

APPRENTISSAGE ET SCOLARISATION EN MILIEU ARTISANAL MAROCAIN.

Des savoirs qui s'imposent et s'opposent

Étienne GÉRARD*

Comme en d'autres pays dits du "Sud" (notamment subsahariens), la scolarisation n'est, au Maroc et dans certains milieux sociaux au moins, pas encore instituée : le passage par l'école primaire ne s'est à peu près généralisé que très récemment¹ et le devenir des individus se forge le plus souvent sur la base de formations non scolaires, dispensées dans le cadre d'un appareil de production. Tel est le cas en milieu rural mais également dans les centres urbains, notamment là où l'artisanat de type traditionnel est particulièrement développé. Avant tout construit et développé sur un mode patrimonial, ce dernier ne survit, aujourd'hui encore, que sur la base d'un système de transmission réglé des savoirs techniques, dans lequel l'apprentissage "sur le tas" occupe une place centrale.

Aux côtés de l'institution scolaire – ou, plus justement, à la périphérie de l'espace scolaire –, d'autres institutions de formation, aux codes et règles non édictés et non publics, participent donc à la configuration de l'ordre social. Cette coexistence pose un certain nombre de questions, notamment : comment expliquer que la scolarisation ne soit pas encore généralisée et que des institutions non scolaires de formation prennent encore tant de place dans les processus d'intégration sociale et professionnelle des individus ? Quel peut être le "statut" des différents savoirs en présence, en regard des processus de différenciation sociale et des mécanismes sociaux de mobilité ? Conjointement, quelles sont la place et les fonctions détenues par l'institution scolaire dans ces processus et mécanismes ?

La littérature sociologique consacrée à ces questions relatives à l'éducation au "Sud" prend le plus souvent deux directions. Selon la première, l'institution scolaire est retenue comme seul référent : son fonctionnement,

* Sociologue, chargé de recherches, IRD.

1 La population de dix ans et plus, pour l'ensemble du pays, n'était ainsi, en 1999, alphabétisée qu'à 51,7 % (45,3 % en 1994) ; 70,8 % des enfants de 7 à 12 ans et 31,6 % de ceux de 13 à 15 ans étaient scolarisés (Ministère du Plan, 2000). D'après les taux d'abandon et de réussite enregistrés en 1996-97, 65 % des élèves parviennent en fin de 1^{er} cycle, 36 % suivent l'enseignement secondaire, 13 % obtiennent le baccalauréat et 5 % un diplôme d'enseignement supérieur (cf. *Regards sur le système éducation-formation*, COSEF, pp. 16-17 et 67, cité par Cheddadi, 2000 : 14, 24). Et trois quarts des élèves sortants du système une année donnée le quittent sans qualification.

ses logiques internes, les politiques qui en déterminent les orientations, ou encore les faits produits sur la scène scolaire, sont interrogés pour déceler des facteurs explicatifs de l'inégale scolarisation des individus ou, de manière plus générale, pour identifier et caractériser la place de l'École dans la société. La seconde porte davantage l'accent sur les logiques sociales et les stratégies de scolarisation, globalement sur les demandes sociales d'éducation ; sont mises au jour les représentations de l'École et de ses enseignements ou encore les pratiques de scolarisation. Mais il n'est question d'étudier les logiques sociales déployées que par rapport à l'institution scolaire (en termes d'adhésion, de "résistance" ou de refus de ce qu'elle propose comme formations ou perspectives), sur la base de l'interrogation, commune à la démarche précédente, des rapports entre offre scolaire et demandes sociales d'éducation – donc entre École(s), État et sociétés. Dans les deux cas, c'est bien l'institution scolaire qui sert de référence essentielle aux analyses.

Nous prendrons ici une troisième direction, complémentaire, qui nous est suggérée par les parcours différenciés d'intégration et de mobilité sociales dans les pays où la scolarisation n'est pas encore généralisée au niveau primaire (et moins encore aux degrés supérieurs). Parmi les facteurs de cette différenciation, et par hypothèse au moins, comptent principalement les mécanismes d'orientation des individus vers tel système de formation plutôt que vers tel autre. Cette direction oblige à déplacer le regard – non plus dans l'espace scolaire mais à sa périphérie – et à porter l'attention sur d'autres objets : non plus l'école, mais les autres institutions de formation ; non plus les rapports entre formation scolaire et mobilité sociale, mais les rapports entre acquisition de savoirs et intégration sociale. L'interrogation, dans ce cas, porte alors sur les logiques sociales d'acquisition et de transmission des savoirs et, au-delà, sur ce que l'on désignera ici par "systèmes de savoirs" – comme peut l'être celui de l'apprentissage². Par "système de savoirs", on entendra un ensemble de règles de construction et de transmission des savoirs – dans ce dernier cas, des savoirs pratiques, techniques –, 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. Dès lors, on tentera d'envisager les rapports que peuvent avoir entre eux différents "systèmes de savoirs" à travers les positions sociales occupées par les individus selon leur(s) formation(s) et leur capital de savoirs.

Un tel détour n'évacue pas la question de la place de l'institution scolaire dans la société. Il peut, au contraire, permettre de discerner ce qui,

2 Ou, dans certaines aires culturelles, la formation auprès d'individus considérés comme "savants" tels que, en milieu musulman ouest-africain, les "marabouts".

dans ces “systèmes de savoirs” et dans leurs rapports, infléchit les orientations de cette institution et, de manière plus générale, sa contribution à l’intégration des individus, distingués selon leur capital de savoirs et leur origine sociale.

À partir d’études menées dans un milieu dominé par la production artisanale, nous poserons la question simple de savoir si la formation scolaire est une ressource nécessaire pour devenir artisan ou si, à l’inverse, elle constitue un obstacle, surmontable ou non, pour exercer ce type d’activité. Cette double question renvoie au rapport entre apprentissage³ et formation scolaire. Au Maroc, le système d’apprentissage de type artisanal subit de profondes transformations, à la mesure des évolutions du marché du travail et de l’appareil de production d’une part, de l’institutionnalisation de l’École d’autre part. Ces mutations portent tant sur la formation et la socialisation des individus que sur la différenciation sociale reposant sur la base du capital scolaire (Gérard & Chaouai, 2003 ; Ibaaquil, 2000 ; Vermeren, 2002). Des tensions se font donc jour, sous-tendues par l’inégale acquisition des différents savoirs et par d’inégales conditions sociales de leur valorisation. Nous montrerons que ces tensions se traduisent par la relégation des artisans, et de leur “corps” dans son ensemble, à la faveur de deux principaux phénomènes : le processus d’exclusion propre au “système des savoirs” artisanaux d’une part ; d’autre part, la difficulté conjointe, pour les artisans, de se “raccrocher” au système scolaire, faute d’avoir souscrit à la scolarisation lorsqu’elle celle-ci, à la veille de l’indépendance du pays (1958), a été instituée comme principe de mobilité et d’ascension sociale.

À travers une série d’enquêtes dans la région de Fès-Boulemane et dans la médina de Fès⁴, nous avons recensé les trajectoires de formation

3 On fait référence ici à l’apprentissage “sur le tas” auprès d’ouvriers et de maîtres artisans, tel qu’il se pratique dans les ateliers de confection d’objets artisanaux à Fès, au Maroc. La politique du protectorat visait à professionnaliser la production artisanale et, à ce titre, a mis en place des écoles professionnelles (notamment de tissage traditionnel), mais pas à Fès (Chikhaoui, 2002 : 80). Un apprentissage “formel” est aujourd’hui dispensé dans des écoles publiques de formation professionnelle (de l’Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail), mais reste marginal (une seule école de ce type existe à Fès). Nous le laisserons donc ici délibérément de côté.

4 L’une de ces enquêtes a été réalisée en 2000 au sein d’une équipe de chercheurs du CERED, de l’IAV Hassan II de Rabat et de l’IRD, associés dans le “Programme de recherche sur l’insertion et les savoirs au Maroc” (PRISM). Elle a porté sur la population globale de la région administrative de Fès-Boulemane (selon un échantillon représentatif de neuf cents ménages), dont nous retenons ici les artisans de la ville de Fès. Des enquêtes personnelles, quantitatives et qualitatives, ont en outre été réalisées de 2000 à 2002 dans une centaine d’ateliers d’artisanat d’art (sur leur composition, sur les trajectoires des apprentis,

des artisans, mené des observations dans une centaine d'ateliers, enfin interrogé une cinquantaine d'apprentis, d'ouvriers et de patrons d'ateliers (*maâlem's*) sur leur conception du savoir artisanal, de la formation scolaire et du rôle éventuellement joué dans ce milieu par ceux qui ont été scolarisés.

Nous examinerons en premier lieu la composition du corps des artisans, avant d'envisager leurs trajectoires de formation – rapportées à celles de leurs pères. Un regard sur l'apprentissage artisanal et sur la formation scolaire permettra, dans un second temps, d'interroger leur "statut" respectif. Nous aborderons enfin la question de la scolarisation, telle qu'elle se pose pour les artisans. Trois volets seront alors examinés : la morphologie sociale du "corps" des artisans, le "statut" du savoir pratique et technique dans ce milieu, et le poids de l'instruction scolaire. Ce dernier sera apprécié à travers la scolarisation des artisans (pères et enfants) et, de manière moins directe, par l'examen des rôles et fonctions qui sont assignés, dans les ateliers, à ceux qui ont reçu une formation scolaire. Apprentissage et instruction scolaire seront ainsi étudiés pour mieux cerner leurs incidences sur la configuration de ce "corps" professionnel largement inscrit en marge de l'espace scolaire.

Le "corps" des artisans, entre reproduction et recomposition

166

L'artisanat est particulièrement important dans la "ville impériale" de Fès : d'après notre enquête en 2000, les « Artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux » (pour reprendre la nomenclature utilisée par le ministère marocain du Plan dans ses recensements) constituaient la catégorie professionnelle la plus représentée (près d'un individu sur trois dont la profession nous a été déclarée)⁵. Dans certains des cinq grands quartiers de la ville, quatre chefs de ménage sur dix appartenaient au corps des artisans ; tel est en particulier le cas de Fès-Médina, où nous avons réalisé l'essentiel des enquêtes qualitatives ici utilisées.

ouvriers et maîtres artisans) et auprès des maîtres artisans sur leur conception du savoir dans l'artisanat (grâce au concours d'Ismâïl Khalifi, interprète, que je remercie particulièrement ici). On distingue au Maroc l'artisanat d'art (baboucherie, cordonnerie, dinanderie, maroquinerie, zellige, poterie, menuiserie, couture et broderie, tissage, ou encore plâtre traditionnel) et l'artisanat de service. Ces enquêtes se sont limitées au premier type.

5 La répartition globale était la suivante : Artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux : 26,3 % ; Manœuvres non agricoles, manutentionnaires... : 22,8 % ; Commerçants, intermédiaires commerciaux et financiers : 19,1 % ; Employés : 11,3 % ; Cadres moyens : 6,5 % ; Conducteurs d'installations et de machines : 4,0 % ; Exploitants agricoles, pêcheurs, forestiers... : 3,6 % ; Ouvriers et manœuvres agricoles et de la pêche : 2,3 % ; Cadres supérieurs et membres des professions libérales : 2,3 % ; Corps législatifs, élus locaux, responsables de la fonction publique, directeurs et cadres dirigeants d'entreprises : 1,9 %.

En référence aux propos des artisans rencontrés, de nombreux facteurs ont précipité l'évolution de l'artisanat depuis cinquante ans au moins. Faute de pouvoir accorder ici un long développement à cette question, résumons cette évolution à grands traits. L'artisanat traditionnel constitue toujours la marque renommée de Fès, auquel le zellige (mosaïque) ou la gravure sur plâtre, par exemple, continuent de donner ses lettres de noblesse. Mais le développement de la scolarisation, celui de l'industrialisation (en particulier dans le textile), la migration de grandes familles d'artisans et de commerçants vers Casablanca (à partir des années cinquante), ou encore l'importation croissante de produits manufacturés, ont précipité la disparition de certains métiers et expliquent que certains soient en voie d'extinction (comme la teinture par exemple). Les conflits avec l'Algérie voisine et la fermeture des frontières ont en outre complexifié l'exportation des produits, non plus tant vers l'Est mais vers le Sud de l'Europe ; la paupérisation de certains secteurs au Maroc et l'ouverture de nouveaux circuits internationaux de distribution ont alimenté l'afflux de matières premières de pays étrangers (comme les peaux pour la maroquinerie)⁶. Ajoutés à ces facteurs, les années de sécheresse (décennie quatre-vingt) et l'exode rural qui s'en est suivi, le chômage croissant, ou encore la transformation des règles du secteur⁷ ont durci la concurrence entre artisans et accru la précarité de leurs conditions de travail. Un regard sur les ateliers en apporte aussitôt la preuve. La plupart du temps très exigus, telles les "pièces" des anciens caravansérails (*fondouk*), parfois sans lumière ni aération (ce qui, dans des cas comme le polissage du cuivre, rend le travail d'autant plus pénible), les ateliers s'offrent comme lieux d'activités avant tout manuelles, très peu technicisées et dont la fabrication à la pièce constitue, la plupart du temps, l'essentiel de la production. Pour ce qui nous intéresse ici, cette dimension est importante : nous le verrons, elle fournit une base nécessaire de compréhension des processus de "surdétermination" des savoirs techniques et des hiérarchies, entre les individus et groupes sociaux, dont s'accompagne l'inégale maîtrise de ces savoirs.

La structuration du "corps" des artisans n'est pas indemne de ces évolutions : les anciens groupements par métiers – pour ne pas parler de

6 Sans parler des mesures d'ostracisme, à l'instigation du pouvoir royal, dont la ville a été victime dans les années soixante-dix et quatre-vingt en raison des mouvements de protestation (on parle couramment « d'émeutes ») des étudiants.

7 On notera simplement que les représentants des artisans (*amin's* et *Muhatassib*), autrefois chargés de la réglementation du secteur (le *Muhatassib* étant nommé par le sultan responsable du contrôle et de la juridiction économique) ont perdu l'essentiel de leur pouvoir, au bénéfice des chambres d'artisanat. Par ailleurs, jusqu'en 1983, les *amin's* étaient nommés par les pouvoirs publics. Ils sont depuis élus par les artisans qu'ils représentent mais, d'après nos enquêtes, ne participent plus à l'application de normes de production et n'ont quasiment plus d'audience auprès des pouvoirs publics.

corporations⁸ –, se sont depuis longtemps fragmentés. Au début du protectorat déjà, les administrateurs notaient que les « *corporations constituées ne sont plus qu'à l'état de vestiges et l'on peut prévoir la disparition inévitable de ces vestiges eux-mêmes (...). Grâce à nos moyens de communication, aux facilités de transport, grâce aussi à l'appel varié et important d'une main d'œuvre abondante destinée à des travaux nouveaux, nous avons en face de nous, non plus des groupes plus ou moins prédestinés à telle ou telle fonction, mais de plus en plus une poussière d'individus assez hétérogènes que nous devons reclasser* » (Ricard, 1924, cité par Chikhaoui, 2002 : 85). Les *amin's*, représentants d'artisans regroupés selon leur profession, n'ont plus guère pour rôle que de régler les litiges entre artisans – lorsque eux-mêmes ne choisissent pas de porter aussitôt leur différend devant le tribunal –, et non plus tant celui de garantir la qualité des produits fabriqués et de veiller à l'application des règlements coutumiers de fabrication (Kninah, 2002 : 176).

Les artisans demeurent, comme aux siècles précédents (*ibid.*), divisés en trois catégories principales : les maîtres artisans (*maâlem's*), les ouvriers (*snayaï*) et les apprentis (*maâtalem's*). Les premiers sont en majorité employeurs et patrons d'ateliers⁹, les autres employés et rémunérés ou indemnisés, ou par période de travail (la semaine) ou à la tâche. Mais cette distinction se double aujourd'hui d'une hiérarchie statutaire et, surtout, fonctionnelle, entre maîtres artisans eux-mêmes. Statutaire : les *maâlem's* se différencient selon qu'ils sont patrons et employeurs, ou ouvriers. Faute d'avoir acquis le capital nécessaire à l'ouverture d'un atelier, certains demeurent, en effet, employés d'un autre maître artisan¹⁰. Fonctionnelle : se multiplient aujourd'hui, aux côtés des *maâlem's* hissés à ce rang grâce à leur maîtrise technique, des *maâlem's* « *de la poche* » qui ne doivent leur dénomination de « maîtres » qu'à leur pécule (seul celui-ci leur a en effet permis d'avoir la propriété d'un atelier et d'embaucher des ouvriers), qui imposent à leurs

8 D'après L. Kninah, il serait plus juste de parler de groupements d'artisans que de corporations, davantage constitués par le représentant général des artisans (*Muhataassib*) que par les artisans eux-mêmes sur la base d'une communauté de métier. En effet, dans la poterie par exemple, les diverses catégories de potiers, qui exerçaient des métiers distincts, selon des techniques différentes, étaient regroupées en une seule corporation. À l'inverse, dans d'autres cas, comme les tanneries, des ateliers réalisant les mêmes produits, selon les mêmes procédés, formaient des groupements distincts. Pour l'auteur, la corporation était en fait, avant tout, une unité fiscale : « *sur ordre du sultan, [le Muhataassib] divisait ou intégrait les corporations les unes dans les autres, suivant les circonstances politiques et suivant leurs effectifs et leur potentiel économique* » (Kninah, 2002 : 175).

9 Certains travaillent seuls à leur domicile (couturiers, babouchiers...) et se distinguent des autres en ce qu'ils n'embauchent aucun ouvrier ni apprenti.

10 Dans ce cas, ils sont dénommés soit selon leur statut (*snayaï*), soit selon leur maîtrise technique (*maâlem*), soit encore en une combinaison des deux propriétés (*maâlem-snayaï*).

ouvriers des normes sévères de productivité dans le déni de la qualité des produits (d'autant plus qu'une "armée de réserve" importante, issue de la campagne voisine ou des quartiers périphériques, guette des emplois) et qui, de ce fait, tronquent les règles de la production et du marché.

Concurrence, mouvements migratoires, industrialisation, scolarisation, transformation des règles du marché enfin, ont ainsi participé dans les dernières décennies à une recomposition du "corps" des artisans, désormais représentés, non seulement par des héritiers de longues lignées d'artisans, mais aussi par de nouveaux venus dans la profession¹¹, largement issus du monde rural.

Cette diversification peut se lire à travers l'origine sociale des artisans, qui se recrutent aujourd'hui dans diverses catégories socioprofessionnelles ; l'artisanat compte ainsi dans ses rangs des fils de manœuvres (presque aussi nombreux en proportion que les fils d'artisans), de commerçants et d'employés, mais aussi de cadres (tableau 1 ci-après)¹².

TABLEAU 1
Répartition des artisans
selon la catégorie professionnelle du père (Fès, 2000).

Catégorie professionnelle du père	
Artisans	36,3 %
Manœuvres non agricoles	32,5 %
Commerçants	17,5 %
Employés	5,0 %
Cadres	3,8 %
Ouvriers et manœuvres agricoles	1,7 %
Exploitants agricoles	1,3 %
Conducteurs d'installations	0,6 %
Autres	1,7 %
Total	100,0 %

169

Source : enquête PRISM, 2000.

Lire : 36,3 % des artisans sont fils d'artisans, etc.

11 D'après notre enquête, le tiers des artisans de la ville n'en est pas originaire.

12 À notre connaissance, aucune base similaire de données n'a été réalisée avant cette enquête, qui nous aurait permis de réaliser des comparaisons dans le temps.

Malgré cette diversification, le métier d'artisan est encore aujourd'hui largement affaire d'héritage : plus de sept enfants d'artisans sur dix ont cette même activité professionnelle. À l'exception des enfants de manœuvres et manutentionnaires qui, eux aussi, prennent largement place dans l'artisanat, les enfants dont le père a une autre activité sont bien moins représentés qu'eux dans ce secteur. En principe, note encore Kninah, « *l'accès à la corporation était (jusqu'au début du vingtième siècle au moins) libre. Mais, en réalité, le personnel de chaque entreprise était formé de gens appartenant aux mêmes familles. Dans la société marocaine de jadis, le fils héritait souvent de la profession de son père* » (Kninah, *op. cit.*, p. 177). Comme le soulignaient Le Tourneau et Paye en 1935, les patrons de certaines professions se flattaient d'être en majorité de même origine (*cherif* – pluriel *chorfas*) et de n'admettre aucun étranger parmi eux, de même que les tanneurs, par exemple, se méfiaient des gens qui venaient d'ailleurs (Le Tourneau & Paye, 1935, cité par Kininah, 2002 : 177). Un artisan couturier nous le confirmait : « *la généalogie des chorfas était écrite et agréée par le sultan et les autorités. De sorte que personne ne peut s'introduire parmi eux, ni aucun de leurs membres les quitter* ». Certains groupements « *ethniques spécialisés* » (comme les épiciers du Souss) étaient par ailleurs « *composés d'hommes unis entre eux par des liens de parenté* » ; enfin, d'après L. Massignon (1924), la corporation était fermée et son effectif limité afin d'éviter le chômage et la faillite et d'assurer à chacun de ses membres la part de travail qui lui permettait de vivre.

Les règles (implicites au moins) d'intégration dans les groupements d'artisans reposent ainsi sur la logique ancienne de la filiation. Le fait que les artisans, eux-mêmes fils d'artisans, ont une position que l'on peut qualifier de dominante, en témoigne également : plus que les autres, ils sont patrons (employeurs) et, corrélativement, ont le statut d'artisan employé et salarié dans de bien moindres proportions que les autres (moins de deux sur trois alors que trois artisans, fils de commerçants ou de manœuvres, sur quatre ont ce statut).

Comment interpréter cette morphologie du "corps" des artisans ? À quoi attribuer cette position supérieure des artisans dont le père exerce (ou exerçait) cette même activité ? Pour apporter des éléments de compréhension, nous choisirons ici une approche par les savoirs (en l'occurrence pratiques, techniques), en examinant leur "statut", leurs règles de transmission et les conditions sociales de leur appropriation.

Savoir et pouvoir. La maîtrise technique comme principe de domination

Dans le milieu artisanal, la différence de statut entre artisans est avant tout, selon leurs propos, le résultat d'une inégale maîtrise des savoirs pratiques. L'artisan est maître en raison de sa connaissance et de ses compétences supérieures. Ce savoir est au principe d'une division rigoureuse des

tâches et de différenciation entre apprentis, ouvriers et maîtres artisans (Harrami, 2002). Comme dans les systèmes de type “sahélien” – en opposition au système “côtier” ouest-africain (Charmes & Oudin, 1994 ; Huyghe-Mauro, Gérard & Parodi, 1999) –, l’apprentissage n’est, au Maroc, pas rigoureusement réglementé : pratiqué sans limite d’âge (même si l’entrée en apprentissage doit se faire avant d’avoir franchi le seuil de l’adolescence pour espérer devenir maître un jour), il peut intervenir à différents moments du parcours individuel, et ne fait l’objet ni d’une intronisation de l’apprenti, ni d’aucun rite marquant son passage au statut d’ouvrier, ni de règles “formelles” de formation : le maître artisan décide seul du temps de l’apprentissage (à moins que l’apprenti ne choisisse de lui-même de l’interrompre).

D’abord cantonné à l’exécution de corvées, à l’observation, l’apprenti est ensuite invité à réaliser des tâches simples, par imitation, dans le cadre d’une socialisation de base aux règles en vigueur et dans celui du principe premier d’une “bonne” mise en pratique des savoirs peu à peu dispensés : le respect aux aînés et supérieurs. Soumission et obéissance, dont le mutisme est le meilleur témoin – tant dans l’exécution des ordres que dans l’apprentissage des premiers gestes techniques –, sont requises de l’impétrant qui, comme en d’autres domaines et lieux¹³, doit avant toute chose faire preuve d’abnégation et d’humilité pour apprendre. Le passage au statut d’ouvrier est consenti par le patron quand il estime que le jeune est en mesure de réaliser une commande dans ses grandes lignes (à l’exception de la réalisation du modèle et de la finition). Ce changement de statut implique des transformations essentielles (rémunération, relative autonomie dans la réalisation des produits), mais elles s’opèrent de manière limitée ; les arcanes du métier demeurent du ressort réservé du *maâlem* : « *Lui se préserve la gestion des commandes, l’achat des matériaux et la vente de la production et, au niveau du savoir-faire, la réalisation de maquettes et autres gabarits dont il est le seul dans l’atelier, de son vœu même, à maîtriser la technique* » (Schlemmer & Gérard, 2004).

Ces prérogatives du maître artisan ressortissent à une loi fondamentale : lui seul sait, et sait parce qu’il est “élu”. Mourad par exemple, tisserand, propriétaire du dernier exemplaire de métier à tisser héritier des modèles conçus par Jacquard, détient seul, dans son atelier, la technique

13 Cette règle, inspirée de l’islam (notamment soufi), est identique, en pays musulmans, pour l’apprentissage auprès des marabouts, guérisseurs et autres “savants” qui, selon le sens commun, doivent leur connaissance à leurs liens privilégiés avec le monde *supra* humain (*infra*). L’humilité dictée par cet ordre (dans un acte de soumission à Dieu), sert bien sûr de prétexte aux patrons pour ne verser aux apprentis qu’une indemnisation minimale pour leur travail (*cf.* Schlemmer, 2005). La volonté d’apprendre – autrement dit, d’hériter d’un savoir supérieur – ne saurait en effet être rétribuée, sous peine de spolier le savoir lui-même et de contrevenir à la subordination qu’implique son acquisition.

indispensable pour la réalisation de motifs et autres broderies. À l'écart de ses ouvriers, il conçoit la double trame de ce métier à fil sur laquelle ses subordonnés guideront la navette en un geste mécanique de va-et-vient presque toujours identique. Interrogé sur son savoir, Mourad dit ne jamais avoir réellement appris et, pour se faire comprendre, mentionne la *baraka* (don reçu de Dieu) qui lui aurait permis de savoir ce qu'il sait : il a pu observer un *maâlem* avant lui, bien sûr ; mais, n'ayant eu aucune explication de sa part, il n'aurait jamais pu mettre son savoir en pratique s'il n'en avait eu la "science infuse". Son statut de patron se justifie dès lors : étant seul à connaître les secrets techniques de l'atelier, lui seul peut le diriger. Les relations d'autorité, donc de subordination et d'apprentissage, découlent quasi "naturellement" de cet ordre défini par des instances supérieures dont lui seul aurait reçu la *baraka*. Mais un tel discours apparaît bien vite, à l'écoute d'arguments contradictoires, comme une représentation et le résultat d'une construction. Interrogé sur le fait que ses ouvriers – dont certains ont le même âge que lui (la soixantaine) et avec lesquels il a commencé à travailler – ignorent l'acte technique de préparation du métier à tisser, Mourad lie savoir et pouvoir : « *ils n'ont pas voulu apprendre* », dit-il, révélant de la sorte le fait que le savoir est bien objet de transmission entre "maîtres" et subordonnés. Pour donner plus de poids encore à son argumentaire, Mourad ne dit rien de sa formation, identique à celle de ses ouvriers – de leur aveu à eux –, ni de son passage par une entreprise industrielle de textile avant l'ouverture de son atelier.

172

Pour parler de son savoir, il mêle donc deux registres, l'un religieux, l'autre plus politique ; la *baraka* est avancée pour mieux justifier l'impératif, pour un *maâlem*, de ne pas faire savoir ce qu'il sait à ses apprentis et ouvriers s'il veut continuer à les contrôler et ne pas être destitué (*infra*). En outre, le *maâlem* reconnu comme tel bénéficierait du marché, davantage qu'il ne se soumettrait à ses aléas : à la faveur de sa réputation, il ne quête pas les clients, mais est recherché par eux. Le maître n'a pas à se faire connaître : ses réalisations, qui vantent à elles seules sa maîtrise technique supérieure, le devancent. L'inverse enseigne la même leçon : s'il est indigent ou qu'il doit prospecter le marché pour trouver des clients, un artisan ne saurait être un "vrai" *maâlem*.

Le savoir pratique du *maâlem* prend aussi place sur une échelle d'équivalences : supérieur à celui que détiennent les apprentis et ouvriers, il lui a permis d'avoir la considération et la reconnaissance de ses pairs (comme l'*amin*, devant qui le *maâlem* devait présenter son travail pour pouvoir ouvrir un atelier, s'en faisait le relais auprès des autres artisans de la même corporation), d'être distingué parmi d'autres sur le marché et, ainsi, de réunir le capital nécessaire à l'ouverture d'un atelier et à l'embauche d'apprentis et d'ouvriers. Dans le sens commun, le maître artisan est donc celui qui, en raison de sa maîtrise technique, a pu acquérir le statut

de patron – sinon de propriétaire¹⁴ – capable seul de vivre de sa production. Les *maâlem's* « *de la poche* », à l'origine d'une concurrence exacerbée, renforcent *a contrario* cette conception partagée du savoir des "vrais" maîtres artisans : en opposition à eux, ces derniers ne devraient en effet leur maîtrise technique qu'à leur prédisposition à réaliser des objets de qualité supérieure, ainsi qu'à leur opiniâtreté dans l'apprentissage continu (douze ans sont en moyenne nécessaire pour devenir *maâlem*) – autrement dit à leur mérite mis au service d'un "don" quasi-divin pour leur art. Tout à la fois marque d'identité (comme le révèle la facture de l'objet réalisé dans laquelle se reconnaissent son auteur et sa lignée) et qualité incarnée par l'artisan, sa maîtrise technique justifie ainsi qu'il soit maître, donc à la tête de l'atelier.

Reçue de Dieu, la *baraka* ne se transmet évidemment pas : tous les fils d'un *maâlem* ne sauraient lui succéder, parfois même aucun. Le maître artisan guette cependant, dans les "qualités" de ses fils, celui qui pourra hériter de ses savoirs techniques et, au-delà, de tous les capitaux acquis depuis qu'il exerce sa profession. Les enfants d'artisans qui pratiquent la même activité que leur père sont donc doublement héritiers : ayant acquis, sinon un appareil de production, du moins un capital de savoirs techniques indispensable pour acquérir celui-ci, ils sont aussi les représentants légitimes de l'artisanat. En cela sont-ils prédisposés, davantage que les artisans de pères manœuvres, commerçants ou autres, à obtenir le statut de *maâlem* et à bénéficier des conditions pour employer apprentis et ouvriers.

Cette règle de filiation est en partie assurée par une partition réglée des savoirs, en particulier dans les modes de leur transmission. Elle est aussi éminemment attachée au principe de reproduction des structures de production. En d'autres termes, cette partition des savoirs obéit à la nécessité de sauvegarder l'appareil de production ; c'est pour cette raison qu'elle est fondamentalement structurante des rapports sociaux dans l'atelier. Ce faisant, cette règle de filiation est contrariée par la scolarisation des enfants et l'extension du champ scolaire. L'institutionnalisation progressive de l'École reconfigure le "champ des savoirs" dans ce milieu d'artisans ; elle conduit à des pratiques d'adhésion ou de résistance à l'ordre social auguré par la scolarisation généralisée ; simultanément, elle enclenche des pratiques de sauvegarde d'un ordre où les savoirs techniques président à la distribution des rôles, des positions et des pouvoirs.

Deux dynamiques conjointes apparaissent donc à l'analyse : en premier lieu une certaine "survalorisation" des savoirs pratiques, qui fait "écran" ou "repoussoir" en matière d'acquisition d'autres savoirs ; en second lieu, la tendance inverse, pour une fraction des fils d'artisans (nous

14 Le *maâlem* est en effet rarement propriétaire de l'atelier ; il a « *acheté la clef* » au propriétaire des locaux, selon un bail reconductible.

verrons lesquels), à être scolarisés et engagés dans un mouvement de mobilité sociale sur la base du capital scolaire.

Plusieurs ensembles de fait militent en ce sens, desquels nous retiendrons ici l'attitude des patrons employeurs à l'égard de leurs subordonnés anciennement scolarisés, d'une part, la scolarisation dans ce milieu de l'artisanat, d'autre part.

La formation scolaire : ressource ou obstacle pour s'insérer dans l'artisanat ?

Soumission, humilité et obéissance – toutes dispositions indispensables à l'apprentissage, à l'écoute du maître – ne sauraient, de l'avis des *maâlem's*, être mieux appliquées que par des enfants, *a fortiori* non socialisés à des principes exogènes et dans des institutions extérieures au cadre familial de formation, comme peut l'être l'école. L'imprégnation précoce des règles en vigueur dans l'atelier donne le *la* de l'apprentissage, nécessairement long, auquel le jeune devra se consacrer pleinement. Ceux qui logent dans l'atelier du maître (comme, ailleurs, les *talibés* chez leur marabout), peuvent le mesurer mieux que d'autres et assimiler l'idée que la résignation à des conditions difficiles porte en elle la promesse de pouvoir prendre place, plus tard, aux côtés d'un maître, voire de lui succéder. La formation ne sera réellement accomplie qu'au terme d'abnégation (comme y oblige, entre autres, l'absence de salaire), d'apprentissages approfondis – le plus souvent auprès de maîtres successifs pour acquérir les différentes spécialisations de chacun –, enfin d'années passées à réaliser, comme ouvrier, les commandes du patron.

Ouvert du point de vue de ses modalités (l'apprenti choisit son maître et peut le quitter s'il le souhaite), 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 contrevenir à l'ordre en vigueur, en termes de distribution des rôles et, fondamentalement, de transmission des savoirs. 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 : dispenser ce savoir dans son intégralité conduirait le maître à destitution et dépendance puisque lui seul fonde son pouvoir dans le jeu ouvert de la concurrence. Comme nous le dit un chaudronnier qui tente d'expliquer la disparition de son métier, visible au peu d'artisans encore capables de l'exercer, « *Les maâlem's ne voulaient pas apprendre le métier aux autres, pour ne pas être concurrencés ensuite par ceux qu'ils auraient formés* ». Ce secret à la base du pouvoir du maître artisan sur ses ouvriers a pour pendant l'exercice non partagé de la valorisation des techniques, en particulier la commercialisation des produits, donc la connaissance du marché, la mainmise sur le capital financier de l'atelier et sur la clientèle.

Les jeunes apprentis et ouvriers qui sortent du système scolaire semblent d'autant plus redoutés – aux dires de leurs patrons et à les écouter eux-mêmes – que leur passage à l'école a été important : habiles à compter, à mémoriser, à comprendre par eux-mêmes, à maîtriser aussi des registres de sociabilité utiles aux contacts avec les clients comme avec les concurrents, ils représentent pour le patron une menace directe. Dès lors sont-ils le plus souvent cantonnés à des tâches d'exécution, pour lesquelles leur instruction est superflue. « *Le maâlem voit le snayaï scolarisé comme quelqu'un qui est cultivé et conscient, intelligent, dit un ouvrier tisserand qui a étudié jusqu'au second cycle de l'enseignement secondaire. C'est un malin (mriguel). Le maâlem ne pourra pas savoir ce qu'il a en tête, parce qu'on dit que quelqu'un qui a été scolarisé, c'est quelqu'un de malin, qui comprend. Le maâlem a peur de celui qui a été scolarisé et qui est conscient, car il pourra imiter son travail et, avec un petit capital, se mettre à son compte. Et il pourra connaître ce que fait le maâlem et à qui il vend. Il va profiter de tout ça, il va commencer à vendre aux mêmes clients. Il a peur de ça.* » (Schlemmer & Gérard, *op. cit.*)

Patron d'un atelier d'ébénisterie, Mohammed, trente-cinq ans, embauche une dizaine de jeunes apprentis et ouvriers, dont certains ont été scolarisés. L'un d'eux a même un niveau d'études supérieur au sien. Loin de le déplorer, Mohammed dit sa satisfaction de faire travailler ces jeunes, dans lesquels il reconnaît une aptitude supérieure à apprendre, à se familiariser avec le métier. « *Si je pouvais, affirme-t-il, je n'embaucherais que des jeunes qui sont allés à l'école.* » Lui-même, après avoir fait des études au collège (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), n'a-t-il pas tenté d'améliorer ses connaissances en français et en arithmétique en fréquentant des cours du soir ? Des faits, pourtant, nuancent ce crédit apparemment accordé à l'instruction scolaire dans l'atelier : les jeunes apprentis ou ouvriers qui sont allés à l'école sont en effet minoritaires. Surtout, celui qui possède un niveau d'instruction supérieur au sien et qui est plus âgé que lui se voit refuser les contacts avec les clients, la finition des travaux, ou encore la prise de commandes.

Dans les ateliers, les quelques connaissances acquises à l'école ne peuvent ainsi s'appliquer qu'à titre instrumental et non au bénéfice de l'innovation, dont le *maâlem* se réserve le privilège. Plus encore, elles constituent parfois un argument des employeurs pour ne pas embaucher. L'instruction n'est pas jugée de façon négative par les maîtres artisans, si ce n'est qu'à leurs yeux la socialisation scolaire conduit les jeunes à l'insubordination ou que le temps prolongé à l'école les rend inaptes à l'exécution simple de tâches qu'ils convient de réaliser, dans le cadre de l'apprentissage, en un mutisme consentant. Mais l'assignation des apprentis ou ouvriers anciennement scolarisés à des opérations d'exécution atteste que, si l'instruction est un principe de différenciation sociale, elle est aussi l'instrument potentiel d'un bouleversement de l'ordre social des ateliers. En témoignent en particulier les jeunes *fassi* de milieu populaire, diplômés du supérieur au

chômage qui, lorsqu'ils ne rechignent pas à travailler dans ce secteur par refus d'être relégués à des positions inférieures à celles qu'ils estiment en droit d'attendre en raison de leurs diplômes, ont toutes les peines à être intégrés dans ce milieu, même s'ils en sont originaires, précisément en raison de leur niveau d'études.

Dans les ateliers, la formation scolaire représente ainsi un capital négatif de distinction, davantage qu'elle ne permet à ses titulaires d'occuper une position enviable ; réciproquement, les savoirs techniques sont brandis par leurs détenteurs – les patrons au premier chef – comme le meilleur socle de la “réussite” professionnelle, comme la seule base d'une production artisanale “de qualité”, mais aussi comme la meilleure garantie d'une sauvegarde de leur pouvoir. En un sens et pour ces raisons, leurs savoirs semblent “excluants” tout autant qu'exclusifs. Nous verrons que cette partition est relative, que des facteurs bien précis expliquent ces postures particulières.

Faute de former les artisans, arguaient les administrateurs en 1926 sous couvert de justice sociale, « nous en ferons des déclassés, c'est-à-dire des gens aigris prêts à écouter les pires suggestions. Car le déclassé professionnel existe comme le déclassé intellectuel et nous pouvons affirmer que l'on arrive plus vite à faire un déclassé avec un apprenti qu'avec un élève de l'école urbaine. En effet, le déclassé intellectuel peut malgré tout gagner sa vie modestement, mais sans trop de peine ; il peut même, à la rigueur, se mettre à apprendre un métier manuel, tandis que le déclassé professionnel est condamné à n'être qu'un misérable manœuvre »¹⁵.

Aujourd'hui, les artisans de Fès, tous statuts et âges confondus, sont peu instruits : d'après nos enquêtes dans la région de Fès-Boulemane, 46,6 % n'ont jamais été scolarisés et plus des deux tiers (78,5 %) n'ont pas dépassé le niveau primaire¹⁶ ; 1,3 % seulement d'entre eux a atteint un niveau d'études supérieur. L'enquête réalisée dans les ateliers a révélé des données moindres encore : 43,7 % des artisans rencontrés (tous statuts et âges confondus) n'avaient pas été scolarisés du tout, 44,3 % avaient arrêté leurs études en cours ou à la fin de l'enseignement primaire, 10,9 % avaient suivi un enseignement secondaire premier cycle sans aller au-delà (0,3 % dans le second cycle) ; 0,8 % enfin avaient atteint un niveau d'enseignement supérieur.

15 « Du souk à l'usine : Procès verbaux du congrès de l'enseignement professionnel indigène, Rabat, 10-11 décembre 1925 », *Bulletin de l'enseignement public du Maroc*, n° 72, Rabat, février 1926, cité par Chikhaoui, *op. cit.*, p. 80.

16 Au vu des proportions d'individus, distingués par tranches d'âge, qui ne sont pas scolarisés ou arrêtent leurs études à la fin du primaire, scolarité et cursus scolaires n'ont guère varié. Ainsi : au moment de l'enquête, 88,9 % des 13-15 ans avaient un niveau d'études inférieur au secondaire, contre 82,9 % des 16-18 ans, 69,7 % des 19-24 ans, 69,8 % des 25-34 ans et 88,1 % des 35 ans et plus.

De toutes les catégories sociales, seuls les exploitants et manœuvres agricoles affichent un niveau de scolarisation et d'études inférieur au leur. Leur niveau scolaire est ainsi moins important encore que celui de catégories socialement peu valorisées, comme celles des employés ou des manœuvres, qui gravissent davantage tous les échelons du système scolaire (par exemple, 4,5 % des employés et 1,5 % des manœuvres avaient un niveau d'études supérieur).

En outre, depuis les années quatre-vingt, marquées par le chômage croissant des diplômés de l'enseignement supérieur¹⁷, la poursuite des études à un haut niveau est plus que jamais conditionnée par le niveau d'instruction et la position professionnelle des parents ; la mobilité sociale est donc réduite et différenciée, en particulier sur la base du capital scolaire et du capital social (Mellakh, 2000 ; Gérard & Chaouai, *op. cit.*). Les logiques clientélistes, qui instaurent *de facto* des *numéris clausus* au passage des concours dans la fonction publique, confortent cette logique socio-scolaire.

L'assertion passée des administrateurs coloniaux avait ainsi, en un sens, valeur de prédiction : parce que leurs parents n'ont pas "pris le train" de la scolarisation – qu'ils ne l'aient pas voulu ou qu'ils n'aient pas pu –, la majeure partie des artisans se voient aujourd'hui interdite une certaine mobilité sociale et se trouvent *de facto* conduits à pratiquer l'activité paternelle.

« *Nous sommes des perdants* », dit un artisan pour évoquer la dépréciation de leurs conditions et de leur niveau de vie, imputable selon eux à la "crise" de l'artisanat et, conjointement, à une différenciation sociale forte sur la base du capital scolaire et du capital économique. D'une certaine manière et *a contrario*, les discours des *maâlem's* sur leurs savoirs portent la marque de cette logique de relégation : dans un contexte de précarisation de leurs conditions de travail, leurs savoirs pratiques seraient leur principal capital économique et social, un capital qu'il conviendrait de sauvegarder et de défendre et dont l'acquisition, pour cette raison même, devrait être exclusive de tout autre parcours, notamment de formation.

Scolarisation interdite ou scolarisation conditionnelle ?

Des données relatives à la scolarisation nuancent cependant très nettement le sens de ces discours et l'apparente antinomie entre les différents

17 Alors que le chômage déclaré pour l'ensemble de la population enregistré, en 2002, une tendance à la baisse, entamée en 2000 (le nombre de chômeurs a baissé de 5,6 %), cette baisse n'a pas touché les diplômés de niveau supérieur en zones urbaines : l'effectif est passé de 261 600 en 2001 à 270 4000 en 2002 (+3,4 %). Leur taux de chômage, quant à lui, a pratiquement stagné (26,3 % en 2001 contre 26,2 % en 2002). Source : Département de la prévision économique et du Plan, *Activité, emploi et chômage*, Année 2002, Premiers résultats, Direction de la statistique, ministère du Plan, Rabat.

“systèmes de savoirs” représentés par les artisans à travers leurs parcours. Elles mettent aussi au jour des rapports différenciés des artisans – selon la position acquise dans ce secteur artisanal de production et selon le capital économique paternel – à l’institution scolaire et, au-delà, aux différents savoirs. À l’analyse, une logique sociale d’adhésion à l’institution scolaire se conjugue, pour une partie des artisans, à la logique d’exclusion *dans les ateliers* des individus formés par cette institution. Pour rendre compte de ces différentes dimensions, nous retiendrons ici trois ensembles de données : le niveau de scolarité des artisans employeurs et employés d’une part ; la scolarisation des fils d’artisans employeurs et celle des fils d’artisans employés d’autre part ; enfin, la fréquentation des différents niveaux d’enseignement par les artisans, distingués selon leur origine sociale.

Pour apprécier la scolarité des artisans patrons (employeurs) et celle des employés (“artisans salariés”), nous avons choisi de ne retenir que les individus de notre échantillon âgés de plus de 25 ans¹⁸ (N=353), un âge minimum pour avoir terminé le premier cycle de l’enseignement supérieur au moins, et assez élevé pour avoir accédé au statut de patron d’atelier¹⁹.

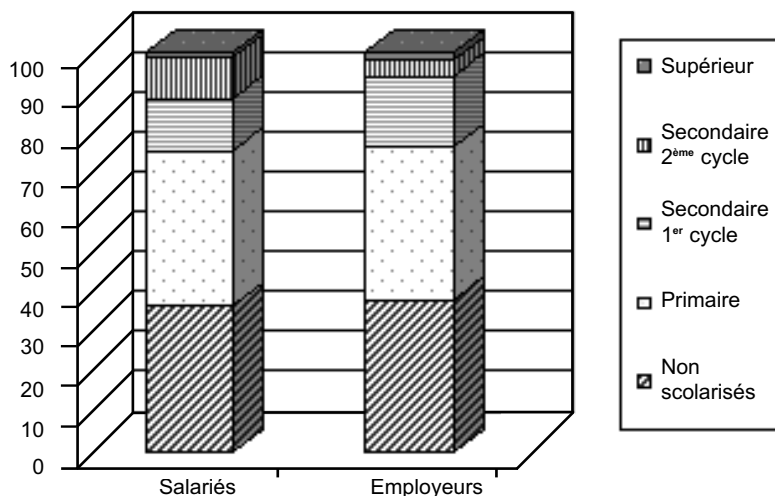
Un bref aperçu du niveau scolaire atteint par les uns et les autres permet de constater des similarités très fortes (Graphique 1) : pour chaque catégorie, une proportion quasiment identique n’a jamais fréquenté l’école (36,8 % des employés, 38,3 % des employeurs) ou n’a pas dépassé le niveau de l’enseignement primaire (respectivement 38,7 % et 38,3 %). Davantage d’employés ont certes accédé au second cycle de l’enseignement secondaire au moins (11,6 % contre 6 %), mais ils sont en moyenne plus jeunes que les employeurs (sur notre échantillon des 25 ans et plus, 52,3 % ont plus de 35 ans, alors que 69 % des employeurs sont dans ce cas). Ils ont donc davantage participé à l’élan de “massification” de ce niveau d’enseignement à partir des années soixante-dix ; mais leur représentation supérieure, à ce niveau d’enseignement, est relative, puisqu’une proportion légèrement plus élevée d’employeurs a fréquenté l’enseignement supérieur.

18 Cette démarche m’a été suggérée par Catherine Agulhon et Bernard Schlemmer, que je remercie ici.

19 Dans nos enquêtes, les plus jeunes *maâlem’s* avaient moins de dix-neuf ans.

GRAPHIQUE 1

Répartition des artisans par niveau scolaire atteint et selon leur statut

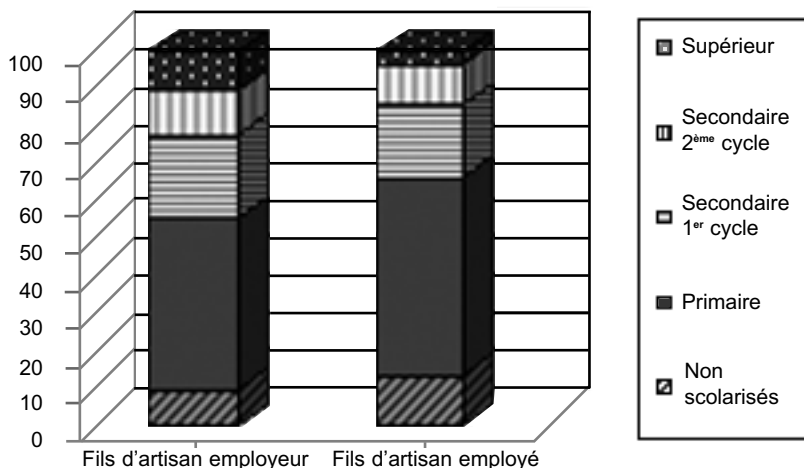


En second lieu, les enfants des artisans employeurs fréquentent l'école et accèdent davantage aux degrés supérieurs du système scolaire que les enfants des artisans employés (graphique suivant) : en proportion, ils sont en effet davantage scolarisés et plus représentés aux niveaux supérieurs à l'enseignement primaire. Une partie d'entre eux accède même au troisième cycle de l'enseignement supérieur, alors qu'aucun enfant d'artisan employé n'est dans ce cas.

179

GRAPHIQUE 2

Répartition des fils d'artisans par niveau scolaire atteint et selon le statut de leur père



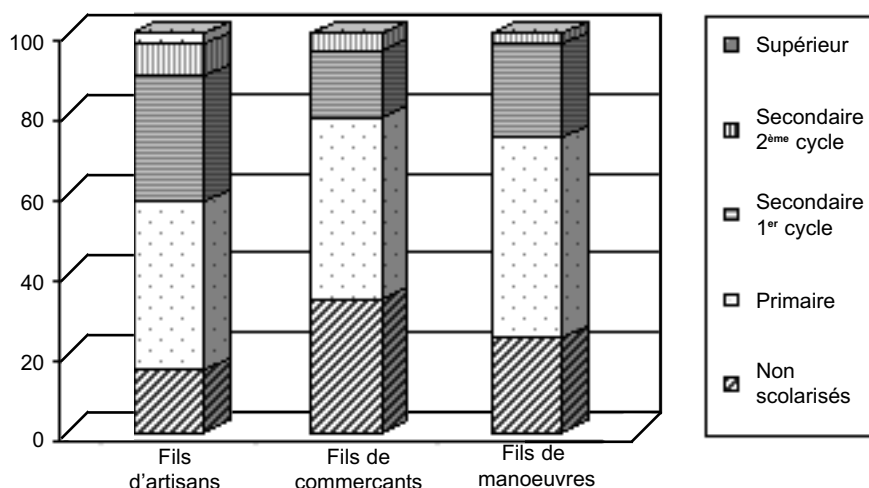
Le capital économique différencié des employeurs et des employés permet en partie de comprendre cette inégale scolarité. Notons surtout que la fréquentation scolaire constitue un facteur de différenciation selon le statut du père artisan dans la profession. À une hiérarchie “transversale”, professionnelle, dans laquelle les enfants d’artisans occupent une position supérieure en tant qu’héritiers, s’en superpose donc une autre, érigée sur la base du capital scolaire. L’une et l’autre hiérarchies apparaissent en quelque sorte à la fois inclusives et exclusives : les héritiers d’un capital de savoirs techniques pourront prétendre, plus que les autres (enfants de manœuvres par exemple), occuper une place dominante dans le “corps” des artisans ; et ceux qui, fils de patrons artisans, sont “sortis” de ce “corps” en raison de leurs études, sont conduits, davantage que les enfants d’artisans employés (donc de statut inférieur), à occuper une position dominante hors du champ de l’artisanat, en raison de la légitimité socialement accordée aujourd’hui au capital scolaire.

En troisième lieu, un regard sur la scolarité des artisans, distingués cette fois selon leur origine sociale, suggère que ceux dont le père a (ou a été) artisan sont davantage scolarisés et accèdent dans des proportions plus importantes aux niveaux supérieurs de l’enseignement que les artisans dont le père a (ou a eu) une autre profession²⁰ (Graphique 3). Ainsi, dans notre échantillon, une proportion moindre de fils d’artisans ne sont pas scolarisés du tout (15,8 % contre 33,3 % de fils de commerçants et 23,8 % de fils de manœuvres par exemple). À l’autre bout de l’échelle, près de trois fils d’artisans sur dix ont accédé à l’enseignement supérieur, alors qu’aucun artisan fils de commerçant ou de manœuvre n’est représenté à ce niveau. Enfin, une moindre proportion de fils d’artisans n’a pas dépassé le niveau primaire (respectivement 42,1%, contre 45,8 % et 50 %), et une proportion supérieure a accédé aux deux cycles de l’enseignement secondaire (31,6 %, 16,7 % et 23,8 % au premier cycle, 7,9 %, 4,2 %, 2,4 % au second)²¹.

20 Nous formulons cette remarque à titre d’hypothèse dans la mesure où les effectifs, ici, sont très réduits (la profession du père, en particulier lorsqu’il est décédé, n’est pas déclarée par les enquêtés), au point que nous n’avons pas considéré certaines catégories socioprofessionnelles des pères (cadres – N=3 –, employés – N=2 – et exploitants ou ouvriers agricoles – N=3). Dans les catégories ici retenues, les effectifs sont les suivants : fils d’artisans, N=38 ; fils de commerçants, N=24 ; fils de manœuvres, N=48.

21 Cet accès supérieur des fils d’artisans aux différents niveaux d’enseignement ne peut être apprécié sans considérer deux faits au moins : d’une part, les artisans dans leur ensemble sont globalement moins instruits que les autres catégories socioprofessionnelles (*supra*) ; d’autre part, la majorité des artisans sont eux-mêmes fils d’artisans. Les fils de commerçants ou de manœuvres sont donc minoritaires, parmi tous les enfants de cette origine sociale, à être entrés dans l’artisanat ; parallèlement, ils sont globalement moins instruits

GRAPHIQUE 3
Répartition des artisans par niveau scolaire atteint
selon la catégorie socioprofessionnelle de leur père



Les trois exemples examinés montrent que les enfants d'artisans – en particulier ceux dont le père a une position privilégiée en tant que maître artisan employeur – s'inscrivent bien dans le mouvement de scolarisation. Dans la hiérarchie qui classe les individus selon leur capital scolaire, les artisans fils d'artisans occupent une position dominante par rapport aux autres. Les discours des patrons d'ateliers et leurs pratiques à l'égard de leurs employés anciennement scolarisés conduisaient pourtant à accréditer la logique inverse. Mais le paradoxe n'est qu'apparent : discours et stratégies diffèrent selon qu'il s'agit, pour leurs auteurs, de leurs enfants ou de leurs employés.

181

Dans le domaine du travail, l'assertion « Mon savoir est meilleur que le tien » sert toujours, en première et dernière instance, à justifier le statut de maître et de patron. À un niveau plus général, elle oppose à l'image sociale de l'échec accolée à ceux qui n'ont pas progressé par les études, celle d'une certaine "réussite" dont la maîtrise technique constitue la pierre angulaire. Il ne saurait donc être question, pour les employeurs, de reconnaître concrètement la valeur des études et des diplômes. Mais

que les fils de commerçants ou de manoeuvres qui exercent une autre profession. Ils apparaissent davantage comme des "déclassés" ; leur faible niveau scolaire est donc relatif. Examiné par rapport à lui, celui des fils d'artisans semble donc avoir un poids supérieur à ce qu'il serait en comparaison d'autres données (comme la scolarisation globale des différentes catégories socioprofessionnelles).

cela ne les empêche pas, dès qu'il s'agit de leurs enfants et lorsqu'ils possèdent le capital nécessaire, de participer au mouvement de scolarisation. La "survalorisation" des savoirs pratiques par les *maâlem's* apparaît ainsi comme un système de justification : dans leur système de représentations et dans leurs discours, ces savoirs constituent l'ossature d'un dispositif de conservation de leur capital et de préservation du pouvoir détenu dans l'atelier.

Les artisans employés qui ont été scolarisés font, eux, appel à leur instruction pour justifier leur position d'ouvriers – voire leur échec de ne pas être devenus patrons eux-mêmes – et leur subordination. « Je suis à ses ordres contre mon gré parce que j'ai un savoir supérieur au sien, qui le disqualifie, et il me bloque comme rival trop dangereux », disent-ils en substance : pour eux, il ne saurait être question de déprécier la scolarité passée, ni d'admettre une quelconque incapacité à occuper la place qui leur est refusée ou à laquelle ils ne sont pas parvenus à se hisser.

Renvoyés dos-à-dos, les discours et les représentations des employeurs et des employés démontrent que les savoirs – plus globalement, les parcours et profils de formation – constituent un point d'articulation de leurs rapports de force. Nous l'avons vu, ces rapports sont inhérents à la structuration de ce milieu de production, historiquement basée sur la transmission réglée (par filiation) des savoirs pratiques et, à la fois, sur la propriété des outils de production. Réciproquement, ils évoluent avec les modifications apportées aux mécanismes d'appropriation de ces capitaux, dont celles que l'institution scolaire a instaurées. Les employés instruits ne sont donc pas craints pour eux-mêmes, mais seulement en raison de leur capacité à destituer une hiérarchie et des règles en vigueur. L'institution scolaire n'est pas "repoussée" pour ce qu'elle est par les employeurs, mais – pour autant qu'elle soit accessible, que les ressources économiques soient réunies pour y inscrire ses enfants – en raison des risques qu'elle comporte en matière de transformation du secteur de production et d'altération de leur pouvoir.

Patrimonialisation *versus* mobilité sociale : les fonctions socialement différenciées des savoirs

Les employeurs ne scolarisent d'ailleurs que *certaines* de leurs enfants²², au risque de ne pouvoir assurer la reproduction de leur métier et de leur capital d'une part, au risque de ne pouvoir maintenir leur "corps" à l'écart des transformations sociales enclenchées par la scolarisation

22 Il serait intéressant ici de voir quels sont les enfants, selon leur rang de naissance, qui sont scolarisés : les "héritiers" du capital paternel sont-ils les aînés ? Nos données d'enquête ne nous ont pas permis ici de répondre à cette question.

d'autre part. Et, lorsqu'ils ont prolongé leur scolarité, les enfants d'artisans sont conduits à travailler prioritairement hors de l'artisanat. Les savoirs pratiques agissent ainsi comme principe structurant dans le double sens de l'inclusion et de l'exclusion : ceux qui détiennent exclusivement ces savoirs et qui sont, de ce fait, appelés à les transmettre, peuvent d'autant plus faire partie du "corps" des artisans ; en sont *a priori* exclus ceux qui, à l'inverse – qu'ils soient ou non originaires de ce "corps" –, ont un parcours tracé par l'acquisition d'autres savoirs, scolaires en l'occurrence. Les savoirs pratiques, en un sens, fondent les pratiques d'exclusion et agissent comme repoussoirs. Le système de justification construit sur la base d'une "survalorisation" des savoirs pratiques et d'une dépréciation des savoirs scolaires se double donc de pratiques qui, dans le domaine de la production, hiérarchisent ces savoirs et leurs détenteurs respectifs.

Notons un dernier point. Sur l'échelle des formations acquises et valorisées dans le secteur artisanal, la scolarisation représente une figure marginale. Et le capital scolaire possède une "utilité" et une valeur sociale relatives à l'origine sociale ; la scolarisation est, elle, pensée et rendue possible pour les individus qui occupent une position dominante dans leur corps, en raison de leur connaissance technique "supérieure" et des ressources financières qu'ils tirent de cette maîtrise.

Dans un milieu comme celui des artisans, le processus de différenciation sociale par le capital scolaire instaure donc des clivages, dont la "surdétermination" des savoirs pratiques, au principe de l'inclusion et de l'exclusion des individus selon leurs savoirs, donne la mesure. Faute d'avoir eu une formation scolaire, la majorité des artisans assurent leur position sur la base de leur maîtrise supérieure des savoirs acquis par l'apprentissage en ateliers, cantonnent à des tâches secondaires ceux qui, au contraire, ont une instruction scolaire, se distancient enfin de l'institution scolaire pour mieux préserver leur "territoire" et y conserver leur pouvoir. La logique d'exclusion des individus formés dans des institutions extérieures au champ de l'artisanat – une logique centripète aussi, dans la mesure où elle renforce l'entre-soi – semble ainsi fixer une frontière entre des "systèmes de savoirs" – qui sont autant de "systèmes de pouvoir" – distincts ; cette frontière est sans doute plus marquée qu'elle n'a pu l'être au moment où le système scolaire était réellement ouvert et qu'il permettait à de plus larges fractions de la société de progresser socialement : la majorité des artisans semblent aujourd'hui contraints à reproduire l'activité paternelle faute de ne pouvoir prétendre, par absence de formation scolaire, à une mobilité en dehors de ce secteur professionnel ; et seuls ceux qui sont dotés de capital économique, comme les *maâlem's* « *de la poche* », peuvent prétendre y prendre une place ; les autres, *a fortiori* les "non héritiers" formés dans le système scolaire, semblent devoir être assignés à une position dominée d'employés.

Les rapports professionnels entre artisans et la position que chacun occupe dans leur milieu apparaissent ainsi comme le produit de hiérarchies socialement et politiquement instituées entre ces “systèmes de savoirs” distincts, hiérarchies au sein desquelles celui de l’apprentissage a toujours une position secondaire. Les “rapports aux savoirs” des uns et des autres sont configurés par ces hiérarchies, nous l’avons vu : de l’un à l’autre artisan, ils sont sous-tendus à la fois par leur position professionnelle, par la légitimité accordée, dans leur secteur et au-delà, aux savoirs pratiques ou scolaires, enfin par la possibilité d’accéder aux différents savoirs et de valoriser ceux qu’ils ont acquis. Leur “négociation” des différents savoirs prend le plus souvent place dans un système de justification qui leur permet, ou de sauvegarder leur pouvoir dans les ateliers, ou de prétendre y accéder.

Enfin, dans une société où l’alliance du capital scolaire et du capital économique a force de loi, où, faute de s’être construit sur l’un et l’autre, l’artisanat est socialement marginalisé, la seule maîtrise des savoirs techniques – aux dépens d’autres formations et de l’accumulation d’autres capitaux – conduit leurs titulaires à une certaine relégation et nourrit une survalorisation de leurs savoirs à la mesure de l’impasse dans laquelle ils semblent se trouver : « *Mon savoir est meilleur que le tien* » s’échappe aujourd’hui, de la bouche de la majorité des *maâlem’s*, avec la force de l’“évidence contrainte” : plus que personne d’autre, en effet, eux semblent avoir mesuré combien leurs savoirs sont en “sursis” et leur pouvoir sans doute plus fragile que jamais.

Marginale dans un secteur socio-économique comme l’artisanat, l’institution scolaire contribue ainsi, à travers les modes et procès de son institutionnalisation, à trois processus fondamentaux : d’une part la constitution de “barrières” entre les différentes classes sociales, d’autre part et conjointement la marginalisation du secteur de l’artisanat dans la société globale, enfin une ségrégation accrue des individus sur la base de leur capital de savoirs. Faute d’être scolarisés et au risque d’être totalement déclassés, les “enfants de l’artisanat” sont aujourd’hui contraints, pour ces raisons mêmes, à acquérir très jeunes un capital de savoirs techniques et, globalement, à hériter du capital des *maâlem’s*. Ne sont-ils donc pas, en un sens, “interdits d’école” ?

BIBLIOGRAPHIE

CHARMES (J.) & OUDIN (X.), 1994, « Formation sur le tas dans le secteur informel », *Afrique contemporaine*, n° spécial, 4^e trimestre, pp. 230-237.

CHEDDADI (A.), 2001, « À propos de la charte et de la question d'un nouveau projet éducatif au Maroc », *Prologues : revue maghrébine du livre*, Rabat, n° 21, pp. 14-24

CHIKHAOUI (S.), 2002, *Politiques publiques et société. Essai d'analyse de l'impact des politiques publiques sur l'artisanat au Maroc*, Rabat, Université Mohammed V, Publications de la Faculté des Lettres et des sciences Humaines, série Thèses et mémoires, n° 54.

DÉPARTEMENT DE LA PRÉVISION ÉCONOMIQUE ET DU PLAN, 2002, *Activité, emploi et chômage*, Ministère du Plan, Direction de la statistique, Rabat.

GÉRARD (É.), 2004, « "Rapports aux savoirs" et raisons de savoir. Éléments de réflexion à partir d'exemples sahéliens et nord-africains », Séminaire international de Delphes *Cultures et Formations – Formation des acteurs de la société civile et sensibilisation de l'opinion européenne aux différences socioculturelles et leur impact sur le développement*, Delphes, à paraître en 2005.

GÉRARD (É.) & CHAOUI (A.), 2003, « Entre formation et travail : des articulations socialement différenciées. Le cas de la population de la région de Fès-Boulemane (Maroc) », Colloque international *Savoirs et insertion. Maghreb, Méditerranée et comparaisons internationales*, Rabat, Maroc, à paraître.

GÉRARD (É.) & SCHLEMMER (B.), 2003, « Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pp. 299-319.

HARRAMI (N.), 2002, « *Mâallam-s, snayii-s et apprentis* : catégories et pratiques de classification du personnel dans le milieu artisanal de Fès », in PRISM, *Approches sur la notion d'insertion sociale et professionnelle des jeunes au Maroc*, Rabat, CJB., multigr., pp. 69-78.

HUYGHES-MAURO (A.), GÉRARD (É.) & PARODI (E.) (coord.), 1999, *Les apprentissages en milieu urbain. Formation professionnelle dans le secteur informel en Afrique*, MAE, DGCID, Collection rapports d'étude.

IBAAQUIL (L.), 2000, « Les diplômés marocains de l'enseignement supérieur : une mobilité sociale en panne ? », in V. Geisser (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS Éditions, pp. 137-153.

KNINAH (L.), 2002, *L'évolution des structures économiques, sociales et politiques du Maroc au XIX^e siècle (Fès : 1820-1912)*, Fès.

LANGE (M.-F.) & MARTIN (J.-Y.) (dir.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique sub-saharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3).

MASSIGNON (L.), 1924, « Enquête sur les corporations musulmanes d'artisans et de commerçants au Maroc », *Revue du monde musulman*, Tome 58.

MELLAKH (K.), 2000, « L'expansion scolaire et universitaire au Maroc. Aspects et enjeux », in V. Geisser (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS Éditions, pp. 92-101.

RICARD (P.), 1924, « Les métiers manuels à Fès », *Hespéris*, 2^e trimestre.

SCHLEMMER (B.), 2003, « L'école ou le travail, une alternative ? Le cas des enfants d'âge scolaire de familles populaires dans la ville de Fès », Colloque international *Savoirs et insertion. Maghreb, Méditerranée et comparaisons internationales*, Rabat, Maroc, à paraître.

SCHLEMMER (B.), 2005, « Violence sociale et violence économique dans la vie des enfants travailleurs », in M. Bonnet, K. Hanson, M.-F. Lange, O. Nieuwenhuys & B. Schlemmer, *Les enfants travailleurs – Repenser l'enfance*, Paris, Khartala, pp. 33-52.

SCHLEMMER (B.) & GÉRARD (É.), 2004, « Le rapport à l'école dans les milieux populaires de Fès », Colloque international *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Sud et au Nord ?*, Ouagadougou, à paraître.

VERMEREN (P.), 2002, *École, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XX^e siècle*, Rabat, Ed. Alizés.