



Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non - qualité : une approche institutionnaliste

Eric Verdier

► To cite this version:

Eric Verdier. Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non - qualité : une approche institutionnaliste. Colloque International "Evaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation", Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain, Apr 2010, Rabat, Maroc. <halshs-00476700>

HAL Id: halshs-00476700

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00476700>

Submitted on 27 Apr 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque International
Evaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation et de formation
Instance Nationale d'évaluation du système éducatif marocain
Rabat, les 22 et 23 avril 2010

Version Provisoire
Commentaires bienvenues

Les systèmes d'éducation et de formation du Maghreb à l'épreuve de la non- qualité
Une approche institutionnaliste

Eric Verdier
eric.verdier@univmed.fr
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail
(LEST, CNRS et Université d'Aix-Marseille)

Cette communication développe l'idée selon laquelle la qualité ou la non – qualité en éducation et en formation ne saurait relever d'une définition unique et purement substantialiste. Elle considère que la non-qualité résulte des défaillances des diverses conventions sociales et politiques qui coordonnent les protagonistes d'un régime d'éducation et de formation organisé autour d'une certaine définition du bien commun en la matière (Verdier, 2008) ; ces défaillances questionnent la légitimité sociétale de l'éducation et de la formation au regard de critères diversifiés en fonction des conventions sociales et politiques mobilisées pour définir le bien commun en matière d'éducation et de formation. Au Maghreb comme ailleurs, un modèle national d'éducation et de formation est en effet un assemblage composite et évolutif de deux ou plusieurs régimes idéal-typiques de formation, au risque d'être traversé de tensions et de contradictions. Dans le contexte de pays en voie de développement, c'est la crédibilité même de l'éducation et de la formation qui peut être en jeu, surtout si elle est susceptible d'être concurrencée par une mise au travail précoce.

La problématique générale, appliquée aux pays du Maghreb, 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 est battue en brèche par des inégalités sociales : elle sont parfois si criantes qu'elles réduisent très sensiblement les « chances » d'une partie significative des jeunes de concourir valablement dans le cadre de cette « compétition méritocratique ». Le décrochage scolaire est la manifestation la plus tangible de cet écueil au point, dans certaines circonstances, d'affecter la crédibilité même de la scolarisation. En outre une sélection méritocratique expose la formation professionnelle à un détournement de ses objectifs originels vers une fonction d'absorption des déperditions scolaires. Dès lors la convention professionnelle qui attache la crédibilité de la formation des jeunes à la qualité des liens entre l'école et l'entreprise peut être gravement battue en brèche. En effet la validité de cette définition du bien commun en matière de formation requiert la conviction partagée des différents protagonistes en la capacité des jeunes à se socialiser aux normes légitimes de la production dans le métier ou la profession visée. Mais les raisons pour lesquelles cette convention défaille peuvent être aussi endogènes : y concourent une scolarisation excessive des programmes, une mauvaise coordination entre enseignants et maîtres d'apprentissage ou encore, une régulation insuffisamment réactive de la carte des formations.

Dès lors pourrait se faire jour une convention marchande d'autant plus légitime qu'elle serait en mesure de répondre aux attentes de ses clients grâce à des normes de qualité spécifiques.

Le risque sociétal est alors de déboucher sur le jeu d'un marché de l'éducation et du travail où la formation des jeunes en tant que bien public s'efface devant le jeu des opportunités individuelles et la recherche de rentes sociales d'autant plus intense que les inégalités éducatives et les pertes d'efficience sociale de la formation seront accusées.

C'est à l'aune de cette problématique que cette communication 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). Dans un premier temps, elle s'interroge sur la ou les configurations socio-politiques qui prévalent au Maghreb en matière d'éducation et de formation. Ensuite sont dégagées les défaillances institutionnelles, politiques et techniques qui engendrent la non-qualité en éducation et formations avant d'aborder les réponses qu'ont entreprises de mettre en œuvre les réformes engagées dans les trois pays¹.

1. Régimes d'éducation et de formation : des idéaux-types aux configurations sociétales

Une première étape expose les caractéristiques des régimes idéal-typiques attachées aux diverses conventions socio-politiques de l'éducation-formation afin de faire émerger ensuite le compromis sociétal partagé par les 3 pays du Maghreb, que l'on qualifiera de « vocationalisme intégré ».

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 ne saurait être indépendante du contexte socio-politique dans lequel s'inscrit la production de ce bien commun. Dès lors on accorde une importance cruciale au bien fondé des processus de coordination des acteurs de l'éducation au travers des conventions qu'ils mobilisent, tout autant qu'à des critères substantialistes de la qualité, centrés sur les ressources mobilisées et les résultats obtenus (les acquis des élèves) et/ou leur valorisation sur le marché du travail. 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 aux prix de pertes d'efficience et souvent, d'inégalités croissantes.

Encadré 1

Les principales dimensions d'un régime d'action publique en matière de formation

Comme l'ont montré des travaux antérieurs (Verdier, 2001), tout régime d'action apporte des réponses à des questions qui sont à la fois techniques et politiques :

- Quels principes de justice et d'efficacité en matière d'éducation et 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 : dans des établissements scolaires, en alternance, articulation ou non entre la formation initiale et la formation continue... ?
- Quelle conception des savoirs : primat des savoirs académiques, référence au métier, capacité à prendre des initiatives... ?
- Quelles institutions de régulation : règles de sélection et d'orientation des individus, dispositifs de compensation des inégalités initiales et des difficultés d'apprentissage... ?

¹ Les développements qui suivent ne prennent pas en compte l'impact des réformes récentes qu'ont connues les 3 systèmes éducatifs ; aussi cette contribution analyse les situations telles qu'elles prévalaient au milieu de la décennie qui s'achève.

- Quelles sont les modalités d'accès à la formation initiale du pré-primaire à l'enseignement universitaire ?
- Qui finance les divers types d'enseignements et de formation (pouvoirs publics, entreprises, individus...) ?
- Quelles sont les *conventions*, sur lesquelles s'appuient les acteurs privés et publics pour se coordonner et comment les équilibrent-elles en termes cognitif, financier et organisationnel ?

Ainsi cinq régimes idéal-typiques 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) ; le juste prix de la qualité du service (régime du marché organisé).

Les deux tableaux qui suivent tentent de faire apparaître, au regard des caractéristiques sociales, économiques et politiques de chaque régime quels sont les critères de qualité qui lui sont attachés.

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) : <i>insertion des jeunes régulière et rapide</i>	Méritocratie scolaire (le « rang » et la sélection) : <i>incitation à la quête de la connaissance</i>	Compensation des inégalités initiales (« solidarité ») : <i>Intégration et cohésion sociales</i>
Conception des compétences en formation initiale	Maîtrise d'un métier ou d'une profession : <i>qualité des produits et prestations</i>	Niveaux de formation : <i>transférabilité des acquis</i>	Conciliation connaissances / compétences: <i>réorientations facilitées</i>
Certification	Qualification reconnue : <i>légitimité sociale de la formation professionnelle</i>	Diplôme délivré par une autorité académique : <i>prestige social</i>	<i>Certification nationale : reconnaissance sociale</i>
Nature du programme	Contenus négociés: <i>adaptation aux besoins des employeurs</i>	Normes disciplinaires : <i>excellence des connaissances</i>	Interaction entre différents types de savoirs : <i>égale dignité</i>
Espace de reconnaissance	Marché professionnel du travail : <i>mobilité inter-entreprises, reconversions</i>	Marché interne hiérarchisé : <i>stabilité de l'emploi</i>	Marché du travail « multi-transitionnel » : <i>flexicurité</i>
Acteur clé de la formation initiale	Firme : <i>qualifications spécifiques et transférables</i>	Institution scolaire : <i>indépendance à l'égard des pouvoirs</i>	Communauté éducative : <i>apprentissage de la participation</i>
Objectif de la formation professionnelle	Règles professionnelles : <i>coopération dans le travail</i>	Signal d'aptitudes : <i>coûts transactionnels réduits</i>	Citoyenneté sociale : <i>confiance dans les institutions</i>
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
Objectif 1^{er} de la formation continue	Maîtrise professionnelle croissante : <i>carrières dans le « métier »</i>	Adaptation des compétences à court terme : <i>efficacité managériale</i>	Autonomie sociale : <i>« seconde chance »</i>

Les régimes marchands se distinguent en fonction de la place accordée à l'intervention 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 qui fait prévaloir le libre choix éclairé des consommateurs de service éducatifs.

Tableau 2 Les régimes marchands d'éducation et de formation : caractéristiques socio-politiques et *qualités*

Régimes	Concurrentiel	Marché organisé
Principe de justice	Utilité des services rendus : <i>appréciation des intérêts individuels</i>	Juste prix de la qualité : <i>benchmarking</i>
Objectif de la formation	Capital Humain : <i>liberté de choix</i>	Capital humain et social : <i>autonomie individuelle</i>
Conception des compétences en formation initiale	Répondre à une demande : <i>adaptabilité des compétences</i>	Portefeuille de compétences opérationnelles : <i>flexibilité</i>
Certification	Niveau de rémunération : <i>reconnaissance monétaire</i>	Attestation de compétences : <i>coûts de transactions réduits</i>
Nature du programme	S/0 : <i>absence de barrières à l'entrée</i>	Procédure qualité : <i>garantie pour le consommateur</i>
Espace de reconnaissance de la formation	Une transaction immédiate: <i>accessibilité des marchés</i>	« Marchés organisés » : <i>concilier bien public et intérêts individuels</i>
Acteur clé de la formation initiale	Individus consommateurs : <i>réversibilité des choix</i>	Individus « guidés » : <i>construire ses choix en connaissance de cause</i>
Principal risque de défaillance	Sous-investissement en formation	Déficiences des informations et des incitations
Acteur clé de la régulation institutionnelle	Commissaire priseur	Agences d'accréditation
Conception de la formation continue	Prestations de service : <i>facilité d'accès moyennant paiement</i>	Favoriser accès et retour vers l'emploi : <i>chômage longue durée réduit</i>
Responsabilité politique et « employabilité »	Individus	Individus « actifs » et agences
Financement	Individus et prêts	Chèques formation, Comptes individuels de formations

Il en ressort que la qualité relève pour partie d'une définition conventionnelle. L'exemple qui suit, tiré de la trajectoire tunisienne, l'illustre assez bien : dans ce pays, les taux de réussite au bac, « voisins de 30 % durant de longues années, ont connu des fluctuations qui semblent avoir été gouvernées plus par le souci de réguler les flux d'entrée dans l'enseignement supérieur que par les variations du niveau de compétence des élèves, qui n'a pas de raison d'être aussi chaotique » (Banque mondiale, 1998, cité par Fourcade 2010). Depuis 1997, le taux de réussite a connu une forte progression, passant de 31 % en 1996 à 74 % en 2003, pour redescendre depuis (62 % en 2006). Cette forte hausse est intimement liée à l'impératif du 10^{ème} plan tunisien de développer significativement l'enseignement supérieur. Dès lors la sélection méritocratique devait en céder devant l'activation d'une convention d'accès à l'université plus universaliste qu'auparavant.

En outre, ce qui apparaît comme une qualité au regard de la convention sociale attachée à tel ou tel régime devient un défaut de qualité au regard d'une autre (Bernard, 2009).

Tableau 3 Critiques croisées : les risques de non qualité d'une convention au regard d'une autre

Conventions	Académique	professionnel	universaliste	Marché organisé
<i>Académique</i>	-	Coupée du monde de l'entreprise	Inégalitaire	Rente
<i>Professionnel</i>	Assujettissement aux intérêts économiques	-	Orientation trop précoce	Rigidité et lenteur des adaptations
<i>Universaliste</i>	Affaiblissement de la quête de l'excellence	Allongement excessif des études	-	Coûts excessifs
<i>Marché organisé</i>	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 est critiquable en raison de l'assujettissement aux intérêts économiques auquel elle expose la formation des jeunes.

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

Chaque système éducatif du Maghreb rend compte de la prédominance d'une conception académique de la hiérarchie des savoirs et des diplômes ainsi que des risques de dé-légitimation qu'elle encourt.

La configuration idéal-typique d'un régime académique se construit autour de deux processus socio-politiques censés préserver la pureté du principe méritocratique :

- En premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par un acteur collectif, en charge du bien commun, en règle générale la puissance publique ;
- En second lieu, une sélection adossée à un critère objectif, la performance académique, qui se doit d'être insensible, dans son principe, aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992).

Aussi les diplômés identifient d'abord des niveaux d'études générales, plutôt que des compétences ou des qualifications, et constituent des règles avant tout internes au système éducatif (Méhaut, 1997). Garant de ces règles du jeu, « l'État éducateur » est investi d'une légitimité politique d'autant plus forte qu'il nourrira suffisamment le sentiment que l'égalité des chances n'est pas qu'un mythe, notamment en ouvrant largement l'accès à l'école de base et précisément l'on a vu que cela n'était pas pleinement le cas.

C'est d'autant plus important politiquement qu'au-delà de cette égalité formelle, la sélection qui régle l'action publique creusera d'autant plus les écarts entre les individus que ses effets seront frappés d'une forte irréversibilité (soit une déficience de qualité au regard de la convention universaliste) ; une formule résume l'ensemble de ce processus : « Tout se joue avant 20 ans ». L'étalonnage des qualités académiques confère aux individus un « rang social » dont la prégnance sur les cheminements personnels est d'autant plus sensible qu'a priori l'accès à « une seconde chance » en cours de vie active n'est pas ici en mesure de compenser les effets de la sélection initiale (déficience de qualité au regard de la convention universaliste). Le principal risque de cette conception de l'éducation tient donc à une accentuation des inégalités sociales et scolaires, les unes et les autres se renforçant mutuellement d'autant que les plus faibles et les moins dotés par leur milieu familial sont précocement orientés vers des filières spécialisées : la légitimité de la sélection académique risque fort de s'affaiblir si elle n'est pas en mesure de se distinguer d'une sélection sociale.

Sur le cas de l'Algérie, Khelifaoui (2000) montre à quel point, aux différentes étapes de l'histoire éducative de ce pays, cette conception a été ré-investie par divers groupes d'intérêt, politiques et professionnels, pour renforcer leurs positions sociales. De même, un tel travail de constitution de rentes éducatives a sans doute largement façonné la construction des dispositifs marocains de formation tout au long des années 1980 et 1990 (Bougroum, 1999). Enfin, en Tunisie « [...] dès ses premières années d'indépendance, l'éducation a rapidement été investie par les familles comme le vecteur privilégié de la mobilité sociale », au bénéfice en premier lieu des milieux susceptibles d'investir dans cette ressource (Banque mondiale, 1998, citée par B. Fourcade, 2010).

Depuis les années 1970, selon des cheminements spécifiques - mais néanmoins apparentés à ce qui s'est construit en France -, réforme après réforme, 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. À ce titre, avec de fortes particularités sociétales, 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, dont le principe majeur de régulation est fondé sur la vocation professionnelle, c'est-à-dire le principe d'un accès, pour tout jeune, à une communauté de métier ou de profession (voir tableau 4) : le modèle allemand en est une figure emblématique avec son système d'apprentissage articulant, selon des règles propres, l'école professionnelle et une formation structurée en entreprise. Mais à la différence de ce « système

dual » germanique, en France comme au Maghreb, la filière professionnelle est soumise aux normes de l'enseignement général, notamment à la hiérarchie des niveaux de formation².

Tableau 4 *Le vocationalisme intégré : hybridation des régimes professionnel et académique*

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

Rapportés à l'ensemble des élèves du secondaire, les effectifs de la voie professionnelle sont, en 2005, encore limités mais leur croissance a été sensible depuis 15 ans : ils représentent 12,4 % des élèves en Algérie, 6 % au Maroc et 8,3 % en Tunisie (21,7 % en Allemagne et 26,4 % en France). En leur sein, malgré une progression sensible et des plans ambitieux l'affichant comme une priorité, l'alternance, forme archétypique d'une régulation professionnelle, reste minoritaire dans les 3 pays : 21 % au Maroc (2004) ; 23,5 % en Tunisie (2002), certes 45 % en Algérie (en 2005) mais au prix d'une dérive du sens de la formule (voir ci-après), 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 au point de rendre difficile la conciliation entre la mobilisation réitérée de la convention académique et la recherche d'une professionnalisation de qualité de la formation des jeunes. A cet égard, la fiabilité des instruments mobilisés pour réguler les dispositifs s'avère être une dimension cruciale.

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

Selon la conception universaliste, l'école est l'institution intégratrice par excellence. Elle vise à fonder une solidarité entre les membres de la société, à compenser les inégalités sociales et à fonder une appartenance commune par la transmission de valeurs et la création des conditions de l'égalité des chances. Cette conception est très largement dominante dans l'histoire de l'instruction primaire de la plupart des pays développés.

Depuis les indépendances, les gouvernements des trois pays du Maghreb ont également affirmé la nécessité de permettre à chacun d'accéder à l'éducation et à la formation dans une

² Ainsi à propos du baccalauréat professionnel qui, en France, a été le premier diplôme de l'enseignement professionnel dont le référentiel rendait obligatoire l'alternance y compris sous statut scolaire, Solaux (1995) montre que le renforcement des enseignements généraux vis à vis des matières professionnelles et l'application de critères d'évaluation académiques reposant sur le contrôle de connaissances abstraites et formelles conduit à minorer la place de l'expérience professionnelle (voir à ce propos Frigul et Thébaud-Meny, 1999).

perspective commune que l'on peut qualifier d'universaliste même si les formulations ont varié selon les conjonctures et les acceptions spécifiques de la stratégie de développement. Chaque cheminement sociétal présente des spécificités qui tiennent notamment aux stratégies adoptées par chacun d'entre eux.

- 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, puisque la loi stipule que l'État garantit le droit à l'enseignement gratuit dans les établissements scolaires publics à tous ceux qui sont en âge d'être scolaires et l'égalité des chances dans la jouissance de ce droit (article 4) »,
- Au Maroc, depuis la rentrée scolaire de l'année 2000, la charte nationale d'éducation et de formation fait du secteur 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. Le système éducatif est du ressort exclusif de l'État et s'insère dans le plan global de développement. L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, obligatoire pour tous les enfants âgés de 0 à 14 ans. Il est assuré en langue nationale. L'éducation est une oeuvre d'intérêt national et constitue une priorité.

Il est bien évident que dans tout pays, l'ouverture effective de tels droits sociaux ne se construit pas par décret mais relève d'un processus historique de longue haleine porté par les stratégies de « l'Etat développeur » et leurs interactions avec les choix des familles et les représentations sociales à l'égard de l'éducation et de la formation. Il reste que l'impossibilité persistante pour une partie significative de la jeunesse d'accéder au standard légitime en matière éducative peut mettre à mal la crédibilité politique de cette convention universaliste.

Vis à vis de ses homologues européens, le vocationalisme intégré maghrébin se caractérise par un rationnement de l'accès à l'éducation de base qui résulte de la conjonction de deux types de problèmes : les barrières à l'entrée et le décrochage en cours d'études qui l'un et l'autre sont des dimensions de la non qualité du modèle. Ceci dit leur intensité est d'une sévérité fortement variable d'un pays à l'autre (du moins jusqu'au milieu de cette décennie).

Tableau 5 Accès comparés aux enseignements secondaire et supérieur en 2005

Taux brut de scolarisation	Algérie	Maroc	Tunisie	France
1 ^{er} cycle du secondaire hommes et femmes	108	65	105	115
1 ^{er} cycle : hommes	111	70	105	116
1 ^{er} cycle : femmes	105	59	105	114
2 ^{ème} cycle du secondaire	58	35	72	107
2 ^{ème} cycle : hommes	49	37	69	108
2 ^{ème} cycle : femmes	67	33	76	106
Taux d'accès à l'enseignement supérieur	20	11	30	56
Enseignement supérieur : hommes	17	12	26	49
Enseignement supérieur : femmes	24	10	35	64

Source : Unesco.

Au Maroc, le déficit d'accès jouait, en premier lieu, au détriment des filles issues des campagnes. Cette caractéristique du système scolaire marocain rappelle sa difficulté persistante à généraliser l'accès de tous les enfants à l'école de base. Certes le taux de scolarisation dans le secteur primaire est passé de 77,0 % en 1999-2000 à 92 % en 2003-2004 mais il plafonne à 76 % en milieu rural pour 98 % en milieu urbain (Royaume du Maroc, 2006). L'accès au 2^e cycle du secondaire demeurait relativement faible au milieu de la décennie et l'entrée dans l'enseignement supérieur ne concernait encore qu'un peu plus de 10 % d'une classe d'âge. En outre, l'incertitude

sur la qualité du service tend à s'ériger en facteur dissuasif vis-à-vis de la scolarisation, en milieu rural notamment³ où les représentations sociales s'avèrent moins favorables à la scolarisation des filles. D'ailleurs le Maroc se distingue par des taux d'abandon non seulement élevés mais particulièrement défavorables aux filles à rebours de la situation dans les deux autres pays.

Tableau 6 Comparaison des sorties en cours de scolarité obligatoire

Indicateurs (2005)	Algérie	Maroc	Tunisie
Taux de survie d'une cohorte d'élèves en 5 ^e année du primaire h & f	96	79	97
Taux de survie : hommes	94	81	97
Taux de survie : femmes	97	77	97
Taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire h & f	79,5	78,2	88,1
Taux de transition : hommes	76,2	78,5	86,1
Taux de transition : femmes	83,2	77,9	90,2

Source : Unesco.

Compte tenu du caractère fonctionnel de l'échec scolaire pour un régime académique puisqu'il est fondé sur le principe de la sélection, c'est au regard de la convention universaliste que pourraient se construire les problématiques les plus affirmées de lutte contre le décrochage scolaire, alors érigé en problème public (Dorn, 1996) au point de devenir une priorité sur l'agenda politique. Dès lors l'intensité des politiques destinées à prévenir le décrochage témoignerait de la force des attentes en matière d'égalisation des chances qui rendent alors très visibles les inégalités scolaires et leurs conséquences.

Jusqu'alors, les politiques éducatives ont largement privilégié une autre voie. En effet, comme on l'a vu, la volonté explicite des responsables de l'éducation et de la formation des trois pays de pallier les conséquences sociales et politiques des insuffisances de la scolarisation s'est de longue date concrétisée dans le développement de la formation professionnelle des jeunes.

Dans la période récente, la trajectoire tunisienne esquisse une réponse de nature universaliste. Par ses taux d'accès aux différents niveaux d'enseignement, le système tunisien est désormais assez proche des normes de référence qui prévalent sur la rive nord de la Méditerranée. Cette spécificité résulte d'une part d'un accès élargi au second cycle de l'enseignement secondaire, d'autre part d'un taux de réussite au baccalauréat qui a doublé depuis 1997 (Fourcade, 2010). Cette marche en avant vers un modèle éducatif plus « universaliste » reflète une stratégie gouvernementale qui se donne pour objectif de construire une « société de la connaissance », à l'instar des objectifs de la « stratégie de Lisbonne » de l'Union européenne.

Il reste que 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.

Dès lors, le système doit continuer à affronter trois dimensions de la non qualité au regard de la conception universaliste : les redoublements, les déperditions en cours de scolarité, et ceux de la maîtrise des compétences attendues.

Les redoublements expriment une opinion très répandue en Tunisie parmi les acteurs de l'éducation : la sélection est un gage de qualité (Fourcade, 2010). Nombre de décideurs sont convaincus du fait que pour conduire les élèves à un haut niveau de maîtrise, un système éducatif doit opérer une sélection parmi les élèves. On a là un clair conflit entre deux conceptions de la qualité, l'une appuyée sur une conception universaliste, l'autre académique. En tout état de cause, la forte propension à faire redoubler les élèves participe du phénomène des déperditions. Ainsi d'une étude tunisienne récente (Ben Sedrine, 2006), il ressort que l'effectif total de ces flux d'exclus annuels correspond à 147 000 élèves dont environ 64 000 sont issus de l'enseignement secondaire. Or ces exclus ne trouvent pas même de places dans l'enseignement professionnel, à part une toute petite minorité admise dans les écoles de qualification technique.

Enfin prévalent de sérieux doutes sur la qualité des prestations éducatives au regard des standards internationaux. Alors que l'enseignement de base tunisien a la réputation d'être le meilleur au Maghreb notamment au regard de la maîtrise de la langue, les très médiocres résultats obtenus par les jeunes tunisiens de 15 ans aux tests de l'enquête PISA de l'OCDE ont fait l'objet d'une douche froide. De même au Maroc, la situation ne semble d'ailleurs pas avoir été améliorée par l'arabisation (Angrist et Lavy, 1997), alors que l'une des justifications tenait précisément au caractère a priori plus démocratique d'un système qui, de préférence à une langue étrangère, privilégierait une langue nationale, d'un accès plus aisé de la part des couches sociales défavorisées.

2.2. *L'incomplétude 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 (très) générale, les moins touchés par le chômage, même si le déclassement ne les épargne pas toujours, 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 tout autant touchés par le chômage que les sans diplômes. Au Maroc, ces derniers sont moins mal positionnés sur le marché de l'emploi que les jeunes issus de l'université (Bougroum, 1999)⁴ ; moins accusées, les situations sont assez similaires dans les deux autres pays. Bien évidemment, il y a lieu de distinguer les différentes filières qui composent l'enseignement supérieur. Selon El Aoufi (2008), les difficultés se polarisent sur les lauréats des facultés (hors médecine) dont les taux de chômage ont été jusqu'à dépasser les 70 %, témoignant ainsi d'un sévère rationnement de l'emploi à leur détriment.

Aujourd'hui l'inscription de ces jeunes dans une catégorie de l'action publique, le demandeur d'emploi diplômé, est un des ferments de l'action collective développée par exemple par des associations marocaines de chômeurs diplômés du supérieur. En outre, par-delà les biais évoqués en note, dans un contexte de sous-emploi massif, cet affaiblissement de la reconnaissance des titres sur le marché du travail tend à décrédibiliser la pertinence de l'investissement éducatif et le sens même de la compétition scolaire, en particulier dans un contexte sociétal où pour nombre de familles défavorisées, l'éducation et la formation induisent des coûts d'opportunité non négligeables.

2.3. *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.

Comme l'a fait clairement ressortir El Yacoubi (2010), s'exprime au Maghreb (comme en Europe d'ailleurs) une tension consubstantielle entre :

- D'un côté la nécessité de lutter contre le décrochage scolaire en « absorbant » les sorties précoces du système éducatif ;
- De l'autre, le développement de la formation professionnelle jouissant d'une estime sociale suffisante pour lui éviter d'être vécue comme une orientation par défaut et débouchant sur une qualification professionnelle reconnue par les employeurs.

⁴ Il faut cependant tenir compte du fait que 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 agences et des institutions publiques qui régulent le marché du travail, diffèrent : le premier a plus de chances d'échapper à la socialisation institutionnelle et dès lors, de rester 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 lui permet d'attester du déficit de reconnaissance sociale à l'égard des efforts produits pour accéder aux diplômes les plus élevés.

Il en résulte de très puissantes mises en cause des critères de qualité qui définissent une convention professionnelle.

La dérive gestionnaire du dispositif d'orientation : remplir les places de formation professionnelle ou l'assignation au détriment de la vocation

En fait l'orientation vers la formation a souvent été dictée davantage par les impératifs de gestion de la carte scolaire qui consistaient à diriger une proportion importante des jeunes en difficulté scolaire vers les filières de formation professionnelle. De fait ces filières se sont vu explicitement assigner d'autres fonctions : ainsi au Maroc, des objectifs quantitatifs minimaux ont été assignés au premier niveau de certification, celui de « la spécialisation », appelé à accueillir (« absorber ») 20 % des élèves du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental.

Dans cette configuration, continue largement à s'exprimer une orientation par défaut sachant qu'en la matière, les agents les plus décisifs ne sont pas les conseillers d'orientation mais les enseignants. Dans de tels dispositifs de formation professionnelle, très majoritairement scolaires, tend à jouer une logique de placement plutôt que de vocation (Verdier, 2010). Cette gestion administrative des flux d'élèves donne aux « *procédures d'orientation une dimension fortement prescriptive, en particulier pour les jeunes les plus en difficulté* » (Bernard, 2009, à propos du cas français). A cet égard, l'expérience française montre que la régulation territoriale n'est pas nécessairement la solution : il n'est pas exceptionnel (voir Berthet et *alii*, 2010) que des caractéristiques socio-éducatives du territoire soient mobilisées par les acteurs locaux pour justifier le maintien de places dévolues à telle ou telle spécialité, alors même que l'orientation spontanée des jeunes vers ces places est réduite et que les perspectives de débouchés sont réduites : la gestion démographique des enseignants est en l'espèce un paramètre parfois crucial avant même les stricts enjeux de la relation formation-emploi : Dans le cas marocain, El Yacoubi (2010) souligne que « le système de formation professionnelle demeure davantage conditionné par l'offre de formation plutôt que par la demande des entreprises » tandis qu'en Algérie, « l'organisation du système et des trajectoires scolaires ont réduit l'orientation à une opération de répartition quantitative des flux d'élèves » (Benyaou, 2010). Les notions de choix, de préférences et de projets, qui sont censées soutenir la qualité d'une vocation professionnelle, en sortent fortement relativisées, en particulier pour les élèves en difficulté scolaire issus des milieux sociaux les plus éloignés de la scolarisation.

Oscillations entre une « absorption sélective » et un « placement de masse » : Maroc vs Algérie

Dans un tel contexte, dans les représentations sociales (Benkerroum et El Yacoubi, 2006), la formation professionnelle initiale s'est imposée d'abord comme une seconde chance ouverte aux élèves qui devaient quitter prématurément l'école plutôt que comme le début d'un parcours de professionnalisation reconnu socialement.

Mais les objectifs implicites de cette utilisation de la formation professionnelle deviennent difficilement atteignables compte tenu des problèmes de qualité que rencontre en amont (au sein de l'enseignement obligatoire), le déploiement de la convention universaliste en raison de la faible qualité moyenne de la formation générale des élèves à l'issue du cycle collégial qui dégrade la compréhension des tâches techniques à réaliser en situation professionnelle et la capacité à suivre les matières liées à la communication qui sont délivrées en français (Zougari, 2006). Cette médiocre qualité des apprentissages va à l'encontre d'une forte estime sociale des formations professionnelles sous statut scolaire d'autant qu'elles ont une assez faible crédibilité auprès de certaines catégories d'employeurs, notamment chez les petits employeurs qui font souvent plus confiance à l'apprentissage sur le tas (El Adnani, 2007). Ce déficit de légitimité, tant à l'égard des jeunes que des employeurs, est encore plus marqué en Algérie où les débouchés professionnels sont plus réduits que dans les deux autres pays, qu'en Tunisie en particulier (voir tableau 6 ci-dessous).

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 de formés (voir Benyaou, 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 de la dérive d'une formule qui est devenue 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, à rebours de ce qu'induirait un régime professionnel en matière de formation, la moitié des apprentis est à l'œuvre dans l'administration. Généralement en situation d'échec scolaire, les apprentis ne sont pas en mesure d'aborder leur formation professionnelle avec des bases scolaires solides et le minimum de connaissances techniques et de bagages linguistiques nécessaires. Tendanciellement, on a assisté à un recul du taux d'occupation des diplômés, passé de 60 % durant les années 80 à une moyenne de 15 % pour la décennie 90 (Benyaou, 2010). Le dispositif semble même être pris dans un cercle vicieux de non-qualité : les taux de chômage des jeunes très élevés en Algérie – malgré des taux d'activité faibles – engendrent un tel problème social qu'ils appellent politiquement le déploiement d'une logique de placement dans l'emploi, au risque de fragiliser ce dernier, plutôt qu'un développement de qualifications professionnelles, beaucoup plus exigeant en terme de qualité d'engagement des employeurs et des pouvoirs publics.

Au Maroc a joué un principe de rationnement qui fait qu'au regard du nombre de sortants du système scolaire sans aucune qualification professionnelle, le déficit global de places reste important (estimé à 150 000 places au début de la décennie) (El Yacoubi, 2010). Du fait de ce rationnement, il y a environ 5 candidats par place pédagogique. Cette sélection à l'entrée contribuerait à expliquer que le rendement interne du système s'établit actuellement à 82 % pour l'ensemble des niveaux de formation professionnelle ce taux représentant le rapport entre les inscrits en première année et les lauréats. Sans doute pour la même raison, 3 ans après l'obtention du diplôme, le taux d'insertion dans l'emploi pour la promotion 2004 s'élève à 72 % (76 % pour les techniciens supérieurs).

Mais cette sélection à l'entrée n'est en soi pas suffisante pour aller vers la construction de qualifications professionnelles reconnues dès lors que l'instrumentation du dispositif de formation professionnelle se révèle insuffisante ou même défailtante.

2.4. Les défaillances instrumentales des dispositifs de formation professionnelle

Elles jouent comme des facteurs de non qualité sur différentes dimensions : les ressources humaines, la gouvernance et les normes de qualité. Ceci dit, il est difficile de savoir si elles sont des conséquences des missions ambiguës confiées à la formation des jeunes ou des causes originelles de ses défaillances. Il y a en tout cas là une interaction négative complexe à endiguer. On s'appuiera ici sur les cas algérien et marocain à titre principal.

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 », soit « la faible connaissance directe des réalités professionnelles de l'entreprise, la préparation préalable à l'exercice du métier de formateur et le perfectionnement pédagogique et technique » (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. En outre, les apprentis sont suivis quasi exclusivement par des agents formés sur le tas.

Les difficultés de gouvernance et la faiblesse des normes de qualité

Comme on l'a déjà évoqué à propos de l'orientation, la déconnexion entre les dispositifs de formation et les milieux professionnels se manifestent dans les deux pays par des déphasages entre les contenus de la carte des spécialités de formation et les attentes du système productif, en raison notamment de la faiblesse des instruments de programmation des besoins et de l'implication insuffisante des entreprises dans l'aménagement de l'offre de formation.

En Algérie, cet écueil est renforcé par l'absence de véritables programmes pour les périodes passées par les apprentis dans les entreprises alors que dans le système dual allemand, le règlement de formation est un instrument crucial pour la qualité de l'apprentissage (Möbus et Verdier, 1997). Au total, l'ensemble de ses conditions de fonctionnement débouchent « sur un « produit formation » de qualité très médiocre, sans maîtrise réelle des techniques et sans potentiel d'adaptation, ce qui diminue son attrait pour des employeurs susceptibles d'investir dans le développement des ressources humaines » (Benyaou, 2010).

Au Maroc, les réformes de 1984 avaient visé une plus forte implication des milieux professionnels dans la construction de la formation conformément à l'esprit d'une convention professionnelle, être garante de la qualité des apprentissages et de leur adaptation au monde de l'emploi. En réalité, c'est avant tout au travers des réformes récentes que ces objectifs de 1984 connaissent un début de concrétisation (voir ci-dessous) sur différents registres : réorganisation pédagogique du système, mise en place d'un système d'orientation/sélection des candidats, adaptation des programmes de formation et adoption de plans de formation des formateurs (El Yacoubi, 2010).

Au total, la professionnalisation de l'enseignement s'avère incomplète : au Maroc, plus de trois élèves sur quatre quittent le système d'éducation et de formation chaque année sans qualification – soit sans baccalauréat ou sans diplôme de formation professionnelle (Royaume du Maroc, 2006) – tandis que cette proportion dépasse 40 % en Algérie (en Europe, la performance française est jugée médiocre avec un taux de 17 %), sachant que cette différence entre les deux pays du Maghreb reflète largement la sélectivité à l'entrée des deux dispositifs de formation professionnelle.

3. La recherche de solutions de qualité : professionnaliser dans une perspective universaliste ?

Alors que la situation tunisienne s'apparentait jusqu'à la fin de la précédente décennie à celles de ses deux voisins, elle a depuis lors connu de sensibles évolutions qui dessinent progressivement une autre configuration socio-politique, qui semble faire école au Maghreb.

3.1. Promouvoir les formations en alternance pour asseoir les liens entre formation et entreprises

Dans les trois pays – avec de très fortes ambiguïtés en Algérie (voir ci-dessus) -, le sillon de la régulation professionnelle n'a cessé d'approfondir au travers d'un développement des formations en alternance entre l'école et l'entreprise : que les jeunes soient élèves-stagiaires ou apprentis, cette formule est désormais préférée aux classiques « formations résidentielles », organisées exclusivement dans des établissements scolaires. En effet il est attendu de cette formule une capacité de réponse plus ajustée aux attentes des employeurs et, au-delà, une efficacité accrue d'une formation des jeunes affichée comme devant être une composante clé de stratégies de développement assises sur la qualité des produits et des prestations. Mais parallèlement, cette stratégie augmente les exigences de qualité et donc les risques de défaillance. Du dispositif de formation Ce choix pédagogique et politique implique en effet une participation plus soutenue des entreprises et des partenaires socio-économiques dans la définition des besoins de compétences et dans la validation des programmes de formation et par conséquent dans la gouvernance du système de formation professionnelle.

Des trois pays, la Tunisie est sans conteste celui où a été poussée le plus loin l'intégration de la voie professionnelle dans le système d'éducation selon une logique « universaliste » en ménageant des passages entre les différents niveaux de certification ; ainsi les détenteurs d'un

brevet de technicien professionnel ont la possibilité d'accéder au brevet de technicien supérieur (post-bac), sachant qu'ils ont aussi la possibilité de se réorienter vers l'enseignement secondaire général puis supérieur. De la multiplication de ces passerelles destinées à surmonter les irréversibilités des orientations professionnelles antérieures, il est attendu une revalorisation sociale de l'enseignement professionnel et technique, y compris au sein d'un enseignement supérieur qui est appelé à s'ouvrir tant aux jeunes issus des différentes filières du secondaire qu'aux milieux économiques. Cette politique est indissociable d'une réorganisation générale du dispositif (Clément et *ali*, 2005) : refonte de l'ensemble des référentiels de formation en s'appuyant sur une « approche par compétences » (APC) promue par la coopération canadienne (Monchatre, 2007) ; management par la qualité des établissements de formation ; implication des branches professionnelles – patrons et syndicats – dans une régulation affichée comme tripartite. Il s'agit ainsi « 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).

Le Maroc s'oriente dans une voie similaire. Il est d'ailleurs frappant que dans les deux pays, les administrations de la formation professionnelle recourent à la même méthode canadienne d'approche des compétences pour réactualiser leurs référentiels et les rendre plus légitimes aux yeux des employeurs potentiels. Mais le processus y est moins avancé qu'en Tunisie.

Dans tous les cas, l'État reste l'acteur majeur de ces tentatives de modernisation de la formation professionnelle des jeunes, en promouvant (des) et/ou en se substituant à l'engagement d'organisations professionnelles et syndicales jugées insuffisamment expertes en la matière et à ce titre, non dotées de la légitimité politique adéquate. A ce jour, seule la Tunisie semble avoir opéré un mouvement d'ensemble dans cette direction tandis que le Maroc a réalisé quelques expériences sectorielles probantes, dans l'industrie textile par exemple.

En tout état de cause, ces dispositifs sont confrontés à deux écueils classiques qui mettront à l'épreuve la qualité des nouveaux instruments de régulation de la formation professionnelle en alternance. En Tunisie, 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 une formalité administrative, faute d'une véritable préparation technique des stages en entreprise et d'une formation préalable des tuteurs, notamment aux instruments de mise en oeuvre et de suivi des jeunes dans l'entreprise.

Mais la pleine réalisation de cette stratégie qui serait un compromis vertueux entre une convention universaliste et une convention professionnelle – voir un cas d'école avec le Danemark (Verdier, 2008) - reste en tout état de cause dépendante de la résolution préalable des problèmes d'absorption des déperditions scolaires qui *de facto* lui reste dévolue. Il lui parvenir à dépasser les écueils d'une régulation académique excessivement sélective.

3.2. 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 de facto incertain des entrepreneurs, diverses réformes ont tenté, depuis dix ans, 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 de formation accueille près du tiers de l'effectif global en formation professionnelle, un quart au Maroc. Ce développement reste fortement marquée par la configuration prédominante puisque que l'ambivalence originelle – accueillir des élèves en échec et construire des qualifications professionnelles – y perdure : de facto ces formations 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 : toute la question est de savoir si prévaudra une pure régulation concurrentielle opportuniste ou bien si une logique de « marché organisé », dont les autorités tunisiennes font la promotion insistante, pourra utilement s'hybrider avec l'actuel « vocationalisme intégré ». D'ores et déjà, il s'avère que le développement du formation régulée par le marché peut être lié aux dysfonctionnements du modèle méritocratique. Par exemple, en Tunisie (Fourcade, 2010) et semble-t-il au Maroc, il apparaît que « *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 que s'est ainsi constitué un véritable marché, plutôt sauvage qu'organisé* ». Le dernier recours (la 3^{ème} chance ?) semble être l'apprentissage traditionnel vers lequel se tourne des diplômés en grandes difficultés d'insertion (Fourcade, *ibid.*).

Au total, il est probable que se cumuleront croissance des inégalités et désillusions des consommateurs de formation si les prestataires de service ne sont pas suffisamment encadrés.

3.3. A la recherche d'un qualité systémique : créer une continuité qualitative entre l'apprentissage en situation de travail et la formation en alternance institutionnalisée

De facto cet apprentissage s'avère être une des plaques tournantes du système de formation marocain et, dans une moindre mesure, tunisien, dès lors que l'analyse s'affranchit des limites posées par l'architecture des dispositifs officiels. En effet, l'apprentissage sur le tas est nourri par les déperditions scolaires aux différents niveaux de l'enseignement général. Dès lors comment qualifier l'apport de l'apprentissage sur le tas des métiers, traditionnels ou pas. Sous réserve que les jeunes concernés ne soient pas prisonniers d'usages opportunistes, 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 minimal pour l'apprenti.

D'ailleurs c'est pour canaliser les usages les plus débridés de cet apprentissage des métiers et placer les jeunes dans une trajectoire de capitalisation professionnelle que les autorités tunisiennes ont engagé une politique originale de modernisation volontariste. Il s'agit ainsi de contrebattre les classiques effets pervers de cet apprentissage traditionnel, à savoir le conservatisme des méthodes de travail, l'extrême hétérogénéité des qualifications et leur transférabilité limitée qui exposent d'ailleurs l'apprenti à un risque d'exploitation parfois éhonté. Pour l'instant, la régularisation semble concerner un apprenti sur deux, ce qui constitue une évolution significative (Fourcade, 2010). Toute la question est de savoir si cette politique sera suffisamment soutenue dans la durée : les pouvoirs publics apporteront-ils aux regroupements d'employeurs qui s'engagent dans cette voie des aides, financières et procédurales, de nature à suffisamment couvrir, à court-moyen terme, les dépenses et les exigences supplémentaires engendrées par une socialisation professionnelle de plus haute qualité (Culpepper, 2003) ? Si cette action publique devait favoriser une telle coopération entre formation et professions, elle pourrait être le vecteur d'une mutation importante de la relation formation emploi ; en effet elle leverait, ne serait-ce que partiellement, les barrières classiques qui dualisent si fortement les systèmes d'apprentissages de ces pays.

Cette stratégie institutionnaliserait le fait que l'apprentissage traditionnel remplit de facto une fonction majeure de prise en charge des analphabètes et des déperditions scolaires (voir Aït Soudane et Rey-Valette, 2004). En outre elle pourrait « moraliser » des pratiques non régulées qui font que le travail juvénile ou même infantile s'impose comme une alternative sérieuse à l'école (Bougroum et Ibourk, 2002). En 2000, 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). N'aurait-on pas là une tentative d'articulation entre professionnalisation et régulation universaliste ?

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

La configuration algérienne est sans doute celle qui permet d'identifier le plus clairement les risques de non qualité systémiques qui guettent les dispositifs de formation des jeunes au Maghreb (on s'inspire ici de Benyaou 2010) 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 retrouve plus fondamentalement dans une véritable cacophonie qui met aux prises aux différents niveaux – du local au national - de nombreuses structures et d'organismes censés assurer les fonctions d'interface de régulation, de médiation et de coordination : loin d'une régulation harmonieuse, prévaut le constat d'une anarchie organisée (March et Olsen, 1988) qui « engendre gaspillage des ressources et perte de repères pour les usagers, qu'ils s'agissent de jeunes exclus du système scolaire (et autres) qui recherchent une formation professionnelle ou des jeunes diplômés de ces cursus ».

Il en résulte « une dualisation croissante entre d'un côté, pour le plus grand nombre, une alphabétisation monolingue et une simple imprégnation culturelle (et cultuelle) 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 » (Benyaou, 2010).

Conclusion

Au bout du compte, s'est affirmée dans les trois pays du Maghreb 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 sous la forme d'un « vocationalisme intégré ». La cohérence qualitative de ce compromis sociétal est loin d'être acquise en raison des rationnements qui pèsent sur le déploiement d'un enseignement secondaire de base de nature universaliste, répondant ainsi au critère premier de qualité d'un système éducatif, à savoir sa capacité à construire l'intégration sociale. Les trois modèles nationaux se différencient en premier lieu en fonction de l'ampleur du rationnement :

- Le système tunisien se rapproche des normes européennes en poussant loin l'intégration des filières de formation, générales et professionnelles dans une perspective universaliste ; il y adjoint un recours à des normes de qualité qui visent à responsabiliser l'ensemble des acteurs de la relation formation emploi, ce processus allant jusqu'à concerner l'apprentissage traditionnel qui deviendrait une composante clé de cette stratégie articulant convention professionnelle et convention universaliste. Mais là comme ailleurs, la satisfaction de deux conditions reste incertaine : en amont, la qualité de la formation de base, sachant qu'elle est indispensable à la crédibilité politique de cette ambitieuse stratégie ; il en est de même en aval avec l'insuffisante reconnaissance sur le marché du travail des diplômés universitaires dont atteste la faible protection à l'égard du chômage, qu'ils ménagent à leurs détenteurs ;
- Le système algérien se rapproche de son homologue tunisien au regard des taux de scolarisation même s'ils sont encore sensiblement inférieurs pour ce qui est de l'enseignement universitaire ; mais il s'en écarte tant la voie professionnelle peine à trouver sa cohérence puisque prévalent d'une part, une fonction d'absorption des déperditions scolaires dont le développement privilégié de l'apprentissage au sein de l'administration est un témoignage probant et d'autre part, de très faibles possibilités de valorisation de la formation sur le marché du travail au point de lui enlever, quelle qu'en soit la forme, une large part de sa crédibilité pour nourrir ainsi un flux important d'abandons ;
- Le système marocain était encore marqué au milieu de cette décennie par le retard des taux de scolarisation des filles en milieu rural, en déphasage avec les critères de qualité d'une convention universaliste d'autant que les déperditions à l'issue de l'enseignement primaire restent élevées. Malgré un fort développement quantitatif auquel concourent des investissements publics accrus, un resserrement des liens avec les employeurs par l'entremise des formations en alternance et une diversification liée à la mobilisation d'une offre privée, le dispositif d'enseignement professionnel n'est pas encore en mesure de

répondre à l'ensemble des besoins engendrés par les défaillances de l'éducation de base, tout en assurant la promotion et la valorisation de qualifications professionnelles reconnues. Enfin « l'apprentissage sur le tas » reste un enjeu éducatif, économique et social de premier plan.

Au total, la formation des jeunes relève d'une gouvernance de l'action publique particulièrement délicate à établir tant sont diversifiées les configurations d'acteurs parties prenantes et enchevêtrés les principes politiques et les critères de qualité qui sous-tendent le déploiement des différents dispositifs de formation. À cet égard, l'intégration, dans cette action publique, de l'apprentissage sur le tas tel qu'il s'est historiquement constitué forme, sans doute, pour ces pays, un défi de premier plan en vue d'aller vers une convention universaliste ; une telle démarche conduirait nécessairement à s'interroger sur la pertinence des hiérarchies actuelles des savoirs héritées de la conception académique et méritocratique de l'éducation.

Plus concrètement, trois conditions majeures dont la satisfaction s'impose pour espérer établir une coordination de qualité des systèmes de formation des jeunes : 1. La première a trait à 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 est une exigence pour donner sens à une stratégie de démocratisation de l'éducation et de la formation 2. La reconnaissance sociale de qualifications acquises en formation professionnelle forme la seconde condition incontournable 3. Elle 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. À 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 bibliographiques

- AÏT SOUDANE J. et REY-VALETTE H., 2004, « Marché du travail urbain et secteur informel au Maroc », colloque sur la question de l'emploi en Afrique du Nord « Tendances récentes et perspectives 2020 », Alger, 26-28 juin.
- ANGRIST V. et 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.
- BANQUE MONDIALE, 1998, « Le système éducatif tunisien : orientations stratégiques », *Discussion paper series*, n° 5, Washington, MNSCD.
- BENKERROUM M. et EL YAKOUBI D., 2006, « La formation professionnelle au Maroc, éléments d'analyse des réformes et des résultats des cinquante années d'indépendance », in ROYAUME DU MAROC, *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, Rabat, cinquantenaire du Royaume du Maroc, p. 245-282.
- BENYACOU M., 2010, « La formation professionnelle initiale en Algérie. Etatisme et équilibre de bas niveau de régulation in CATUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds.) *L'État face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, Karthala Éditions, Paris, p. 323-360.
- 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.
- BERTHET T., DECHEZELLES S., GOIN R. et SIMON V., 2010, "La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire", *Formation Emploi* n° 109 janvier-avril 2010, p. 74-91.
- BOUGROUM M. et 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.
- 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.

- CLEMENT S. et WALTHER R. (dir.), 2006, *Les mécanismes de financement de la formation professionnelle en Algérie, au Maroc, au Sénégal et en France*, Paris, miméo AFD.
- CULPEPPER P., 2003, *Creating cooperation - How States Develop Human Capital in Europe*, Ithaca, Cornell University Press.
- DORN S., 1996, *Creating the Dropout: an Institutional and Social History of School*, Westport, Praeger.
- DURU-BELLAT M., 1992, « Évaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir*, n° 3, p. 453-468.
- 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 AOUI N., BENSÂID 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 E. (Eds.) *L'État face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, Karthala Éditions, Paris, p. 387-416.
- FOURCADE B., 2010, « La formation professionnelle en Tunisie, le moins d'État n'est pas d'actualité » in CATUSSE M., DESTREMAU B. et VERDIER E. (Eds.) *L'État face aux débordements du social au Maghreb : Formation, travail et protection sociale*, Karthala Éditions, Paris, p. 293-322.
- FRIGUL N., THEBAUD-MENY A., 1999, *Enseignement professionnel et santé au travail des jeunes*, CPC Documents 99/6, MEN, Paris.
- KHELFAOUI H., 2000, « Savoir, savoir diplômé et représentations sociales en Algérie (1962-1998) », in GEISSER V. (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS Éditions.
- MARCH J.G., 1988, *Decisions and Organizations*, Blackwell.
- MEHAUT P., 1997, « Le diplôme, une norme multivalente ? » in MÖBUS M. et VERDIER É. (dir.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, p. 263-273.
- MÖBUS M. et VERDIER É. (dir.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- 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.
- ROYAUME DU MAROC, 2006, *Le Maroc possible, une offre de débat pour ambition collective*, Rapport du cinquantenaire, comité directeur, Maroc, Éditions Maghrébines, www.rdh50.ma.
- Solaux, G., 1995, « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », *Formation Emploi* n° 49, La Documentation Française, pp. 31-45.
- 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., 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.
- , 2001, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, p. 11-34.
- , 2010, « L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation Emploi* n° 109 janvier-avril 2010, p. 113-126.
- 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.