

SAVOIRS CONQUIS, SAVOIRS TRANSMIS

L'acquisition des savoirs dans l'apprentissage traditionnel et dans le système scolaire

Bernard SCHLEMMER*

Les réflexions qui suivent sont issues d'une expérience de terrain qui m'a permis de réaliser à quel point le rapport aux savoirs développé en Occident engendrait, depuis l'imposition du paradigme de l'éducation scolaire, au siècle dernier, une conception de la transmission des savoirs radicalement différente de celle qui prévalait et prévaut encore dans les systèmes de savoirs où ce paradigme n'est pas institué¹.

Je partirai donc de cet exemple concret, celui d'une coopérative d'artisans potier de la médina de Fès, au Maroc, dans laquelle j'ai mené des interviews, entre 2000 et 2004, dans le cadre de mon enquête sur les enfants au travail et le devenir de ceux qui avaient été des enfants travailleurs. Je commencerai par exposer le cas particulier de cette coopérative, unique lieu de formation professionnel où un enseignement général est dispensé aux apprentis.

Nous verrons que la transmission des savoirs professionnels, cependant, s'y déroule fondamentalement de la même façon que dans le secteur traditionnel de l'artisanat, par imitation et sans explications explicitement formulées, mais que ceux qui en ont la charge pourraient parfaitement donner une formation technologique telle qu'elle est préconisée, par exemple, dans le cadre moderne de la formation professionnelle, notamment celle dispensée par l'Office marocain de la Formation professionnelle et de promotion du travail (OFPTT).

Nous verrons alors que la rétention de savoirs détenus par le maître-artisan et qui ne sont dévoilés que parcimonieusement à l'apprenti, caractéristique de l'apprentissage, ne s'explique pas seulement par des raisons de difficulté didactiques, ni par des mobiles d'intérêt économique. Le modèle de référence est plutôt à chercher du côté des règles de la transmission du savoir religieux. À ce modèle s'oppose le modèle de la transmission académique, le modèle scolaire.

*- Sociologue IRD, Directeur de recherche émérite.

1- Cet article doit beaucoup à la relecture particulièrement attentive d'Étienne Gérard.

Nous concluons sur une mise en perspective historique, nécessaire pour bien saisir cette opposition de deux modèles. Cette opposition, en effet, est récente, non définitive, et elle n'oppose pas simplement un modèle de transmission de savoir "moderne" qui serait la "bonne solution", à un modèle "archaïque" qu'il faudrait dépasser : l'un et l'autre correspondent à un mode dominant de rapport au savoir, ne prenant en compte que ce qui valorise ce rapport, perdant du même coup les apports positifs de l'autre approche. Mais la question de la possibilité d'une hybridation de ces modèles dépasse nos compétences.

La Coopérative des patrons potiers de Fès

Le milieu artisanal marocain fonctionne aujourd'hui de façon extrêmement individualisée : malgré l'existence, de longue date², de structures spécifiques, la grande majorité des artisans ne sont pas affiliés à une association ou à une chambre professionnelle³. En dépit des encouragements de l'État, il n'existe que très peu de coopératives d'artisans. Nombre des tentatives pour en créer ont échoué pour des raisons liées à cette tradition de gestion très individuelle de la production par chaque *maâlem* (maître artisan) : la même enquête indique qu'à peine 10 % ont envisagé la participation à une coopérative (Mejjati, 2006 : 434). La coopérative où j'enquêtais, la "Coopérative des patrons potiers de Fès" fait donc figure d'exception. Selon l'un des maîtres artisans membre du conseil d'administration qui nous a donné toutes ces informations, elle a été créée en 1949, par quelques *maâlem's* potiers, uniquement, au départ, pour résoudre des questions d'approvisionnement en matières premières. Au moment de l'enquête, elle comptait onze coopérateurs, une vingtaine de *snayii's* ("ouvriers") et une quarantaine d'apprentis (*mataâlem's*). Annuellement, quatre à cinq de ces apprentis se voient reconnaître le statut de *snayii*. Ces anciens *mataâlem's* peuvent alors rester à la Coopérative et, au bout de quelques années, postuler auprès de l'assemblée des coopérateurs pour devenir actionnaire, c'est-à-dire accéder au statut de *maâlem*, moyennant l'achat d'au moins dix actions (à 1 000 dirhams l'action, en 2000, soit environ 100 euros, ce qui n'est pas un investissement considérable : au bout de 3 à 4 ans, un *snayii* peut toucher 300 dirhams mensuels).

La Coopérative se distingue par quatre traits tout à fait spécifiques, liés à son partenariat avec l'État : l'existence d'une formation générale, l'âge de recrutement

2- Sur les structures corporatives et la hiérarchie professionnelle dans l'artisanat marocain traditionnel, voir notamment Mathias, 1963.

3- Selon une enquête nationale diligentée par le ministère de l'Emploi (MEASS, 1999), ils étaient 85,6 % à ne pas l'être l'année précédent mon enquête.

des apprentis, la formation d'apprentis de sexe féminin, et le fait que les apprentis sont immédiatement mis à la production.

L'existence d'une formation générale

Depuis 1978, cette Coopérative a en effet le soutien du ministère de l'Artisanat, sous réserve qu'elle s'engage à ce que les apprentis reçoivent une formation générale. Un enseignement didactique, comprenant des cours de mathématiques, d'arabe et de français, est donc dispensé par des instituteurs, dans une salle de classe affectée à cet usage. Les enseignants sont extérieurs à la Coopérative, payés par le ministère de l'Artisanat. Les cours ont lieu 3 fois par semaine, à raison de 2 heures par jour, d'octobre à juillet. Ils sont gratuits, et ouverts à tous les potiers de Fès, même ceux qui ne font pas partie de la Coopérative (pour l'année 1999-2000, il y avait ainsi une soixantaine d'inscrits extérieurs). Théoriquement, ils sont obligatoires pour les jeunes apprentis. En réalité, cette obligation est plus ou moins respectée, davantage du fait des artisans de la Coopérative qui ne les laissent pas quitter leur poste de travail, que de la part des apprentis qui ne souhaiteraient pas y assister. Le ministère de l'Artisanat, jusqu'à la réforme de l'enseignement (2000), sanctionnait la formation reçue : ce diplôme n'est plus délivré, l'enseignement fourni par la Coopérative ne répondant qu'insuffisamment aux nouvelles normes ministérielles édictées par la réforme.

247

L'accès des apprentis et des ouvriers à un enseignement généraliste distingue cependant encore cette Coopérative de tous les autres ateliers d'artisans potiers de Fès, dans lesquels aucun cours n'est dispensé (ni aucune dispense de temps donnée aux apprentis pour recevoir ailleurs une formation, quelle qu'elle fut).

L'âge de recrutement des apprentis

La Coopérative se distingue aussi par l'âge auquel elle recrute ses apprentis : en contrat avec l'État, elle est en effet tenue de respecter l'obligation scolaire et l'interdiction du travail des enfants. Ainsi, elle ne devrait accepter aucun enfant de moins de 15 ans, alors que la mise en apprentissage, dans les autres ateliers d'artisans, s'effectue sensiblement plus tôt. Aujourd'hui encore, l'âge moyen pour commencer à y travailler à temps plein se situe entre 12 et 14 ans, c'est-à-dire avant la fin théorique de la scolarité obligatoire⁴. À la Coopérative, par contre,

⁴— Les progrès de la scolarisation ont cependant retardé l'âge de l'entrée dans la vie active. Dans l'ensemble de la population d'artisans de Fès-medina étudiée au cours de l'enquête, j'ai trouvé 31 % des artisans âgés de moins

la très grande majorité des apprentis entrant sont âgés d'une quinzaine d'années et ont quitté le collège en situation d'échec scolaire (les exceptions existent, mais sont soigneusement tenues à l'écart des regards indiscrets !).

La formation d'apprentis de sexe féminin

La Coopérative se distingue encore par le fait qu'elle forme des apprentis des deux sexes, ce qui, dans l'artisanat de poterie traditionnel, ne se voit jamais. Les quelques filles qui y travaillent sont assignées aux tâches de décoration à la main, c'est-à-dire à la dernière étape de la fabrication, exclusivement, et ne peuvent donc prétendre accéder au stade de *maâlem*, qui implique la maîtrise de l'ensemble de la chaîne technique. Reste qu'en acceptant ainsi de mélanger les genres, dans tous les sens du terme – ce qu'aucun atelier ne se hasarderait ni n'accepterait de faire –, la Coopérative montre un visage "moderniste" que lui permet le soutien officiel du ministère et son partenariat pour un apprentissage liant formation professionnelle et formation scolaire.

La mise immédiate des apprentis à la production

La Coopérative, là aussi sous l'effet du partenariat qui la lie au ministère de tutelle, se distingue enfin par le fait que les apprentis sont immédiatement mis en apprentissage. Cela peut paraître une évidence, mais ce ne l'est pas. L'usage le plus répandu, dans les ateliers d'artisans, est de maintenir le nouvel arrivant qui espère faire son apprentissage dans une situation de "garçon à tout faire", de l'écarter totalement de la production et d'exiger de lui qu'il rende tous les services non qualifiés qu'on pourra lui demander. Cette période de probation se prolonge pendant une période variable, selon les nécessités de la production et le bon vouloir du *maâlem*. Elle va généralement de deux à six mois, mais peut parfois s'éterniser, sur plus d'un an (auquel cas le garçon finit par claquer la porte et se cherche un autre *maâlem* (cf. Schlemmer, 2006). Pendant tout ce temps là, il est "serviciable à merci", pour reprendre l'expression de Martin Verlet (Verlet, 1996). Il doit "faire ses preuves", c'est-à-dire démontrer, par sa patience, sa docilité, mais aussi en manifestant finalement son désir de commencer enfin un travail digne de ce nom, qu'il est prêt à subir les rigueurs de l'apprentissage. Il sera mis alors à contribution, dans l'activité qui demande le moins de compétence. Rien de tel à

de 32 ans qui avaient débuté leur vie professionnelle avant leur douzième année, 49 % entre 12 et 14 ans, et 20 % au-delà. Parmi les artisans âgés de plus de 32 ans, les pourcentages sont de 47 %, aussi bien pour ceux qui ont commencé entre 12 et 14 ans que pour ceux qui ont commencé plus tôt, seuls 6 % débutaient au-delà de 14 ans.

la Coopérative, mais par contre, l'apprenti y est mis à un poste de travail dans l'un des trois secteurs (tournage, moulage ou décoration) qu'il ne pourra guère quitter, ce qui fera de lui un *snayii* très spécialisé, et pouvant difficilement s'installer à son compte comme *maâlem*. En effet, ce statut implique – hors de la Coopérative – la maîtrise de l'ensemble du processus de fabrication, mais aussi d'approvisionnement en matières premières et d'écoulement de la production.

L'apprentissage traditionnel au Maroc

Si, par sa structure administrative, la Coopérative fait bien figure d'exception, *du strict point de vue de la transmission des savoirs en vue de la formation technique professionnelle de ses apprentis*, rien ne la distingue des autres ateliers de poterie ou d'autre artisanat d'art, et elle peut nous servir ici d'idéal-type.

La formation n'y a, en particulier, rien de comparable avec celle que pourrait procurer un "centre de formation professionnelle dans les métiers d'artisanat" ou à un "centre de qualification professionnelle des arts traditionnels", pour reprendre les intitulés des structures dispensant un enseignement technique, mises en place depuis la réforme de la formation professionnelle de 1994 pour d'autres secteurs d'activités, y compris artisanales. Le gouvernement marocain tente bien, en effet, de réorienter ainsi la formation professionnelle pour qu'elle s'ouvre davantage aux métiers d'arts (nous ne parlons pas ici de l'artisanat de service, où dans certains secteurs, la situation est différente), mais ces efforts restent limités, et peu efficaces (Chikaoui, 2006 : 15 ; Zouggar, 2006 : 301-302). De manière générale, au Maroc, et à Fès en particulier⁵, le métier d'artisan s'acquiert encore essentiellement par la voie traditionnelle de l'entrée en apprentissage auprès d'un maître, d'un *maâlem*. Dans le secteur de la poterie, pour nous en tenir à notre exemple, aucune autre formation professionnelle n'existe si ce n'est selon cette approche traditionnelle, même et y compris au sein de cette Coopérative par ailleurs si particulière.

Dans l'apprentissage traditionnel, la formation est acquise "sur le tas" : il n'y a pas d'enseignement technologique formalisé, l'apprenti regarde comment se fait le travail, et se doit de trouver par lui-même comment reproduire les gestes qu'il aura vus. L'apprenti ne choisit pas son poste, il y est mis d'office, et doit se débrouiller tout seul pour accomplir sa tâche. À la rigueur, il recevra occasionnellement l'aide de quelque ouvrier, mais l'aide consiste toujours à montrer le geste, et non à donner une explication orale. Il ne quittera ce poste pour passer à un

5- Au moment de l'enquête, il n'existait qu'une seule de ces structures publiques d'enseignement formel, sous l'égide de l'OFPPPT (l'office marocain de la formation professionnelle et de promotion du travail).

travail plus qualifié que lorsqu'il aura démontré qu'il est en réalité déjà capable d'en entreprendre la tâche sans qu'il soit nécessaire de la lui montrer. C'est-à-dire qu'il doit, en même temps qu'il accomplit sa tâche la plus basique, observer comment font ceux qui en sont à l'étape suivante, et s'exercer à en accomplir les gestes lorsqu'il est sûr de ne pas être surpris dans cette posture. Car si on le prenait sur le fait, la punition s'abattrait immédiatement (mais à la Coopérative, pas sous forme de coups, ce qui est le cas le plus fréquent dans les autres ateliers d'artisans)... À moins, cependant, que l'apprenti occupe déjà son poste depuis un certain temps, à moins qu'il manifeste déjà une certaine dextérité dans la tâche qu'il effectue en cachette, et à moins, enfin, que le *maâlem* – ou la Coopérative artisanale des patrons – n'estime utile de réorganiser la division du travail et juge qu'il est temps de changer de poste l'apprenti en question... C'est au cours de telles occasions, en effet, que s'effectue son changement de statut, que sa dextérité acquise, jusque-là apparemment ignorée, est reconnue. *Mais il est entendu que l'apprenti n'a aucun "droit à la formation" dont il pourrait exiger le respect, aucun délai fixé pour les étapes de son apprentissage sur lesquels il puisse escompter son temps de formation.* Les savoirs-faire ne lui sont pas transmis : en vérité, il doit les dérober, clandestinement, pour ainsi dire les "voler" à leurs détenteurs, sans pour autant pouvoir réellement prétendre être désormais des leurs. Aucune règle formelle, aucun diplôme, aucun certificat délivré, aucun rituel, si symbolique soit-il, ne régit d'ailleurs le passage du statut d'apprenti à celui d'ouvrier (Gérard, 2005). Un jour, bien après l'acquisition de la maîtrise de tous les gestes techniques du métier, le maître-artisan (ou la Coopérative, dans le cas qui nous occupe) donne à son apprenti un salaire plus élevé, et il est tacitement admis qu'il est passé *snayîl*. Les apprentis marocains mettent au minimum trois ans, généralement de six à sept ans, voire plus, avant d'être considérés comme des *snayîl* ayant acquis les bases de leur métier. Il n'en va pas autrement des apprentis de la Coopérative, alors même que le partenariat officiel avec le ministère impose un devoir de formation et un enseignement aussi rapide et efficace que possible.

Enseignement pratique de savoirs pratiques, ou rétention de savoirs ?

On sait toute la distance qui sépare la maîtrise d'un savoir de la capacité de transmettre ce savoir⁶. S'agissant de savoir-faire, de savoirs pratiques, cette distance est plus grande encore : il ne suffit pas d'être bon pédagogue, et de savoir faire du vélo, pour apprendre à quelqu'un à faire de la bicyclette. Est-ce cette difficulté qui explique que les artisans ne transmettent pas leur savoir comme le ferait un

6– Sur la transmission non formalisée par le texte des savoirs techniques, voir en particulier l'excellente revue *Technologies, Idéologies, Pratiques*. Voir aussi notamment Chevallier 1991, Goody, 1979, Poitou 1978.

enseignant ? De fait, même dans les centres d'apprentissage les plus formalisés, les plus conformes à une tradition d'enseignement scolaire et didactique (comme il en existe en France par exemple), le pragmatisme veut que l'apprentissage se fasse en alternant cours théoriques et travaux pratiques. Se succèdent alors des enseignants de divers statut, les uns procurant une formation encadrée, sous forme de cours magistraux, les autres encadrant une formation sur le tas, en entreprise ou en atelier, montrant par l'exemple plutôt que par le discours. Mais les cours théoriques n'en constituent pas moins un raccourci utile, dans la transmission des savoirs-faire. Au Maroc même, d'autres activités artisanales sont d'ailleurs enseignées dans des structures de formation professionnelle, spécialisées, comportant cours théoriques et enseignement pratique. Or il n'en est nullement délivré aux apprentis artisans : dans cette Coopérative pourtant en contrat avec l'État pour assurer une formation professionnelle, de tels cours théoriques ne font pas partie de la formation, du moins (cf. ci-dessous), pas de celle qu'elle procure à ses apprentis.

Est-ce alors cette activité spécifique, la poterie, qui aurait été mal choisie pour cette expérience, parce qu'elle serait particulièrement difficile à mettre en mots ? La Coopérative artisanale des patrons potiers nous fournit elle-même la réponse, paradoxale. Il se trouve, en effet, que certains *maâlem's* se montrent parfaitement capables – en même temps qu'ils suivent pour leurs apprentis marocains ces formes très traditionnelles de l'apprentissage – de formuler leur enseignement de façon explicite, théorisée, pour peu que la formation soit destinée à d'autres "apprentis", extérieurs à leur univers socio-professionnel. En effet, la Coopérative organise, pour un public, payant, d'étrangers – amateurs mais aussi professionnels –, des stages de poterie de deux à trois semaines (à raison de près de 200 euros le stage). Les bénéficiaires sortent apparemment satisfaits, puisque ces stages rencontrent un public croissant. Il semble bien que les *maâlem's* en charge de ces cours à l'usage d'occidentaux parviennent à transmettre leurs savoirs, dans un temps réduit, grâce à une pédagogie utilisant l'explication orale. Comme me le disait l'un des *maâlem's* de la Coopérative, « *les étrangers qui viennent ici, ils sont enseignés, ils n'apprennent pas en regardant comme des apprentis* ». Peut-être, dira-t-on, n'en savent-ils pas, au terme de leur stage, autant que les apprentis ? Sans doute. Reste qu'ils auront bénéficié d'un enseignement technologique formalisé – tel qu'ils le connaissent, tel qu'ils le souhaitaient, "à l'occidental" –, enseignement que les *maâlem* auront su leur dispenser. Ce n'est donc pas parce que les maîtres artisans marocains ne savent pas formaliser leur savoir-faire qu'ils ne donnent pas de conseils oraux, ce n'est pas par ignorance des raccourcis pédagogiques qu'ils ne s'adressent qu'à la capacité d'imitation de leurs apprentis⁷. L'un des dirigeants de la Coopérative me

7– Il est possible que les *maâlems* chargés de ces stages aient vécu eux-mêmes une forme d'apprentissage, ne serait-ce qu'en ce qui concerne la mise en scène de soi, la prise de parole, l'organisation de progression de cours. Je tiens à

disait d'ailleurs qu'un nouveau mode de coopération liait, en 2000, le ministère de l'Artisanat et celui de l'Éducation : ce sont des artisans (éventuellement analphabètes) qui allaient désormais former les formateurs de l'ENS, pour leur apprendre à former des analphabètes. Il semblerait d'ailleurs que la Coopérative, en sus de ces cours d'arabe, de français et de mathématiques proposés à ses apprentis, dispense également, des cours, hebdomadaires, plus techniques, à ceci près que ceux-ci, *précisément, n'étaient pas* accessibles pour ses propres apprentis – selon l'un d'entre eux que j'ai interviewé (mais je n'ai pu vérifier ce point) : « *les cours de technique du lundi, c'est que pour les grands, ils ont à partir de 16 ans. Ce ne sont pas des apprentis d'ici qui y vont, on ne sait pas d'où ils viennent. Peut-être qu'ils sont envoyés par le ministère ? On sait pas, mais d'ici, personne n'y va* ».

Pourquoi cette réticence à transmettre son savoir de la manière la plus rapide, la plus efficace ? L'explication la plus simple recourt à l'intérêt des maîtres artisans. Comme dans tout système de formation professionnelle dans lequel l'enseigné participe à la production, et dans lequel sa formation, progressivement, fait de lui un concurrent potentiel pour le formateur, ce dernier a tout intérêt à prolonger le plus possible le temps de l'apprentissage. Non seulement il obtient ainsi à meilleur prix une part de la production de son atelier – qu'il rétribuerait sensiblement plus cher si elle était effectuée par un ouvrier –, mais en outre retarde-t-il le moment où son apprenti deviendra un employé susceptible de le quitter, et de s'établir à son propre compte. Il y a toujours soupçon, dans le système de l'apprentissage, que le patron ne fait pas tout pour former au mieux et au plus vite ses apprentis, voire fait tout pour ralentir leur formation, et pour conserver par devers lui quelque savoir-clé qui les empêcheront de le quitter (*cf.* notamment, Morice, 1996 ; Gérard, 2005 ; Schlemmer, 2006). Un ancien patron, désormais à la retraite, me le confirmait : « *la plupart des mâalem font traîner l'apprentissage, éloignent l'apprenti de la machine, etc., pour garder de la main-d'œuvre pas chère* ». L'argumentation est d'autant plus à prendre en considération que le système de l'artisanat traditionnel, et l'apprentissage qu'il génère, ont profondément changé – dans un contexte de crise économique profonde de ce secteur, lié à toute une série de facteurs aggravants (Chikhaoui, 2006 : 9 ; Gérard, 2005 : 167-168). « *L'apprentissage devient de plus en plus un mode de gestion de la main-d'œuvre à un moindre coût* » (Mejjati, 2006 : 438).

Mais l'explication reste tout de même un peu courte. Elle ne justifie la rétention de savoirs que dans certaines limites. J'en indiquerai trois :

remercier Arlette Meunier, qui a dirigé un mémoire sur le travail de conversion des infirmiers à qui l'on demande de transmettre leurs savoirs (Métivier, 2009), et à qui je dois cette remarque.

D'une part, si le maître artisan peut en effet craindre de former sa propre concurrence, c'est au terme du processus d'apprentissage, quand, et seulement quand, son apprenti est *sur le point* de devenir *snayii* et risque de le quitter. Mais en attendant qu'il ait atteint ce stade, le patron a tout intérêt à le former. Il lui faut avoir dans son personnel suffisamment de main-d'œuvre qualifiée, faute de quoi son atelier périrait, incapable – contrairement à la concurrence, justement – de répondre à la demande. Il existe ainsi, sur certaines phases du processus, un compromis, variable selon la technicité requise, entre transmission et rétention des savoirs.

D'autre part, la rétention de savoirs suit des normes professionnelles, implicites, mais reconnues. Même s'il existe, bien sûr, des cas de *maâlem* qui outrepassent ces normes, on ne peut pas considérer que ce soit là une stratégie entrepreneuriale : ce n'est pas un outil de concurrence avec les autres maîtres artisans que de ne pas former de maîtres-artisans, la rétention de savoir auprès de ses apprentis ne procure pas un avantage comparatif.

Enfin, et surtout, le *maâlem*, s'il finit par livrer plus ou moins l'essentiel de ses savoirs techniques, garde bien par devers lui un certain nombre de savoirs indispensables pour rester le patron. Mais ce ne sont pas essentiellement des savoirs techniques. C'est sa connaissance du marché, son réseau de fournisseurs, de clients, etc., qui fonde son monopole de savoirs. Il ne livrera ceux-ci qu'en son temps, et qu'à celui – l'un de ses enfants, généralement – qu'il considère comme son successeur attiré (Schlemmer & Gérard, 2010).

Par ailleurs, l'argument de l'intérêt économique à ne pas former trop vite ou trop bien ses apprentis conserve cependant quelque validité, mais il est applicable à *tous* les maîtres artisans, et d'autant plus valable que ceux-ci profitent davantage de la production de cette main-d'œuvre bon marché. L'argument devrait donc être moins pertinent au Maroc qu'en France, par exemple. En effet, en France, l'apprentissage est contrôlé par l'Éducation nationale, qui place ses élèves chez des patrons. Les employeurs bénéficient alors de la production des apprentis, à moindre coût qu'avec un ouvrier, mais pour une durée dont ils ne sont pas maîtres. Non seulement ils n'ont, pas plus que les *maâlem* marocains, intérêt à former au mieux de futurs concurrents, mais en outre ils ne peuvent, eux, guère profiter de la production de leurs apprentis, ni en les sous-payant longtemps, ni en les formant rapidement au moins dans quelque domaine pour lesquels ils manqueraient de main-d'œuvre qualifiée.

En somme, la rétention de savoirs est une tentation partout présente, mais elle n'explique pas pourquoi, de façon systématique et à chaque stade de la formation, le recours à un énoncé oral est résolument écarté comme outil d'apprentissage. Là,

tout se passe comme s'il y avait obligation sociale à ce que l'apprenti ait à *conquérir*, capter le savoir qu'il recherche, par la patience et par la ruse, par la soumission feinte, et non par l'étalage de ses aptitudes à comprendre un enseignement qui ne lui est de toute façon pas donné.

Fondamentalement, le modèle sur lequel se moule cet apprentissage semble ressortir de la sphère du religieux, bien plus que celle de l'activité professionnelle : de l'apprenti au *maâlem*, il y a la distance qui sépare le disciple du guide spirituel, celui qui ignore tout de celui qui sait, celui qui est en quête de celui qui a atteint la sagesse. Comme le disciple, l'apprenti choisit son maître, et peut toujours le quitter. Mais le novice en religion décidé à poursuivre la voie qu'il s'est tracée est tenu d'écouter sans interroger la parole du maître. Il est tenu d'en attendre la révélation bien plus que la compréhension. Son devoir est se mettre en posture de recevoir celle-ci par la pratique répétée d'exercices spirituels dénués de tout espace laissé au libre-arbitre. De même, l'apprenti est tenu de regarder sans interrompre ou questionner le geste du maître. Il est tenu de répéter inlassablement les manipulations maladroitement jusqu'à ce que soudain, le déclic se fasse. Son devoir est de conserver une attitude de respect absolu, de profonde humilité, de soumission et d'obéissance aveugle. « Réservé et inscrit sous le sceau du secret, protégé par le silence qui, seul, peut en préserver à la fois l'intégrité et l'"authenticité", le savoir pratique du maître, pour être sauvegardé, dépend de ces conditions, tout comme le pouvoir qu'il en tire » (Gérard, 2005 : 174). Cette démarche s'explique : lorsqu'il s'agit de savoir faire, il n'est d'autre choix que de s'y coltiner. C'est en faisant qu'on apprend et même si le maître disait tout ce qu'il fallait faire, cela ne voudrait pas dire que cette transmission permettrait la maîtrise de l'acte.

Deux logiques de transmission des savoirs

Le geste peut s'apprendre sans recours à la parole, mais tous les savoirs ne peuvent être ainsi transmis par l'imitation de leurs détenteurs, sans que l'apprenti ose questionner, sans que le transmetteur cherche à se faire comprendre... Ce qu'on appelle des savoirs abstraits, des savoirs académiques, des savoirs scolaires ne peuvent se transmettre que par un discours articulé, didactique, confié à des maîtres qui soient des spécialistes de la transmission de ces connaissances, et non simplement de leur mise en application. Pour dire les choses de façon tranchée⁸, le savoir pratique ne demande souvent que de simples professionnels du métier en

8- En réalité, les choses ne sont pas évidemment aussi dichotomisées : on sait depuis Bourdieu tout ce qu'il y a de non-dit, dans la transmission scolaire, de savoirs réservés ; réciproquement, montrer et remonter le geste technique ne suffit pas à son apprentissage : même sans mot dire, certains transmettent leur savoir plus rapidement que d'autres.

question. Le savoir abstrait exige généralement de vrais professionnels de l'enseignement, enseignant un ensemble de connaissances qu'ils ne pratiquent pas.

Il y donc deux logiques différentes, à l'origine du processus de transmission des savoirs.

Dans l'une, dominante dans le système de l'apprentissage, certains savoirs ne sont pas immédiatement transmissibles : ce sont des savoirs incorporés, fruits d'une longue familiarité avec l'objet. Ils sont donc considérés comme des biens que l'on possède. Ils sont d'autant plus précieux qu'ils sont plus secrets, détenus jalousement par le maître. Celui-ci peut les occulter ou les révéler, partiellement ou en totalité, à tel ou tel de ses apprentis qu'il libère ainsi peu à peu de leur situation de dépendants. L'idée d'une didactique visant à enseigner le mieux possible et le plus rapidement possible est, par nature, contradictoire avec cette vision.

Dans l'autre, dominante dans le système scolaire, au contraire, le savoir est posé comme universel, objectivable, reproductible, accessible à quiconque fait l'effort pour y accéder, extérieur à celui qui l'enseigne. La réflexion pédagogique et didactique est donc afférente à cette logique de transmission à tous de savoirs qui sont des biens communs. La rareté de leur détention ne provient que de la difficulté de leur accès.

Ces systèmes de transmissions de savoirs répondent par ailleurs aux contextes sociétaux (économique, social, culturel, politique) dans lesquels ils se situent et auxquels ils correspondent. On parlera, à la suite d'Étienne Gérard, de « système de savoirs », pour définir « un ensemble de règles de construction et de transmission des savoirs (...), de rapports sociaux (y compris de pouvoir) entre les individus distingués par leur maîtrise de ces savoirs, enfin de fonctions sociales (d'intégration, de mobilité) assignées, par les différents groupes sociaux, à l'acquisition, à la transmission et à la maîtrise des savoirs considérés » (Gérard, 2005 : 164). Chacune des deux logiques exposées ci-dessus, celle de l'apprentissage et celle de la scolarisation, possède des caractéristiques qui lui sont structurellement liées : la tentation de rétention des savoirs pour l'apprentissage, l'élitisme pour le modèle scolaire qui vise avant tout à pousser les meilleurs jusqu'au bout du cursus d'enseignement. Chacune repose donc sur un rapport aux savoirs qui lui est particulier.

Mais dans le même temps, chacune s'adapte aux transformations qui traversent les sociétés dans leur ensemble. Chacune se gauchit en fonction des paradigmes dominants en tel ou tel pays, à telle ou telle époque. Ainsi, selon le système de savoirs concret représenté – l'apprentissage de la poterie à Fès ou celui des distinctions ouvrant la voie à Polytechnique, par exemple –, l'une ou l'autre de

ces logiques peut se trouver dominante, et donner forme à l'ensemble des modes de transmission des connaissances.

Au Maroc, les échanges économiques reposent encore largement sur la production rurale, sur l'artisanat et sur l'économie populaire. Les valeurs dominantes sont l'obéissance et le respect des anciens, transmis par la religion, qui domine et donne forme à l'ensemble des rapports sociaux (Bourqia, 2006). C'est bien l'archétype de la transmission religieuse qui domine. C'est lui qui modèle l'apprentissage, bien entendu, mais qui modèle jusqu'à l'instruction scolaire : le maître d'apprentissage y joue autant, sinon davantage que l'instituteur, le rôle de référent culturel et l'instituteur use des mêmes moyens pédagogiques (répétition, imitation, soumission) que le maître d'apprentissage. La voie de l'école est devenue une alternative crédible à la voie de l'apprentissage, mais « l'apprentissage n'en possède pas moins cette fermeture propre à tout système qui n'admet en son sein aucun principe, aucune règle de socialisation qui viendrait contredire l'ordre en vigueur, en termes de distribution des rôles et, fondamentalement, de transmission des savoirs » (Gérard, 2005 : 174). L'école représente une certaine valeur, mais elle reste axée sur le primat du respect de l'autorité, sur l'apprentissage par cœur plutôt que sur la compréhension, sur la reproduction du modèle et non sur l'esprit critique. Poser une question, c'est déjà menacer l'ordre hiérarchique. « L'exigence du respect, le recours à l'autorité, sont la seule issue pour rétablir l'ordre, faire accepter les normes et les valeurs (...) et pour situer chacun à sa place » (Belarbi, 1991 : 126). Bien entendu, les choses évoluent, et cette image de l'école n'a plus guère réalité dans les quartiers chics des grandes villes. Mais le modèle paternaliste qui domine nécessairement le système de l'apprentissage reste prégnant. « La violence physique était et continue encore à être considérée par la société comme un authentique argument pédagogique » (Guessous, 2002 : 192). Surtout, le paradigme de l'école ne parvient pas à imposer sa logique au point que seul le diplôme légitimerait les positions sociales.

À l'inverse, en France, c'est le système d'apprentissage qui se structure en fonction du modèle scolaire, et qui subit l'influence du rapport au savoir que cela implique. Le contenu du programme est strictement défini. Les connaissances acquises par l'apprenti sont évaluées, et sanctionnées par un diplôme. La relation pédagogique est un outil central de la transmission de savoirs. C'est l'école qui sert de référent, jusqu'à la collaboration imposée entre le système scolaire et l'apprentissage. La rétention de savoirs est alors bridée par le formalisme du modèle scolaire, qui impose ses règles et ses normes. Dans ce rapport aux savoirs – celui du paradigme aujourd'hui dominant de l'école –, c'est une concession pragmatique à la difficulté de formaliser les savoirs à transmettre qui impose la formation en alternance dans les apprentissages. Plus ceux-ci exigent une formation théorique et plus court est le temps consacré à l'apprentissage sur le tas,

plus la profession concernée est valorisée. Seul le savoir abstrait, conceptualisable, semble digne de reconnaissance sociale. Et le détenteur de savoir, fut-ce d'un savoir pratique, sera d'autant mieux reconnu qu'il saura mettre en mot son savoir, passer du concret à l'abstrait, de la pratique à la théorisation de sa pratique.

Quelles évolutions ?

J'ai montré ailleurs (Schlemmer, 2005) comment le processus d'institution de l'école s'était effectué dans des conditions radicalement différentes au Nord et au Sud, même si la mondialisation et la marchandisation de l'éducation en cours amorçaient une nouvelle convergence où, cette fois, ce sont les pays du Sud qui indiquent l'avenir possible du Nord, dans la mesure où le système d'enseignement national public y est beaucoup plus fragile et moins à même de résister au processus de privatisation et de marchandisation de l'enseignement (Laval & Weber, 2002 ; Laval, 2003). Pour que le modèle scolaire soit aujourd'hui le modèle dominant et que ce soit lui qui donne forme jusque et y compris à la transmission des savoirs pratiques et des savoirs professionnels, il aura fallu une lente et profonde évolution. On peut la faire remonter à la révolution de la philosophie grecque, posant justement certains savoirs comme des objets extérieurs à soi, objectivables, que chacun peut atteindre par un travail de la raison. L'éducation – ou du moins l'instruction –, devient de plus en plus affaire de professionnels spécialisés, jusqu'à ce que, à la fin de la révolution industrielle du XIX^e siècle, on aboutisse à l'instauration d'un nouveau type d'école, un système d'enseignement unifié, au contenu défini par l'État, sanctionné par des diplômes nationalement reconnus, délivré par un corps de fonctionnaires spécifique, et dans un lieu particulier où les enfants sont impérativement tenus d'être présents, à plein temps – c'est « le grand enfermement » décrit par P. Ariès (1960).

Ce n'est qu'au terme de ce processus que l'école est devenue le paradigme dominant en matière de transmission des savoirs. Même en France, comme le montre Guy Brucy dans un article particulièrement riche (Brucy, 2007 : 278-279), au début du XX^e siècle encore, « l'ouvrier expérimenté est perçu comme l'incarnation d'une synthèse subtile entre des qualités individuelles innées, confinées aux dons, des qualités morales justifiant la confiance déléguée par l'employeur – goût du travail bien fait, "bonne moralité", adhésion aux valeurs patronales – et des compétences techniques, toutes choses qui, selon les employeurs, ne peuvent s'acquérir qu'en situation de travail réel. Dans cette vision, les savoirs formels transmis ailleurs que "sur le tas" sont minorés car, comme l'explique un artisan de la Côte-d'Or en 1947, *« les qualités les plus nécessaires pour devenir un ouvrier professionnel sont la bonne conduite, l'exactitude au travail, la persévérance et l'énergie. Mais, bien qu'importantes, l'intelligence et l'instruction ne sont pas les plus*

indispensables »⁹. Dans ces conditions, « la hiérarchie de prestige du métier n'est pas une hiérarchie de grades mais de talents » (Piotet, 2002 : 13), et la reconnaissance de l'expérience ne peut être que le fait des pairs et d'eux seuls. Elle prévaut toujours sur celle, externe et publique, que tente d'imposer au même moment la Direction de l'Enseignement technique, par l'examen et le diplôme (le Brevet Professionnel¹⁰), lesquels suscitèrent une résistance qui ne se démentira jamais. En outre, la reconnaissance par le seul employeur représente, pour celui-ci, un avantage économique certain : en étant le seul à pouvoir décider du moment de cette reconnaissance, il contrôle celui où il peut rémunérer à son juste prix la qualification détenue par le salarié expérimenté. Plus il retarde ce moment, plus il bénéficie de l'expérience sans en payer le coût.

On voit combien on est encore dans ce que nous appelions la logique de l'apprentissage. Il faudra près d'un siècle pour que l'école soit pleinement instituée, et que les modes de transmission didactique des savoirs deviennent la norme. Dans les pays industrialisés, le modèle scolaire s'imposera à l'artisanat au fur et à mesure que l'artisanat sera davantage partie prenante de développement économique, reposera sur une logique de rentabilité ; qu'il deviendra de plus en plus nécessaire de l'indexer, en termes de normes d'apprentissage, sur l'enseignement scolaire, par besoin d'homogénéisation dans la formation de la population – tant celle des citoyens que celle des producteurs, l'une et l'autre étant désormais attribuée à l'école.

Aujourd'hui, il faut que le chercheur en sciences sociales qui n'est pas spécialiste des pays où l'école n'est pas encore instituée fasse un effort particulier pour maintenir présent à son esprit le fait que l'école n'est pas la seule voie de socialisation et de formation et que, sur le marché du travail (du moins pour les métiers qui n'exigent pas un apprentissage scolaire conséquent ou une formation académique), l'expérience acquise prévaut le plus souvent, comme critère de choix, sur le niveau d'instruction atteint. Le savoir tiré de l'expérience est d'autant plus reconnu que la société est plus habituée à reconnaître les parcours d'apprentissage de la vie qui se font hors de l'école (Ropé & Schlemmer, 2007) ; et que la reproduction l'emporte sur l'innovation, la logique sociale, sur celle de la productivité.

Mais au Maroc comme dans l'ensemble des pays du Sud, on assiste bien à la montée en puissance du modèle scolaire. Elle passe par l'exigence de qualifications normées et mesurables. Jusque là, dans une vision encore holiste du

9– « Lettre adressée à l'Inspecteur principal de l'Enseignement technique et lue à la réunion des conseillers de l'Enseignement technique de Côte d'Or, 30 juin 1947, archives nationales, F 17bis 788 » (note de Guy Brucy, 2007 : 278).

10– Créé en mars 1926.

monde, la reconnaissance du métier portait sur une somme de connaissances, sur une maîtrise de l'art, sur une ensemble de qualités humaines donnant sa valeur à son détenteur, quelle que soient les opportunités offertes à leur mise en œuvre. Désormais, on passe à une vision centrée sur l'individu, acteur de sa réussite et entrepreneur d'initiatives individuelles, seul responsable de son parcours professionnel et ayant en permanence à démontrer non plus sa qualification, mais ses "compétences" (Ropé, 2005, 2006). Faisant une synthèse de l'évolution en cours dans le monde de l'artisanat au Maroc, on a pu écrire, pour le bilan de « 50 ans de développement humain au Maroc¹¹ » : « Les anciennes habitudes, voire même les anciennes qualités humaines individuelles et collectives sont perçues, du moins par ceux qui n'arrivent pas à s'en libérer ou à les modérer, comme de véritables obstacles à toute promotion personnelle. En revanche, la compétition, la concurrence, la recherche de l'intérêt personnel que l'ancienne morale condamnait sans réserve apparaissent dans le nouveau contexte socioéconomique non seulement comme souhaitables, mais légitimes et nécessaires » (Chikhaoui, 2006 : 28). Signe de cette dégradation, aujourd'hui se multiplient ce que l'on appelle péjorativement les "*maâlem's de la poche*", ainsi nommés parce qu'ils ne doivent leur statut qu'au fait d'avoir dans la poche un portefeuille bien rempli, des capitaux leur permettant de s'installer et de salarier des ouvriers qualifiés, mais sans maîtriser aucunement eux-mêmes les techniques de leur métier. L'artisan formé à l'ancienne forçait le respect. Le *maâlem* "de la poche" suscite le mépris des maîtres artisans traditionnels parce qu'il fait preuve d'ignorance dans son propre domaine, leur rejet parce qu'il les concurrence, mais aussi leur crainte, parce qu'il dévalorise l'ensemble de l'artisanat d'art marocain.

Cela ne signifie pas que l'évolution en cours ne comporte que des aspects négatifs, et qu'il faille tout regretter d'un "ancien temps" idéalisé : sans aucun doute est-ce un progrès que de postuler le caractère universel des connaissances, que de faire entrer le didactisme et faire preuve de pédagogie dans la transmission des savoirs. En instituant le Brevet professionnel et le CAP, en formalisant ainsi la transmission et l'acquisition des savoirs professionnels, par une formation « *méthodique et complète*¹² », sous des modalités exigeant « *au minimum cinq ans*

11– Royaume du Maroc, 2006, « 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025 », dit « rapport de cinquantenaire ». Suite à une initiative du Roi, il s'agit d'un rapport de réflexions et de débats sur l'évaluation rétrospective du développement humain au Maroc depuis son Indépendance, et sur la vision de ses perspectives pour les vingt prochaines années. La finalité première de ce rapport, élaboré par un groupe d'experts, est d'alimenter un débat sur les politiques à mettre en œuvre dans le futur proche et lointain, et ce à la lumière des enseignements de l'expérience des réussites et des échecs du passé. Ce rapport a été remis officiellement au Roi le 6 janvier 2006. On peut consulter en ligne l'ensemble des documents composant ce volumineux rapport, à l'adresse suivante : <http://www.rdh50.ma/>

12– Circulaire du 4 décembre 1926 relative à la collaboration entre les cours professionnels et les cours d'adultes, citée par Brucy (*op. cit.* : 281).

d'études théoriques et pratiques »¹³, la Troisième République ne poursuivait-elle d'ailleurs pas un but politique d'émancipation ? « C'était la voie par laquelle on donnait sens à son travail en l'appréhendant dans sa globalité grâce à la formalisation théorique. C'était l'outil permettant de dominer sa tâche pour mieux s'en affranchir en cas de crise économique et, au-delà, pour sortir de sa condition de salarié au moment où la République valorise l'ascension sociale et, après la Seconde Guerre mondiale, la promotion sociale. Mais, à bien y réfléchir, le projet était encore plus ambitieux dans la mesure où il supposait qu'au développement de l'autonomie dans le travail devait correspondre une plus grande aptitude à la prise de responsabilités dans la sphère citoyenne et politique. Bref, il posait en principe que démocratie économique et démocratie politique avaient partie liée » (Brucy, 2007 : 281). Reste que l'évolution suivie par la suite privera ce projet de l'essentiel de son ambition émancipatrice, pour le transformer au contraire, avec l'émergence des notions de compétences et l'exigence de faire reconnaître les acquis de l'expérience, en un piège pour le travailleur sommé de prouver son "employabilité" (Ropé & Tanguy, 1994).

Il reste donc à savoir comment le progrès de la rationalité occidentale peut se développer sans perdre en même temps le respect de valeurs oubliées, oubliées parce que ne pouvant être prises en compte pour le calcul économique et la recherche de rentabilité immédiate.

13– H. Luc, directeur de l'Enseignement technique, rapport rédigé en juin 1935 pour la création des BP d'ajusteur, tourneur, fraiseur et mécanicien, cité par Brucy (*op. cit.* : 280).

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- ARIES (P.), 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil.
- BELARBI (A.), 1991, *Enfance au quotidien*, Casablanca, Le Fennec.
- BOURQIA (R.), 2006, « Les valeurs – Changements et perspectives », in Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « rapport du cinquantenaire », <http://www.rdh50.ma/>), Contributions, pp. 63-104.
- BRUCY (G.), 2007, « De l'expérience reconnue à l'expérience déniée », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, pp. 273-298.
- CHEVALLIER (D.) (dir.), 1991, *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, Éditions de la MSH.
- CHIKHAOUI (S.), 2006, « Politiques publiques de l'artisanat – esquisse d'un bilan », in Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « rapport du cinquantenaire », <http://www.rdh50.ma/>), Contributions, pp. 7-30.
- ELADNANI (M.-J.) & VERDIER (É.), « Des modèles de formation professionnelle d'origine étrangère à l'épreuve des spécificités sociales marocaines. Une application au secteur de l'artisanat », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, pp. 175-195.
- GÉRARD (É.), 2005, Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain – Des savoirs qui s'imposent et s'opposent, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 163-186.
- GOODY (J.), 1979, *La raison graphique – La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de minuit.
- GUESSOUS (C.), 2002, *L'exploitation de l'innocence – Le travail des enfants au Maroc*, Casablanca, EDDIF.
- LAVAL (C.), 2003, *L'école n'est pas une entreprise – Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LAVAL (C.) & WEBER (L.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC ? Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux regards/Sylepse.
- MATHIAS (J.), 1963, « L'Artisanat marocain », *Bulletin économique et social du Maroc*, XXVII, 96-97, p. 55-109.
- MEASS (Ministère de l'emploi, des affaires sociales et de la solidarité), 1999, « Enquête sur le secteur informel localisé en milieu urbain », Rabat.
- MEJJATI ALAMI (R.), 2006, « Le secteur informel au Maroc : 1956-2004 », in Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « rapport du cinquantenaire », <http://www.rdh50.ma/>), Contributions, pp. 419-453.
- MÉTIVIER (S.), 2009, « Infirmier-formateur : de la pratique soignante à la pratique de transmission de savoir », diplôme de cadre de santé, direction de mémoire, Arlette Meunier, IFCS, CHU Amiens, multigr.
- MORICE (A.), 1996, « Le paternalisme, rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants », in B. Schlemmer (éd.), *L'enfant exploité – Oppression, mise au travail, prolétarisation*, Paris, Karthala-Orstom, pp. 269-290.
- PIOTET (F.), 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF.

POITOU (J.-P.), 1978, *La dynamique des groupes : une idéologie au travail*, Paris, Éditions du CNRS.

ROPÉ (F.), 2005, « La VAE à l'Université française : entre savoirs et "expérience" », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 61-84.

ROPÉ (F.), 2006, « La logique des compétences au centre de transformations profondes du système éducatif et du système productif », in É. Gérard, *Savoirs, insertion et globalisation – Vu du Maghreb*, Paris, Publisud, pp. 143-161.

ROPÉ (F.) & SCHLEMMER (B.), 2007, « Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations » (introduction au dossier « Savoirs et expérience »), *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, pp. 7-21.

ROPÉ (F.) & Tanguy (L.) (éd.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

SCHLEMMER (B.), 2005, « Éducation, apprentissage, formation : rapport au savoir et rapports enseignants-enseignants », in S. MAPPA (éd.), *Le savoir occidental au défi des cultures africaines : former pour changer ?*, Paris, Karthala, pp. 285-304.

SCHLEMMER (B.), 2006, « Violence sociale et violence économique dans la vie des enfants travailleurs », in M. Bonnet, K. Hanson, M.-F. Lange, O. Nieuwenhuys, G. Paillet & B. Schlemmer, *Enfants travailleurs – Repenser l'enfance*, Lausanne, Page 2, pp. 39-58.

SCHLEMMER (B.) & GÉRARD (É.), 2010, « Le rapport à l'école dans les milieux populaires de Fès », in M. Pilon, J.-Y. Martin & A. Carry, *Le droit à l'éducation – Quelle effectivité ?*, Paris, Éd. des archives contemporaines, à paraître en mars.

VERLET (M.), 1996, « Grandir à Nima (Ghana) – Dérégulation domestique et mise au travail des enfants », in B. Schlemmer (éd.), *L'enfant exploité – Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, Paris, Karthala-Orstom, pp. 311-329.

ZOUGGARI (A.), 2006, « La formation professionnelle de 1984 à la charte d'éducation et de formation », in Royaume du Maroc, *50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « rapport du cinquantenaire », <http://www.rdh50.ma/>), Contributions, pp. 285-308.