

L'ANGLAIS ET LES COMPETENCES GENERALES AU MAGHREB

RAPPORT DE RECHERCHE

www.britishcouncil.tn



ISBN : 978-0-86355-876-4

© British Council 2016
10, Spring Gardens
Londres SW1A 2BN, ROYAUME-UNI

www.britishcouncil.org

Ce Rapport a été réalisé à la demande du British Council et élaboré par Carfax Educational Projects.

Le British Council

L'objectif du British Council depuis sa fondation a été de promouvoir la connaissance et la compréhension mutuelles entre les Britanniques et les peuples dans le reste du monde. C'est ce qu'on appelle 'relations culturelles'.

Nous sommes actifs dans plus de 100 pays, œuvrant à mettre des millions de personnes en liaison avec le Royaume-Uni grâce à des programmes et des services dans les domaines de l'anglais, des lettres et des arts, de l'éducation et de la société. Nous sommes convaincus que ce sont les moyens les plus efficaces du rapport avec autrui. Ceci est notre activité depuis 1934.

Par rapport à l'anglais, notre travail vise à fournir du matériel linguistique de haute qualité à tout apprenant et enseignant qui le souhaite. Dans les pays en voie de développement et ceux en post-conflit, on enseigne l'anglais et on forme les enseignants par le biais d'émissions radiophoniques et télévisées et via internet. Nous proposons plus de trois millions de tests britanniques dans le monde, aidant ainsi les gens à obtenir des diplômes de haut niveau leur permettant d'avancer sur la voie académique ou professionnelle.

Notre activité dans le domaine social et éducatif contribue à transformer les systèmes nationaux d'éducation, à construire des sociétés plus inclusives

et plus ouvertes et à augmenter les opportunités pour les jeunes. On encourage les étudiants étrangers à venir au Royaume-Uni y étudier et les étudiants britanniques à faire l'expérience de la vie à l'étranger. On réunit en un même lieu des écoles du monde entier pour que les jeunes et les enseignants de pays différents aient l'occasion d'apprendre les uns des autres.

Notre activité dans les arts compte les meilleurs talents du monde de l'art au Royaume-Uni et ailleurs. On contribue à attirer le public vers les productions étrangères au Royaume-Uni, et vers les productions britanniques partout dans le monde. Nous réunissons les artistes et œuvrons à la promotion de compétences et de politiques dans les secteurs créatifs et artistiques. Grâce à cette activité, nous veillons au rôle essentiel de la culture dans son sens le plus large pour la promotion des liens et de la compréhension mutuelle.

De cette façon, le British Council établit des liens entre des citoyens et institutions britanniques avec d'autres dans le monde, contribuant ainsi à créer la confiance entre les peuples et à jeter les bases de la prospérité et la sécurité dans le monde.

Pour plus de détails, veuillez visiter : <https://www.britishcouncil.org/organisation>

Projets éducatifs Carfax

Carfax Projets est le département des institutions clientes du Groupe Carfax Education. Carfax Projets offre des services de conseil en éducation à des organisations publiques, intergouvernementales et non gouvernementales dans divers secteurs. Par ailleurs, le département offre son soutien à des écoles dans le monde entier dans la gestion opérationnelle et l'amélioration des normes éducatives, en plus de divers services pour l'amélioration des écoles, le recrutement enseignant, la gestion et la formation du personnel.

L'objectif de Carfax est de contribuer à l'élaboration de politiques en éducation au Royaume-Uni et ailleurs. Les représentants de Carfax sont présents dans un grand nombre d'organisations éducatives, d'instituts de politique, et organismes régionaux. Le groupe est régulièrement cité dans la presse

étrangère, et les points de vue des consultants Carfax sont souvent recherchés dans un grand nombre de questions éducatives.

Le Groupe a réuni une équipe d'éducateurs-spécialistes de haut niveau, issus d'institutions de l'enseignement supérieur de renommée mondiale, avec une expérience dans l'enseignement, la recherche et la consultation dans divers sujets. Par ailleurs, Carfax, a développé des liens de travail solides avec des écoles, des collèges et des universités à travers le monde, et avec un réseau de spécialistes dans ces domaines d'expertise. Carfax jouit d'une forte présence internationale et une vaste expérience de travail dans des contextes difficiles, dont les zones d'hostilité et les états en période de post-conflit.

Pour de plus amples informations veuillez visiter:
www.carfax-projects.com

Préface



Les pays du Moyen Orient et d’Afrique du Nord, et particulièrement du Maghreb, souffrent actuellement d’un chômage très élevé chez les jeunes, atteignant 30%. En même temps, les employeurs ont souvent du mal à trouver des candidats avec les compétences nécessaires pour les emplois proposés. Les langues – en l’occurrence l’anglais – ainsi que les compétences générales ont souvent été signalées comme des compétences nécessaires clés pouvant permettre aux jeunes d’améliorer leur employabilité.

Dans ce contexte, le British Council, a demandé la réalisation de cette recherche pour commencer à mesurer le niveau actuel d’anglais en Algérie, Lybie, Maroc et Tunisie, et déterminer dans quelle mesure l’offre répond à la demande. On aimerait remercier les

consultants d’éducation de Carfax qui ont réalisé cette recherche initiale, basant leurs conclusions sur la recherche documentaire et le travail de terrain.

S’appuyant sur la récente recherche demandée par le British Council, La relation entre l’anglais et l’employabilité dans la région MENA, le présent rapport examine l’enseignement de l’anglais dans les établissements publics des pays du Maghreb. Il examine également les niveaux d’anglais et de compétences générales exigés par un grand nombre d’employeurs dans chacun de ces pays. Le rapport se termine par des recommandations pratiques qui devraient être prises en considération par les systèmes nationaux d’éducation concernés, les conseillers en éducation et les prestataires de l’éducation au Maghreb, le Royaume-Uni et ailleurs.

Nous espérons que ce rapport sera une nouvelle étape de soutien aux décideurs et éducateurs, qu’il les aidera à mieux comprendre les besoins actuels et l’enseignement de l’anglais et des compétences générales dans les pays du Maghreb et son rôle essentiel à améliorer l’employabilité des jeunes. Ce rapport devrait également servir à stimuler le débat permettant d’identifier des initiatives et des solutions par lesquelles l’anglais et les compétences générales pourraient remédier à certaines des causes principales du chômage actuel élevé dans cette partie importante de l’Afrique du Nord sur les plans stratégique, économique, et culturel.

Robert Ness

Directeur du British Council Tunisie
et pour le Maghreb

Septembre 2016

Remerciements

L'achèvement de ce rapport n'aurait pas été possible sans la participation, l'aide, le soutien, et les avis d'un grand nombre de personnes dans différentes organisations et dans les pays où la principale recherche pour cette étude a été effectuée.

Nous remercions particulièrement l'ancien directeur du British Council Tunisie, Nigel Bellingham, pour l'idée de cette recherche ainsi que Kiros Langston, pour la coordination de cette recherche.

L'auteur tient également à remercier les directeurs du projet d'anglais au British Council, à savoir Kathryn Kelly du British Council Maroc et Deirdre Nicholas du British Council Algérie, dont l'assistance et la coopération ont été cruciales pour l'achèvement de la recherche.

L'auteur est également reconnaissant à tous ceux qui ont bien voulu donner de leur temps sans la moindre compensation en retour dans l'intérêt de la contribution à cette recherche novatrice, par

bien des égards, dans la région ; particulièrement les représentants des Ministères de l'éducation et l'enseignement supérieur en Tunisie et en Algérie, les représentants de toutes les universités, publiques et privées, qui ont été interrogés, ainsi que leurs étudiants qui ont bien voulu prendre part à des entrevues individuelles et des séances de discussion.

Enfin, nous remercions également plusieurs employeurs et leurs représentants, qui ont été interrogés au cours de cette recherche et dont la connaissance du marché du travail et la longue expérience ont contribué à élaborer les recommandations pratiques de cette étude.

Bien que plusieurs parmi ceux qui viennent d'être cités aient joué un rôle essentiel dans la réalisation de cette étude et la publication du rapport, les erreurs, coquilles et omissions relèvent de la seule responsabilité de l'auteur.

Table des matières

Introduction	2
Sommaire	9
Anglais, compétences générales et croissance économique	14
Recherche documentaire	19
Algérie	21
Libye	32
Maroc	37
Tunisie	48
Recommandations	61
Méthodologie	73
Outils de recherche	75
Références	86

Introduction

Contexte du projet

La région d'Afrique du Nord connaît des taux de chômage des jeunes parmi les plus élevés dans le monde. En moyenne, 29% des jeunes ne sont ni scolarisés ni employés ni en formation (NEET) (Organisation Internationale du Travail, 2014). Certains pays, comme la Tunisie, ont atteint 42% de taux de chômage des jeunes (*ibid.*). L'analyse réalisée par le Forum économique mondial en 2013 a établi un certain nombre de causes principales du chômage des jeunes dans le monde :

- **Taux de croissance démographique élevés**, particulièrement dans la région d'Afrique du Nord.
- **Crise économique**, qui touche surtout les jeunes ; toujours « Derniers arrivés mais premiers partis ».
- **Jeunes découragés**, incapables de trouver un emploi pendant de longues périodes, ces jeunes finissent par arrêter de chercher.
- **Absence de cadre politique national global**, seuls 35 sur les 138 pays de l'étude du Forum ont adopté des plans d'action contre le chômage des jeunes, et
- **Déficiences de la main d'œuvre, des institutions et des politiques du marché du travail**, où une réglementation rigoureuse du marché du travail décourage les entreprises à embaucher du personnel sans expérience ; ainsi que le manque de compétences et de capacités

requis pour le type d'emplois disponibles sur le marché.

Parmi les lacunes de la main d'œuvre, deux ont eu un impact significatif sur la capacité des jeunes en Afrique du Nord à trouver un emploi. Il s'agit de la capacité limitée à parler anglais et une insuffisance générale de connaissances à caractère entrepreneurial. Afin d'établir un lien entre ces deux facteurs, et pour proposer des mesures efficaces aux gouvernements et aux institutions éducatives dans le cadre de leurs efforts à élaborer un cadre politique global, des institutions de marché et des politiques, le British Council a sollicité Carfax Educational Projects pour réaliser une recherche approfondie et une évaluation des besoins du secteur de l'anglais et des compétences générales dans quatre principaux marchés dans lesquels il est actif : l'Algérie, la Libye, le Maroc et la Tunisie.

Au cours de cette mission, le British Council a également produit un autre rapport d'étude, élaboré par Elizabeth Erling, qui examine la relation entre l'anglais et l'employabilité dans la région MENA (Erling, 2016). Ce rapport peut présenter un grand intérêt au lecteur du présent rapport, puisqu'il s'intéresse à des domaines similaires de recherche et propose des données et des analyses qui complètent les conclusions du présent rapport.

Objectifs du projet

Les objectifs du projet consistent à produire une étude détaillée fondée sur les recherches et données existantes et à effectuer une nouvelle recherche primaire au cours des étapes suivantes avec diverses parties prenantes locales dans le but de définir :

Le niveau d'anglais des étudiants en dernière année d'université en Algérie, Libye, Maroc et Tunisie selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

- Le niveau d'anglais selon le CECR exigé par un certain nombre d'employeurs-type en Algérie, Libye, Maroc et Tunisie.
- Les compétences générales exigées par un certain nombre d'employeurs-type en Algérie, Libye, Maroc et Tunisie.
- L'écart entre les niveaux actuels d'anglais et de compétences générales des étudiants de l'enseignement supérieur dans ces pays et ceux exigés par les employeurs.

Source : Termes de référence du projet

Etapes et objectifs du rapport

Afin de réaliser les objectifs présentés ci-dessus, le projet est divisé en trois étapes distinctes :

Etape 1

Le présent rapport est la principale production durant l'étape 1 du projet. Il vise à rassembler les recherches existantes sur le niveau d'anglais et de compétences générales en Algérie, Libye, Maroc et Tunisie, en se référant à des rapports et des données existants et disponibles. Par ailleurs, ce rapport vise à préparer les étapes suivantes du projet en décrivant la méthodologie préliminaire et en proposant une gamme d'outils de recherche à utiliser pour la collecte de données.

Etape 2

La deuxième étape du projet sera centrée sur la recherche dans le pays et sur le terrain pour répondre aux objectifs du projet en Tunisie, en Algérie et/ou au Maroc. Dans le cadre de la deuxième étape, une analyse de données plus approfondie sera effectuée.

Etape 3

La dernière étape du projet est consacrée à l'analyse et la synthèse des données recueillies, à la rédaction du rapport final, et à l'élaboration de recommandations pertinentes et/ou interventions du British Council sur des problèmes identifiés par rapport à des clients locaux, des institutions et des organismes publics.

Définitions

CECR

Afin de réellement aborder les problèmes liés aux termes de référence, il est important de bien définir les termes qui y sont utilisés. Le point central de l'évaluation du niveau d'anglais est la base du CECR (Cadre Européen Commun de Référence). Ce cadre a été élaboré par le Conseil de l'Europe et appliqué à l'échelle du continent, et de plus en plus dans d'autres pays pour uniformiser la méthode d'évaluation de la capacité linguistique pour toutes les langues européennes. On l'utilise souvent pour évaluer la compétence linguistique individuelle dans une langue donnée (Conseil de l'Europe, 2014).

Ce cadre repose sur un certain nombre d'indicateurs appliqués aux compétences linguistiques de base du locuteur, telles qu'écouter, parler ou écrire, pour évaluer le niveau du

locuteur. Sur une échelle globale, et selon le cadre, les descripteurs de chaque niveau de référence se présentent comme suit :

NIVEAU GÉNÉRAL	CODE DE NIVEAU	NOMBRE D'HEURES REQUIS	DESCRIPTEUR
Utilisateur expérimenté	C2	1,000 – 1,200	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	700 - 800	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
	B2	500 – 600	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
Utilisateur indépendant	B1	350 – 400	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
	A2	180 – 200	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
Utilisateur élémentaire	A1	0	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

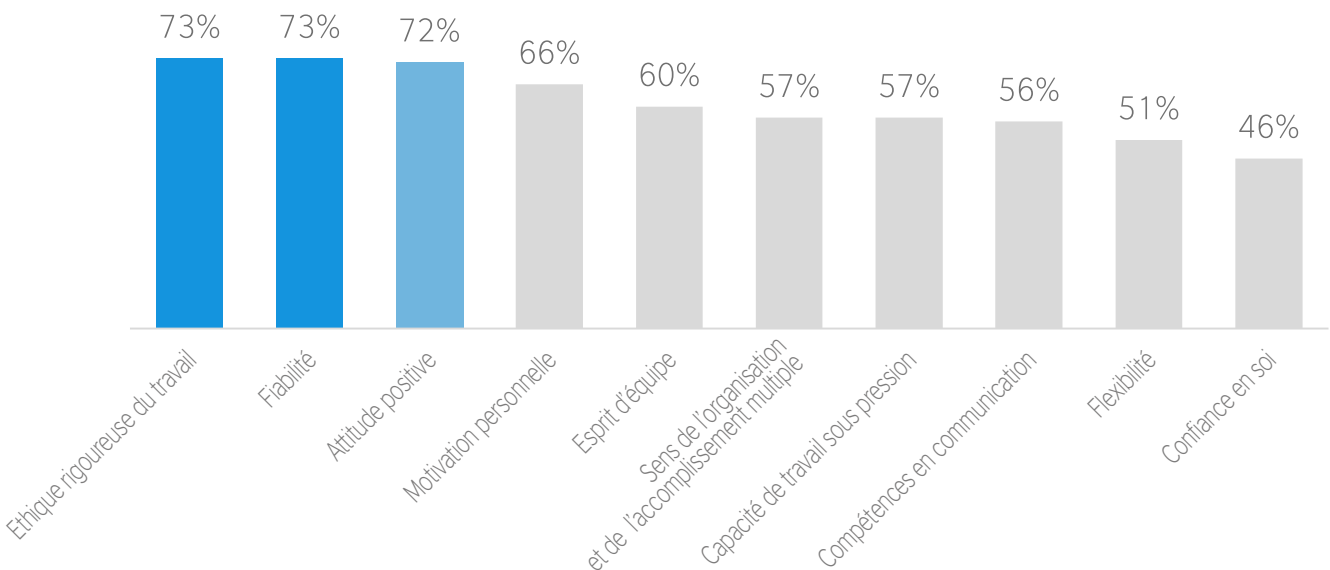
Source : (Conseil de l'Europe, 1989)

Compétences générales

La définition documentaire de 'compétences générales' est très variable. Cependant, celle qu'on rencontre le plus souvent est celle qui oppose les compétences 'spécialisées' (connaissance d'un sujet technique et capacité pratique) aux compétences 'générales', qui peuvent englober pratiquement tout, depuis ce qui relève de l'intelligence émotionnelle et les traits de personnalité aux motivations et préférences qui ont de la valeur sur le marché de l'emploi (Pritchard, 2013) (Heckman & Kautz, 2012). Plusieurs études ont clairement démontré l'existence d'une corrélation positive entre la présence de certains traits de personnalité, les développements postérieurs de la vie et la performance au marché de l'emploi, y compris quand c'est sous contrôle (*ibid.*). Mais le lien de cause et effet entre les compétences générales et l'employabilité reste vague (*ibid.*) et dépasse certainement le cadre

de la présente étude. Ce qui compte ici, cependant, c'est la perception. Indépendamment de l'impact objectif sur la réussite individuelle dans la vie et l'emploi, ce qui compte est la conviction générale actuellement auprès des employeurs que ces compétences sont essentielles chez un employé et déterminent sa capacité à faire son travail (Caudron, 1999). Par conséquent, les compétences générales jouent un rôle significatif dans l'évaluation d'un candidat lors d'un entretien et dans la procédure d'embauche chez un employeur donné (Schawbel, 2014). Dans une récente étude (2014) effectuée auprès de 2000 responsables de recrutement et des professionnels de ressources humaines dans divers secteurs et types d'entreprises aux Etats-Unis, les dix compétences les plus recherchées chez les nouvelles recrues sont :

Figure 1 : 10 Les compétences générales les plus recherchées selon des responsables du recrutement professionnels de RH aux USA



Source: (CareerBuilder, 2014)

Bien que l'étude mentionnée ci-dessus ait engagé des professionnels du recrutement et des ressources humaines de divers secteurs, il est important de noter que le rôle des 'compétences générales' dans l'employabilité des jeunes diplômés est plus grand dans certains secteurs que dans d'autres (Andrews & Higson, 2010). De manière tout à fait compréhensible, le commerce de détail et les services ont particulièrement tendance à donner plus de valeur aux compétences générales que les emplois où la compétence technique est nécessaire pour la réalisation des tâches (Nickson, et al., 2011).

Pour les fins de l'étude documentaire, et par rapport aux implications de ces aspects complexes de la bonne définition de 'compétences générales', il est important de noter deux éléments :

D'abord, par 'compétences générales', on entend un ensemble de traits, de compétences, et de capacités liées à l'intelligence émotionnelle et la personnalité d'un individu. Les employeurs ont tendance à les percevoir comme totalement distinctes des capacités techniques. En évoquant les 'compétences générales' dans la présente étude, ce sont les exemples de compétences concrètes telles que celles dans l'étude CareerBuilder (2014) que l'auteur a à l'esprit. Elles peuvent être complétées par d'autres compétences pertinentes au marché de l'emploi spécifique en question, pendant la recherche sur terrain et les études effectuées dans le cadre d'étapes supplémentaires de la présente mission.

Deuxièmement, étant donné que les compétences générales ont des répercussions variables sur l'employabilité des candidats en

fonction du secteur et du poste, donnés, il convient de faire preuve de prudence dans l'interprétation des recommandations futures ; surtout en termes des interventions visant à remédier aux déficits de compétences générales auprès des secteurs et entreprises dominantes dans chacun des pays. Toutefois, une des principales caractéristiques des pays développés semble être la taille de son secteur tertiaire, et la maigreur de ses secteurs agricole et de production primaire. En outre, la réussite dans les postes de direction d'entreprise, y compris dans les secteurs économiques inférieurs, est étroitement liée aux compétences générales. Des études menées sur environ 500 organisations dans le monde ont démontré que les personnes avec un niveau supérieur d'intelligence émotionnelle et de compétences générales progressent plus rapidement dans la hiérarchie de ces entreprises (Caudron, 1999). Par conséquent, pour que les populations dans les quatre pays étudiés commencent à occuper des postes de haut niveau dans des sociétés étrangères et, de plus en plus, nationales, l'objectif d'améliorer le niveau de compétences générales des jeunes diplômés du supérieur, ne peut être que bénéfique.

Justification des objectifs de l'étude

Afin de mieux comprendre les facteurs qui contribuent au taux élevé du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, les présentes recherche et analyse s'intéressent particulièrement aux compétences générales et d'anglais des nouveaux diplômés dans les quatre pays de l'étude. Le British Council a délibérément choisi cet objectif car c'est celui où il possède un avantage concurrentiel important

et une expertise de longue date et peut ainsi aider les acteurs locaux dans la mise en œuvre d'interventions. Par ailleurs, dans un souci de mieux comprendre les défis auxquels ces pays sont confrontés du point de vue de l'offre et la demande d'emploi, on découvre que l'anglais et les compétences générales contribuent à la qualité de l'offre d'emploi. Ils peuvent (dans un sens plus large

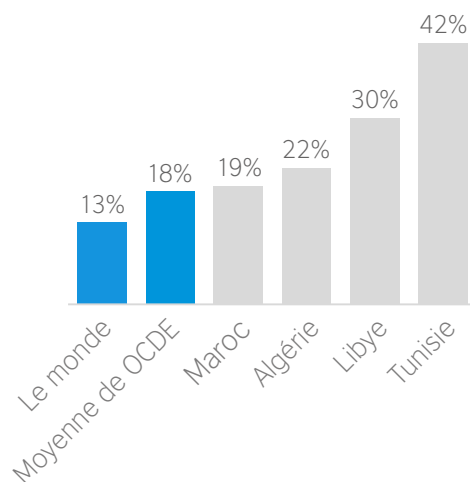
de contribution au développement économique d'un pays, qui fera l'objet d'un chapitre indépendant) avoir un impact positif sur la création d'une nouvelle demande d'emplois. Cependant, le sujet des déficits en 'compétences spécialisées', et les facteurs structurels et réglementaires contribuant aux taux élevés de chômage des jeunes dépassent le cadre de cette étude.

Sommaire

Principales conclusions

Le taux de chômage des jeunes en Afrique du Nord est l'un des plus élevés dans le monde atteignant 29% en moyenne en 2014 (Organisation Internationale du Travail, 2014). Dans certains pays, comme le Maroc, jusqu'à quatre personnes sur cinq au chômage ont entre 15 et 34 ans (Guardian, 2014). La Figure 2 illustre ces aspects par rapport aux taux de chômage des jeunes de l'OCDE et de la moyenne mondiale.

Figure 2 : Tableau comparatif du chômage des jeunes (2014)



Sources : (Organisation Internationale du Travail, 2014), (OCDE, 2015), (Hajj, 2013)

Les principales causes du chômage des jeunes sont présentées en détail ci-dessus sur la base des recherches menées par le Forum Economique Mondial. Une analyse plus détaillée de la recherche disponible sur les quatre pays et avec un intérêt particulier porté à l'anglais et aux compétences générales a permis d'identifier des données supplémentaires spécifiques

à l'Afrique du Nord.




Tout d'abord, l'histoire coloniale française a laissé un héritage significatif et a solidement maintenu la langue française comme premier choix de deuxième langue par la majorité des apprenants. L'importance continue de la langue française dans le monde, ajoutée au poids de son histoire dans la région, ont considérablement freiné la motivation des diplômés de la région à apprendre une autre lingua franca (Idrial, 2014).

Par ailleurs, malgré des changements notables, particulièrement au Maroc, le secteur public reste l'un des principaux employeurs dans chacun de ces marchés ; employant environ 70% de la main d'œuvre du secteur formel (Fondation Européenne pour la Formation, 2014). A ce titre, l'importance du secteur public en termes de son rôle de régulateur de la demande dans le marché du travail est significative. Pourtant, les incitations et les systèmes de responsabilisation sont totalement absents des conditions d'embauche au secteur public. Ceci donne lieu à une situation où le plus gros employeur du pays se base sur un système de quotas, de réglementations et, dans certains cas, de fraude, au lieu d'un système objectif et de méritocratie fondé sur les compétences (DPADM-DESA, 2004). Des données de récits recueillies pendant les entretiens avec des intervenants reflètent ces aspects, illustrés par les participants qui affirment que la maîtrise de l'anglais n'est nullement une condition officielle de travail pour les nouveaux ou anciens employés. Une telle pratique a certainement aggravé le niveau général et déterminé la tendance vers l'amélioration du niveau d'anglais et de compétences générales.

Indépendamment de ces défis, la région connaît des progrès à travers ses jeunes en termes de capacités linguistiques, et des changements positifs se sont produits au niveau de l'enseignement supérieur, avec un passage vers une approche plus critique envers l'apprentissage, la mise en œuvre de partenariats entre des universités et des entreprises dans le cadre d'un effort pour combler le fossé de l'employabilité des jeunes (Zuabi, Vanessa, 2012).

Les recherches menées par le British Council sur la prévalence des compétences générales au Maghreb ont aussi dévoilé des déficits de compétences chez les jeunes Maghrébins ; ce qui creuse l'écart entre les exigences des entreprises et les capacités des jeunes diplômés. Ce facteur contribue probablement à la difficulté des jeunes diplômés Maghrébins à trouver et garder un emploi.

Les entrevues et enquêtes menées auprès de divers acteurs dans trois des quatre pays du Maghreb (aucune entrevue n'a eu lieu en Libye pour des raisons de sécurité), comprennent des chefs de grandes entreprises dans la région. Des sociétés dans les télécommunications, l'automobile ou le conseil en recrutement, ont souligné les trois compétences générales suivantes comme les plus recherchées par les entreprises dans l'ensemble de la région.

	Fiabilité
	Ethique rigoureuse de travail
	Auto-motivation

Ces trois compétences générales sont différentes des trois classées premières pour l'ensemble de la région MENA, comme on le verra plus loin, bien qu'elles ne soient pas totalement incompatibles avec les conclusions de certaines autres études.

Les entretiens menés dans chacun des pays appuient les conclusions, car plusieurs, parmi les chefs d'entreprises interrogés, ont affirmé que quoique confiants et possédant une compétence technique relativement suffisante dans leurs domaines de spécialité, les jeunes diplômés Maghrébins sont souvent dépourvus de sens de la ponctualité, de l'organisation et l'engagement envers leur travail.

Les acteurs interrogés ont introduit une série d'initiatives qui sont déjà mises en œuvre au

Maghreb. Avec les bonnes pratiques développées ici et là dans le monde pour améliorer les niveaux d'anglais et de compétences générales, dont certaines décrites ici, elles représentent une occasion unique pour bâtir sur les leçons apprises. Elles servent également à appuyer les tendances plus larges de développement et les initiatives de marchés de l'emploi dans les régions concernées. Grâce aux partenariats, la gestion de projets et la mobilisation des acteurs locaux, le British Council, avec les parties prenantes dans le pays, peut jouer un rôle essentiel en aidant les populations locales à combler le fossé de l'emploi des jeunes dans la région.

Compétences en anglais et employabilité

Jusqu'à récemment, les compétences en anglais d'un individu participant à augmenter son employabilité s'est

largement basée sur la perception. Toutefois, la recherche actuelle démontre l'existence d'un lien positif entre les compétences linguistiques d'anglais et le développement économique d'un pays, la création d'emploi et le gain financier personnel dans des pays dotés de systèmes efficaces. Cet aspect dépasse néanmoins le cadre de cette étude initiale (Erling, 2016).

En outre, la valeur sociale d'un locuteur d'anglais, étant donné que la plupart des Anglophones sont supposés avoir été scolarisés dans des écoles privées payantes, est une qualité qui attire les recruteurs dans la région, même si on reconnaît généralement que l'anglais ne serait pas toujours utilisé sur le lieu de travail (*ibid.*).

Résultats par pays

Algérie

Niveaux d'anglais des diplômés de l'enseignement supérieur

Des études ont montré que seulement 7% des Algériens parlent anglais à au moins un niveau intermédiaire (B1/B2), alors qu'entre 2009 et 2013, les scores moyens du TOEFL étaient entre 73 et 75; légèrement au-dessus de la barre du score B1/B2 de 72.

Niveau d'anglais demandé par les employeurs

Bien que 60% des répondants aient jugé la compétence linguistique d'anglais importante, les employeurs Algériens ont tendance à lui accorder de la valeur principalement pour l'embauche à des postes à l'accueil, la direction et à l'international.

Par ailleurs, la maîtrise de l'anglais n'est pas rigoureusement évaluée, outre l'entretien qui est mené partiellement en anglais. La majorité des employeurs

n'utilisent aucun moyen d'évaluation officielle pour mesurer les capacités d'un candidat en anglais.

Les compétences générales demandées par les employeurs

Les recherches menées par le British Council indiquent que les trois compétences générales les plus recherchées par les employeurs Algériens pendant le recrutement sont : la fiabilité, l'esprit d'équipe et l'éthique rigoureuse du travail.

Déficit en compétences générales

Lors de l'analyse des écarts entre les compétences générales demandées par les employeurs et le nombre de diplômés porteurs de ces compétences, les plus grands écarts identifiés concernaient la fiabilité, la résolution de problèmes et l'esprit d'équipe.

Libye

Niveaux d'anglais des diplômés de l'enseignement supérieur

Entre 2009 et 2013, les scores du TOEFL en Libye sont passés de 77 à 73, ce qui est équivalent à un niveau B1/B2 du CECR. Par ailleurs, la Libye est régulièrement classée parmi les cinq derniers pays de l'Indice de compétences en anglais (EPI) de l'Education d'abord (EF).

Compétences en anglais et compétences générales exigées par les employeurs

La lourde réglementation qui pèse sur les entreprises étrangères ajoutée au manque d'investissement étranger dans un climat politique et économique instable, ont largement éliminé deux facteurs clés d'appel à la connaissance de l'anglais et le développement de compétences générales en Libye.

Le plus gros employeur est le secteur public qui embauche principalement sur la base de quotas et de réglementations. Les décisions d'embauche fondées sur le mérite et les compétences sont quasi-inexistantes, ce qui détruit toute volonté à développer des compétences générales.

Le Maroc

Niveaux d'anglais des diplômés de l'enseignement supérieur

Les études montrent qu'environ 11% des Marocains parlent anglais à un niveau intermédiaire (B1/B2). De plus, entre 2009 et 2013, les résultats du TOEFL ont été entre 77 and 79, correspondant à B2 du CECR.

Le Maroc a été classé 55ème sur 63 pays mesurés au EF EPI. Bien que les résultats de l'EF EPI ne soient pas sans défi, le classement place le Maroc au-dessus de tous ses homologues maghrébins.

Compétence en anglais exigée par les employeurs

Plus de 50% des répondants dans une étude menée par le British Council ont affirmé que seule une minorité des diplômés de l'enseignement supérieur ont le niveau d'anglais exigé par les employeurs.

Généralement, la compétence en anglais est évaluée vaguement en effectuant une partie ou l'ensemble de l'entretien d'embauche en anglais.

Toutefois, dans le secteur informatique et des télécommunications – qui contribuent fortement au PIB du Maroc – plus de la moitié des opportunités d'emploi exigent que les candidats aient un haut niveau de compétences en anglais.

Compétences générales exigées par les employeurs

Au cours du processus de recrutement, les compétences générales prioritaires que les employeurs exigeaient des candidats étaient l'éthique rigoureuse du travail, l'attitude positive et l'amabilité à l'égard du client.

Ecart dans les compétences générales

Les plus grands écarts identifiés entre le niveau de compétences générales exigées par les employeurs et le nombre de diplômés du supérieur porteurs de ces compétences concernaient les compétences d'organisation, l'éthique rigoureuse du travail et la fiabilité.

La Tunisie

Niveaux d'anglais des diplômés de l'enseignement supérieur

64% des diplômés Tunisiens du supérieur ont un niveau d'anglais élémentaire ou intermédiaire faible.

Compétence en anglais exigée par les employeurs

En Tunisie, les employeurs ont évoqué le côté essentiel de la maîtrise de l'anglais pour les entretiens d'embauche, les postes à l'accueil, les responsabilités dans des sociétés transnationales, les postes de direction et la mobilité professionnelle en général.

Toutefois, les conditions de maîtrise de l'anglais ont été définies non par le CECR mais par la capacité du candidat à effectuer un entretien d'embauche partiellement ou entièrement en anglais.

La majorité des employeurs pensent que, dans le meilleur des cas, seule une minorité de candidats répondent aux conditions linguistiques requises

pour effectuer un entretien en anglais.

Compétences générales exigées par les employeurs

Les compétences générales les plus importantes selon les employeurs Tunisiens incluent la motivation, la communication efficace et l'éthique rigoureuse du travail.

Ecart dans les compétences générales

Les trois compétences générales identifiées qui ont le plus besoin de développement chez les demandeurs d'emploi sont l'amabilité avec les clients, la communication efficace et la fiabilité.

L'anglais, les compétences générales et la croissance économique

L'hypothèse principale à la base de cette étude documentaire concerne l'existence d'un lien de causalité entre le développement de l'anglais et des compétences générales et la croissance économique. Pourtant les preuves de l'existence de ce lien sont plutôt réduites, en raison à la fois de la rareté des données (surtout au Maghreb) et de la difficulté à prouver un rapport causal (Erling, 2014). Néanmoins, sachant que ces compétences sont pertinentes à la main d'œuvre, leur effet sur la croissance économique d'un pays ne peut être justifié que dans la mesure où elles affectent la productivité et l'utilisation de la main d'œuvre. Si on peut démontrer que le développement des compétences générales et d'anglais a des répercussions positives sur l'offre et la demande d'emploi, on peut aisément évoquer leur impact positif sur l'économie toute entière. Les tentatives antérieures pour explorer la causalité entre les compétences d'anglais et l'employabilité ont négligé quelques aspects importants du lien. Il s'est avéré particulièrement difficile de séparer l'impact des compétences linguistiques améliorées sur l'employabilité comme facteur distinct et discret, indépendant de la qualité et la quantité de l'éducation d'un individu (Erling, 2014) (Coleman, 2011). Ceci est dû au fait que l'enseignement de qualité de l'anglais est presque toujours fourni dans le cadre général d'une éducation de plus haute qualité ; ce qui a empêché les chercheurs de séparer l'influence des compétences de l'anglais comme variable distincte (Aslam, et al. 2010).

Deuxièmement, certaines études sur la promotion de l'anglais comme lingua franca internationale (Ku & Zussman, 2010), surtout dans les contextes postcoloniaux de certaines régions d'Afrique et d'Asie, ont révélé que la maîtrise de l'anglais n'était pas nécessairement favorable à un niveau supérieur de développement économique (tel que mesuré par le PIB) (Arcand & Grin, 2013). Arcand et Grin (2013) soutiennent que, contrairement à ce qu'on tend à croire, dans les pays qu'ils ont examinés, la connaissance et l'utilisation d'une langue locale ont tendance à correspondre à un revenu plus élevé par habitant, et concluent ainsi que le multilinguisme¹ peut être propice au développement économique. Cela s'explique également par le fait que l'enseignement en anglais constitue souvent un obstacle supplémentaire à l'accès par les populations locales à une éducation de meilleure qualité (Schellekens, 2001) (Pinnock & Vijayakumar, 2009) (Graddol, 2010).

**Le
Multilinguisme
peut être
bénéfique pour
le développement
économique**

¹ La conception du multilinguisme chez Arcan et Grin dans ce contexte est l'utilisation de plus d'une langue par une communauté de locuteurs. Cela peut être causé par un ensemble de facteurs tels que l'existence dans un pays d'une langue officielle et une langue commerciale, ou par l'immigration, etc.

Par ailleurs, en évaluant l'impact économique de l'apprentissage, l'anglais est encore plus défavorisé dans le sens où il peut être relativement simple d'évaluer la compétence linguistique d'une personne mais beaucoup plus difficile de mesurer l'impact de la maîtrise d'une langue sur l'employabilité d'une personne, et encore plus quand c'est à l'écart de toutes les autres compétences, aussi bien générales que spécialisées (Coleman, 2011).

Bien qu'il ait pu être difficile de considérer l'anglais comme facteur isolé, 'au cours des dernières années, la recherche a cependant réussi à montrer que dans des circonstances spécifiques, l'anglais a effectivement un impact sur les individus, dans certains secteurs industriels, et au niveau national' (*ibid.*). Des études empiriques confirment la validité de la corrélation positive entre les compétences en anglais et l'employabilité. L'étude, souvent citée dans ce cas, soutenue par l'économie sociolinguistique et quantitative, a révélé qu'en Suisse :

'Les compétences en anglais sont associées à des revenus importants sur le [...] marché du travail. [...] La différence de salaire au niveau supérieur de compétence peut dépasser 30% ; ce qui est très élevé. Même à des niveaux inférieurs de compétence, un peu d'anglais est toujours associé à des revenus plus élevés.' (Grin, 2001).

Par ailleurs, au niveau industriel, il existe des exemples documentés d'entreprises qui se sont déplacées vers d'autres pays, en partie en raison des compétences en anglais des travailleurs dans ces pays. Pour ne citer que quelques exemples ici,

les centres d'appel et les opérations bancaires en back office se sont déplacés en masse vers des pays comme l'Inde par exemple, au moins partiellement en raison de leur niveau d'éducation et compétence en anglais (Doh, 2005) (Roggeveen, et al., 2007).

Au niveau national, un haut niveau de maîtrise de l'anglais des affaires contribue à la décision d'une entreprise étrangère d'investir ou se développer dans un pays donné (Blomstrom, 2006) : 'Ceci est lié au fait que de nombreuses multinationales font de l'anglais leur langue d'affaires en interne, et le fait que de nombreux investissements directs étrangers en dehors de l'Europe sont américains' (*ibid.*). Un effet semblable, mais relatif au français, et au patrimoine culturel, juridique et sociétal français, attirant les entreprises francophones, existe encore aujourd'hui, au moins dans certaines parties du Maghreb (Association Internationale de Techniciens, Experts et Chercheurs, 2014).

Mais la conclusion générale de ces études est que l'approche globale qui consiste à supposer qu'un lien de causalité existe entre une bonne connaissance de l'anglais et le développement économique, a peu de valeur. Une approche plus nuancée envers la mise en œuvre des compétences en anglais pour l'employabilité est nécessaire. Il faut tenir compte notamment :

Des types d'économie et de secteurs d'activité. Par exemple, on a laissé entendre que ce sont les économies de service qui auraient plus besoin de compétences généralisées en anglais, alors que dans les économies manufacturières, seul le personnel directement concerné par l'échange international aurait besoin d'anglais' (Coleman, 2011).

Les constatations de Lee (2012) résument ces conclusions que la maîtrise de l'anglais (telle que mesurée par les scores du TOEFL) peut être considérée comme condition nécessaire mais non suffisante pour augmenter le PIB par habitant et améliorer la croissance économique. Il constate que :

La maîtrise de l'anglais aurait un impact positif sur le développement économique si l'amélioration du niveau d'anglais était accompagnée d'un seuil minimum de capital physique, technologie, stabilité politique, bonne gouvernance et autres facteurs.

L'amélioration de la connaissance de l'anglais sans une accumulation suffisante de capital physique, technologie et capital social n'aura pas d'impact significatif sur le développement économique d'un pays (*ibid.*).

La signification de ces conclusions par rapport à la politique de la langue anglaise au Maghreb consiste à devoir planifier soigneusement en vue d'un développement adéquat. Il est nécessaire que toute initiative de grande envergure relative à l'anglais tienne compte des besoins des secteurs économique et commercial

au sens large, ainsi que les services éducatifs existants fournis aux populations locales, afin de réaliser les résultats escomptés et éviter de créer de nouveaux obstacles au développement économique. Selon Erling (2014), 'investir dans l'anglais seul n'entraînera pas de croissance économique si ce n'est pas accompagné d'autres mesures'.

La relation entre compétences générales et emploi est plutôt complexe aussi. Mesurer l'impact de ces compétences sur l'employabilité d'un individu et ainsi sur l'offre et la demande du travail est compliqué pour des raisons semblables. Non seulement il y a un manque de consensus sur la définition de ces compétences, mais même lorsqu'une liste restreinte de caractéristiques est considérée, il est difficile d'en contrôler l'impact, car des traits spécifiques distinguent ces caractéristiques de toutes les autres sur la même liste et ailleurs.

Actuellement, il n'existe que peu de recherches sur la corrélation entre compétences générales et croissance économique. Bien que les conclusions soient semblables à celles sur la relation entre compétences d'anglais et développement économique, les chercheurs ont signalé les compétences générales comme essentielles à un développement plus rapide et ont estimé, au moins partiellement, la contribution que ces compétences peuvent apporter à l'économie. Ils pensent que le manque de compétences générales aurait les répercussions négatives suivantes sur le secteur des affaires d'un pays (Coughlan, 2015) :

- Augmentation des coûts d'exploitation.
- Perte de marchés au profit des concurrents (nationaux et

étrangers).

- Difficultés à répondre aux normes qualité.
- Retards dans l'introduction de nouveaux produits et services.
- Satisfaction-clients médiocre et baisse de la rétention clients.

La valeur de ces compétences, par exemple au Royaume-Uni, a été estimée à 88 milliards de livres par an (*ibid.*). Certains sont allés encore plus loin suggérant qu'une main d'œuvre insuffisamment qualifiée, y compris en termes de compétences générales, est 'une contrainte majeure à la création d'emploi dans le secteur privé et au développement des affaires, particulièrement dans les secteurs à haut niveau de connaissances' (AfDB-BAfD, 2011). 37% des entreprises en Algérie et 31% des entreprises interrogées au Maroc ont évoqué cet argument comme le principal obstacle à leur développement dans la région, dans une étude de la Banque Mondiale sur les entreprises (*ibid.*).

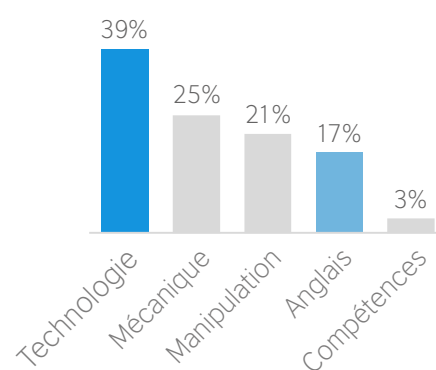
Bien que les pays du Maghreb examinés soient moins tributaires que leurs homologues en Occident du secteur des services et ceux à haut niveau de connaissance, leur potentiel de croissance économique peut être sérieusement entravé à la longue, et en termes d'investisseurs étrangers et d'expansion future de ces secteurs à forte marge, s'ils ne parviennent pas à remédier à ces déficiences. Ainsi, au lieu de servir de facteur de croissance économique, le manque de compétences générales constitue plutôt un obstacle à l'employabilité et par conséquent au potentiel économique puisque les coûts d'employeurs augmentent et le plein potentiel de revenus n'est pas réalisé.

Une étude récente menée par la Banque Mondiale au Sri Lanka, (bien

que géographiquement éloigné de la région de cette étude, le pays est similaire dans plusieurs aspects de son développement économique), illustre un côté important du danger de l'écart de compétences pour les économies qui y sont exposées. L'étude a révélé qu'environ 77% des travailleurs font usage de leurs compétences de travail d'équipe et 50% de leurs compétences de communication formelle. Mais le système éducatif et de formation au Sri Lanka ne fait pas grand-chose pour développer les compétences générales. Cela implique un besoin urgent de révision des programmes.' (Dundar, et al., 2014).

Par ailleurs, l'étude a aussi relevé les avantages salariaux pour les travailleurs possédant une catégorie de compétences différentes.

Figure 3 : Prime salariale par catégorie de compétence






Source : Enquête sur la population active 2000, 2004 ; Enquête STEP sur les ménages 2012

Comme le montre le graphique, la maîtrise des compétences mécaniques impose le même avantage salarial que l'anglais et l'informatique (considérée ici comme une compétence générale), et une prime nettement plus élevée que les compétences manuelles. L'étude a conclu que 'les Sri Lankais ayant [...] des compétences générales

comme l'ouverture et la stabilité émotionnelle gagnent plus que ceux qui n'en ont pas' (*ibid.*).

L'applicabilité de ces résultats à la région du Maghreb est aussi démontrée par une recherche menée par (Bayt.com, 2015) (Bayt.com, 2015) (Bayt.com, 2015), et autre recherches individuelles compilées dans la présente étude par les chercheurs

Dans l'ensemble de la région MENA, Bayt a interrogé près de 6000 répondants entre 2014 et 2015. Les trois compétences les plus demandées par les employeurs dans la région MENA en 2015 étaient :

	Résolution de problèmes
	Créativité
	Leadership

Source : (Bayt.com, 2015)

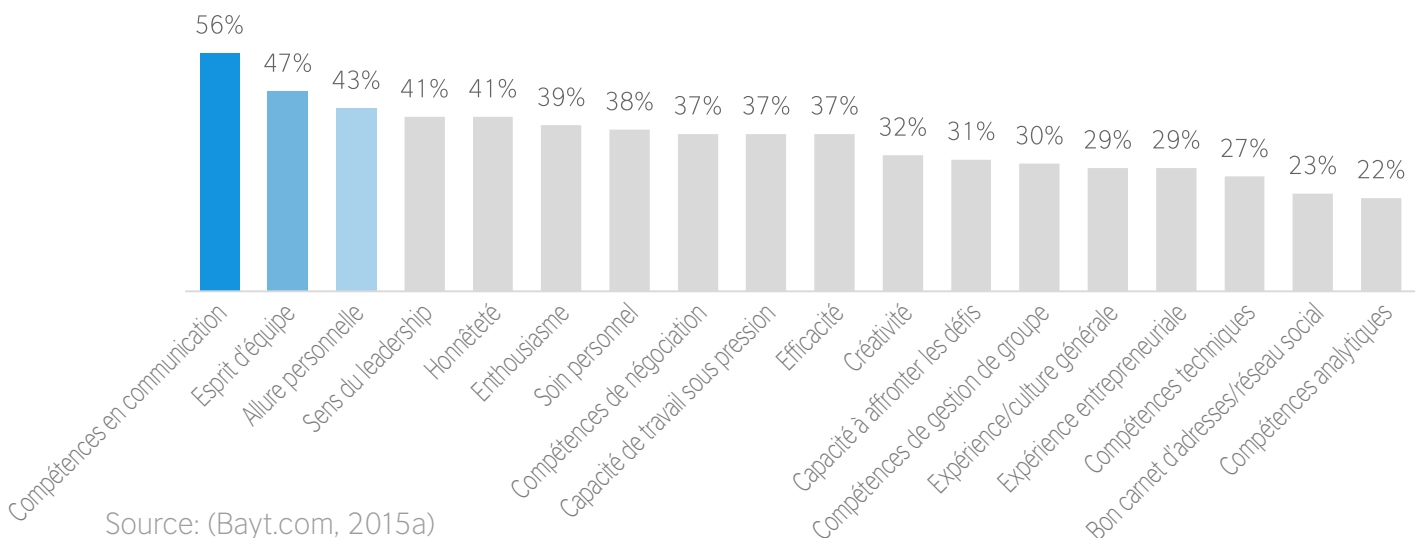
D'autres résultats de la recherche de Bayt suggèrent une corrélation entre la demande de créativité et le niveau de développement économique (Bayt.com, 2015a) ; ce qui a d'autres

implications en termes d'importance de ces compétences au Maghreb à long terme au fur et à mesure du développement économique.

Une autre évaluation, de l'année précédente montre une sélection similaire des compétences demandées par les employeurs, quoique dans des proportions différentes, avec la communication, l'esprit d'équipe, et la personnalité/l'attitude en tête de liste. Il est important de noter que même si les compétences prioritaires peuvent varier selon les régions et les années, les choix de compétences générales et personnelles demandées ne varient guère. Cela confirme l'argument de la nécessité de les développer dans les écoles et les centres de formation d'entreprises.

Des données supplémentaires recueillies au cours de la recherche dans les pays sont présentées dans des sections individuelles pour justifier la nécessité de mettre davantage l'accent sur le développement des compétences générales et d'anglais en tant que catalyseurs d'une création d'emploi durable et à long terme, d'une amélioration de l'employabilité et de la croissance économique.

Figure 4 : Résultats de 2014 de l'étude sur les compétences générales les plus demandées par les employeurs.



Source: (Bayt.com, 2015a)

Recherche documentaire

Un patrimoine solide arabe et francophone (dans trois des quatre états) a donné lieu à un système éducatif qui a favorisé l'arabe comme première langue et le français comme deuxième langue dans tout le Maghreb. Les niveaux de compétence linguistique en anglais sont faibles dans toute la région (Romdhani, 2012) qui se positionne défavorablement par rapport à d'autres pays au même niveau de développement économique. C'est une question de plus en plus préoccupante pour les décideurs et les acteurs économiques conscients de l'importance croissante de l'anglais dans l'économie mondiale, et de son rôle primordial dans le renforcement du commerce avec l'Europe et les Amériques ainsi que la région (de plus en plus anglophone) du Golfe (*ibid.*). En outre, avec la haute dépendance au tourisme et au secteur des services dans la région, la compétence en anglais contribue à éviter que les marchés ne soient saisis par d'autres prestataires ayant des atouts plus importants dans le domaine (*ibid.*).

Les publications académiques sur la région font état d'une légère hausse du niveau d'importance de l'anglais au Maghreb, parallèlement à une focalisation accrue sur l'arabisation (Battenburg, 1997). Les commentateurs ont lié cette tendance à l'importance croissante de l'anglais comme langue universelle du commerce et de l'industrie (ainsi qu'à la croissance du tourisme dans la région ; objet de perturbations ces derniers temps en raison des instabilités politiques) et le déclin du rôle de la France dans la région, aussi bien sur les plans culturel qu'économique (*ibid.*) ; bien que la présence militaire

française croissante en Afrique du Nord pourrait bien ralentir cette tendance. Certains commentateurs ont souligné la 'neutralité' de l'anglais, qui est perçue sans lien avec l'histoire coloniale de la région. Ils soutiennent que cela a déterminé la popularité et l'importance de l'enseignement de l'anglais dans les dernières décennies (Ennaji, 2013). Cette tendance s'est accompagnée d'une plus forte mobilité des étudiants de la région, avec un grand nombre parmi eux optant pour des études à l'étranger (un tiers des étudiants MENA poursuivant des études à l'étranger sont du Maghreb) (Formation Continue du Supérieur, 2015), beaucoup d'entre eux dans des pays ou universités anglophones. Cela a contribué à l'émergence d'une diaspora, en particulier d'ouvriers qualifiés, dans les pays anglophones (Natter, 2014). Et cela pourrait augmenter encore l'importance de l'anglais dans l'avenir, même si cette tendance serait ralentie par les conditions de plus en plus strictes d'obtention de visa (*ibid.*) en Europe et en Amérique du Nord.

A ce titre, l'enseignement de l'anglais a bénéficié d'une promotion croissante dans toute la région (Battenburg, 1996), aussi bien dans les établissements publics que dans les écoles privées d'anglais. Cependant, le rôle de ces derniers a diminué dans certaines parties de la région en raison de l'instabilité croissante et la perception croissante que la menace de terreur augmente dans quelques villes. Cela a diminué les possibilités de présence de locuteurs natifs qui auraient été une ressource dans certaines parties de ces pays. Ce potentiel d'instabilité (Jalloul, 2014) a favorisé l'intérêt international

pour la région, et il est possible que cela entraîne l'allocation de fonds de l'Occident pour des programmes d'anglais dans des régimes perçus comme facteurs de stabilisation.

Dans le contexte exposé ci-dessus, la présente étude vise à donner une vue

d'ensemble du paysage de l'anglais et des compétences générales, et du contexte historique du Maghreb, et éclairer sur les tendances actuelles et futures dans le secteur.

Algérie

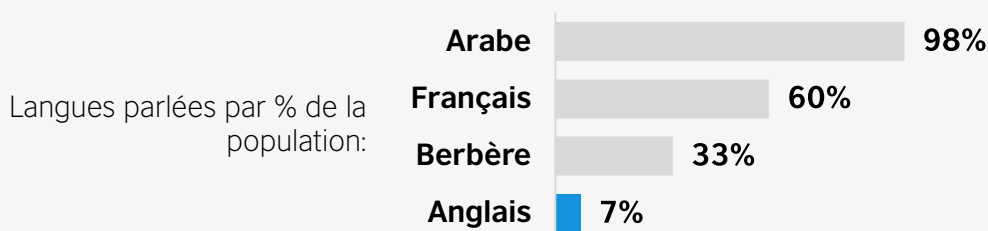


Pays et économie

Nom:	République Algérienne Démocratique et Populaire
Langue(s) officielle(s):	Arabe standard, Tamazight (Berbère)
Langue(s) nationale(s):	Tamazight (Berbère)
Langue(s) parlée(s):	Arabe algérien, Berbère, Français, Hassaniya, Korandjé
Population:	38 813 722 (Juillet 2014 est.)
Capitale:	Alger
Principaux secteurs:	Pétrole et gaz, industrie minière, carrières, bâtiment, administration publique, commerce de gros et de détail
PIB par habitant (PPP):	\$14 300 (2014 est.)
Salaire mensuel moyen:	\$1 520 USD (2015 est.) (DZD 150 000)
Croissance PIB:	4% (2014 est.)
Chômage:	Régulier : 9.7% (2014 est.) Jeunes: 22%

Systeme éducatif

Années de scolarité obligatoire:	9 ans
% de diplômés du supérieur:	3% (2010est.)*
Langue d'instruction:	Arabe Algérien, Français
Première année d'instruction obligatoire en Anglais:	6^{ème}
Heures d'exposition à l'anglais jusqu'à la 12 ^{ème} ◊	Est. ~600 – 700 (résultat attendu équivalent B2/C1)
Heures d'exposition à l'anglais jusqu'à la Licence ◊	Est. ~900 – 1,100 (résultat attendu équivalent C2)



* Il y a environ 8 millions d'élèves du primaire, du collège et du secondaire (recherche du British Council) et 1,2 million d'autres étudiants de l'enseignement supérieur (Commission Européenne 2012). Les diplômés du supérieur représentent ainsi ~13% du total des apprenants.

◊ Veuillez noter que les estimations sont basées sur la plus récente politique éducative disponible et sur la connaissance des lieux par le personnel du British Council. Le nombre total d'heures d'exposition varie largement en fonction de la filière et matières étudiées. La différence entre les programmes est encore plus prononcée au niveau de l'enseignement supérieur, où certains étudiants n'ont pas d'enseignement obligatoire de l'anglais, alors que ceux qui préparent une Licence d'anglais peuvent avoir 25 heures ou plus d'anglais par semaine.

Sources:

(Organisation Internationale du Travail, 2014),
(Salary Explorer, 2015), (World Fact Book, 2015),
(OCDE, 2015), (Hajj, 2013),
(Euromonitor International, 2012),
(WENR, 2006)

Présentation du système éducatif

L'enseignement primaire en Algérie est gratuit et obligatoire pour tous les enfants de 6 à 18 ans. Les enfants non scolarisés constituaient un grand problème pour le système, avec environ 220.000 il y a une dizaine d'année. Aujourd'hui, ce chiffre a baissé de presque 90% (Institut de statistiques de l'Unesco, 2015). Même au niveau post-primaire la situation s'est beaucoup améliorée pendant la dernière décennie. Le pays atteint actuellement près de 98% d'inscriptions au secondaire et environ 35% de tous les admissibles s'étaient inscrits dans l'enseignement supérieur en 2013 (*ibid.*).

A la 9^{ème} année de scolarité, les élèves passent l'Examen national final ; Ceux qui ne réussissent pas peuvent poursuivre en attendant de repasser l'examen. Cela a entraîné une large variation dans l'âge des enfants aux niveaux suivants de la scolarité.

Les mauvais résultats scolaires aux niveaux supérieurs, (après la 9^{ème}) peuvent aussi engendrer 'la déperdition scolaire' (des élèves qui quittent le système éducatif). Cela semble avoir été le cas de tellement d'enfants en Algérie que le Ministère de l'Education Nationale a introduit une série de mesures les dernières années pour résoudre ce problème. Parmi ces initiatives la formation technique et professionnelle destinée aux produits de l'abandon scolaire, pour que l'absence d'enseignement secondaire ne se répercute pas négativement sur l'employabilité.

Avec ces bons résultats en termes d'accès à l'éducation, l'Algérie se concentre désormais sur l'amélioration de la qualité, qui a souffert en raison de l'augmentation rapide de l'effectif scolaire et par conséquent la baisse

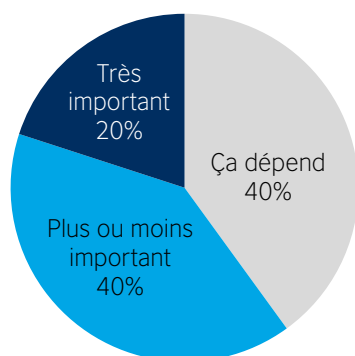
du ratio élève-enseignant pendant les dix dernières années, pour laquelle l'Algérie a été critiquée (North Africa Post, 2015). Les domaines de la formation continue pour les enseignants et du perfectionnement ont été identifiés comme prioritaires pour développer le secteur de l'éducation dans le pays (*ibid.*).

Perceptions de l'anglais

La perception de l'anglais auprès des Algériens est défavorisée par rapport au français, qui a traditionnellement servi de langue des affaires et du cadre institutionnel en raison du passé colonial du pays (British Council, inédit). Malgré cela, l'intérêt pour l'anglais a augmenté récemment principalement en raison du changement de perception chez les jeunes Algériens qui pensent désormais que l'anglais améliore les perspectives d'emploi, en particulier auprès des compagnies de pétrole et de gaz dans le pays (*ibid.*).

En effet, interrogés, les intervenants locaux ont classé comme suit l'importance de l'anglais dans la capacité d'un jeune diplômé de l'enseignement supérieur à trouver un premier emploi:

Figure 5 : A votre avis, quel est l'impact de l'anglais pour un jeune diplômé du supérieur à trouver un premier emploi dans votre pays/organisation?



Source : Recherche du British Council

Bien que la recherche ait seulement permis d'aborder un nombre limité d'organisations, celles-ci sont représentatives des plus grands employeurs du pays dans les secteurs des télécommunications, l'automobile et le conseil. En outre, les employeurs qui ont répondu 'Cela dépend' ont tous noté que l'anglais est très important pour les jeunes diplômés à la recherche d'un emploi dans l'accueil d'une entreprise, et beaucoup moins pour ceux recherchant des postes dans les arrières-bureaux.

Par ailleurs, les réformes introduites par le Ministère de l'Education Nationale en coopération avec le British Council se poursuivent, pour améliorer la compétence en anglais des élèves entre 12 et 18 ans (*ibid.*). Le British Council a cherché à soutenir le Ministère par la mise en œuvre d'une approche basée sur la compétence dans l'enseignement de la langue dans les écoles étatiques, les formations d'inspecteurs, la révision des programmes et manuels scolaires et l'amélioration des systèmes d'évaluation. Vu le caractère récent de ces initiatives, l'impact n'est pas encore suffisamment mûr pour

pouvoir l'évaluer.

L'anglais est devenu une priorité nationale pour le gouvernement algérien qui a reconnu que :

'Une meilleure employabilité, un meilleur accès à la recherche scientifique et la capacité à attirer et retenir l'investissement direct étranger peuvent être mieux réalisés grâce à une forte mise en œuvre de l'enseignement de l'anglais dans le pays. Cela l'a amené à introduire de nouveaux programmes pour l'enseignement primaire et secondaire.'

(Euromonitor International, 2012).

Bien que la société dans son ensemble soit encore sceptique par rapport à l'apprentissage de l'anglais, les employeurs se sont déjà montrés favorables. Les chercheurs du British Council ont discuté avec certains parmi les plus grands employeurs à Alger, dont l'un des principaux fournisseurs de télécommunications au pays, un constructeur automobile et un grand cabinet de conseil RH. Tous ces employeurs ont exprimé leur mécontentement du niveau actuel d'anglais chez les diplômés qui se sont présentés aux entretiens.

Ecarts de compétences en anglais

La conviction de la présence de meilleures opportunités économiques, ainsi que l'exposition croissante aux médias sociaux ont commencé à susciter un intérêt pour l'apprentissage de l'anglais chez les jeunes Algériens. La conviction de l'anglais comme moyen d'accès à de meilleures opportunités économiques semble être justifiée (dans une certaine mesure), avec quelques conclusions de recherche relevant un écart de

rémunération d'environ 10% en faveur de ceux qui maîtrisent l'anglais (Euromonitor International, 2012). De même, les jeunes Algériens semblent chercher de plus en plus à développer les compétences générales, particulièrement ceux parmi eux à la recherche d'emploi dans les secteurs de l'export (ibid.).

Bien que les niveaux nationaux de compétence en anglais en Algérie restent difficiles à établir avec certitude, quelques indicateurs éclairent sur les niveaux actuels de compétence en anglais chez les jeunes. Une étude récente a indiqué que seulement 7% des Algériens parlent anglais à un niveau au moins intermédiaire (B1/B2) (ibid.). Cependant ces statistiques, devraient être interprétées avec assez de prudence étant donné qu'elles se basent sur des auto-évaluations de maîtrise de l'anglais et non sur des évaluations externes (MacIntyre, et al. 1997) (Shameem, 1998). Par conséquent, les niveaux réels de compétence en anglais pourraient être inférieurs à ce que ces résultats suggèrent.

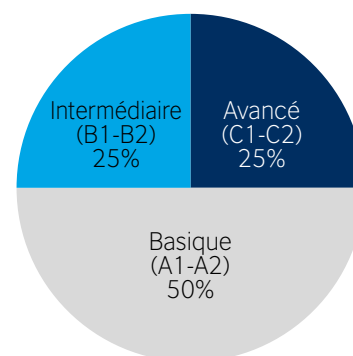
Les scores du TOEFL offrent un éclairage supplémentaire sur la capacité en anglais des éventuels étudiants de licence ou de 3ème cycle cherchant à étudier dans des pays anglophones : les scores étaient entre 73 et 75 entre 2009 et 2013 (ETS, 2009, 2012, 2013) ; des scores très proches du seuil minimum de 72 pour le niveau B1-B2 (ETS, 2015). De plus, le fait que ce soit probablement les étudiants les plus forts qui passent ces tests soulève des inquiétudes concernant le niveau d'anglais des étudiants Algériens moyens.

L'Indice de Compétence en Anglais de English First (EPI) offre aussi un éclairage sur le niveau actuel d'anglais

parmi les Algériens connectés à Internet : l'Algérie est classée 60ème sur 63 pays inclus dans l'étude, et 9ème sur 11 dans la région MENA. Certes, on se pose des questions sur la solidité des conclusions de l'EPI du fait que les données ne reposent pas sur un réel système d'évaluation, et donc du caractère peu représentatif des échantillons. Cependant, l'impact de ces deux facteurs aurait augmenté le niveau national à travers l'EPI – les candidats semblant être plus jeunes, plus avancés dans les technologies et plus urbains ; et ce sont les catégories qui sont manifestement plus compétentes en Anglais que leurs homologues dans le pays (Euromonitor International, 2012) ; encore une fois, cela suggère que les conclusions pourraient fausser la réalité sur les niveaux actuels de compétence en anglais.

Les recherches effectuées par le British Council en Algérie, bien que de portée limitée, ont confirmé la faiblesse du niveau d'anglais des demandeurs de premier emploi. L'évaluation de la perception du niveau d'anglais des nouveaux diplômés par certains des plus gros employeurs du pays est comme suit :

Figure 6 : A votre avis, quel est le niveau d'anglais de la majorité des nouveaux diplômés qui se présentent à votre organisation pour un emploi?



Source : Recherche du British Council

Les orientations actuelles des entreprises en Algérie indiquent que le niveau actuel d'anglais ne correspond pas aux besoins du commerce et de l'industrie et entrave leur bon fonctionnement. Tous les employeurs que les chercheurs du British Council ont interrogés ont déclaré qu'au plus, seule une minorité des candidats qu'ils ont rencontrés avaient la compétence nécessaire en anglais.

Le secteur du pétrole en Algérie est sans doute l'un des plus importants de l'économie, avec c.37% du PIB (Banque Mondiale, 2015 ; GBAD, 2012b) et 98% des exports. Par conséquent, la majeure interaction économique avec l'étranger s'effectue dans le secteur du pétrole et du gaz, qui est le gros demandeur de compétences en anglais dans l'économie algérienne (Euromonitor International, 2012). De nombreux commentateurs dans le secteur font état d'un réel déficit en compétences en anglais parmi les Algériens (*ibid.*) et aux rigoureuses restrictions sur l'importation de la main d'œuvre étrangère (PwC, 2013) qui se répercutent très négativement sur la marche de l'industrie pétrolière.

L'économie algérienne reste largement fermée à l'investissement étranger en raison de ses politiques restrictives dans les domaines économique, fiscal et d'investissement (PwC, 2013) ; Par conséquent, la plus forte croissance dans l'économie du pays est enregistrée dans des secteurs conditionnés par les dépenses publiques (GBAD, 2012b). Les industries et les secteurs qui déterminent la demande par les employeurs de compétences en langues étrangères dans la région (ex. le tourisme, le secteur bancaire, et les TIC) sont entravés par un environnement réglementaire peu favorable (PwC, 2013) (Turner,

2014b). Ce même environnement inhospitalier joue aussi un rôle dissuasif pour l'IDE - qui est un autre facteur de demande de compétences en anglais (Ufier, 2013) (Euromonitor International, 2012). Ensemble, ces facteurs indiquent une faible demande de la part des employeurs algériens de compétence en anglais en dehors des industries extractives. Le gouvernement algérien s'est symboliquement engagé ces dernières années à ouvrir l'économie algérienne (Banque Mondiale, 2015b), et si cette libéralisation se concrétise la situation économique qui limite actuellement la demande de compétences en anglais pourrait s'améliorer. Si cet effort de libéralisation se réalise, l'économie algérienne nécessitera un plus haut niveau d'anglais et de compétences générales afin d'attirer et retenir un tel investissement direct étranger.

Les raisons de la faible maîtrise de l'anglais en Algérie sont probablement nombreuses. Aussi bien les apprenants que les chercheurs du British Council ont toutefois relevé le faible niveau de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère (EFL) dans plusieurs parmi les universités et établissements visités. Certains problèmes découlent de la prestation administrative et d'enseignement. Dans deux grandes universités que le chercheur a visitées, les cours se poursuivaient encore en fin de semestre en raison des absences des enseignants aux cours.

La communication avec les étudiants au sujet des emplois du temps et les conditions nécessaires au déroulement des cours est très faible et les étudiants doivent pratiquement se débrouiller seuls. Bien que ces cas soient probablement isolés, des groupes de discussion approfondie avec plus de 100 étudiants inscrits à des institutions supérieures locales

ont évoqué l'absentéisme des enseignants comme phénomène courant en Algérie.

Toute nouvelle réforme et tout développement du secteur EFL de la part de l'Etat, en particulier à l'université, auraient donc probablement un impact très limité tant que le problème de l'absentéisme des enseignants n'a pas été résolu.

Par ailleurs, les étudiants ne sont pas suffisamment bien encadrés dans le cadre de l'apprentissage indépendant dans les universités algériennes que le chercheur a visitées. Une des grandes universités publiques visitées, qui fonctionne depuis un grand nombre d'années, ne disposait pas encore d'accès libre à internet. Les étudiants dans le groupe de discussion ont exprimé de la frustration face à la difficulté de chercher à apprendre de façon autonome en raison du manque d'accès internet à l'université.

De façon générale, les enseignants semblent peu conscients de la disponibilité de matériel et ressources dans le domaine public et s'accordent que l'absence d'internet à l'université n'est ni inhabituelle ni alarmante. Le niveau d'accès aux revues de recherche, et autres références académiques et documents, communément perçu comme condition fondamentale dans la plupart des universités européennes, est totalement inexistant dans la plupart des universités algériennes.

Les chances des étudiants à développer leurs compétences linguistiques de façon autonome et à agir de façon proactive pour améliorer leur employabilité sont ainsi entravées par la mauvaise gestion du secteur de l'enseignement supérieur dans le pays et de l'absence de ressources.

En termes du rôle plus large de l'anglais dans l'employabilité, les employeurs ont identifié deux domaines comme essentiels. Tous les employeurs ont convenu ou fortement convenu que :

- La maîtrise linguistique de l'anglais est une compétence nécessaire aux nouveaux employés afin d'évoluer rapidement dans leur organisation.
- La capacité linguistique des jeunes diplômés, en anglais, contribue favorablement à leur chance de trouver et garder un emploi dans leur organisation.

L'analyse de toutes les entrevues effectuées auprès des organisations a révélé que les conditions pour apprendre l'anglais ne sont pas très strictes. Les capacités linguistiques des candidats sont souvent évaluées sur la base de l'entretien effectué entièrement ou partiellement en anglais. Les employeurs exigent peu ou pas d'évaluation scientifique. L'anglais est donc jugé plus important pour les individus recrutés pour l'accueil, dans les sociétés transnationales ou pour les employés appelés à évoluer vers des postes de cadres moyens ou supérieurs.

Quand on a abordé le sujet des mesures correctives possibles, que les universités et le gouvernement introduiraient pour améliorer le niveau d'anglais des étudiants, les employeurs ont largement souhaité que ces derniers soient proactifs et aient une plus grande exposition aux expériences pratiques et aux échanges internationaux.

Ceux qui établissent les programmes d'anglais devraient aller à l'étranger et s'inspirer des meilleures pratiques pour identifier ce qu'ils ont à faire en Algérie. Ils devraient être plus au courant de comment les choses se passent ailleurs.

Source : Entretien avec l'employeur

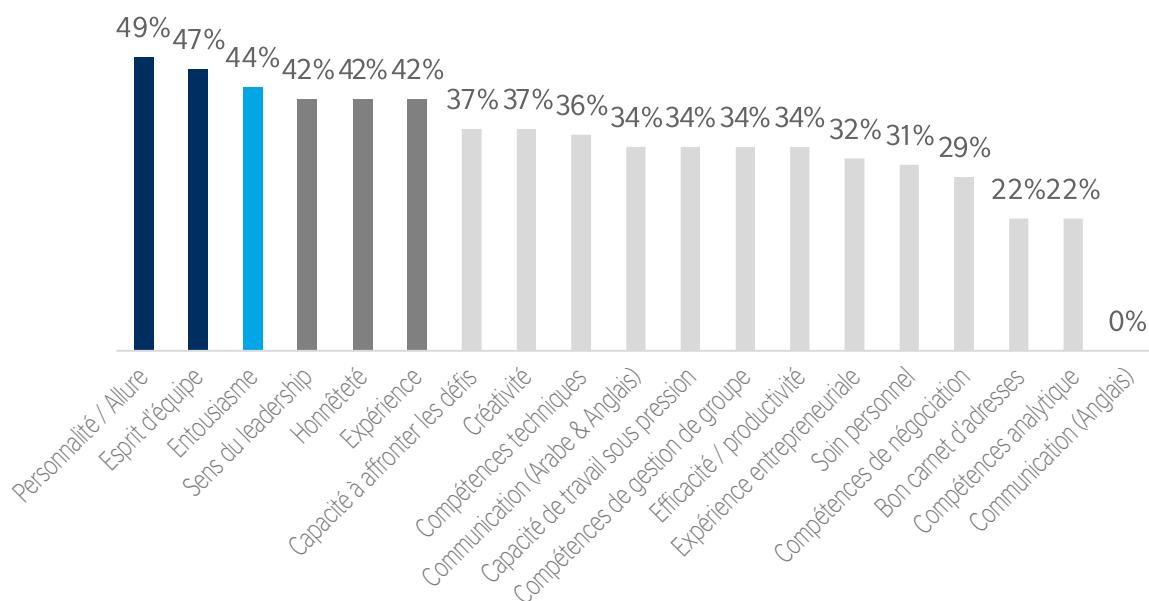
Manque de compétences générales

Les données indiquent que le système éducatif en Algérie ne fournit pas aux diplômés du supérieur les compétences nécessaires – le taux de chômage parmi les jeunes titulaires de diplômes universitaires est nettement supérieur à celui chez les personnes sans niveau supérieur d'éducation, avec un taux de chômage combiné chez les jeunes de c.30% (ETF, 2014). Il semble par conséquent nécessaire en Algérie de procéder à un développement approprié des compétences professionnelles.

Bien que les données disponibles sur les besoins spécifiques des employeurs en compétences générales soient limitées, plusieurs analyses font état de l'absence de ces compétences chez les jeunes en Algérie (Aring, 2012) (King & Palmer, 2008) (British Council, 2013) (Burnett & Jayaram, 2012). Ceci pourrait indiquer une opportunité pour ceux qui souhaitent développer les compétences générales chez les jeunes dans le pays. Il ne s'agit pas donc d'une absence d'opportunités pour les jeunes diplômés de développer ces compétences en cours d'emploi. Le problème est plutôt que le faible niveau chez les jeunes diplômés de compétences générales empêche leur accès au marché de l'emploi.

Dans une étude récente menée par Bayt.com, les employeurs ont identifié un certain nombre de caractéristiques qu'ils recherchent lors des entretiens d'embauche. Elles sont présentées dans la figure ci-dessous:

Figure 7 : Q. Lesquelles parmi les caractéristiques suivantes recherchez-vous le PLUS chez un candidat ? (Algérie)



Source : (Bayt.com, 2015), N=59

Le British Council a complété cette étude en effectuant une autre. On a demandé aux répondants, qui sont parmi les gros employeurs, d'identifier les principales compétences générales qu'ils recherchent chez un candidat pendant le recrutement. La figure suivante indique les trois premières et les trois dernières réponses dans l'étude

Figure 8 : Q: Pendant la procédure de recrutement, quelle est l'importance des compétences suivantes dans votre évaluation du candidat (1 - pas important du tout, 5 - très important)?

Rang	Compétence Générale	Score Moyen
1 ^{er}	Fiabilité	4.9
2 ^{ème}	Esprit d'équipe	4.4
3 ^{ème}	Ethique rigoureuse du travail	4.4
...		
15 ^{ème}	Capacité de travail sous pression	3.6
16 ^{ème}	Esprit entrepreneurial	3.4
17 ^{ème}	Créativité	3.4

Source : Recherche du British Council

Quelques idées essentielles sont à mentionner dans cette recherche. D'abord, toutes les compétences générales, à l'exception de la créativité et de l'esprit entrepreneurial ont obtenu un score moyen supérieur à 3.5, ce qui signifie, qu'en moyenne ils ont été reconnus comme importantes. L'esprit entrepreneurial et la créativité reflètent un type de compétence individuelle ou indépendante propre au candidat, alors que les compétences en rapport avec le groupe/l'équipe (dont la fiabilité et l'esprit d'équipe) ont été jugées les plus importantes. Ceci suggère peut-être que les jeunes candidats en Algérie devraient plus favoriser les qualités d'équipe que les réalisations et compétences individualistes lors des entretiens d'embauche.

En observant le nombre de diplômés avec ces compétences, on a obtenu les résultats suivants :

Figure 9 : Combien de candidats en Algérie sont porteurs de ces compétences (5 - tous; 1 - aucun)?

Rang	Compétence Générale	Score Moyen
1 ^{er}	Flexibilité	3.9
2 ^{ème}	Compétences informatiques	3.6
3 ^{ème}	Attitude positive	3.4
...		
15 ^{ème}	Capacité de résolution de problèmes	2.5
16 ^{ème}	Esprit entrepreneurial	2.5
17 ^{ème}	Créativité	2.5

Source : Recherche du British Council

L'analyse des résultats montre qu'en termes de perception par les employeurs des compétences des diplômés, la plupart d'entre eux (score moyen de 4) ne possèdent que la flexibilité et la compétence informatique. D'autres compétences générales semblent exister chez quelques candidats au plus (score moyen de 3). La résolution de problème, l'esprit d'entreprise et la créativité ont obtenu des scores très faibles avec seulement peu/quelques (score moyen de 2/3) diplômés porteurs de ces compétences.

Il est aussi intéressant de noter que 'la connaissance technique du sujet', qui figurait parmi les compétences dans l'étude comme point de référence, a obtenu un score moyen de 3.6 – un score qui la placerait à égalité avec la compétence informatique en Algérie. Cela signifie que la plupart des candidats pour des premiers emplois en Algérie ont la connaissance technique nécessaire à l'accomplissement de leurs tâches dans les postes qu'ils demandent. Ceci confirme encore la nécessité de mettre l'accent sur le développement des compétences générales chez les jeunes diplômés en Algérie.

En termes des plus grands écarts entre les compétences demandées et le nombre de diplômés porteurs de ces compétences, la recherche a produit les trois compétences générales suivantes qui manquent le plus :

Figure 10 : Les trois compétences générales avec l'écart le plus élevé selon la recherche

Rang		Importance de l'écart
1	Fiabilité	-1.9
2	Résolution des problèmes	-1.6
3	Esprit d'équipe	-1.4

Source : Recherche du British Council

En termes de mesures correctives, aussi bien les étudiants que les employeurs interrogés ont convenu qu'une expérience plus pratique, des activités extra-académiques et centrées sur l'emploi et la formation sont nécessaires pour réellement améliorer les chances de recrutement des étudiants. Cependant, les opportunités disponibles aux universités algériennes sont actuellement extrêmement limitées.

Bien qu'il existe des clubs et associations universitaires en particulier dans les plus grandes universités à Alger, ils ne sont ni populaires ni largement connus. Les étudiants dans le groupe de discussion ont suggéré que pour que ces clubs attirent un plus grand nombre de membres, ils devraient bénéficier d'une meilleure reconnaissance de l'université, de davantage de financement et de visibilité auprès des étudiants (comme conséquence de meilleure promotion ou prestige ou les deux à la fois).

Actuellement, une large partie du temps libre des étudiants est passé dans la gestion de questions de bureaucratie et à la recherche de solutions aux problèmes de mauvais emplois du temps, manque de ressources, et absentéisme d'enseignants. Afin d'exploiter la forte volonté de

changement démontrée par une large partie des étudiants interrogés, une approche plus systémique est nécessaire envers l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur avant que ses effets sur l'employabilité des diplômés ne soient ressentis.

Libye



Pays et économie

Nom:	Etat de Libye
Langue(s) officielle(s):	Arabe standard
Langue(s) parlée(s):	Arabe standard, Berbère, Italien, Domari, Tedaga
Population:	6 244 174 (Juillet 2014 est.)
Capitale:	Tripoli
Principaux secteurs économiques:	Pétrole et gaz, aluminium, fer et acier, industrie alimentaire, textiles, artisanat, ciment
PIB par habitant (PPP):	\$16 600 USD (2014 est.)
Salaire mensuel moyen:	\$3 800 USD (2015 est.) (5 243 DLY)*
Croissance PIB:	-19.8% (2014 est.)
Chômage:	Régulier : 30% (2004 est.) Jeunes: 30%

Système éducatif

Années de scolarité obligatoire : **9 ans**

% de diplômés de l'enseignement supérieur: **~20% (2014 est.)** [◇]

Langue d'instruction: **Arabe Libyen, Français**

Première année d'instruction obligatoire en Anglais: **6^{ème}**

Langues parlées par % de la population: **N/A**

* Les données sur le salaire moyen ont été recueillies au moyen d'un sondage en ligne qui a montré une large différence entre les valeurs moyennes et médianes. La moyenne réelle est probablement bien plus faible.

◇ Basée sur une recherche du British Council comptant la proportion des étudiants universitaires dans la population étudiante totale.

Sources:
(Organisation Internationale du Travail, 2014),
(Salary Explorer, 2015), (World Fact Book, 2015),
(OCDE, 2015), (Hajj, 2013)

Système éducatif

L'éducation primaire et secondaire en Libye est gratuite et obligatoire. Tous les enfants de 5 ou 6 ans jusqu'à 15 ans doivent donc fréquenter l'école (British Council, inédit). L'inscription à l'école primaire et au collège était élevée en 2006 (la dernière année où les statistiques sont disponibles) (Institut des Statistiques de l'UNESCO, 2015) mais il est probable que le conflit récent ait eu un impact négatif sur l'inscription des enfants à l'école (Fhelboom, 2014).

Environ 70% des élèves qui passent au secondaire se spécialisent en lettres ou en sciences. Une récente réforme a remplacé un ancien système où il fallait se spécialiser dans l'une des filières suivantes : les sciences fondamentales, l'économie, l'ingénierie, les sciences de la vie, la langue, les sciences sociales. La nouvelle mesure a élargi le choix des cours à l'université depuis 2015 (British Council, inédit).

Les 30% d'étudiants qui restent, qui ont des résultats inférieurs aux examens, se dirigent souvent vers l'un des instituts de formation technique et professionnelle de Libye pour poursuivre leurs études (*ibid.*).

L'admission à l'université dépend largement des résultats du Certificat d'Études Secondaires. En général, les élèves qui obtiennent une certaine note à l'examen final ont le droit d'accès à l'enseignement supérieur qui est subventionné par l'État et généralement gratuit (*ibid.*).

En raison de l'ancien modèle du système d'enseignement secondaire, les élèves ne pouvaient poursuivre leurs études que dans les filières qu'ils choisissaient avant l'entrée à l'université (*ibid.*). Par ailleurs, les

étudiants continuaient à vivre à la maison tout en étudiant à l'université. Par conséquent, plusieurs universités du pays ont ouvert des facultés dans plusieurs villes de Libye. Cela signifie que l'Université de Benghazi par exemple, a neuf départements d'anglais dans le pays, et que Tripoli en a cinq (*ibid.*).

La majorité des étudiants d'anglais sont de sexe féminin avec des aspirations à devenir enseignantes d'anglais. Les diplômés des facultés des lettres et des langues peuvent aussi devenir enseignants d'anglais malgré l'absence de conditions officielles telles que des cours d'éducation ou de pédagogie.

Perceptions de l'anglais

L'anglais comme langue étrangère a été interdit à l'école libyenne pendant une bonne partie des années 80 et 90, et la compétence en anglais de cette génération en a lourdement souffert (*ibid.*). Bien que l'anglais fût rétabli au programme, la compétence des Libyens en anglais reste faible.

Dans les écoles secondaires et techniques, l'anglais est enseigné quatre fois par semaine pendant 45 minutes utilisant les manuels Garnet d'anglais pour la Libye (*ibid.*).

Les normes d'enseignement de l'anglais même pendant cette durée limitée demeurent relativement faibles:

Dans l'enseignement de base, secondaire, et professionnel, le niveau d'anglais des enseignants et des élèves est faible. La traduction grammaticale, le 'par cœur' et la méthode traditionnelle du tableau noir et le discours sont des aspects courants du cours d'anglais. Bien que le gouvernement ait mis en œuvre une méthode communicative

d'enseignement de l'anglais, en 2002 et que de nouveaux livres aient été commandés (l'anglais pour la Libye de Garnet), peu d'enseignants ont reçu la formation de l'approche communicative. La majorité ne la comprennent pas et ne l'appliquent pas. Par ailleurs, les inspecteurs sont encore moins informés et attendent des enseignants un enseignement comme le leur auparavant (ibid.)

Déficits de compétences en anglais

Depuis la révolution de 2011, la Libye fait face à des difficultés économiques et politiques, qui ont directement affecté le marché de l'emploi et la demande de compétences spécifiques chez la main d'œuvre. L'instabilité politique, combinée avec une économie largement centrée sur les dépenses financées par les recettes du pétrole, a eu vraisemblablement un impact négatif sur les taux d'emploi et la demande de compétences/formation linguistiques dans le pays.

En termes de niveaux actuels de compétence en anglais dans le pays, peu de données exhaustives existent, en grande partie en raison de l'instabilité politique actuelle et des régimes autoritaires antérieurs qui ne favorisaient pas la recherche. Deux ressources offrent un aperçu sur le niveau actuel d'anglais en Libye. D'abord, les scores nationaux du TOEFL sont passés de 77 à 73 entre 2009 et 2013 (ETS 2009) (ETS, 2012) (ETS, 2013) un score équivalent à B1/B2 du CECR (ETS, 2015). Là encore, ces scores doivent être présentés en contexte – ils ne reflètent pas le niveau national d'anglais de tous les jeunes mais plutôt celui de ceux qui souhaitent poursuivre leurs études (généralement en Licence ou 3ème cycle) dans des pays anglophones

et qui sont probablement de bons étudiants en anglais. Ce qui est intéressant est que depuis la révolution de 2011, les scores libyens du TOEFL sont en baisse (ETS, 2009) (ETS, 2012) (ETS, 2013). Cela peut signaler la présence continue de défis et de la baisse du niveau de l'enseignement en raison de l'instabilité politique et économique, de la rareté d'enseignants locuteurs natifs de l'anglais et de l'incohérence de l'offre dans le secteur de l'enseignement de l'anglais. English First publie un indice de compétence en anglais avec un classement de pays sur la base la compétence en anglais – la Libye est toujours classée parmi les cinq derniers dans cet indice (English First, 2015). Certaines questions portent cependant sur la vigueur et la comparabilité des examens d'EF par le fait qu'ils ne soient pas surveillés, sont présentés entièrement en ligne et ne reflètent probablement pas le niveau national moyen d'anglais. Mais la plupart de ces facteurs auraient élevé les scores et le fait que la Libye continue à avoir des scores si bas est un fait assez remarquable.

Déficit de compétences générales

Il est significatif que le secteur public en Libye soit le plus gros employeur de cols blancs, employant environ 70% de la main d'œuvre formelle (Fondation européenne pour la formation, 2014). Les conditions de recrutement sont en dehors des structures d'incitations et de responsabilité, conduisant à une situation où le plus gros employeur du pays recrute sur la base de quotas, réglementations et, dans certains cas, de fraude, au lieu d'un système objectif de méritocratie fondé sur les compétences (DPADM-DESA, 2004). Ceci contribue potentiellement à un cycle négatif où l'incitation aux jeunes

à développer leurs compétences générales et d'anglais est supprimée. Pour les autres sources d'emploi dans le pays, les compétences d'anglais ou l'éducation universitaire ne sont pas requises. Par ailleurs, la lourde réglementation imposée aux sociétés étrangères, conjuguée à un conflit et une instabilité permanentes, ont retardé l'investissement étranger en Libye (Fondation européenne pour la formation, 2014) – qui est généralement un facteur important de développement de compétences générales et en anglais dans les économies émergentes..

Ce qui a contribué à la situation en Libye c'est l'important déficit de compétences découlant d'un système éducatif confronté à des défis systémiques, avec une

capacité affaiblie et un service éducatif incohérent combiné à une employabilité qui est dans une certaine mesure déconnectée des forces du marché et des aboutissants de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, marqué par la fragilité de l'économie libyenne et l'instabilité politique permanente, il semble que cette demande pour la compétence en anglais de la part des employeurs et des diplômés universitaires en Libye est, de prime abord, négativement affectée. Cependant, au-delà des statistiques évoquées ci-dessus, les perspectives d'avenir, avec le moindre degré de certitude à partir des données disponibles, restent difficiles en particulier compte tenu des difficultés politiques auxquelles la Libye fait face actuellement

Maroc



Pays et économie

Nom:	Royaume du Maroc
Langue(s) officielle(s):	Arabe standard, Berbère
Langue(s) parlée(s):	Arabe Marocain, Berbère, Français
Population:	32 987 206 (Juillet 2014 est.)
Capitale:	Rabat
Principaux secteurs:	Agriculture, pièces automobiles, industrie minière, Industrie aéronautique, industrie alimentaire, bâtiment, énergie, tourisme
PIB par habitant (PPP):	\$7 700 (2014 est.)
Salaire mensuel moyen:	\$2 300 (2015 est.) (DMA 22 143)
Croissance PIB:	3.5% (2014 est.)
Chômage:	Régulier : 30% (2004 est.) Jeunes: 30%

Systeme éducatif

Années de scolarité obligatoire: **9 ans**

% de diplômés du supérieur: **~7% (2014 est.) ***

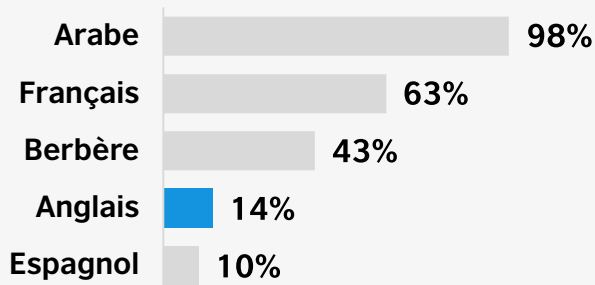
Langue d'instruction: **Arabe Marocain, Français (en particulier dans l'enseignement supérieur)**

Première année d'instruction obligatoire en Anglais: **10^{ème} (proposé en 3^{ème} langue dès la 9^{ème} année)**

Heures d'exposition à l'anglais jusqu'à la 12^{ème} [◇]: **Est. ~350 – 700 (Résultat attendu équivalent à B1 – C1)**

Heures d'exposition à l'anglais jusqu'à la Licence [◇]: **Est. ~600 – 800 (Résultat attendu équivalent à B2 – C1)**

Langues parlées par % de la population:



* Basé sur la recherche du British Council sur la proportion de diplômés universitaires sur l'ensemble des étudiants.

◇ Veuillez noter que les estimations sont basées sur la plus récente politique éducative disponible et sur la connaissance des lieux par le personnel du British Council. Le nombre total d'heures d'exposition varie largement en fonction de la filière et matières étudiées. La différence entre les programmes est encore plus prononcée au niveau de l'enseignement supérieur, où certains étudiants n'ont pas d'enseignement obligatoire d'anglais, alors que ceux qui préparent une Licence d'anglais peuvent avoir 25 heures ou plus d'anglais par semaine.

Sources:

(Organisation Internationale du Travail, 2014),
(Salary Explorer, 2015), (World Fact Book, 2015),
(WENR, 2006), (OCDE, 2015), (Haji, 2013),
(Euromonitor International, 2012).

Système éducatif

Bien que le Maroc consacre près de 26% de ses dépenses publiques à l'éducation, il demeure insatisfait de ses résultats :

[L]’État a essayé d’améliorer les programmes de l’enseignement supérieur, de promouvoir le développement estudiantin et de réformer les politiques universitaires et les programmes. Mais le Maroc n’a pas encore constaté les résultats positifs attendus après la mise en œuvre de ces réformes de l’éducation. (Ettoualy, 2013).

L'éducation au Maroc est gratuite dans les établissements publics à tous les niveaux et obligatoire pour tous les enfants entre 7 et 15 ans (British Council, inédit). Si le taux d'inscription au primaire est élevé (95%) l'abandon scolaire reste aussi élevé et seulement 53% des élèves poursuivent au collège, limitant ainsi le progrès du Maroc vers l'enseignement primaire universel (USAid, 2015). Moins de 15% des élèves qui s'inscrivent en première année du primaire poursuivent leur éducation jusqu'à l'achèvement du secondaire (*ibid.*).

Une des façons adoptées par les Marocains pour combattre la mauvaise qualité de l'enseignement public consiste à inscrire leurs enfants de plus en plus dans les établissements privés (*ibid.*), même si la qualité de l'enseignement n'y est pas nécessairement supérieure.

L'enseignement supérieur au Maroc est aussi gratuit et conçu selon le modèle français avec l'enseignement de l'arabe et du français ; à l'exception de l'Université Al Akhawayn, conçue selon le modèle américain et offrant son instruction en anglais (Ettoualy,

2013). En 2009 100 000 Marocains étaient titulaires de diplômes, par rapport à quelques centaines durant l'ère coloniale. Ce développement favorable reflète la volonté du gouvernement à diversifier et décentraliser l'éducation. Quand l'indépendance fut proclamée en 1956 il n'y avait que six institutions d'enseignement supérieur (*ibid.*), alors qu'il y a 15 universités publiques aujourd'hui, huit privées, et des centaines d'écoles et de centres de formation technique.

Perceptions de l'anglais

L'arabisation du système éducatif au Maroc dans les années 80 est largement perçue comme un échec (British Council, inédit). Par conséquent, l'anglais a réussi à s'imposer comme option de langue étrangère pour beaucoup d'élèves.

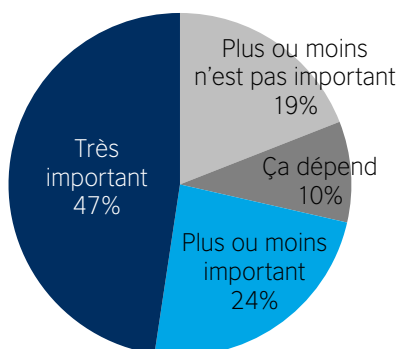
Au moment de la rédaction de ce rapport, on attend la parution du rapport du Conseil Supérieur sur la réforme de l'éducation. On pense qu'il va ouvrir officiellement la voie, à l'anglais qui serait établi comme lingua franca de l'enseignement supérieur au Maroc en devenant la langue d'instruction dans les universités publiques (*ibid.*). En outre, depuis janvier 2015, les étudiants et les enseignants souhaitant intégrer des universités de sciences, STEM et médecine pour étudier ou enseigner doivent d'abord faire preuve de leurs compétences en anglais (Erling, 2016). Ce changement a été publiquement soutenu par un nombre de personnalités dont le Premier Ministre.

Malgré la récente orientation vers un meilleur enseignement et présence de l'anglais, on ne peut pas encore affirmer que la tendance est particulièrement populaire:

L'arabe est utilisé dans la communication interne, et la langue officielle de travail reste principalement le français. Etant donné que la majorité des Marocains parlent le français et l'arabe, et que la demande pour la compétence en anglais est principalement aux niveaux moyen et supérieur, les employeurs ne voient pas vraiment la nécessité de former leur personnel en anglais (Euromonitor International, 2012).

En outre, certains éléments donnent à penser que l'anglais est une compétence nécessaire pour assurer à un jeune diplômé premier un emploi:

Figure 11: Q : A votre avis, quel est le degré actuel d'importance de l'anglais à assurer à un jeune diplômé un premier emploi dans votre pays?



Source : Recherche du British Council, N=21

Les données recueillies grâce à des entretiens individuels et un sondage à distance indiquent que plus de 72% des participants pensent que l'anglais est soit très important ou un peu important à assurer à un jeune diplômé un emploi débutant.

L'anglais n'est pas seulement une condition pour trouver un emploi au Maroc. Des niveaux suffisants de compréhension de l'anglais et

de production sont nécessaires aux étudiants pour réussir en milieu universitaire et dans les études. Un chef de département à l'Université de Mundiapolis, une des universités les plus importantes à Casablanca a déclaré :

Les données recueillies grâce à des entretiens individuels et un sondage à distance indiquent que plus de 72% des participants pensent que l'anglais est soit très important ou un peu important à assurer à un jeune diplômé un emploi débutant.

L'anglais n'est pas seulement une condition pour trouver un emploi au Maroc. Des niveaux suffisants de compréhension de l'anglais et de production sont nécessaires aux étudiants pour réussir en milieu universitaire et dans les études. Un chef de département à l'Université de Mundiapolis, une des universités les plus importantes à Casablanca a déclaré :

Un niveau suffisant d'anglais est une condition nécessaire pour trouver un emploi avec un niveau de Mastère. L'anglais est devenu une obligation pour fournisseur de talent comme Mundiapolis. Quand on fait de la recherche et du travail académique on a besoin de l'anglais, autrement on se limite aux ressources en arabe et en français qui sont considérablement limitées. Les locuteurs d'anglais ont aussi de meilleures opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.

En fait, la tendance de l'utilisation de l'anglais comme langue étrangère à l'université s'éloigne un peu de l'enseignement de l'anglais général et s'approche de l'anglais à des fins académiques (EAP) et l'anglais comme moyen d'instruction. Les étudiants de niveau Mastère sont appelés à effectuer des travaux

de recherche qui sont difficiles à accomplir correctement sans une bonne compréhension du langage académique, qui est généralement de l'anglais. Ceci est encore plus valable pour les doctorants, appelés par leurs universités à présenter leur recherche dans au moins deux conférences internationales. Ces conférences sont presque exclusivement en anglais, et les étudiants doivent souvent publier des articles dans des revues académiques et autres organes qui nécessitent aussi une bonne compréhension des multiples aspects de la langue. Au fur et à mesure que le Maroc se développe et que son enseignement supérieur connaît plus de succès sur la scène internationale, de tels facteurs doivent obligatoirement être renforcés.

Déficits dans la maîtrise de l'anglais

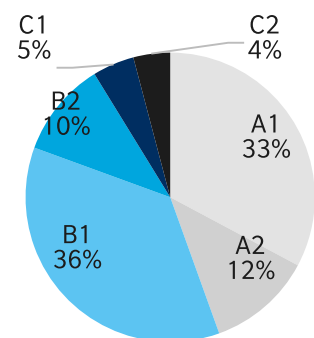
En tant qu'habitants d'une ancienne colonie française, les Marocains en majorité pratiquent le français comme seconde langue après l'arabe, avec plusieurs d'entre eux qui apprennent aussi le Berbère et/ou l'espagnol. Cependant, on remarque une perception croissante (pour laquelle il existe de plus en plus de preuves) que l'anglais améliore les perspectives d'emploi des jeunes dans le pays – certaines études faisant état d'une prime sur salaire de c. 15% pour les locuteurs d'anglais (Euromonitor International, 2012). Il semble que cela a commencé à inciter les jeunes à développer leurs compétences en anglais, bien que ce soit souvent leur troisième ou quatrième langue. Par ailleurs, la demande à développer les compétences générales est de plus en plus visible de la part de plusieurs acteurs au Maroc, qui présentent des opportunités aux organisations qui offrent aux Marocains des formations

dans de telles compétences.

En 2011, un sondage a révélé que c.11% des Marocains parlent anglais à un niveau standard intermédiaire (B1/B2) (Euromonitor International, 2012) ; même si les niveaux présentés dans cette étude sont largement fournis par les individus eux-mêmes, nécessitant par conséquent de la prudence par rapport aux résultats obtenus (MacIntyre, et al. 1997 ; Shameem, 1998). Les scores de l'examen national du TOEFL – examen rigoureux, surveillé, passé par des jeunes Marocains cherchant à étudier en Licence ou 3ème cycle dans un pays anglophone – ont été de 77-79 entre 2009 et 2013 (ETS, 2009) (ETS, 2012) (ETS, 2013), un niveau correspondant à B2 au CECR (ETS, 2015).

De même, comme pour les données susmentionnées, les résultats des tests d'évaluation administrés par le British Council dans deux établissements d'enseignement supérieur distincts, montrent que 19% des étudiants ont obtenu un niveau intermédiaire (B2) ou supérieur de maîtrise de l'anglais.

Figure 12 : Pourcentage de diplômés par Score2 de CECR²



Source : données de recherche du British Council, N=1,436

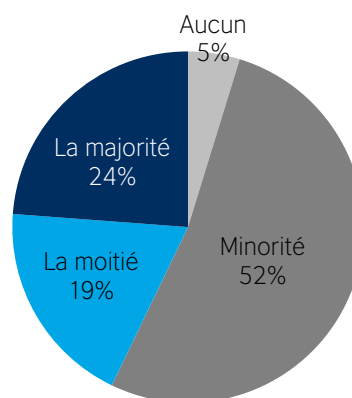
² Veuillez noter que les données relatives aux niveaux d'anglais des diplômés ont été recueillies au moyen d'examens officiels du British Council qui peuvent faire l'objet de préjugés représentatifs

Ces scores sont susceptibles d'indiquer le niveau d'anglais chez les jeunes locuteurs au Maroc, et ne sont pas nécessairement représentatifs du niveau général d'anglais chez les étudiants de l'enseignement supérieur. Ces résultats pourraient sembler indiquer que le niveau d'anglais chez les jeunes étudiants Marocains n'est pas considérablement meilleur que celui de leurs homologues ailleurs en Afrique du Nord ; toutefois, il semble qu'un nombre croissant de Marocains sont acceptés pour faire des études dans des pays anglophones (Euromonitor International, 2012; Marshall, 2013), et les résultats moyens au TOEFL peuvent plutôt servir d'indicateurs de la participation plus large et de la demande parmi les jeunes dans le pays, et non de niveaux particulièrement faibles d'anglais.

L'Indice de maîtrise d'anglais de English First fournit un aperçu supplémentaire du niveau d'anglais au Maroc – les Marocains ont été classés 55ème sur les 63 pays mesurés mais ont obtenu de meilleurs résultats que leurs homologues Maghrébins (English First, 2015). L'interprétation de ces résultats exige de la prudence en raison du fait que ces examens ne sont pas surveillés et concernent des jeunes plus avancés sur le plan technologique, dont les compétences en anglais sont généralement supérieures à celles de leurs homologues Marocains moyens (Euromonitor International, 2012). Malgré ces limites, cette étude offre un aperçu de la place du Maroc par rapport à plusieurs autres pays en termes de niveau d'anglais.

Malgré sa position en tête au Maghreb, plus de 50% des participants dans l'étude du British Council ont affirmé que seule une minorité d'étudiants possèdent le niveau d'anglais demandé par les employeurs.

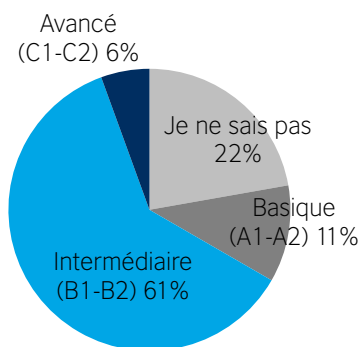
Figure 13 : Q: A votre avis, combien de jeunes diplômés ont le niveau d'anglais demandé par les employeurs?



Source : Recherche du British Council, N=21

Cette conclusion est assez surprenante, étant donné surtout que la majorité des employeurs ne testent pas officiellement la capacité des jeunes en anglais en dehors de l'entretien qui est mené partiellement ou entièrement en anglais. Les candidats s'en tirent avec un niveau intermédiaire en anglais et quelques qualités de communicateur. Sachant que ce sont les mêmes personnes qui, interrogés dans l'étude sur le niveau général d'anglais des diplômés, ont affirmé que 61% avaient un niveau intermédiaire (dans ce cas suffisant) d'anglais et 6% avaient un niveau avancé d'anglais, ce résultat signifie que la perception de la capacité des diplômés en anglais est trop généreuse.

Figure 14 : Q: Comment classeriez-vous le niveau général d'anglais des récents diplômés dans votre pays?



Source : Recherche du British Council, N=21

On a constaté l'existence d'une tendance positive dans la société marocaine, pas seulement par rapport à la maîtrise de l'anglais, mais les conditions officielles de candidature dans divers secteurs. Concernant le secteur de l'éducation, un représentant du Ministère de l'enseignement supérieur a déclaré :

Une condition [de nomination des nouveaux enseignants] est d'avoir une certaine maîtrise de l'anglais. On demande de plus en plus maintenant de connaître au moins deux langues. Les enseignants sont recrutés sur la base d'un concours et seuls ceux qui démontrent une capacité linguistique en anglais sont nommés.

Les conditions plus strictes pour l'anglais au niveau de l'enseignement supérieur devraient améliorer le niveau général de l'anglais et la qualité de l'enseignement à l'université ; en particulier pour les cours et les programmes enseignés dans la langue.

Déficits en compétences générales

Les secteurs les plus forts de l'économie marocaine sont les télécommunications et les technologies de l'information, qui contribuent largement à la prospérité économique du pays (Perspectives Economiques en Afrique, 2014). L'exportation en aéronautique a augmenté de 14% entre 2013 et 2014 (AbiNader, 2014) ; L'exportation de pièces automobiles a augmenté à un taux de 37.2% entre 2013 et 2014; les services financiers représentent 14.1% du PIB (Perspectives Economiques en Afrique, 2014) et augmentent à un taux de c. 4.5 p/a (la Finance au Service de l'Afrique (MFW4A), 2013); et le tourisme représente 8.6% du PIB et augmente à un taux annuel de 8.1% (Turner, 2014c). Etant donné que ces secteurs dépendent largement de l'investissement étranger, ils demandent un personnel avec une bonne compétence en anglais : en effet, 75% des nouveaux postes d'emploi en informatique, 55% en télécommunications, 30% en aéronautique et 10% dans le tourisme nécessitent généralement des employés avec de bonnes compétences linguistiques (Euromonitor International, 2012).

Le gouvernement Marocain a récemment lancé une grande politique visant à attirer l'investissement étranger dans le pays par la libéralisation de ces réglementations, la promotion de son climat politique stable et sa proximité avec l'Europe, et en offrant des incitations fiscales aux investisseurs étrangers (Nsehe, 2013). Une grande partie de cet effort a consisté à fournir aux Marocains une formation dans les principales compétences nécessaires à un bon rendement dans le secteur économique (*ibid.*),

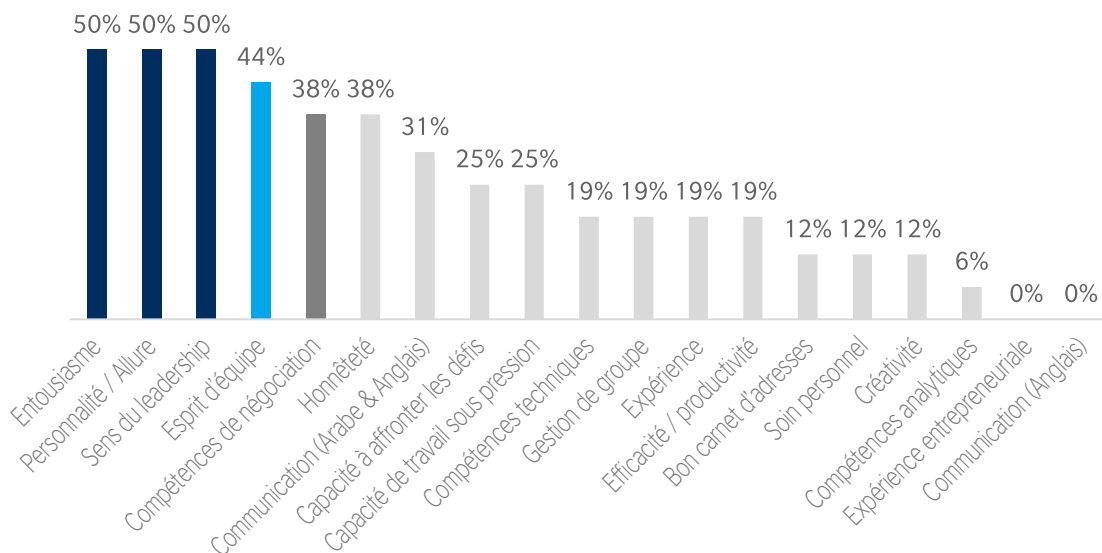
mais les compétences en anglais restent insuffisantes aux besoins des sociétés et investisseurs étrangers (Euromonitor International, 2012). A moins d'y remédier, les lacunes persistantes des compétences en anglais pourraient entraver les efforts pour la croissance économique du Maroc.

Alors que des initiatives considérables ont été entreprises pour améliorer les compétences professionnelles des jeunes dans les principaux secteurs clés de l'économie marocaine, des commentateurs ont souligné le besoin de développer la formation des jeunes en compétences générales pour promouvoir l'emploi, l'employabilité

et la croissance économique (Aring, 2012) (British Council, 2013) (Burnett & Jayaram, 2012) (Hoel, 2012).

Une récente étude sur l'employabilité publiée en Février 2015 par Bayt.com, qui rassemble des résultats sur l'employabilité et les compétences générales recherchées par les employeurs, a montré que la majorité d'entre eux recherchent des collaborateurs motivés et plaisants avec des capacités de leadership et qui savent travailler en équipe. Les résultats détaillés sont présentés dans la figure ci-dessous. Veuillez noter qu'il était possible de fournir plus d'une réponse.

Figure 15 : Q : Lesquelles parmi les conditions/ les facteurs suivants recherchez-vous le PLUS chez un candidat? (Maroc)



Source : (Bayt.com, 2015), N=59

On peut atteindre d'autres conclusions grâce à la recherche du British Council qui essaie de déterminer les aspects des compétences générales des candidats, plutôt que les caractéristiques, les plus recherchés par les employeurs.

Figure 16 : Lors de votre processus de recrutement, quelle importance les compétences suivantes ont-elles dans votre évaluation du candidat? (1 – pas important du tout, 5 – très important) (Maroc)

Rang	Compétence Générale	Score Moyen
1 ^{er}	Ethique rigoureuse du travail	4.4
2 ^{ème}	Attitude positive	4.3
3 ^{ème}	Amabilité envers les clients	4.2
...		
15 ^{ème}	Créativité	3.8
16 ^{ème}	Flexibilité	3.6
17 ^{ème}	Esprit entrepreneurial	3.2

Source : Recherche du British Council

Les compétences générales considérées les plus importantes pour la décision du recruteur comprenaient des aspects essentiels dans le rapport avec le client, la capacité de livrer un travail de qualité, de façon proactive et dans les délais. Un bon nombre des employeurs interrogés ont évoqué le sens de l'organisation comme trait distinctif important chez les bons candidats au Maroc :

Être à l'heure au Maroc (la ponctualité) est une qualité quasi exceptionnelle. Cela nous sert à distinguer un bon candidat.

En outre, un autre aspect nous a été signalé par les employeurs au Maroc ; c'est le fait que les Marocains accordent beaucoup d'importance aux diplômes et négligent le développement des compétences pratiques nécessaires :

Le marché du travail au Maroc ne contient pas une grande demande pour les étudiants avec un Mastère qui forcément exigent un salaire élevé. Les entreprises préfèrent les petits employés avec qui ils peuvent travailler et qu'ils développent. L'EFE (Education pour l'emploi) a dû établir un quota pour les titulaires de Mastère – ils étaient si nombreux. L'EFE avait moins de mal à trouver de l'emploi pour ceux avec Bac+2, une éducation EFTP et une éducation professionnelle.

Interrogés sur le nombre de diplômés avec les compétences générales recherchées par les employeurs, les répondants ont conclu que :

Figure 17 : Combien de candidats au Maroc sont porteurs de ces compétences ? (5 – tous ; 1 – aucun)

Rang	Compétence Générale	Score Moyen
1 ^{er}	Compétences informatiques	3.7
2 ^{ème}	Flexibilité	3.6
3 ^{ème}	Amabilité envers les clients	3.6
...		
15 ^{ème}	Fiabilité	3.0
16 ^{ème}	Sens de l'organisation	2.8
17 ^{ème}	Esprit entrepreneurial	2.8

Source : Recherche du British Council

Les compétences informatiques sont là encore considérées très présentes sur le marché, suivies de la flexibilité et l'amabilité envers les clients. La fiabilité et le sens de l'organisation ont reçu par ailleurs les scores les plus bas, confirmant les déclarations des personnes interrogées et indiquant que des caractéristiques de fiabilité et du sens de l'organisation peuvent considérablement augmenter les chances d'un candidat à obtenir un emploi dans le marché du travail au Maroc.

La comparaison des compétences exigées et présentées a produit des conclusions qui appuient cette hypothèse. Les plus grands déficits en compétences générales constatés parmi les trois compétences les plus pertinentes sont :

Figure 18 : Les plus grands déficits en compétences générales chez les diplômés Marocains

Rang		Importance de l'écart
1	Sens de l'organisation	-1.4
2	Ethique rigoureuse du travail	-1.2
3	Fiabilité	-1.2

Source : Recherche du British Council

Par ailleurs, interrogés sur les mesures nécessaires pour remédier à cette disparité entre le type de main d'œuvre produite et celle recherchée, les employeurs ont exprimé des idées fort intéressantes. L'un d'entre eux a suggéré que :

Les jeunes devraient être invités à travailler sur de petits projets, dans des ateliers et sur des évènements. Les personnes

avec une telle expérience de collaboration avec des organisations, sont généralement de meilleurs candidats.

Il y a 3 parties prenantes à considérer : les entreprises, les jeunes et les universités. Les entreprises doivent aller parler à l'université et exposer leurs besoins et conditions, pour que l'université forme les jeunes par des programmes conçus pour satisfaire la demande.

Le grand thème de l'absence de communication entre l'entreprise et l'université a été repris par tous les employeurs, les étudiants et certains des représentants des universités, interrogés. L'absence de communication entre le secteur de l'éducation et le secteur privé de l'économie qui est le récepteur du 'produit' de cette éducation, est tenu responsable du déficit de compétences/langue et du chômage élevé des jeunes de façon générale.

Un représentant du Ministère de l'enseignement supérieur du Maroc a cependant indiqué que le rôle de l'université va au-delà de la préparation d'une main d'œuvre pour un marché de l'emploi :

L'université prépare au marché de l'emploi et plus encore ; bien que la compétence technique ne soit pas importante en ce moment, ceci n'est pas une raison pour que l'université baisse ses normes pour s'aligner au niveau de la demande du marché de l'emploi. L'université regarde plus loin et agit de façon proactive pour développer le marché. Le rôle de l'université est de préparer les étudiants pour les emplois de demain, pas seulement

ceux d'aujourd'hui. L'université surveille le marché de l'emploi, mais prépare aussi les étudiants pour le nouvel emploi. Elle leur apprend à se perfectionner. Notre mission est d'apprendre aux autres à 'se mettre en marche'. Les mécanismes d'adaptation, de changement et d'innovation sont importants. Il faut donner aux jeunes une base consolidée et un tremplin pour faire des prospections. Il y a 30 ans, l'informatique était un sujet théorique alors qu'aujourd'hui, c'est une réalité extrêmement pertinente.

En d'autres termes, bien qu'il soit possible de réaliser beaucoup de choses en améliorant la communication entre le secteur de l'enseignement supérieur et l'industrie

locale, et en impliquant les employeurs dans la conception des programmes universitaires pour les aider à améliorer ces compétences (ex. séminaires sur les compétences pour l'emploi, ateliers sur l'entrepreneuriat, programmes, stages), les universités doivent concentrer le maximum d'énergie dans la recherche et l'innovation pour servir de moteur à l'industrie et la science dans le pays. Le rôle de l'université consiste à réinventer les domaines de travail disponibles à leurs étudiants et à en créer de nouveaux et non pas à alimenter le marché de l'emploi et lui fournir les étudiants qu'il lui faut. C'est par cette innovation que de futurs emplois sont créés et que les étudiants nourrissent leur passion et motivation à avancer dans des carrières intéressantes.

Tunisie

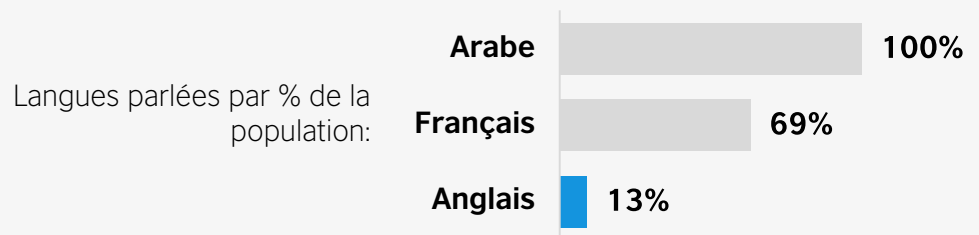


Pays et économie

Nom:	République Tunisienne
Langue(s) Officielle(s):	Arabe standard
Langue(s) nationale(s):	Arabe Tunisien
Langue(s) parlée(s):	Arabe tunisien, Berbère, Français
Population:	10 937 521 (Juillet 2014 est.)
Capitale:	Tunis
Principales industries:	Industrie minière et carrières; industries manufacturières, télécommunications, administration publique, pétrole et gaz, transport, commerce, tourisme, agriculture
PIB par habitant (PPP):	\$ 11 400 USD (2014)
Salaires mensuels moyens :	\$ 1 250 USD (2015 est.) (2 445 TND)
Croissance PIB:	2.8% (2014)
Chômage:	Régulier: 15.2% (2014) Jeunes: 42%

Système éducatif

Années de scolarité obligatoire:	9 ans
% de diplômés de l'enseignement supérieur:	34.6% (2008)
Langue d'instruction:	Arabe tunisien, Français (pour les matières scientifiques)
Première année d'instruction obligatoire en anglais :	6^{ème}
Nombre d'heures d'exposition à l'anglais jusqu'à la 12 ^{ème} année:	Est. ~600 – 700 (Résultat attendu équivalent à B2 – C1)
Nombre d'heures d'exposition à l'anglais jusqu'à la fin des études de Licence [◇]	Est. ~800 – 1000 (Résultat attendu équivalent à C1– C2)



[◇] Veuillez noter que les estimations sont basées sur la plus récente politique éducative disponible et sur la connaissance des lieux par le personnel du British Council. Le nombre total d'heures d'exposition varie largement en fonction de la filière et matières étudiées. La différence entre les programmes est encore plus prononcée au niveau de l'enseignement supérieur, où certains étudiants n'ont pas d'enseignement obligatoire de l'anglais, alors que ceux qui préparent une Licence d'anglais peuvent avoir 25 heures ou plus d'anglais par semaine.

Sources:
(World Fact Book, 2015), (Salary Explorer, 2015),
(Organisation Internationale du Travail, 2014),
(Hajj, 2013), (OCDE, 2015), (Euromonitor International, 2012)

Le système éducatif

L'éducation en Tunisie a été au cœur des politiques depuis les premières années du mandat du Président Bourguiba à la fin des années 1950 (British Council, 2014). Depuis lors, le système éducatif en Tunisie a fait l'objet d'un grand nombre de réformes et d'initiatives qui malgré tous les efforts, ont eu un impact limité sur la production de diplômés avec des compétences correspondant aux exigences des employeurs (Haouas, et al. 2012). Certaines de ces réformes ont introduit l'enseignement primaire obligatoire ; ont supprimé le programme du CAPES, ce qui a permis au Ministère de l'Education de faire une sélection parmi les meilleurs diplômés d'Anglais pour devenir enseignants ; d'introduire des réformes au perfectionnement professionnel des enseignants dans le cadre de la loi sur l'éducation de 2002 ; d'introduire l'anglais à l'école primaire ; et d'introduire les universités privées ; (British Council, 2014).

D'autres réformes sont prévues, avec un nouveau programme et examen du BAC pour la filière technique, l'introduction de l'anglais comme langue supplémentaire à partir de la 3ème année au lieu de la 6ème comme c'est le cas maintenant (*ibid.*). C'est l'enseignement de l'anglais qui fait la particularité du système éducatif tunisien. Les élèves sont formés principalement en arabe tunisien avec l'arabe standard introduit dès le début de l'école primaire. L'enseignement de certaines matières, particulièrement les sciences, est effectué en Français. L'anglais est donc la quatrième langue à laquelle les enfants sont exposés (*ibid.*).

Les programmes et le matériel didactique ont été largement développés par le Ministère de

l'Education et contiennent de sérieuses lacunes en termes de précision et de pertinence, et ne sont pas appréciés par les élèves (*ibid.*).

Le secteur de l'enseignement supérieur a aussi fait l'objet de changements significatifs destinés à développer les compétences pour l'employabilité chez les diplômés. Certaines écoles d'ingénieur ont commencé à exiger un certificat d'anglais comme condition préalable d'obtention du diplôme. Par ailleurs, la création d'universités privées a permis d'améliorer et les ressources et la qualité de l'enseignement (étant donné que les institutions privées peuvent choisir les meilleurs parmi les enseignants du secteur public) pour au moins une partie de la population avec les moyens de payer les frais de scolarité qui sont entre 3 500 DT (£1300) et 10 000 DT (£3700) par an (*ibid.*).

En dépit de ces récents changements et améliorations dans le secteur éducatif, et outre les chiffres officiels sur le chômage des jeunes (qui selon certains, ne reflètent pas réellement la réalité), on ne connaît pas leur effet sur l'employabilité des jeunes et sur le potentiel économique de la main d'œuvre tunisienne. Selon un conseiller spécial au Ministère de l'enseignement supérieur, une loi fut adoptée en 2008 exigeant des universités de suivre le parcours des étudiants pour savoir s'ils ont trouvé un emploi et s'ils sont bien préparés pour les carrières dans les domaines de leurs choix et le monde du travail de façon générale, même si cela n'a pas été appliqué de façon systématique. Selon un autre conseiller spécial au Ministère, il y a un manque général de statistiques sur le parcours postuniversitaire des étudiants qui permettrait au Ministère et aux établissements de

Les statistiques disponibles suggèrent qu'obtenir un diplôme universitaire, en général, décroît les chances du diplômé d'avoir un emploi sûr puisque le taux de chômage est plus faible chez les diplômés du secondaire que chez ceux du supérieur

mieux aborder et développer des initiatives plus pertinentes relatives au chômage des jeunes. Les statistiques disponibles suggèrent qu'obtenir un diplôme universitaire, en général, décroît les chances du diplômé d'avoir un emploi sûr puisque le taux de chômage est plus faible chez les diplômés du secondaire que chez ceux du supérieur. Cette dernière partie manque de statistiques sur les diplômés (Haouas, et al. 2012).

Perceptions de l'anglais

Divers facteurs ont contribué au rôle et à l'importance croissante de l'anglais en Tunisie. Les jeunes, en particulier, ont commencé à favoriser l'anglais au détriment du français quand ils ont commencé à percevoir les opportunités économiques associées à une capacité avancée en anglais. Les rapports évoquent une prime de 10 à 20% pour les locuteurs d'anglais fort en Tunisie. (Euromonitor International, 2012). Par ailleurs, la recherche indique une forte corrélation entre le développement de compétences nationales en anglais, la croissance économique, l'investissement direct étranger et la croissance du PIB (Ufier, 2013) – un aspect que la Tunisie cherche de plus en plus à exploiter, surtout que le plus grand partenaire commercial – la Libye – a commencé à faire face à des problèmes politiques et économiques considérables avec un impact négatif sur l'économie tunisienne (Euromonitor International, 2012). Dans ce contexte, plusieurs indicateurs ont généré une attention particulière au développement de l'anglais dans le contexte de la Tunisie.

La recherche interne dans le pays a appuyé ce changement de perception à travers des témoignages. A la question sur l'importance de l'anglais pour un jeune à obtenir un premier emploi, les étudiants d'une université

privée et une grande université publique dans les groupes de discussion ont unanimement répondu 'très important'. Les employeurs étaient plus hésitants sur cette question. Bien que la plupart ont convenu que le niveau d'anglais des diplômés actuels est inférieur au minimum requis, ils s'entendaient pour dire que certains postes (souvent ceux où il y a contact avec des clients importants/étrangers) exigent un niveau d'anglais supérieur à d'autres. Les représentants interrogés du secteur public (un des plus gros employeurs en Tunisie) ont déclaré que, à part l'arabe et parfois le français, il n'y a aucune condition de langue pour les candidats à des postes étatiques.

Par ailleurs, la plupart des employeurs interrogés évaluent la compétence en anglais lors de l'entretien mené partiellement en anglais. L'absence de système rigoureux et structuré d'évaluation de la langue dans les quelques cas examinés suggère que le niveau d'anglais parlé chez un diplômé est plus déterminant dans l'obtention d'un emploi que la maîtrise de la grammaire et les aspects techniques de la langue – alors que ce sont les deux aspects de l'enseignement de l'anglais, en général, mis en valeur par les écoles.

L'anglais parlé d'un étudiant est donc plus important dans le cadre du dialogue et de la communication (par opposition aux compétences de présentation et de monologue). Ceci est dû au fait que les candidats doivent être en mesure de tenir une conversation convaincante à propos de sujets professionnels pendant une durée limitée de temps. Les employeurs et les responsables du gouvernement, interrogés, pensent que ces compétences ne sont pas suffisamment présentes chez les

jeunes diplômés.

Il est important de noter que les étudiants des groupes de discussions et les employeurs, ont tous les deux, fait remarqué que même si les compétences en anglais sont importantes, ce n'est qu'en s'associant avec d'autres capacités techniques qu'elles améliorent l'employabilité des étudiants. Des témoignages ont été toutefois recueillis lors des entretiens avec les acteurs qui indiquent que le plus déterminant n'est pas le type de diplôme que l'étudiant a obtenu mais plutôt le prestige de l'institution et des programmes suivis. Les étudiants de médecine et de filières d'ingénieurs sont soumis à plus d'exigences de connaissances techniques et d'anglais, pour l'admission et en cours de formation ; ce qui offre à l'employeur un meilleur de retour sur investissement. Par conséquent, la demande pour cette catégorie de diplômés est plus élevée. Les étudiants et les employeurs étaient d'accord que les employeurs préfèrent embaucher des diplômés avec un bon niveau d'anglais et pas avec des diplômés en anglais.

Les membres des deux groupes de discussion ont exprimé des préoccupations relatives à l'attribution des rôles (dans les secteurs privé et public) sur la base de corruption. Des récits relatés par les membres des deux groupes faisaient état de corruption (de postes obtenus contre des sommes d'argent), de népotisme (de responsabilités attribuées aux connaissances des employeurs et non sur la base de mérite).

Ceci comporte des implications potentielles pour ceux qui cherchent à réaliser des interventions efficaces en Tunisie, car même lorsque des compétences sont évidentes chez des diplômés, il y a le risque que les postes

soient accordés à des candidats de moindre qualité. Par ailleurs, la corruption peut compromettre la motivation au sein du système éducatif. Même si l'avis des participants aux groupes de discussion n'est pas nécessairement représentatif, d'autres sources de données (Arieff & Humud, 2015) évoquent les mêmes soucis sur cette question qui, à ce titre, mérite d'être davantage examinée.

Les échanges dans les groupes de discussions ainsi que les entrevues avec les parties prenantes mettent en lumière un autre aspect intéressant : l'entrée aux universités les plus prestigieuses (en termes de valeur perçue et d'employabilité) est limitée à ceux dont les moyennes au Baccalauréat sont les plus élevées, alors que ceux qui sont admis dans des programmes donnant moins de chance d'accès à l'emploi ont eu des résultats inférieurs. Les personnes interrogées indiquent qu'il en résulte des diplômés de qualité inférieure, titulaires de diplômes auxquels les employeurs n'accordent pas une grande valeur. Ceci a des implications supplémentaires, comme pour ceux qui obtiennent des diplômes en anglais qui pour la plupart (sur la base de récits entendus dans les groupes de discussion et lors des entrevues) ont des perspectives d'emploi très limitées en dehors de l'enseignement ; ceci comporte des implications potentielles pour les décideurs qui cherchent à renforcer la capacité en anglais écrit et parlé.

Il est intéressant de noter que cette situation soulève des questions sur le financement des études supérieures des étudiants qui, après de mauvais résultats au Baccalauréat, suivent des filières qui ne conduisent pas à l'emploi, ou qui prévoient un recrutement de diplômés que l'économie ne peut

pas satisfaisant. C'est une décision à prendre en compte dans toute future politique du gouvernement en matière d'éducation. D'autres témoignages indiquent que l'employabilité de tous les étudiants, indépendamment du niveau, est considérablement améliorée lorsqu'une expérience professionnelle ou des études sont effectués à l'étranger. Quelques noms d'universités de renommée mondiale ont été évoqués explicitement dans les groupes de discussion comme contribuant efficacement à ce résultat. Ceci indique que la 'notoriété du nom' comporte des implications potentielles pour ceux qui cherchent à encourager des programmes d'étude à l'étranger. Toutefois, même ceux qui ont effectué une partie de leurs études à l'étranger dans une institution moins connue ont évoqué les mêmes avantages.

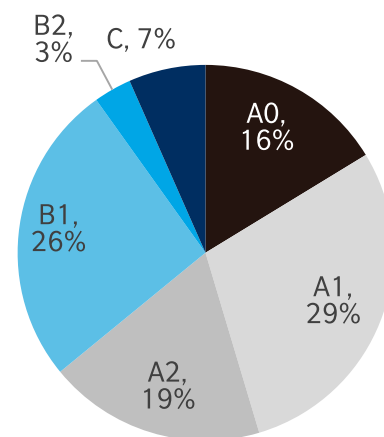
Déficit de compétence en anglais

Les jeunes apprenants en Tunisie font face à quelques difficultés dans l'apprentissage de l'anglais. Le Service de tests éducatifs (ETS) organise l'examen du TOEFL – un examen généralement passé par des étudiants qui veulent s'inscrire dans des universités dans des pays anglophones. Le score national moyen du TOEFL en Tunisie variait entre 77 et 80 entre 2009 et 2013 (ETS, 2013 ; ETS, 2009; ETS, 2012), un score équivalent à un B2 au CECR (ETS, 2015). Il est intéressant de noter que ces scores ne sont pas nécessairement représentatifs de la maîtrise de l'anglais de tous les étudiants en Licence et en 3ème cycle en Tunisie, mais reflète le niveau de ceux qui se présentent à l'examen pour ensuite étudier dans des pays anglophones. Ces derniers sont susceptibles d'avoir un niveau d'anglais plus élevé que celui de la moyenne nationale dans la même tranche d'âge.

Les résultats d'un sondage réalisé en 2012 en Tunisie montrent qu'environ 10–15% des répondants ont déclaré qu'ils parlent anglais à un niveau au moins intermédiaire (Euromonitor International, 2012) – un niveau correspondant à B1-B2 au CECR – bien que la fiabilité de ces statistiques reposant sur des auto-déclarations soit discutable, étant donné que de nombreuses enquêtes reposant sur le même type de données sur la capacité linguistique surestiment les véritables aptitudes des répondants (MacIntyre, et al. 1997 ; Shameem, 1998). On pense également que le pourcentage des locuteurs d'anglais parmi les jeunes est plus élevé que chez les personnes plus âgées en Tunisie (Euromonitor International, 2012).

Une compilation des résultats des tests du CER passés par des étudiants Tunisiens entre 2013 et 2015, administrés par le British Council présente un même scénario :

Figure 19 : Pourcentage de diplômés par score CECR³



Source : Données de recherche du British Council, N=952

³ Veuillez noter que les données relatives aux niveaux d'anglais des diplômés ont été recueillies au moyen d'examens officiels du British Council qui peuvent faire l'objet de préjugés représentatifs.

Ensemble, ces données révèlent un manque de structures d'appui pour favoriser un haut niveau de compétence en anglais en Tunisie, avec seulement un faible pourcentage de la population prétendant posséder un niveau d'anglais tout juste intermédiaire, et des évaluations normalisées qui confirment largement ces données.

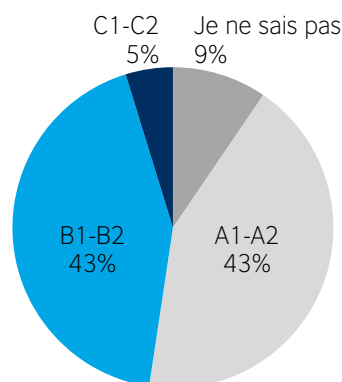
Le marché de l'emploi en Tunisie a une demande de plus en plus forte pour les locuteurs d'anglais, en particulier dans le secteur des services. Les meilleurs rendements économiques sont dans les secteurs suivants : les télécommunications (TIC) responsable de c. 10% du PIB, et un taux de croissance entre 6 et 10% (Whitesheid Partners, 2013 ; Perspectives économiques en Afrique, 2013); le tourisme, avec 7.3% du PIB et une croissance annuelle de 3.6% (Turner, 2014); et les services financiers avec 14.8% du PIB une croissance annuelle de 5% (Perspectives économiques en Afrique, 2013). Ces secteurs expriment un besoin croissant de locuteurs d'anglais, avec 65% d'emplois dans le tourisme, 37% dans le secteur financier, et 70% dans celui des technologies de l'information avec un niveau d'anglais au moins intermédiaire (Euromonitor International, 2012). Des commentateurs soutiennent que le manque de locuteurs d'anglais en Tunisie entrave la croissance de ces secteurs, car le nombre de locuteurs d'anglais en Tunisie demeure faible (*ibid.*). Même dans les secteurs qui n'évoluent pas aussi rapidement, mais qui représentent une part importante du PIB, la demande de compétences en anglais est élevée : 57% des emplois dans le pétrole ; 45% dans l'industrie pharmaceutique ; 40% dans l'industrie automobile; 26% dans le secteur manufacturier ; et 17%

dans le commerce nécessitent des compétences en anglais (*ibid.*).

D'autres recherches indiquent qu'une proportion significative des emplois proposés en ligne en Tunisie nécessite l'anglais comme première ou deuxième langue (*ibid.*) ; bien que la méthodologie utilisée dans cette étude mette en cause la fiabilité de certaines conclusions, il n'est pas très clair si des annonces d'anglais-seul avaient été utilisées pour atteindre ces conclusions. On se demande si les annonces sont représentatives du marché du travail dans son ensemble, car les annonces en ligne, dans les journaux et en anglais s'adressent principalement à un public urbain, de classe moyenne et instruit. Toutefois, ce qui peut être déduit de l'analyse est qu'une demande considérable de compétence en anglais existe sur le marché du travail.

La perception de la capacité des étudiants Tunisiens en anglais par le personnel des universités locales et les employeurs est plutôt positive.

Figure 20 : Perceptions du niveau des diplômés en anglais comme langue étrangère (EFL)



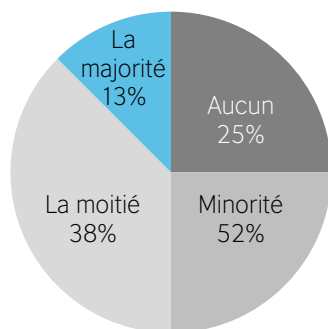
Source : Données de recherche du British Council, N=21

Les employeurs et le personnel enseignant pensent que 43% des

étudiants en Tunisie ont un niveau 'intermédiaire' d'anglais, contre seulement 29% de ceux évalués par le British Council. Cependant, on a jugé que la même proportion de niveau EFL de diplômés est 'élémentaire', avec seulement 5% des étudiants classés comme 'avancés'.

En effet, les employeurs ont trouvé le niveau d'anglais des demandeurs d'emploi largement insuffisant.

Figure 21 : A votre avis, combien de jeunes diplômés ont le niveau d'anglais exigé par votre organisation?



Source : Données de recherche du British Council, N=8 représentant des milliers d'employés

Cette conclusion est surprenante étant donné que le niveau d'anglais demandé par les employeurs est relativement bas. Une analyse du petit échantillon d'employeurs dans le pays, y compris l'un des plus gros opérateurs de télécommunication employant plus de 8000 personnes dans le pays, révèle que pour réussir dans un entretien seule une connaissance limitée d'anglais est nécessaire, car la majorité des employeurs n'effectuent pas des évaluations formelles d'EFL mais plutôt évaluent les candidats par l'intermédiaire de l'entretien, mené entièrement ou partiellement en anglais, se concentrant sur la capacité de communication plutôt que sur la

maîtrise de la grammaire ou la richesse du vocabulaire. Un peu d'anglais et une volonté à parler la langue peuvent ainsi suffire à un candidat pour réussir l'évaluation d'anglais.

Les employeurs ont aussi évoqué deux principales raisons pour lesquelles l'anglais est demandé : d'abord pour le personnel commercial en contact avec de gros clients étrangers ou des STN; et ensuite comme facteur de promotion aux postes de direction. Ce facteur contribue probablement à un salaire moyen supérieur pour les locuteurs d'anglais dans les marchés du Maghreb par rapport aux non locuteurs d'anglais. Avec le caractère peu formel de l'évaluation de l'EFL lors des entretiens, il est possible que ceci suggère que l'anglais joue un rôle moins significatif dans les chances d'un candidat à intégrer le marché du travail, mais qu'il est beaucoup plus important pour obtenir des postes de contact avec le public, d'agent commercial, ou des postes dans des sociétés internationales avec des perspectives d'avancement professionnel à long terme.

Déficit de compétences générales

De nombreux secteurs de l'économie signalent une inadéquation de compétences entre ce que le système éducatif produit, et les besoins des employeurs en Tunisie. Les données disponibles portent sur les types de compétences professionnelles et l'éducation, avec le secteur public n'employant que la moitié des diplômés qualifiés dans le pays (GBAD, 2012) et le secteur privé absorbant environ un tiers des diplômés des filières universitaires d'économie, de gestion, et de droit. Les chercheurs (Haouas, et al. 2012) ont relevé que :

D'abord, le système universitaire a continué à former de façon implicite pour l'emploi dans le secteur public qui récompense le niveau d'éducation, même lorsque l'accumulation de diplômes n'améliore pas la productivité. En second lieu, les demandeurs d'emploi continuent à valoriser les avantages autres que salariaux du secteur public comme la sécurité de l'emploi et les congés. Ces candidats sont disposés à attendre longtemps leur tour à devenir fonctionnaire, ou à quitter leur emploi dans le secteur privé et demander un emploi dans le secteur public. Enfin, les attentes de ces demandeurs d'emploi sont très élevées, alors que leurs réelles qualifications ne correspondent pas à la demande du secteur privé.

Dans les domaines avancés d'études techniques, environ 40% des diplômés sont sans emploi (GBAD, 2012). Le Forum économique mondial évoque la formation inadéquate de la main d'œuvre en Tunisie et l'absence de compétences appropriées comme un facteur essentiel qui entrave l'investissement et le développement dans le pays (Schwab, 2015). En guise d'appui, on peut ajouter que la durée moyenne de formation requise pour devenir totalement opérationnel en Tunisie a augmenté en moyenne de 22% entre 2005 and 2010 dans les secteurs d'emploi mesurés par la Banque Africaine de Développement dans une étude récente (GBAD, 2012). Cette augmentation de la durée de temps nécessaire pour la formation indique que l'enseignement n'est pas au rythme des demandes du marché de l'emploi en compétences générales et professionnelles. D'autres acteurs évoquent de façon spécifique le déficit en compétences générales

dans plusieurs secteurs du marché de l'emploi ; ce qui a une incidence sur l'emploi et l'employabilité des jeunes (Aring, 2012) (King & Palmer, 2008) (Clarke & Palmer, 2011). Dans l'ensemble, on constate un marché du travail troublé par l'absence d'un enseignement adéquat et d'une formation des jeunes en compétences générales et professionnelles requises pour réussir dans l'économie du 21^{ème} siècle.

La recherche locale a permis de mieux cerner l'insuffisance des compétences générales auprès des jeunes diplômés. Tout d'abord, l'expression 'compétences générales' était au mieux, mal comprise des étudiants qui les confondent souvent avec les compétences de communication linguistique (ex. lire, écouter, écrire et parler). Encouragés à placer l'expression dans un cadre plus large a permis aux participants des groupes de discussion de deviner 'TIC', 'technologie' ou 'compétences de base', mais un seul a évoqué les compétences transférables telles que la communication, la motivation ou la flexibilité, qui sont plus souvent inclus dans le concept du terme.

D'autre part, invités à donner des exemples de compétences générales, aussi bien les employeurs que les représentants de l'État ont fait preuve d'une bonne compréhension du terme. Ils ont aussi classé la majorité des compétences générales de l'étude comme importantes ou très importantes pour la capacité d'un étudiant à trouver un emploi. Ainsi, bien que la taille de l'échantillon ne fût pas suffisamment grande pour avoir une conclusion statistiquement significative, on peut dire que la non-compréhension elle-même du concept peut entraîner une négligence de la part des étudiants de son importance

pour l'employabilité.

En outre, la recherche a mis en évidence le manque d'opportunités qui permettraient aux étudiants d'acquérir ces compétences en pratique. De nombreux étudiants, représentants de l'Etat et employeurs ont évoqué le manque d'associations ou clubs qui permettraient aux étudiants de développer et pratiquer des compétences telles que l'organisation, le leadership ou la communication. Les étudiants ont aussi évoqué le manque de stages et autres opportunités liées au travail qui leur permettent d'améliorer leur employabilité ; bien qu'il soit intéressant de noter que la majorité des étudiants interrogés étaient dans les filières d'anglais et des sciences humaines, ils étaient d'accord que de telles opportunités se présentaient davantage à leurs pairs dans les STIM et les sciences exactes. Selon les parties interrogées, les programmes d'échanges entre universités donnant l'occasion aux étudiants de développer aussi bien les compétences générales que de langues, sont également limitées.

En dépit de la perception négative des compétences générales des diplômés, nous avons pu comprendre que les employeurs sont disposés à investir dans la formation et le perfectionnement de ceux parmi les diplômés qui semblent avoir de bonnes compétences techniques. Parmi les employeurs, un représentant de l'industrie de développement des jeux vidéo et l'ATCT (un organe de l'Etat, responsable du placement des Tunisiens dans des postes d'emploi à l'étranger, avec 30000 candidatures en attente), a souligné que pour les candidats avec un bon potentiel de capacité technique, ils sont disposés à investir pour améliorer leurs compétences personnelles,

et ce fut le cas à plusieurs reprises dans le passé. Parmi les cours qu'on a proposés, certains relevaient de compétences générales telles que la manière de s'occuper d'un client (difficile), la communication, le travail d'équipe, l'anglais, etc.

Des représentants de ces deux organisations, ainsi que des représentants de l'un des plus gros opérateurs de télécommunications dans le pays, ont aussi expliqué que, souvent, les attentes des jeunes candidats diplômés en termes de salaires, avantages et responsabilité, sont totalement irréalistes. Sur la base du peu de données disponibles, il semblerait donc que, les conditions du marché forcent les employeurs à soutenir l'emploi des jeunes par le financement un complément de formation et du perfectionnement. C'est toutefois l'insuffisance d'expérience pratique dans le monde réel du travail qui a suscité des attentes irréalistes de salaire, d'avantages et de tâches ; ce qui a entraîné un taux élevé de chômage volontaire des diplômés.

Les conclusions générales de la recherche révèlent d'autres résultats intéressants :

Figure 22 : Q: Lors de votre processus de recrutement, quelle importance accordez-vous aux compétences suivantes dans l'évaluation du candidat (1 – pas du tout importante, 5 - très importante)?

Rang	Compétence Générale	Score Moyen
1 ^{er}	Motivation personnelle	4.7
2 ^{ème}	Communication efficace	4.6
3 ^{ème}	Ethique rigoureuse du travail	4.6
...		
15 ^{ème}	Capacité de résolution de problèmes	3.9
16 ^{ème}	Connaissance entrepreneuriale	3.8
17 ^{ème}	Créativité	3.4

Source : Recherche du British Council

Interrogés sur l'importance de certaines compétences générales à trouver un emploi dans une entreprise, les employeurs ont cité toutes les compétences générales, excepté une, comme très importantes ou assez importantes.

'La connaissance technique du sujet', facteur choisi comme référence pour les compétences générales supplémentaires, en termes de son importance à trouver un bon poste, n'a obtenu que 4.3 ; ce qui place ce facteur en position inférieure dans le recrutement d'un candidat, que plusieurs compétences générales. Les conclusions indiquent que ce que les employeurs Tunisiens recherchent ce sont des candidats avec une forte motivation, et une capacité de travail et de bonne communication. Il est important de noter cependant, que beaucoup d'employeurs ont fait des remarques sur la non-distinction dans

l'étude entre les postes de contact avec le public et ceux dans les bureaux, sachant que les premiers exigent plus de compétences de communication et de gestion-clients.

Dans les compétences ayant obtenu des scores inférieurs en termes d'importance on trouve la créativité et la résolution de problèmes ; ce qui est contraire aux conclusions générales de l'enquête sur la région MENA, effectuée par Bayt.com, où ces compétences ont reçu les scores les plus élevés.

En outre, l'enquête a aussi cherché à déterminer la perception par les employeurs des capacités des candidats en termes de compétences générales :

Figure 23 : Q: Parmi diplômés que vous avez évalués/interrogés, veuillez nous dire combien possèdent chacune des compétences suivantes (1-aucun candidat, 5-tous les candidats)?

Rang	Compétence Générale	Score Moyen
1 ^{er}	Compétences informatiques	4.7
2 ^{ème}	Motivation personnelle	4.6
3 ^{ème}	Confiance en soi	4.6
...		
15 ^{ème}	Connaissance entrepreneuriale	3.9
16 ^{ème}	Sens du leadership	3.8
17 ^{ème}	Amabilité envers les clients	3.4

Source : Recherche du British Council

Les chercheurs ont ensuite examiné l'écart entre des niveaux de chaque compétence requise et le score de la proportion des candidats qui ont

C'est toutefois l'insuffisance d'expérience pratique dans le monde réel du travail qui a suscité des attentes irréalistes de salaire, d'avantages et de tâches ; ce qui a entraîné un taux élevé de chômage volontaire des diplômés.

fait preuve de ces compétences. Une telle mesure, quoique certainement imparfaite, nous permet quand même d'évaluer les principaux déficits de compétences et se concentrer sur le développement futur de compétences. Les trois écarts les plus importants étaient les suivants :

Figure 24 : Les trois écarts perçus comme les plus importants par les employeurs Tunisiens :

Rang		Importance de l'écart
1	Amabilité envers les clients	-1.7
2	Communication efficace	-1.5
3	Fiabilité	-1.4

Source : Recherche du British Council

Bien que les résultats aient placé l'amabilité avec le client comme la plus insuffisante des compétences, celle le plus souvent évoquée lors des discussions ouvertes et des entrevues avec les employeurs fut la communication. Certaines parties ont évoqué les déficits significatifs chez les candidats en communication dans leur propre langue maternelle ainsi qu'en anglais. Les employeurs ont particulièrement relevé que les candidats manquent de professionnalisme dans leur démarche, et sont incapables de mesurer correctement leurs réactions dans un contexte d'affaires et d'adopter un ton formel dans la communication écrite. En d'autres termes les candidats n'étaient pas estimés fiables avec des clients. Etant donné qu'il existe un chevauchement important entre les compétences générales individuelles examinées (puisque ces compétences existent en complément et non comme traits distinctifs) il est possible

que le déficit en communication soit largement responsable de ce qui est perçu comme manque d'amabilité avec les clients.

Rôle de l'EFTP à réduire l'écart

Le renforcement de l'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP) en Tunisie pourrait contribuer favorablement à réduire l'écart des compétences, et de façon générale le chômage des jeunes et favoriser la croissance économique dans le pays. Selon des représentants de l'ATCT, les diplômés de programmes techniques et professionnels (avec un niveau acceptable d'anglais) sont peu nombreux mais particulièrement demandés en raison de leurs compétences techniques et leurs attentes moins élevées en termes de salaires et avantages par rapport aux diplômés universitaires, même s'ils sont mieux rémunérés que leurs homologues universitaires. Les limites de cette hypothèse sont aussi remarquables. Le meilleur taux d'emploi parmi les diplômés EFTP peut ne pas être seulement le résultat de l'enseignement plus pratique reçu, mais aussi du fait que les diplômés EFTP sont plus disposés à accepter des emplois indépendamment du prestige, du salaire et du statut social.

Ceci est partiellement déterminé par la perception négative de l'EFTP auprès de la population en Tunisie. Toute politique future visant à relancer le secteur dans l'avenir devrait tout d'abord mettre fin à cette perception de l'EFTP et en faire la filière de choix pour les élèves qui obtiennent de mauvais résultats au Baccalauréat. Pour créer un prestigieux secteur EFTP opérationnel, avec le potentiel de remédier efficacement à la pression du chômage et l'insuffisance des compétences sur l'économie, il faudrait encourager les élèves doués

en compétences techniques. Les demi-mesures en termes d'enseignement des langues ne devraient pas être acceptées en EFTP, car il serait trop malheureux pour les spécialistes techniques de rater la grande opportunité du marché mondial qui s'offre à eux.

Conclusion

Sur la base de l'information disponible et des données recueillies lors de l'étude effectuée dans le pays, il semblerait que pour être efficace, toute solution à la situation actuelle devrait principalement aborder la différence entre les attentes des employeurs et celles des diplômés, particulièrement par rapport aux premiers emplois. Ceci pourrait être effectué en augmentant l'exposition des diplômés au monde réel du travail grâce à des programmes tels que les stages, l'exercice pratique, le bénévolat ou des programmes d'échange.

Un accent supplémentaire sur les compétences de communication en anglais pourrait être exigé des étudiants pour améliorer leur capacité à trouver un emploi. Cependant il s'agit moins d'anglais et plus d'écart de perception, tel que présenté ci-dessus, qui semble contribuer le plus au chômage des jeunes.

Par ailleurs, les employeurs semblent disposés et prêts à offrir des programmes de formation et de perfectionnement aux nouvelles recrues dans multiples secteurs. Les employeurs ne sont pas nécessairement opposés au recrutement de diplômés présentant de bonnes compétences techniques mais ces derniers peuvent manquer de compétences générales et d'anglais. Toute stratégie d'avenir devra par conséquent aborder l'exposition par les demandeurs d'emploi à l'expérience pratique, et l'offre de formation de qualité et de perfectionnement.

Recommandations

Grâce aux recherches primaires et secondaires approfondies, effectuées aux fins du présent rapport, il ressort plusieurs implications utiles pour toute politique et stratégie générale concernant l'approche au développement de l'anglais et les compétences générales dans les pays du Maghreb. D'après Haouas, Sayre & Yaagoubi (Haouas, et al. 2012) :

Il se dessine deux voies possibles pour résoudre ce problème [chômage de jeunes]. Soit l'une où l'environnement macro-économique s'améliore à un degré tel que les employeurs sont disposés à recruter puis former les diplômés pour améliorer leur productivité sans trop se soucier de leurs compétences ; ou l'autre dans laquelle les étudiants se mettent à développer les compétences recherchées par les employeurs. Etant donné que la première est indépendante de

la volonté des autorités locales et dépend des institutions, pour avancer la meilleure voie est le système éducatif.

Dans l'esprit de cette affirmation, la partie suivante offre des recommandations générales basées sur la recherche primaire et secondaire effectuée dans le cadre de cette étude. Bien que toutes les précautions aient été prises pour ne choisir que les solutions les plus pertinentes et efficaces appuyées par des preuves et des effets présumés dans le contexte socioculturel concret, il convient de mentionner que certaines correspondraient mieux à certains milieux géopolitiques éducatifs que d'autres. A ce titre, la prudence et la recherche sur l'impact des applications pratiques des interventions, initiatives et recommandations énumérées ci-dessous, sont fortement recommandées.



Anglais



Politique

1. Reconnaître qu'améliorer la qualité de l'enseignement et augmenter le volume de l'apprentissage est nécessaire pour améliorer le niveau d'anglais de ceux qui quittent l'école et l'enseignement supérieur.
2. Accroître l'importance et le poids de l'anglais dans le système éducatif (le coefficient).

Répercussions potentielles

Intégrer l'anglais plus tôt dans le programme.

Bien que cela soit considérablement limité par l'existence d'enseignants qualifiés/expérimentés, l'enseignement de l'anglais dès un plus jeune âge au Maghreb contribuera à améliorer l'approche à son égard et permettra aux enfants de pratiquer la langue à un plus jeune âge.

Pour atténuer la demande grandissante pour des enseignants qualifiés, les pays du Maghreb devront réviser leur politique de visa et d'immigration. La Tunisie et le Maroc qui dépendent du tourisme comme importante source de revenu ont une politique de visa plus souple. L'Algérie et la Libye par contre sont assez isolées et ne bénéficient pas d'une main d'œuvre étrangère qualifiée dans la mesure du possible.



Enseignement

1. Offrir une formation avant l'emploi en soulignant l'aspect pratique de l'enseignement.
2. Offrir une formation en cours d'emploi et renforcer le suivi pour refléter et favoriser une approche plus communicative dans l'enseignement et l'apprentissage.
3. Intégrer les niveaux CECR et les certificats reconnus.
4. Améliorer les normes qualité de l'enseignement et introduire des certificats de plus hauts niveaux et reconnus.
5. Améliorer l'accès à des ressources de qualité de l'enseignement, en rapport avec le CECR.
6. Réviser le programme pour inclure une approche plus communicative de l'enseignement de l'anglais, permettant aux apprenants de participer plus, d'améliorer leur compétence orale, et leur confiance linguistique en anglais.
7. Intégrer les compétences orales dans les examens et évaluations pour encourager les apprenants à améliorer leur capacité à écouter et parler.
8. Introduction progressive d'EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration à une langue étrangère) /EMI (l'anglais comme langue d'instruction), c'est-à-dire enseigner d'autres matières en anglais.

Répercussions potentielles

Former les enseignants d'abord

Le niveau d'anglais des enseignants a été évoqué par les étudiants dans tous les pays de l'étude comme un handicap majeur dans l'apprentissage de l'anglais. La connaissance du sujet et la compétence linguistique du personnel enseignant sont souvent insuffisantes.

On parle beaucoup de l'importance de l'anglais ; tous les enseignants, tous les étudiants doivent savoir parler anglais ; mais le nombre de ceux qui maîtrisent la langue est largement inférieur à ce qui est demandé. Si je devais m'engager [à améliorer le niveau de l'anglais dans le pays], c'est par les enseignants que je commencerai. Une perspective sur le monde en dehors de la région francophone améliorerait nettement leur approche. Ils ne peuvent pas réaliser l'importance de l'anglais si eux-mêmes ne parlent pas la langue.

L'enseignement de la prononciation a été cité comme particulièrement problématique par beaucoup d'étudiants dans les groupes de discussion ; tout comme d'autres parties du monde. Il semble que les enseignants ont souvent une bonne connaissance de la grammaire et du vocabulaire mais ont des difficultés avec la prononciation ; ce qui les amène à la négliger en classe.

Outre la connaissance de la matière, plusieurs intervenants, dont les employeurs, les étudiants et les cadres des ministères, ont critiqué l'approche didactique de l'enseignement, que la plupart des enseignants continuent à appliquer dans l'ensemble du Maghreb. La citation suivante reflète

la situation au Maroc :

La manière d'enseigner au Maroc est encore traditionnelle. En Europe, il y a des laboratoires de pratique interactive ; au Maroc, la principale méthode d'enseignement est encore didactique. On essaie de faire de l'anglais un facteur de différenciation en vue de l'emploi. C'est la même chose que les méthodes de recherche, il y a un professeur qui enseigne la matière, mais on ne s'en sert pas.

Quelques bons exemples de l'impact d'une meilleure formation des enseignants sont à noter en Chine, avec une nette amélioration des compétences linguistiques (EF Education First, 2014) à la suite de l'élargissement d'une formation obligatoire aux enseignants; et en Corée du Sud où le Ministère de l'Education qui a établi un programme de formation de six mois en TEE (enseigner l'anglais en anglais) qui a considérablement amélioré le niveau d'anglais et d'autres compétences de communication (*ibid.*).

Développer des cours d'anglais comme moyen d'instruction.

Le développement du secteur de l'enseignement supérieur au Maghreb a entraîné une demande croissante d'enseignants anglophones. Au Maroc par exemple, les doctorants sont appelés à écrire des articles en anglais qu'ils présentent à des conférences internationales.

La prédominance de l'anglais comme outil d'expression universitaire a aussi largement contribué à la demande pour l'anglais à des fins académiques (EAP). Pourtant, les cours proposés par la plupart des prestataires de EFL (anglais comme langue étrangère)

dans le pays sont assez limités en EAP (anglais à des fins académiques) et presque inexistant pour EMI (anglais comme moyen d’instruction). Des programmes spécialisés pour aider les étudiants à mieux comprendre

l’anglais académique et s’adonner à la recherche internationale et la rédaction en anglais et à enseigner et participer à des conférences internationales, contribueraient largement à combler l’écart sur le marché de l’EFL.

Apprentissage

1. Introduire aux apprenants un certificat mondialement reconnu
2. Améliorer l’accès à des ressources d’apprentissage de haute qualité (numériques et non numériques)
3. Mettre l’accent sur la capacité des apprenants à mieux communiquer oralement en anglais (équilibre de compétences avec un meilleur apprentissage communicatif, et d’apprentissage actif)

Répercussions potentielles

Favoriser les programmes d’échange international

La plupart des employeurs interrogés ont aussi confirmé le fait que les candidats avec une expérience d’échange international lors de leurs études ont tendance à être généralement meilleurs, aussi bien en termes d’anglais que de compétences générales. Cet avis était aussi partagé par plusieurs représentants d’universités et de ministères. Ils trouvaient que les étudiants qui ont participé à des échanges académiques ou professionnels à l’étranger ont tendance à être plus indépendants, proactifs, flexibles et avaient généralement un meilleur niveau d’anglais.

Encourager de tels programmes d’échange d’étudiants au Maghreb améliorerait sans doute la perception par les employeurs de la nouvelle main d’œuvre diplômée et pourrait conduire à un meilleur taux d’emploi en général.

Cependant, deux questions en particulier ont été évoquées par un bon nombre des intervenants interrogés.

D’abord, de nombreuses universités du Maghreb ont des difficultés à établir des liens officiels avec des universités étrangères, vu qu’il y a généralement plus d’étudiants du Maghreb qui souhaitent aller à l’étranger que des étudiants de ces pays de destination voulant étudier dans des universités au Maghreb.

Ensuite, tout le monde sait que la majorité des étudiants qui vont à l’étranger dans le cadre d’un échange ou un stage vont très probablement chercher à y rester plutôt que retourner au pays d’origine, provoquant ainsi un phénomène de fuite de cerveaux.

La première question devrait être progressivement résolue avec l’extension de programmes comme Erasmus+ et de nombreux autres programmes d’études, dont certains administrés par le British Council.

Par ailleurs, au fur et à mesure que leur enseignement s'améliore, les universités locales seront en mesure d'attirer des étudiants sur la base de leur mérite. En attendant, les universités du Maghreb cherchant à attirer des étudiants ou enseignants étrangers, devraient s'occuper davantage de promouvoir l'expérience toute entière. Le Maroc et la Tunisie ont tous deux réussi à développer un secteur florissant du tourisme qui contribuerait à attirer les étudiants et enseignants étrangers. La situation politique actuelle en Libye exclut

cette perspective, du moins à l'heure actuelle, pour la Libye. Quant à l'Algérie, selon le chercheur, son patrimoine naturel et culture n'a pas reçu l'attention et l'admiration qu'il mérite. Cela est probablement dû au peu de développement de l'infrastructure touristique et une politique stricte en matière de visa. Des changements dans ces deux domaines en particulier permettraient au pays de mieux bénéficier du tourisme mais aussi de la demande pour l'enseignement universitaire local.



Compétences générales



Politique

1. Reconnaître les compétences générales comme facteur important des résultats scolaires.
2. Encourager des liens plus étroits entre les employeurs, les écoles et les universités.
3. Identifier les principales compétences générales nécessaires.

Répercussions potentielles

Données de suivi et d'utilisation

La recherche effectuée dans le cadre du présent rapport, au niveau du pays aussi bien qu'au niveau du secondaire, a constamment été caractérisée par l'absence de données de qualité sur les capacités des étudiants, l'emploi et divers autres indicateurs socio-économiques. Ceci n'était pas valable seulement au niveau national, où la coordination est faite par les autorités compétentes, mais aussi dans les universités et de nombreuses organisations d'employeurs.

Ce rapport a tenté de présenter des recommandations de politique aussi

inspirées des faits que possible. Le problème est que l'impact d'une politique entièrement nationale sera toujours limité, même si les intervenants à un niveau plus bas, ne sont pas disposés à changer. Les universités, les employeurs et les gouvernements dans l'ensemble du Maghreb doivent améliorer leurs procédures de collecte et de traitement de données pour mieux analyser l'efficacité de leurs programmes et contribuer à la conception de nouvelles interventions visant à aider leurs étudiants à obtenir un emploi. Le Ministère de l'enseignement supérieur au Maroc est déjà très sensible à cet avis :

Une des choses que nous pouvons faire c'est faire que les universités travaillent ensemble et partagent les bonnes pratiques [et] organisent des conférences. Le Ministère prévoit d'assurer le suivi des étudiants dans le marché du travail. Ce sont de grandes idées qui nécessitent du temps à implémenter.

Améliorer la perception de l'EFTP

A l'heure actuelle, au Maghreb ainsi que dans d'autres parties du monde, le secteur de la formation technique et professionnelle souffre d'une réputation négative. Et c'est une perception non légitime de la part des étudiants et principaux intervenants, étant donné que les étudiants avec une formation EFTP démarrent avec une rémunération supérieure à celle de leurs homologues universitaires. La raison est la forte demande de certaines professions techniques qui sont insuffisantes, mais aussi la réputation négative de l'EFTP. C'est aussi en partie à cause de l'orientation pratique de l'EFTP, qui se traduit par le développement de compétences hautement applicables contrairement à l'éducation universitaire théorique.

Les programmes visant à améliorer la perception de l'EFTP sont nombreux et ont eu divers degrés de succès. De façon générale, ceux qui ont entraîné la plus forte amélioration de perception étaient axés sur des aspects dont:

- La qualité de l'enseignement
- Le développement de réseaux d'employeurs (conduisant à l'emploi des jeunes et occasions d'expérience pratique)
- L'application de mesures plus strictes en matière de discipline, de présence et de conduite
- Les aspects pratiques de l'éducation

Source : (EFTP Asie, 2015), (UNESCO, 2015)

Un exemple intéressant de bonne pratique est reflété dans l'initiative visant à mettre en œuvre des partenariats internationaux pour de la formation professionnelle au Yémen (EF Education First, 2014), développée par le British Council (Royaume-Uni) et le gouvernement du Yémen. L'initiative consistait à intégrer l'anglais comme matière fondamentale dans les établissements de formation professionnelle, avec l'innovation et l'entreprise. Le plus intéressant est que ça a concerné le programme du British Council Best Innovation Award pour les diplômés des filières techniques qui encourage les idées et pratiques innovantes chez les étudiants. D'autres histoires de succès concernent des partenariats mis en œuvre dans des établissements techniques du Vietnam et des instituts professionnels et techniques en Egypte (Affaires publiques internationales ; Booz Allen Hamilton, 2013).

Enseignement

1. Réviser les systèmes de formation et de suivi avant l'emploi et en cours d'emploi pour refléter et favoriser une approche plus interactive et communicative envers l'enseignement et l'apprentissage.
2. Améliorer l'accès aux ressources pédagogiques qui mettent l'accent sur le développement des principales compétences générales.
3. Réviser les programmes et les ressources à la lumière du besoin de développer des compétences générales plus fortes pour une meilleure éducation et employabilité des apprenants

Répercussions potentielles

Accorder un poids à la voix de l'étudiant.

Bien que cette recommandation en particulier puisse paraître moins ciblée, la reconnaissance accordée à la voix de l'étudiant pourrait améliorer la participation des étudiants, et par conséquent leurs compétences selon les exigences des employeurs.

Dans les universités où des associations efficaces d'étudiants existaient et fonctionnaient, peu d'étudiants étaient au courant de leur existence. Beaucoup ont évoqué l'absence de communication, de signification, et de valeur sociale de ces associations et clubs comme leur raison de ne pas en faire partie. Tant que les activités de ces associations n'avaient aucun impact sur la vie étudiante dans ces institutions, rien ne changerait.

La dépendance du système éducatif au Maghreb sur l'autorité traditionnelle des enseignants à côté d'une approche didactique de l'enseignement a donné naissance à un corps étudiant passif dans la majorité des institutions de l'enseignement supérieur; ce qui

a été confirmé par les cadres du gouvernement et les employeurs dans ces marchés. En donnant un appui à la voix de l'étudiant et le moyen de s'exprimer dans de telles associations et clubs, les universités n'encouragent pas seulement les étudiants à participer mais les aident à développer les compétences d'employabilité et à adopter une approche proactive.

Il existe plusieurs moyens d'y parvenir. Par exemple la création de syndicats d'étudiants (quoique cela comporte des inconvénients) comme organes représentatifs de la voix des étudiants dans chaque institution peut renforcer les associations existantes et les clubs comme base de développement de leadership et de participation des étudiants. Cela donne l'occasion aux responsables de ces institutions de mieux répondre aux besoins des étudiants et à leur perception de ce qui est nécessaire pour réussir dans le marché de l'emploi.

Cela ne signifie nullement que toutes les universités doivent accorder de l'autorité aux syndicats étudiants, s'ils sont créés ; car quand les étudiants ont l'occasion de prendre

des décisions sur leurs programmes et/ou charge de travail, ils vont vers la facilité plutôt que l'efficacité. Il est toutefois nécessaire d'accorder plus d'importance/d'attention à ceux à qui on enseigne aux dépens de ceux qui enseignent pour contribuer à l'émergence d'un environnement plus propice à des résultats éducatifs en ligne avec les exigences des employeurs.

Un tel programme qui mérite qu'on évoque est Jeunes Voix Arabes du British Council.

Jeunes Voix Arabes

A la suite d'évènements historiques dans la région, les sociétés arabes font face aux mêmes défis liés à la construction de la démocratie et du pluralisme et à la promotion de la voix du peuple. A travers la consultation et l'évaluation des besoins, trois besoins clés ont été identifiés pour les jeunes en termes de soutien à la liberté d'expression :

- *Accroître les compétences de jeunes pour le débat public.*
- *Créer des plateformes permettant aux jeunes de divers horizons de se rencontrer et échanger.*
- *Fournir un appui ciblé aux jeunes blogueurs pour le travail de proximité au niveau local, leur permettant de combler le fossé entre les espaces public et virtuel.*

Les 'Jeunes Voix Arabes' est un projet régional, lancé conjointement par le British Council et la Fondation Anna Lindh, visant à développer les compétences et les opportunités

pour le débat dirigé par les jeunes dans la région arabe.

Depuis sa création en 2011, le programme régional 'Jeunes Voix Arabes' tente de fournir aux jeunes des opportunités, des outils et de la capacité pour organiser et diriger des débats efficaces afin d'enrichir le dialogue démocratique pluraliste actuel dans le monde arabe.

Le programme repose sur l'établissement de partenariats avec les secteurs de l'éducation et de la société civile ; des ONG, groupes de jeunes, centres culturels, écoles et universités, aux ministères concernés dans les pays ciblés : Jordanie, Egypte, Libye, Tunisie, Algérie et Maroc.

Source : (British Council, 2015)

Offrir des cours d'aptitude professionnelle

Un des domaines d'enseignement actuellement peu fourni dans les universités du Maghreb est celui des compétences pour l'emploi, notamment la rédaction de CV, la préparation à l'entretien d'embauche et la culture générale entrepreneuriale.

Les employeurs de la région interrogés lors de la recherche primaire ont convenu que le niveau général d'aptitude à l'emploi chez les jeunes diplômés est faible. Les CV sont peu ciblés et remplis d'erreurs ; le nom de l'employeur auquel la lettre de motivation est envoyée n'est pas le bon; et l'attitude lors de l'entretien laissait beaucoup à désirer, avec des candidats qui semblent souvent manquer de 'compétences en communication', 'incapables de prendre part efficacement à une négociation' et 'plus fixés sur le salaire

et les avantages que sur le poste proposé'.

Dans les marchés du Maghreb où le secteur public est un grand employeur, les étudiants ont évoqué l'importance d'avoir des connaissances pour obtenir un emploi. Bien que cela suscite des inquiétudes par rapport à la prédominance du protectionnisme au sein du secteur public au Maghreb, sujet qui est en dehors du cadre de cette étude, les employeurs du secteur privé interrogés ont affirmé qu'ils considéraient même les demandes spéculatives, et selon les constatations

des chercheurs, beaucoup d'entre eux avaient des procédures solides de recrutement, basées sur les meilleures pratiques et faisant état d'une sélection équitable et objective.

La perception des étudiants n'est par conséquent non conforme à la réalité du marché. Des cours en aptitudes générales à l'emploi leur permettraient de mieux comprendre et accroître leur confiance dans le système de demande d'emploi ; ce qui améliorerait leurs chances à trouver un emploi.

Apprentissage

1. Sensibiliser les apprenants à l'importance d'identifier et développer les compétences générales comme facteur essentiel de leur employabilité.
2. Améliorer l'accès aux ressources de qualité (numériques et non numériques) permettant aux apprenants de réfléchir et développer leurs propres compétences générales dans des domaines prioritaires identifiés.
3. Créer un accès aux services de développement de carrière dans les établissements secondaires, universitaires et de formation professionnelle.

Répercussions potentielles

Développer des centres de carrières avec des conseillers

Aucune des universités interrogées en Tunisie et en Algérie n'avait de membre de son équipe qui conseillerait les étudiants sur leurs choix et perspectives de carrière ; et bien qu'une université au Maroc ait une personne chargée de fournir aux étudiants une formation de base en matière d'emploi, cette dernière était rarement sur le campus et de nombreux étudiants interrogés n'étaient même pas au courant de son existence.

Dans les universités modernes, les centres de carrière jouent un rôle important. La liste suivante décrit certaines des tâches des centres de carrière et conseillers dans les universités :

- Fournir une orientation individuelle aux étudiants à la recherche d'emploi.
- S'informer auprès des employeurs sur les besoins du marché de l'emploi et transférer l'information aux responsables de

l'université et aux étudiants.

- Organiser des séances d'information et de formation sur les compétences pour l'employabilité.
- Rester informé des voies suivies par les étudiants et de leurs réalisations.

Le problème du chômage des jeunes au Maghreb est en partie déterminé par l'inadéquation entre les compétences requises par les employeurs et celles développées dans les universités. Les centres de carrière offrent un lien essentiel de communication à ces universités, pour qu'elles soient mieux adaptées à développer les ressources humaines demandées sur le marché.

Actuellement la prestation des centres de carrière au Maghreb est extrêmement faible. Les étudiants ne reçoivent aucune orientation explicite sur les opportunités d'emploi disponibles, et quand ils sont informés c'est dans un cadre didactique avec très peu d'espace d'interaction.

La clé du succès à long terme de ces centres, réside cependant dans leur capacité à localiser les données sur l'emploi et à recueillir des interventions pratiques pour les programmes et la formation octroyée aux universités. Bien que certaines universités interrogées aient suivi les opportunités d'emploi de leurs étudiants, ces efforts étaient souvent effectués sans coordination et sans aucune preuve que les données identifiées avaient un réel effet sur la politique de l'université.

Par la promotion des centres de carrière et des conseillers dans les universités, les pays du Maghreb peuvent se doter d'une éducation supérieure plus propice au développement d'une main d'œuvre adaptée aux besoins du marché du travail.

Au moment de la rédaction de ce rapport, des discussions ont lieu au Maroc pour développer des centres de carrière dans les universités avec l'appui d'USAid. L'impact de ce projet reste à vérifier, quoique d'autres universités puissent coopérer avec les parties prenantes au Maroc concernant le cadre et l'approche appliqués dans l'avenir, si son application au Maroc s'avère une réussite.

Créer des opportunités pour les étudiants de participer à des activités extra-académiques dirigées par les étudiants

Bien que, parmi les universités interrogées, plusieurs donnaient l'occasion aux étudiants de prendre part à des activités extrascolaires telles que la journée de l'art ou du sport ou des événements de société, seul un nombre limité parmi eux pensait que ces activités étaient disponibles de façon régulière. Par ailleurs, ces événements n'étaient organisés qu'au

niveau tertiaire et ne semblaient pas avoir d'équivalent pour les élèves de l'enseignement secondaire. Bien que les fonds disponibles limitent la possibilité d'organiser des activités extrascolaires dans certaines institutions, le modèle de clubs et associations dirigés par les étudiants, comme c'est le cas par exemple dans la plupart des universités britanniques, serait une solution possible dans ce cas. Les organisations dirigées par les étudiants nécessitent moins de fonds que celles officiellement établies par l'université. De plus, pour les petits clubs de sport ou d'intérêt spécifique aucun financement n'est parfois nécessaire. L'université peut dans ce cas fournir l'espace, l'équipement ou le temps de son personnel pour soutenir ces associations. Le fait qu'elles soient dirigées par les étudiants les aide à développer des compétences générales que les employeurs recherchent plus tard, surtout si ces étudiants occupent des postes d'organisation et d'administration tels que ceux de président, secrétaire, ou trésorier de ces associations.

Promouvoir l'esprit entrepreneurial

Un certain nombre de programmes de l'Etat sont actuellement en cours de développement visant à encourager l'esprit entrepreneurial chez les jeunes. En Tunisie, par exemple, le Ministère de l'enseignement supérieur à un secrétariat à l'entrepreneuriat.

Plusieurs universités dans la région tentent de suivre les efforts de l'Etat. Une dépendance excessive du secteur public comme source d'emploi pour les jeunes dans la région n'est pas une situation durable. Les jeunes diplômés qui non seulement trouvent de l'emploi grâce à leurs sens entrepreneurial mais qui créent de l'emploi pour d'autres représentent l'unique voie à

suivre au Maghreb.

Les universités sont le terrain idéal de production d'idées entrepreneuriales ; que ce soit en matière de recherche et produits innovants, ou en rapport à l'enthousiasme de la jeunesse libre de l'entrave de la responsabilité. Ainsi, offrir aux étudiants l'occasion de développer des idées entrepreneuriales, trouver des mentors, garantir le financement et recherché l'appui tout en étant à l'université est l'une des meilleures façons non seulement de développer ses compétences générales, mais de contribuer à résoudre à plus long terme la question plus large du chômage des jeunes.

Actuellement, le British Council soutient un certain nombre d'initiatives d'entreprises sociales dans le monde ; donnant ainsi à des jeunes entrepreneurs l'occasion de créer de la valeur et des emplois, tout en mettant l'accent sur des initiatives socialement bénéfiques.

Le cadre actuel et la connaissance des meilleures pratiques dans le British Council peuvent être exploités pour orienter davantage le développement des programmes d'entrepreneuriat en particulier l'entrepreneuriat social. Une analyse détaillée des risques et opportunités associés a déjà été éla-

borée par le British Council pour le Maroc (Chung, 2014).

Etant donné le potentiel de création d'emploi associé aux programmes d'entrepreneuriat, plusieurs responsables au gouvernement ont déjà exprimé leur soutien à de telles politiques :

Nous [Ministère de l'enseignement supérieur] devons préparer le cadre juridique qui facilite la tâche de l'entreprise et qui contribue à la réussite des entrepreneurs. Nous devons proposer des programmes de mentorat aux jeunes pour que les récits de réussite encouragent les étudiants à l'entrepreneuriat et pour consacrer et plus large part du budget du Ministère aux programmes pour les compétences générales

Méthodologie

Cette étude théorique a été fondée sur une approche de recherche à méthodes mixtes, utilisant des données qualitatives et quantitatives recueillies grâce à une recherche documentaire (sur les quatre principaux marchés), et complétée au cours des phases ultérieures par des enquêtes, des entretiens avec des informateurs clés et groupes de discussion, ainsi qu'une analyse supplémentaire et un examen de données dans le pays qui ne sont pas publiquement disponibles. Cette étude vise à fournir une évaluation claire et concise et une analyse des tendances actuelles des capacités en anglais et compétences générales chez les diplômés actuels et récents en Algérie, Libye, Maroc, et Tunisie. Elle vise également à les évaluer en fonction des besoins du secteur privé dans la région, à mesurer l'écart entre les besoins des employeurs et les capacités des diplômés, afin d'éclairer les stratégies d'intervention future du British Council en vue de combler l'écart.

En outre, cette recherche fournit des recommandations fondées sur les faits sur des approches et méthodologies spécifiques pour les prochaines phases d'études sur terrain dans les pays, permettant de combler toute lacune importante dans la recherche disponible, et identifier des domaines spécifiques où la contribution du British Council peut avoir le plus d'impact.

Le modèle des méthodes mixtes de l'étude repose sur une approche 'pragmatique' (Tashakkori et Teddlie, 1998), qui utilise un certain nombre d'outils de recherche (Howe, 1988 : 15) pour recueillir une multitude de données qualitatives et quantitatives, permettant une triangulation des résultats

afin de valider les conclusions (Blaxter, et al. 2006 : 86). L'intention de la recherche était de rester axée sur des conclusions et des recommandations 'objectives' (Phillips, 1993), fondées sur les faits. Aucune attitude idéaliste ou politique ou conception du monde n'a inspiré le développement de cette recherche (Kaestle, 1993). L'étude a plutôt tenté d'examiner, et non de prendre partie, diverses théories contrastées sur le développement des compétences en anglais.

Méthodologie pour la recherche dans le pays

Au cours des étapes de la recherche dans le pays, le(s) consultant(s) a/ont utilisé divers outils de recherche, qui sont décrits plus en détail ci-dessous, dont des enquêtes, des entretiens organisés et des groupes de discussion. Dans ce contexte, une approche basée sur l'enquête (Denscombe, 1998 : 7) a été adoptée, permettant de rassembler un large éventail de faits, à l'aide d'entretiens en personne (Denscombe, 1998 : 31). Cela a permis de réaliser des conclusions qualitatives et quantitatives complémentaires, conformément à l'approche des méthodes mixtes adoptée pour l'étude plus large (Tashakkori et Teddlie, 1998). Ce modèle est à la base de toutes les entretiens structurés (Denscombe, 1998 : 175), avec les questionnaires remplis par le chercheur lors de toutes ces entretiens. Une telle approche risquait d'entraîner une perte inévitable de profondeur, mais a rendu possible la cohérence et la comparabilité des données. Elle a aussi permis d'éviter le risque de 'surcharge de données' (Denscombe, 1998 : 284), qui est une

difficulté particulièrement importante dans les initiatives de recherche à petite échelle, et inhérente à d'autres modèles moins ciblés, tels que les entretiens non structurés (*ibid.*).

Les enquêtes préliminaires, présentées ci-dessous, ont été conçues pour recueillir des données pertinentes aux domaines sous-jacents de la recherche et aux lacunes dans les publications disponibles. Une attention particulière a été déployée pour ne pas poser de questions tendancieuses et éviter des conclusions partiales (Denscombe, 1998:163). Les techniques d'entretiens en personne doivent donc permettre au(x) chercheur(s) d'éviter d'orienter les répondants (Denscombe, 1998 : 159), atténuant le risque potentiel de fausses conclusions. Les conclusions de recherche ultérieure devraient être validées en s'appuyant sur une triangulation avec les résultats des travaux d'experts, afin d'améliorer les instruments de recherche (Strauss and Corbin, 1998), conformément aux bonnes pratiques.

En plus de la collecte de données primaires lors du passage dans le pays, le chercheur a examiné les référentiels locaux de données, ainsi que des archives internes, pour compléter les résultats de recherche déjà disponibles dans le domaine public.

Considérations éthiques

La recherche primaire effectuée dans le cadre de cette étude a requis diverses obligations éthiques de la part des chercheurs qui étaient en contact direct avec les répondants et participants aux groupes de discussion, pour s'assurer qu'ils gardent une obligation claire de diligence (Bell, 1999 : 43) envers les participants à tout moment. L'objectif, la nature et le programme de la recherche

ont constamment été clairement communiqués aux participants de sorte que leur choix de participation était libre et éclairé (Blaxter, et al. 2006, p. 158) dans l'esprit du consentement éclairé comme condition préalable à la recherche éthique. Les participants avaient aussi la liberté de se retirer s'ils le désirent. (Association des chercheurs britanniques en éducation (BERA), 2004, p. 6).). Dans les cas où des données d'institutions étaient utilisées, l'accès était effectué par l'intermédiaire d'individus autorisés, comme approprié (*ibid.*).

Dans le contexte du Maghreb, certains risques étaient liés à des questions de conformité, notamment en ce qui concerne la corruption (Patrinos & Kagia, 2007, p. 63). Toute la recherche a donc été effectuée en prenant les mesures nécessaires garantissant les normes les plus élevées d'intégrité et de bonne pratique (*ibid.*). Toute la recherche a été effectuée conformément aux politiques et directives du British Council dans le cadre des British Educational Research Association Revised Ethical Guidelines (Association des chercheurs britanniques en éducation (BERA), 2004) et conformément aux dispositions de la loi britannique sur la corruption. Plus précisément, il était essentiel que des mesures soient mises en place pour qu'aucun pot de vin ou somme de facilitation ne soient payés par des parties ou agents participant au processus de la recherche.

Outils de recherche

Pour appuyer les conclusions présentées, les consultants ont effectué une petite recherche dans le pays, utilisant principalement les entrevues avec les parties prenantes et les groupes de discussion. La section ci-dessous décrit la méthodologie et les outils utilisés dans cette recherche. En raison du nombre limité d'intervenants disponibles, les conclusions originales de ce rapport serviraient à valider la recherche existante et non à s'y comparer. Au moment de la rédaction de ce rapport, d'autres recherches dans le pays et des enquêtes auprès des intervenants sont en cours et donc toutes les conclusions ici présentées restent non exhaustives et pourraient faire l'objet de modification en fonction de nouvelles données, commentaires ou recherche.

Tunisie – recherche sur terrain

Lors de la recherche sur terrain en Tunisie, nos consultants ont organisé des entrevues et des groupes de discussion avec les intervenants suivants:

Etudiants universitaires	27
Représentants d'universités	1
Responsables de l'Etat	2
Employeurs/responsables RH	16
Représentants d'agences étatiques de l'emploi	4

Les intervenants interrogés représentaient les organismes suivants :

- Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.
- UTICA
- ATCT
- Université El Manar, Tunis
- Université Centrale
- Digital Mania
- Grand opérateur de télécommunications
- Plusieurs autres employeurs non révélés

Maroc – recherche sur terrain

Etudiants universitaires	35
Représentants d'universités	2
Responsables de l'Etat	2
Employeurs/responsables RH	7
Représentants d'agences étatiques de l'emploi	2

Les intervenants interrogés représentaient les organismes suivants :

- Université Mundiapolis
- Université SIST
- Ministère de l'enseignement supérieur
- UKTI
- Chambre Britannique du Commerce

- EFE Maroc
 - Grosse entreprise d'ingénierie
 - Plusieurs autres employeurs non révélés

Algérie –recherche sur terrain

Etudiants universitaires	~150
Représentants d'universités	3
Employeurs / Responsables RH	4
Représentants d'agences étatiques de l'emploi	1

Les intervenants interrogés représentaient les organismes suivants :

- Université de Blida
- USTHB
- MDI Business School
- Grand opérateur de Télécommunications
- Grand constructeur automobile
- UKTI
- Education First
- Plusieurs autres employeurs non révélés

Les questions des entretiens

Les questions suivantes représentent toutes les questions qui ont été posées lors des entretiens avec les intervenants. Toutes les questions n'ont pas toujours été posées à tous les intervenants. Certaines questions ont été réservées à certains groupes.

Données démographiques

1. Quel est votre nom ?
2. Quel est le nom de l'organisation

pour laquelle vous travaillez ?

3. Quel est votre poste ?
4. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?

Moins d'un an

- 1 – 3 ans
- 3 – 5 ans
- 5 – 10 ans
- 10 – 15 ans
- Plus de 15 ans

5. Combien d'employés y a-t-il dans votre organisation ? / Combien d'étudiants sont inscrits actuellement à votre institution ?
6. Etes-vous/avez-vous jamais été directement responsable du recrutement de nouveaux employés dans votre société ?
7. Si oui, avez-vous été responsable du recrutement de diplômés ?
8. Si oui, combien de décisions de recrutement prenez-vous par an ? / Combien d'étudiants seront diplômés de votre institution cette année ?

Compétences en anglais

9. Votre organisation a-t-elle des conditions officielles en termes de niveau d'anglais pour les nouveaux employés (à l'exclusion des enseignants d'anglais) dans le secteur public ?
 - Oui
 - Non
 - Sans opinion
10. Si oui, quelles sont-elles?
11. Si oui, comment sont-ils évalués?

12. Si oui, connaissez-vous la proportion de candidats qui passent/échouent au test d'anglais ?

13. Pensez-vous que cette évaluation est efficace ?

- Oui
- Non

14. Pourquoi/Pourquoi pas ?

15. Demandez-vous à vos candidats de fournir un certificat d'aptitude en anglais (tels que IELTS, TOEFL, ou APTIS) lors de la procédure d'embauche ?

- Oui
- Non
- Sans opinion

16. A votre avis quel est le niveau d'anglais de la plupart des candidats à votre organisation (niveaux CECR entre parenthèses) ?

- Élémentaire (A1-A2)
- Intermédiaire (B1-B2)
- Avancé (C1-C2)
- Sans opinion

17. Veuillez évaluer ci-dessous votre perception du niveau d'anglais des candidats par compétence de communication.

	Elémentaire (A1-A2)	Intermédiaire (B1-B2)	Avancé (C1-C2)	Sans opinion
Expression orale - Dialogue - (ex. conversation, interaction)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expression orale - Monologue (ex. présentation, exposé)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écouter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Par rapport aux deux questions ci-dessus, comment le savez-vous ?

19. Votre organisation a-t-elle des conditions officielles pour d'autres langues étrangères ?

- Oui
- Non

20. Si oui, lesquelles ?
21. Si oui, comment les candidats sont-ils évalués ?
22. Si oui, connaissez-vous la proportion de candidats qui passent/ échouent au test de langue ?
23. Pensez-vous que l'évaluation est efficace ?
- Oui
 - Non
24. Pourquoi/Pourquoi pas ?
25. Veuillez classer ce qui suit en fonction de votre accord (1- pas d'accord du tout, 5-tout à fait d'accord) par rapport au contexte de votre pays.
- La capacité à parler anglais couramment est une compétence nécessaire aux employés pour évoluer dans leur carrière.
 - La capacité à parler anglais couramment est une compétence nécessaire pour le travail de tous les jours de tout nouvel employé.
 - Les compétences en anglais des diplômés universitaires actuels répondent aux exigences des employeurs en termes de niveau.
 - La capacité des jeunes diplômés à parler anglais a un impact positif sur leurs chances d'obtenir et garder un emploi.
 - Pour un diplômé, parler anglais couramment est aussi important qu'avoir des connaissances techniques spécifiques pour obtenir un emploi.
26. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) ?
- Oui
 - Non
27. Connaissez-vous le British Council ?
- Oui
 - Non
28. Pouvez-vous citer quelques-uns des services qu'il offre, ou des projets sur lesquels vous savez qu'ils ont travaillé dans ce pays ?
29. Y a-t-il des domaines de développement personnel ou de soutien à un programme où le British Council pourrait vous aider davantage ? Quels sont-ils ?
30. Êtes-vous satisfait des niveaux actuels d'anglais des diplômés dans votre pays ?
- Très satisfait
 - Plutôt satisfait
 - Neutre
 - Plutôt insatisfait
 - Très insatisfait
31. Veuillez justifier votre réponse.
32. A votre avis, que peuvent faire les universités pour aider les étudiants à avoir un meilleur niveau d'anglais ?
33. A votre avis, que peut faire l'Etat pour aider les étudiants à avoir un meilleur niveau d'anglais ?
34. Qu'offre votre organisation spécifiquement pour aider les étudiants à améliorer leurs compétences en anglais ?

35. Pensez-vous que c'est efficace ?

- Oui
- Non

Sans opinion

36. Pourquoi / Pourquoi pas ?

Compétences générales

37. Connaissez-vous l'expression 'compétences générales' ?

- Oui
- Non

38. Si oui, pouvez-vous me donner des exemples de compétences générales ?

39. A votre avis, quelle importance ces compétences générales ont-elles pour un diplômé dans la recherche et le maintien d'un emploi (1 – pas importantes du tout, 5 – très importantes) :

- Connaissance technique du sujet
- Compétences informatiques
- Forte éthique du travail
- Attitude positive
- Fiabilité
- Motivation personnelle
- Esprit d'équipe
- Sens de l'organisation
- Capacité à fonctionner sous pression
- Communication efficace (dans votre langue)
- Flexibilité
- Confiance
- Bonne capacité à résoudre les problèmes
- Créativité

- Esprit entrepreneurial
- Amabilité avec les clients
- Leadership
- Conscience des affaires

40. Y a-t-il d'autres compétences non techniques (générales) que vous considérez importantes ?

- Oui
- Non

41. Veuillez développer votre réponse.

42. A votre avis, quelle importance ces compétences supplémentaires ont-elles à assurer un emploi débutant à vos étudiants ?

- Très importantes
- Importantes
- Neutres
- Sans grande importance
- Pas importantes du tout

43. Pensez-vous que les méthodes suivantes sont efficaces pour évaluer ces compétences générales ? (Réponses Oui, Non, Sans opinion)

- Questions/tests de personnalité
- Scénarios/questions d'études de cas
- Références
- Comportement du candidat lors de l'entrevue
- Autre, veuillez spécifier :

44. Y a-t-il d'autres moyens d'évaluer ces compétences ? Si oui, quelles sont-elles ?

45. Travaillez-vous/Êtes-vous appelé à être en contact avec de nouveaux diplômés ?

- Oui
- Non

46. Sur la base de votre expérience récente de travail avec des nouveaux candidats diplômés, veuillez nous dire combien parmi eux sont porteurs de ces compétences ? (1 – aucun des candidats ne fait preuve de cette compétence, 5 - tous les candidats font preuve de cette compétence au niveau professionnel requis)

- Connaissance technique du sujet
- Connaissances informatiques
- Forte éthique du travail
- Attitude positive
- Fiabilité
- Motivation personnelle
- Esprit d'équipe
- Sens de l'organisation
- Capacité à fonctionner sous pression
- Communication efficace (dans votre langue)
- Flexibilité
- Confiance
- Aptitude à résoudre les problèmes
- Créativité
- Esprit entrepreneurial
- Amabilité avec les clients
- Leadership
- Conscience des affaires

47. Veuillez citer toute autre compétence dont la majorité des diplômés font preuve.

48. A votre avis, en général, qui devrait aider des débutants dans un emploi à développer ces compétences ? Choisir toutes les réponses qui s'y appliquent.

- Eux-mêmes
- Le système éducatif (primaire et secondaire)
- Les universités/les établissements professionnels et techniques
- Les organisations communautaires (ex. clubs communautaires, etc.)
- Les employeurs
- Les organismes privés de formation (ex. le British Council)
- Autre, veuillez préciser :

49. Votre institution procède-t-elle à une évaluation formelle des besoins des nouveaux étudiants en termes de leurs compétences générales et d'employabilité ?

- Oui
- Non
- Sans opinion

50. Si oui, que comporte-t-elle ? Quels sont les résultats et comment sont-ils utilisés ?



51. Votre institution a-t-elle mis en place un/des programme(s) pour développer ces compétences générales chez ses employés ?
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
52. Si oui, comment sont-ils ?
53. A votre avis, en général, qui devrait aider des débutants dans un emploi à développer ces compétences ? Choisir toutes les réponses qui s'y appliquent.
- Eux-mêmes
 - Le système éducatif (primaire et secondaire)
 - Les universités / les établissements professionnels et techniques
 - Les organisations communautaires (ex. clubs communautaires, etc.)
 - Les employeurs
 - Les organismes privés de formation (ex. le British Council)
 - Autre, veuillez préciser :

54. Pensez-vous que votre institution peut offrir (ou améliorer) des interventions, programmes ou conseils pour augmenter les compétences générales des diplômés ?
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
55. Si oui, lesquels ?
56. Pensez-vous que l'Etat peut offrir (ou améliorer) des interventions, programmes ou conseils pour augmenter les compétences générales des diplômés ?
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
57. Si oui, lesquels ?
58. Pensez-vous que les universités peuvent offrir (ou améliorer) des interventions, programmes ou conseils pour augmenter les compétences générales de leurs diplômés ?
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
59. Si oui, lesquels ?
60. Quelles compétences générales pensez-vous sont les plus importantes pour votre pays, pour stimuler la croissance économique à long terme ?
- Autres facteurs déterminants**
61. Votre organisation prévoit-elle d'embaucher des diplômés cette année ?
62. Si oui, combien ?
63. Quelles sont les principales raisons de recruter/de ne pas recruter des diplômés dans votre organisation ?
64. A quels emplois pensez-vous que les universités préparent leurs étudiants ?
65. Quels emplois les étudiants finissent-ils par prendre une fois ils ont leurs diplômes ?

66. Si les réponses aux deux questions précédentes sont différentes, veuillez expliquer pourquoi.
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
67. D'un point de vue d'employeur, quelles sont à votre avis les principales raisons de recruter/de ne pas recruter des diplômés ?
68. A votre connaissance, y a-t-il d'autres obstacles majeurs au recrutement de diplômés dans le marché actuel du travail
- Oui
 - Non
69. Si oui, lesquels ?
70. Connaissez-vous d'autres mesures/interventions qui augmenteraient le recrutement des diplômés ?
- Oui
 - Non
71. Si oui, lesquelles ?
72. Votre institution a-t-elle un centre de carrières ou un conseiller-carrières pour aider les étudiants et les diplômés à trouver un emploi ?
- Aussi bien un centre de carrières qu'un conseiller-carrières
 - Seulement un centre de carrières
 - Seulement un conseiller-carrière
 - Mon université n'a ni l'un ni l'autre
 - Sans opinion
73. Si oui, pouvez-vous brièvement décrire les services ou conseil fournis ?
74. Si oui, pensez-vous qu'il est utile de fournir ce service ?
75. Comment le savez-vous ?
76. Quelle proportion parmi les étudiants de votre institution trouve un emploi dans les 6 mois qui suivent l'obtention du diplôme ?
77. Quels sont selon vous les facteurs les plus déterminants dans la décision d'un diplômé à accepter ou non un emploi ?
78. A votre connaissance, quels sont les principaux secteurs que les diplômés intègrent une fois ils ont quitté votre institution ?
79. Parmi les diplômés à qui on a proposé un emploi dans votre entreprise au cours de la dernière année, quel est le pourcentage approximatif de ceux qui ont fini par accepter votre offre ?
80. Parmi les diplômés à qui on a proposé un emploi dans votre entreprise au cours de la dernière année, quel est le pourcentage approximatif de ceux qui ont fini par accepter votre offre ?
81. Pensez-vous que l'éducation universitaire améliore les chances d'un diplômé à obtenir et garder un emploi ?
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
82. Pourquoi oui et pourquoi non ?

83. A votre connaissance, quels métiers nécessitent actuellement la plupart des diplômés dans votre pays ?
84. A votre connaissance, quels sont les principaux secteurs que les diplômés intègrent une fois ils ont quitté votre établissement ?
85. Selon vous, quels sont les 5 emplois les plus et les moins prestigieux à la disposition des diplômés sur le marché ?
86. Quelles compétences techniques pensez-vous sont les plus importantes pour votre pays, pour stimuler la croissance économique à long terme ?
87. Votre organisation annonce-t-elle de nouveaux postes ?
- Oui
 - Non
 - Sans opinion
88. Si oui, où (veuillez choisir toutes les réponses qui s'appliquent) ?
- Sites d'emploi sur internet
 - Journaux
 - Publicité télévisée
 - Radio
 - Par les centres d'emploi
 - Aux universités
 - Sur les sites d'entreprises
 - Par contact direct (contact de candidats rencontrés)
 - Aux salons de l'emploi
 - De bouche à oreille
 - Par recommandations internes
 - Autre (veuillez préciser)
89. Veuillez classer les divers moyens publicitaires en fonction de leur efficacité à attirer des diplômés (1 = très efficace, 5 = pas efficace du tout)
- Sites d'emploi sur internet
 - Journaux
 - Publicité télévisée
 - Radio
 - Par les centres d'emploi
 - Aux universités
 - Sur les sites d'entreprises
 - Par contact direct (contact de candidats rencontrés)
 - Aux salons de l'emploi
 - De bouche à oreille
 - Par recommandations internes
 - Autre (veuillez préciser)
90. Quel est le degré d'efficacité des autres moyens publicitaires que vous utilisez ?
91. Lesquels des moyens mentionnés ci-dessus ont abouti au plus grand volume d'embauche ?
92. Combien de demandes recevez-vous habituellement par poste annoncé ?
93. Veuillez décrire le processus d'embauche dans votre entreprise (par quelles étapes les candidats doivent-ils passer ? Combien de temps dure-t-il ? Qu'est-ce qui vous plaît / ne vous plaît pas dans ce processus? etc.)

Groupe de discussion des intervenants

Les groupes de discussion ont été organisés avec des parties prenantes pertinentes aux interventions potentielles concernant l'anglais et les compétences générales chez les diplômés et plus généralement dans l'économie.

Questions d'introduction

Les questions suivantes sont conçues pour introduire le sujet de la discussion aux participants (Elliot & Associates, 2005).

1. Comment comprenez-vous l'expression 'compétences générales'?
2. A votre avis, quelle importance l'anglais joue-t-il dans la recherche et le maintien par un jeune diplômé d'un premier emploi ?

Questions d'exploration

Ces questions visent à aborder les principaux sujets de l'étude.

3. A votre avis, quelles 'compétences générales' sont les plus importantes dans la recherche et le maintien d'un premier emploi

par les jeunes diplômés ?

4. Pensez-vous que les diplômés actuels dans votre pays font preuve suffisante de ces compétences ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
5. Qui devrait être responsable du développement de ces compétences chez les diplômés ?
6. A votre avis, quelles sont les interventions les plus efficaces pour un développement des 'compétences générales' ?
7. A votre avis, quels sont les principaux facteurs du taux élevé du chômage des diplômés dans votre pays ?
8. Pensez-vous qu'un bon niveau d'anglais est nécessaire à un diplômé pour obtenir/garder un premier emploi ?
9. A votre avis, quel est le niveau général d'anglais des jeunes diplômés dans votre pays ?
10. Ce niveau est-il suffisant pour obtenir un premier emploi ?
11. Que peut-on faire pour remédier aux insuffisances dans l'enseignement de l'anglais ?

12. Qui devrait être chargé de la mise en œuvre de ces interventions ?
13. Quels sont les 5 emplois les plus/les moins prestigieux dans votre pays ?

Questions de clôture

14. A votre avis, que peut-on faire d'autre pour résoudre le problème du chômage dans votre pays?
Références

Références

- AbiNader, J. R., 2014. *What is Driving the Remake of How Morocco Does Business?*, s.l.: Morocco on the Move.
- GBAD, 2012b. *Algeria Economic Overview*, s.l.: Groupe de la Banque Africaine de Développement
- GBAD, 2012. *Tunisia: Economic and Social Challenges beyond the Revolution*, Tunis: Groupe de la Banque Africaine de Développement.
- AfDB-BAfD, 2011. *Tackling Youth Unemployment in the Maghreb*, Tunis: Banque Africaine de Développement
- Perspectives économiques en Afrique, 2013. *Tunisie*, s.l.: Perspectives économiques en Afrique.
- Perspectives économiques en Afrique, 2014. *Maroc*, s.l.: Groupe de la Banque Africaine de Développement
- Andrews, J. & Higson, H., 2010. Graduate Employability, 'Soft Skills'. *Higher Education in Europe Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study*, 33(4), pp. 411-422.
- Arabian Gazette, 2012. *30% des jeunes des villes au Maroc sans emploi, selon le rapport de la Banque Mondiale* [En ligne] Disponible à <http://www.arabiangazette.com/morocco-youth-unemployed-report/> [Visité 15 Mars 2015].
- Arcand, J.-L. & Grin, F., 2013. Language in economic development: Is English special and is linguistic fragmentation bad? Dans: E. Erling & P. Seargeant, eds. *English and Development. Policy, Pedagogy and Globalization*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 243-266.
- Arieff, A. & Humud, C. E., 2015. *Political Transition in Tunisia*, Washington: Service de recherche du Congrès (CRS).
- Aring, M., 2012. *Youth and skills: Putting education to work*, s.l.: UNESCO.
- Aslam, M., Kingdon, G., De, A. & Kumar, R., 2010. *Economic returns to schooling and skills: An analysis of India and Pakistan.*, s.l.: RECOUP Working Paper No. 38.
- Association Internationale de Techniciens, Experts et Chercheurs, 2014. *Les multinationales françaises dans la région Maghreb-Mashreq: au paradis de la libéralisation du commerce et de l'investissement*. [En ligne] Disponible à: http://aitec.reseau-ipam.org/IMG/pdf/rapport_tradmashrek_bd.pdf [Visité 10 Juin 2015].

- Battenburg, J., 1997. English Versus French: Language Rivalry in Tunisia. *World Englishes*, pp. 281-290.
- Battenburg, J. D., 1996. English in the Maghreb. *English Today*, pp. 3-14.
- Bayt.com, 2015a. *Research Reports*. [En ligne] Disponible à: <http://www.bayt.com/en/research-report-24302/> [Visité 11 Janvier 2016].
- Bayt.com, 2015. MENA Workplace Infographics. [En ligne] Disponible à: <http://blog.bayt.com/2015/01/bayt-com-infographic-skills-and-hiring-trends-in-the-mena/> [Visité 11 Janvier 2016].
- Bayt.com, 2015. *The Bayt.com Middle East Job Index Survey*. [En ligne] Disponible à: http://img.b8cdn.com/images/uploads/article_docs/bayt-com-ji-survey_feb_2015_final_24002_EN.pdf [Visité 2 Décembre 2015].
- Bell, J., 1999. *Doing Your Research Project*. 3rd ed. s.l.:Open University Press.
- Blaxter, L., Huges, C. & Tight, M., 2006. *How to Research*. 3rd ed. s.l.: Open University Press.
- Blomstrom, M., 2006. *Study on FDI and regional development*. [En ligne] Disponible à: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/fdi2006.pdf
- British Council, 2013. *Youth unemployment in North Africa*, Bruxelles: British Council.
- British Council, 2014. *English Programmes Plan MENA - Tunisie (Inédit)*, Tunis: British Council.
- British Council, 2015. *Jeunes Voix Arabes*. [En ligne] Disponible à: <http://www.youngarabvoices.org/about-young-arab-voices> [Visité 12 Décembre 2015].
- British Council, Inédit. *L'éducation en Libye*, Tunis: British Council.
- British Council, Inédit. *L'éducation au Maroc*, Rabat: British Council.
- British Council, Inédit. *L'anglais en Algérie*, Alger: British Council.
- Association des chercheurs britanniques en éducation (BERA), 2004. *Revised Ethical Guidelines*. [En ligne] Disponible à: <http://www.bera.ac.uk/files/2008/09/ethica1.pdf> [Visité 10 Août 2014].
- Burnett, N. & Jayaram, S., 2012. *Innovative Secondary Education for Skills Enhancement (ISESE): Skills for Employability in Africa and Asia*, s.l.: Results for Development Institute.
- Burnett, N. & Shubha, J., 2012. *Skills for Employability in Africa and Asia*. Washington: Institut de résultats pour le développement (R4D).

- CareerBuilder, 2014. *Overwhelming Majority of Companies Say Soft Skills Are Just as Important as Hard Skills, According to a New CareerBuilder Survey*. [En ligne] Disponible à : <http://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?sd=4/10/2014&id=pr817&ed=12/31/2014> [Visité 15 Mars 2015].
- Caudron, S., 1999. *The Hard Case for Soft Skills*. [En ligne] Disponible à : <http://hiremax.com/pdf/ArticleCaudronHardCaseForSoftSkills.pdf> [Visité 14 Mars 2015].
- Chung, C., 2014. *Lighting the way*. [En ligne] Disponible à : https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/morocco_report.pdf [Visité 1^{er} Décembre 2015].
- Clarke, D. & Palmer, L., 2011. *Skills for Employability: The Role of Information & Communication Technologies*, Nairobi: GESCI.
- Coleman, H., 2011. The English Language in Development. *Mextesol Journal*, Août.35(1).
- Coleman, I., 2013. *Youth Unemployment in the Middle East and North Africa*. [En ligne] Disponible à : <http://blogs.cfr.org/coleman/2013/06/13/youth-unemployment-in-the-middle-east-and-north-africa/> [Visité 15 Mars 2015].
- Coughlan, S., 2015. Campaign puts £88bn economic value on 'soft skills'. [En ligne] Disponible à : <http://www.bbc.com/news/education-30802474> [Visité 10 Juin 2015].
- Conseil de l'Europe, 1989. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, Evaluer. [En ligne] Disponible à : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Overview_CEFRscales_EN.pdf [Visité 15 Mars 2015].
- Conseil de l'Europe, 2014. Education et Langues, Politiques linguistiques. [En ligne] Disponible à : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp [Visité 15 Mars 2015].
- Denscombe, M., 1998. *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Doh, J., 2005. Offshore outsourcing: Implications for international business and strategic management theory and practice. *Journal of Management Studies*, 42(3), pp. 695-704.
- DPADM-DESA, 2004. *GREAT SOCIALIST PEOPLE'S LIBYAN ARAB JAMAHIRIYA Public Administration Country Profile*, s.l.: Nations Unies.
- Dundar, H. et al., 2014. *Building the Skills for Economic Growth and Competitiveness in Sri Lanka*, Washington: Banque Mondiale.

- EF Education First, 2014. *EF EPI*. Londres: EF Education First.
- Elliot & Associates, 2005. *Guidelines for Conducting a Focus Group*. [En ligne] Disponible à: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/How_to_Conduct_a_Focus_Group.pdf [Visité 17 Mars 2015].
- English First, 2015. *Indice de compétence en anglais (EPI)*, s.l.: English First.
- Ennaji, M., 2013. Multilingual Education in the Arab World. In: *The Encyclopédie de linguistique appliquée*. s.l.: Blackwell Publishing Ltd.
- Erling, E. J., 2014. *The Role of English in Skills Development in South Asia: Policies, Interventions and Existing Evidence*, Londres: British Council.
- Erling, E. J., 2016. *The Relationship between English and Employability in the Middle East and North Africa*, s.l.: British Council.
- ETF, 2014. *Employment Policies and Active Labour Market Programmes in Algeria*, s.l.: Fondation Européenne pour la Formation.
- ETS, 2009. *Test and Score Data Summary for TOEFL and Paper-based Tests*, s.l.: Service d'évaluation éducatif (ETS).
- ETS, 2012. *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT TOEFL PBT Tests*, s.l.: Service d'évaluation éducatif (ETS).
- ETS, 2013. *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests*, s.l.: Service d'évaluation éducatif (ETS).
- ETS, 2015. *ETS TOEFL*. [En ligne] Disponible à: <https://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare/>
- Ettoualy, M., 2013. *Morocco World News*. [En ligne] Disponible à: <http://www.morocoworldnews.com/2013/03/81789/overview-of-moroccan-higher-education/> [Visité 22 Juin 2015].
- Euromonitor International, 2012. *The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen*, s.l.: British Council.
- Commission Européenne, 2012. *L'enseignement supérieur en Algérie*. [En ligne] Disponible à: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/Algeria.pdf [Visité 25 Juin 2015].
- Fondation Européenne pour la Formation, 2014. *Les politiques de l'emploi et les programmes actifs du marché du travail*, s.l.: Fondation Européenne pour la Formation et l'Union Européenne.

- Fhelboom, R., 2014. *Al-Fanar Media*. [En ligne] Disponible à: <http://www.al-fanarmedia.org/2014/09/little-noticed-war-big-effect-education/> [Visité 23 Juin 2015].
- Formation Continue du Supérieur, 2015. *U-Multirank Internationalisation Index*. [En ligne] Disponible à: <http://www.fcuni.com/tag/Internationalisation>
- Gradol, D., 2010. *English Next India*. Londres: British Council.
- Grin, F., 2001. English as economic value: facts and fallacies. *World Englishes*, 20(1), pp. 65-78.
- Guardian, 2014. 'In Morocco youth unemployment is driving up inequality'. [En ligne] Disponible à: <http://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2014/aug/20/youth-unemployment-interactive-abdeslam-seddiki-morocco> [Visité 15 Mars 2015].
- Hajj, S. A., 2013. *The Scourge of Youth Unemployment in Libya*. [En ligne] Disponible à: <http://www.equaltimes.org/the-scourge-of-youth-unemployment-in-libya?lang=en#.VQkpi46UfYB> [Visité 15 Mars 2015].
- Haouas, I., Sayre, E. & Yagoubi, M., 2012. Youth Unemployment in Tunisia: Characteristics and Policy Responses. *Topics in Middle Eastern and African Economies*, Septembre, 14(1), pp. 395-415.
- Heckman, J. J. & Kautz, T., 2012. Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Hoel, A., 2012. The Challenge of Youth Inclusion in Morocco. *World Bank News*, 14 May.
- Howe, K., 1988. Against the Quantitative – Qualitative Incompatibility Thesis, or Dogmas Die. *Educational Researcher*, 17(8), pp. 101-6.
- Idrial, N., 2014. The European Procedia Social and Behavioural Sciences Ep-SBS: Algerian University Students' Pragmatic Failure when Speaking EFL: Teachers' Views and Strategies. *European Procedia - Social and Behavioural Sciences*, pp. 229-236.
- Organisation Internationale du Travail, 2012. Rapport sur le monde du travail 2012: *De meilleurs emplois pour une économie meilleure*. [En ligne] Disponible à: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_179453.pdf [Visité 15 Mars 2015].
- Organisation Internationale du Travail, 2013. *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2013: A generation at risk*. [En ligne] Available at: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf [Visité 16 Mars 2015].

- Organisation Internationale du Travail, 2014. *Tendances mondiales de l'emploi 2014*. [En ligne] Available at: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_233953.pdf [Visité 15 Mars 2015].
- International Public Affairs; Booz Allen Hamilton, 2013. *Culture At Work*. Londres: Le British Council.
- Jalloul, F., 2014. Libya conflict threatens entire Maghreb. *Al Monitor*, 28 Décembre.
- Kaestle, C. F., 1993. The awful reputation of educational research. *Educational Researcher*, 22(1), pp. 22-31.
- King, K. & Palmer, R., 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills*, s.l.: British Council et UNESCO.
- Ku, H. & Zussman, A., 2010. Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 75(2), pp. 250-260.
- Lee, C. G., 2012. English language and economic growth: Cross-country empirical evidence. *Journal of Economic and Social Studies*, 2(1), pp. 5-20.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R., 1997. Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, pp. 265-287.
- La Finance au service de l'Afrique, 2013. *Maroc: Financial Sector Profile*, s.l.: s.n.
- Marshall, J., 2013. International mobility of African students – Rapport. *University World News*, 06 Juillet.
- Natter, K., 2014. *Fifty years of Maghreb emigration*, Oxford: University of Oxford - Determinants of International Migration.
- Nickson, D. et al., 2011. Soft skills and employability: Evidence from UK retail. *Economic and Industrial Democracy*, 33(1), pp. 65-84.
- NorthAfrica Post, 2015. *Sticky News*. [En ligne] Available at: <http://northafricapost.com/6977-un-criticizes-the-quality-of-education-in-algeria.html> [Visité 24 Juin 2015].
- Nsehe, M., 2013. Why Morocco Is Attracting Foreign Manufacturers. *Forbes*, 23 Juillet.
- OCDE, 2015. *Travail de l'OCDE sur les jeunes*. [En ligne] Disponible à: <http://www.oecd.org/youth.htm> [Visité 15 Mars 2015].

- Patrinou, H. A. & Kagia, R., 2007. Maximizing the Performance of Education Systems, the Case of Teacher Absenteeism. In: *The many faces of corruption: tracking vulnerabilities at the sector level*. Washington DC: La Banque Mondiale, pp. 63-88.
- Phillips, D., 1993. Subjectivity and objectivity: an objective enquiry. In: *Educational Research: Current Issues*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd, pp. 57-72.
- Pinnock, H. & Vijayakumar, G., 2009. Language and Education: The *Missing Link*. [En ligne] Disponible à: www.unesco.org/education/EFAWG2009/LanguageEducation.pdf [Visité 10 Juin 2015].
- Pritchard, J., 2013. *The Importance of Soft Skills in Entry-Level Employment and Post-Secondary Success: Perspectives from Employers and Community Colleges*, Seattle: Seattle Jobs Initiative.
- PwC, 2013. *Algeria*, s.l.: Pricewaterhouse Coopers.
- Roggeveen, A. L., Bharadwaj, N. & Hoyer, W. D., 2007. How call center location impacts expectations of service from reputable versus lesser known firms. *Journal of Retailing*, 83(4), pp. 403-410.
- Romdhani, O., 2012. Strong Case for English Proficiency in North Africa. *Middle East Online*, 03 Décembre.
- Schawbel, D., 2014. *National Survey Finds College Doesn't Prepare Students for Job Search*. [En ligne] Disponible à: <http://millennialbranding.com/2014/multi-generational-job-search-study-2014/> [Visité 15 Mars 2015].
- Schellekens, P., 2001. *Research Report 4RP 210/98: English Language As A Barrier To Employment, Education And Training*, Norwich: DfES.
- Schwab, K., 2015. *The Global Competitiveness Report 2014-2015*, Genève: Forum Economique Mondial.
- Shameem, N., 1998. Validating self-reported language proficiency by testing performance in an immigrant community: the Wellington Indo-Fijians. *Language Testing*.
- Strauss, A. C. & Corbin, J., 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd ed. Londres: Sage Publications.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., 1998. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Londres: Sage Publications.
- Trading Economics, 2015. *Algeria | Economic Indicators*. [En ligne] Disponible à: <http://www.tradingeconomics.com/algeria/indicators> [Visité 15 Mars 2015].

- Tunisia live, 2014. *Addressing youth unemployment in Tunisia*. [En ligne] Disponible à: <http://www.tunisia-live.net/2014/03/24/addressing-youth-unemployment-in-tunisia/> [Visité 15 Mars 2015].
- Turner, R., 2014b. *Travel & Tourism Economic Impact - Algeria*, s.l.: Le Conseil mondial de voyage et tourisme.
- Turner, R., 2014c. *Travel and Tourism Economic Impact - Morocco*, s.l.: Le Conseil mondial de voyage et tourisme.
- Turner, R., 2014. *Travel and Tourism: Economic Impact*, s.l.: Le Conseil mondial de voyage et tourisme.
- TVET Asia, 2015. *Enhancing the image and attractiveness of TVET*. [En ligne] Disponible à: http://www.tvet-online.asia/issue/1/ratnata_tvvet1 [Visité 3 Décembre 2015].
- Ufier, A., 2013. *The Impact of English Language Skills on National Income: A Cross-National Comparison*, Norman: Université de l'Oklahoma.
- Institut de Statistique de l'UNESCO, 2015. *Country Profiles*. [En ligne] Disponible à: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=DZA®ioncode=40525> [Visité 23 Juin 2015].
- Institut de Statistique de l'UNESCO, 2015. *Country Profiles*. [En ligne] Disponible à: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=LBY®ioncode=40525> [Accessed 23 June 2015].
- UNESCO, 2015. *Unleashing the Potential*. [En ligne] Disponible à: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233030e.pdf> [Visité 10 Décembre 2015].
- USAid, 2015. *Education*. [En ligne] Disponible à: <http://www.usaid.gov/morocco/education> [Visité 22 Juin 2015].
- WENR, 2006. *Education in Maghreb: Algeria*. [En ligne] Disponible à: <http://wenr.wes.org/2006/04/wenr-apr-2006-education-in-algeria/>
- WENR, 2006. *Education in Maghreb: Morocco*. [En ligne] Disponible à: <http://wenr.wes.org/2006/04/wenr-apr-2006-education-in-morocco/>
- Whitesheild Partners, 2013. *Knowledge Economy Assessment of Tunisia*, s.l.: Whitesheild Partners.
- Banque Mondiale, 2012. *The Challenge of Youth Inclusion in Morocco*. [En ligne] Disponible à: <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2012/05/14/challenge-of-youth-inclusion-in-morocco> [Visité 15 Mars 2015].
- Banque Mondiale, 2015b. *Algeria Overview*, Washington DC: Banque Mondiale.

Banque Mondiale, 2015. Oil rents (% of GDP), Washington DC: Banque Mondiale.

Forum Economique Mondial, 2013. *Global Agenda Councils - Youth Unemployment Visualization 2013*. [En ligne] Disponible à: <http://www.weforum.org/community/global-agenda-councils/youth-unemployment-visualization-2013> [Visité 15 Mars 2015].

Zuabi, Vanessa, 2012. *Building Higher Education Partnerships in the Maghreb*, Aspen: PNB-NAPEO.

© **British Council 2016**

Organisation internationale du Royaume-Uni pour les opportunités en éducation et les relations culturelles.
Nous sommes enregistrés en Angleterre comme un organisme de bienfaisance.