

# La fabrique de la non-qualité dans les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb

## Un cadre d'analyse institutionnaliste

La non-qualité en éducation et en formation ne saurait relever d'une définition unique et substantialiste. La non-qualité résulte des défaillances des diverses conventions sociales et politiques qui coordonnent un régime d'éducation et de formation organisé autour d'une certaine définition du bien commun en la matière (Verdier, 2001); ces défaillances questionnent la légitimité sociétale de l'éducation et de la formation au regard de critères variables selon les conventions mobilisées. C'est la crédibilité même de l'éducation et de la formation qui peut être en jeu si, par exemple, elle est concurrencée par une mise au travail précoce des jeunes.

Appliquée aux pays du Maghreb, cette problématique peut être formulée comme suit. Une convention académique prééminente, qui sélectionne les élèves au regard de principes dits méritocratiques, expose à l'exclusion scolaire une part d'entre eux d'autant plus importante qu'en amont les principes d'accès universalistes à l'éducation de base auront été battus en brèche par les inégalités sociales et territoriales. La non-scolarisation des enfants des territoires ruraux, des filles en particulier, ou encore le décrochage scolaire constituent des manifestations tangibles de cet écueil. En outre, la sélection méritocratique expose la formation professionnelle à un détournement de ses objectifs originels au profit d'une fonction prééminente d'absorption des déperditions scolaires. Aussi la convention professionnelle, qui suspend la crédibilité de la formation des jeunes à la qualité des liens entre l'école et l'entreprise, peut être gravement mise en question. En effet, la validité de cette définition du bien commun en matière de formation requiert la conviction partagée des différents protagonistes dans la capacité des jeunes à se socialiser aux normes légitimes de la production dans le métier ou la profession visés. Mais les raisons pour lesquelles cette convention défaille peuvent être aussi endogènes à l'enseignement professionnel (scolarisation excessive des programmes, mauvaise coordination entre enseignants et maîtres d'apprentissage, régulation peu réactive de la carte des formations).

**Eric Verdier**

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

Dès lors peut émerger une offre de formation fondée sur une convention marchande dont la légitimité sera attachée à sa capacité à répondre aux attentes de la demande – de ses « clients » – grâce à des normes de qualité distinctes de ce qui se pratique dans un secteur public faiblement doté et/ou moins réactif et adaptable. Le risque sociétal serait alors de déboucher sur un marché de l'éducation et du travail juvénile où la formation des jeunes, en tant que bien public, s'effacerait devant le jeu des opportunités individuelles et la recherche de rentes sociales liées à une éducation distincte de celle qui reste accessible au plus grand nombre.

C'est à l'aune de cette problématique que cet article s'interroge sur les conditions d'évolution des systèmes éducatifs maghrébins vers une convention universaliste de l'éducation qui permettrait d'échapper aux aléas d'une « démocratisation ségrégative » (Duru-Bellat, Kieffer, 2000). A ce titre, il explore, à gros traits, les configurations socio-politiques qui prévalent au Maghreb en matière d'éducation et de formation avant d'en analyser les défaillances institutionnelles, politiques et techniques qui engendrent la non-qualité; enfin, il revient sur les réponses qu'ont entrepris d'apporter les réformes de l'éducation et de la formation dans les trois pays.

## **1. Les régimes d'éducation et de formation et la qualité: des idéaux-types aux configurations sociétales**

Les systèmes d'éducation et de formation des trois pays du Maghreb ont, selon des cheminements spécifiques, adopté un compromis sociétal similaire entre les différentes modalités idéales-typiques en la matière, que l'on qualifiera de « vocationalisme intégré », mariant un académisme prééminent à une formation professionnelle à la légitimité discutée.

### **1.1. Conventions socio-politiques et pluralité des définitions de la qualité**

Dans une approche en terme de régimes, la définition de la qualité de l'éducation et de la formation (EF) accorde une importance cruciale à l'efficacité de la coordination des acteurs du système éducatif, c'est-à-dire aux conventions qu'ils mobilisent, tout autant qu'à des critères substantialistes de la qualité, centrés par exemple sur les ressources mobilisées et les résultats obtenus (les acquis des élèves) et/ou leur valorisation sur le marché du travail. En effet, la qualité est aussi affaire de légitimité et de confiance dans les institutions éducatives. Faute de l'une et de l'autre, peine à se mettre en place une conception partagée de ce qu'il est juste et efficace de faire en la matière, au prix d'une efficience dégradée et, souvent, d'inégalités accrues.

Ainsi cinq régimes idéals-typiques, chacun étant soutenu par une convention spécifique, ont pu être stylisés (Verdier, 2008): les trois premiers mettent à distance l'emprise du marché en mobilisant des règles

constitutives dissemblables: le mérite (régime académique), la vocation (régime professionnel) et la solidarité (régime universaliste); les deux derniers font primer la règle marchande selon deux acceptions: l'utilité des services rendus (régime concurrentiel) et le juste prix de la qualité du service (régime du marché organisé).

Tableau 1

## Les régimes d'action hors marché: caractéristiques socio-politiques et qualités

Régimes	Professionnel	Académique	Universaliste
Principes de justice	Accès à une communauté professionnelle (vocation): insertion des jeunes régulière et rapide	Méritocratie scolaire (le «rang» et la sélection): incitation à la quête de la connaissance	Compensation des inégalités initiales («solidarité»): Intégration et cohésion sociales
Conception des compétences en formation initiale	Maîtrise d'un métier ou d'une profession: qualité des produits et prestations	Niveaux de formation: transférabilité des acquis	Conciliation connaissances-compétences: réorientations facilitées
Certification	Qualification reconnue: légitimité sociale de la formation professionnelle	Diplôme délivré par une autorité académique: prestige social	Certification nationale: reconnaissance sociale
Nature du programme	Contenus négociés: adaptation aux besoins des employeurs	Normes disciplinaires: excellence des connaissances	Interaction entre différents types de savoir: égale dignité
Espace de reconnaissance	Marché professionnel du travail: mobilité inter-entreprises, reconversions	Marché interne hiérarchisé: stabilité de l'emploi	Marché du travail «multi-transitionnel»: flexicurité
Acteur-clé de la formation initiale	Firme: qualifications spécifiques et transférables	Institution scolaire: indépendance à l'égard des pouvoirs	Communauté éducative: apprentissage de la participation
Objectif de la formation professionnelle	Règles professionnelles: coopération dans le travail	Signal d'aptitudes: coûts transactionnels réduits	Citoyenneté sociale: confiance dans les institutions
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 disciplinaire	Autorités publiques

Source: Verdier (2008).

Les régimes marchands se distinguent en fonction de la place accordée à la régulation publique. La version « concurrentielle » s’en remet aux interactions de l’offre et de la demande; la version « organisée » part du principe qu’il revient à la puissance publique et à ses agences de construire un quasi-marché à même de faire prévaloir le libre choix éclairé des consommateurs de services éducatifs.

Dans la logique des principes de justice attachés à chaque convention, ce qui apparaît comme une qualité au regard de la convention sociale attachée à tel ou tel régime-type devient un défaut de qualité au regard d’une autre (Bernard, 2009). Ainsi s’affichent de possibles tensions au sein des modèles nationaux d’éducation et de formation qui, comme on le verra, hybrident avec plus ou moins de cohérence telle et telle figures idéales-typiques.

Tableau 2

Critiques croisées: les risques de non-qualité  
d’une convention au regard d’une autre

Convention	Académique	Professionnelle	Universaliste	Marché organisé
Académique	—	Coupée du monde de l’entreprise	Inégalitaire	Rente
Professionnelle	Assujettissement aux intérêts économiques	—	Orientation trop précoce	Rigidité et lenteur des adaptations
Universaliste	Affaiblissement de la quête de l’excellence	Allongement excessif des études	—	Coûts excessifs
Marché organisé	Dévaluation du savoir disciplinaire	Opportunisme (débauchage des jeunes qualifiés)	Sous-développement de l’éducation	—

*Note de lecture:* au regard de la convention académique, la convention professionnelle est critiquable en raison de l’assujettissement aux intérêts économiques auxquels elle expose la formation des jeunes.

*Source:* Bernard (2009).

1.2. Hybridation des régimes académique et professionnel: variantes autour du « vocationalisme intégré »

Depuis les années 70, selon des cheminements spécifiques, les systèmes maghrébins ont développé des certifications professionnelles intégrées dans l’architecture des niveaux d’éducation générale et ont cherché à favoriser la formation en alternance. Avec de fortes spécificités émergent des modèles nationaux qui relèvent d’un « vocationalisme intégré », c’est-à-dire d’un compromis, variable dans le temps et dans l’espace, entre un régime académique, toujours dominant, et un régime professionnel, en l’occurrence soumis aux normes de l’enseignement général, notamment à la hiérarchie des niveaux de formation (voir Verdier, 2009).

Tableau 3

**Le vocationalisme intégré : hybridation des régimes  
professionnel et académique**

Régimes	Professionnel	Académique	Vocationalisme intégré
Principes de justice	Accès à une communauté professionnelle (vocation)	Méritocratie scolaire (le « rang » et la sélection)	Accès à l'emploi correspondant au niveau de formation
Conception des compétences	Maîtrise d'un métier ou d'une profession	Niveaux de formation	Exigences d'un niveau de responsabilité hiérarchique
Certification	Qualification reconnue par la convention collective	Diplôme délivré par une autorité académique	Diplôme public
Nature du programme	Contenus négociés	Normes disciplinaires	Règles administratives et concertées
Espace de reconnaissance	Marché professionnel du travail	Marché interne hiérarchique	Marché sectoriel hiérarchisé
Acteur-clé de la formation initiale	Entreprise	Institution scolaire	Institution scolaire
Objectif de la formation professionnelle	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Signal de compétences
Principal risque de défaillance	Stigmatisation des non-qualifiés	Fortes inégalités scolaires	Faible estime sociale de la formation et disqualification des sans-diplôme

Source : Verdier (2009).

Rapportés à l'ensemble des élèves du second cycle du secondaire, les effectifs de la voie professionnelle étaient, en 2011, encore limités, mais leur croissance est sensible depuis quinze ans : bon an mal an, ils représentent 10 à 12 % des élèves en Algérie, au Maroc et en Tunisie (plus de 50 % en Allemagne et près de 40 % en France). En leur sein, malgré des plans ambitieux l'affichant comme une priorité, l'alternance, forme archétypique d'une régulation professionnelle, reste minoritaire dans les trois pays : environ un quart et un cinquième au Maroc et en Tunisie, mais plus de 40 % en Algérie, au prix d'une dérive du sens de la formule qu'atteste le fait que la grande majorité des apprentis est formée dans l'Administration.

## 2. Les dimensions sociétales de la non-qualité au sein des systèmes d'éducation et de formation au Maghreb

Aucun système éducatif n'échappe à l'exigence universaliste. Cette mise à l'épreuve est révélatrice des déficiences de qualité qui entachent les fondations des modèles nationaux et rend difficile la recherche d'une professionnalisation de qualité de la formation des jeunes.

### 2.1. Les défaillances de la scolarité obligatoire et l'incomplétude de la convention universaliste

Depuis les indépendances, les gouvernements des trois pays du Maghreb ont affirmé la nécessité de permettre à chacun d'accéder à l'éducation et à la formation dans une perspective que l'on peut qualifier d'universaliste, même si les formulations ont varié selon les conjonctures et les stratégies de développement. Chaque cheminement sociétal présente des spécificités :

- En Tunisie, la loi du 23 juillet 2002 rappelle que l'éducation est « un droit fondamental garanti à tous les Tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion » (article premier) et que « ce droit est rendu effectif par la gratuité (...) et l'égalité des chances dans la jouissance de ce droit (article 4) ».

- Au Maroc, depuis le début des années 2000, la charte nationale d'éducation et de formation fait de l'éducation et de la formation professionnelle la « première priorité nationale, après l'intégrité territoriale » (article 21 de la charte, 2000, p. 7), en considérant « la décennie 2000-2009 décennie nationale de l'éducation et de la formation » (article 20 de la charte, 2000, p. 7).

- L'ordonnance algérienne du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, puis la Charte nationale de la même année avancent que l'éducation et la formation sont un droit. « L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, obligatoire pour tous les enfants âgés de 0 à 14 ans. L'éducation est une œuvre d'intérêt national et constitue une priorité. »

L'impossibilité persistante pour une partie significative de la jeunesse d'accéder au standard légitime en matière éducative – à tout le moins la fin de la scolarité obligatoire – met à mal la crédibilité politique de cette convention universaliste. Vis-à-vis de ses homologues européens, le vocationalisme intégré maghrébin se caractérise par un double rationnement :

- celui de l'accès à l'enseignement secondaire, en particulier au second cycle, en raison de la conjonction de deux problèmes : des barrières à l'entrée du premier cycle qui, néanmoins, se font aujourd'hui moins hautes ; le décrochage en cours d'études, dont l'intensité a fortement varié d'un pays à l'autre ;

- celui de l'entrée en formation professionnelle, ce dispositif n'étant pas en mesure d'absorber le flux des déperditions scolaires (trois candidats par

place au Maroc (voir Maurin, 2011 ; sur la Tunisie, voir Ben Sedrine, 2006), comme le lui demande pourtant, d'une manière constante, l'action publique.

Tableau 4

**Accès comparés aux enseignements primaire, secondaire et supérieur en 2005**

Taux de scolarisation	Algérie		Maroc		Tunisie*	
	2000	2011	2000	2011	2000	2011
<i>Taux net de scolarisation au primaire</i>						
Hommes et femmes	88	89	75	97	96	100
Hommes	89	97	80	97	97	ND
Femmes	86	95	59	96	95	ND
<i>Taux brut de scolarisation en 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire</i>						
Hommes et femmes	39	62	26	51	53	75
Hommes	32	52	29	53	50	68
Femmes	46	72	23	49	55	82
<i>Taux effectif de transition du primaire au secondaire</i>						
Hommes et femmes	93	98	88	89	92	94
Hommes	92	100	88	92	91	94
Femmes	94	100	87	85	93	95
<i>Taux d'accès à l'enseignement supérieur</i>						
H et F	15	30	9	16	19	35

Source: Unesco.

\* A l'exception du taux net de scolarisation au primaire, les chiffres sur la Tunisie concernent l'année 2008.

Au Maroc, le déficit d'accès a longtemps joué, en premier lieu, au détriment des filles de la campagne. Certes, le taux de scolarisation dans le secteur primaire était passé de 77,0% en 1999-2000 à 92% en 2003-2004, mais il plafonnait à 76% en milieu rural contre 98% en milieu urbain (Royaume du Maroc, 2006). L'accès au 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire demeurait encore assez faible au milieu de la décennie, et l'entrée dans l'enseignement supérieur concernait à peine 10% d'une classe d'âge. Lancé à la fin des années 2000 par le gouvernement marocain, le « plan d'urgence » a permis de combler une bonne part du fossé qui séparait le Maroc des deux autres pays du Maghreb, mais les taux de décrochage en fin de primaire et durant le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire demeurent élevés et, surtout, ne connaissent pas d'évolution positive.

C'est en effet au regard de la convention universaliste que se construisent les problématiques les plus affirmées de lutte contre le décrochage scolaire, érigé en problème public (Bernard, 2011) au point de devenir une priorité dans l'agenda politique. Ainsi, l'intensité des politiques destinées à prévenir le décrochage témoignerait de la force des attentes sociétales en matière d'égalisation des

chances. Sur les quinze dernières années, la trajectoire tunisienne en matière d'éducation esquisse une réponse de nature universaliste. Par ses taux d'accès aux différents niveaux d'enseignement, le système tunisien se rapproche des normes du nord de la Méditerranée (Fourcade, 2010). Cette marche vers un modèle éducatif plus « universaliste » reflétait une stratégie gouvernementale destinée formellement à construire une « société de la connaissance ». Mais pour partie, la viabilité de cette orientation est subordonnée à la qualité de l'enseignement de base et à la pertinence du système d'orientation. Or, les mauvais résultats des jeunes Tunisiens de 15 ans aux tests PISA attestent que l'éducation obligatoire souffre de sérieuses déficiences.

Cet enjeu lié à la qualité des acquis est tout aussi aigu au Maroc. Au tournant des années 80 et 90, la situation semble s'y être plutôt dégradée avec l'arabisation (Angrist et Lavy, 1997), alors que l'une de ses justifications tenait précisément au caractère *a priori* plus démocratique d'un système qui, de préférence à une langue étrangère, privilégierait pour l'enseignement de base une langue nationale, *a priori* plus accessible pour les enfants issus des couches sociales défavorisées. De plus, l'incertitude sur la qualité du service rendu peut s'avérer dissuasive vis-à-vis de la poursuite de la scolarisation, notamment en milieu rural où les représentations sociales sont parfois moins spontanément favorables à la scolarisation, surtout celle des filles ; en outre, le travail précoce et l'apprentissage traditionnel sur le tas offrent des alternatives qui, dans une certaine mesure, peuvent sembler crédibles (sur la formation aux métiers de l'artisanat, voir El Adnani, 2010). De ce point de vue, les résultats aux tests internationaux sur les acquis des élèves sonnent comme des alertes, même si ces instruments ne sont pas toujours bien adaptés aux configurations éducatives de pays en voie de développement (Altinok *et alii*, 2012) : d'après PIRLS 2011, évaluation passée en 4<sup>e</sup> année du primaire pour mesurer les capacités de lecture, les élèves marocains se situaient très loin de la moyenne des pays participants. Plus significatif, le programme national d'évaluation des acquis révèle que de nombreux facteurs, les uns propres à l'école, les autres relatifs à l'environnement social, familial et territorial, se conjuguent pour expliquer les faibles performances d'une partie importante des élèves (Benbiga *et alii*, 2013) qui deviennent de potentiels décrocheurs.

D'une manière générale, la mesure des acquis des élèves s'avère incontournable pour apprécier l'effectivité de la démocratisation scolaire et prévenir les effets démobilisateurs d'une possible défiance vis-à-vis de l'éducation.

## 2.2. Une sévère critique du régime académique : le chômage des diplômés

Dans les pays où jouent la méritocratie scolaire, comme en France et au Royaume-Uni, les plus diplômés sont, en règle générale, les moins touchés par le chômage, même si le déclassement ne les épargne pas, loin



s'en faut. Or au Maghreb, il se trouve que cette protection par l'éducation fonctionne mal : les diplômés de l'enseignement supérieur sont frappés par des taux de chômage plus élevés que les sans-diplôme. Au Maroc, cette situation est structurelle (Bougroum, 1999) bien qu'en amélioration ; selon El Aoufi (2008), les difficultés se polarisent sur les lauréats des facultés (hors médecine), témoignant ainsi d'un très sévère rationnement dans l'accès à l'emploi, notamment public. En Tunisie, le phénomène est plus récent, chassé-croisé entre de moindres recrutements dans l'administration et une croissance rapide des flux de diplômés.

Progressivement, les revendications portées par ces jeunes deviennent le ferment d'une nouvelle catégorie pertinente – ou légitime – de l'action collective (Segrestin, 1980), le demandeur d'emploi diplômé, qui est durablement inscrite dans le paysage social du Maghreb par l'intermédiaire d'associations ayant pignon sur rue, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient entendues ... Cet affaiblissement critique de la reconnaissance des titres sur le marché du travail tend à décrédibiliser l'investissement éducatif (Conseil économique et social, 2011), dans un contexte sociétal où l'éducation et la formation induisent des coûts d'opportunité non négligeables.

### **3. Variantes dans la difficile conciliation des conventions académique et professionnelle**

Dans les trois pays du Maghreb, la prédominance de la conception académique des savoirs fait de l'absorption des déperditions scolaires et des sorties précoces de l'enseignement général une mission cruciale du dispositif de formation professionnelle des jeunes (El Yacoubi, 2010) : s'exprime une tension consubstantielle entre, d'un côté, la nécessité de lutter contre le décrochage scolaire en « absorbant » les sorties précoces du système éducatif et, de l'autre, une formation professionnelle jouissant d'une forte estime sociale et débouchant sur une qualification professionnelle reconnue par les employeurs. Il en résulte une très forte mise en cause des critères de qualité qui définissent une convention professionnelle.

#### **3.1. La dérive gestionnaire du dispositif d'orientation : l'assignation au détriment de la vocation**

L'orientation des jeunes a souvent été dictée davantage par des impératifs de gestion des flux consistant à diriger une proportion importante des élèves en difficulté scolaire vers les filières de formation professionnelle ; au Maroc, l'objectif fut fixé à hauteur de 20 % des élèves en échec à l'issue du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement fondamental, en vue de leur faire obtenir le premier niveau de certification, celui de « la spécialisation » professionnelle (1<sup>er</sup> cycle du secondaire). Joue ainsi une logique de placement plutôt que de vocation : le « système de formation professionnelle demeure davantage conditionné

par l'offre de formation plutôt que par la demande des entreprises» (*ibid.*), à rebours de la logique portée par une convention professionnelle. En Algérie, «l'organisation du système et des trajectoires scolaires a réduit l'orientation à une opération de répartition quantitative des flux d'élèves» (Ben Yaou, 2010). Les notions de choix, de préférences et de projets, qui sont censées soutenir la qualité d'une vocation professionnelle, en sont fortement relativisées, en particulier pour les élèves en difficulté scolaire.

### 3.2. Oscillations entre une « absorption sélective » et un « placement de masse » : Maroc versus Algérie

Dans un tel contexte, les représentations sociales (Benkerroum et El Yacoubi, 2006) font de la formation professionnelle initiale d'abord une seconde chance ouverte aux élèves qui doivent quitter prématurément l'école plutôt que le début d'un parcours de professionnalisation reconnu socialement (âge moyen des diplômés : 24 ans). Les objectifs initiaux de la formation professionnelle deviennent difficilement atteignables en raison des déficits de qualité au sein de l'enseignement obligatoire : il en résulte de sérieuses difficultés à comprendre les tâches techniques à réaliser en situation professionnelle et à suivre les matières liées à la communication qui sont enseignées en français (Zouggari, 2006). Ces déficits dégradent l'estime sociale des formations professionnelles sous statut scolaire dotées d'une faible crédibilité auprès de certaines catégories d'employeurs, qui font souvent plus confiance à l'apprentissage sur le tas (El Adnani, 2007).

Cette faible légitimité, tant à l'égard des jeunes que des employeurs, est encore plus marquée en Algérie où les débouchés professionnels sont plus réduits que dans les deux autres pays, en Tunisie en particulier. La situation algérienne est d'autant plus ambiguë et incertaine que la voie professionnelle y a connu une croissance particulièrement forte des effectifs (toutes filières confondues, ils sont passés de 223 000 en 1994 à 476 500 en 2005), avec une contribution majeure de l'apprentissage qui représente près de la moitié des flux des formés (voir Ben Yaou, 2010). Mais c'est aussi dans ce pays que les rendements internes de la formation sont particulièrement bas : en 2005, 27,2 % d'abandons en formation résidentielle et, plus encore, 35,4 % de rupture d'apprentissage. Ce résultat atteste du fait que ce dispositif est devenu un *dispositif de placement* de la main-d'œuvre juvénile, peu coûteux pour la puissance publique et les employeurs dont les obligations de formation sont limitées : d'ailleurs, la moitié des apprentis est à l'œuvre dans l'administration. Le dispositif semble être pris dans un cercle vicieux de non-qualité : le taux de chômage des jeunes très élevé en Algérie – malgré un faible taux d'activité – engendre un tel problème social qu'il appelle politiquement le déploiement d'une logique de placement, à rebours de qualifications professionnelles adossées à des normes de qualité. Au Maroc, au regard du nombre de sortants du système scolaire sans aucune

qualification professionnelle, le déficit global des places est estimé à 150 000 au début de la décennie (El Yacoubi, 2010) avec, selon les périodes, de 3 à 5 candidats par place. Cette sélection à l'entrée contribuerait à expliquer que le rendement interne du système dépasse 80 % pour l'ensemble des niveaux de formation professionnelle, mais sans garantir l'obtention de qualifications professionnelles reconnues.

#### **4. Les défaillances instrumentales des dispositifs de formation professionnelle**

Facteurs de non-qualité, elles ont trait aux ressources humaines, à la gouvernance et aux standards de formation. Tout à la fois conséquences des missions ambiguës confiées à la formation des jeunes et causes originelles des défaillances institutionnelles, elles forment un nœud d'interactions négatives difficile à dénouer, comme l'enseignent les cas algérien et marocain.

##### **4.1. L'insuffisante professionnalisation des ressources humaines de la formation professionnelle**

Au Maroc, malgré les efforts entrepris d'assez longue date en matière de formation des formateurs, «la mise à niveau des ressources humaines continue de constituer l'une des préoccupations majeures du système», compte tenu de «la faible connaissance directe des réalités professionnelles de l'entreprise», d'une insuffisante «préparation préalable à l'exercice du métier de formateur» et d'un «perfectionnement pédagogique et technique» à développer (El Yacoubi, 2010). En Algérie, outre ces mêmes difficultés, pèsent lourdement sur la qualité de la formation les modes de gestion des personnels et de leurs carrières qui inhibent «la créativité et l'effort individuel», tandis que la précarisation du métier d'enseignant ne fait qu'aggraver la situation (Ben Yaou, 2010). En outre, les apprentis sont suivis par des agents formés sur le tas.

##### **4.2. Les difficultés de gouvernance et la faiblesse des normes de qualité**

Déjà évoquée à propos de l'orientation, la déconnexion entre les dispositifs de formation et les milieux professionnels se manifeste par des déphasages entre les contenus de la carte des spécialités de formation et les attentes du système productif : ils ont partie liée avec les insuffisances de la programmation des besoins et de l'implication des entreprises dans l'élaboration de l'offre de formation. En Algérie, ce fonctionnement engendre une formation de qualité souvent médiocre, au point de dissuader les employeurs d'investir dans le développement des ressources humaines (Ben Yaou, 2010). Au Maroc, les réformes de 1984 visaient déjà une plus

forte implication des milieux professionnels dans la construction de la formation dans l'esprit d'une convention professionnelle. En réalité, ce n'est qu'au travers de réformes récentes que ces objectifs se traduisent par la mise en œuvre d'instruments d'action reposant largement sur l'adoption de l'approche par compétences (Monchatre, 2011) promue par l'Agence canadienne de développement international et installée de longue date en Tunisie.

Au milieu des années 2000, la capacité du système de formation à certifier demeure limitée, au Maroc tout particulièrement, puisque plus de deux jeunes sur trois (parmi les 15-24 ans) ont quitté le système d'éducation et de formation chaque année sans qualification – soit sans baccalauréat soit sans diplôme de formation professionnelle – tandis que cette proportion dépasse 40 % en Algérie, sachant que la différence entre les deux pays du Maghreb reflète en partie le degré de sélectivité à l'entrée des deux dispositifs de formation professionnelle. Avec 44 %, la Tunisie fait mieux, en lien avec une généralisation plus précoce de l'accès à l'éducation, mais elle se heurte, comme on l'a vu, à de sérieuses limites qualitatives. Depuis lors, sous l'effet du plan d'urgence, le Maroc s'est rapproché de la situation de ses voisins, mais sans avoir résolu en amont les problèmes de la qualité de l'éducation de base.

## **5. La recherche de solutions de qualité: professionnaliser dans une perspective universaliste ?**

Dans une sorte d'isomorphisme institutionnel, les trois pays du Maghreb, par delà des histoires sociétales fort différentes, ont amorcé un cheminement convergeant autour de deux grands axes communs: le développement d'un taux de scolarisation se rapprochant progressivement des standards européens; le recours à une même approche par compétences en vue, notamment, de réformer en profondeur la formation professionnelle. A très gros traits, cette dernière partie revient sur les enjeux socio-politiques de ces évolutions au regard de la question de la (non) qualité en éducation et en formation.

### **5.1. Promouvoir les formations en alternance pour asseoir les liens avec les entreprises ?**

Des trois pays, la Tunisie est sans doute celui où a été poussée le plus loin l'intégration de la voie professionnelle dans le système d'éducation en étant le premier à ménager des passages entre les différents niveaux de certification. De ces passerelles destinées à surmonter l'irréversibilité de l'orientation, il est attendu une revalorisation sociale de l'enseignement professionnel. Cette politique est liée à une réorganisation générale du dispositif (Clément *et alii*, 2005): refonte des référentiels de formation appuyée par l'« approche par compétences » (APC) promue par la coopération canadienne

(Monchatre, 2007) ; management par la qualité des établissements de formation ; implication des branches professionnelles. Il s'agit « de rompre avec l'inertie de systèmes qui avaient perdu tout lien avec la demande et ne géraient plus qu'une offre inadéquate aux besoins exprimés par le marché » (Fourcade, 2010). La croissance du chômage des diplômés depuis le début des années 2000 constituait pour l'action publique un enjeu impérieux vis-à-vis duquel celle-ci, comme on le sait, s'est avérée impuissante. Certes, l'APC a été généralisée à l'ensemble du système éducatif, mais au prix d'un formalisme certain (Ben Sedrine, 2013) : elle nécessite en effet d'entamer une profonde réorganisation pédagogique, de réviser le système d'orientation et de sélection, d'adapter les programmes de formation, de revoir les modalités de gouvernance aux différents niveaux de régulation ou encore d'élaborer des plans de formation des formateurs : faute d'accompagnement, cette lourdeur se traduit par une faible appropriation des outils et, partant, une faible effectivité (Ben Sedrine, *op. cit.*) et une efficacité limitée dont attestent des taux de rupture élevés – un tiers pour le principal opérateur public de formation professionnelle –.

Le Maroc s'oriente dans une voie similaire en ciblant plus particulièrement des secteurs considérés comme stratégiques et donc promus par le Plan d'émergence industrielle (El Yacoubi, 2010). L'État reste l'acteur majeur de ces tentatives de modernisation de la formation professionnelle des jeunes, en promouvant – Tunisie et Maroc – et/ou en se substituant (partiellement les pays précédents mais surtout Algérie) à l'engagement d'organisations professionnelles structurées (El Yacoubi, Verdier, 2012).

Ces dispositifs sont confrontés à deux écueils classiques qui ne manquent pas de mettre à l'épreuve la qualité des nouveaux instruments de régulation de la formation professionnelle. En Tunisie, qui est pourtant allée le plus loin dans la rénovation affichée de ses dispositifs, il s'avère que l'organisation des apprentissages reste peu orientée vers une véritable pédagogie d'alternance entre le centre de formation et l'entreprise, au risque que celle-ci se transforme en un processus formel, faute d'une véritable préparation technique des stages en entreprise et d'une formation préalable des tuteurs, notamment aux instruments de mise en œuvre et de suivi des jeunes dans l'entreprise, comme si l'approche par compétences pouvait à elle seule surmonter ces difficultés.

En outre, le plein accomplissement d'une stratégie fondée sur une coopération à grande échelle entre l'École et l'Entreprise nécessite de trouver un compromis vertueux entre une convention universaliste et une convention professionnelle (voir un cas d'école avec le Danemark (Verdier, 2013)) ; à ce titre, elle est dépendante de la résolution préalable des problèmes de l'absorption des déperditions scolaires qui de *facto* lui reste à ce jour dévolue. Pour cela, il lui faut parvenir à dépasser les écueils d'une régulation académique excessivement sélective. Or, en l'état, les stratégies à l'œuvre peinent à endiguer le puissant phénomène des déperditions scolaires (1).

(1) Sur le cas marocain, voir les remarquables travaux réalisés par une équipe conjointe de l'Instance nationale d'évaluation du Conseil supérieur de l'éducation et de l'UNICEF (Benbiga *et alii*, 2012).

## 5.2. Développer un marché organisé de la formation : une solution soutenable ?

Afin de surmonter les limites d'un financement public *de facto* rationné et d'un engagement incertain des entrepreneurs, diverses réformes ont tenté de stimuler les investissements privés dans le secteur de la formation professionnelle initiale. S'ils sont accrédités, des centres privés de formation peuvent délivrer les mêmes titres que les établissements publics, moyennant un paiement direct par les élèves et leurs familles. C'est dans les spécialités tertiaires que cette logique marchande s'est le plus développée, dans la mesure où les investissements, et donc les risques économiques, y sont beaucoup plus réduits que dans les formations aux emplois de l'industrie. En Algérie, l'offre privée accueille près du tiers de l'effectif global en formation professionnelle, un quart au Maroc. Ce développement reste fortement marqué par l'ambivalence originelle – accueillir des élèves en échec ou construire des qualifications professionnelles : les formations professionnelles privées constituent une sorte de dernier recours pour les classes moyennes confrontées à l'échec « académique » de leur progéniture. Reste entière la question du contrôle de la qualité des formations délivrées. En Tunisie (Fourcade, 2010) et semble-t-il au Maroc, « l'accroissement des dépenses des familles pour un soutien scolaire s'est développé sous l'influence d'un renforcement de la compétition scolaire pour l'accès aux « bons baccalauréats », et s'est ainsi constitué un véritable marché, plutôt sauvage qu'organisé ».

Perdure le risque que se cumulent croissance des inégalités sociales – notamment si la régulation marchande devait se développer dans le champ de l'éducation de base – et désillusions des « consommateurs de formation » face à des prestataires insuffisamment encadrés.

## 5.3. Remédier à la discontinuité entre l'apprentissage en situation de travail et la formation en alternance institutionnalisée ?

L'apprentissage sur le tas est une des plaques tournantes du système de formation marocain et, dans une moindre mesure, tunisien : il se nourrit des déperditions scolaires aux différents niveaux de l'enseignement général. Sous la grande réserve que les jeunes concernés ne soient pas prisonniers d'usages purement opportunistes et parfois dégradants, il offre des parentés avec le régime professionnel, mais sans en avoir tous les attributs, à savoir : 1. l'alternance entre l'entreprise et une école professionnelle ; 2. un cadrage formalisé de la formation en entreprise ; 3. un statut social minimal pour l'apprenti ; 4. une reconnaissance explicite des qualifications. D'ailleurs, c'est pour canaliser les usages les plus débridés de cet apprentissage des métiers que les autorités tunisiennes ont engagé une politique originale de modernisation volontariste consistant à imposer aux employeurs un minimum d'heures de formation structurée pour tout apprenti. Il s'agissait ainsi de contrebalancer les

effets pervers de l'apprentissage traditionnel (conservatisme des méthodes de travail, extrême hétérogénéité des qualifications à la transférabilité limitée). Le processus semble avoir concerné un apprenti sur deux. Cette stratégie ira-t-elle jusqu'à reconnaître que l'apprentissage traditionnel remplit une fonction majeure de prise en charge des analphabètes et des déperditions scolaires (Aït Soudane et Rey-Valette, 2004)? Pourra-t-elle contrebattre un travail juvénile ou même infantile concurrent de l'école (Bougroum et Ibourek, 2004) (2)? N'y aurait-il pas là une voie à explorer pour tenter d'articuler cet apprentissage sur le tas au système éducatif au titre d'un développement d'une éducation non formelle originale parce que fondée sur l'alternance et le lien avec les acteurs du marché du travail? Il s'agirait d'ouvrir une transition vers une professionnalisation progressive articulée à une régulation universaliste en émergence.

#### 5.4. L'anarchie organisée ou les risques d'un dualisme radical ?

La configuration algérienne est celle qui permet d'identifier le plus clairement les risques systémiques de non-qualité qui guettent les dispositifs de formation des jeunes au Maghreb, mais ils ne lui sont pas spécifiques. La déconnexion entre milieux professionnels et dispositifs de formation des jeunes n'est pas seulement d'ordre instrumental – régulation des effectifs et des contenus de la carte des spécialités – mais elle se double d'une véritable cacophonie institutionnelle qui met aux prises aux différents niveaux – du local au national – de nombreuses structures et organismes censés assurer les fonctions d'interface de régulation, de médiation et de coordination : tend alors à prévaloir une anarchie organisée (March et Olsen, 1988) qui « engendre gaspillage des ressources et perte de repères pour les usagers, qu'il s'agisse de jeunes exclus du système scolaire (et autres) qui recherchent une formation professionnelle ou des jeunes diplômés de ces cursus » (Ben Yaou, 2010). Il en résulte « une dualisation croissante entre, d'un côté, pour le plus grand nombre, une alphabétisation monolingue et une simple imprégnation culturelle (et culturelle) lors des études fondamentales et secondaires et, de l'autre, la sélection d'une faible partie des jeunes qui accèdent aux disciplines de l'enseignement supérieur qui offrent les meilleures possibilités d'emploi et de revenus » (*ibid.*). Ce débat s'est manifestement ouvert dans les deux autres pays du Maghreb (3).

## Conclusion

Dans les trois pays du Maghreb prévaut une régulation de la formation des jeunes qui hybride une conception académique des performances scolaires avec l'affirmation de la légitimité de la voie professionnelle. La cohérence de ce compromis sociétal est loin d'être acquise en raison d'une qualité problématique de l'enseignement primaire ainsi que des rationnements et

(2) En 2000, au Maroc, le nombre d'enfants actifs occupés de 14 ans ou moins s'élevait à 474 000 dont 45,7 % de filles et 88,2 % de ruraux (Baghagha, 2002). Depuis lors, la scolarisation a fait reculer le phénomène mais sans pour autant le faire disparaître du fait des déperditions scolaires et du déficit de places en formation professionnelle.

(3) Ajoutons que la multiplicité des modèles de formation professionnelle expérimentés et développés dans diverses coopérations bilatérales ouvre peut-être sur ce même type de difficultés (voir El Adnani et Verdier, 2009).



dépensations qui pèsent sur l'enseignement secondaire dont l'universalisme est tout relatif. Les trois modèles nationaux se différencient en premier lieu en fonction de l'ampleur du rationnement.

Le système tunisien se rapproche des niveaux européens de scolarisation, y compris pour l'enseignement supérieur, en affichant la mobilisation de normes de qualité internationale centrées sur l'approche par compétences, tout en s'efforçant (timidement) de raccrocher l'apprentissage traditionnel à cette stratégie. Mais à ce stade, l'incomplétude reste manifeste dans la mesure où plusieurs conditions ne sont pas satisfaites : délivrer une éducation de base de bonne qualité, ce qui inclut de remédier aux diverses formes de décrochage précoce, organiser des formations professionnelles reposant sur une coopération réelle entre établissements de formation et entreprises pour être porteuses de fortes identités sociales, asseoir la reconnaissance sur le marché du travail des diplômés, notamment universitaires ; aussi la crédibilité politique de l'ambitieuse stratégie entreprise à la fin des années quatre-vingt reste-t-elle à ce jour très incertaine. Le système algérien se rapproche de son homologue tunisien au regard des taux de scolarisation avec sans doute une inflation diplômante encore plus marquée dans l'enseignement supérieur, mais il s'en distingue par l'extrême fragilité de la voie professionnelle. Au Maroc, de récents efforts ont permis d'augmenter très sensiblement les taux de scolarisation et l'offre de places de formation professionnelle. Néanmoins, le dispositif n'est pas encore en mesure de répondre aux besoins engendrés par les défaillances de l'éducation de base, ni d'assurer la valorisation à grande échelle de qualifications professionnelles reconnues. Enfin, l'apprentissage sur le tas reste un enjeu non traité.

Plus généralement, trois dimensions majeures sont à prendre en compte dans cette quête d'une organisation et d'une coordination de qualité des systèmes de formation des jeunes : 1. la qualité de l'éducation de base, sur laquelle planent des doutes récurrents que l'arabisation n'a pas contribué à lever : dans un tel contexte, l'évaluation des acquis donnant lieu à un véritable débat public est une exigence pour donner sens à une stratégie de démocratisation de l'éducation et de la formation ; 2. la reconnaissance sociale des qualifications acquises en formation professionnelle ; 3. la deuxième condition est intrinsèquement liée à la troisième qui implique que ces qualifications soient le ferment d'une compétitivité économique retrouvée pour, *in fine*, en conforter la légitimité sociale et politique. A cet égard, il est décisif que la formation des jeunes vienne étayer un « équilibre de haut niveau de qualification » (Soskice, 1994) pour initier un cercle vertueux où le développement des compétences soutient la production de biens et de services de qualité, et réciproquement.



## Références

- 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 », Miméo, Alger, 26-28 juin.
- ALTINOK N., BOURDON J. (2012), « Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation. Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement », *À Savoir* n° 16, Agence française de développement (AFD), Paris.
- ANGRIST V., LAVY J. (1997), « The Effect of a Change in Language of Instruction on the Returns to Schooling in Morocco », *Journal of Labor Economics*, vol. 15, n° 1, part 2, « Essays in Honor of Yoram Ben-Porath Morocco », p. 548-576.
- 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.
- BENBIGA A., CHENGUITI K., LEBIAD L., BERHILI S., OBARA BELFALI Y., SKIKA M., DAHANI M. (2012), « Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés (Maroc) », Diaporama, Instance nationale d'évaluation (INE) du CSE, UNICEF Maroc, Rabat.
- BENBIGA A., HANCHANE S., IDIR N. (2013), « L'évaluation des acquis scolaires au Maroc : nouvelles approches », *Critique économique* n° 30, p. 29-66.
- BENKERROUM M. et EL YACOUBI D. (2006), « La formation professionnelle au Maroc, éléments d'analyse des réformes et des résultats des cinquante années d'indépendance », in Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, Rabat, Cinquantenaire du Royaume du Maroc, p. 245-282.
- BEN YAOU M. (2010), « La formation professionnelle initiale en Algérie. Etatisme et équilibre de bas niveau de régulation » in Catusse M., Destremau B. et Verdier É. (éd.), *l'État face aux débordements du social au Maghreb : formation, travail et protection sociale*, coll. Sciences-Po Aix, Karthala Éditions, Paris, p. 323-360.
- BEN SEDRINE S. (2006), *Promotion de l'orientation professionnelle dans la société de la connaissance*, rapport sur la Tunisie, projet MEDA/ETE.
- BEN SEDRINE S. (2013), « Responsabiliser les établissements et réhabiliter les sciences de l'éducation pour donner aux enseignants et formateurs un rôle central dans l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP) en Tunisie », Mimeo UNESCO.
- BERNARD P.Y. (2009), *la Politique de traitement du décrochage scolaire : le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes, CREN.
- BERNARD P.Y. (2011), *le Décrochage scolaire*, PUF, coll. Que sais-je?, Paris.
- BOUGROUM M., IBOURK O. (2004), *Travail des enfants et déterminants de la demande d'éducation non formelle : le cas du secteur de l'artisanat*, Marrakech, CREQ, Université Cadi Ayyad. [http://www.erf.org.eg/CMS/uploads/pdf/1184669273\\_Bougroum\\_Ibourk.pdf](http://www.erf.org.eg/CMS/uploads/pdf/1184669273_Bougroum_Ibourk.pdf) [consulté 21/11/2013].
- BOUGROUM M. (1999), *Fonctionnement du marché du travail et relation éducation-formation-emploi au Maroc : une étude analytique et empirique*, thèse de doctorat d'État en sciences économiques, Marrakech, Université Cadi Ayyad.
- CLÉMENT S., WALTHER R. (dir.) (2006), *les Mécanismes de financement de la formation*

- professionnelle en Algérie, au Maroc, au Sénégal et en France*, Paris, miméo AFD.
- Conseil économique et social (2011), *Emploi des jeunes*, Rapport du Conseil économique et social, Auto-Saisine, n° 2, 2011, Rabat, [www.ces.ma](http://www.ces.ma)
- DURU-BELLAT M. et KIEFFER A. (2001), «La démocratisation de l'enseignement en France: polémiques autour d'une question d'actualité», *Population*, vol. 55, n° 1, p. 51-80.
- EL ADNANI J. (2007), *Formations professionnelles et production des compétences et des qualifications dans le secteur de l'artisanat à Marrakech*, thèse de doctorat en sciences économiques, Aix-en-Provence, Faculté de sciences économiques et de gestion, Université de la Méditerranée.
- EL ADNANI J. (2010), «La formation des compétences dans l'artisanat de Marrakech: un révélateur des impasses sociétales du projet national d'éducation et de formation?» in Catusse M., Destremau B. et Verdier É. (éd.), *l'État face aux débordements du social au Maghreb: formation, travail et protection sociale*, coll. Sciences-Po Aix, Karthala Éditions, Paris, p. 417-432.
- EL ADNANI J., VERDIER É. (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, p. 83-101.
- EL AOUI N., BENSÂÏD M. (2008), *les Jeunes mode d'emploi: chômage et employabilité au Maroc*, Economie critique, Rabat.
- EL YACOUBI D. (2010), «Le système marocain de formation professionnelle: réformes, résultats et perspectives» in Catusse M., Destremau B. et Verdier É. (éd.), *l'État face aux débordements du social au Maghreb: formation, travail et protection sociale*, coll. Sciences-Po Aix, Karthala Éditions, Paris, p. 387-416.
- EL YACOUBI D., VERDIER É. (2012), «Formation professionnelle et régulation tripartite au Maroc: entre volontarisme politique, négociation sociale et partenariat économique», CR 25, Sociologie des relations professionnelles et du syndicalisme, session 1, Action collective et relations de travail au Maghreb, 19<sup>e</sup> congrès des sociologues de langue française, Ecole Mohammadia d'ingénieurs, juillet.
- FOURCADE B. (2010), «La formation professionnelle en Tunisie, le moins d'État n'est pas d'actualité» in Catusse M., Destremau B. et Verdier É. (éd.), *l'État face aux débordements du social au Maghreb: formation, travail et protection sociale*, coll. Sciences-Po Aix, Karthala Éditions, Paris, p. 293-322.
- INE (Instance nationale d'évaluation) (2012), «Eléments d'analyse du décrochage scolaire et l'accès à la qualification», diaporama, Conseil supérieur de l'éducation, Rabat, mars.
- MARCH J.G. (1988), *Decisions and Organizations*, Blackwell.
- MAURIN J.C., MELONIO T. (2011), «Formation et emploi au Maroc. Etat des lieux et recommandations», *Document de travail*, n° 116, Agence française de développement (AFD), Paris.
- 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.
- MONCHATRE S. (2011), «À l'interface des systèmes éducatif et productif: l'approche par compétence» in Bernier C. et alii (dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*, Québec, Presses universitaires de Laval, p. 151-172.
- Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, Rabat, Cinquantenaire du Royaume du Maroc.
- SEGRESTIN D. (1980), «Les communautés pertinentes de l'action collective: canevas pour l'étude des fondements sociaux des

- conflits du travail en France», *Revue française de sociologie*, vol. 21, n° 21-2, p. 171-202.
- SOSKICE D. (1994), «Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System ?» in Lynch L. (dir.), *Training and the private sector: international comparisons*, Chicago, The University of Chicago Press.
- VERDIER É. (2001), «La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation?», *Formation Emploi*, n° 76, p. 11-34.
- VERDIER É. (2008), «L'Éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution», *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 195-225.
- VERDIER É. (2009), «La formation tout au long de la vie et le lien social: cinq régimes d'action publique, une tentative d'application au cas marocain», *Critique économique*, n° 24, printemps-été, p. 71-102.
- VERDIER É. (2013), «Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe: the Growing Hybridisation of National Models» in Janmaat G., Duru-Bellat M., Méhaut P., Green A. (éds.), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, series Education, Economy and Society, Palgrave MacMillan, Houndmills, p. 70-93.
- ZOUGGARI A. (2006), «La formation professionnelle, de 1984 à la charte d'éducation et de la formation», in Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, Rabat, Cinquantenaire du Royaume du Maroc.