles au

développement, « le hiatus [qui] persiste entre les formations dispensées au sein de notre système éducatif et les exigences du secteur privé. Un paradoxe est saisissant : le privé reconnaît un déficit croissant d'encadrement, mais les jeunes diplômés chômeurs sont légion (p. 42). »

1. Réformes de la formation professionnelle et recours à des modèles nationaux de référence

Les approches cognitives des politiques publiques, telles qu'elles se sont développées en France et en Amérique du Nord (RFSP, 2000), proposent de penser la construction de l'action collective qu'elles impulsent comme la cristallisation progressive d'un sens partagé par les différents protagonistes (Jobert et Muller, 1987) articulant un « référentiel sectoriel » – propre au domaine en cause de l'intervention publique – et un « référentiel global » qui renvoie aux principes généraux qui animent l'action publique durant telle ou telle période. Bien évidemment, il s'agit de se départir d'une acception fonctionnaliste qui se contenterait d'invoquer une influence directe des « idées » sur la prise de décision politique mais plutôt de faire référence, comme y invitent Palier et Surel (2005), à cinq dimensions qu'il faut prendre en compte pour retracer le rôle des idées dans la construction sociale de l'action publique : les diagnostics des problèmes, les valeurs et les objectifs affichés, les normes d'action proposées, les instruments et enfin les images ou modèles de référence (p. 15), ce qui fait écho à ce que rappelait Muller en 1995 à propos du « référentiel sectoriel » qui, à ses yeux, comprenait des *valeurs* et des *normes* correspondant elles-mêmes au contenu politique des schémas d'action. En l'occurrence, le référentiel global sera constitué de la stratégie d'ensemble adoptée en matière de développement, le référentiel sectoriel renvoyant aux options prises dans le cadre plus spécifique de la formation professionnelle des jeunes. Il incombera toutefois de lier, parfois étroitement, les choix propres à la formation professionnelle à ceux plus larges en matière d'éducation. A ces différents niveaux, il serait bien aventureux de postuler une cohérence de principe entre, d'un côté, les orientations générales de la politique économique et sociale et, de l'autre, les référents adoptés en matière de formation ; en effet, dans une conjoncture politique donnée, les sources d'inspiration en vue de la réforme peuvent être diversifiées et, de ce fait, non exemptes de tensions ou même de contradictions (voir Verdier, 1995, sur le cas français).

Au bout du compte, en se limitant aux 25 dernières années, trois phases-clés peuvent être identifiées : une conception « planifiée » de l'éducation et de la formation ; le développement de liens directs écoles-entreprises par le biais de l'alternance ; enfin, l'émergence récente d'un management de la formation par « la qualité des compétences » qu'il s'agit de produire, de préférence aux qualifications. Bien loin de se succéder strictement dans le temps, ces modalités de régulation de la formation se superposent et s'imbriquent pour dessiner un ensemble pour le moins hybride.

1.1. Planification de la formation des jeunes : entre réponses aux besoins de l'économie et absorption des déperditions du système scolaire

L'influence du système français d'éducation et de formation sur son homologue marocain s'inscrit dans l'histoire longue. Une de ses traductions a sans doute été l'intérêt plutôt second porté à la formation professionnelle de base des jeunes Marocains, dotée de ce fait d'une estime sociale toute relative. Durant les années 70, elle était considérée comme une formation de deuxième chance qui abritait les personnes qui n'avaient pas pu continuer les études normales. Les réformes des années 80 ont une autre signification. Sous l'emprise des « programmes d'ajustement structurel » imposés par la Banque mondiale en 1983, les autorités marocaines s'engagent dans une refonte d'ensemble de la formation initiale avec trois grands objectifs : renforcer la capacité du système d'éducation et de formation à répondre aux besoins de l'économie ; en rationaliser le mode de fonctionnement interne ; contribuer à endiguer les effets sociaux négatifs des sorties précoces du système scolaire.

Comme en France, dont le système opère à cette époque des évolutions marquantes (voir Campinos-Dubernet et Quinson, 2000), les réformes confèrent à l'Etat marocain et à son administration, notamment à l'opérateur-clé que fut et que reste l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT) (1), un rôle directeur dans la conception et la régulation de la formation professionnelle, des jeunes tout particulièrement : standardisation des diplômes et des curricula au niveau national, institutionnalisation de leur élaboration avec les partenaires économiques de branches, établissement de correspondances entre niveaux de diplômes professionnels et niveaux d'emploi (2). En outre, le nouveau dispositif appelait à un développement très important de l'alternance – formule qui se mettait en place à la même époque en France – puisque les textes de la loi sur la formation professionnelle alternée indiquaient que la formation d'un ouvrier spécialisé et celle d'un ouvrier qualifié (les deux premiers niveaux de certification) devaient se dérouler à hauteur d'un tiers en milieu scolaire et des deux tiers en entreprise (MEASS, 1998). Cette prééminence de l'entreprise témoignait bien de la volonté plus générale de rendre les contenus de formation « adéquats » aux besoins des entreprises, érigées de la sorte en instances légitimes de formation et en acteurs privilégiés du nouveau dispositif.

Il s'agissait ainsi de prévenir les dérives d'une action planificatrice nationale vers l'imposition d'une offre rigide. L'instrumentation devait reposer sur une régulation intermédiaire régionale, censée ajuster les exigences locales de l'adéquation formation-emploi aux régulations globales du système d'éducation et de formation. En réalité, la forme scolaire – c'est-à-dire, dans le contexte marocain, la « formation professionnelle résidentielle » (3) –

(1) L'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail est un établissement public, créé par une loi de mai 1974 ; il est doté d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Son budget de fonctionnement provient essentiellement de la taxe de la formation professionnelle versée par les entreprises privées et les établissements publics depuis 1996. Il élabore et réalise les plans de formation professionnelle initiale des jeunes ainsi que de formation continue des travailleurs dans le cadre de la promotion du travail. En 2007, l'office compte 265 établissements de formation couvrant 206 spécialités. Les 165 475 stagiaires se répartissent ainsi : 37 % dans l'industrie, 22 % dans les services, 11 % dans le textile-habillement, 10 % dans la restauration et le tourisme, 10 % dans le BTP, 9 % dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication, 1 % dans les transports (OFPPT, 2007-2008).

(2) Dont Affichard (1983) a bien montré le caractère central dans l'élaboration d'une conception planificatrice et industrielle de la relation formation-emploi.

(3) La formation professionnelle résidentielle est dispensée dans des centres de formation publics et privés, pour une durée de 2 à 3 ans, y compris un

stage en fin d'étude de 2 à 3 mois ou 200 heures. (Aschoff *et alii*, 2001).

(4) Dans un souci d'adéquation formation/emploi, l'OFPPPT attache une importance toute particulière à l'implication soutenue des professionnels dans le processus de formation et d'insertion. C'est ainsi que sont directement impliqués les associations professionnelles, les fédérations et les entreprises telles que l'AMITH (Association marocaine des industries du textile et de l'habillement), l'AMIEE (Association marocaine des industries électriques et électroniques), la FIMME (Fédération des industries métallurgiques, mécaniques et électriques du Maroc).

(5) L'instauration du niveau « technicien » date de 1982 et le niveau « technicien spécialisé » de 1993 (OFPPPT, 2007-2008).

l'a largement emporté, sachant qu'une véritable alternance école-entreprise suppose, d'une part, une capacité d'encadrement des stagiaires et des apprentis qui ne saurait se construire par décret, d'autre part, des instruments de nature à inciter fortement les employeurs à investir sur la qualité de la formation des jeunes (Buechtemann, 1995). C'est ainsi que « l'administration experte » qu'est l'OFPPPT s'est *de facto* substituée aux acteurs privés de la formation professionnelle (4), largement défaillants.

En outre, l'insertion d'un modèle français – un modèle adéquationniste régulé prioritairement par l'Etat – dans les spécificités de la société marocaine et, plus précisément, dans son système d'éducation, faisait de l'absorption des déperditions scolaires et des sorties de l'enseignement général une dimension centrale de la construction de ce nouvel édifice institutionnel (voir encadré n° 1 ci-dessous). En effet, si, dans les intentions politiques, la professionnalisation a toujours été mise en avant, dans les faits, la logique de l'absorption a toujours été prééminente. En témoigne la création de trois, puis de quatre niveaux différents de certification (spécialisation, qualification, technicien, technicien spécialisé) (5) qui correspondent, en amont, à autant de paliers d'orientation au sein du système éducatif et sont censés déboucher sur des niveaux de qualifications demandés par les secteurs économiques (UNESCO, 1994). En outre, il est frappant que des objectifs quantitatifs minimaux aient été d'emblée assignés au premier niveau, à savoir celui de « la spécialisation », qui devait accueillir 20 % des élèves du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental. De ce fait, dans les représentations sociales, la formation professionnelle initiale s'est imposée d'abord comme une seconde chance ouverte aux élèves qui quittaient prématurément l'école plutôt que comme le début d'un parcours de professionnalisation.

Encadré 1

Le système scolaire marocain

L'une des caractéristiques du système scolaire marocain tient à sa difficulté persistante à généraliser l'accès des enfants à l'école de base. Le taux de scolarisation dans le secteur primaire est passé d'environ 77 % en 1999-2000 à 92 % en 2003-2004 (98 % en milieu urbain et 76 % en milieu rural) (Rapport du cinquantenaire, 2006). Au niveau de l'enseignement secondaire, le niveau de scolarisation demeure encore faible en 2003-2004, malgré les efforts déployés pour l'élargissement de la couverture des différentes régions en établissements secondaires. Les taux d'abandon, au niveau global, ont accusé une hausse de 21 % entre 1998-1999 et 1999-2000, passant de 1,9 % à 2,3 % ; puis, à partir de 2000 le taux a chuté à 1,9 % en 2001 et à 1,8 % en 2002 pour atteindre le 6 % en 2003, ce qui est énorme (Chedati, 2006).

L'école au Maroc souffre de taux importants de redoublement et d'abandon, qui réduisent la probabilité de réussite et augmentent le temps moyen nécessaire pour obtenir un diplôme, mais surtout dénotent d'un

fonctionnement inefficace du système éducatif. Ainsi, plus de trois élèves sur quatre quittant le système chaque année partent sans qualification : soit sans baccalauréat ou sans diplôme de la formation professionnelle (Rapport du cinquantenaire, 2006).

Certes, la forme scolaire et la logique de l'offre de formation, construites avant tout par un office public, ont continué à être largement prééminentes, mais la formulation de modalités d'organisation et de régulation fondées sur une véritable alternance et une forte implication des professionnels dans la conception des certifications a ouvert la voie à la légitimation d'autres constructions sociales en matière de formation des jeunes. Elles ont commencé à se développer significativement dans la seconde moitié des années 90, sous la forme d'expériences sectorielles ou locales, qui sont devenues progressivement des exemples à suivre par tous les départements de formation (ministères sectoriels et OFPPT) en vue de transformations plus larges des systèmes d'éducation et d'emploi. Est donc en jeu l'apparition d'un nouveau référent en matière de formation des jeunes.

1.2. De la compétence professionnelle à la régulation des compétences productives

La conception planiste de la relation formation-emploi qui vient d'être évoquée abrite depuis les années 90 une régulation corporatiste de la formation des jeunes. Le développement de celle-ci est toutefois assez progressif dans la mesure où elle requiert une forte implication d'acteurs sociaux dont la capacité à agir dans le contexte marocain est loin d'être garantie dans tous les secteurs de l'économie. De ce fait, l'émergence d'une régulation de la formation professionnelle qui serait fondée sur le management par la qualité pourrait, à terme, faire surgir un modèle alternatif beaucoup plus compétitif que ne l'est la variante corporatiste.

1.2.1. L'expérimentation d'une convention corporatiste en matière de formation professionnelle

Durant la première moitié des années 90, un projet-pilote, développé avec l'aide de la coopération allemande dans le cadre de l'Institut supérieur de technologie appliquée (ISTA) de Casablanca, a mis en œuvre la formation alternée dans 120 entreprises de trois filières professionnelles (le textile-habillage, les industries métallurgiques, mécaniques, électriques et électroniques et, enfin, l'hôtellerie), avec la collaboration des fédérations professionnelles correspondantes (Aschoff *et alii*, 2001). Cette expérience grande nature a inspiré la loi de 1996 sur la formation professionnelle alternée, qui visait à étendre ce dispositif à l'échelle nationale en s'appuyant sur la création d'un service ministériel spécialisé : « l'unité de gestion de l'élargissement de la formation professionnelle alternée » (UGEFA) de la Direction de la formation professionnelle. La coopération allemande était à nouveau partenaire de cette extension. Même si l'inspiration germanique

de ce processus visant à implanter une convention corporatiste en matière de formation professionnelle (Vinokur, 1995) est patente, sa mise en œuvre prend, dans le contexte marocain, une configuration sociétale spécifique. Alors qu'outre-Rhin prédomine une gestion par les « gouvernements privés de branche » (Hilbert, Weber, 1997), l'acteur-pivot marocain est l'administration publique, qui est appelée à mobiliser les partenaires privés, si ce n'est à les constituer en tant que tels ; en outre, les syndicats de salariés sont *de facto* hors jeu. De plus, si, en Allemagne, l'acteur majeur de la formation des jeunes est l'entreprise, celle-ci est en retrait au Maroc par rapport au système public de formation professionnelle qui joue le rôle le plus structurant.

En effet, l'organisation pédagogique reste majoritairement axée sur l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire en situation résidentielle et s'avère peu articulée à une véritable pédagogie de l'alternance entre le centre de formation et l'entreprise (Benkerroum et El Yakoubi, 2006). A cela s'ajoute le fait que, le plus souvent, le tissu des entreprises marocaines n'est pas en mesure d'accompagner des réformes dont l'économie implique une grande capacité de mobilisation des ressources humaines parmi les professionnels, ce qui n'est envisageable que pour certaines branches professionnelles suffisamment organisées. Au Maroc, l'application du modèle dual, sous l'assistance des organismes allemands de formation, est donc tardive et limitée. Cette expérimentation n'a évidemment pas encore modifié considérablement l'architecture globale du système de formation marocain, qui reste dominée par la forme scolaire, puisque « environ 90 % des apprenants suivent toujours une formation presque purement scolaire » (Ashoff *et al.*, 2001 : 41).

Il reste qu'un cheminement sociétal vers un dispositif ménageant une plus forte place à l'alternance est désormais ouvert. En témoigne d'ailleurs la création, en 2000, de la formation par apprentissage organisé (6). Certes, cette nouvelle formule s'adresse prioritairement aux élèves en rupture de scolarité qui n'accèdent pas à la formation professionnelle publique ou privée, une sorte de « 3^e chance » ; mais surtout, elle contribue à ancrer le principe d'une articulation école-entreprise dans le dispositif normatif marocain. Son développement se joue plus particulièrement en milieu rural, largement délaissé par le système de formation professionnelle. C'est dans cette perspective qu'intervient depuis 2006 un programme de coopération entre le Maroc et la Belgique, plus particulièrement avec le soutien de la Communauté française de Wallonie et de Bruxelles (PIC, 2005). Plusieurs autres conventions de coopération conclues récemment avec des organismes français, allemands et espagnols vont dans ce sens.

Dans ces différents dispositifs institutionnels, la conception de la compétence qui prévaut est celle qui l'identifie à la maîtrise d'un « métier », constitué d'un ensemble de capacités inséparables les unes des autres, en d'autres termes, à une maîtrise professionnelle. Par contre, le nouveau cours donné à la formation professionnelle marocaine, telle qu'il s'est échafaudé

(6) Ce programme de formation a été initié en 1999 dans le secteur de l'artisanat de production (3 300 apprenants) et dans le secteur de l'agriculture (400 apprenants) (MDSSEFP, 1999). La charte de formation et d'éducation avance que la formation par apprentissage doit bénéficier à 10 000 jeunes au titre de l'année scolaire 2000-2001 pour atteindre 50 000 jeunes à l'horizon des cinq années suivantes (Charte nationale d'éducation et de formation, 1999).

ces dernières années dans le cadre d'une coopération avec le Canada, serait susceptible, à terme, de diffuser une tout autre conception de la compétence.

1.2.2. L'approche par compétence dans le cadre d'un management par la qualité de l'éducation et de la formation

La mise en œuvre de cette approche s'inscrit dans un mouvement plus général qui vise « une extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique » (Commission spéciale éducation formation, 2000), ce qui passe par un système d'orientation qui serait plus actif et individualisé, par une amélioration de la gouvernance et de l'évaluation du système d'éducation et de formation, par une révision des programmes et de méthodes qui devront répondre à de strictes normes de qualité... Ainsi, la Charte de l'éducation et de la formation formule un ensemble de recommandations qui prétendent accorder une place beaucoup plus conséquente aux liens entre formation et développement de l'économie. Il est significatif que la loi ait donné, en 2000, une très sérieuse impulsion au développement de la formation privée (7). Dans le cadre d'une procédure d'accréditation, celle-ci peut délivrer en formation professionnelle les mêmes titres que les établissements publics, mais moyennant paiement direct par les élèves et leurs familles. C'est dans les secteurs tertiaires de l'artisanat de service que cette logique marchande s'est plus particulièrement développée ; en effet, les investissements, et donc les risques économiques, y sont beaucoup plus réduits que dans les formations débouchant sur des spécialités industrielles.

Les effectifs se sont développés très rapidement : ils ont quasiment doublé entre 1999-2000 (128 700) et 2004 (217 600) (Benkerroum et El Yakoubi, 2006). Cette croissance rend aussi compte de la contribution de la formation privée à l'absorption des déperditions scolaires, puisqu'elle tend à jouer, partiellement du moins, comme un dernier recours pour les classes moyennes exposées à l'échec scolaire de leurs enfants. En 2003-2004, la formation privée compte 64 818 élèves dont 56 % sont des filles (MEFP, 2003-2004). Reste entière la question du contrôle de la qualité des formations délivrées.

Plus fondamentale encore est sans doute la place donnée à l'approche par compétences (APC) dans la réforme de l'ensemble des cursus de la formation professionnelle. Développée à large échelle au Québec depuis une quinzaine d'années, cette méthode « revendique, en effet, le passage d'un "apprentissage centré sur les matières" (où l'accent est mis sur les savoirs) à une pédagogie qui "définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage" » (Dolz et Ollagnier, 2002 (8)). Cette "technologie sociale" vise « à rapprocher formation et emploi afin d'infléchir le comportement de la future main-d'œuvre au travail » (*ibid.*). Critique vis-à-vis des conceptions de la compétence centrées sur des objectifs de performance, cette approche revient à « déléguer à l'individu le développement de ses propres compétences » (*ibid.* : 39), de sorte qu'il soit

(7) Le secteur de la FP privée prend une place importante à côté des organismes publics et participe d'une manière active à la réalisation des objectifs de la FP au Maroc. Elle est régie depuis l'année 2000-2001 par une loi portant statut de la FP privée. La charte nationale de la formation et de l'éducation a érigé le secteur de la FP privée en partenaire de l'Etat en matière de formation des compétences et de valorisation des ressources humaines. La FP privée intervient dans 1 610 établissements au profit de 64 336 stagiaires au titre de l'année 2002-2003 (Lahlali, 2001). Ce secteur concentre ses activités dans l'artisanat (de service notamment) et dans le tertiaire.

(8) Cités par Montchatre, 2007, 30.

lui-même apte à les mobiliser en situation. Contrairement aux conceptions planistes et corporatistes évoquées ci-dessus, cette démarche ne requiert pas la concertation ou la négociation avec les partenaires économiques et sociaux mais leur simple implication dans une procédure qui vise avant tout la participation active des formés au processus pédagogique, de telle sorte qu'ils puissent efficacement répondre aux attentes des « utilisateurs finaux » de la formation professionnelle (*ibid.* : 42).

Pour aller dans cette direction, l'OFPPPT marocain a fait appel à un appui technique en vue de généraliser la mise en place de l'APC. Le projet a démarré en 2003, en partenariat avec des équipes québécoises, pour une durée de quatre ans. Le but de ce projet est d'appuyer le Maroc dans la ré-ingénierie des diverses composantes de son système de formation professionnelle (OFPPPT, 2006). Il est difficile d'apprécier l'impact qu'aura à terme la mise en œuvre à grande échelle d'une telle méthode. Des entretiens (9), que nous avons durant notre travail de thèse menés auprès des opérateurs de la formation professionnelle de Marrakech (chefs de service au sein de la délégation régionale de la formation professionnelle, de l'OFPPPT, de la délégation de l'artisanat) laissent néanmoins entrevoir les difficultés d'application de l'APC dans le contexte marocain :

– La faible qualité moyenne de la formation générale des élèves durant le cycle collégial et secondaire provoque des difficultés de compréhension des tâches techniques à réaliser en situation, ainsi que dans le suivi des matières liées à la communication. En effet, les formateurs (et les tuteurs) constatent que les élèves ne maîtrisent pas le français, de telle manière qu'ils ne peuvent pas s'exprimer couramment et se heurtent à des difficultés linguistiques qui, bien souvent, les empêchent de maîtriser correctement les différentes tâches de travail en centre de formation (pour un bilan d'ensemble, voir Zouggar, 2005).

– Alors que l'approche sophistiquée qu'est l'APC sied à des entreprises pratiquant une gestion formalisée des hommes et des produits ou des prestations, les caractéristiques dominantes du tissu économique marocain révèlent que sont largement majoritaires des entreprises familiales.

– Si la méthode requiert continuité et coopération entre les partenaires, les pratiques des centres de formation se distinguent largement de celles des entreprises : dans la réalité, les stagiaires ne peuvent que constater un sérieux décalage entre la théorie et la pratique.

– Des conflits d'intérêt, au moins à court terme, naissent entre les exigences de cette approche et l'objectif privilégié par la majorité des établissements de formation, à savoir la délivrance du plus grand nombre possible de diplômes, à rebours de la démarche qualité de la formation qu'est, implicitement au moins, l'APC. En effet, produire un grand nombre de diplômés de l'enseignement professionnel peut être vu comme le gage d'une réussite commerciale, alors que ce succès risque fort de se construire au détriment de la qualité des compétences acquises visée par l'APC.

(9) Nous avons mené ces entretiens durant la préparation de la thèse, avec des responsables de la formation professionnelle publique dans la direction de l'OFPPPT et de la délégation de la formation professionnelle de Marrakech, et avec des directeurs des écoles publiques de formation publique à Marrakech.

Comme cela avait été le cas à propos de l'alternance à l'allemande et, à un moindre degré, de la conception « planiste » de la relation formation-emploi, le développement de l'APC bute sur un déficit récurrent d'appropriation par les protagonistes du processus de formation des compétences. On peut ajouter que les défaillances cognitives et institutionnelles constituent une cause majeure des difficultés de mise en œuvre de ces nouvelles mesures, aussi adaptées soient-elles sur le papier aux « besoins » des entreprises et quels que soient les consentements obtenus formellement en amont : l'engagement des administrations de l'Etat ne peut se substituer ni même suppléer, en tout cas pas durablement, à l'implication des partenaires économiques et sociaux. A cette mise à l'épreuve meso/et macro-économique des dispositifs issus des exemples européens et nord-américain, s'ajoute une confrontation aux pratiques de formation de l'artisanat traditionnel sur le tas.

1.3. L'apprentissage sur le tas au Maroc : quel apprenti et pour quel type de compétence ?

Dans les branches d'activité de l'artisanat, l'entrée dans l'entreprise se fait au bas de l'échelle par l'apprentissage du métier dans les ateliers en tant que jeune apprenti « *metâallem* ». L'appropriation progressive des savoirs ainsi que la preuve sur le tas de son adaptation aux différentes tâches à accomplir constituent les moyens tangibles de promotion et de progression de la rémunération en vue d'être reconnu comme étant un ouvrier artisan « *snayî* » et, par la suite, un patron « *mâallem* ». C'est donc un accès par le bas de la hiérarchie des rangs et des savoirs qui s'ouvre sur le schéma de progression linéaire suivant : *matâallem* à *snayî* à *mâallem*. La durée de l'apprentissage joue un rôle si important comme moyen de valorisation des compétences au sein de l'unité de production que l'on peut le qualifier de traditionnel. Une relation d'apprentissage de longue durée permet, par conséquent, de fonder les règles de conduite, les rapports sociaux et le respect de la hiérarchie au sein de l'atelier et la légitimité des institutions sociopolitiques traditionnelles.

L'apprentissage sur le tas est nourri par les déperditions scolaires. Les statistiques sur l'emploi pour l'année 2000 révèlent que le nombre d'enfants actifs occupés âgés de 14 ans ou moins s'élève à 474 000, dont 45,7 % sont des filles et 88,2 % en milieu rural (Baghagha, 2002). Les abandons scolaires « profitent » presque exclusivement au marché du travail, alors que les filles qui quittent l'école se divisent en deux catégories : la première se dirige vers le marché du travail, la deuxième reste à la maison sans aucune occupation (Berrada Gouzi, 2002). Ces tendances illustrent le fait que « le secteur informel est réputé recruter sa main-d'œuvre principalement au sein des analphabètes et des déperditions scolaires » (Ait Soudane et Rey-Valette, 2004, p. 8). Une étude de la Direction des statistiques sur l'évolution de la structure de la population active entre 2002 et 2004 montre en effet que plus des deux tiers de cette population ne possède aucun diplôme, qu'il

(10) L'instauration de l'*amine* comme institution organique parmi les artisans avait pour objectif de veiller à un respect du métier et des normes de la corporation artisanale de chaque branche d'activité de son ressort. L'*amine* est l'organe exécutif qui représente et dirige la corporation et fait exécuter les décisions du groupe. Il veille sur l'application des normes régissant les rapports entre artisans ainsi qu'entre artisans et particuliers. Il intervient également dans la conciliation et la résolution des conflits qui surgissent entre artisans ou entre artisans et clients, « Les *amin's*, représentants d'artisans regroupés selon leur profession, n'ont plus guère pour rôle que de régler les litiges entre artisans – lorsque eux-mêmes ne choisissent pas de porter aussitôt leur différend devant le tribunal – et non plus tant celui de garantir la qualité des produits fabriqués et de veiller à l'application des règlements coutumiers de fabrication. » (Kinanah, 2002, 176, cité par Gérard, 2005, 168). Il est à noter que l'ensemble des *omanas* (pluriel de *amine*) de chaque ville était sous le contrôle direct du *mohattassib*. Tout le système des corporations du secteur de l'artisanat est placé sous la tutelle du *mohattassib* qu'on trouve dans chaque ville. Celui-ci constitue la pièce-maîtresse de l'installation corporative. « Sur ordre

soit de l'enseignement général ou technique ou de l'enseignement professionnel (Walter, 2006).

La famille, les réseaux d'amis et l'entourage jouent un rôle déterminant dans le « choix » de l'apprentissage sur le tas. Ces jeunes y accèdent grâce à la mobilisation de relations familiales ou amicales qui établissent les contacts avec le patron gérant ou avec une autre figure de l'unité de production.

2. Les conceptions « importées » de la formation professionnelle à l'épreuve des pratiques d'entreprises artisanales

De l'histoire socio-économique du Maroc il ressort qu'aujourd'hui comme hier l'apprentissage traditionnel sur le tas demeure la voie privilégiée par les maîtres et les ouvriers artisans (*infra*). Les fondements de cette modalité de formation relèvent des institutions des corporations socio-politiques traditionnelles « *Amine et Mohattassib* » (10) : elles ont, de longue date, assuré la protection, la régulation et le développement de cette forme d'apprentissage en lui conférant une légitimité incontestée, surtout dans le secteur de l'artisanat où, encore de nos jours, l'apprentissage de quelques métiers passe seulement par l'apprentissage traditionnel (11). Ces dernières décennies, l'introduction d'une formation professionnelle formalisée a diversifié les choix et les comportements possibles des artisans (maîtres et ouvriers), que ce soit à travers l'orientation des ouvriers artisans vers telle ou telle modalité de formation ou à l'occasion du recrutement des lauréats de la formation professionnelle par les chefs d'atelier. Le développement de ces nouvelles voies de formation professionnelle s'est réalisé dans l'ignorance totale de l'apprentissage sur le tas, assimilé *de facto* au secteur informel. Dans les faits, les modalités possibles de construction des compétences et des qualifications dans le secteur de l'artisanat se sont sensiblement diversifiées. Afin de mieux comprendre les fondements et l'ampleur de cette diversité organisationnelle, un travail de thèse (Eladnani, 2007) a élaboré une enquête menée auprès de 155 maîtres-artisans et 150 ouvriers-artisans de Marrakech, dans les branches d'activité de la coiffure et de la coupe et couture. Les informations ainsi collectées ont fait l'objet de différentes analyses factorielles et classifications ascendantes hiérarchiques, dont l'interprétation s'est appuyée sur un cadre analytique issu des « économies de la grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991).

2.1. Catégories de jeunes et orientations vers les dispositifs de formation

L'analyse des données collectées auprès des ouvriers-artisans permet de mettre au jour les motivations qui conduisent les jeunes à choisir telle ou telle voie de formation professionnelle, par l'apprentissage sur le tas ou sous une forme scolarisée. Plus précisément, il en ressort trois types d'orientations :

L'orientation (dominante) vers l'apprentissage sur le tas (AST) recouvre en réalité deux modalités de choix et d'accès : un premier groupe est constitué d'élèves qui quittent l'école – voire, n'y entrent pas du tout – pour apprendre un métier inscrit dans une tradition familiale. Le deuxième groupe renonce à l'école en raison de difficultés socio-économiques et familiales des parents, qui obligent ces jeunes à apprendre précocement un métier dans le but de subvenir rapidement aux besoins de la famille : il en ressort que se régule ainsi un système social basé sur la solidarité entre les membres d'une même famille.

L'orientation vers la formation professionnelle publique (résidentielle et par apprentissage organisé) concerne un groupe d'élèves dont les choix sont fortement influencés par la représentation des parents relative à la nécessité d'obtenir un diplôme de « bonne réputation » sur le marché du travail. Ces jeunes sont issus de familles moins nombreuses que les premières, ils ont acquis des niveaux d'étude assez variés mais plutôt plus élevés que la moyenne de la population enquêtée (niveau fondamental) ; leurs familles sont moins touchées par le chômage (une seule personne du ménage est, en moyenne, sans aucune occupation) qui touche plus fréquemment les ouvriers-artisans issus de la formation par apprentissage sur le tas, laquelle peut atteindre trois personnes d'une même famille.

L'orientation vers la formation professionnelle privée est le fait d'élèves qui n'arrivent pas à poursuivre leurs études générales. Issus d'un milieu social moyennement favorisé, les parents font le choix d'une formation payante, dernier recours pour des enfants déçus du système scolaire.

2.2. Types d'artisans et modalités de formation

Les différentes catégories de maître-artisan sont construites au regard des « grandeurs » qu'elles mobilisent pour justifier leurs choix en matière de type de compétence et de gestion de la main-d'œuvre. Ces deux derniers critères nous ont permis de classer les artisans en cinq catégories.

Les *artisans du métier* s'inscrivent pleinement dans une tradition dont ils sont issus et qu'ils contribuent à perpétuer en adossant tous leurs choix en matière de personnel à l'apprentissage sur le tas. Cette inscription dans une grandeur domestique ne souffre d'aucun compromis avec d'autres principes en matière de formation, puisque ces artisans dénie tout intérêt ou justification à la formation professionnelle structurée, quelle qu'en soit la forme, y compris en alternance. En outre, le choix des apprentis s'appuie sur des critères de proximité avec les candidats qui doivent donc bénéficier du soutien d'un réseau familial ou amical.

Comme la catégorie précédente, la figure de *l'artisan individualiste* se réfère à la force et à la légitimité de la tradition. Il est ainsi conduit à dévaluer par principe la formation professionnelle structurée. Il se différencie des *artisans du métier* par un exercice strictement individuel de la coupe-couture, ce qui le conduit non seulement à ne pas embaucher d'ouvriers mais aussi à ne pas

de sultan, le muhtassib divisait ou intégrait les corporations les unes dans les autres, suivant les circonstances politiques et suivant leurs effectifs et leur potentiel économique » (Kinanah, 2002, 175, cité en bas de page par Gérard, 2005, 169). En effet, il est directement nommé par dahir et entièrement responsable du respect des normes relatives à la qualité, aux prix, aux unités de poids et de mesures, aux conditions du travail et de rémunération. Ces deux institutions travaillaient ensemble pour assurer l'organisation et la conduite des activités artisanales, ainsi elles s'attachaient à assurer la continuité de l'application des règles et des habitudes dans chaque branche d'activité. De même, elles contribuaient au respect de la hiérarchisation des relations et aux rapports sociaux au sein de l'atelier et par conséquent à assurer une stabilité basée sur un monde domestique fait de proximité relationnelle.

(11) On peut citer par exemple les métiers de la tannerie, la vannerie, la broderie traditionnelle, la fabrication des armes traditionnelles, la sculpture sur os...

engager d'apprentis ; en outre, cette solitude dans le métier le conduit à récuser la légitimité de l'autorité traditionnelle de l'*amine*. De plus, la faiblesse des marges bénéficiaires nécessaires à l'embauche d'un ouvrier-artisan rend difficile y compris le recours à l'apprentissage sur le tas. Enfin, l'exiguïté des ateliers de la médina incite les artisans de cette classe à travailler seuls. Cette inscription dans une grandeur domestique est donc croisée avec un souci d'indépendance dont on peut se demander s'il ne confine pas à l'opportunisme qui accompagne l'inscription dans une grandeur marchande.

Les *artisans par défaut* sont le plus souvent jeunes et d'un niveau d'éducation scolaire relativement élevé – aux alentours du niveau baccalauréat ; ils sont entrés dans un métier artisanal faute d'avoir pu mener à bien un projet personnel qui, à l'issue de leur formation initiale, devait les conduire vers des emplois de niveau correspondant dans l'administration. Cette conception planiste de la relation formation-emploi les conduit à juger légitimes les classements sociaux auxquels destine en principe l'obtention d'un diplôme professionnel reconnu par l'Etat. Si cette forme de jugement est prééminente dans l'évaluation qu'ils font des compétences pertinentes pour être ouvrier-artisan, dans la pratique, ils s'en détournent pour des raisons essentiellement financières. En outre, entrés dans le métier par le biais d'une formation sur le tas assurée par des proches, ces jeunes maîtres-artisans sont d'autant plus enclins à embaucher des ouvriers issus eux-mêmes de l'apprentissage traditionnel que la concurrence qui règne sur le marché du travail leur permet de pratiquer des rémunérations relativement basses, en tout cas relativement à la maîtrise du métier dont fait preuve cette main-d'œuvre. S'échafaude ainsi un compromis entre une grandeur domestique et un usage opportuniste de la régulation marchande, alors que le passé éducatif de ces maîtres-artisans les prédisposait plutôt à recourir à une régulation « industrielle » ou professionnelle de la relation formation-emploi.

Pour leur part, les *professionnels inscrits dans la tradition du métier* parviennent à instrumentaliser l'invocation d'un principe supérieur de nature professionnelle pour mettre en place des conventions de régulation relevant de la même « grandeur ». C'est à ce titre qu'ils embauchent exclusivement ou presque, sur leurs emplois d'ouvriers, des lauréats, comme eux, d'une forme scolarisée de formation professionnelle. Ceci dit, cette référence professionnelle n'est pas incompatible avec des choix plus opportunistes, dont témoigne l'engagement régulier de jeunes en AST en raison des très faibles rémunérations qu'ils peuvent leur verser.

Les *artisans modernes* sont qualifié(e)s comme tels parce qu'ils justifient le bien-fondé de leurs choix en se référant prioritairement aux qualités de la formation structurée, que ce soit pour eux-mêmes ou, plus encore, pour le recrutement d'un(e) ouvrier(e). Le diplôme de formation professionnelle s'impose à leurs yeux comme un signal de compétences d'autant plus légitime qu'il atteste non seulement de contenus techniquement pertinents mais aussi d'une socialisation réussie : le premier registre assure la correspondance entre

les exigences des emplois et les compétences professionnelles – selon un agencement d'ordre « industriel » ; le second registre concerne des compétences non cognitives porteuses d'une conduite professionnelle et morale qui ne prêterait pas à suspicion. Ces compétences, tant cognitives que non cognitives, sont cohérentes avec la recherche de modernité qui motive ces artisans, souvent des femmes qui tiennent des salons de coiffure dont les prestations doivent être en phase avec les évolutions de la mode contemporaine. Cette recherche de flexibilité fonctionnelle témoigne de l'agencement entre un référent professionnel et des capacités de réponse aux évolutions du marché sous l'empire de la mode.

Conclusion : l'action publique et la légitimité de l'apprentissage

De ces différentes typologies sur les pratiques et les représentations des artisans en matière de compétences ressortent des constats transversaux qui sont autant de questions posées à l'action publique :

La tradition du métier, portée par une convention domestique dont l'artisan (homme) reste la figure dominante, conserve une forte légitimité, dont rend compte, lors de l'enquête, l'alignement quasi systématique des ouvriers sur le point de vue de leur patron : ceci dit, l'atonie de cette « voice » n'empêche pas certains d'entre eux de pratiquer *l'exit* pour gagner d'autres ateliers où ils espèrent mieux valoriser leur réussite. Il reste que, pour les employeurs, la légitimité de la formation formelle reste faible, quelle qu'en soit la modalité, publique ou privée. Même l'apprentissage structuré par le principe de l'alternance ne trouve pas grâce à leurs yeux.

Deux modalités de changement semblent néanmoins pouvoir être distinguées :

- Une première, plus répandue que la suivante, dans la coiffure particulièrement, s'appuie sur une convention du « marché organisé » (Verdier, 2006), c'est-à-dire sur une régulation marchande qui s'adosse à des règles (par exemple, des processus d'accréditation des centres de formation) et des standards extérieurs au champ de la formation (des modèles-types en matière de coiffure). Quel est le garant de la fiabilité de ces règles ? La question reste totalement ouverte.

- Une seconde, que l'on trouve plutôt dans la coupe, s'appuie sur la formation publique résidentielle parce qu'elle apporterait une certaine garantie quant aux qualités morales dont seraient porteurs les diplômés et qui ont aussi sans doute pu se familiariser durant leur cursus avec des équipements et des machines utilisées dans ces entreprises d'une taille plus importante.

L'apprentissage sur le tas ne renvoie pas qu'à la convention domestique dans son acception la plus traditionnelle mais aussi à des usages plus marchands engendrés par les bas coûts salariaux qui lui sont attachés, par

la faiblesse des engagements légaux des maîtres à l'endroit des apprentis et par la possibilité de dénouer à tout moment une transaction qui ne repose pas sur un contrat assorti d'obligations statutaires – ce qui tend alors à se rapprocher de la forme marchande la plus classique, celle du marché « spot » de Williamson (1985). Comment endiguer de tels usages opportunistes ?

La convention professionnelle, au sens strict (articulation de l'entreprise et de l'école par une alternance intégrée), semble rester assez confidentielle, en raison d'un rationnement de l'offre de formation par la voie des formes scolarisées de l'apprentissage. Ce serait pourtant, dans les secteurs de l'artisanat, un moyen privilégié de conduire des entreprises à évoluer vers une régulation professionnelle de l'activité artisanale (coupe-couture ou coiffure modernes dans le cas de notre étude), en phase avec les standards mais tout en gardant un fort ancrage dans leurs référents culturels et techniques originels.

Dès lors, le secteur artisanal – et sans doute bien d'autres activités – voit co-exister et, au moins partiellement, se concurrencer diverses modalités de construction de la « professionnalité » : d'un côté, le modèle de la qualification professionnelle, fortement institué et autour duquel on pourrait d'ailleurs rapprocher les sources d'inspiration française et allemande – d'autant que la première s'est inspirée de la seconde en systématisant le recours à l'alternance ; de l'autre, le modèle de l'apprentissage sur le tas, lui-même confronté à de fortes pressions sociales – dont le phénomène des déperditions scolaires, qu'il lui revient d'absorber en large partie, est d'ailleurs l'une des manifestations les plus nettes. L'effectivité du premier modèle est doublement limitée : en amont, par les difficultés récurrentes de l'enseignement de base et par l'importance des sorties précoces qu'il doit lui aussi absorber au prix d'une sérieuse perte de « prestige social » ; concomitamment, par l'inégale capacité d'engagement des organisations professionnelles et des entreprises dans un processus négocié et coopératif de définition des qualifications pertinentes. Le second modèle, celui de l'apprentissage sur le tas, faute d'être pris en compte explicitement par l'action publique, est marginalisé, au même titre que le secteur informel dont il se distingue pourtant par le fait que l'apprentissage sur le tas est régulé par des règles et des institutions socio-politiques, alors que le secteur informel échappe manifestement à toute régulation institutionnelle.

Ainsi, le dualisme originel de la formation professionnelle marocaine, en particulier dans le secteur de l'artisanat, a certainement de beaux jours devant lui, à rebours du principe d'unité du système d'éducation et de formation affirmé de longue date. Faute d'une articulation entre ces différentes voies, la régulation de la formation professionnelle s'oriente, semble-t-il, vers un processus « d'anarchie organisée » dont pâtiront les jeunes les moins dotés en ressources sociales.

Références bibliographiques

- Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation emploi*, Paris, la Documentation française, n° 4, p. 47-61.
- Aschoff G., Fischer S., Von Kap-Herr A., Kayser F., Kükenshöner C. et Schmid E. (2001), « L'implication des entreprises dans la formation professionnelle au Maroc : un élément stratégique de la mise à niveau de l'économie marocaine », *Etudes et rapports d'expertise*, 11/2001 Bonn, 146 p.
- Aït Soudane J., Rey-Valette H. (2004), « Marché du travail urbain et secteur informel au Maroc ». Colloque sur la question de l'emploi en Afrique du Nord, *Tendances récentes et perspectives 2020*. Alger 26, 27, 28 juin, 13 p.
- Baghagha L. (2002), *Comprendre le travail des enfants au Maroc : aspects statistiques*, Programme conjoint entre le Bureau international du travail, l'Unicef et la Banque mondiale. Novembre, 79 p.
- Benkerroum M. et El Yakoubi D. (2006), « La formation professionnelle au Maroc, éléments d'analyse des réformes et des résultats des cinquante années d'indépendance », contribution au Rapport du cinquantenaire, Rabat, Contribution au cinquantenaire, p. 245-282.
- Berrada Gouzi A. (2002), *Comprendre le travail des enfants au Maroc : aspects économiques*, Programme conjoint entre Bureau international du travail, l'Unicef et la Banque mondiale. Septembre, 63 p.
- Boltanski L. et Thevenot L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 361p.
- Boutata M. (1987), *la Formation professionnelle et l'emploi dans l'économie marocaine précoloniale et post-coloniale*, Université Mohamed V, Editions de la Faculté des sciences juridiques économiques et sociales de Rabat, série 34, 216 p.
- Bouyx B. (1997), « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France » in Möbus M. et Verdier E., *les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, l'Harmattan, Paris, p. 45-54.
- Buechtemann C. F. (1998), « L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières », *Formation emploi*, n° 64, p. 59-75.
- Campinos-Dubernet M., Quinson E. (2000), « Ecole et entreprise : une redistribution des rôles de formation », *la Lettre du GIP MIS*, n° 4.
- Commission spéciale éducation formation, 1999, « Charte nationale d'éducation et de formation », octobre, 81 p.
- Délégation régionale de Marrakech, 1999, « Manuel de procédures de la FP alternée au Maroc », Royaume du Maroc, ministère de l'Emploi, des Affaires sociales et de la solidarité, secrétariat d'Etat chargé de la Formation professionnelle, 57 p.
- El Adnani M.J. (2007), *Formations professionnelles et production des compétences et des qualifications dans le secteur de l'artisanat à Marrakech*, doctorat en sciences économiques, Faculté des sciences économiques et de gestion, Université de la Méditerranée, Aix Marseille II.
- Gerard E. (2005), « Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'imposent et s'opposent », *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, p.163-186.

- Gerard E. (2003), « L'éducation : un droit dans l'impasse. Entre l'éducation pour tous (EPT) et la logique de marché, l'école marocaine en réforme », in Henaff G. et Merle P. (eds.) (2003), *le Droit et l'école : de la règle aux pratiques*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, Coll. Didact. éducation, p. 237-252.
- Hilbert J. et Weber H. (1997), « La régulation de la formation professionnelle en Allemagne : une relation tripartite, les corps intermédiaires », in Möbus M. et Verdier E. (eds.), *les Diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, l'Harmattan.
- Jobert B. et Muller P. (1987), *L'Etat en action, politiques publiques et corporatisme*, Paris, PUF, 242 p.
- Lefresne F. (2001), « Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens », *Formation emploi*, n° 74, avril-juin, p. 5-20.
- March J.G. (1988), *Decisions and Organizations*. New-York, Oxford, Basil Blackwell.
- MEFP, 2003-2004, *Carte de la formation professionnelle privée*, recensement.
- MEASS (1998), *Manuel de procédures de la formation professionnelle alternée au Maroc*, Délégation régionale de Marrakech, 57 p.
- MDSSEFP (1999), « Plan quinquennal 1999-2003, Développement d'un système de formation par apprentissage ». mai, 46 p.
- Monchatre S. (2007), « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation emploi*, n° 99, p. 29-44.
- Muller P. (1995), « Les Politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure A., Pollet et Warin P. (1995), *la Construction du sens dans les politiques publiques, débats autour de la notion de référentiel*, Paris, l'Harmattan, p. 153-179.
- OFPPPT (2006), *Plan d'action de l'OFPPPT*, OFPPPT.
- OFPPPT (2007-2008), *Carte de la formation professionnelle*, OFPPPT.
- Palier B. et Surel Y. (2005), « Les "trois i" et l'Etat en action », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, p. 7-33.
- PIC, Programme indicatif de coopération maroco-belge (2006-2009), « La formation par apprentissage dans les régions du Nord, dans le milieu rural », PV de la 17^e session de la commission mixte Belgique-Maroc de coopération au développement, Bruxelles, le 19 décembre 2005.
- Rapport du Cinquantenaire (2006), *le Maroc possible. Une offre de débat pour une ambition collective*, Editions magrébines, 115 p. Ouvrage disponible sur : www.rdh50.ma
- Revue française de science politique* (2000), numéro spécial, vol. 50, n° 2.
- Schlemmer B. (2005), « Quando a escola é uma opção-relação com escola e relação com os saberes em Marrocos, *Análise Social – revista do Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa*, vol. XL, 3^e trimestre, n° 176, p. 547-562.
- Souali M. (2004), *l'Institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc : évaluation d'une politique éducative*, Paris, l'Harmattan, 285 p.
- UNESCO (1994), « La formation initiale et continue des enseignants, Maroc », CEART/BIT, 20-24 juillet, 52 p.
- Verdier E. (1999), « La formation professionnelle des jeunes : un droit à construire et à défendre ? », Association club Mohamed Ali de la culture ouvrière, université d'été, *Emploi et droits sociaux dans la zone euro-méditerranéenne*.
- Verdier E. (1995), « Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt », *Formation emploi*, la Documentation française, n° 52, p. 19-40.

- Verdier E. (2006), « Education et formation tout au long de la vie : une rhétorique européenne, cinq régimes d'action », à paraître en 2008 in Derouet J.-L. et Normand R., *Repenser la justice en éducation*, Peter Lan.
- Vinokur A. (1995), « Réflexion sur l'économie politique du diplôme », *Formation emploi* n° 52, p. 151-183.
- Walther R. (2006), « La formation professionnelle en secteur informel ; rapport sur l'enquête terrain au Maroc », avril, Agence française de développement, document de travail, 42 p. Paris.
- Williamson O.O. (1985), *The Economic Institutions of Capitalism, Firms, Market and Relational Contracting*. New York, The Free Press London, McMillan, 450 p.
- Zouggari A. (2005), « La formation professionnelle de 1984 à la charte d'éducation et de la formation » in *Rapport du Cinquantenaire*, 2006.