

Étienne GÉRARD

L'ÉDUCATION : UN DROIT DANS L'IMPASSE. ENTRE L'ÉDUCATION POUR TOUS (EPT) ET LA LOGIQUE DE MARCHÉ, L'ÉCOLE MAROCAINE EN RÉFORME

Je commencerai cette intervention par une anecdote. Au cours d'enquêtes menées en 2000 dans la région de Fès où je tentais de recenser, par questionnaires, des parcours et trajectoires individuels et familiaux, je dus faire appel aux autorités locales pour rencontrer les habitants de hameaux éloignés. Non avertie de ma présence, l'une d'elles s'enquit de mon autorisation à enquêter, que je ne pus fournir que sous la forme de l'information écrite auparavant communiquée au gouverneur, le plus haut représentant régional du Ministère de l'Intérieur. J'ignorais l'identité de mon interlocuteur, qu'il n'accepta de décliner que le lendemain, lors d'une autre entrevue : contre toute attente – son initiative s'étant apparentée à celle d'une autorité du Ministère de l'Intérieur –, il m'apprit être l'adjoint au maire. Dans un jeu de position et de pouvoir vis-à-vis des autres élus de la commune, il avait eu recours aux procédés et arguments utilisés par l'organe qui quadrille le pays et veille au bon respect des lois. La chose publique se travestissait sous les atours du pouvoir répressif.

Plus tard, le maire de cette commune m'invita à le rencontrer. L'entrevue se déroula en présence du caïd, autorité du Ministère de l'Intérieur, qu'il avait également convié. La réunion prit un tour particulier, le maire s'ingéniant à mettre en avant à la fois les entraves posées par le Ministère de l'Intérieur à ses projets de développement de sa commune, et tout le bénéfice, pour lui, des interventions du caïd aux échelons supérieurs... Celui-ci, pour sa part, louait les efforts du maire et soulignait leur étroite collaboration pour la réalisation locale des orientations nationales. L'échange entre les deux autorités témoignait de l'imbrication des deux pouvoirs, et plus encore de la sujétion des élus au Ministère de l'Intérieur : tandis que le maire se démenait, selon lui, pour favoriser les actions d'ONG en faveur de l'éducation et perpétuait, par sa présidence, l'existence et l'activité du comité local de parents d'élèves, le caïd, lui, délégua à son subordonné, le *moqqadem*, la tâche de mener les enfants des hameaux à l'école, dans

le respect des injonctions des ministères de tutelle. Ainsi, la mise à l'école s'effectuait dans cette localité sur fond d'« alliances obligatoires » : l'accès public à l'éducation empruntait les chemins tracés par le Ministère de l'Intérieur. Qu'importait d'ailleurs, pour le caïd, la présence effective des enfants à l'école une fois leur recrutement effectué. « *Moi on me demande mettre les gamins à l'école, je le fais*, reconnaissait-il. *Ce qu'ils font après [la rentrée] ne m'intéresse pas ; ça n'est pas mon boulot* ».

Comment interpréter, dans un tel cas, la mise à l'école des enfants, en partie contre le gré et la volonté de leurs parents : répond-t-elle à un droit à l'éducation ou à un devoir imposé d'être scolarisé ?

Ce droit – aujourd'hui proclamé sous couvert d'une obligation perpétuée – n'est-il pas au principe de la logique politique d'imposition d'un devoir qui prend pour forme celle d'une souscription à un mode d'éducation, scolaire en l'occurrence ? La scolarisation elle-même n'est-elle pas au principe d'un encadrement et d'un contrôle dans les structures étatiques d'éducation, davantage que le fruit d'une volonté politique de permettre aux populations d'apprendre ?

Ce devoir de s'éduquer, d'être scolarisé, est en outre relayé et induit par le message international du droit à l'éducation au nom de la nécessité d'apprendre pour sortir du sous-développement économique, de sorte que la mise à l'école semble répondre à une double injonction : celle d'un encadrement – gage pour l'État d'un contrôle des individus –, et celle d'un « devoir apprendre », émis de l'extérieur en tant que principe universel et repris de l'intérieur par souscription au modèle économiciste de l'éducation et du développement. Dans le cas du Maroc, cette double injonction apparaît clairement à la faveur de la Charte de l'éducation et des réformes proposées dans ce cadre depuis 2000. L'analyse de cette réforme révèle la tension, voire la contradiction, entre une logique politique de contrôle, par l'École publique, et un désengagement financier de l'État, impulsé par les organismes internationaux, au bénéfice d'un pouvoir accru du secteur privé et au détriment de la généralisation et de la démocratisation de l'éducation scolaire.

Nous tenterons ici, à travers une analyse des principaux éléments de cette Charte et des commentaires que politiques et intellectuels ont pu formuler à son sujet, de mettre en évidence les significations recouvertes par la notion de « droit » à l'éducation et les logiques politiques qui sous-tendent leur usage.

1 – UNE ÉDUCATION DÉVOYÉE

Depuis deux ans au moins, pas un jour ne passe au Maroc sans que la presse consacre ses colonnes à la question scolaire, à la faveur d'une nouvelle réforme appelée par le roi Hassan II en 1999 et traduite par son successeur Mohamed VI à travers la proclamation de la décennie de l'éducation (2000-2009) et la mise

en actes d'une Charte nationale d'éducation et de formation¹. « Certes, indiquait Hassan II dans son discours du Trône, *il est indéniable que notre système d'éducation a réalisé des acquis importants durant les années écoulées. Mais force est de constater qu'il ne s'est pas élevé à la hauteur des efforts généreux qui lui ont été consacrés et que les résultats obtenus demeurent en deçà de nos aspirations* » (Lettre Royale à M. Meziane Belfkih, in *L'Opinion*, 10/03/1999). Le précédent Ministre de l'Éducation nationale précisait pour sa part que « *Le Maroc a beaucoup perdu en raison de l'absence d'une stratégie d'enseignement claire, adaptée et évolutive. Les conséquences sont patentes. La généralisation de l'enseignement s'est avéré un échec. L'analphabétisme affecte de larges couches de la population, en particulier en milieu rural. La déperdition est à un degré élevé. Et ceux qui en réchappent se trouvent inaptes et inaccessibles au marché du travail* » (in *L'opinion*, 04/02/2000).

Si l'École a pu être et est instituée, elle l'a été et l'est encore de manière fortement différenciée, entre milieux urbains et ruraux – la proportion d'élèves inscrits en première année du collège, par exemple, varie selon les régions de 32 % à 96 % (Chedati, Chakir, Oubnichou, 2000) – et entre classes sociales, sur fond de politiques, au moins indirectes, favorables aux classes économiquement aisées et politiquement « établies ». Et, si le pays a de longue date formé une élite intellectuelle, le Pouvoir n'a visiblement pas gommé les distinctions entre les différentes « raisons de savoir », politiques et populaires ; il est moins encore parvenu à généraliser l'intériorisation du « devoir apprendre » à l'école. 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)² ; 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, p. 16-17 et 67, cité par Cheddadi, 2001 : 14, 24). Et trois quarts des élèves sortants du système une année donnée le quittent sans qualification.

Les problèmes sont identifiés de longue date : difficultés pour les enseignants d'exercer tant les locaux sont dégradés, le matériel insuffisant, les salaires, enfin, dérisoires ; classes surchargées en milieu urbain en raison d'un exode rural important, ou encore conditions extrêmement précaires de scolarisation en milieu rural. Parallèlement, la forte croissance des effectifs dans l'enseignement

1. Lors de son discours du Trône, le 3 mars 1999, le roi Hassan II décide qu'est créée une Commission spéciale de l'éducation-formation (COSEF), en charge d'élaborer la future Charte nationale d'éducation-formation. Elle proposera le texte de la Charte en octobre 1999. Les premières mesures législatives de la réforme seront adoptées durant l'année 2000.

2. En milieu rural, cette proportion n'était que de 33,1 % (contre 66,3 % en milieu urbain), et moindre encore pour les femmes de ce milieu : 17 % (50,1 % pour les hommes de milieu rural, respectivement 38,1 % et 79 % pour les femmes et les hommes en milieu urbain).

supérieur³ s'est soldée par un déséquilibre important entre le nombre de lauréats et les capacités d'absorption du secteur « moderne » de l'économie, assigné depuis les Plans d'ajustement structurel des années quatre-vingt à assurer, à la place de l'État, le rôle de principal employeur. Aujourd'hui, 1 400 docteurs et plus de 200 000 licenciés grossissent les rangs des « diplômés chômeurs » astreints, pour avoir une chance d'être embauchés, de suivre des stages et autres qualifications professionnelles⁴ sans réels débouchés.

Le constat général, précise un chercheur, est que le système éducatif « *reste à construire. L'accumulation des problèmes a abouti à un phénomène de pourrissement qui risque de nous tétaniser. Notre système éducatif n'a pas su mettre en place des mécanismes réguliers d'auto-évaluation et d'adaptation* » (Cheddadi, *op. cit.*, p. 22).

Le fait scolaire n'est jamais univoque, ni la réalité scolaire homogène ; les disparités sont mêmes constitutives de tout système dès lors qu'il prend place au sein de champs eux-mêmes hétérogènes. Mais l'Éducation nationale – dont la gestion défectueuse a par exemple laissé s'introduire des « fonctionnaires fantômes », salariés sans travailler⁵, et conduit à la réalisation d'audits à tous les niveaux du système – semble être désormais en proie à des flux et des échanges incontrôlés de plus en plus importants avec les autres secteurs de la société. En témoignent notamment la pluri-activité croissante de ses personnels, leur capacité à mobiliser des capitaux hors système scolaire, ou encore, au sein même du système, la multiplication de certaines structures. L'enseignement préscolaire, par exemple, est dispensé en un « *large spectre de structures et d'activités pédagogiques fort disparates* », des « *plus archaïques et franchement anti-pédagogiques* » aux « *plus modernes et même sophistiquées* » (Berdouzi, 2000, p. 9). La faible rémunération et la démotivation du corps enseignant a, elle, généré « *une industrie lucrative de cours particuliers* » dispensés par « *des professeurs qui choisissent délibérément de laisser quelques zones d'ombre* » dans leurs cours à cette fin (L'Opinion, 18/12/2000) ; et l'absence d'étudiants dans certains cursus d'enseignement supérieur livre leurs enseignants, toujours rémunérés, au marché aléatoire des consultations auprès de bureaux d'études et des organismes internationaux⁶.

La liste est longue des critiques émises par les membres de l'Éducation nationale eux-mêmes, par les parents d'élèves ou encore par les journalistes, auxquels le Ministère tente d'apporter des réponses, depuis 1985 avec une première réforme et, depuis le « gouvernement de l'alternance » instauré en 1997, avec

3 Entre 1971 et 1998, les effectifs du premier cycle de l'enseignement fondamental ont été multipliés par 300 %, ceux de l'enseignement secondaire par 1 000 % et ceux du supérieur par 1 700 % (cf. *Regards sur le système éducation-formation au Maroc, op. cit.*).

4 Pour la France sur cette même question, voir notamment G. MAUGER, 2001

5 Dans une conférence de presse, l'ancien Ministre de l'Éducation nationale Alaoui rappelait que 1 647 personnes du ministère étaient rémunérées sans jamais être présentes, et 812 étaient présentes sans travailler (in *L'opinion*, 04/02/2000)

6 Entretiens personnels avec des professeurs d'enseignement supérieur, Rabat, 2000

la nouvelle « réforme globale du système éducatif ». La « *réhabilitation de l'École et l'amélioration de la qualité de l'enseignement* », ainsi qu'une « *gestion plus efficace du système* », ont été dernièrement annoncées en ce sens⁷ (conférence de I. Alaoui, art. cité, 04/02/2000). Soucieux de relever les dysfonctionnements internes, les différents interlocuteurs du ministère s'ingénient, aussi et surtout, à souligner les « travers » dont résultent ces dysfonctionnements et auxquels l'« immobilisme » des gouvernements successifs a donné naissance : le clientélisme ou la corruption, visibles dans le double emploi de fonctionnaires comme dans l'octroi arbitraire des notes ou des places dans les classes préparatoires des Grandes écoles.

S'interrogeant sur les clés de la démocratisation d'une réforme du système scolaire, un Inspecteur d'enseignement avançait deux handicaps majeurs, révélateurs de la sujétion du système scolaire à des logiques « transversales », caractéristiques de l'Éducation nationale et, à la fois, des autres secteurs de la société. Le premier, politique, tenait selon lui à l'absence de crédibilité du pouvoir législatif : « *certaines de ses éléments, précisait-il, sont supposés désignés pour servir les intentions de la politique législative voulue passive d'avance et approbatrice* ». Le second handicap, d'ordre institutionnel, tenait au fait que l'École avait besoin d'une réelle collaboration « *de ce qu'on appelle "la communauté éducative"* », mais que « *les actions qui s'intègrent dans cette orientation sont soit débordées par l'importance et la diversité des problèmes à résoudre, soit réduites totalement à l'impuissance grâce aux évaluations négatives des réponses que certaines écoles apportent à leurs interactions avec leur environnement* » (Rahamaoui, 2000, p. 6). Le clivage École/Société, dans le sens où la première n'est ni appropriée ni orientée par la seconde mais par certaines de ses classes sociales seulement, ce clivage-là repose sur des orientations politiques données et un fonctionnement politique différent, pour sa part arbitraire, largement appliqué et suivi par les institutions. Pour que la démocratisation ait lieu, notait le précédent auteur, ce fonctionnement devrait cesser d'être en décalage avec les orientations émises, et impliquer clairement « *les décideurs pour que le choix dont ils devront faire l'objet soit assis sur des critères de compétence, de compréhension, de confiance et surtout d'ouverture d'esprit, loin de la contradiction par une démagogie facile; les gestionnaires centraux et régionaux pour qu'ils concrétisent les nouvelles visées d'une politique d'alternance voulues transparentes et rationnelles; les partenaires internes et externes de l'école, pour qu'ils adhèrent sans parti pris d'avance, avec civisme et disponibilité et les enseignants dans leur classe, pour qu'ils cessent d'être considérés comme des robots qu'il faut manipuler pour mettre en application les résolutions imposées du haut* ».

À la fin des années quatre-vingt-dix, le système scolaire semble ainsi guidé par deux tendances lourdes : ses logiques internes sont de plus en plus marquées par les initiatives privées, et de moins en moins définies par la politique

⁷ Ces deux objectifs faisaient alors partie des trois mesures dites prioritaires dans le cadre de la réforme, la première étant « *l'avance vers la généralisation de l'enseignement fondamental* »

publique. L'intervention de l'État dans la régulation interne du système et dans le devenir des « produits » du système (diplômés, mais aussi élèves et enseignants) est en effet minorée par celle des agents de l'institution et par celle d'acteurs privés. D'autre part et conjointement, ce système est de plus en plus approprié par des catégories sociales qui, riches d'un capital scolaire obtenu aux lendemains de l'indépendance, ont acquis d'autres capitaux qui leur permettent de s'inscrire avantageusement dans ce système⁸ ou d'en développer des branches parallèles, privées. Cette appropriation réside ainsi non seulement dans la capacité à « utiliser » au mieux les ressources du système public, mais aussi dans le monopole exercé sur l'éducation privée, « de pointe⁹ ».

À ses différents niveaux – à commencer par le préscolaire –, le système est ainsi infléchi par des initiatives privées ; il est en quelque sorte marqué par un « moins d'État ». Lorsque se pose la question de la généralisation de la scolarisation, ou lorsque s'impose la résolution des problèmes posés par les lauréats, au chômage, de l'enseignement supérieur, l'État mobilise davantage le Ministère de l'Intérieur que celui de l'Éducation nationale. Dès les années soixante-dix, le Pouvoir a cherché à obtenir une « maîtrise des flux » internes du système, en particulier au seuil de l'enseignement supérieur, avec « *la tentation, en période normale, de geler les problèmes et les situations et d'adopter des solutions de facilité et, en période de crise, le refus de répondre à des revendications qu'on sait ne pouvoir satisfaire, donc la recherche de boucs émissaires et, en fin de compte, l'appel lancé au Ministère de l'Intérieur pour qu'il résolve les problèmes du Ministère de l'Éducation nationale* » (Ben Messaoud, 1970, p. 3, cité par Gérard et Schlemmer, 2003). Et, aujourd'hui encore, « *les docteurs et licenciés au chômage se font régulièrement tabasser par les compagnies mobiles d'intervention, à Rabat notamment puisque c'est là qu'ils se rappellent au bon souvenir du pouvoir* » (Dalle, 2001). Ainsi, pendant plus de trente ans, « *les mesures prises pour modifier certains aspects du système éducatif le seront sous la pression des événements, sanctionnant une réalité de fait et non l'application d'une réflexion prospective* » (Souali, 1983a : 32-33, cité par Gérard et Schlemmer, *ibid.*).

8. On pense ici en particulier à deux données principales : le fait que la majorité des élites, y compris politiques, choisissent d'inscrire leurs enfants en priorité dans les écoles des missions étrangères – et cela dès les années soixante-dix alors même qu'il s'agissait de conduire l'arabisation de l'enseignement ; et le fait que, en aval, nombre de postes sont réservés aux enfants de cette élite intellectuelle politiquement en place. Un dirigeant de l'association des diplômés chômeurs signalait par exemple l'existence de « *listes de gens appartenant à l'USFP ou à l'Istiqlal [les deux principaux partis politiques] qui sont intervenus avec succès en faveur de leurs enfants qui avaient la même formation que nous [...] C'est toujours de la politique à court terme, la règle du piston* » (in DALLE, 2001, p. 63).

9. L'État a longtemps tenté de freiner cette logique en contrôlant le développement du secteur privé, auquel peu d'autorisations d'ouverture d'établissements et d'homologations de diplômes sont accordées. Ce secteur est resté en cela très marginal (moins de 5 % des effectifs totaux). Il est néanmoins en forte progression (de 2000 à 2001 ses effectifs ont augmenté de 30,5 % contre 3,35 % pour le public), mais de manière non contrôlée. Pour faire face à ce développement et à l'impératif, édicté par les bailleurs, de développer ce secteur pour diversifier les sources de financement de l'éducation, l'État a, pour la première fois en 2001, adopté une politique publique vis-à-vis de l'école privée.

L'objectif proclamé de généralisation de la scolarisation prend ainsi place dans un contexte marqué par une logique de fond à la fois sociale et politique et, nous le verrons, économique : d'une part l'accès à l'éducation, la poursuite des études et la valorisation du capital scolaire sont fortement différenciés selon la détention initiale de capitaux sociaux, économiques et politiques ; d'autre part, l'appropriation et la valorisation du capital scolaire répondent à l'inscription des individus dans des espaces particuliers des champs économique et politique, et dans leur sujétion à leur ordre. En témoignent, par exemple, les interventions du Ministère de l'Intérieur dès que les dérèglements ou le manque de contrôle des flux du système éducatif peuvent avoir des répercussions sociales et politiques au-delà de ce système et néfastes pour ceux-là mêmes qui sont censés le diriger. Comme le précisait récemment I. Dalle, « *des considérations financières certes, mais aussi et surtout politiques – pourquoi satisfaire les revendications de partis plus ou moins hostiles à la monarchie en tant que telle ou au moins à certains de ses choix ? – vont conduire [...] en particulier au maintien d'un système d'enseignement élitiste qui permettra aux classes dirigeantes et aux réseaux proches du Palais de se perpétuer* » (op. cit., p. 54).

Depuis vingt ans au moins, la donne a en partie changé et s'est complexifiée : après avoir été guidée, au lendemain de l'indépendance, par l'objectif prioritaire de marocanisation des cadres et de l'appareil d'État, l'orientation du système scolaire est désormais infléchie par l'impératif économique de développement : suite aux Plans d'ajustement structurels des années quatre-vingt, l'éducation doit être mise à son service à travers la formation généralisée des individus et la rentabilisation du système de formation. Des conventions ont ainsi été passées dès 1999 entre les Ministères de l'Économie et des Finances, de l'Éducation nationale et, surtout, le Ministère de l'Intérieur, dont la participation, à travers les comités provinciaux de soutien à la scolarisation présidés par les gouverneurs, aurait permis « *en particulier [...] en milieu rural, d'enregistrer des avancées remarquables*¹⁰ » (conférence I. Alaoui, op. cit.)¹¹. Le « droit » à l'éducation avait auparavant pour limite la reproduction des élites et l'assise du pouvoir par cette même reproduction et par le contrôle des individus à la base¹². Défini aujourd'hui dans le cadre d'une rentabilisation de l'enseignement, il semble être toujours limité ; non plus certes en termes d'accès à la base – puisqu'il est question de généraliser la scolarisation –, mais en raison d'inégalités accrues devant la possibilité de valoriser le capital scolaire : la moindre qualité de l'enseignement, en effet, débouche sur des problèmes de mobilité sociale et l'accès aux postes économiquement valorisés est, encore, socialement et poli-

10. D'après les sources officielles, le taux de scolarisation des enfants âgés de 6 ans aurait enregistré en milieu rural une progression de 44,6 %, en 1997-98, à 76,7 % en 2000-2001.

11. Notons aussi que, jusqu'à la réforme actuelle au moins, la plupart des responsables d'Université et des directeurs de cite universitaire étaient des caïds nommés par le Ministère de l'Intérieur.

12. Il faut noter en particulier l'obligation faite aux enfants, sur initiative d'Hassan II en 1968 et prolongée jusqu'à la réforme de 1985, d'être inscrits d'abord à l'école coranique (*msid*) pour pouvoir prétendre fréquenter l'école primaire.

tiquement réservé. La Charte de l'éducation et de la formation promulguée en 2000 apporte de nombreux éléments au sujet de cette évolution.

2 – ENTRE DROIT D'APPRENDRE ET DEVOIR DE SE DÉVELOPPER

« *Le système éducatif actuel, conçu pour répondre aux nécessités urgentes, apparues au lendemain de l'indépendance, a épuisé son objet* », disait Hassan II à son conseiller enjoint de rédiger la Charte de l'éducation. À la faveur de ses dysfonctionnements, le système s'est rendu visible et est devenu objet d'un débat public, entretenu et relayé par l'une des catégories – socialement et politiquement traitée comme telle – victimes des politiques conduites : celle des « diplômés chômeurs ». Ceux-là témoignent de la fin d'une époque, où les études garantissaient mobilité et promotion sociale, d'une nouvelle période où l'Université est perçue comme une « fabrique à chômeurs » – ou « *fabrique d'aigris et frustrés* » comme on l'évoquait déjà au tout début des années quatre-vingt (Daoud, 1982) – aux côtés de quelques écoles privées de hautes études (*Ibid.*). La situation de ces jeunes docteurs ou licenciés justifie l'usage de la notion, aujourd'hui paradigmatique, de l'« inadéquation formation-emploi » et met en scène la dévalorisation du diplôme, comme des études et de l'Université. Désormais, il revient aux diplômés eux-mêmes – identifiés sous le vocable de « diplômés chômeurs » – de s'adapter à un marché du travail en mutation et à l'Université d'anticiper sur cette adaptation : à elle de procurer les savoirs – les compétences, dit-on le plus souvent au Maroc – nécessaires à cette adaptation (Debbagh, 1997). Sans cette aptitude, aucune insertion – sous-entendue professionnelle – ne serait possible. Comme cela apparaît à la lecture de son traitement médiatique ou politique (Gérard, 2002), le chômage des diplômés de l'Université justifie la réforme de l'École publique et conforte l'adhésion du Maroc au programme de l'Éducation pour tous, sous-tendu par les deux principes conjoints d'un développement économique sur la base d'une valorisation du « capital humain » et d'une scolarisation généralisée pour asseoir cette valorisation.

À l'évidence en effet, pour les tenants de la nouvelle réforme, le système scolaire n'est pas productif ; son « adéquation » avec le marché de l'emploi, sur lequel l'État a cédé une place croissante aux entreprises privées, est, elle, de plus en plus problématique. À entendre les discours des principaux acteurs en charge de sa réforme, l'éducation doit être révisée à l'aune des impératifs du développement. Selon une représentante de la Banque Mondiale pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord par exemple, elle doit en être « *une des pierres angulaires* », « *l'assise sur laquelle repose le bien-être économique et social* », un des éléments essentiels enfin « *pour accroître la productivité économique et la cohésion sociale* » : « *l'aptitude [des pays d'Afrique du Nord] à soutenir la concurrence sur les marchés [mondiaux] et à mondialiser les marchés de services dépendra de la qualité du capital humain qu'ils opposeront face à la concurrence* » (Banque Mondiale, 1998 : 3). Ainsi, « *en relevant le niveau global de la productivité et en favorisant la flexibilité intellectuelle de la population active, elle [l'éducation] contribue à*

assurer la compétitivité d'un pays sur les marchés mondiaux caractérisés par des technologies et des méthodes de production en évolution » (Ibid.).

Dans son invitation à concevoir la Charte de l'éducation, Hassan II reprenait clairement cette assignation de l'École au développement économique. « La problématique de l'emploi et les besoins du marché du travail doivent être au cœur de la politique d'éducation et de formation », indiquait-il (Lettre Royale à M. Belfkih, op. cit.). La réforme devait être menée de manière « à préserver la dignité des Marocains à travers un système d'enseignement utile, productif et rentable qui favorise leur insertion dans le tissu productif ». Son successeur Mohamed VI se posait plus récemment la question de savoir « Comment atteindre le progrès scientifique et être en phase avec le monde évolué, alors que des contingents de nos jeunes, instruits et qualifiés, sont au chômage et trouvent les portes fermées devant eux, les empêchant de gagner leur vie à défaut d'une formation adéquate permettant de mettre en valeur leur vocation et leurs compétences et de leur assurer la maîtrise du savoir dont le Prophète – sur Lui prière et bénédiction – a recommandé l'utilité et l'ouverture sur la vie active, et en l'absence d'un plan qui appelle pour son application la conjugaison des efforts des entreprises et de l'ensemble des opérateurs économiques ? » (Discours de Sa Majesté Mohamed VI à l'occasion de la fête du trône, *Le Matin*, 31/07/2000). Et le premier ministre de rappeler, à l'occasion de la présentation du Projet de Plan de développement économique et social (2000-2004) que « le système d'enseignement et de la formation constitue un facteur essentiel pour la promotion de l'élément humain, moteur principal du processus de développement » (in *L'Opinion*, 22/06/2000). Le texte de la Charte de l'éducation et de la formation, entrée partiellement en vigueur à la rentrée scolaire 2000-2001, énonce par exemple (article 5) que « Le système d'éducation et de formation du Royaume [...] aspire à faire avancer le pays pour conquérir la science et la technique de pointe et participer à leur progrès, de sorte à renforcer sa compétitivité et son développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde » (cf. texte intégral in *Libération*, 16-17/10/1999).

Conformément au postulat que l'éducation « est avant tout un droit fondamental permettant d'accéder à un développement durable », et à l'injonction formulée aux gouvernements dans le cadre de l'EPT, de « respecter leurs engagements concernant l'accès à une éducation gratuite de qualité pour tous et plus particulièrement aux enfants et aux femmes » (*Libération*, 13/04/2000), la charte prévoit la scolarisation généralisée des enfants de 6 ans en 2002, celle de l'enseignement préscolaire (à 4 ans) en 2004, l'accès de 80 % des enfants en fin de primaire en 2005, la poursuite au collège de 80 % des élèves en 2008 et, en 2010, le passage du baccalauréat de 40 % des lycéens¹³. Elle envisage également de réduire le taux d'analphabétisme des travailleurs de 50 % à 20 %, d'éradiquer l'analphabétisme à l'horizon 2015, d'améliorer la proportion des personnes professionnellement qualifiées, ou encore de permettre aux jeunes de 8 à 16 ans non scolarisés de rejoindre l'enseignement « non formel » déve-

13 Les objectifs du MEN, moins ambitieux, prévoient la généralisation du préscolaire en 2007, laissent de côté l'amélioration du taux de scolarisation dans les collèges et reportent les dates butoir d'accès à la fin du secondaire (cf. ZOUGGARI, 2000, p. 129-139).

loppé dans les écoles « communautaires » par les nouveaux partenaires de l'éducation nationale : ONG et autres fondations (infra) ¹⁴. À ces perspectives quantitatives de scolarisation accrue dans les différents cycles sont adjointes des mesures en faveur d'une amélioration de la qualité de l'enseignement : la construction et la réfection d'écoles, le renforcement des activités scolaires d'éveil, la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, l'évaluation et l'encadrement pédagogique d'une part ; le soutien social aux élèves démunis, l'adaptation des horaires scolaires en milieu rural d'autre part ; enfin, le renforcement de collèges-pilotes et la sélection d'écoles et collèges comme pôles d'excellence. Il s'agit non seulement, selon le Ministre de l'Éducation nationale, de favoriser l'accès du plus grand nombre à l'enseignement de base, mais aussi de rendre le système d'enseignement public « plus performant », de « moderniser l'école pour la rendre plus compétitive » (in L'Opinion, 13/02/2001)

Le système scolaire se doit d'être désengorgé aux niveaux secondaire et supérieur et, en tant qu'outil de développement, de mettre tous ses éléments formés au service de la production : grâce à l'entreprise, 50 000 jeunes devront être en apprentissage d'ici cinq ans, et 30 000 en formation alternée ; les élèves qui ne pourront poursuivre dans le secondaire ou le supérieur faute de « capacités » et de résultats scolaires suffisants suivront une formation professionnelle, « notamment dans les secteurs de l'agriculture, du bâtiment et de l'artisanat, de production de biens et de services ». « Si nous parvenons à jeter les bases d'un tel système et à le développer, précisait Hassan II, nous pourrons, d'une part assurer aux jeunes des occasions d'activités productives et, d'autre part, sauver les métiers et les savoir-faire dont notre pays regorge et qui contribuent à son prestige, notamment dans le domaine de l'artisanat » (Lettre Royale, *op. cit.*). Dans le même sens, et pour réaliser ce double objectif – de réduction des coûts et d'amélioration de la compétitivité de l'institution scolaire et de ses produits – le secteur privé, comme la « société civile ¹⁵ », sont largement sollicités. Les ONG et autres associations, les différentes fondations, les collectivités locales, ou encore les entreprises, sont appelés à agir pour que l'école soit « un lieu de savoir, d'éducation, de préparation à la vie, où l'on apprend à devenir un citoyen responsable, et basée sur le principe de l'égalité des chances et de la solidarité nationale » (Conférence de presse de I. Alaoui, *op. cit.*). Ils sont, aussi et surtout, invités à soutenir l'État dans le financement de la réforme. Ce dernier a ainsi signé un partenariat avec le Fonds d'équipement communal (FEC) et les collectivités locales, d'autres avec l'ONU, l'ONEP, Maroc-Télécom, ou encore l'association Al Jisr « partenariat École-entreprise » ; des fondations liées à plusieurs banques (BMCE, Banque populaire, Wafabank) ont développé des projets éducatifs en milieu rural ; les entreprises privées sont sollicitées pour la mise en œuvre d'un sponsoring au profit de lycées ou facultés en accordant des stages à des jeunes ; enfin, les parents

14 Pour plus de détails sur toutes les mesures de la Charte, voir notamment le texte de la charte lui-même, in *Libération*, 16-17/10/1999.

15 Il faut ici noter la place de cette notion floue dans l'appareil discursif appelant à encourager la « communauté éducative » à prendre le relais de l'État et largement utilisée par les experts des organismes internationaux. Pour une critique de cette notion de « société civile », voir notamment M. HAUBERT, 2000.

eux-mêmes, du moins les plus aisés, seront appelés à contribuer financièrement aux études de leurs enfants dans l'enseignement secondaire.

Si cet objectif de formation du « capital humain » dans la perspective du développement économique et de « rentabilisation » du système scolaire est clairement affiché, il se décline néanmoins de manière particulière et semble avoir pour justification d'autres intentions, comme la généralisation et la démocratisation de la scolarisation. La volonté de recourir aux acteurs privés se double en effet d'un « appareil » discursif largement utilisé par les grands bailleurs de fonds, comme la Banque Mondiale et l'Unesco¹⁶, mis au service de l'idée de « démocratisation » de l'enseignement.

Outre que la charte est conçue, selon les propos d'un chercheur « *comme un recueil de recettes, de remèdes universels qui sont certes en eux-mêmes très valables, mais dont l'abstraction les rend vains s'ils ne partent pas des maux précis qu'ils sont censés soigner* » (Cheddadi, *op. cit.*, p. 16), ou que, selon un autre, « *rien ne garantit sa réelle prise en charge tant les forces et contre-forces en jeu gardent toujours leur pouvoir d'inertie* » (Mezouar, 2001, p. 9), les contradictions inhérentes à la réforme laissent en effet penser que la généralisation de l'enseignement et sa démocratisation, ou encore l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ne sont que des principes discursifs, avancés pour mieux faire face aux contraintes, imposées de l'extérieur, de réformer le système dans le sens de sa rentabilité et en direction d'un développement économique dont les opérateurs privés doivent être les premiers promoteurs.

À l'objectif d'une école de qualité pour tous, donc d'une démocratisation de l'enseignement, sont par exemple associées deux séries de mesure qui portent en elles les germes d'une différenciation de l'enseignement et du maintien d'une école à deux vitesses : d'une part et conformément à la décentralisation de l'Éducation nationale¹⁷, les programmes et le calendrier scolaire doivent être adaptés aux « particularités locales », notamment rurales, sans distinction des niveaux à atteindre : si des examens doivent être, en cours de cursus scolaire, à dominante régionale, l'évaluation finale des élèves, au niveau du baccalauréat, aura une seule configuration nationale. Parallèlement, la volonté énoncée de prendre en compte ces « particularités locales » se double, comme on l'a vu, d'une intervention forte du Ministère de l'Intérieur pour la mise des enfants à l'école. D'autre part, dans la perspective d'alléger le financement de l'État, le recours au secteur privé, et notamment à l'entreprise, est largement sollicité ; parallèlement, l'incitation au développement du secteur privé de l'enseignement est de plus en plus forte. Or les pôles économiques sont concentrés dans quelques grandes villes,

16 Voir notamment le *Rapport mondial sur l'Éducation, le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Unesco, 2000, et la critique qu'en fait E. LANOUE (2002).

17. Au titre des lois relatives à l'enseignement adoptées en 2000, ont été adoptées celle du renforcement de la décentralisation administrative, financière et pédagogique de l'Université, celle d'une extension de l'enseignement privé dans le primaire et le secondaire, celle d'un développement de la régionalisation de l'enseignement.

en tout cas en milieu urbain, et le tissu industriel comporte 70 % de PME, dont les capacités d'accueil d'apprentis ou d'élèves en formation professionnelle sont connues pour être insuffisantes. « *Comment compte-t-on mobiliser les collectivités locales dont on connaît tous les problèmes de mauvaise gestion, d'incompétence d'une grande partie de ses élus et, le plus souvent, de ressources financières très limitées ?* », s'interroge ainsi un Professeur d'Université (Esmili, 2001 : 13). Par ailleurs, le secteur privé de l'enseignement a, lui, toujours eu pour ressources principales les fonds de leurs propres promoteurs et celles, principales, des familles aisées qui y scolarisent leurs enfants. Cette participation double des acteurs publics et privés met à jour la dualité de la réforme et du système lui-même : apparemment réformé par la volonté politique de démocratiser l'enseignement, il est en fait guidé par la logique de rentabilité, à laquelle doit concourir le secteur privé – qu'il s'agisse des entreprises, des particuliers ou des fondations.

Sous couvert de favoriser une appropriation générale de l'École et une diffusion large des savoirs de base ou de pointe, la participation de la « communauté éducative » devrait avant tout, sous forme de financements, garantir la pérennité économique du système. Comme le révèle *a contrario* l'un des rédacteurs de la charte, « *l'aiguillon financier contribuerait (aussi) à instaurer une dynamique d'implication des acteurs et une atmosphère de discipline pédagogique améliorée. Dans ce sens, il favoriserait une prise de conscience du coût réel de l'éducation et valoriserait celle-ci bien autrement que lorsqu'on en bénéficie sous forme de service automatiquement, intégralement et systématiquement gratuit* » (Berdouzi, *op. cit.*, p. 35).

Sur fond de cette philosophie d'une éducation payante et non publique, relayée par la volonté de mettre un terme à « l'État-providence » –, la logique entrepreneuriale investit la conception du futur système¹⁸ : des filières spécialisées et de qualification professionnelle sont créées de manière à répondre à la nécessaire insertion professionnelle des jeunes en échec scolaire, l'entreprise doit être partenaire de l'école par le financement et la formation ; ou encore : l'autonomie des collèges, lycées et facultés, envisagée dans le cadre de la charte ne serait, de l'avis de ses concepteurs, possible qu'à deux conditions : « *celle où certains lycées, liés en réseau à des établissements de formation professionnelle, deviendront en mesure d'assurer des prestations entièrement payées et subventionnées par l'État, les entreprises et autres bailleurs de fonds [...] ; celle où l'enseignement secondaire deviendrait, dans cinq ans, totalement payant pour certaines catégories de la population* » (*Ibid.*, p. 06).

L'implication durable de l'État dans l'éducation a donc pour préalable et condition le fait que l'École, à travers ses élèves, les parents d'élèves et autres

18 De nombreuses transformations attestent de cette conception gestionnaire et « economiciste » du système. Dans l'enseignement supérieur notamment, le « semestre » devient une « unité itérative de planification et d'administration de la formation et de l'évaluation. Sur cette base sont offerts des « menus » d'enseignement, pendant lesquels l'étudiant prendra le nombre de cours ou de crédits de cours correspondant à ses dispositions et acquis précédents » (BERDOUZI, *op. cit.*, p. 56).

partenaires, fasse elle-même les preuves de sa réussite – de sa rentabilité. L'État tient à orchestrer et contrôler la mise des enfants à l'école primaire, mais il entreprend de se désengager du secteur à la faveur d'un partenariat accru du monde de l'entreprise et de la rentabilité des établissements eux-mêmes. Ainsi, « *L'avenir serait aux lycées qui, tout en appliquant avec performance les curricula d'enseignement secondaire, seraient en outre suffisamment dynamiques pour diversifier leurs activités, conclure des contrats de partenariat et optimiser leurs ressources humaines, logistiques et financières* » (Ibid., p. 106).

En toute cohérence avec l'objectif de former au mieux le « capital humain » pour le développement économique – dont des pôles d'excellence sélectionnés sur la base de leurs résultats et de leur rentabilité permettront d'évaluer la juste réalisation –, c'est bien à l'École de s'adapter, tant aux situations locales qu'au marché économique. L'instruction de base fait bien l'objet d'une mobilisation, mais dans le seul cadre d'un « ajustement » ou d'une mise en « adéquation » – pour reprendre les termes utilisés par les politiques – de la formation et de la production. La généralisation de la scolarisation à la base répond ainsi à l'orientation première d'un « devoir produire », de bien produire, plutôt qu'à un droit d'apprendre, et à celle, seconde, de constituer une élite savamment sélectionnée pour développer, en des lieux réservés, les savoirs de pointe exigés par la globalisation. L'instruction – pour ne pas parler d'un « droit à l'éducation » – s'en trouve instrumentalisée et travestie, et la culture avec elle : plutôt que d'être la « *source (première) de production de richesse économique, de cohésion sociale et d'épanouissement humain* », celle-ci est en effet ravalée au rang de « *source (marginale) de coût* » (Mezouar, *op. cit.*, p. 9).

État présent, État absent : la mise en avant, dans la charte, du soutien réel de l'État pour la généralisation de la scolarisation à la base, de sa prise en compte des réalités et des potentialités locales, ou encore de l'option de mettre « l'apprenant au cœur du système » – en conformité avec l'exigence générale d'un rapprochement entre l'École et son milieu – correspondent ainsi à un double impératif : convaincre de la légitimité à exercer « *une coercition* » (ibid. : 51) au niveau de l'éducation de base (dont l'implication du Ministère de l'Intérieur témoigne au premier chef) et s'assurer que l'École se prenne elle-même en charge, et avant tout financièrement. La volonté affichée de rétablir une École de qualité pour tous et d'assurer l'égalité en matière d'éducation est ainsi contredite par le « tri social » réalisé par l'École. Si « l'apprenant » doit être au cœur du dispositif éducatif, il y a en effet lieu de craindre que ce soit, avant tout, parce qu'il fera lui-même les frais de sa scolarité, en termes de réussite comme en termes d'échec. Tel est bien ce que suggère, par exemple, l'ambivalence des propos du conseiller du roi pour la mise en place de la COSEF et l'élaboration de la charte : si, dit-il, « *ce n'est pas à l'élève à s'adapter à l'école mais à l'école à s'adapter à la population* », on ne peut pas concevoir la même école pour tous. « *L'important, c'est que le niveau soit le même* », mais « *tout le monde n'est pas obligé de suivre le même chemin [...]* On ne fait pas une école de pauvres et une école de riches, mais une

école publique qui est unique dans sa philosophie générale parce qu'elle a les mêmes objectifs, mais différenciée dans les pratiques et les chemins parce que les situations sont différentes » (in *Libération*, 05-06/02/2000). Mise au service de l'idée de démocratisation et dans le déni des objectifs économiques et politiques visés, la différenciation par l'École et en son sein se justifierait. En quelque sorte, la conception économiciste de l'École et de l'instruction, pour paraître légitime, s'appuie sur l'argument de la démocratisation de l'éducation ; et, pour perdurer, l'appropriation sociale et politique de l'École par les classes aisées use d'une propagande universelle aux couleurs de démocratie.

Notons cependant et réciproquement le fait, notoire au Maroc, que la mise en œuvre de cette réforme se fait sur la scène publique ; les orientations édictées de l'extérieur par les grands bailleurs internationaux sont traduites publiquement en des termes visant à rallier l'opinion publique. Tandis que l'école se fait encore – et plus encore peut-être que par le passé – avec la participation active du Ministère de l'Intérieur, le recours à la « communauté éducative » et une « démarche participative » sont mises en avant, comme pour répondre aux attentes de populations qui n'acceptent plus d'être dessaisies de leur éducation. En cette période de transition, les contraintes imposées respectivement de l'extérieur et de l'intérieur mobilisent des forces contraires d'autorité et d'ouverture et tentent de concilier, dans les termes au moins, droit à s'éduquer et devoir de produire pour mieux se développer. La charte est émaillée de ces ambivalences et contradictions, comme pour mieux céder à une tendance lourde à laquelle l'État semble devoir se résoudre en matière d'éducation : laisser se multiplier les écoles privées et, bien loin d'une démocratisation virtuelle de l'éducation, assister à l'appropriation privatisée du droit d'apprendre, le premier des droits que l'État s'était attaché à défendre en recouvrant sa souveraineté à l'indépendance.

BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE (1998), *L'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : une stratégie pour mettre l'enseignement au service du développement*, secteurs sociaux, Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord, 54 p.
- BEN MESSAOUD M. (1970), « Les raisons de la crise universitaire », *Lamalif*, n° 41, août-septembre, p. 48-55.
- BERDOUZI M. (2000), *Rénover l'enseignement : de la charte aux actes*, Rabat, Renouveau.
- 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, p. 14-24
- CHEDATI B., CHAKIR A., OUBNICHOU M. (2000), « L'accès à l'école en milieu rural. Résumé analytique d'une étude nationale », in *Rapport du social 2000*, BESM, Rabat, Okad, avril, p. 101-112.

- DAOUD Z. (1982), « Emploi sans formation, formation sans emploi : le cas du Maroc », in *La politique de l'emploi-formation au Maghreb, 1970-1980*, Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes, Paris, CNRS, p. 71-86.
- DALLE I. (2001), *Maroc, 1961-1999. L'espérance brisée*, Maisonneuve et Larose & Tarik éditions.
- DEBBAGH A. (1997), « La relation formation-emploi et le développement du secteur informel », *Annales marocaines d'économie*, n° 18-19, p. 181-194.
- ESMILI H. (2001), « La charte, un bon pas... mais... », *Prologues : revue maghrébine du livre*, Rabat, n° 21, p. 10-13.
- GÉRARD É., SCHLEMMER B. (2003), « Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc », *Cahiers d'Études africaines*, p. 299-319.
- GÉRARD É. (2002), « École et devenir au Maroc : regards journalistiques sur l'avenir des diplômés », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Paris, MSH, n° 1, p. 87-111.
- HAUBERT M. (2000), « L'idéologie de la société civile », in P.-P. REY et M. HAUBERT dir., *Les sociétés civiles face au marché*, Paris, Karthala, p. 13-86.
- LANOUE É. (2002), « À propos du *Rapport mondial sur l'Éducation, le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Unesco, 2000 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Paris, MSH, n° 1, p. 295-299.
- MAUGER G. (2001), « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, mars, p. 5-14.
- MEZOUAR 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, p. 8-9.
- MINISTÈRE DU PLAN (2000), *Enquête sur le niveau de vie des ménages en 1998-99*, Direction de la statistique, Rabat.
- RAHAMAOUÏ A. (2000), « Réforme du système éducatif. Quelles sont les clés de la démocratisation du projet? », *Libération*, 15-16 janvier, p. 26.
- SOUALI M. (1983), « Historique de la réforme de l'enseignement (la réforme entre les discours et les faits) », *Lamalif*, n° 145, avril-mai, p. 32-36.
- SRAIEB N. (1975), « Enseignement, décolonisation et développement au Maghreb », *Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine*, CNRS, p. 131.
- ZOUGGARI A. (2000), « Le projet de charte nationale d'éducation et de formation », *Rapport du social 2000*, BESM, Rabat, Okad, avril, p. 129-139.

Principaux articles de presse sur la Charte de l'éducation et de la formation

- « Enseignement : Lettre Royale à M. Meziane Belfkih », *L'Opinion*, 10/03/99.
- « La COSEF est déjà en marche », *La Gazette du Maroc*, n° 110, 7/04/99.
- « La Charte de l'enseignement de la Commission Belfkih, l'opportunité d'un débat profond et franc », *La Nouvelle Tribune*, n° 177, 16-22/09/99.

- « Les grands principes directeurs de la charte », *La Nouvelle Tribune*, n° 177, 16-22/09/99.
- « Charte de l'enseignement. Enseignement préscolaire et primaire, mode d'emploi », *La Nouvelle Tribune*, n° 177, 16-22/09/99.
- « Une nouvelle architecture pour le Secondaire », *La Nouvelle Tribune*, n° 177, 16-22/09/99.
- « Charte de l'enseignement. La fin de la gratuité... », *La Nouvelle Tribune*, n° 177, 16-22/09/99.
- « L'éducation à la croisée des chemins », Spécial Rentrée Scolaire, *Le Journal*, 18-24/09/99.
- « La charte de l'enseignement », *Libération*, 16-17/10/99, p. 1-12.
- « Education nationale : une école de qualité pour tous », *Le Journal*, 16-22/10/99.
- « M. Belfquih présente les grandes lignes de la charte », *Libération*, 11/11/99.
- « Charte de l'enseignement. La COSEF présente son projet de réforme », *La Nouvelle Tribune*, n° 185, 11-17/11/99.
- « La COSEF se fixe un objectif : éradiquer l'analphabétisme d'ici 2015 », *Le Journal*, 13-19/11/99.
- « Conférence de presse de M. Ismaïl Alaoui, ministre de l'Éducation nationale », *L'Opinion*, 4/02/2000.
- « Discours de Sa Majesté à l'occasion de la fête du Trône, premier anniversaire de l'intronisation », *Le Matin*, 31/07/2000.

Gérard Etienne (2003)

L'éducation : un droit dans l'impasse : entre l'éducation pour tous (EPT) et la logique du marché, l'école marocaine en réforme

In : Hénaff G. (ed.), Merle P. (ed.). *Le droit et l'école : de la règle aux pratiques*. Rennes (FRA) ; Rennes : Presses Universitaires de Rennes ; Univ. de Rennes 2, p. 237-252. (Didact Education)

Le Droit et l'Ecole : de la Règle aux Pratiques : Colloque, Rennes (FRA)

ISBN 2-8684-846-8

ISSN 1242-8523