

L'éducation et la formation tout au long de la vie et le lien social

Cinq régimes d'action publique, une tentative d'application au cas marocain*

Introduction

Dans le monde contemporain, le développement de l'éducation scolaire a été indéniablement conçu comme vertueux par essence et, mieux encore, comme un objectif politique incontournable qu'il importerait d'adapter aux exigences propres à chaque époque et chaque conjoncture. Fondamentalement, cette exigence incontournable est issue des Lumières et de la confiance dans la science et le progrès qui leur est liée.

La croyance dans le bien-fondé de cette valeur n'interdit évidemment pas, bien au contraire, de s'intéresser aux conséquences sociales et économiques de l'éducation. D'un côté, l'école est censée proposer des valeurs communes et favoriser l'intégration sociale, mais elle produit aussi des classements de tous ordres des individus : ils se traduisent par des hiérarchies sociales souvent durables (Bourdieu, 1989) et accusent des clivages sociaux qui, ensuite, ne sont jamais aisés à surmonter ou simplement à réduire. L'école est donc fondamentalement ambivalente puisqu'elle engendre simultanément de l'intégration et de la différenciation : leur « dosage » est particulièrement délicat à établir d'un point de vue politique et social, et il varie sensiblement selon les systèmes éducatifs. Durkheim avait déjà souligné cette dualité de l'éducation : certes, elle construit des repères collectifs et normatifs communs mais, dans le même temps, elle favorise l'individualisme puisqu'elle précipite l'affaiblissement de l'emprise des communautés sur les individus et permet à chacun d'affirmer sa singularité en suivant un cheminement qui lui est propre. Dans un contexte de remise en cause des régulations sociales prédominantes dans les pays industrialisés jusqu'à l'orée des années 90, des analyses sociologiques récentes questionnent la légitimité ainsi que la capacité d'intégration et de socialisation des institutions, notamment de l'école (Dubet, 2002).

Ces différentes approches témoignent de l'existence, entre l'éducation et la société moderne, d'une interaction fondatrice qui n'a cessé de se

Eric Verdier

CNRS, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix-en-Provence
(eric.verdier@univmed.fr)

(*) Communication présentée au colloque thématique *Défiance, corruption, rentes : les dilemmes du développement au Maroc*, organisé par l'Association marocaine de sciences économiques (AMSE) en partenariat avec le LEST (Aix-en-provence) les 6 et 7 juin 2008 à Rabat.

renouveler. En effet, par la socialisation et les savoirs qu'elle transmet, l'école façonne la société et les individus qui la composent. Dans le même temps, les formes et les contenus du développement éducatif, de l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, dépendent, pour partie, de la société telle qu'elle est, avec ses réussites et ses échecs économiques, sa cohésion et ses divisions sociales ou, encore, ses ambitions et ses traditions culturelles et politiques (Green, 2006).

Au total, les articulations entre l'éducation et le lien social recouvrent trois dimensions principales : 1) *la citoyenneté sociale*, dont la consistance est très liée au niveau des inégalités et aux sentiments d'injustice que celles-ci inspirent : dès lors, l'éducation réduit, maintient ou amplifie-t-elle les inégalités sociales ? 2) *l'intégration économique*, qui renvoie au dynamisme de l'économie, à ses capacités d'innovation et à leurs concrétisations en termes de création d'emplois et de qualité du travail : les investissements en capital humain favorisent-ils la mobilité sociale et l'accumulation de la richesse collective ? 3) *le civisme*, qui se traduit par un haut niveau de participation politique et syndicale et, à l'inverse, par de faibles taux de délinquance et de suicide : l'éducation produit-elle, en toutes circonstances, un ensemble de valeurs et d'attitudes qui confortent cet objectif sociétal ? Dès lors, qu'il s'agisse de son organisation, de sa régulation et de ses missions, l'école (autrement dit l'éducation et la formation) ne saurait être analysée indépendamment de ses interactions avec les autres composantes de la société. De nombreux travaux comparatifs se sont efforcés de dégager les caractéristiques propres à tel ou tel pays de cette imbrication de l'éducation et de la société. Fondatrice à bien des égards, « l'analyse sociétale » (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982) a dégagé les cohérences structurelles qui articulent les choix éducatifs aux formes d'organisation du travail et de relations professionnelles à partir d'une comparaison France-Allemagne.

Plus récemment, la « *new political economy* » (Hall et Soskice, 2001) a proposé une typologie binaire (à l'origine) des variétés du capitalisme en fonction des arrangements institutionnels qui soutiennent la coordination des acteurs économiques et sociaux et, notamment, les ajustements entre entreprises et salariés en vue d'engendrer des « engagements crédibles » en matière de relation salariale ; dans cette perspective, la construction de la qualification et des compétences est une dimension cruciale de la régulation sociale. Sont ainsi distinguées les « économies de marché libérales », qui relèvent d'une régulation marchande – les pays anglo-saxons pour l'essentiel, des « économies de marché coordonnées » dont la régulation s'appuie sur les associations patronales et syndicales de branches – les pays germaniques et d'Europe du Nord – ou sur l'action de groupes industriels dominants – Japon et Corée du Sud.

Dans les économies coordonnées européennes, les entreprises garantissent aux salariés stabilité et sécurité de l'emploi dans le cadre de conventions collectives de branches ; aussi les jeunes savent qu'investir dans des formations

spécifiques à l'entreprise et/ou propres à une activité professionnelle n'est pas irrationnel : d'où, dans les pays germaniques, l'attractivité traditionnelle de l'apprentissage qui articule marchés internes et marchés professionnels du travail ; ces derniers sont d'autant plus actifs que le haut niveau d'indemnisation du chômage permet de privilégier, en cas de licenciement, la recherche d'emploi dans le secteur où l'individu a été formé originellement. A l'inverse, dans les économies libérales où les protections dans l'emploi et sur le marché du travail sont faibles, les jeunes ont intérêt à se doter, par la formation, de qualifications transférables d'un secteur à l'autre afin de contrebattre les effets de l'instabilité chronique de l'emploi. La formation générale est donc prédominante, l'adaptation aux spécificités des entreprises se réalisant dans le cadre d'une formation en situation de travail (*on the job training*). Dans cette veine, le modèle proposé par Estevez-Abe, Iversen et Soskice (2001) montre que les divers types de capitalisme se différencient en fonction de la manière « sociétale » dont ils articulent, d'un côté, la protection des salariés et l'indemnisation des chômeurs et, de l'autre, les modes dominants de construction des compétences (soit spécifiques à la firme ou à un secteur d'appartenance, soit de portée générale).

Proche de ce qui précède, la comparaison Allemagne-France de Culpepper (2002) cherche à expliquer pourquoi la coopération école-entreprise a fonctionné dans certains des nouveaux Länder de l'est et pas dans d'autres et pourquoi certains districts industriels français ont pu se distinguer par la qualité et l'efficacité des formations en alternance. Elle met en exergue que, dans un contexte national façonné par un ensemble de règles communes, la réussite de l'investissement conjoint dans la formation des jeunes dépend de la coopération au sein de réseaux territoriaux qui associent employeurs et formateurs ; l'une de leurs ressources clés tient à la qualité de l'information partagée par les protagonistes, notamment autour d'expériences probantes quant à la qualité des qualifications produites ; en dépend, en effet, la capacité à convaincre la majorité des employeurs, en règle générale sceptiques ou du moins hésitants à s'engager dans la formation des jeunes puisqu'une fois qualifiés, ces derniers pourraient être embauchés par des concurrents qui n'auraient pas eu à supporter les coûts de la formation initiale.

De ce parcours récapitulatif il ressort que les interactions éducation-société dessinent une pluralité de chemins sociétaux possibles. Ils résultent de la confrontation des acteurs individuels et collectifs du monde des entreprises et comme de celui de l'éducation et de la formation, de l'engagement des autorités politiques nationales et territoriales dans tels ou tels types de politiques publiques et, enfin, de la mobilisation d'experts qui contribuent à forger les référents de l'action publique en la matière. « L'éducation et la formation tout au long de la vie » en fournissent un exemple éclairant.

Depuis une dizaine d'années, cette orientation thématique s'est progressivement imposée dans l'espace européen comme un référent incontournable du discours politique et des réformes sur l'éducation, la formation et les qualifications, dont on attend par ce biais la conjugaison de l'efficacité et d'une plus grande égalité dans l'accès aux ressources éducatives ; pour le dire autrement, il en est attendu notamment une moindre irréversibilité des choix d'orientation dont on sait qu'ils sont, en général, d'autant plus injustes qu'ils sont précoces (Mons, 2007). En France, depuis le 4 mai 2004, cette orientation est désormais inscrite dans une loi qui elle-même résulte d'un accord interprofessionnel patronat-syndicats signé, fait rare, par l'ensemble des organisations syndicales représentatives (Luttringer, Seiler, 2005) et relayé par plus de 60 accords nationaux de branches. Mais surtout, elle est désormais au centre de la mise en œuvre des deux « stratégies » européennes issues de la coopération intergouvernementale (Etienne, 2002) à la suite des sommets de Luxembourg (« stratégie européenne de l'emploi – SEE) et de Lisbonne (construire « la société de la connaissance »). C'est ainsi que, chaque année, les différents Etats-membres de l'Union doivent présenter les actions qu'ils ont mises sur pied pour contribuer à la réalisation des objectifs de la stratégie européenne en la matière (voir par exemple Commission 2005a).

Dans le but d'analyser les fondements politiques des différentes stratégies nationales en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie et de mettre en lumière leurs apports à la constitution du lien social, deux étapes sont proposées ici : dans un 1^{er} temps, une analyse en terme de régimes d'action publique ; ensuite cette grille est appliquée succinctement à quelques pays européens et, sous la forme d'une esquisse, au Maroc.

Encadré 1

D'un grand récit à l'autre : de « l'éducation permanente » des années 70 à « l'éducation et la formation tout au long de la vie » des années 90 et 2000

Dans un rapport devenu emblématique, le Conseil de l'Europe (1970) met en exergue « une formule éducative globale capable de répondre aux besoins éducatifs en rapide expansion et de plus en plus diversifiés de chaque individu » et prône l'autonomie du « sujet apprenant » pour réaliser son projet personnel. Suivent un rapport de l'Unesco, qui fait de l'éducation permanente (EP) le ferment d'un « nouvel humanisme » (Faure, 1972) et un autre de l'OCDE qui insiste sur l'alternance entre formation et emploi en vue de concilier la construction d'une 2^e chance pour tous avec la nécessité d'adapter les qualifications individuelles aux besoins des entreprises. La révolution néo-libérale engagée en Grande-Bretagne dans les années 80 favorise l'émergence d'un autre répertoire d'action publique (Jobert et Muller, 1987) en matière de formation. Le « livre blanc »

britannique, *A new training initiative* (1980) est le référent cognitif de l'*Employment and Training Act* de 1983 qui instaure un nouveau système de certification, les *National Vocational Qualifications* (NVQ) autour d'une double idée forte : mettre en place des certifications uniques pour la formation initiale et la formation continue, centrer leurs référentiels de compétences sur des critères de performance en situation de travail. Les critiques de trois dispositifs nationaux de référence – la situation française avec la très forte sélectivité de la formation en entreprise (Dayan, Géhin, Verdier, 1986) ; la mise en cause en Suède de l'efficacité des fonds mobilisés pour la 2^e chance en raison de l'auto-sélection (Eliasson 1996) des personnes peu éduquées et enfin, l'érosion progressive de la légitimité sociale de l'alternance, à l'allemande, entre école et entreprise (Lutz, 1992) – ouvre la voie à de nouveaux référents : en 1995, la Commission publie son propre « livre blanc » : *Enseigner et apprendre. Vers une société cognitive*. Il s'inspire des NVQ : grâce à l'apport des nouvelles technologies de l'information, les individus valideraient, régulièrement et souplement, dans un répertoire européen des certifications, les compétences acquises « tout au long de leur vie professionnelle ». L'accent est mis sur la nécessaire flexibilité de l'organisation d'une société apprenante ; cet objectif général s'accompagne d'une charge violente envers les diplômes classiques de formation initiale, dans la mesure où ils apporteraient à leurs détenteurs des « rentes indues ». Ce projet, en apparence purement technique, veut faciliter l'identification de la compétence productive et rendre les plus fluides possible la circulation et la valorisation du capital humain sur le marché du travail (Iribarne, 1996). Au même moment, une commission de l'Unesco, animée par Jacques Delors, relance l'idée d'éducation permanente afin de « dépasser la distinction traditionnelle entre [celle-ci] et l'éducation première (...) » ; elle développe une vision parente de celle qui fait irruption à la fin de la décennie sur la scène européenne. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) prend en compte toutes les sources et formes de savoirs et de connaissances qui contribuent à la trajectoire d'apprentissage de chaque personne ; « les lignes directrices » en matière d'éducation et de formation que les Etats membres sont appelées à suivre, sont définies (Commission, 2002) autour de trois orientations clés – « qualité et efficacité », démocratisation (« accès de tous aux systèmes »), « ouverture au monde extérieur » – déclinées en 13 objectifs interprétables et applicables de manière diversifiée : pour la première, citons « développer les compétences nécessaires à la société fondée sur la connaissance » et « optimiser l'utilisation des ressources » ; pour la 2^e, « favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale » ; pour la dernière, « renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble » et « développer l'esprit d'entreprise ». 29 indicateurs de référence sont associés aux objectifs et servent à étalonner les situations nationales pour en influencer progressivement le cours.

Ces régimes d'action en matière d'éducation et la formation tout au long de la vie témoignent de l'existence de réponses politiques plurielles à la double exigence d'individualisation et de performance au travail qui sous-tend l'action publique au niveau communautaire.

1. Rendre compte de la diversité des politiques : cinq régimes d'action

Afin de relier l'analyse des coordinations multi-niveaux aux dimensions sociétales, Buechtemann et Verdier (1998) ont développé une analyse en termes de régime national d'éducation et de formation. Ce dernier repose sur des configurations d'acteurs publics et privés, collectifs et individuels (formateurs ; administrations, partenaires sociaux, chambres de commerce et d'industrie, usagers du service formation, entreprises ...) qui sont équipées par des organisations et des institutions (règles, coutumes ...). Sur cette base, Verdier (2001) a avancé que pouvaient être identifiés différents régimes idéal-typiques dont les institutions étaient ordonnées autour de conventions de formation (méritocratique, professionnelle ou marchande) qui recouvraient une pluralité de conceptions du « juste et de l'efficace » pour fonder la légitimité des règles en la matière. Les unes et les autres relèvent de modalités de justifications (Boltanski, Thévenot, 1991) différentes : le mérite ou la maîtrise professionnelle, par exemple. Aucune de ces formes idéal-typiques à elle seule ne saurait rendre compte d'un cas national ; elles constituent plutôt des répertoires évolutifs – au fil de la dynamique des idées et des expériences – dont s'inspirent peu ou prou les politiques d'éducation et de formation.

Ces régimes se construisent autour des réponses apportées à une série d'enjeux socio-politiques, sachant que s'impose une cohérence minimale entre les différents choix, en raison des complémentarités institutionnelles et des solidarités d'acteurs que les unes et les autres induisent (Amable *et alii*, 2002). Un régime d'action repose ainsi sur un agencement de principes politiques, de logiques d'acteurs, de règles et d'instruments.

En matière d'ETLV, tout régime d'action apporte des réponses à des questions qui sont d'abord politiques (voir encadré 2).

Encadré 2

Les principales dimensions d'un régime d'éducation et formation tout au long de la vie

- Quels principes de justice et d'efficacité en matière de formation ?
- Quelle conception de l'individu inséré dans une communauté professionnelle, une organisation hiérarchique, un réseau, une citoyenneté sociale... ?

- Qui assume les responsabilités face aux risques de sous-qualification et d'insuffisance des compétences...): l'individu, la puissance publique, des dispositifs d'assurances sociales...?
- Quelle gouvernance: quelle est la configuration d'acteurs privés et publics (degré de décentralisation, place des établissements privés de formation et des firmes)?
- Quelle organisation de l'éducation-formation: continuité ou césure entre formation initiale et formation continue, place de la formation professionnelle dans le cursus initial...?
- Quelle conception des savoirs: primat des savoirs académiques, référence au métier, indifférenciation de principe...?
- Quelles institutions de régulation: règles de sélection et d'orientation des individus, dispositifs de compensation des inégalités initiales et des difficultés d'apprentissage...?
- Quelles sont les modalités d'accès tant à la formation initiale – accessibilité de l'enseignement universitaire par exemple – qu'à la formation continue?
- Qui finance les divers types d'enseignement et de formation (public, entreprises, familles ou individus...)?
- Quelle est la nature de la formation apportée de manière privilégiée aux jeunes – professionnelle, générale, organisée en niveaux?
- Quelles sont les conventions sur lesquelles s'appuient les acteurs privés et publics pour se coordonner et comment les équipent-elles en termes cognitif, financier et organisationnel?

Ce répertoire de régimes d'action puise dans deux sortes de typologie comparative:

Les unes portent sur les modèles de protection sociale (voir notamment Esping-Andersen, 1999), ce qui est en l'occurrence d'autant plus justifiable que les politiques d'insertion tendent à constituer un nouveau pilier de la protection sociale (Palier, 2004) dont la formation tout au long de la vie est, en quelque sorte, l'extension rhétorique et institutionnelle (1).

Les autres concernent les systèmes d'éducation et de formation initiale ou continue (voir notamment Avenir et Möbus, 1998; Maroy, 2000; Green *et alii*, 2006).

Les trois premiers régimes mettent à distance l'emprise du marché qui est, par contre, prédominante dans les deux derniers.

1.1. Le marché mis à distance

Les trois régimes mobilisent des règles constitutives très dissemblables: le mérite, la vocation et la cohésion.

Le régime académique

Il se construit autour de deux processus: en premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par un acteur collectif,

(1) C'est ainsi que, s'inspirant des thèses de Beck et de Giddens, Ewald, l'un des hérauts idéologiques du patronat français, a pu avancer que « l'État-Providence de demain, c'est la formation » tout au long de la vie (2004, p.126).

garant du bien commun et investi d'une légitimité politique incontestable. Il s'appuie en outre sur un critère objectif, la performance académique insensible, dans son principe, aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992). A ce titre, les diplômes identifient différents niveaux d'études générales et constituent des règles avant tout internes au système éducatif (Méhaut, 1997), dont l'indépendance doit être préservée des influences qui pourraient porter atteinte à la pureté du principe méritocratique. Il revient aux individus de valoriser ces signaux d'aptitudes sur le marché du travail où s'établissent des positionnements légitimes dans des organisations hiérarchisées par le degré de « noblesse scolaire » conquis par les individus.

Dans ce cadre, la formation continue est avant tout adaptative pour s'ajuster aux évolutions techniques et organisationnelles. « L'entreprise formatrice » assure l'essentiel des financements sur le temps de travail. Le principal risque de cette conception tient à un creusement des inégalités scolaires puis sociales d'autant plus important que la compétition académique est porteuse d'effets durables sur le marché du travail, en particulier sur les marchés internes. Une formule résume ce processus : « tout se joue avant 25 ans » ; autrement dit, la sélection qui régle l'action publique creuse d'autant plus les écarts entre les individus que ses effets sont frappés d'une forte irréversibilité. L'étalonnage des qualités académiques leur confère un « rang social » dont la prégnance sur les cheminements personnels est d'autant plus sensible qu'a priori l'accès à « une seconde chance » ne peut guère prétendre compenser les effets de la sélection puisque la formation continue est prioritairement adaptative.

Le régime professionnel

Qualifié aussi de corporatiste (Vinokur, 1995), il exige, ainsi que l'ont bien montré Eyraud, Marsden et Silvestre (1990), de s'adosser, d'une part, à des identités professionnelles construites par l'engagement des individus au titre d'une vocation et, d'autre part, à des acteurs sociaux fortement constitués. Ces derniers sont en effet appelés à s'engager politiquement dans la construction des certifications de la formation professionnelle, afin qu'elles bénéficient d'une forte estime sociale et deviennent des règles structurantes du marché du travail (Möbus, Verdier, 1997). En découle une forte légitimité sociale et économique de compétences assises sur la maîtrise d'un « métier » ou d'une profession, constitués d'un ensemble de capacités inséparables les unes des autres. Contrairement à ce qui prévaut dans la conception académique, il n'y aura donc pas une échelle de niveaux d'études pour étalonner les formations relevant d'un même domaine professionnel. Dans ce cadre, l'organisation du travail est fondée sur une légitimité professionnelle attachée à une maîtrise croissante de l'exercice du « métier » dont pourront attester, au cours de la vie active, des certifications de branches. Le principal risque social tient au durcissement de la distinction entre les professionnels formés par le dispositif et les non-qualifiés qui n'y ont pas eu accès.

Le régime universaliste

Il repose sur un principe de solidarité qui cherche précocement à compenser les inégalités nées de l'inscription dans un milieu social défavorisé : l'éducation pré-scolaire relève bien d'une telle perspective universaliste de formation tout au long de la vie ; en outre, l'orientation précoce et irréversible vers une voie professionnelle est proscrite ; à l'inverse, l'individualisation, fondée sur la construction de parcours adaptés à la diversité des progressions individuelles évite le redoublement tout en maintenant une communauté d'objectifs cognitifs pour tous à l'issue d'un parcours commun de longue durée. De plus, ce régime d'action limite le poids des savoirs académiques ; il s'agit d'assurer une articulation avec d'autres savoirs et notamment la capacité à traduire en compétences les connaissances transmises : l'aptitude à travailler en groupe, à monter avec d'autres des projets d'intérêt collectif. Dans cet esprit, l'ouverture de l'établissement de formation sur son environnement passe aussi par l'implication de différents partenaires (associations d'intérêt général, milieux professionnels, représentants des usagers...) à la régulation de l'établissement lui-même. Soit autant de caractéristiques qui participent de ce que Mons (2007) qualifie de « modèle d'intégration individualisée », sachant que cette individualisation s'adresse « à tous les élèves, [ne vise pas] seulement les élèves les plus faibles et [n'est que] rarement destinée aux élèves les plus doués » (*ibid.* p. 118).

En matière de formation continue, il importe pour les acteurs collectifs d'organiser une deuxième chance récurrente dans l'espoir de diminuer les inégalités initiales héritées ou engendrées par les séquences précédentes du parcours de formation initiale ou continue. Mais au-delà de la classique protection sociale, il s'agit de favoriser de la part du citoyen une capacité à agir afin de bénéficier d'une sécurité active. Ainsi, l'adulte en formation continue doit être acteur de sa propre formation : pour reprendre les mots de Merle (2006), il s'agit de restaurer des conditions favorables au « désir d'apprendre » et de donner corps à l'exercice d'un droit subjectif qui, « en tant que catégorie juridique, est indissociable de la montée en puissance de l'individu » (Maggi-Germain, 2006). La construction d'un droit de tirage social individualisé (voir Supiot, 1999) relève d'un « tripartisme national » qui cherche à promouvoir le principe d'une sécurité active de la part de l'individu-citoyen. Cette imbrication de l'individuel et du collectif trouve une concrétisation dans l'approche en termes de « marché transitionnel du travail » (Gazier, 2003).

L'un des risques de cette forme d'action collective réside dans une croissance non maîtrisée des coûts de dispositifs compensateurs généreux. Aussi l'évaluation est-elle un instrument de régulation essentiel pour justifier la pertinence de la redistribution de moyens publics en direction de tel(le) ou tel(le) personne ou groupe.

Tableau 1

Les régimes d'action hors marché

Régimes	Professionnel	Académique	Universaliste
Principes de justice	Accès à une communauté professionnelle (vocation)	Méritocratie scolaire (le « rang » et la sélection)	Compensation des inégalités initiales (« solidarité » et cohésion)
Conception des compétences en formation initiale	Maîtrise d'un métier ou d'une profession	Niveaux de formation	Conciliation entre connaissances et compétences
Certification	Qualification reconnue	Diplôme délivré par une autorité académique	Certification nationale
Nature du programme	Contenus négociés	Normes disciplinaires	Interaction entre différents types de savoirs
Espace de reconnaissance	Marché professionnel du travail	Marché interne hiérarchique	Marché du travail « multi-transitionnel »
Acteur clé de la formation initiale	Firme	Institution scolaire	Communauté éducative
Objectif de la formation professionnelle	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Citoyenneté sociale
Principal risque de défaillance	Stigmatisation des non qualifiés	Fortes inégalités scolaires	Inflation des coûts collectifs
Acteur clé de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branches	Institution scolaire	Autorités publiques
Objectif premier de la formation continue	Maîtrise professionnelle croissante	Adaptation des compétences à court terme	Autonomie sociale
Responsabilité politique concernant l'« employabilité »	Accords collectifs de branches	Employeurs	Tripartisme national
Financement de la formation continue	Institutions professionnelles	Entreprises	Organismes publics

Ces critères fondés sur la solidarité et destinés à développer la cohésion sociale se distinguent de ceux qui sont mobilisés par des régimes d'action qui assoient la prééminence du marché comme critère d'allocation des ressources.

1.2. Les régimes liés à la régulation par le marché

Conformément à la règle marchande, ces deux régimes abordent la formation dans une perspective utilitariste mais se différencient, notamment, par le rôle attribué à la puissance publique.

Le régime concurrentiel en matière d'éducation tout au long de la vie

Il mobilise deux types d'ajustement : un prix sanctionne la rencontre sur le marché de l'éducation d'une offre et d'une demande de services ; le travail peut être une alternative à la formation structurée en fonction d'un double arbitrage des individus : quelles compétences la formation sur le tas, en situation de travail, apporte-t-elle aux personnes ? quelle allocation du temps entre loisirs, formation et travail en fonction des désutilités-utilités des diverses occupations ? Par ailleurs, ce régime est confronté à la nature de bien public qui est attachée à l'éducation et, partiellement au moins, à la formation : compte tenu des externalités positives attachées à cette ressource, l'intervention de l'Etat pour imposer une scolarité obligatoire est légitime, mais sa durée doit varier selon les configurations de marché en cause : le travail peut être une alternative à l'école et ceci à des âges précoces compte tenu des opportunités de travail offertes et de la qualité des services de formation fournis par les établissements de formation. Selon l'importance du financement public, la convention marchande régule un pur marché ou un quasi-marché de l'éducation, mais dans tous les cas, elle s'appuie sur des règles de fonctionnement, en particulier en matière financière, qui ont pour but d'assurer la prééminence de deux principes : la concurrence, notamment entre établissements de formation ; le libre choix de l'individu entre différentes modalités de formation, depuis des dispositifs programmatiques très structurés jusqu'aux modalités informelles de la formation sur le tas en passant par le compromis qu'est l'apprentissage des métiers, ce qui rend inutile la détermination a priori de programmes précis de formation professionnelle initiale. En formation continue, c'est la règle classique du marché confrontant prestataires de services et demandeurs qui joue : s'il s'agit de formation générale, ces derniers sont des individus, s'il s'agit d'acquérir des qualifications spécifiques, la charge principale du financement incombe aux firmes (Becker, 1964).

Tableau 2

Les régimes marchands

Régimes	Concurrentiel	Marché organisé
Principe de justice	Utilité des services rendus	Juste prix de la qualité
Objectif de la formation	Capital humain	Capital humain et social
Conception des compétences en formation initiale	Répondre à une demande (sur le tas éventuellement)	Portefeuille de compétences opérationnelles
Certification	Niveau de rémunération (appariement)	Attestation de compétences
Nature du programme	S/O	Procédure qualité
Espace de reconnaissance	Une transaction immédiate	« Marchés organisés »

Régimes	Concurrentiel	Marché organisé
Acteur clé de la formation initiale	Individus consommateurs	Individus « guidés »
Principal risque de défaillance	Sous-investissement en formation	Déficiences des incitations
Acteur clé de la régulation institutionnelle	Commissaire priseur	Agences d'accréditation
Conception de la formation continue	Prestations de service	Portefeuille diversifié de compétences
Responsabilité politique et « employabilité »	Individus	Individus « actifs » et agences
Financement	Individus et prêts	Chèques formation, comptes individuels de formation

Le régime du marché organisé

Les principes marchands conservent ici une place prédominante dans la régulation de l'accès, de l'usage et de la valorisation de la formation tant initiale que continue. Mais leur jeu est encadré par un ensemble de règles qui ont pour but de garantir, pour tous les protagonistes, la transparence des rapports qualité-prix afin de maîtriser les possibles biais informationnels et de parvenir ainsi au juste prix : on est alors conduit à parler de « marché organisé » par l'intervention publique qui doit garantir la fiabilité des informations et des standards de qualité qui soutiennent les transactions sur le marché ou le quasi-marché. Les deux principes cardinaux de la concurrence et du choix individuel jouent mais sont soutenus par des règles qui ont pour but de supprimer, ou à moins de réduire, biais de sélection et aléa moral qui peuvent entacher les transactions : l'exigence de qualité du système informationnel, dont les certifications sont une clé de voûte, relève de la responsabilité des pouvoirs publics.

L'individu est guidé dans ses choix afin qu'il puisse apprécier le mieux possible leurs conséquences – par exemple, sortir de la formation initiale pour privilégier des apprentissages sur le tas, quitte à revenir ensuite dans des cursus structurés – dans la perspective de le rendre attentif à l'égard des risques que pourrait encourir son employabilité, d'où la mise au point d'incitations sous la forme de comptes individuels de formation qui, dans la logique d'un individualisme patrimonial, peuvent être abondés par l'individu lui-même, des agences publiques et des employeurs (sur cette problématique, voir Giddens 2001). Comme le souligne Gautié (2003), « ce qui différencie ce (...) modèle du libéralisme classique (...) est le fait que l'individu n'est pas supposé donné *ex ante*, comme sortant de l'état de nature : il se constitue dans et par la société » (p. 102) : Giddens promeut un « individualisme institutionnalisé ». Dans cette optique, le réseau mobilisable par un individu est une composante des compétences sociales

de l'individu qui lui permettent de capturer des rendements de ses interactions avec d'autres (voir Gautié, 2007).

Dans cette perspective, il s'agit de constituer un marché des compétences individuelles dont la première vertu est la transparence du rapport qualité-prix ; en quelque sorte, il faut outiller institutionnellement le fonctionnement des marchés externes lesquels, aussi dégagés soient-ils d'engagements de long terme, requièrent néanmoins des standards de référence. En outre, l'organisation de ce marché des compétences doit être flexible, afin que les individus puissent valider des acquis obtenus selon des modalités très diversifiées, allant des apprentissages sur le tas à des cursus en établissement de formation. Grâce à ces signaux et à la disponibilité de comptes individuels de formation, l'individu est en mesure de circuler dans des réseaux d'organisations privées et publiques reliées par les standards de référence mis au point sous l'égide de la puissance publique. L'individu-client est ainsi appelé à être un vecteur du management et de l'évaluation des politiques de formation initiale et continue.

2. Des régimes d'action aux modèles nationaux

Un modèle national d'éducation et de formation est la résultante d'un compromis entre différents régimes-types portés par des coalitions spécifiques d'acteurs publics et privés. Leur agencement est socialement construit, c'est-à-dire qu'il prend une forme particulière à la société (allemande, française, britannique, marocaine ...) considérée, ce qui se traduit, en règle générale, par la prédominance de l'une d'entre elles, sachant qu'elle peut être plus ou moins durable en fonction des dynamiques endogènes et des transformations du contexte externe. La présentation comparative s'appuie sur un ensemble d'indicateurs qui s'attachent à rendre compte des dimensions propres aux différents régimes. Mais cette lecture à partir de critères quantifiés, au demeurant assez sommaire, ne saurait dispenser d'une approche compréhensive qui s'efforce d'intégrer dans l'analyse les formes institutionnelles et les engagements de telle ou telle catégorie d'acteurs collectifs.

La Suède : l'un des « bons élèves »

Si l'on considère l'éducation et la formation initiale, il s'avère que la Suède cumule un ensemble de traits caractéristiques d'un régime à dominante universaliste : des taux d'accès élevés aux différents niveaux de formation et d'éducation ; des modalités de financement de ces derniers qui attestent d'une volonté politique de ne pas laisser jouer outre mesure le marché, la sélection méritocratique ou encore la clôture corporatiste (en bref, d'en canaliser les effets) ; des performances des élèves plutôt moins inégales que dans les pays comparables. Sur pratiquement tous les critères, ce pays obtient des résultats qui le situent parmi les meilleurs. C'est notamment le cas pour le taux d'accès à l'école maternelle, dont on sait qu'il est un facteur de

réduction, d'une part, des inégalités dues aux différences d'apport de la famille à l'éducation des jeunes enfants, d'autre part, des disparités de genre. En outre, la Suède se caractérise par un des plus bas taux de sortie du système éducatif d'élèves ayant seulement atteint la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et un assez bon taux d'accès à l'enseignement supérieur, plus élevé que la moyenne européenne et en forte progression d'une génération à l'autre. En outre, la prédominance de l'enseignement général, la plus forte parmi les pays européens retenus, témoigne de l'absence de segmentation institutionnelle de l'enseignement secondaire qu'appellerait une orientation précoce vers l'enseignement professionnel. Au contraire, de longue date, l'un des objectifs constants du système éducatif suédois a été de réduire le plus possible le fossé qui séparait initialement la formation professionnelle de l'enseignement général ; d'ailleurs, il n'existe pas d'établissements de formation professionnelle distincts au sein du système scolaire. L'ensemble des ces résultats et de ces pratiques est indissociable du « modèle d'intégration individualisée » qui régule le long tronc commun de l'enseignement en combinant « l'intégration par les objectifs et la différenciation des parcours » (Mons, 2007, p. 119).

Par ailleurs, il est très frappant de constater que ce pays se caractérise par la plus faible part du privé dans les dépenses des établissements d'enseignement et le plus faible écart entre les sommes consacrées à un étudiant et celles dépensées pour un élève du primaire, sachant qu'il ne s'agit pas en l'occurrence d'un nivellement par le bas puisque les dépenses moyennes, tous niveaux confondus, sont sensiblement supérieures, en parité de pouvoir d'achat, à ce qu'elles sont en Allemagne et en France.

En outre, en termes de performance des élèves de 15 ans aux tests PISA, les résultats s'avèrent moins inégalitaires qu'ailleurs, même si des progrès restent à faire, comme le montrent les résultats médiocres des jeunes issus de l'immigration (OECD, 2007) ; ceci dit en ce domaine, il reste que c'est dans le système suédois que les jeunes de la seconde génération d'origine étrangère (2) progressent le plus vis-à-vis de ceux de la cohorte précédente (au regard du test PISA en maths) (3).

Au total, la Suède a continué à renforcer le caractère universaliste de son système de formation initiale. Qu'en est-il en formation continue ?

Les inégalités d'accès selon le niveau de diplôme à la formation continue restent élevées en Suède et rappellent ainsi les limites des politiques de la seconde chance. Il reste qu'un ensemble très dense d'organismes publics en charge de la formation des adultes (Abrahamsson, 1999), elle-même intégrée au système éducatif, permet à la Suède de limiter le poids des disparités selon le sexe et surtout l'âge puisque les « seniors » connaissent des taux d'accès beaucoup plus favorables qu'ailleurs. En outre, dans la période récente, l'accent a été mis en formation continue sur une élévation des compétences générales des moins et peu formés : de 1997 à 2002, un important dispositif gouvernemental dénommé « Knowledge Lift » visait

(2) Pour l'OCDE, les élèves de la seconde génération sont nés dans le pays de l'évaluation (PISA) mais leurs parents sont nés à l'étranger.

(3) D'une génération à l'autre, le gain au test PISA est de 58 points en Suède, de 25 en France, de 14 aux Etats-Unis et de 8 pour l'ensemble de l'OCDE (voir OCDE, 2007).

Tableau 3
L'accès aux différents niveaux de l'enseignement

	Poids de l'enseignement général dans le 2 ^e cycle du secondaire (2005) en % du total des élèves	Proportion d'une cohorte de jeunes qui s'engagent dans une formation en apprentissage en %	Taux de scolarisation des 20-29 ans en 2005 (1995)	Taux de scolarisation des 3-4 ans en 2005	Part des 20-24 ans parvenus au moins à la fin du second cycle du secondaire (2005) %	Part des 18-24 ans ayant atteint au mieux la fin du 1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire en %	Part des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 25-34 ans (55-64 ans) en %
Allemagne	39,7	45,0	28 (20)	78,8	72,8	12,1	22 (23)
Danemark	52,1	47,7	38 (30)	92,3	76,0	8,5	40 (27)
Etats-Unis	100	–	23 (20)	50,0			39 (37)
France	57,5	11,3	20 (19)	100	82,8	12,6	39 (16)
Suède	94,8	–	36 (22)	86,5	87,8	8,6	37 (25)
Royaume-Uni	43,6	faible	29 (18)	90,6	77,1	14,0	35 (24)
Moyenne UE 19	68,0	16,3	25 (19)	75,9	77,3 (EU25)	14,9 UE 25	30 (17)

Source : Eurostat et OCDE (2007).

à ramener les bénéficiaires à un niveau de fin d'études secondaires, leur permettant, en outre, d'accéder à l'enseignement supérieur ; ce programme a concerné jusqu'à 230 000 personnes, soit l'équivalent de 75 % des effectifs totaux de la formation initiale en lycée. Instrument clé de la régulation de l'action publique, l'évaluation de l'efficacité reste controversée dans le cas de cette action très ambitieuse (voir Stenberg, 2003). Enfin, la mise en place des comptes individuels de formation qui auraient pu être apparentés à la mise en place d'une logique de « marché organisé » a échoué, en raison des réticences syndicales (Ericson, 2005).

Allemagne : cohérence maintenue de l'apprentissage mais limites croissantes d'une régulation professionnelle tout au long de la vie

Outre-Rhin, le régime professionnel des « gouvernements privés » de branches (Hilbert *et alii*, 1990) intègre un marché des places d'apprentissage qui, lui-même, doit prendre en compte les aspirations croissantes des jeunes à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, souvent après l'obtention d'un brevet professionnel dans le cadre de l'alternance école-

entreprise. Pour l'instant, les évolutions majeures ont consisté à améliorer la qualité et à préserver la cohérence du système d'apprentissage (Möbus, 2006) : extension à de nouveaux domaines professionnels ; prise en compte de la transversalité croissante des compétences ; plus grande rapidité dans l'ajustement des contenus de formation. S'il reste attractif pour les jeunes (voir tableau 3), le système dual n'en est pas moins exposé à des tensions dont certaines vont croissantes : difficultés récurrentes pour s'implanter dans certains Länder de l'est ; désaffection de certaines composantes du patronat au nom des exigences de la mondialisation ; du fait du développement des recrutements latéraux par les entreprises, érosion des perspectives de promotion des détenteurs de certifications professionnelles acquises en cours de carrière par d'anciens ouvriers ou employés qualifiés dans la continuité de leur formation en apprentissage.

(4) *Idem* dans les établissements privés et pour les étudiants étrangers.

Tableau 4

Les dépenses (relatives) en éducation et formation

	Dépenses moyennes par élève du primaire au supérieur en dollars US PPA (2004)	Dépenses du supérieur/ Dépenses du primaire	a. Dépenses des établissements d'enseignement en % du PIB en 2004 b. Idem enseignement supérieur c. Part des dépenses privées dans le financement du secondaire (dont ménages)	Frais de scolarité moyens demandés à un étudiant à temps plein dans un établissement public du supérieur en dollars US
Allemagne	7 802	1,56	5,2 1,1 18,1	ND
Danemark	9 766	1,41	7,2 1,8 2,2 (2,2)	Aucun frais
Etats-Unis	12 092	2,25	7,4 2,9 8,7	5 027
France	7880	1,45	6,1 1,3 7,3 (5,9)	De 160 à 490
Suède	9 085	1,12	6,7 1,8 0,1	Aucun frais (4)
Royaume-Uni	7 270	1,48	5,9 1,1 13,4	ND
Moyenne UE 19	6 811	1,24	5,4 1,3 6,3	ND

Source : OCDE (2007).

Si la formation continue en entreprise peine à ouvrir des perspectives de carrière aux salariés peu ou pas diplômés, la formation destinée aux chômeurs par l'entremise des réformes récentes (Hartz IV) tend à intégrer une régulation en termes de « marché organisé » qui renforce sensiblement les obligations des demandeurs d'emploi et diminue drastiquement les possibilités d'accès à des formations qualifiantes de longue durée (Bosch *et alii*, 2007). L'affaiblissement du système dual tout au long de la vie et les nouvelles règles en matière de formation des chômeurs contribuent à expliquer le bas taux d'accès à des formations diplômantes en cours de vie active, désormais au même niveau qu'en France (voir tableau 6 pour les 30-39 ans), ce qui tranche avec les situations relatives des années 80 (Géhin et Méhaut, 1993). A terme, il y a dans cette évolution une rupture possible avec l'une des caractéristiques structurelles du modèle allemand, à savoir une forte valorisation identitaire de la formation professionnelle initiale liée, comme l'avaient clairement posé Maurice, Sellier et Silvestre (1982), à l'accès en formation continue à des certifications fédérales de "Meister" et de "Techniker".

A ces différentes tensions mentionnées s'ajoutent les résultats médiocres du système éducatif allemand au regard de différents étalonnages internationaux dont les indicateurs européens sont une bonne synthèse : les résultats des enquêtes PISA et l'indicateur européen des compétences clés des jeunes (à 15 ans) font ressortir à l'envie que l'Allemagne, avec plus de 22 % de mauvais lecteurs, se situait en 2000 nettement au-dessus de la moyenne européenne (de 3 points) avec une forte polarisation sur les jeunes – garçons – issus de l'immigration. Au-delà est désormais en cause l'égalité d'accès au système dual et la légitimité d'une orientation très précoce (11 ans) dans l'un des trois types d'école secondaire, caractéristiques d'un modèle de la séparation par opposition aux modèles d'intégration de l'enseignement secondaire (Mons, 2007). Cette situation préoccupante, dont la prise de conscience est récente, a donné lieu à de vifs débats et au lancement de programmes fédéraux de requalification des jeunes exclus du système dual mais aussi de dispositifs propres à tel ou tel Land. Il en est de même avec la stagnation des taux de diplômés de l'enseignement supérieur au sein des jeunes générations, alors que les progressions ont été très rapides dans nombre d'autres pays européens. A cet égard, à la différence de pays comme le Danemark, le dispositif de formation et d'éducation allemand se refuse toujours à ménager un accès de principe à l'enseignement supérieur à l'issue de l'apprentissage.

France : noblesse scolaire et régulation de branches, de l'Etat aux régions

Le régime académique (« tout se joue avant 25 ans ») puis l'entreprise adapte les compétences des individus à ses besoins en compétence, avec le soutien actif des pouvoirs publics) est encore prééminent. En premier lieu,

la « méritocratie à la française » reste fortement calée sur une sélection continue tout au long de la carrière scolaire. Elle se manifeste en premier lieu par une segmentation en trois voies du second cycle de l'enseignement secondaire (professionnelle/technologique/générale) ainsi que par des taux de sortie assez élevés à la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (voir tableau 3) sachant que la situation s'assombrit si l'on prend en compte les sorties sans qualification (plus de 20 % d'une génération) et les échecs en première année d'enseignement supérieur. Depuis 1971, la formation continue est prise en charge par un tripartisme (État, syndicats et patronat) qui privilégie toujours une formation dans le cadre du contrat de travail qui se traduit par des stages de courte durée d'autant plus accessibles que les salariés sont plus qualifiés. Ainsi, le rôle de l'entreprise et des stages liés à l'emploi – pour les chômeurs notamment – est prédominant et se caractérise par une fréquentation importante – plus élevée qu'en Suède – mais très faible pour ce qui est de l'accès à une formation longue certifiante – moins de la moitié de la moyenne européenne (voir tableau 6). Si les inégalités d'accès à la formation selon le genre sont relativement maîtrisées en France, les disparités selon l'âge attestent de la très forte exclusion des seniors de l'emploi (tableau 6, deux dernières colonnes). Il reste que la lecture du modèle français est devenue sensiblement plus complexe qu'il y a un quart de siècle.

Tableau 5

Les inégalités de résultats au test PISA

	Résultats moyens PISA 2003 compréhension de l'écrit mathématiques, sciences	% d'élèves aux basses performances en compréhension de l'écrit (2003)	Ecart interquartile de points en maths selon le statut des quartiers
Allemagne	491 503	22,3	102
Danemark	492 514	16,5	73
Etats-Unis	495 483	19,4	82
France	496 511	17,5	88
Suède	514 509	13,3	74
Royaume-Uni	523 (2000) 519 (2000, partiel)	12,8 (2000)	ND
Moyenne UE 19	491 495	19,8	84

Source : OCDE (2007).

Ainsi, bien qu'il soient indéniables, les progrès de la démocratisation du système éducatif s'avèrent ambigus, à tel point que certains ont pu parler de « démocratisation ségrégative » (Duru-Bellat, Kieffer, 2001). L'accès à l'enseignement supérieur s'est sensiblement élargi, de telle sorte que la proportion de jeunes Français âgés de 25 à 34 ans détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, dépasse celles de la Suède et rejoint celles des Etats-Unis et du Danemark, mais grâce au développement des filières supérieures courtes et sans remettre en cause la prééminence des « Grandes Ecoles » où se forme toujours la « noblesse scolaire », moyennant un rationnement à l'entrée, maintenu de génération en génération : de ce fait, au regard du plus haut diplôme atteint, l'influence de l'origine sociale est plus élevée en France qu'aux Etats-Unis (Meuret, 2007). En outre, depuis 10 ans, cet élargissement ne progresse plus en raison notamment du faible développement de la filière générale dans le second cycle du secondaire, et la France reste en retrait sur nombre de ses voisins pour ce qui est de l'enseignement supérieur long.

Depuis les années 80, la politique française a fortement développé les formations en alternance et plus particulièrement l'apprentissage, notamment pour les diplômés de l'enseignement supérieur où il a connu un succès grandissant. Ainsi, le régime professionnel régule plus fortement la formation initiale, dans le cadre toutefois d'une hiérarchie des niveaux d'éducation générale qui reste prééminente.

Le récent accord interprofessionnel (2003) sur la formation tout au long de la vie, repris par une loi en 2004, porte la marque du complexe compromis à la française : les nouvelles dispositions étendent l'espace de la régulation professionnelle – définition de groupes cibles, mise en place d'observatoires des qualifications et des emplois, actions de professionnalisation, prévention des difficultés de recrutement – tout en composant avec la régulation antérieure qui accordait un poids prééminent à l'entreprise : le nouveau droit individuel n'est que partiellement transférable en cas de changement d'employeur. On est donc loin d'un soutien privilégié aux parcours individuels dans une logique universaliste : pas de droit différé à la formation – il est symptomatique que l'Etat n'ait pas du tout pris en compte l'appel des partenaires sociaux à compenser, en cours de vie active, les moindre durées de formation initiale ; pas d'organisation d'une seconde chance.

Grande-Bretagne : marché organisé et développement de principes universalistes

Les réformes de l'ère Thatcher avaient clairement promu une logique marchande qui érigeait le marché en valeur suprême de référence (5) : en atteste le fait que les dépenses supportées par les ménages y sont très élevées, le double des Etats-Unis (voir tableau 4). Cette évolution a précocement été matinée d'éléments d'organisation publique, dont les NVQ (voir ci-dessus) étaient la figure de proue, en vue de doter les protagonistes des

(5) Après l'*Employment and Training Act* de 1984 (voir ci-dessus), l'*Education Reform Act* de 1988 instaure en Angleterre le libre choix de l'école qui fait des parents des consommateurs de services éducatifs, tandis que les établissements scolaires entrent en concurrence sur un quasi-marché (voir Mons, 2007).

marchés du travail et du (quasi-) marché de la formation de repères clairs ; mais il a fallu aller plus loin dans la mesure où les défaillances du dispositif ont révélé la nécessité de réintroduire un lien plus explicite entre les objectifs poursuivis – en terme de compétences professionnelles – et des programmes de formation explicites suivies dans des établissements scolaires au travers des General NVQ (Verdier, 2000) ; enfin pour impulser et accompagner les parcours individuels sur le marché du travail, la politique du New Labour a ménagé une place grandissante au « marché organisé », faisant des autorités publiques les garantes de son bon fonctionnement (Giddens, 2001), notamment en matière d’accompagnement des chômeurs vers l’emploi. Cette promotion d’un « état social patrimonial » (Gautié, 2003) s’est concrétisé par la création de comptes individuels de formation : ouverts par les individus auprès des banques, ils étaient abondés par les pouvoirs publics à hauteur de 150 livres par personne, et, en outre, les contributions des entreprises et des salariés étaient non imposables ; suite à des soupçons de fraude, le système a été abandonné en 2001 (Gautié, *ibid.*). Il n’empêche qu’au final, la formation diplômante en cours de carrière, qui a bénéficié de crédits publics en hausse mais aussi de fonds privés et de facilités d’emprunt, a fait l’objet d’un usage assez intensif, bien au-dessus des moyennes européennes (tableau 4). Plus généralement encore, la formation continue y atteint des niveaux assez élevés en termes de participation (27 % de salariés ont accédé en 2003 à une formation contre 18 % pour la moyenne de l’OCDE) – mais pas de durée moyenne – notamment en raison du fort développement d’un système de reconnaissance de l’apprentissage formel et informel, doublé de l’introduction d’un label « investisseurs dans les ressources humaines » décerné aux entreprises qui mettent en œuvre des dispositifs efficaces de développement des compétences (Tessaring, Wannan, 2004).

Tableau 6

Accès à la formation continue

	Taux d'accès à une formation diplômante des 30-39 ans en % de la classe d'âge en 2005 (1)	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans en 2003	Espérance de formation pour les détenteurs d'un diplôme universitaire / sans diplôme	Idem pour les 35-45 ans/ 55-64 ans	Idem pour les hommes/ femmes
Allemagne	2,5	398	5,0	4,7	1,3
Danemark	7,8	934	1 ,7	2,2	1,0
Etats-Unis	5,2	471	ND	1,4	1,1
France	2,6	713	2,34	9,0	0,9
Suède	13,3	622	2,62	1,3	1,1
Royaume-Uni	15,8	315	3,1	3,5	1,2
Moyenne UE 19	5,7	389 (OCDE)	ND	3,1 (OCDE)	1,1 (OCDE)

Source : OCDE (2007).

Lecture des indicateurs. Le 1^{er} se lit ainsi pour la France : 2,6 % des personnes âgées de 30 à 39 ans inclus suivent une formation diplômante. Le 2^e signifie qu'en Allemagne, en l'état actuel des pratiques, un actif a une espérance moyenne de formation de 398 heures. Avec le 3^e, on sait que cette même espérance de formation est 5 fois plus élevée pour un diplômé du supérieur que pour un sans-diplôme ; les 4^e et 5^e établissent les mêmes rapports selon l'âge et le sexe.

En formation initiale où le régime académique reste structurant, avec une polarisation entre de forts contingents de sorties précoces et le fameux « Oxbridge » (et autres universités prestigieuses), la puissance publique a sensiblement accru son intervention afin d'assurer une formation de base de qualité pour tous (ce que semblent attester les résultats à Pisa 2000 et 2003) et, en outre, de diminuer l'incidence de situations où des jeunes âgés de 16 à 25 ans échappent à toute prise en charge par la formation (scolaire ou en entreprise) et sortent même du marché du travail pour entrer dans l'inactivité (Ryan, 2001) ; s'ils sont peu formés, ils sont les destinataires premiers d'une politique du « first work » pour laquelle la mise au travail est censée être la solution la plus adaptée pour réamorcer des parcours professionnels. Ce compromis entre un marché organisé autour du Workfare, un régime académique bien ancré et un universalisme naissant en formation de base n'empêche pas la Commission (2005b) de considérer que « ces stratégies demeurent déséquilibrées, comme cela avait déjà été mis en évidence en 2003. On constate une tendance à se concentrer soit sur la capacité d'insertion professionnelle soit sur le réengagement de personnes qui sont sorties des systèmes ».

3. Comment qualifier le modèle marocain ?

L'application au Maroc de la grille d'analyse développée ci-dessus ne va pas de soi. Ainsi que le révèle le tableau 1, les écarts entre ce pays du Maghreb et les pays européens est considérable en termes d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, niveau qui *de facto* est devenu en Europe le niveau de base. C'est ainsi que la part des 18-24 ans ayant atteint au mieux la fin du 1^{er} cycle du secondaire s'élève à plus des deux tiers au Maroc, alors que la moyenne européenne se situe à 15 % (8,6 % en Suède, 12,6 % en France, soit un taux jugé médiocre à l'aune européenne). De tels écarts structurels interdisent d'appliquer mécaniquement aux réalités marocaines des notions et des indicateurs conçus dans un tout autre contexte sociétal. Ainsi, plus de trois élèves sur quatre qui quittent le système d'éducation et de formation chaque année en sortent sans qualification – sans baccalauréat ou sans diplôme de formation professionnelle – (Rapport du cinquantenaire, 2006) (6).

(6) Ce qui suit emprunte à un article sous presse (Eladnani, Verdier, 2008).

Un régime académique rationné

Il n'est pas possible de se référer directement au régime type d'un modèle académique fondé sur la méritocratie scolaire, bien qu'il vienne spontanément à l'esprit compte tenu de l'empreinte du système français. Deux raisons principales y concourent. La 1^{re} tient au caractère très incomplet de la scolarisation au détriment, en 1^{er} lieu, des filles issues des campagnes. Une telle barrière à l'entrée de l'enseignement primaire rend plus théorique qu'effectif le principe d'une sélection fondée sur des critères académiques. Ainsi, 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 certes passé de 77 % en 1999-2000 à 92 % en 2003-2004 mais il plafonne à 76 % en milieu rural pour 98 % en milieu urbain (Rapport du cinquantenaire, 2006). Au niveau de l'enseignement secondaire, le niveau de scolarisation demeure encore faible. En outre, l'incertitude sur la qualité du service rendu est une désincitation vis-à-vis de la scolarisation. La situation ne semble d'ailleurs pas s'être améliorée depuis les débuts de l'arabisation, au contraire (Angrist, Lavy, 1997), alors que l'une de ses justifications tenait précisément au caractère a priori plus démocratique d'un système qui privilégierait une langue nationale de préférence à une langue étrangère, d'un accès plus aisé de la part des couches sociales favorisées. Le taux d'abandon annuel est élevé : il atteint 6 % des effectifs totaux en 2003 (Chedati, 2006).

La 2^e raison a trait à la régulation du marché du travail. Il se trouve que les jeunes sortis avec les plus hauts niveaux de formation, (i.e. de l'enseignement supérieur), sont les plus touchés par le chômage, plus que les sans-diplômes pourtant souvent non scolarisés. Dans les pays où joue la méritocratie scolaire, comme en France et au Royaume-Uni, les plus diplômés sont, en règle (très) générale, les moins touchés par le chômage, même si le déclassement ne les épargne pas toujours, loin s'en faut. Certes au Maroc, la comparaison des taux de chômage est probablement biaisée : entre un jeune non scolarisé et désœuvré et un diplômé de l'enseignement supérieur en attente d'un poste dans l'administration ou dans une grande entreprise publique, l'intérêt et la signification sociale d'un enregistrement en tant que chômeur déclaré auprès des autorités et des institutions qui régulent le marché du travail diffèrent : le premier a échappé à la socialisation institutionnelle et reste, dès lors, en marge des dispositifs publics, invisible en quelque sorte ; même s'il n'attend pas ou guère de prestations de services des agences publiques, le second construit son existence sociale, pour partie, en accédant à un statut formel qui atteste du déficit de reconnaissance sociale à l'égard des efforts produits par ces diplômés. Cette inscription dans une catégorie de l'action publique, le demandeur d'emploi diplômé, est un des ferments de l'action collective développée par des associations de chômeurs diplômés. Il reste qu'au final, cette inversion des formes de reconnaissance

sur le marché du travail ne pousse guère à se plonger dans une compétition scolaire nécessairement risquée. C'est la raison pour laquelle il semble justifié de parler de « régime académique rationné ». De ce rationnement de l'enseignement public résultent, d'une part, une canalisation d'une partie des flux d'élèves vers la formation professionnelle, d'autre part et surtout, deux grands types de comportement d'exit, l'un vers l'éducation privée, c'est-à-dire une régulation marchande, l'autre vers le travail.

Les ambivalences d'un « vocationnalisme intégré »

En outre, l'insertion d'un modèle français – le principe d'une adéquation formation-emploi régulée prioritairement par l'Etat – dans les spécificités de la société marocaine et, plus précisément, dans son système d'éducation, fait de l'absorption des déperditions scolaires et des sorties de l'enseignement général une dimension centrale de la formation professionnelle initiale publique. En témoigne la création de trois, puis de quatre niveaux différents de certification (spécialisation, qualification, technicien, technicien spécialisé) qui correspondent, en amont, à autant de paliers d'orientation au sein du système éducatif et sont censés déboucher sur des niveaux de qualification demandés par les secteurs économiques (UNESCO, 1994). En outre, des objectifs quantitatifs minimaux ont d'emblée été assignés au 1^{er} niveau, 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 (Benkerroum, El Yacoubi, 2006), 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. Mais la faible qualité moyenne de la formation générale des élèves à l'issue du cycle collégial provoque des difficultés de compréhension des tâches techniques à réaliser en situation, ainsi que dans le suivi des matières liées à la communication : les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le français de telle manière qu'ils ne peuvent pas s'exprimer couramment et peinent à assurer correctement les différentes tâches de travail en centre de formation (pour un bilan d'ensemble, voir Zouggar, 2006).

Encadré 3

L'expérimentation d'un régime professionnel en matière de formation

Durant la 1^{re} 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), a mis en œuvre la formation alternée dans 120 entreprises de trois filières professionnelles (le textile-habille-ment, les industries métallurgiques, mécaniques, électriques

et électroniques et, enfin, l'hôtellerie), avec la collaboration des fédérations professionnelles correspondantes (Aschoff et alii, 2001). Cette expérience a inspiré la loi de 1996 sur la formation professionnelle alternée, qui visait à étendre ce dispositif à l'échelle nationale. Même si l'inspiration germanique est patente, sa mise en œuvre prend, dans le contexte marocain, une configuration spécifique. Alors qu'outre-Rhin prédomine une gestion par les « gouvernements privés de branche », l'acteur pivot marocain est l'administration publique, qui est appelée à mobiliser les partenaires privés ou même à les constituer en tant que tels ; en outre, les syndicats de salariés sont *de facto* hors jeu. De plus, 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 & El Yacoubi, 2006). 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 l'alternance est désormais ouvert. En témoigne d'ailleurs la création, en 2000, de la formation par « apprentissage organisé ». 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 elle contribue à ancrer le principe d'une articulation école-entreprise dans le dispositif normatif marocain.

Ainsi le dispositif marocain s'apparente à la figure hybridée à la française que l'on peut qualifier de « vocationnalisme intégré », puisqu'il articule étroitement différents niveaux de formation professionnelle à l'échelle des niveaux de formation générale. Il en découle que pour un même métier ou une même activité – la mécanique par exemple – se superposent différents niveaux de diplômes professionnels. A priori, il en résulterait un avantage : moins d'irréversibilité dans les orientations – en particulier si sont organisées des passerelles entre enseignement professionnel et enseignement général – mais aussi un sérieux risque de « secondarisation » de cette filière, perpétuellement jugée moins digne que la voie royale ouvrant les portes du « grand savoir ». En outre, la superposition, pour un même métier, de diplômes professionnels de différents niveaux expose les diplômés des niveaux de base à une concurrence plus ou moins sévère de la part des plus titrés selon le degré de rationnement de l'emploi offert par les firmes. Dans le cas marocain, ces difficultés chroniques sont accrues par le fait que les passerelles ne fonctionnent pas et que, en conséquence, l'irréversibilité des orientations produit de puissants effets d'éviction qui, pour partie, renforcent l'impact des déperditions scolaires.

1^{er} exit : le rôle clé des apprentissages en situation de travail

Cet exit se construit sous la contrainte de massives sorties précoces du système éducatif, avant même la fin de la scolarité obligatoire. Le travail juvénile ou même infantile est alors une alternative sérieuse à l'école (Bougroum, Ibourk, 2002). 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 de filles et 88,2 % dans le milieu rural (Baghagha, 2002). Les abandons scolaires "profitent" presque exclusivement au marché du travail, alors que le nombre de filles qui quittent l'école se partage 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, Rey-Valette, 2004). Mais cette qualification est trop imprécise. S'il est vrai que *de facto* existe un autre « monde social » en matière de formation qui agrège diverses modalités d'apprentissage en situation de travail, il importe de distinguer :

- d'une part, un apprentissage régulé par les institutions des corporations socio-politiques traditionnelles *amine* et *moh tassib* : en principe, moyennant une transmission de savoirs en situation, il destine les jeunes apprentis à l'exercice de métiers de l'artisanat de biens et de services (coiffure par exemple).

- d'autre part, des modalités informelles d'apprentissage qui résultent de l'exercice de jobs d'activités non régulées. Dans ce second cas, il n'y a pas de dispositif de formation à proprement parler puisqu'il s'agit avant tout de produire avec une efficacité suffisante pour espérer justifier le maintien d'un job qui ne bénéficie d'aucune protection ni même d'existence légale. L'acquisition de compétences ne peut être qu'un produit joint de l'activité de travail, plus ou moins aléatoire selon les conditions d'activités (en fonction notamment de la pénibilité et de la continuité de l'emploi). Pour leur part, les rudiments d'apprentissages réalisés dans le cadre de jobs informels ne permettent pas de distinguer clairement travail et apprentissage et se rapprochent ainsi du modèle concurrentiel.

Souvent, les jeunes accèdent à l'apprentissage traditionnel « sur le tas » grâce à la mobilisation de relations familiales ou amicales. Pour autant, il ne relève pas que d'une régulation domestique dans son acception la plus traditionnelle mais aussi d'usages plus marchands stimulés 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. Cet apprentissage est *de facto* une des plaques tournantes du système de formation, si l'on accepte de s'affranchir des limites posées par l'architecture des dispositifs formalisés par les institutions officielles. En

effet, l'apprentissage sur le tas est nourri par les déperditions scolaires aux différents niveaux de l'enseignement général. Dès lors, on pourra considérer que l'apprentissage sur le tas des métiers, traditionnels ou pas, offre des parentés avec le régime professionnel mais sans en avoir tous les attributs, du fait, notamment, de l'absence d'école professionnelle et de règlement précis de la formation en entreprise. Le tableau qui suit s'efforce de cerner ces rapprochements et ces différences.

Tableau 7

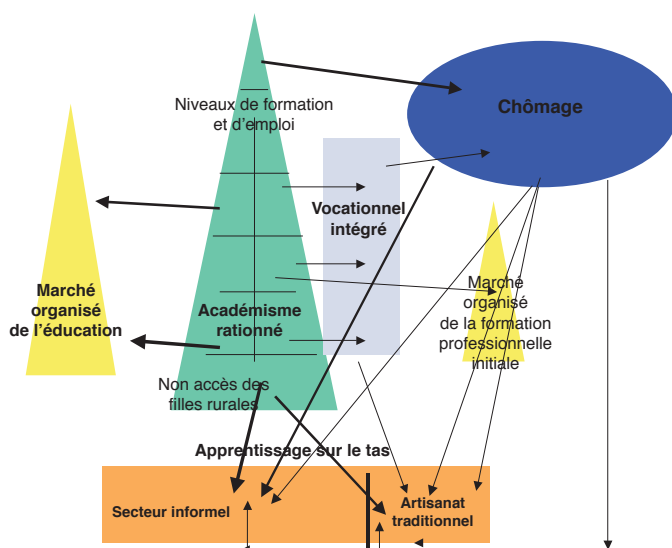
Caractéristiques des apprentissages en situation de travail

Modèles	Professionnel	Apprentissage sur le tas régulé	Apprentissage informel	Concurrentiel
Principes de justice	Accès à une communauté professionnelle (vocation)	Intégration professionnelle	Utilité productive immédiate	Utilité des services rendus
Conception des compétences en formation initiale	Maîtrise d'un métier ou d'une profession	Acquisition des tours de main	Capacité physique et psychique à faire face	Capital humain
Certification	Qualification reconnue	Attestation locale	Sans objet	
Nature du programme	Contenus négociés	Inculcation des valeurs du métier	Accéder à l'emploi	Niveau de rémunération (appariement)
Espace de reconnaissance	Marché professionnel du travail	Milieu professionnel local	Local et à court terme	Une transaction immédiate
Acteur clé de la formation initiale	Firme	Maître-artisan	Sans objet ?	Individus consommateurs
Objectif de la formation professionnelle	Règles professionnelles	Locale	Sans objet ?	Répondre à une demande (sur le tas éventuellement)
Principal risque de défaillance	Stigmatisation des non qualifiés	Absence de formation aux métiers	Aucune transmission de savoir	Sous-investissement en formation
Acteur clé de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branches	Chambre des métiers	Employeur	« Commissaire priseur »
Objectif 1^{er} de la formation continue	Maîtrise professionnelle croissante	S.O.	S.O.	Sans objet
Responsabilité politique concernant l'« employabilité »	Accords collectifs de branches	Guilde	Individus	Individus
Financement de la formation continue	Institutions professionnelles	Entreprises et individus	Sans objet ?	Individus et prêts

Le développement de l'éducation privée : régulation concurrentielle ou « marché organisé » ?

Encore limité, il s'inscrit dans le système officiel d'éducation et de formation. Ainsi la Charte nationale d'éducation et de formation de 1999 prévoit-elle différentes « mesures pratiques pour stimuler l'investissement dans l'enseignement privé » dont la « mise en place d'un système fiscal approprié et incitatif » (p. 76). Ses effectifs se sont développés très rapidement puisqu'ils ont quasiment doublé entre 1999-2000 (128 700) et 2004 (217 600) (Benkerroum, El Yacoubi, 2006). Dans le cadre d'une procédure d'accréditation, le privé peut désormais 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. 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. C'est dans une logique proche que s'est développée la formation professionnelle privée qui compte 65 000 élèves, soit plus d'un quart des effectifs totaux de la FPI. Reste entière la question du contrôle de la qualité – et de la “qualité” elle-même – des formations délivrées. Toute la question est de savoir si prévaudra une pure régulation concurrentielle ou bien une logique de marché organisé.

Complexité croissante du modèle marocain d'éducation-formation



Conclusion

De l'examen des modèles nationaux ressort tout d'abord des différences marquées par l'ancrage prédominant dans tel ou tel régime d'action publique. Même si elle joue encore, la dépendance de sentier institutionnelle semble en Europe s'affaiblir compte tenu d'une hybridation croissante des différents modèles nationaux. Les trajectoires britannique et française attestent d'une complexification croissante de modèles nationaux qui articulent toujours plus de principes dont la compatibilité ne va pas de soi : le système français est sans doute emblématique des années 90, au point d'ailleurs que sa gouvernabilité devient de plus en plus délicate. Du point de vue de la complexité des agencements institutionnels, les évolutions récentes du système marocain présentent des analogies avec son homologue français qui en a été un référent privilégié. Ceci dit, des différences structurelles demeurent. Le modèle de « l'académisme méritocratique rationné » (du fait notamment de la non-alphabétisation d'une proportion élevée de filles vivant à la campagne ou en montagne) reste la structure centrale du système marocain, mais son évolution se caractérise par différentes régulations émergentes ou désajustements, ce qui en complexifie sensiblement la configuration. Deux facteurs renforcent ce processus : 1. les incertitudes sur la qualité de l'éducation publique – ou même les déficits avérés – favorisent le développement d'un marché privé des formations générales et professionnelles (FPI) ; 2. la restriction des embauches dans le secteur public contribue à un fort taux de chômage des diplômés qui décrédibilise le dispositif méritocratique. D'une manière générale, le passage par le chômage, souvent de longue durée, tient lieu de dispositif de réorientation vers d'autres formes d'apprentissage.

Ainsi co-existent et/ou se concurrencent diverses modalités de construction des compétences :

- d'un côté, un « vocationnalisme intégré », qualifié d'affaibli, dans la mesure où la classique dépendance de la formation professionnelle vis-à-vis de l'enseignement général se double d'un cloisonnement des différents niveaux de certification ; s'y accole un embryon de régulation professionnelle d'inspiration allemande ;

- de l'autre, le régime de l'apprentissage sur le tas, lui-même confronté à de fortes pressions sociales dont, en particulier, celles exercées par les déperditions scolaires, qu'il lui revient d'absorber en large partie ; il se distingue du secteur informel par le fait que l'apprentissage sur le tas est régulé par des règles et des institutions socio-politiques.

La cohérence de l'ensemble apparaît de plus en plus problématique faute, notamment, d'une prise en compte explicite de la place de l'apprentissage sur le tas par les politiques publiques d'éducation et de formation.

Références bibliographiques

- Abrahamsson K. (1999), *le Système de formation professionnelle en Suède*, Cedefop, Thessaloniki.
- Aït Soudane J., Rey-Valtte 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 2004.
- Aschoff G., Fischer S., Von Kap-Herr A., Kayser F., Kükenshöner C. & 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 », Études et rapports d'expertise 11/2001 Bonn, 146 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 2002, 79 p.
- Amable B., Ernst E. et Palombarini S. (2002), « Comment les marchés financiers peuvent-ils affecter les relations industrielles ? Une approche par la complémentarité institutionnelle », *l'Année de la régulation*, p. 271-290.
- Aventur F., Möbus M. (1998), *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard et Vuibert, Paris.
- Becker G. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press.
- Benkerroum M., 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, 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 2002, 63 p.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bosch G. et Weinkopf C. (eds.) (2007), *Low-Wage Germany, Country monograph*, mimeo, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen.
- Bougroum M., Ibouk O. (2004), « Travail des enfants et déterminants de la demande d'éducation non formelle : cas du secteur de l'artisanat », CREQ, Université Cadi Ayyad, Marrakech.
- Bourdieu P. (1989), *la Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Coll. Le sens commun, Editions de Minuit, Paris.
- Buechtemann C. et Verdier E. (1998), « Education and Training Regimes : macro-institutional Evidence », *Revue d'économie politique*, n° 108, vol. 3, mai-juin, p. 292-319.
- Chedati B. (2006), « Les cycles d'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant : quelle efficacité ? quelle équité ? à quels coût ? », contribution au *Rapport du cinquantenaire*, Rabat. p.105-158.
- Commission des communautés européennes (2002), « Projet de programme de travail détaillé sur le suivi du rapport concernant les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie », miméo, COM(2005)548 final.
- Commission des communautés européennes (2005a), « Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie », Document de travail de la Commission, miméo SEC(2005)957.
- Commission européenne (2005b), « Moderniser l'éducation et la formation : une

- contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe», Projet de rapport d'avancement conjoint 2006 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 », Bruxelles, le 30/11/2005, COM(2005) 549 final/2.
- Conseil de l'Europe (1970), *Education permanente*, Strasbourg.
- Culpepper P. (2003), *Creating cooperation - How States Develop Human Capital in Europe*. Ithaca, Cornell University Press.
- Dayan J.L., Géhin J.-P., Verdier E. (1986), « La formation continue dans l'industrie, *Formation Emploi* n° 16, p. 7-36.
- Dubet F. (2002), *le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M. (1992), « Evaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir*, Paris, n° 3, p. 453-468.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2001), « La démocratisation de l'enseignement en France: polémiques autour d'une question d'actualité », *Population* n° 55 (1), 51-80.
- El Adnani M.J. Verdier E. (2009), « Des modèles de formation professionnelle d'origine étrangère à l'épreuve des spécificités sociétales marocaines. Une application au secteur de l'artisanat », *Critique économique*, n° 23, Hiver.
- Eliasson G. (1996), « Pourquoi l'éducation permanente? », *Revue européenne de formation professionnelle* n° 8-9, 2-5.
- Ericson T. (2005), « Lifelong learning, labour market and employment: dynamics in Sweden », WP, CELMS, Göteborg University.
- Esping-Andersen G. (1999), *les Trois mondes de l'Etat-Providence: essai sur le capitalisme moderne*, coll. Le lien social, PUF, Paris.
- Estevez-Abe M., Iversen T. and Soskice D. (2001), Social protection and the Formation of Skills: a Reinterpretation of the Welfare State, in Hall P. and Soskice D. (eds.), 2001, *Varieties of Capitalism, the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press, p. 145-183.
- Etienne J. (2002), « La construction des représentations politiques de la relation formation-emploi dans les forums politiques européens: le cas de "l'éducation et la formation tout au long de la vie" », miméo CURAPP, Amiens.
- Eyraud F., Marsden D. et J.J. Silvestre (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, vol. 129, n° 4, p. 551-569.
- Ewald F. (2004), « L'Etat de précaution », in Conseil d'Etat *Rapport 2005*, Coll. « Etudes et documents du Conseil d'Etat », La Documentation française, p. 359-368.
- Faure E. (1972), *Apprendre à être*, Unesco-Harrap, Paris-Londres.
- Gautié J. (2003), « Marché du travail et protection sociale: quelles voies pour l'après-fordisme? », *Esprit*, novembre, p.78-115.
- Gautié J. (2007), « L'économie à ses frontières (sociologie, psychologie), quelques pistes », *Revue économique*, vol. 58, n° 4, p. 927-939.
- Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Pour un nouveau plein emploi*, Flammarion, Paris.
- Giddens A. (ed.) (2001), *The Global Third Way Debate*, Polity Press.
- Géhin J.P., Méhaut P. (1993), *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives en Allemagne et en France*. L'Harmattan. Paris.
- Green A., Preston J., Janmaat J.G. (2006), *Education, Equality and Social Cohesion: a Comparative Analysis*, Palgrave MacMillan, Houndmills.
- Hall P., Soskice D. (eds.), (2001), *Varieties of Capitalism, the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press.
- Hilbert J., H. Südmersen H., Weber H. (1990), *Berufsbildungspolitik - Geschichte, Organisation, Neuordnung*, Ed. Opladen.

- Iribarne D.A. (1996), « Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat », *Revue européenne de Formation professionnelle*, n° 8-9, p. 24-32.
- Jobert B., Muller P., *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, Puf, Paris, 1987.
- Luttringer J.M., Seiler (2005), « Les négociations sur la formation, la branche devient le cadre privilégié des politiques de formation », *Premières synthèses*, n° 31.1, DARES.
- Lutz B. (1992), « Le système allemand de formation professionnelle : principes de fonctionnement, structure et évolution », in Möbus M. et Verdier E., *le Système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes*. Collection des études, n° 61. CEREQ.
- Maggi-Germain N. (2006), « Herméneutique de deux idées », in Morvan Y. (coord.), *la Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, p. 23-38.
- Maroy C. (2000), « Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe », *Recherches sociologiques*, XXXI, 2, p. 45-59.
- Maurice M., Sellier F. et J.J. Silvestre (1982), *Politiques de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Collection Sociologies, PUF. Paris.
- Méhaut P. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Möbus M. et Verdier E. (eds.) *les Diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, p. 263-273.
- Merle V. (2006), « La formation tout au long de la vie, une proposition pour les sociétés démocratiques » in Morvan Y. (coord.), *la Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, p. 23-38.
- Meuret D. (2007), *Gouverner l'école, une comparaison France-Etats-Unis*, coll. Education et sociétés, Puf, Paris.
- Möbus M. (2006), « L'articulation formation initiale-formation continue en France et en Allemagne » in Morvan Y. (coord.), *la Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, PUR, Rennes, p. 59-72.
- Möbus M., Verdier E. (eds.) (1997), *les Diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris.
- Mons N. (2007), *les Nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* coll. Education et société, PUF, Paris.
- OCDE (2007), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OECD (2007), "Briefing Note for Sweden", *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- Palier B. (2004), *Gouverner la sécurité sociale*, Essais Débats, Coll. Quadrige, Puf, Paris.
- Rapport du Cinquantenaire (2006), *Le Maroc possible, une offre de débat pour une ambition collective*, Comité directeur, Editions magrébines, 115 p. Ouvrage disponible sur : www.rdh50.ma
- Ryan P. (2001), "The school-to-work transition : a cross-national perspective", *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n° 1, 34-92.
- Stenberg A. (2003), « An evaluation of the adult education initiative relative labor market training », doktorsavhandling, *Ekonomiska studier* nr. 609, Nationalekonomiska institutionen, Umeå universitet.
- Supiot A. (1999), *Au-delà de l'emploi*, rapport pour la Commission européenne, Flammarion, Paris.
- Tessaring M. et Wannan J. (2004), *la Formation et l'enseignement professionnels : une clé pour l'avenir*, Etude de Maastricht, synthèse du CEDEFOP, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

- UNESCO, 1994, *la Formation initiale et continue des enseignants, Maroc*, CEART/BIT, 20-24 juillet 1994, 52 p.
- Verdier E. (2000), « Analyse sociétale et changement institutionnel: le cas de l'éducation et de la formation professionnelle » in Tallard M., Théret B., Uri D. (coord.), *Innovation institutionnelle et territoires*, Paris, L'Harmattan (Logiques politiques), p. 101-128.
- Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation? », *Formation Emploi*, n° 76, p. 11-34.
- Vinokur A. (1995), « Réflexion sur l'économie politique du diplôme », *Formation Emploi* n° 52, p. 151-183.
- Zouggari A. (2006), « La formation professionnelle de 1984 à la Charte de l'éducation et de la formation » in *Rapport du Cinquantenaire*, 2006.