

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
قطاع التكوين المهني



ROYAUME DU MAROC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
DÉPARTEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
قطاع التكوين المهني

BENCHMARK SUR LES COMPÉTENCES CLÉS

Mars 2017

Mise en œuvre
de la SNFP 2021
La formation partout, pour tous
et tout au long de la vie



ROYAUME DU MAROC
ROYAUME DU MAROC
ROYAUME DU MAROC



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
قطاع التكوين المهني

ROYAUME DU MAROC
MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
DEPARTEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

BENCHMARK SUR LES COMPÉTENCES CLÉS

Mars 2017



Équipe de production

Coordination

Asri Wafa	Directrice de la Coordination Pédagogique et Secteur Privé (DCPSP)
El Alam Amina	Chef de division - Programmes et Coordination Pédagogique
Bergeron Jocelyne	Directrice du projet RÉAPC

Rédaction

El Hirech Fatim Zhara	Conseillère du projet RÉAPC
-----------------------	-----------------------------

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire exécutif	6
Introduction générale.....	10
Objet de l'intervention	10
Préalables méthodologiques	11
1. Benchmark sur les pratiques internationales en « soft skills » (France, Canada (Québec), Allemagne, Angleterre et États-Unis)	12
1.1 Définitions conceptuelles.....	13
1.1.1 Pratiques pédagogiques internationales des compétences non techniques	14
1.1.2 Les définitions « officielles » : aboutissement de diverses expériences	26
1.1.3 Quelques précisions terminologiques	31
1.1.4 Synthèse des définitions des divers « skills »	32
1.2 France.....	35
1.2.1 Structure du système éducatif français	36
1.2.2 Le dispositif « compétences clés » et les « soft skills »	40
1.2.3 Place des « soft skills » dans le système d'études en France aujourd'hui	44
1.2.4 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en France	48
1.3 Québec (Canada).....	49
1.3.1 Structure du système éducatif québécois	50
1.3.2 Les types de « compétences » existantes au Canada (Québec).....	51
1.3.3 Définitions des compétences essentielles.....	53
1.3.4 Développement du concept des « soft skills » au Québec à travers les cycles d'études..	57
1.3.5 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » au Québec.....	62
1.4 Royaume-Uni (UK).....	63
1.4.1 Structure du système éducatif du Royaume-Uni.....	64
1.4.2 Le Curriculum National	65
1.4.3 Qualifications, « key skills » et « soft skills » en formation continue	66
1.4.4 Les soft skills sur le marché du travail	73
1.4.5 Les compétences et la politique de l'emploi au Royaume-Uni (les compétences non techniques)	76
1.4.6 Compétences souples et écart de productivité au Royaume-Uni	77
1.4.7 Les compétences souples et l'entrée des jeunes sur le marché du travail	78
1.4.8 Contribution des soft skills à l'économie	79
1.4.9 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en Angleterre	81
1.5 Allemagne	82
1.5.1 Structure du système éducatif en Allemagne	83
1.5.2 Cadre de qualifications professionnelles et positionnement des « soft skills » dans le dispositif d'éducation et de formation en Allemagne	88
1.5.3 Le degré d'intégration des compétences non techniques dans le système éducatif.....	90
1.5.4 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en	

Allemagne	95
1.6 État Unis d'Amérique (USA)	96
1.6.1 Structure du système éducatif aux États-Unis (USA)	97
1.6.2 Les programmes et cours dispensés dans le réseau des établissements scolaires	98
1.6.3 La répartition des pouvoirs en éducation sur le territoire américain	99
1.6.4 Les établissements de l'enseignement supérieur américain.....	100
1.6.5 Positionnement des « soft skills » dans le dispositif d'éducation et de formation aux États-Unis.....	101
1.6.6 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » aux États-Unis.....	107
2. État des lieux / (Maroc)	108
2.1 Réformes récentes en éducation et formation.....	109
2.1.1 La réforme en éducation 2015-2030 (CSÉ)	109
2.1.2 La réforme en FP / Stratégie 2021	112
2.2 Offres de compétences soft au Maroc	113
2.2.1 Compétences clé du système d'éducation (incluant les projets financés par des bailleurs de fonds)	114
2.2.2 Compétences clé du système de formation professionnelle	126
3. Conclusions et Recommandations	142
3.1 Concernant l'État des lieux	143
3.1.1 Points forts de discussion	143
3.1.2 Conclusion.....	145
3.2 Concernant le Benchmark.....	148
3.2.1 Conclusions issues du benchmark	148
3.2.2 Recommandations.....	152
Annexes.....	154
Bibliographie	208

Acronymes

APC	Approche par compétences
CNQ	Cadre National des Qualifications
CGEM	Confédération générale des entreprises du Maroc
CSÉ	Conseil supérieur d'Éducation
DEFR	Direction de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche/Agriculture
DFP	Département de la formation professionnelle
ÉFP	Établissement de formation professionnelle
FP	Formation professionnelle
NCVQ	Conseil national des qualifications professionnelles (Royaume-Uni)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OCP	Office chérifien des phosphates
OFPPT	Office de la Formation professionnelle et de la Promotion du travail
PTA	Plan de travail annuel
RÉAPC	Projet d'appui à la réforme de l'éducation par le biais de l'approche par compétences
SFP	Système de formation professionnelle
SNFP	Stratégie nationale de la Formation professionnelle
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Sommaire exécutif

Ce rapport se partage en deux parties inter-reliées : le benchmark de plusieurs pays sur la problématique des « soft skills » (France, Canada (Québec), Angleterre, Allemagne et États-Unis) et l'état des lieux au Maroc sur l'émergence de ce concept et les initiatives entreprises localement pour y répondre.

La première partie présente une description sommaire de divers systèmes d'éducation et de formation suivie d'une séquence renvoyant au « comment » lesdits systèmes ont intégré le concept de « soft skills » au sein de leur curricula en tenant compte des besoins locaux en main d'œuvre qualifiée sur ce volet d'un côté et des standards établis par les organisations internationales pour harmoniser les différentes réformes en éducation et formation et faciliter la mobilité professionnelle des ressources humaines par la cohérence des profils professionnels. Les pays concernés sont l'Angleterre et les États-Unis qui sont considérés comme des leaders sur l'exercice; le Québec qui garde une spécificité propre issue de réformes récurrentes qui s'inscrivent aussi bien dans son historique en tant que porteur de l'APC que dans la force du renouveau systémique de son système d'éducation et de formation; l'Allemagne qui s'appuie sur un fort dispositif de formation duale et où la profession pilote les changements de la classification des profils professionnels au niveau régional comme elle influence l'orientation des programmes de formation; la France qui situe sciemment la problématique au niveau des compétences de professionnalisation et de management et y remédie par des initiatives « au cas par cas », selon certaines catégories professionnelles et finalement, les principales organisations internationales (OCDE, UE, IYE, etc.) qui déplacent la problématique au niveau des politiques d'éducation et de formation, en s'appuyant sur le CNQ, les Normes professionnelles ou Programmes de « classement » des pays par l'entremise de la qualité de leur systèmes respectifs (PISA et autres). Le souci de ces derniers est d'asseoir les fondements de l'accessibilité équitable à un enseignement et une formation de qualité. Dans le cas du Canada (Québec), le Royaume-Uni et les États-Unis, le choix ou d'une région particulière ou de plusieurs études de cas par région, s'explique par les pratiques décentralisées qui remontent les ajustements à apporter aux programmes nationaux d'éducation aux comités locaux, par région, État ou Commission.

Concernant l'état des lieux, les expériences locales au Maroc, ont été relevées et des entretiens réalisés afin d'instruire d'abord sur le phénomène et de permettre, ensuite, de prendre les décisions éclairées sur les meilleures pratiques issues du benchmark ou réalisées localement pour entreprendre la deuxième étape de ces travaux qui concernent l'ingénierie de formation et les méthodes à mettre en œuvre pour répondre au besoin identifié au niveau de la Stratégie de FP 2021.

Les constats principaux du benchmarking sont les suivants :

- La disponibilité de l'information sur les métiers et l'évolution des profils professionnels facilite un travail continu sur les compétences, leur ajustement et leur nature
- La disponibilité d'un curriculum « socle » de base convenu pour tous les intervenants en éducation et formation qui représente le seuil des acquis pour les individus
- Les études théoriques (éducation, formation et organisation du travail) ainsi que les expérimentations menées, consolident les différents concepts permettant des interventions avérées aussi bien en éducation qu'en ingénierie de formation
- La force de la coordination et du consensus dans les prises de décision et responsabilités des intervenants sur les résultats à atteindre
- L'importance d'impliquer les professionnels et les spécialistes en sciences de l'éducation dans la réflexion sur le design à retenir pour répondre à la « complétude » des profils au profit du marché du travail et de l'intégration socio-éducative de l'individu
- La définition de l'origine et de la nature du besoin en « soft skills » avant toute intervention de formation ou d'accompagnement

- La spécification des besoins et disparité des nomenclatures en « soft skills »
- La problématique d'évaluation des « soft skills » et pratiques adaptées pour y répondre

Les constats principaux de l'état des lieux de la problématique au Maroc sont les suivants :

Sur le plan conceptuel

Sur le plan conceptuel, il existe un mélange évident entre les identifications terminologiques référant aux « soft skills », « compétences clés », et « life skills » et ce, chez la majorité des acteurs rencontrés. Parfois les répondants abordent les « soft skills » en les interchangeant avec les « key skills » alors que la documentation fournie comme référence, renvoie explicitement à ce qui est considéré comme des « life skills » ou des « social skills » (cas du MEFP, du tourisme et de l'OCP). Il est important dans ce cas de relever cette ambiguïté afin de permettre aux intervenants de choisir d'un côté leur créneau d'intervention et de mesurer aussi ce qui relève d'une action d'éducation ou d'ingénierie.

Concernant le système d'éducation

Les réformes fixent les valeurs et objectifs de tout renouveau au niveau de l'éducation ou de la formation mais elles doivent également préparer les contextes de réalisation et les conditions de réussite de ladite réforme. Les contenus d'enseignement sont les premiers vecteurs de changement au même niveau que le profil des enseignants qui seront en charge de transmettre ces savoirs, savoir-faire et surtout savoir-être. Le système éducatif marocain, s'il tient compte de ces compétences clé dans le libellé de la réforme, il ne les intègre malheureusement pas explicitement dans les curricula. Les interventions renvoyant à cet exercice sont menées dans le cadre de la coopération à titre d'expérimentation (« life skills »).

Concernant la formation professionnelle et l'enseignement supérieur

La formation professionnelle dégage deux étapes importantes où ces enseignements ont un effet tangible sur le devenir du candidat (entrant ou sortant du système). Le dispositif offre 4 niveaux de formation : spécialisation, qualification, technicien et technicien supérieur. Les différents échanges ont démontré un besoin d'intervenir selon les niveaux abordés et de moduler les contenus de ces « soft skills » dépendamment du profil d'entrée par niveau : les besoins au niveau qualification et spécialisation sont plus importants que ceux des techniciens ou techniciens spécialisés.

Quant à l'enseignement supérieur, le nouveau système pédagogique (LMD) est plus pertinent et adapté à l'intégration de la formation complémentaire au développement personnel et à l'amélioration des compétences des étudiants. Il a introduit de nouvelles responsabilités pédagogiques et administratives pour les enseignants afin de permettre en principe une participation plus importante à la création de cours et à la gestion de modules. Les contenus des programmes sont révisés en conséquence (surtout dans les établissements supérieurs privés ou certaines écoles d'ingénieurs, d'architecture ou de médecine) pour la formation initiale. L'offre en formation continue touche plus le renforcement du management, de l'entrepreneuriat ou la professionnalisation en leadership.

Concernant les bailleurs de fonds

Plusieurs expériences sont vécues au Maroc avec divers bailleurs de fonds mais elles restent parcellaires même si elles ont marqué par leur succès que ce soit en éducation, formation ou formation continue. Les bailleurs de fonds dans le cas de l'USAID au Maroc, interviennent avec des concepts établis (Carrer skills), ou dans le cadre d'initiatives uniques pour accompagner un secteur donné (Alef/Agriculture) ou d'autres projets qui visent le volet de l'alphabétisation fonctionnelle ou l'entrepreneuriat et l'emploi.

Autres initiatives

Le secteur privé (mis à part l'ES) ne connaît pas spécifiquement d'intervention à ce niveau à part une offre de formation touchant au développement personnel et rejoignant dans ce cas l'offre publique (OFPPT). L'ambition du secteur est aussi d'aller vers des créneaux de formation novateurs et de répondre aux besoins du marché sectoriel (tourisme, commerce, etc.). Les expériences à ce niveau sont limitées étant donné aussi qu'elles sont assujetties aux exigences d'ingénierie en développement de programmes en FP selon l'APC.

L'OCP a entrepris ses interventions dans un esprit d'intégration d'une population liée au secteur minier et pratiquement dans ses zones d'extraction. Les Center skills ont des objectifs socio-professionnels et offrent des services aux adhérents pour faciliter la recherche d'emploi ou l'intégration sociale. Les formations concernent aussi bien les compétences de base comme la lecture, l'écriture, l'initiation aux métiers que les arts et les activités parascolaires et communautaires.

Il est à souligner aussi que pour plusieurs partenaires et acteurs, l'OFPPT est aussi le prestataire de service en matière de formation sur ces créneaux (USAID, OCP, BIT, etc.).

Il est certain que la compilation des expériences diverses entreprises par les autres pays et les initiatives locales réalisées, ont nourri la section finale des recommandations du rapport intégral même s'il est important de signaler que l'ensemble des expériences décrites par ailleurs se sont inscrites dans des politiques publiques intégrées à tous les niveaux depuis le préscolaire jusqu'à la formation continue de la personne en activité professionnelle. Ce dernier constat souligne avec force les contraintes vécues dans le système de FPT au Maroc; contraintes qui peuvent aussi limiter toute entreprise menée dans le cadre de la coopération qui n'inclut pas les divers intervenants en éducation, formation et emploi. Le mieux est d'entamer une réflexion propre usant des expérimentations locales réussies et de s'ajuster possiblement aux standards internationaux quant aux orientations, aux mécanismes de collaborations internes, aux outils et moyens d'optimisation des interventions même si les acteurs impliqués ont des intérêts divergents.

Introduction générale

Depuis 1990, le Maroc a considérablement amélioré son système éducatif. Au niveau primaire, 94,5% des jeunes Marocains ont accès à l'éducation, l'indice de parité entre filles et garçons étant de 90% pour l'enseignement primaire et de 97% pour l'enseignement secondaire. Il subsiste toujours des défis, notamment en ce qui concerne l'alphabétisation et l'accès des filles en zones rurales. Les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur ont augmenté ces dix dernières années et devraient continuer de progresser à un rythme de 12% par an, la majorité des étudiants étant inscrits au système des universités publiques.

En formation professionnelle, le système s'est amélioré, principalement parce que le secteur industriel (services et manufacturier) en croissance, appuyé par une politique nationale de ré-industrialisation (Plan Émergence II), offre une capacité importante d'absorption de la main d'œuvre qualifiée en compétences professionnelles. Parmi les secteurs de croissance prioritaires que le système de formation professionnelle sert sont ceux qui sont considérés comme les Métiers Mondiaux du Maroc du Pacte National pour l'Émergence Industrielle (MMM) : la fabrication automobile et aéronautique, la délocalisation, l'électronique, l'agro-transformation, les textiles, le cuir, le tourisme, les TIC, la construction, les transports, etc. Quant à l'enseignement supérieur, el renouveau s'est aligné sur le système LMD (Licence/Master/Doctorat).

Objet de l'intervention

L'objet du présent rapport concerne le benchmarking (incluant l'analyse conceptuelle) ainsi que l'état des lieux de ce qui se rapporte à la problématique d'insertion des soft skills dans le dispositif d'ingénierie de formation au Maroc. Des annexes sont jointes pour illustrer une ou l'autre partie. La structure du rapport se décline comme suit :

- Première partie : Benchmark
 - o L'analyse conceptuelle et terminologique (soft skills, life skills, compétences clé, compétences souples, etc.) dans plusieurs pays de choix incluant les pays concernés par le benchmark / problématique et cadre conceptuel (tendances notoires et définitions dégagées)
 - o Le positionnement des « soft skills » (compétences clés, non techniques) dans les dispositifs d'éducation et de formation de plusieurs pays (France, Canada (Québec), Angleterre, Allemagne et États-Unis)
- Deuxième partie : État des lieux
 - o La pratique actuelle d'intégration des contenus de « soft skills » au Maroc (état des lieux)
 - o Conclusions et recommandations

Nous avons d'abord examiné les données pratiques et scientifiques sur les compétences non techniques afin d'éclairer une éventuelle intervention en ingénierie dans ce domaine (étape subséquente à la mission). L'orientation de cet exercice vise à présenter certains cas internationaux en provenance de l'Europe ou des Amériques (États-Unis, Royaume-Uni, Canada/Québec, France, Allemagne, etc.) qui ont traité le phénomène ainsi que les résultats de l'inventaire mené pour examiner les offres existantes de ce qui est identifié comme des soft skills au Maroc que ce soit dans les départements sectoriels concernés par le projet REAPC, le Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle ainsi que quelques agences de développement internationales.

Au niveau du benchmark, il est à noter que le rapport ne privilégie pas une expérience d'un pays sur une autre puisque les résultats d'analyse démontrent qu'il y a autant de méthodes que d'intervenants, tributaires également de la nature et origine des besoins exprimés sur ce volet. Les différents systèmes décrits

démontrent une originalité de fait et un traitement à la mesure de l'importance du phénomène. Dégager des pratiques exportables reste risqué puisque les traitements en ingénierie découlent des « possibilités » des systèmes et dispositifs mis en place et du degré de collaboration entre les différents acteurs concernés.

Aussi, on ne peut dégager de « bonnes pratiques » à transposer d'un contexte qui correspond à ses spécificités politiques, sociales, économiques et culturelles vers un autre contexte qui vit aussi ses propres spécificités et problématiques.

Notre tour d'horizon concernant l'état des lieux, est loin d'être exhaustif et présente des limites puisque l'opérateur de formation (OFPPT) principal n'a pu être rencontré même si l'information a été colligée indirectement quant à son intervention dans ce cadre. Les entretiens présentent une richesse d'échanges à ne pas ignorer dans les perspectives à donner à cette entreprise d'intégration des « soft skills » dans l'ingénierie de formation. Certains intervenants consultés dans cet « état des lieux » ont avancé des propositions et des voies d'exploration qui pourraient répondre en partie au besoin. D'autres éléments que nous avons jugés importants à signaler complètent notre tour des acteurs choisis.

La partie « recommandations » garde donc ses limites et est principalement inspirée par les suggestions des différents acteurs rencontrés et des constats dégagés de l'expérience d'intégration des « soft skills » dans plusieurs pays sans valoriser une sur l'autre mais plus en en soulignant leurs points de force et pour certains cas leur récent intérêt pour ce volet.

Préalables méthodologiques

La structure du présent rapport est définie selon trois étapes de développement qui se reflètent dans la manière de lire les résultats de l'intervention :

- 1- Exploitation de la documentation et des données primaires
- 2- Entretiens et collecte de l'information terrain
- 3- Traitement de l'information terrain et croisement avec les données primaires
- 4- Conclusions et consignes par niveau d'investigation

Étant donné l'échantillon réduit des répondants et participants à l'état des lieux (16 personnes rencontrées), l'effort de l'investigation s'est focalisé sur l'exploitation de la documentation générale sur la thématique et l'analyse également de la documentation communiquée lors des entrevues réalisées. Les rencontres et les échanges ont à chaque fois permis une analyse en temps réel et une remontée de témoignages importants des sujets sur la question des « soft skills ». Ceci permet, à notre humble avis, d'anticiper sur de bonnes bases de collaboration entre les différents intervenants et d'apporter un éclairage plus important afin de prendre les décisions qui restent dans les possibilités de l'institution commanditaire (DFP) que ce soit dans le cadre du projet RÉAPC ou dans une perspective plus large, en collaboration avec d'autres intervenants ou partenaires.



**1. Benchmark sur les pratiques internationales en « soft skills »
(France, Canada (Québec), Allemagne, Angleterre et États-
Unis)**

1.1 Définitions conceptuelles

Quand on parle de « compétence » on pense souvent à des savoir-faire techniques, spécifiques, ou à des connaissances fondamentales. Les attitudes personnelles ne semblent pas entrer dans la catégorie des compétences ; pourtant, pour accomplir une tâche ou répondre aux exigences complexes de la vie ou du travail, il faut savoir mobiliser des ressources psychosociales, les mettre en action et rentrer en interaction dans un contexte ou une situation. Par exemple, il ne suffit pas de savoir s'exprimer dans une langue pour communiquer : il s'agit également d'avoir l'attitude adéquate avec son interlocuteur ou son interlocutrice.

Les soft skills (compétences souples) sont devenus l'un des concepts les plus à la mode au 21^{ème} siècle, référant à des aptitudes en communication, gestion de conflits, relations humaines, faire des présentations, négociation, esprit d'équipe, et d'autres capacités, définies en termes de résultats escomptés. Le terme décrit les attributs personnels qui indiquent un niveau élevé de l'intelligence émotionnelle. En contexte de recrutement, l'identification des « soft skills » est régulièrement utilisée. En effet, à compétences égales comment distinguer deux candidats ? C'est là que les « softs skills », forme de savoir-être et savoir-vivre, entrent en jeu pour souligner la différence de profils et la prévalence de l'un sur l'autre.

La variation des termes utilisés et la vaste gamme de compétences souples répertoriées peuvent rendre difficile la compréhension, la traduction et l'application des leçons tirées des expériences réussies. Dans une certaine mesure, les différents termes correspondent aux tranches d'âge et aux niveaux d'éducation. Par exemple, dans les établissements scolaires primaires, les éducateurs ont tendance à utiliser les termes « force de caractère » ou « compétences comportementales », tandis que les programmes d'enseignement secondaire donnent la priorité à l'apprentissage socio-émotionnel, aux compétences du 21^e siècle, aux compétences relationnelles ou aux valeurs.

Plus tard, les universitaires et les éducateurs des cycles collégial ou supérieur se référeront aux compétences du XXI^e siècle, aux compétences transférables, à l'organisation du travail ou aussi aux compétences souples qui accompagnent les compétences dures.

En enfance, l'apprentissage émotionnel contribue à une maîtrise réussie de la numératie et de l'alphabétisation de base. Plus l'individu avance dans le système d'éducation et de formation, plus les situations appellent à ce que l'on entend par compétences techniques, combinées à des compétences « souples » en milieu du travail. Bien que les **compétences techniques** soient traditionnellement associées à la formation professionnelle au niveau secondaire, les **connaissances techniques** sont également dispensées dans les universités (dans les programmes tels que l'ingénierie, le droit et les finances). Certaines compétences techniques peuvent être plus manuelles tandis que d'autres nécessitent une réflexion critique. Le module d' « intégration ou immersion au milieu du travail » montre comment les compétences souples forment une fondation sur laquelle les jeunes construisent lorsqu'ils cherchent un emploi ayant acquis que les autres compétences techniques sont appropriées. Enfin et peut-être le plus important, la rubrique "expérience de travail" illustre l'application intégrée des compétences techniques et des compétences non techniques sur le lieu de travail.

Dans le présent travail de recherche et d'analyse des données sur la thématique, les différents pays abordés et contextes d'emploi soulignent au-delà du problème des contenus attribués à ces compétences, la question difficile des méthodes pour les développer et des moyens pour les évaluer quand une traçabilité de ces expériences est clairement établie.

1.1.1 Pratiques pédagogiques internationales des compétences non techniques

L'enseignement des compétences non techniques après examen des expériences dans des pays de choix pour les besoins de benchmarking (Royaume-Uni, Canada/Québec, États-Unis, France, Allemagne, etc.), montre qu'il existe une grande variété de méthodes et de pratiques pédagogiques dans ce domaine. Cette diversité d'approches s'explique d'abord par la diversité du public cible et des objectifs, les valeurs spécifiques de l'établissement et des institutions concernées et enfin les moyens mis à la disposition des équipes pédagogiques pour atteindre leurs objectifs. Les cas internationaux montrent cette diversité d'approches, d'objectifs et de publics cibles. L'examen de ces pratiques internationales a été complété et enrichi par un état des lieux des besoins au Maroc notamment des expériences novatrices réalisées dans le cadre de programmes internationaux. Les parties prenantes du projet REAPC (départements, opérateurs et représentants des bailleurs de fonds) ont été consultées à cet effet.

Contrairement aux compétences « dures », qui décrivent l'aptitude technique et la capacité à effectuer des tâches spécifiques des compétences dans la pratique d'un métier, les « soft skills » ou « compétences souples » sont largement applicables dans les titres d'emploi et les industries mais difficilement repérables dans les cursus de formation pour la professionnalisation des candidats. Il est souvent dit que les compétences dures sont requises pour être convoqué à une entrevue d'emploi, mais il faut des compétences souples pour l'obtenir et le conserver.

Les compétences techniques sont évidemment essentielles pour les entreprises où le service à la clientèle, l'attention personnelle et l'interaction humaine en face-à-face sont au cœur du modèle d'entreprise (par exemple : les entreprises œuvrant dans les loisirs, l'hôtellerie, les voyages et les soins personnels). Cependant, les compétences « souples » sont également importantes pour toute entreprise et organisation où le travail d'équipe et les interactions entre les travailleurs sont importants, même lorsque les possibilités d'interaction avec les clients sont minimales ou absentes. Cela inclut des secteurs tels que la fabrication, la construction et le transport, où la collaboration entre les travailleurs est de plus en plus vitale pour un travail sûr, efficace et productif.

Exemple de compétence non technique

La capacité d'être diplomatique et respectueux même quand il y a des désaccords est une compétence clé. Cette compétence exige de l'employé qu'il maintienne le ton professionnel et respectueux même dans les situations conflictuelles. Un salarié ayant un niveau élevé d'intelligence émotionnelle a de bonnes compétences en communication. Il peut clairement articuler des objectifs et peut travailler en équipe. Il sait quand prendre un rôle de leadership et quand laisser la tâche à d'autres plus qualifiés. Il sait quand parler, quand écouter et quand suggérer un compromis. Les chefs d'entreprise apprécient les technologues qui ont des compétences souples parce qu'ils ont l'empathie et la capacité d'ajuster leur communication au public à portée de main.

Bien que de nombreux individus sont censés posséder ces capacités, acquises et développées progressivement à l'école, le collège ou le lycée, dans le foyer ou groupe social ou aux premiers pas d'exercice d'une tâche professionnelle, d'autres doivent travailler pour les développer. La famille et les collègues peuvent fournir cette rétroaction qui aide les personnes à identifier les compétences non techniques à améliorer ou simplement observer et imiter la façon dont les autres interagissent avec succès et gérer les situations interpersonnelles difficiles et en faire de même. Les *soft skills* font appel donc aux qualités humaines et relationnelles.

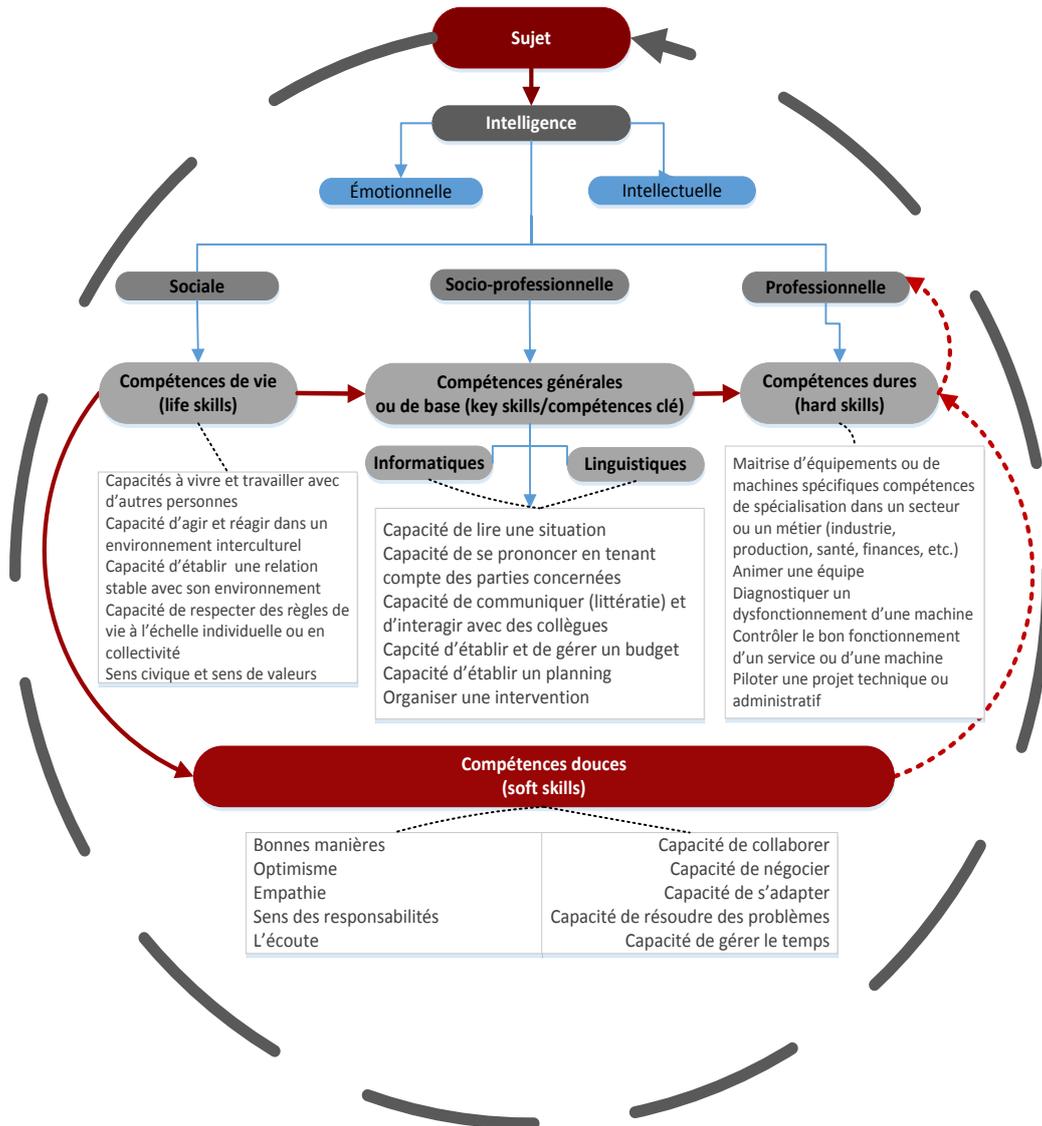
A la base, cerner ce qui relève des *soft skills* est difficile à effectuer avec précision, car la perception du terme change de contexte en contexte. Néanmoins, ils viennent souvent et presque inévitablement « compléter » les *hard skills*. Contrairement à ceux-ci, les *soft skills* sont plus diffus et informels. Ils ne sont pas aussi concrets que les *hard skills* à démontrer. Ils sont par contre valorisés par les entreprises lors du recrutement, car orientés sur le long terme. Ils sont des indicateurs qui permettent d'anticiper sur la capacité

du candidat à s'intégrer efficacement et à s'épanouir au sein d'une équipe de travail et dans ses relations avec les autres. Les entreprises aiment que leurs employés possèdent des *softs skills* tels qu'un fort sens de la communication, savoir convaincre et faire preuve d'humilité, car ces compétences complètent bien les *hard skills*. Ce sont des compétences que les personnes n'apprennent pas dans un parcours académique, mais en travaillant et en appréhendant le rapport aux autres et qui visent à faire émerger la dynamique collective ou la dynamique d'équipe. Ces compétences sont des traits de caractères qui caractérisent la relation d'une personne avec d'autres personnes dans un milieu socio-professionnel.

Les sociologues utilisent le terme *soft skills* pour décrire l'intelligence émotionnelle (EQ) d'une personne contrairement à son quotient intellectuel (QI). L'intelligence émotionnelle (QE) fait référence à un ensemble de compétences émotionnelles et sociales qui influencent la façon dont les individus perçoivent et s'expriment, développent et maintiennent leurs relations sociales, font face aux défis, et utilisent l'information d'une manière efficace et significative. L'intelligence intellectuelle ou de raisonnement (QI) est directement liée au raisonnement concrétisé dans l'exercice d'un individu en contexte souvent de travail et/ou de rendement ou simplement de création (stratégie, organisation des idées, raisonnement, etc.).

Il existe, à ce jour, un grand nombre de *soft training skills* partout dans le monde. En effet, plusieurs compagnies ciblent ces compétences qui occupent maintenant une grande place sur le marché du travail et dans la vie quotidienne. Des sociétés spécialisées en « management » et GRH offrent leurs services pour aider les compagnies ou les individus à renforcer leurs compétences dites « souples » ou « soft » à travers diverses formations. Par exemple, un programme certifié en entrevue, un programme certifié en anglais oral ainsi que le développement de personnalité, etc. Pour les services offerts aux entreprises, l'offre couvre l'écriture utilisée en affaire, la communication en affaire ainsi que l'étiquette et la déontologie en affaire. En opposition au savoir-faire, les *soft skills* relèvent du savoir-être et des attitudes. Ils réfèrent à l'amélioration des compétences interpersonnelles et comportementales (*soft skills* et *life skills*). De nombreux termes, donc, existent qui semblent s'inter-changer parfois, se chevaucher, et peuvent créer de la confusion dans la limite de la description mais qui semblent faire consensus sur l'existence et le sens global de ce que c'est que les « *soft skills* » avec un vis à vis qui clairement identifié qui est les « *hard skills* », compétences techniques sur lesquelles la majorité s'entend dans la définition. Dans l'analyse de l'information sur le volet « benchmark », les systèmes éducatifs prennent notamment à leur charge pendant la scolarité le développement des « *life skills* » et des « attitudes » comportementales de socialisation et d'intégration (incluant la communication) et ce, dès l'éducation de base. Arrivé au niveau d'identification des « *soft skills* », c'est plus les enjeux de professionnalisation, de recrutement, de promotion et de compétitivité qui sont mis en avant sur le marché du travail et au sein de l'entreprise. Un profil de sujet pris dans son parcours individuel se schématiserait tel que suit :

Configuration des « skills » chez l'individu



Les compétences clé en Europe

La définition des compétences clé ou non techniques s'est fait en Europe à partir des clarifications de concepts **KSC: knowledge, skills and competences / Connaissances, aptitudes et compétences**.

Cette clarification a permis finalement d'aboutir à des propositions de définitions plus officielles et à opérer un consensus sur les niveaux de « savoirs » pour stabiliser le Cadre National de Qualification. Ceci n'a pas empêché certains pays d'opter pour leur propre classification des savoirs conformément à une tradition professionnelle qui a aidé à répondre aussi bien aux besoins du marché du travail que des politiques en éducation et formation mis en place.

Nous aborderons cette section en apportant un éclairage sur i) l'appréhension des KSC (knowledge, skills and competencies), ii) l'exemple de nombre de pays au niveau européen en lien avec les trois définitions avancées (incluant les compétences non techniques), iii) les définitions « officielles » qui sont l'aboutissement de diverses expériences et finalement iv) une synthèse des définitions des divers « skills » abordés qui tient compte des éléments précités.

L'appréhension des KSC (knowledge, skills and competences)

Knowledge / Connaissances

La connaissance est le résultat d'une interaction entre l'intelligence (capacité d'apprendre) et une situation donnée (opportunité d'apprendre). La connaissance comprend la théorie et les concepts ainsi que les connaissances acquises grâce à l'expérience lors de l'exécution de certaines tâches. La compréhension fait référence à une connaissance plus abstraite des contextes qui peuvent être distingués comme savoir-faire, par opposition au « savoir » tout court. Une distinction est souvent faite entre les connaissances générales, qui sont essentielles indépendamment de tout contexte professionnel et qui sont les connaissances de base sur la vie et les connaissances propres à un secteur ou groupe de professions susceptibles d'être rencontrées dans un tel contexte.

Une autre façon d'exprimer cette distinction est entre la connaissance déclarative (savoir quoi), et les connaissances procédurales (savoir comment). De ce point de vue, il est souvent soutenu que l'acquisition de connaissances déclaratives (connaissances factuelles explicites) doit précéder le développement des connaissances procédurales, qui se basent sur la connaissance en contexte. Chaque hiérarchie du savoir et de l'apprentissage repose donc sur l'hypothèse implicite d'une capacité générale de transfert d'apprentissage dans une logique d'acquisition des connaissances. Dans tous les domaines, il existe une logique d'acquisition et la compréhension des nouvelles connaissances est un préalable aux connaissances et compétences spécifiques.

Skills / aptitudes

Ce sont les caractéristiques de la performance supérieure sous-jacente à la « compétence ». Des tests de l'intelligence cognitive sont tenus pour prédire de ces prédispositions à ce type de « compétence » qui relèvent plus des aptitudes subjectives chez tout un chacun. Les aptitudes telles que la conscience de soi, l'autoréglementation et les aptitudes sociales peuvent également être trouvées dans les taxinomies de la personnalité.

Competencies / Compétences

La compétence implique à la fois des capacités psychomotrices physiques et cognitive. Elle est étroitement liée à un « agir » ou une « pratique professionnelle ». Pour témoigner d'une compétence quelconque, l'individu doit alors investir un ensemble de connaissances générales, de connaissances procédurales, de savoir-faire opérationnel, de savoir-faire cognitif (ou démarche intellectuelle) et d'aptitudes personnelles. La performance se traduit en termes de rapidité et de précision dans la réalisation de la compétence. Plus récemment, la recherche sur les compétences a de plus en plus traité les compétences cognitives plus larges telles que la résolution de problèmes et la prise de décision. Autrement, l'acquisition des compétences et la démonstration de la performance qualifiée impliquent des perceptions cognitives et motrices. Les compétences motrices sont les aspects manuels de la performance tels que la vitesse et la précision ou la dextérité. Les compétences en résolution de problèmes impliquent l'activité intellectuelle et les schémas mentaux qui peuvent être acquis et développés par la pratique également.

L'exemple de nombre de pays au niveau européen en lien avec les trois définitions avancées (incluant les compétences non techniques)

Angleterre (UK)

Dans les années 80, le Royaume-Uni, a introduit une approche axée sur les VET (*vocational education and training*) pour mettre en place un système national unifié de qualifications professionnelles. Cette réforme de s'est basée sur l'adoption d'un cadre de qualifications fondé sur les compétences. Plusieurs pays de l'Europe se sont alignés sur le même processus jusqu'à aboutir au Cadre national de qualification européen où la communauté européenne se retrouve en matière de profils professionnels et de niveaux de compétences unanimement admis. Le Conseil national des qualifications professionnelles (NCVQ), a continué à améliorer le NVQ mais les qualifications professionnelles non-NVQ sont restées populaires.

Les normes professionnelles nationales décrivent les bonnes pratiques, sur le lieu de travail plutôt que les attitudes propres aux gens. La stratégie organisationnelle de conception des programmes prend en compte les besoins individuels d'apprentissage et de qualifications autres que purement professionnelles. Ces compétences autres que pour les besoins du marché du travail, peuvent être utilisés plus largement dans la gestion, le développement des individus et la planification de carrière.

Les normes professionnelles arrêtées identifient les rôles clés, qui sont déroulés en unités de compétences. Ils sont ensuite subdivisés en éléments de compétence et pour chaque élément de compétence, des objectifs de performance définissent les critères qui constituent la base de l'évaluation, avec des indicateurs fournis à titre indicatif. Les normes professionnelles sont solidement enracinées dans la réalité aussi bien du milieu professionnel que chez les individus. Les employeurs jouent un rôle de premier plan dans leur validation.

En outre, dans les secteurs syndiqués, les syndicats ont participé au maintien des normes professionnelles, même sous les gouvernements les plus conservateurs.

L'approche principale au Royaume-Uni reste une approche fonctionnelle des compétences, certains employeurs ont élaboré leurs propres cadres de qualification. Pour les gestionnaires, ils ont adopté d'autres modèles génériques en tenant compte des lois de la compétition qui exigent une novation plus rapide dans l'organisation du travail.

L'approche fondée sur les caractéristiques personnelles, propose de compléter la compétence fonctionnelle avec les connaissances de base et d'autres éléments dérivés de la réalité du travail. Par exemple, la compétence dans les professions de soins est démontrée à travers l'intégration des connaissances, la

compréhension, les valeurs personnelles et relationnelles à établir avec le patient. On y distingue un modèle de compétences professionnelles, comprenant cinq ensembles de compétences interconnectées :

- la compétence cognitive, y compris la théorie et les concepts, ainsi que les savoirs tacites acquis expérimentalement. Elle englobe aussi les connaissances sous-tendues par la compréhension (savoir-pourquoi), ce qui la distingue de la compétence;
- les compétences fonctionnelles (compétences ou savoir-faire), les choses qu'une personne qui travaille dans un domaine professionnel donné devrait être capable de faire et capable de démontrer;
- compétences personnelles (compétences comportementales, savoir-faire), relativement durables chez une personne et causalement liée à la performance efficace ou supérieure dans un emploi ;
- les compétences éthiques, définies comme les valeurs professionnelles et la capacité de faire des jugements relatifs aux « manières de faire » dans des situations liées au travail;
- les méta-compétences, liées à la capacité de faire face à l'incertitude ainsi qu'à l'apprentissage et à la réflexion.

Ce cadre de référence quant aux compétences a été appliqué dans une analyse des profils des gestionnaires au Royaume-Uni entrepris pour le ministère de l'Éducation. Une recherche ultérieure sur la mise en œuvre de ces normes a constaté que les entreprises et institutions n'exploitaient pas toutes ces compétences : fonctionnelles, comportementales, combinées fonctionnelles et comportementales. L'issue a été d'introduire alors des modèles de compétence hybrides. Cette évidence suggère qu'au Royaume-Uni, le concept de compétence est élargi pour saisir les connaissances et les comportements sous-jacents plutôt que simplement fonctionnels.

France

Le mouvement de la compétence a commencé plus tard en France, à partir des années 1990. L'émergence et le développement du concept des compétences a passé par plusieurs étapes après sa première apparition au sein des organisations. Il est devenu prétexte au développement d'instruments et d'outils et de consultants en GRH, puis on est passé à la conceptualisation des compétences dans une préoccupation théorique et enfin on est passé à des approches plus critiques.

Le développement de la pratique fondée sur les compétences est apparu en 1984, avec le développement de nouvelles compétences et le rôle des entreprises dans leur développement des ressources humaines. L'histoire de la gestion des compétences, porte l'empreinte de la culture nationale (droit à la formation professionnelle et le rôle important de la collectivité).

À la fin des années 80, face aux restructurations majeures des entreprises, l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) a lancé le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) qui a été modifié en 1993 et a donné un rôle central à la compétence.

Parallèlement, d'autres tendances évoluent vers la Gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC) dans les transformations organisationnelles dans lesquelles les ressources humaines produisent un avantage concurrentiel. Avec ça, l'approche soutenue par la GRH a commencé à utiliser l'évaluation et la logique de la qualification en compétence avec une augmentation de la flexibilité qui est parfois considérée comme un risque. La GPEC est en elle-même une gestion anticipative et préventive des ressources humaines, en fonction des contraintes de l'environnement et des choix stratégiques de l'entreprise. En France, c'est une obligation de négociation triennale qui doit permettre d'éviter les restructurations brutales. En anglais, elle réfère au « strategic workforce planning » et est composée par l'ensemble des démarches, procédures et méthodes ayant pour objectif de décrire et d'analyser les divers scénarios de devenir possibles de

l'entreprise en vue d'éclairer, d'analyser et d'anticiper les décisions concernant la gestion des ressources humaines. De la gestion des compétences (GPEC), on a développé alors les Emplois types en dynamique (ETED) en tant que méthode de reconnaissance des changements de compétences.

Au cours des années 1990, l'État a introduit un droit pour les individus d'avoir un bilan de compétences par les organisations éducatives afin de fournir une base pour les développements de professions. La notion de GRH depuis le milieu des années 1990, tant dans le domaine de la recherche que la pratique a été associée à plusieurs modèles normatifs et diverses pratiques variables. La compétence est plus axée sur le développement des ressources humaines et les instruments de la mesure des compétences ont commencé à apparaître.

Le mouvement de la compétence a gagné du terrain après les initiatives de reconnaissances de l'association patronale MEDEF (Mouvement des Entreprises De France). L'initiative des professionnels a été soutenue par la Commission européenne qui a assumé les dépenses d'informations pratiques détaillées sur l'utilisation des compétences dans les entreprises en consolidant aussi le projet du Cadre national de qualification.

La logique de la compétence est polarisée en deux directions distinctes : une approche centrée sur les comportements individuels et une approche collective centrée sur la constitution de la compétence requise dans une organisation. La plupart des compétences se situent entre deux extrêmes : la compétence comme attribut universel et la compétence en matière de capacité individuelle, qui se démontre dans le contexte du travail.

En France, les compétences souples sont en lien avec les comportements, traits et motivations personnelles. Ce sont des compétences différentielles. L'approche française se déroule en plusieurs niveaux combinés de la compétence : savoir-faire (Compétences théoriques, savoir), savoir-faire (compétences pratiques ou compétences fonctionnelles) et le savoir-être comportementale, c'est-à-dire les compétences comportementales. Il y a une forte concordance entre l'utilisation par le Royaume-Uni de la compétence fonctionnelle et ce qu'on entend par savoir-faire français. Néanmoins, une définition consensuelle a pu s'établir, basée sur les trois dimensions minimales déjà mentionné. Ces trois dimensions reposent sur les notions de savoir (savoir et connaissance), sur l'expérience (savoir-faire ou savoir-agir) et comportementale (savoir-être ou faculté de s'adapter). Ce qui est considéré comme étant des compétences souples relève du niveau des compétences comportementales.

Allemagne

Le système dual allemand de FP est depuis longtemps considéré comme modèle influent pour l'ensemble des pays scandinaves. Si la compétence (Kompetenz) était implicite dans le système, l'accent était surtout mis sur sa spécification. L'orientation de la formation allait alors vers l'apport des apprentissages nécessaires, plutôt que les résultats, pour maîtriser un métier.

En Allemagne, la compétence professionnelle est enracinée dans les concepts qui définissent la théorie de la formation professionnelle et la pédagogie associée. Dans cette tradition, la modularisation et les compétences génériques sont considérés mais sans prévaloir les compétences techniques ou spécifiques qui sont considérées comme le socle de maîtrise du métier.

Dans les années 60, la «qualification» (qualifikation) n'était pas attachée à la possession d'un certificat mais plus à la maîtrise de situations de vie ou de tâches professionnelles. Le concept de «qualifications clés» (Schlüsselqualifikationen) est apparu à partir des années 1980, et domine encore aujourd'hui. L'accent est mis sur non pas sur des exigences concrètes spécifiques à la situation, mais sur les traits de personnalité dans la gestion de la situation, l'expérience et les connaissances. Les principales qualifications attendues d'un ouvrier

qualifié de la production, par exemple, vont de l'interprétation de l'information, des compétences sophistiquées en communication à l'interaction sociale. Comme les compétences décisionnelles sont de plus en plus transférées vers des niveaux inférieurs dans la hiérarchie professionnelle (middle management), les compétences sociales sont de plus en plus rattachées aux qualifications, parallèlement aux compétences liées au processus de travail. Les compétences personnelles, telles que la capacité d'agir de façon autonome et de résoudre des problèmes de manière indépendante, la flexibilité, la capacité de coopérer, l'éthique pratique et la maturité morale sont considérées comme des qualifications clés (Schlüsselqualifikationen).

La compétence (Kompetenz) se réfère à la capacité d'une personne à agir et est axée sur le sujet. Elle comprend non seulement le contenu ou les connaissances mais aussi les aptitudes du sujet (souvent qualifiées de Schlüsselqualifikationen mais de plus en plus comme methodkompetenz/compétences méthodologiques, sozialkompetenz/compétences sociales et personalkompetenz/compétences personnelles).

Dans les années 80, le terme compétence (Kompetenz) a été différencié de manière à ce que plus ou moins toutes les facettes de la formation reflètent sa spécialisation à travers des compétences indépendantes, comme la «compétence médiatique» (medienkompetenz), la «compétence écologique» (ökologischer Kompetenz) et la «compétence-démocratie» (Demokratiekompetenz).

En 1996, le système éducatif allemand a adopté une "compétence d'action" (Handlungskompetenz), passant de la matière (intrants) à la compétence (résultats) et les programmes devaient spécifier les domaines d'apprentissage (lernfelder) plutôt que les connaissances liées à la profession et le contenu des compétences. Selon le Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, Kompetenz est liée à la capacité d'agir (Handlungsvermögen) et dans le sens professionnel c'est exprimé en compétence d'action professionnelle (beruflicher Handlungskompetenz).

Les organisations de partenaires sociaux (spécifiques au secteur) proposent les règles d'apprentissage reconnus pour les profils de formation, qui sont réglementés conjointement par le gouvernement fédéral et les gouvernements des länder (il existe quelques 350 profils de formation actuellement). La compétence du domaine décrit la volonté et la capacité, sur la base des connaissances et des compétences particulières, pour accomplir des tâches et juger des résultats d'une manière qui appropriée, méthodologique, axée sur les objectifs et indépendante. La compétence cognitive générale (sachkompetenz) se traduit par la capacité de penser et d'agir d'une manière perspicace et par la capacité de résoudre les problèmes. Le développement de la compétence (fachkompetenz), comprend donc à la fois des fonctions cognitives et des compétences techniques.

La compétence personnelle décrit, elle, la volonté et la capacité, en tant qu'individu de comprendre, d'analyser et de juger ses chances de développement en tenant compte des exigences et limites de la famille, de l'emploi et de la vie publique. Elle comprend des caractéristiques comme l'indépendance, les capacités critiques, la confiance en soi, la fiabilité, la responsabilité et la conscience du devoir, ainsi que les valeurs professionnelles et éthiques. La compétence personnelle (personalkompetenz) comprend donc à la fois des compétences cognitives et sociales.

Dans certains cas, l'auto-compétence (selbstkompetenz) se distingue par une capacité d'agir d'une manière humaine et autodéterminée, y compris l'affirmation d'une image de soi positive et du développement du jugement moral.

La compétence sociale décrit la volonté et la capacité de s'expérimenter sous diverses formes, afin d'identifier et de comprendre les avantages et les tensions, et d'interagir avec les autres de manière rationnelle et

consciencieuse, y compris le développement de la responsabilité et de la solidarité. La compétence sociale (sozialkompetenz) comprend donc à la fois la compétence personnelle et sociale.

La compétence méthodologique peut être considérée comme une extension de la compétence à de l'expertise (sachkompetenz et fachkompetenz) résultant de la mise en œuvre de stratégies transversales et des processus d'invention et de résolution de problèmes. La compétence d'apprentissage équivaut à la méta-compétence « Apprendre à apprendre ».

Actuellement, en Allemagne, les 350 profils professionnels sont définis dans un format commun élaborant les compétences requises en fonction de ce qui précède. Les profils professionnels sont divisés en domaines d'activité définissant les compétences et connaissances d'une profession. Ceux-ci sont concrétisés dans des plans de formation (conçu par l'opérateur de formation) et le socle scolaire (national) qui est développé plus en détail dans les Länder, puisque la responsabilité de l'enseignement professionnel est décentralisée.

En juin 2002 Le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche a décidé d'établir des normes éducatives dans les matières de base dans le cadre d'une série de réformes scolaires associées au passage à une éducation axée davantage sur la production. Les réformes ont établi alors des modèles curriculaires qui tiennent compte des compétences ainsi que du cadre pour l'opérationnalisation des objectifs éducatifs, ils ont pu alors combler l'écart entre les objectifs éducatifs abstraits et les tâches professionnelles concrètes. La réflexion en Allemagne a démarré dès le départ en tenant compte de toutes sortes de « skills » dans le système scolaire afin que le candidat franchisse facilement le seuil du marché du travail. Cette organisation scolaire a impliqué les professionnels dans les démarches de formation initiale, duale et continue pour le personnel en activité même à des niveaux supérieurs d'éducation et de formation.

Expériences des autres pays européens

Ces dernières années, de nombreux États membres européens ont adopté des systèmes et qualifications de formation professionnelle fondés sur les compétences. Ces cadres existent déjà ou sont en cours de développement dans la plupart des États membres et sont promus dans les nouveaux États membres de l'UE.

L'Autriche, avec des traditions de FP comme celles de l'Allemagne, a conservé le concept de qualifications clés (Schlüsselqualifikationen) définissant les fonctions y afférentes comme des fonctions de qualifications professionnelles, y compris les aptitudes et les aspects de la formation de la personnalité, qui ont une orientation socio-professionnelle. Les dernières réglementations en matière d'enseignement des qualifications clés aux apprentis notent que la formation de la personnalité doit être abordée lors de la formation des connaissances et des compétences. Les programmes de formation sont taillés à l'origine pour s'assurer qu'ils possèdent les compétences sociales nécessaires (ouverture, aptitude à travailler en équipe et à gérer les conflits), les compétences personnelles (auto-évaluation, confiance en soi, indépendance, aptitude à travailler sous pression), les aptitudes à la présentation et les aptitudes rhétoriques en allemand et en communication en général (apprentissage d'une deuxième langue et capacité à se faire comprendre en anglais de base) et les compétences d'apprentissage auto-organisé (comme la volonté, la connaissance des méthodes, la sélection des supports appropriés).

Ces compétences sont normalement regroupées sous trois rubriques : les compétences cognitives, sociales et personnelles :

Les compétences cognitives (kognitive Kompetenz)	Les compétences sociales (sozialkompetenz)	Les compétences personnelles (selbstkompetenz)
La compétence cognitive est définie comme les connaissances et les aptitudes utilisées dans l'occupation spécifique aussi bien que transversalement. Ce sont les capacités pour maîtriser les tâches et développer un sens de résolution de problèmes approprié. Ainsi, la pensée théorique, la compétence méthodique (y compris l'apprentissage technique) et les compétences générales axées sur la profession telles que les TI, la sécurité et la gestion des affaires sont regroupées sous les compétences clé (sachkompetenz).	Les compétences sociales (sozialkompetenz) concernent en grande partie les relations avec les autres. Elles sont définies comme des compétences qui sont axées sur la volonté de coopérer, d'interagir avec les autres de façon responsable et de se comporter de manière à intégrer la collectivité.	Les compétences personnelles (selbstkompetenz) comprennent les qualifications clé pour soi, définies en termes de capacité et de volonté de développement personnel, de motivation et d'attitudes envers le travail et le monde.

Aux **Pays-Bas**, le Comité consultatif pour l'éducation et le marché du travail a publié une proposition intitulée « Transfert vers les compétences essentielles » à l'égard des employeurs selon laquelle les compétences nécessaires au travail sont mieux obtenues par le travail plutôt que par l'éducation formelle. En conséquence, des compétences détaillées selon les profils professionnels (beroepscompetentieprofiel) ont été définies pour 291 professions, en rajoutant une large description par poste (beroepsbeschrijving). Ces compétences professionnelles incluaient les critères de réussite, les tâches fonctionnelles ou techniques essentielles (kerntaken) et les tâches comportementales de base (Kernopgaven). Ils sont ensuite subdivisés en compétences spécifiques associées à l'emploi (beroepscompetentie), dont certaines sont une composition de compétences techniques et comportementales. Chaque beroepscompetentie est classée comme ayant une ou plusieurs des dimensions suivantes :

La dimension de la méthode	La dimension administrative	La dimension socio-communicative	La dimension de développement
La dimension de la méthode (ou processus) est propre à la profession (vakmatig-methodische). Cette dimension se réfère aux compétences professionnelles relatives à des «agir» et à des fonctions et tâches essentielles d'une manière appropriée.	La dimension administrative est une dimension plus organisationnelle et stratégique (BOS, bestuurlijk-Organisatorische enstrategische dimensie). Elle se réfère à la compétence professionnelle dans le cadre du travail touchant l'aspect organisationnel de l'entreprise.	La dimension socio-communicative se réfère aux compétences professionnelles visant à établir et à maintenir les contacts, la coopération, les réseaux professionnels et sociaux, le travail en équipe, etc.	La dimension de développement (ontwikkelingsdimensie) désigne les compétences qui contribuent au développement d'un individu, d'une équipe dans une profession, organisation ou entreprise.

La **Finlande** a adopté une approche axée sur les compétences en formation professionnelle en 1994 et depuis 1999, elle a établi les qualifications professionnelles qui ont été réglementés par la loi (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 631/1998) et le décret (Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998) sur la formation professionnelle et l'éducation des adultes. Le ministère de l'Éducation a décidé alors des qualifications à inclure dans la structure des professions, qui comprend actuellement 357 qualifications professionnelles (dont 175 diplômes professionnels et qualifications professionnelles). La typologie de la compétence professionnelle distingue les compétences communes à tous les domaines (apprentissage, éthique) et des compétences professionnelles concernant sept grands secteurs ou activités économiques. Pour chaque secteur, les compétences professionnelles sont regroupées en connaissances techniques et comportementales qui constituent le fondement du travail, de la sécurité, les méthodes de travail, les outils et les matériaux associés ainsi que les attitudes professionnelles qui accompagnent les tâches attendues.

Au **Portugal**, le système d'enseignement secondaire a été révisé par le Ministère de l'éducation et les programmes sont conçus pour atteindre les objectifs d'apprentissage spécifiés en termes de compétences cognitives (competências cognitivas), les compétences fonctionnelles et les compétences sociales. L'Institut pour la qualité de la formation (IQT, autrefois INOFOR), diagnostique les tendances et les besoins de formation et développe les profils professionnels pour tous les secteurs économiques. Ces profils sont basés sur la compétence, en utilisant une typologie comme celle de l'Éducation, que le personnel d'IQT considère

comme proche de l'approche professionnelle et qui tient compte des savoirs (compétences théoriques), savoir-faire (compétences techniques) et savoirs sociaux ou sociaux ou relationnels (savoir-être / compétences sociale et comportementale). Il n'existe pas encore de cadre national de qualifications, mais à partir de ces profils professionnels, IQT développe actuellement une méthodologie pour la production d'un catalogue national des qualifications qui comprendra les compétences aussi bien techniques que non techniques, allant vers des Normes pour chaque qualification professionnelle.

De même, en **Espagne**, le catalogue national des qualifications professionnelles décrit 84 profils professionnels (cualificaciones profesionales) groupés en familles professionnelles et affectés aux niveaux 1 à 5. Conformément à l'article 4 du décret royal N ° 1128/2003, qui régit le catalogue national, « les niveaux de qualification sont établis en fonction de la compétence professionnelle exigée par les activités productives selon des critères de connaissance, l'initiative, l'autonomie, la responsabilité et la complexité, entre autres activité ». Les profils professionnels commencent par une « compétence générale », une brève description des fonctions essentielles de l'occupation, puis les « unités de compétences » qui sont définies en termes d'éléments de compétence établissant le comportement attendu de la personne et les résultats escomptés. Les critères de performance (realizaciones profesionales) dépendent alors des critères de réalisation qui sont également définis en termes de ce qui est nécessaire en tant que normes d'emploi, pour guider l'évaluation de la compétence professionnelle. Le contexte professionnel (entorno profesional) décrit les moyens de production, les produits et les résultats du travail, les informations utilisées ou générés et d'autres éléments jugés nécessaires pour la réalisation des activités professionnelles. Enfin, la « formation associée » (formación asociada) est décrite sous la forme de modules correspondant à chacune des unités de compétences. Les unités de compétence ne décrivent que les fonctions et ne mentionnent pas les connaissances de base ou les compétences sociales.

En Espagne, la qualification est normalement utilisée dans le sens du profil professionnel, bien que, comme ailleurs, elle peut également faire référence au certificat reconnaissant la capacité professionnelle. De même, la compétence peut désigner la compétence d'une manière générale ou des compétences spécifiques, mais qui se rapportent presque exclusivement à des tâches fonctionnelles. La loi organique 5/2002 sur les qualifications et la formation professionnelle (BOE n° 20 juin 2002) au titre 1, article 7, définit la qualification professionnelle comme un ensemble de compétences professionnelles ayant un sens pour la profession qui sont acquis par la formation à des modules ou à d'autres types de formation ou par expérience de travail. La compétence professionnelle est « l'ensemble des connaissances et des capacités (conocimientos y capacidades) qui permettent d'exercer une « occupation selon les exigences de l'emploi ».

En **Norvège** (qui est en dehors de l'UE, mais membre de l'AELE), l'éducation a dirigé un projet intitulé Realkompetanse entre 1999 et 2002 pour permettre aux adultes de documenter l'apprentissage non formel et informel via une carte de compétences en milieu de travail documentant ce que l'employé est capable de faire dans le cadre de son travail. Les principaux domaines de responsabilité du travail sont décrits avec une spécification des compétences professionnelles nécessaires, les capacités personnelles, les compétences sociales et les compétences de gestion.

Approches aux Connaissances, Aptitudes et Compétences (KSC/CAC) au sein de quelques membres de l'Union Européenne (UE)

Pays	Connaissance ou capacité cognitive	Aptitude ou capacité fonctionnelle	Compétence ou capacité sociale	Performance occupationnelle à l'emploi (OP) ou Cadre National des Qualifications (CNQ)
République Tchèque				Profils professionnels
Allemagne	Fachkompetenz Sachkompetenz	Methodenkompetenz Sozialkompetenz	Fachkompetenz personnel	350 Occupations professionnelles

Pays	Connaissance ou capacité cognitive	Aptitude ou capacité fonctionnelle	Compétence ou capacité sociale	Performance occupationnelle à l'emploi (OP) ou Cadre National des Qualifications (CNQ)
Espagne				Plus de 80 Occupations professionnelles
France	Savoir (compétences théoriques)	Savoir-faire (compétences pratiques)	Savoir-être (compétences comportementales)	
Irlande	Connaissance (<i>knowledge</i>)	Savoir-faire et aptitude (<i>know-how and skill</i>)	Aptitude- rôle, perception et apprentissage (<i>competence- role, insight and learning</i>)	CNQ
	Aptitude- contexte (<i>competence-context</i>)			
Hongrie	Connaissance	Application des connaissances	Attitude et comportement professionnel	
Pays-Bas	Vakmatig-methodische		Social-communicatieve	
	Bestuurlijk-organisatorische en strategische		Ontwikkelings	
Autriche	Sachkompetenz		Personal-kompetenz	
		Sozialkompetenz		
Pologne				
Portugal	Competências cognitivas	Competências funcionais	Compêtenças sociais	OP, développement d'un CNQ en cours
République Slovaque				
Finlande	connaissance	Méthode de travail	Compétences clé	
	sécurité			
R-U : Angleterre et Pays de Galles	Connaissance sous-jacente	Capacité fonctionnelle	Capacité sociale	Développement d'un CNQ en cours
R-U : Écosse	Connaissance et compréhension	Pratique (connaissance appliquée)	Autonomie, responsabilité, travaille avec les autres	CNQ
	Aptitudes cognitives génériques	Communication, numéracie, aptitudes en informatique		

1.1.2 Les définitions « officielles » : aboutissement de diverses expériences

Dans le Journal Officiel de décembre 2006, l'Europe a défini et officialisé huit compétences « clés » nécessaires à tout individu pour réussir dans la vie. À l'origine de cette décision se trouvent de nombreux travaux de l'OCDE et l'enquête Eurydice. Les travaux de l'OCDE misent sur la formation tout au long de la vie tandis que l'enquête Eurydice réfère à l'école obligatoire.

Proposition de définition par l'OCDE (2002)

Selon le rapport de l'OCDE, les compétences clés sont les compétences qui sont nécessaires pour tous, pour la réussite globale de la vie de chacun et le bon fonctionnement de la société. La dimension « nécessaire à tous » introduit une différence fondamentale par rapport aux compétences dites « transversales », quoique plusieurs éléments de contenus s'y recoupent. Le terme compétence clé est donc un terme général qui recouvre les compétences considérées indispensables à la réussite d'un individu dans la société. Ce terme s'oppose aux compétences particulières, qui dépendent plus particulièrement des choix professionnels. Les compétences clés de l'OCDE se regroupent en trois catégories :

Compétence 1 Agir de manière autonome	
	1.1. capacité de défendre et d'affirmer ses propres droits, ses propres intérêts, ses propres responsabilités, ses propres limites et ses propres besoins
	1.2. capacité d'élaborer des projets personnels et des plans de vie
	1.3. capacité d'agir sur une situation, c'est à dire au sein d'un contexte global
Compétence 2 Se servir de moyens d'une manière interactive	
	2.1. capacité d'utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
	2.2. capacité d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive
	2.3. capacité d'utiliser les (nouvelles) technologies de manière interactive
Compétence 3 : Fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes	
	3.1. capacité d'avoir de bonnes relations avec d'autres
	3.2. capacité de collaborer
	3.3. capacité d'affronter et de résoudre des conflits

L'enquête Eurydice sur les compétences clés (2002)

Cette enquête pose la question des compétences clés dans le contexte de l'enseignement obligatoire : comment les « compétences clés » sont-elles présentes, explicitement ou implicitement, dans les objectifs des systèmes scolaires de l'Europe? Pour les auteurs de l'enquête, la notion de « compétence clé » est la même que pour l'OCDE : il s'agit des compétences indispensables pour bien vivre dans la société, ce qui représente l'ensemble des objectifs de base de l'enseignement obligatoire. Les experts conviennent qu'une compétence qui mérite le qualificatif de « clé », « fondamentale », « essentielle » ou « de base » doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Ces compétences doivent permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille. Une compétence clé doit alors permettre aux individus de mettre continuellement à jour leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements. Partant du constat qu'il y a de nombreuses divergences de vocabulaire pour désigner la notion de « compétence clé », l'enquête s'est plus intéressée à l'identification des contenus dans les différents pays et aux convergences d'intention, y compris lorsque les termes utilisés sont différents. La présentation d'un portrait terminologique du concept se décline comme suit avant d'aborder la définition officielle retenue sur la base de ces études et enquêtes au niveau de l'espace européen.

Erasmus (2016). Évaluation des soft skills chez les jeunes sans emploi /Définition Erasmus

Les compétences douces sont des qualités, des traits de personnalité et des compétences sociales que chaque personne possède à un degré différent. Ils sont reconnus mondialement comme étant essentiels à la réussite dans la vie en général pour tous les individus. Malheureusement, il y a beaucoup de personnes qui ne développent pas ces compétences à leur plein potentiel. Les éducateurs croient cependant que l'enseignement des compétences non techniques est une composante essentielle du développement d'un jeune et que ces personnes devraient avoir la possibilité d'explorer leurs compétences.

Ci-dessous également quelques définitions des « compétences clés » dans les systèmes éducatifs européens qui ont adopté cette terminologie :

Définitions		
Pays	Dénomination	Signification
Angleterre	«Key skills» (compétences clés)	Compétences génériques dont les individus ont besoin pour devenir des membres actifs d'un monde professionnel flexible, adaptable et concurrentiel et pour leur formation tout au long de la vie. En Irlande du Nord on parle de « Key transferable skills » (compétences clés transférables) pour désigner le même concept.
Ecosse	«Core skills» (compétences essentielles)	Qualifications générales et transférables nécessaires à chacun pour devenir des membres à part entière de la société, actifs et responsables. Bases de la citoyenneté, de l'emploi et de la formation tout au long de la vie.
Portugal	«Competencia» (compétence)	Désigne des connaissances et savoir-faire généraux et disciplinaires considérés comme essentiels pour tous les citoyens. Le terme est utilisé pour toutes les étapes de l'enseignement de base (9 années) et est lié à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements dans différentes situations.
Danemark	«Nøgglekompetence» (compétence clé)	Capacité à appliquer les connaissances et qualifications à diverses situations. Ce sont les « compétences qui font office de pivot, celles qui activent les compétences professionnelles et constituent en tant que pré-requis à l'acquisition de compétences professionnelles et qui sont par conséquent très demandées par tous les acteurs du marché du travail, dans une mesure variable. Les compétences clés sont développées dans le système éducatif, dans le travail et dans la vie civile.
Allemagne	«Schlüsselkompetenzen» (compétences clés)	Ce terme comprend des éléments de développement dynamique, de rationalité, d'humanité, de créativité et de flexibilité. Il s'agit de compétences générales (non disciplinaires) essentielles pour se prendre en charge efficacement au niveau personnel et professionnel. Il y a un large consensus sur les qualités de ces compétences générales, mais il y a également des nuances dans leurs significations. On utilise parfois comme synonyme, avec des sens différents, les termes de compétence de base, compétence clé, qualification clé, méta-compétence et compétence métacognitive.
Autriche	De nombreux termes sont utilisés	Les mots « Schlüsselqualifikationen » (qualifications clés) et « Schlüsselkompetenzen » (compétences clés) sont utilisés quand il s'agit de compétences indépendantes des matières disciplinaires. Toute compétence disciplinaire doit être renforcée et complétée par des « Sozialkompetenzen » (compétences sociales) et des « Selbstkompetenzen » (compétences personnelles).
Belgique néerlandophone	«Sleutelcompetentie» (compétence clé)	C'est une compétence transférable à de nombreuses situations et contextes, et multifonctionnelle car elle peut être utilisée pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre différents problèmes et accomplir différentes tâches.
Belgique germanophone	«Schlüsselkompetenzen» (compétences clés)	Les compétences clés comprennent uniquement des compétences disciplinaires. Elles doivent être maîtrisées par tous les élèves pour l'attribution d'un certificat. Les compétences transversales (même définition qu'en Belgique francophone), sont également importantes mais ne font pas partie des compétences clés vu qu'il est difficile de les évaluer et qu'elles ne peuvent donc pas faire l'objet d'une certification

Le relevé de ces contenus confirme le postulat de l'étude de l'OCDE selon lequel la sélection des compétences clés dépend de ce à quoi la société attribue de la valeur.

Un grand nombre de valeurs sociales et personnelles est mis en avant dans un certain nombre de pays: savoir collaborer, respecter l'environnement, gérer sa santé, etc. **Ce qui fait la différence entre les types de compétences abordées, c'est l'évaluation et la certification.** Des compétences auxquelles on peut attribuer des critères d'évaluation et des niveaux de pondération sont des compétences que le système d'éducation et de formation ou en milieu professionnel intègre généralement dans les curricula, les programmes ou des unités capitalisables en formation continue (ou VAE) et dont l'issue est une reconnaissance, une certification ou un diplôme. Le reste des compétences ou « parties de compétences », plus des savoir-faire et des attitudes, relèvent du profil personnel et social et font appel à d'autres processus de formation ou d'accompagnement pour leur acquisition. Souvent, c'est plus d'une institution qui contribuent à leur intégration (familiale, religieuse, communautaire, sportive, artistique, etc.). Ces compétences sont ce qu'on appelle des *life skills* ou des *soft skills* relevant d'attributs relationnels et personnels. En voici de nombreux exemples :

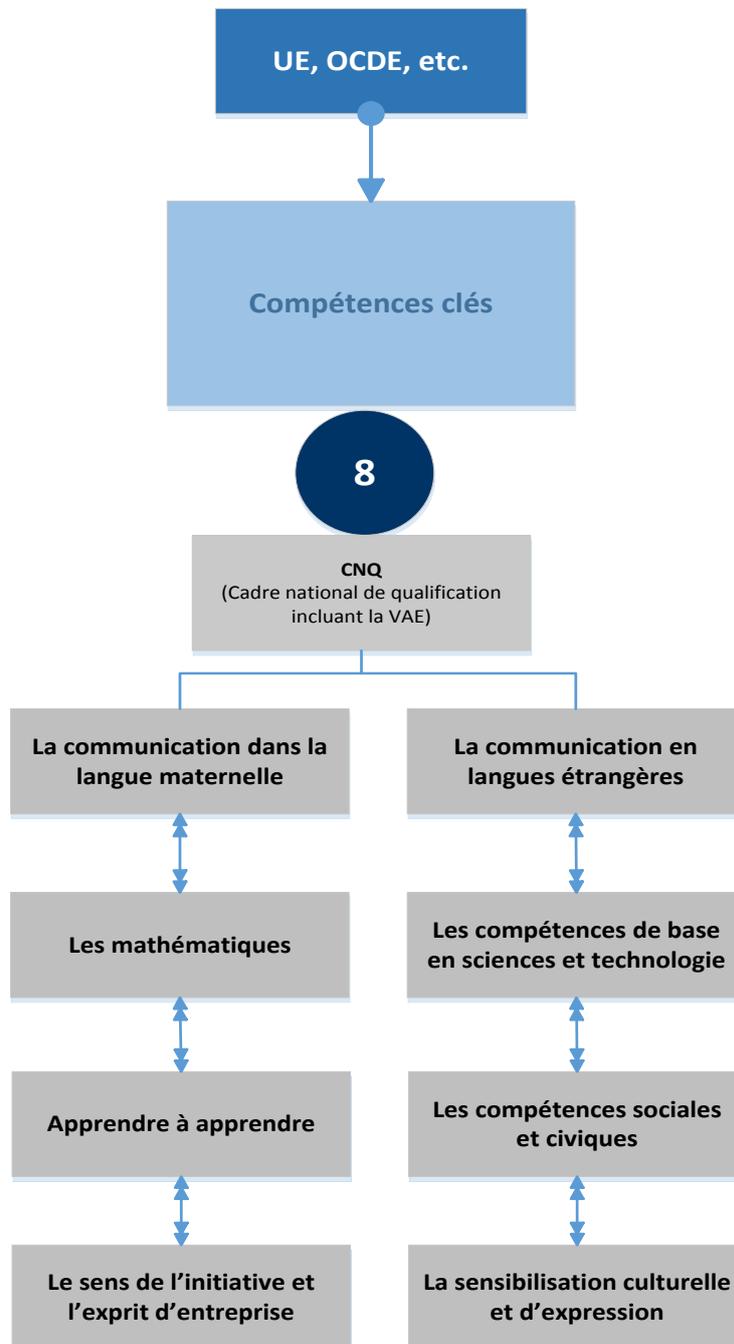
Compétences personnelles	
Conscience de soi	Savoir prendre conscience de soi, faire des choix, prendre des décisions, avoir le courage de s'analyser, l'avidité d'apprendre, le sens de l'initiative, avoir une image positive de soi, etc.
Réflexion critique	Savoir analyser, observer, évaluer, résumer, déduire, conclure, comparer, faire des transferts, faire un usage critique de l'information, développer une opinion personnelle, etc.
Amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle	Savoir réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage, s'autoévaluer, se fixer des objectifs, avoir la volonté d'apprendre, des méthodologies de travail personnalisées, avoir le sens de la curiosité, etc.
Résolution de problèmes	Savoir identifier et comprendre un problème, planifier les moyens de le résoudre, examiner les solutions proposées, prendre des décisions, gérer des situations complexes, etc.
Autonomie	Savoir agir de manière indépendante dans la famille, l'environnement et les groupes sociaux, chercher et traiter l'information et la transformer en connaissance mobilisable, être responsable et créatif, avoir la capacité d'auto-apprentissage, d'auto-motivation, de tirer la leçon des conséquences de ses actes, faire des choix rationnels, gérer les exigences du futur, etc.

Définition officielle des compétences clés en Europe (2006)

En 2006, le Parlement européen et le conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, vote la recommandation relative à la définition des compétences clé. Conformément aux travaux de l'OCDE et de l'enquête Eurydice, les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Elles sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance. Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées : certaines aptitudes dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Certaines aptitudes essentielles émergent : pour apprendre, il faut maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute autre activité d'apprentissage, il est important d'abord d'apprendre à apprendre.

Un Cadre de référence européen est établi alors faisant intervenir les huit (8) compétences clés : réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en UE /OCDE

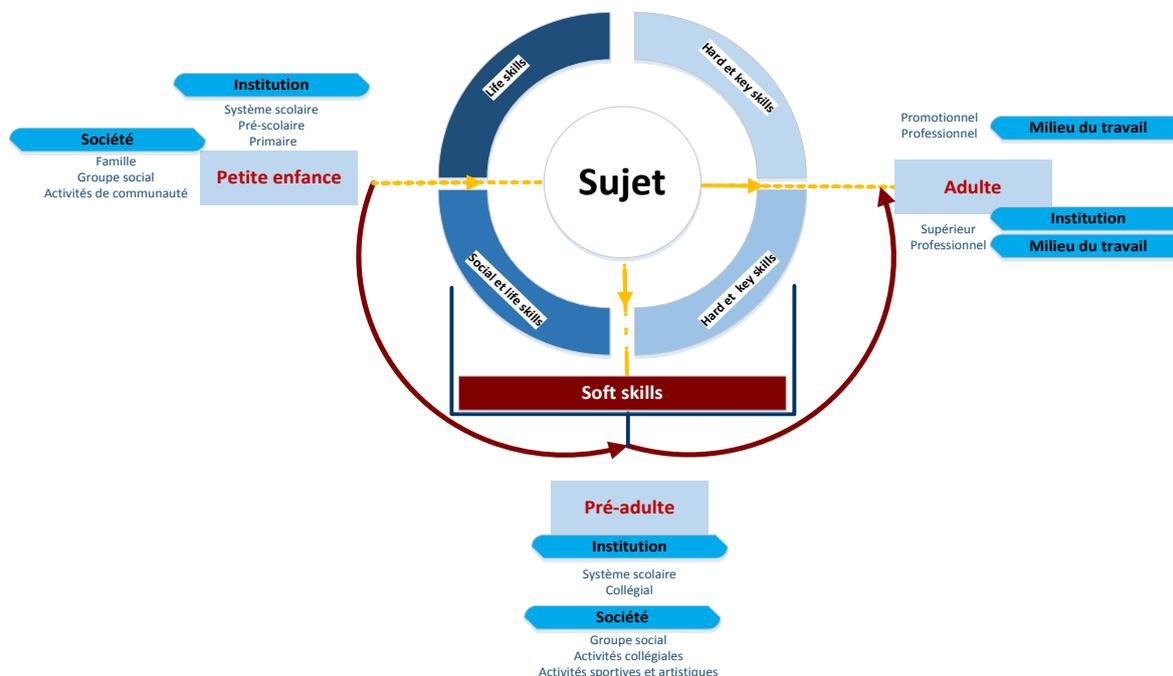


	Compétences-clé	Certifiables	Non-certifiables
1.	Communication dans la langue maternelle	Disciplinaire/Formelle	
2.	Communication en langues étrangères	Disciplinaire/Formelle/Professionnelle	
3.	Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies	Disciplinaire/ Formelle/Technique	
4.	Compétence numérique	Technique/Formelle/Professionnelle	
5.	Apprendre à apprendre		Non-formelle/ non-technique
6.	Compétences sociales et civiques		Non-technique/ transversale
7.	Esprit d'initiative et d'entreprise		Non-formelle/ non-technique
8.	Sensibilité et expression culturelles		Non-technique/ transversale

Ces huit compétences se lisent comme suit : les quatre premières sont de l'ordre disciplinaire, professionnel / formel / technique, elles peuvent être évaluées sur base de la vérification de certains acquis formels. Par contre, les quatre dernières sont plutôt de l'ordre non-formel, « non-technique », « transversal » et ce sont celles qui se confondent le plus avec les *life skills* et les compétences générales.

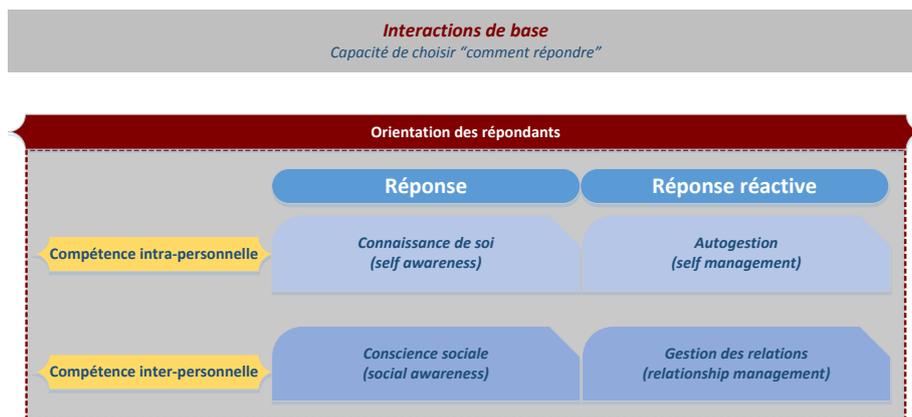
Au-delà du concept de compétence défini comme un « savoir agir en situation », ce qui fonde son caractère « professionnel » c'est son lien avec un contexte de travail, autrement apparaissent aussi une série d'autres vocables assimilés ou non à des compétences professionnelles : compétence clé, compétence de base, compétence transversale, compétence souple, compétence comportementale, compétence essentielle, compétence générique, compétence non technique, compétence minimale, pour n'en citer que quelques-unes.

Dès qu'on établit les liens de ces compétences selon les définitions recoupées et avancées selon les divers pays ciblés, c'est plus le cheminement de la personne qui est souligné dans une perspective de développement personnel qui tient compte des contextes d'apprentissage, des institutions en charge de l'éducation ou de la formation et de l'étape d'évolution de la personne. Le placement de l'appropriation des diverses compétences techniques ou non techniques peut être schématisé selon la figure suivante :

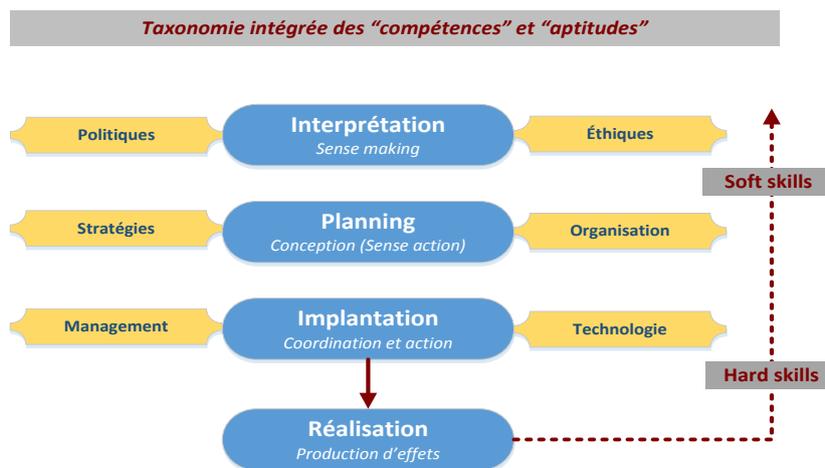


1.1.3 Quelques précisions terminologiques

Toute personne est responsable de ses actions, cela s'appuie sur des éléments différents, chacun relié aux autres. La sensibilisation et l'action interagissent avec les compétences interpersonnelles, comme l'illustre la figure ci-dessous de Kingsley (2015). Beaucoup de caractéristiques de personnalité ont une forte influence sur la compétence transversale individuelle. Les vertus morales peuvent être considérées comme étant connectées aux Soft Skills : tolérance, justice, prudence, courage sont toutes les traits significatifs pour le développement de compétences relationnelles transversales.



Les Soft Skills peuvent être distingués des compétences en entrepreneuriat et des compétences technologiques. Les compétences en entrepreneuriat sont liées au leadership, au risque, à l'innovation et à la gestion du changement, elles correspondent aussi à des Soft Skills. Les compétences technologiques sont celles qui permettent d'effectuer des tâches spécifiques. Une taxonomie intégrée des compétences (représentation ci-dessous) peut être suggérée où les compétences sont organisées en deux groupes : politiques et éthiques, stratégiques et organisationnelles alors qu'une troisième correspond à ce qui est considéré comme le niveau des hard skills (compétences techniques) : compétences en gestion et en technologie. Les niveaux de politiques/éthiques permettent l'interprétation, le stratégique/organisationnel, à la planification et la gestion et la technologie impliquent la coordination des actions. Toutes ces compétences concourent à la réalisation, puis à la production d'effets (Ciappei, 2015).



Différents noms ont été proposés pour les soft skills de la part de plusieurs institutions et organisations internationales, y compris l'Union (UE) et l'Organisation de coopération et de développement économiques et développement (OCDE) (schéma ci-dessous). Les hard skills sont également appelés « compétences

spécifiques » et les compétences souples sont souvent indiquées comme compétences génériques (Poblete Ruiz, 2015). Le renvoi à des compétences « interculturelles » apparues en Europe il y a 20 ans a intégré facilement des expressions telles que Key Compétences « compétences clés » et les compétences du XXI^e siècle qui sont également très communes (Hautamäki, 2015). Certains projets européens ont été élaborés pour définir et étudier les compétences « problème ».

L'un d'eux est le projet « Tuning » qui a traité des compétences génériques, divisées en trois catégories : instrumentales, interpersonnelles et systémiques. Les compétences instrumentales correspondaient à des facteurs cognitifs, méthodologiques, technologiques et linguistiques. Les compétences interpersonnelles ont été divisées en deux groupes : les compétences individuelles et sociales. Les compétences systémiques ont été considérées comme des compétences organisationnelles, entrepreneuriales et de leadership (Poblete Ruiz, 2015).

Différents noms proposés pour définir les “Soft Skills”

Life skills (WHO, 1993)

Transversal skills (ISFOL, 1998)

Generic competences (Tuning project, 2000)

Key competencies for a successful life and a well-functioning society (OECD, 2003/2012)

Key competences for lifelong learning (UE, 2006)

21st century skills (Ananiadou & Claro, 2009)

Transferable skills (RPIC-VIP, 2011)

Future work skills (IFTF, 2010)

Soft skills for Talent (Manpower Group, 2014)

Skills for social progress (OECD, 2015)

1.1.4 Synthèse des définitions des divers « skills »

Compétences « de vie » / life Skills / Capacités et attitudes sociales

Les *life skills* sont toutes les compétences qui sont utiles dans la vie et qui peuvent être considérées comme des compétences essentielles. Par exemple, apprendre à conduire et utiliser un ordinateur sont, pour la plupart des gens, les compétences utiles dans la vie. Les compétences de vie sont des capacités qui aident les personnes à réussir dans leurs expériences personnelles, éducatives, sociales et professionnelles.

Compétences « de base » / Compétences générales / Compétences transversales

Par compétence transversale, on entend un ensemble organisé de savoirs cognitifs et métacognitifs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui permet au sujet, à l'intérieur d'une famille de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. Une compétence transversale peut être à dominante *socio-affective* (respecter l'autre, coopérer, ...), ou à dominante *cognitive* (mémoriser, structurer l'information, ...). Les compétences transversales à dominante socio-affective ont une place capitale au niveau de la structuration de l'identité et de la personnalité. Parmi les compétences transversales à dominante cognitive, se trouve celles qui concernent la **gestion de l'apprentissage** de celles qui ont trait au **traitement de l'information**.

La **gestion de l'apprentissage** regroupe les stratégies que le sujet met en œuvre pour s'assurer d'apprendre dans des conditions optimales et pour contrôler son apprentissage. Ainsi, il organise son temps de travail, choisit des documents de référence adéquats et s'assure de les avoir à sa disposition, etc. Par ailleurs, il se regarde aussi apprendre, évalue l'efficacité de ses résumés, etc. Ces stratégies visent à le placer dans de bonnes conditions pour apprendre.

Le second volet des compétences transversales cognitives concerne le **traitement de l'information** : il s'agit des démarches mentales mises en œuvre pour capter (ex. prendre note), traiter (ex. retirer les idées principales d'un texte), stocker (ex. mémoriser) et utiliser l'information (ex. utiliser des connaissances dans une situation nouvelle). Les compétences transversales prennent forme selon un processus évolutif entrepris dès le préscolaire et qui se poursuit durant le primaire et le secondaire, et même au-delà. Elles renvoient donc à des aspects de la formation qui doivent être pris en compte à tous les ordres d'enseignement. On les retrouve ainsi, bien que sous des appellations quelque peu différentes, dans les programmes de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Enfin, elles sont indispensables dans le travail. Certaines qualifications formelles supplémentaires comme des bases en finances et comptabilité ou des connaissances juridiques sont très importantes pour accroître l'employabilité d'une personne, elles sont généralement difficilement reconnues comme *soft skills* et rentrent plus dans les compétences de base ou *key skills*. L'évaluation des compétences transversales repose sur des modalités variées : celles de l'observation des comportements et des démarches entreprises par le sujet, comme celles de l'analyse de ses productions, et ce, dans une diversité de contextes (voir les 9 compétences transversales identifiées pour le Québec et l'expérience du programme « Outdoor » du Royaume-Uni).

Compétences « dures » / Hard Skills / Compétences techniques / Compétences spécifiques

Les *hard skills* sont les compétences formellement démontrables, nées d'un apprentissage technique et souvent d'ordre académique. Elles sont rendues officielles grâce entre autre aux notes, aux diplômes et aux certificats. Les compétences spécialisées appelées *hard skills* sont spécifiques, techniques, liées souvent à la pratique d'un métier. Elles sont des « compétences » que l'on enseigne qui peuvent être définies, précisées et mesurées (donc évaluées) tels que les mathématiques, la lecture et l'utilisation des programmes informatiques. Les *hard skills* sont les compétences formellement démontrables, nées d'un apprentissage technique et souvent d'ordre académique. Elles sont rendues officielles grâce entre autres aux notes, aux diplômes et aux certificats. Les compétences techniques, sont des compétences spécifiques qu'un individu possède, l'aidant à effectuer une certaine tâche. Elles sont acquises à travers la pratique et l'apprentissage comme le décodage d'ordinateur, la programmation, la peinture industrielle, l'assemblage, la maintenance, le montage, la construction, la vente en ligne, etc. Ces compétences techniques cumulées couvrent le cœur d'un métier dans un programme de formation professionnelle. Elles sont spécifiques au domaine et aux opérations relevant de chaque exercice de ce métier. Une étude a révélé (Millennial Branding et Elance-oDek.com) que 50% des responsables RH se basent sur les hard skills lors de l'embauche, 20% se concentrent davantage sur la personnalité.

Compétences « souples » / Soft Skills / Compétences « molles » / Compétences génériques *

Les « soft skills » sont toutes les compétences « personnelles » qu'un individu peut avoir. Il peut s'agir de l'adaptabilité, le sens de l'écoute ou encore l'empathie. Certains classent même le leadership en « soft skill ». Néanmoins, si c'est déjà le cas aux Etats-Unis ou au Royaume-Uni, en France elles ne sont que trop peu exploitées, car peu enseignées à l'école.

Contrairement aux *hard skills*, qui sont des compétences démontrables, issues d'un apprentissage technique ou académique, mesurables et attestées par des notes ou des diplômes, les « compétences souples » représentent un vrai levier de performance et de compétitivité pour l'entreprise. De plus, ces compétences sont à l'épreuve du temps puisqu'elles « construisent » l'individu avec ou sans le groupe social. Ce sont donc des compétences que l'on peut qualifier de « gratuites » qui bâtissent un « capital humain » à l'échelle individuelle. Les *soft skills* sont davantage reliés à ce que sont les gens, plutôt que ce qu'ils savent. Considérant que les *hard skills* peuvent être appris et perfectionnés au fil du temps, les *soft skills*, sont plus difficiles à acquérir et à changer. Les *soft skills* sont des habiletés inhérentes reliées au caractère et à la personnalité d'un individu. Une personne ayant de solides *soft skills* comme la capacité de s'exprimer aisément peut facilement être un bon leader. Ces profils mettent en avant la capacité de l'écoute et de l'interaction avec les groupes de collègues ou d'autres leaders ou des clients de différentes factures. Néanmoins, il reste à se référer souvent au contexte et à la situation professionnelle ou sociale pour « juger » de ce qui relève du technique/spécifique et du non-technique/générique. Une compétence peut être considérée comme générique dans un domaine particulier, et comme spécifique dans un autre. En plus de cela la compréhension de ce qui devrait être reconnu comme un « soft » varie considérablement. Par exemple *Connaissance en gestion de projet* est « souhaitable à avoir » pour un ingénieur en électricité, mais c'est « nécessaire à avoir » pour un ingénieur civil ; la formation en *sensibilisation culturelle* pourrait être utile pour un chimiste, mais elle est une nécessité absolue pour la gestion des ressources publiques ou humaines dans les sociétés de diverses cultures. L'encyclopédie donne une définition très large sur ces compétences : « Les compétences génériques se réfèrent à la grappe de traits de personnalité, des grâces sociales, de facilités avec la langue, les habitudes personnelles, la convivialité et l'optimisme qui distinguent les gens et varient leur degrés de socialisation. Ces compétences complètent les compétences dures, qui sont les exigences techniques d'un emploi ». (Wikipedia, 2007).

* la désignation à ne pas confondre avec les compétences générales de base quoique des liens sont à effectuer entre les deux

Exemples de soft skills :

- Responsabilité

- Compétences de négociation

- Gestion du temps

- Créativité	- Empathie
- Résolution de problème	- Capacité de travailler en équipe

En conclusion

Le principe fondamental de l'enseignement et la formation c'est de donner à tous les apprenants les mêmes chances de réussite et d'épanouissement dans la vie et dans la société. Les compétences transversales / clés / non-techniques doivent être vues comme un ensemble de caractéristiques à développer chez tout individu pour l'accompagner tout au long de sa vie. Elles doivent donc être développées chez l'enfant et le jeune, mais aussi chez l'adulte. La confusion est pourtant maintenue entre les savoir-être de type psychosocial et/ou socioculturel et les compétences non-techniques.

Les « savoir-être » de type socioculturel ou liés à la personnalité de l'individu, implicitement attendus par l'employeur, apparaissent comme devoir relever de l'ordre de la norme sociale, du conformisme dans un contexte sociétal donné, où prédominent certaines valeurs sociales; dès lors, ces savoir-être ne constituent pas des compétences professionnelles, quand bien même elles peuvent influencer le milieu du travail.

Ces comportements ne peuvent être codifiés par l'entreprise. Pourtant ces comportements attendus, de l'ordre du « Soft-Skills », dans une entreprise donnée et dans une fonction donnée, constituent des facteurs décisifs lors de l'insertion professionnelle et jouent un rôle important lors de l'embauche ou dans l'évolution de la carrière du travailleur.

Le contexte politique européen met de plus en plus l'accent sur la nécessité d'intégrer différentes voies d'apprentissage dans le cadre de la stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, de développer un système de transfert de crédits pour l'EFP afin de promouvoir la mobilité. L'approche axée sur les compétences (ou fondée sur les compétences) intègre les connaissances, les compétences et les comportements qui ont été acquis à travers divers itinéraires et rend transparente la base des qualifications.

Le défi consiste à élaborer une typologie cohérente des KSC: knowledge, skills and competences / connaissances, aptitudes et compétences dans un contexte où, même à l'intérieur d'un même pays, il existe une diversité d'approches et plusieurs partenaires intervenants.

Chaque choix de pratiques d'intégration des compétences clé que ce soit dans les programmes scolaires ou de formation ou encore en milieu professionnel ou même indépendamment des cheminements académiques connus, présente des atouts particuliers et a été développé pour répondre aux besoins particuliers de l'économie et du contexte des politiques d'éducation et de formation locales. Il y a donc peu de mérite à essayer de prescrire une typologie unique qui n'a pas été développée pour une main-d'œuvre spécifique ou un système de formation et d'éducation spécifique.

L'approche britannique montre la valeur des normes de compétences fonctionnelles définies au niveau professionnel et leur applicabilité au milieu de travail. Ces normes intègrent les compétences souples ou attitudes personnelles qui doivent accompagner le geste professionnel. L'approche adoptée en France, en Allemagne et en Irlande montre le potentiel d'une approche multidimensionnelle même si l'Allemagne rejoint plus l'Angleterre dans la définition de ce qui est considéré comme compétences complémentaires aux compétences techniques.

La difficulté n'est pas simplement d'établir un accord terminologique, mais de veiller à ce qu'un vocabulaire commun soit étayé par des sens. Les différences entre les systèmes de FPT et les cultures de travail présentent des difficultés de mise en commun, mais la typologie doit être suffisamment souple pour harmoniser les systèmes et s'adapter à différentes conditions socio-économiques. Les différences conceptuelles fondamentales sont évidentes, du fait que les modèles et schèmes d'éducation, de formation et de travail sont différents de nature mais ceci n'empêche pas de trouver des consensus pour agir sur les besoins que ce soit au niveau du système d'éducation et de formation ou au niveau des professionnels en milieu du travail.

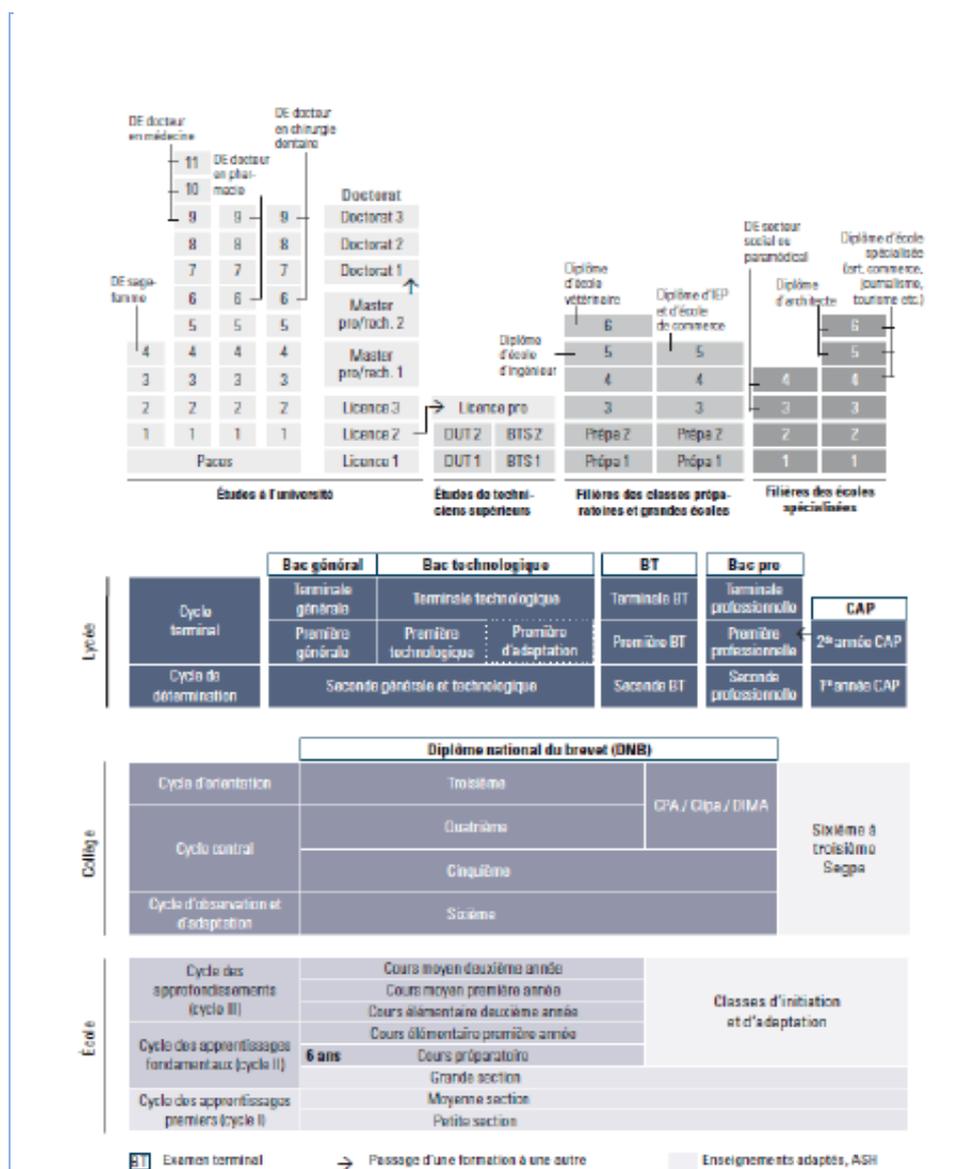
1.2 France



1.2.1 Structure du système éducatif français

En France, la formation initiale concerne les jeunes sous statut scolaire et universitaire ainsi que les apprentis. Elle comprend des enseignements généraux, des enseignements techniques et, dans certaines filières, des enseignements professionnels. En général, située après la phase d'éducation pure (apprentissage des savoirs de bases), elle vise à préparer l'entrée dans la vie active. Le système d'éducation et de formation initiale français est structuré en trois grands niveaux :

Enseignement du premier degré	Enseignement du second degré	Enseignement supérieur
L'enseignement du premier degré, qui comprend l'enseignement préélémentaire et l'enseignement élémentaire	L'enseignement du second degré, réparti en deux cycles	



L'enseignement préélémentaire est dispensé dans les écoles maternelles. Bien que facultatif, il est cependant suivi par la quasi-totalité des jeunes français âgés de 3 à 6 ans. L'enseignement élémentaire, d'une durée de 5 ans (élèves de 6 à 11 ans), est obligatoire. Il est dispensé dans les écoles primaires. Le premier cycle de l'enseignement secondaire est également obligatoire. Dispensé dans les collèges, cet enseignement dure 4

ans (élèves de 11 à 15 ans). Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises par les élèves à la fin du collège. Ce diplôme ne conditionne pas l'accès aux classes supérieures.

Le second cycle de l'enseignement secondaire est dispensé dans les lycées pendant 3 ans (élèves de 15 à 18 ans). Il propose trois voies de formation : la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle. Le diplôme national du baccalauréat sanctionne la fin des études secondaires dans les filières générale et technologique, ainsi que dans le cursus long de la filière professionnelle.

L'enseignement supérieur est marqué par la coexistence de deux secteurs : celui des universités, établissements publics qui ne pratiquent généralement pas de sélection à l'entrée ; et un secteur non-universitaire, comprenant notamment les classes préparatoires et les grandes écoles accessibles seulement sur concours très sélectif. Les formations dispensées par ces différents types d'établissements ont des finalités différentes ; toutefois la plupart d'entre elles sont structurées en trois cycles d'études (Licence, Master et Doctorat) et en crédits ECTS, en conformité avec les principes du Processus de Bologne.

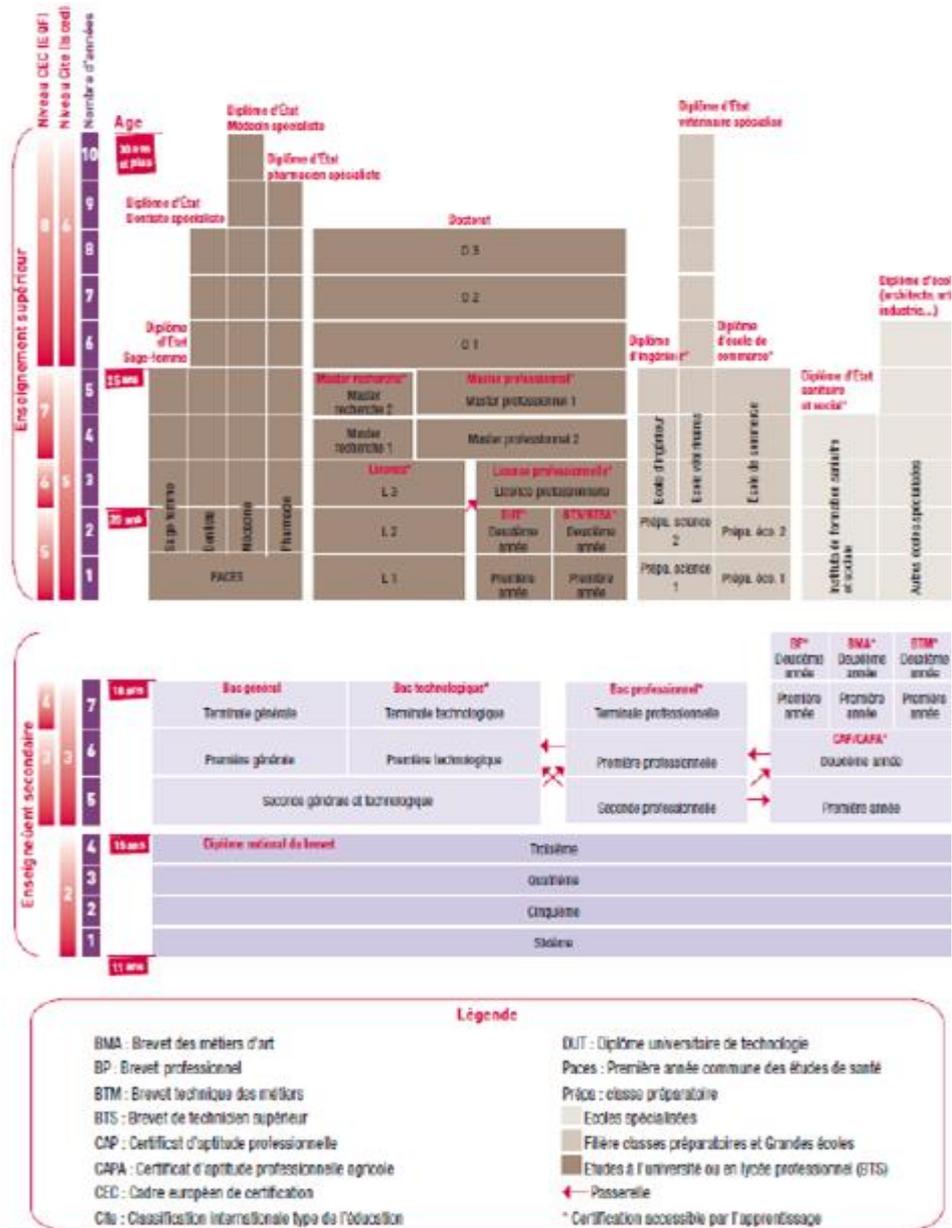
En France, l'instruction est obligatoire de 6 à 16 ans. Cette obligation légale est inscrite dans le code de l'Éducation, comme un certain nombre d'autres grands principes, tels ceux de la gratuité ou de la laïcité de l'éducation. Le système d'éducation et de formation initiale français est par tradition historique fortement centralisé, même si depuis les années 80 certaines compétences de l'État en matière d'éducation ont été transférées aux collectivités territoriales. Il existe un enseignement public gratuit et un enseignement privé, composé en très grande majorité d'établissements ayant passé un contrat avec l'État, en vertu duquel celui-ci prend en charge la rémunération des enseignants. 87,7 % des élèves du premier degré (enseignement primaire) et 78,7 % du second degré (enseignement secondaire) sont scolarisés dans des établissements d'enseignement public. À côté des établissements proposant un enseignement scolaire à temps plein sous statut scolaire, existe également une voie de formation basée sur un enseignement en alternance : l'apprentissage. L'apprentissage a pour objectif de dispenser à des jeunes âgés de 16 à 25 ans une formation générale, théorique et pratique en vue d'acquérir une qualification professionnelle. Cette formation est sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, du CAP (le plus souvent) jusqu'au diplôme d'ingénieur. Pendant le contrat d'apprentissage, le jeune a le statut d'apprenti, c'est-à-dire à la fois salarié d'une entreprise et élève dans un Centre de formation d'apprentis (CFA). Le financement de l'apprentissage repose essentiellement sur :

- ✓ les entreprises, qui en plus des salaires versés aux apprentis, participent directement (par le versement de la taxe d'apprentissage) ou indirectement (par le versement de différentes contributions aux Régions ou aux chambres consulaires) au financement des CFA ;
- ✓ les Régions, qui se doivent d'assurer le financement des CFA, en complément de la taxe d'apprentissage qu'ils ont perçue, en versant une subvention d'équilibre.

Le système d'éducation et de formation initiale français scolarise, une population de plus de 15 millions d'élèves, étudiants et apprentis (représentant environ 23 % de la population nationale), et dispose d'un budget total de plus de 134,8 milliards d'euros (l'équivalent du 7 % du produit intérieur brut).

Le système d'éducation et de formation français englobe d'une part, les parcours de formation initiale, uniquement diplômants, tels que décrits ci-dessous, et d'autre part les dispositifs de formation continue. Le système de formation professionnelle continue (FPC) offre la possibilité de revenir dans un parcours de formation visant l'obtention des diplômes du système initial. Cependant la FPC permet également d'entrer dans d'autres parcours qualifiants (certifications sectorielles) et surtout dans des parcours non qualifiants. Ainsi, les actions de formation continue demeurent majoritairement de courte durée (en moyenne 60 heures en 2010)

Cursus de formation certifiante en France Éducation et Formation professionnelles (ÉFP)



En France, la formation continue concerne les adultes et les jeunes sortis des dispositifs de formation initiale. Elle consiste en la poursuite ou la reprise d'un processus de formation générale, professionnelle ou culturelle. Le système d'éducation et de formation continue français comprend :

- ✓ les actions de formation informelles et non formel, tels que l'autoformation ;
- ✓ les actions de formation rattachées au mouvement de l'Éducation populaire visant à permettre à chacun, par la diffusion des savoirs, de mieux assumer son rôle de citoyen et de favoriser ainsi le fonctionnement démocratique (incluant les formations de base et l'apprentissage des « sociale skills » et des « soft skills »);
- ✓ les actions de formation professionnelle continue (FPC) telles que définies et réglementées dans le code du travail.

La FPC demeure la solution la plus usitée. Elle concerne les personnes déjà engagées dans la vie active (salariés du secteur privé, agents de la fonction publique, travailleurs non-salariés) ou qui s'y engagent (demandeurs d'emploi).

Au niveau central, l'État dispose de budgets particuliers afin de financer :

- ✓ des actions en direction des demandeurs d'emploi, pour lesquelles l'État prend en charge tout ou partie des frais de formation, ainsi que la rémunération des stagiaires ne bénéficiant pas de l'assurance chômage ;
- ✓ des actions de formation en direction de publics spécifiques (personnes handicapées, travailleurs immigrés, détenus, illettrés, etc.) ;
- ✓ des actions d'information sur la formation et l'orientation ;
- ✓ des aides à l'élaboration et à la mise en place de plans de formation dans les entreprises ou les branches professionnelles.

Les principaux organismes publics ou parapublics intervenant en FPC sont :

- ✓ les groupements des établissements du second degré public (GRETA) créés par le ministère l'Éducation nationale;
- ✓ le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), établissement public placé sous la tutelle du ministre chargé de l'Enseignement supérieur;
- ✓ les écoles consulaires qui dépendent des Chambres de commerce et d'industrie (CCI), elles-mêmes rattachées au ministère en charge de l'Économie, les écoles consulaires comprennent notamment 29 écoles supérieures de commerce, 25 écoles de gestion et de commerce et 9 écoles d'ingénieur ;
- ✓ l'association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), qui forme majoritairement des demandeurs d'emploi, sur des fonds des Régions ou de l'État. Elle propose des formations sanctionnées par l'un des 273 Titres professionnels délivrés par le ministère de l'Emploi.

En France, les organismes de formation professionnelle continue, qu'ils soient publics ou privés, interviennent tous dans un marché concurrentiel. S'ajoute à ça la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui constitue une troisième voie d'accès aux diplômes et aux titres professionnels, parallèlement à la formation initiale et à la formation continue. Toute personne peut, par cette voie, obtenir la totalité d'un diplôme ou d'un titre grâce à son expérience professionnelle, qu'elle ait été acquise au travers d'activités salariées, non salariées ou bénévoles.

Les « soft skills » dans le système scolaire français

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture 2016 (défini par le décret du 11 juillet 2006)

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire de 6 à 16 ans en France. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune.

L'élève engagé dans la scolarité **apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue.**

Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est constitué de cinq domaines :

Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5
Les langages pour penser et communiquer	Les méthodes et outils pour apprendre	La formation de la personne et du citoyen	Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Les représentations du monde et l'activité humaine
<p>Comprendre en s'exprimer en utilisant quatre types de langages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langue française - Langues vivantes étrangères ou régionales - Langages mathématiques, scientifiques et informatiques - Langages des arts et du corps 	<p>Apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accès à l'information et à la documentation - Outils numériques - Conduite de projets individuels et collectifs - Organisation des apprentissages 	<p>Transmettre les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté - Formation morale et civique - Respect des choix personnels et des responsabilités individuelles 	<p>Donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Approche scientifique et technique de la Terre et de l'univers - Curiosité et sens de l'observation - Capacité à résoudre des problèmes 	<p>Développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace - Interprétation des productions culturelles humaines - Connaissance du monde social contemporain

Dans **Le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures**, tout ce qui est considéré comme des compétences sociales, de savoir-vivre, de développement individuel, de développement de l'intelligence émotionnelle, d'intégration des connaissances dans des situations de vie réelles, de normes comportementales privées et publiques, de création et d'autonomie progressive est intégré dans les programmes d'enseignement jusqu'à 16 ans. Ces savoirs-agir de l'ordre du social et de la vie courante préparent le sujet à aller sur des cycles de formation et d'éducation supérieur avec un background important d'« aptitudes et de compétences de base ». Les diverses organisations et structures en charge de l'éducation, la formation ou dans le milieu du travail s'aligne plus facilement sur ces pré-requis pour aller plus loin dans les « compétences » et travailler sur un niveau plus élaboré de celles-ci. On parle alors plus souvent de « compétences clés » pour combler les besoins ou les manquements des individus dans leurs parcours respectifs. On parle plus de « soft skills » au niveau des profils professionnels (ingénieurs et autres), management et leadership pour les profils ou professionnels ou à professionnaliser.

1.2.2 Le dispositif « compétences clés » et les « soft skills »

Le dispositif « compétences clés » se compose de modules de formation personnalisée permettant de développer l'une des cinq compétences « fondamentales » :

- compréhension et expression écrites,
- initiation à une langue étrangère,
- mathématique et compétences de base en sciences et technologies,
- compétence numérique et,
- aptitude à développer ses connaissances et compétences.

Ce dispositif a pour objectif l'accès à un emploi, à un contrat en alternance ou à une formation qualifiante, la réussite à un concours ou l'obtention d'une promotion professionnelle et peut avoir lieu parallèlement à un contrat aidé ou à une formation certifiante. Le dispositif « compétences clés » s'adresse en priorité aux :

- demandeurs d'emploi ;
- aux jeunes de 16 à 25 ans sans emploi et sortis du système scolaire ;

- aux salariés en insertion par l'activité économique ou en contrat aidé, en complément des obligations de formation de l'employeur.

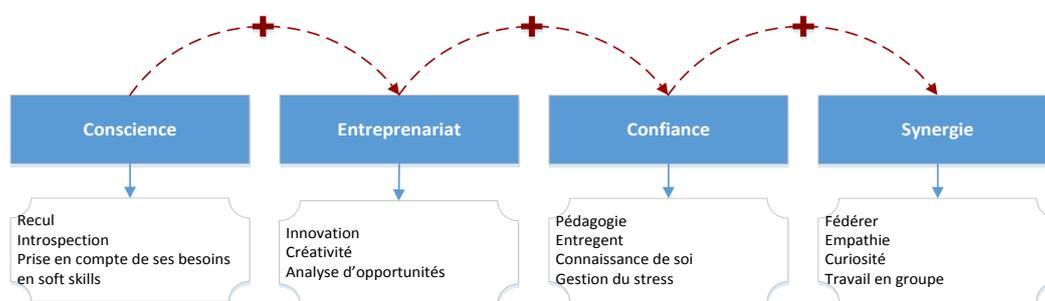
Une évidence revient souvent dans le monde du travail et de la formation en France : le savoir-faire ne suffit plus dans le milieu professionnel, il faut maintenant être doté de softs skills. Il y a dans la littérature recueillie une différence claire entre ce qui est considéré comme « compétence clé » et ce qui est considéré en tant que « soft skills » ou « compétences souples ».

Le dispositif autour de 5 compétences clés existe et est sollicité tel que mentionné par les différents publics sus-mentionnés pour les finalités d'insertion, de reconversion professionnelle ou de mise à niveau professionnelle (profil de Middle management inclus). Les *soft skills* par contre relèvent d'un autre champ d'intervention et d'une autre typologie d'aptitudes.

Les soft skills ne peuvent se détacher du sens même d'une compétence qui est un « ensemble de dispositions, capacités, aptitudes spécifiques permettant à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance) » (voir Larousse). Les soft skills, compétences souples, sont celles permettant d'améliorer la performance d'un individu sur des tâches différentes et variées, contrairement aux compétences techniques rattachées à des tâches spécifiques : elles sont transversales. Ce sont également des compétences humaines venant de la personne plutôt que d'un savoir-faire transmis par d'autres individus.

Dans le contexte français, la compétence transversale se rapproche souvent de ce qui est reconnu comme soft skills. Le dictionnaire d'Oxford définit les soft skills comme étant : « les caractéristiques personnelles qui permettent à chacun d'interagir de manière efficace et harmonieuse avec d'autres personnes ». Dans d'autres définitions le sens des soft skills se détermine plus dans les interactions au sein de l'entreprise : « Les compétences souples sont des attitudes et des comportements illustrés pendant des interactions avec d'autres individus qui affectent les résultats de ces rencontres. Elles se différencient des compétences dures telles que les connaissances techniques et les aptitudes nécessitant des performances spécifiques pour des tâches relatives à son métier et plus établies formellement dans les descriptifs de mission. Dans le passé, il était communément accepté que les managers et les collaborateurs n'avaient pas besoin de compétences souples à partir du moment où ils pouvaient effectuer leur travail. Cependant, même les missions reposant sur des tâches impliquant des compétences dures nécessitent des compétences souples également, autant que des compétences techniques ».

Dans un travail de recherche récent de Fabrice Mauléon, on parle plus de « réflexe soft skills » ou des compétences attendues des leaders de demain dans le contexte français. Les situations quotidiennes font appel pourtant à quatre (4) soft skills : la conscience, l'esprit d'entreprendre, la confiance et la synergie.



La définition des soft skills se décline, selon cet auteur, comme suit : « ce sont des caractéristiques personnelles qui permettent d'interagir de manière efficace et harmonieuse avec d'autres personnes, ce sont

des compétences qui relèvent plus de la personnalité, et qui dépendent plus du cerveau droit que du cerveau gauche (cerveau gauche plus analytique et cerveau droit plus intuitif). Les *soft skills* sont les compétences que l'on mobilise le plus dans nos organisations. ».

Les *soft skills* correspondent aux qualités qui relèvent du savoir-être. Cette expression se traduit par "compétences souples" en français. Par exemple, l'adaptabilité, la créativité, la communication et l'empathie sont considérées comme des *softs skills*. Les entreprises accordent de plus en plus d'importance à ces qualités personnelles, qui s'avèrent difficilement mesurables. Elles surpassent même les acquis techniques, ou *hard skills*, souvent demandées par un employeur, comme la maîtrise d'un logiciel ou d'un outil. Aujourd'hui, les professionnels sont nombreux à penser que le savoir-faire s'apprend sur le tas et que le savoir-être reste indispensable pour être productif.

En France, les *soft skills* sont peu valorisées et reléguées au second plan. Un nouvel environnement de travail est en train de se dessiner et deux signaux forts sont observables : le marché du travail est en pleine mutation et les critères de recrutement sont en train de changer. Les entreprises récemment ont un souci de compétitivité et les jeunes diplômés sont à la recherche d'un équilibre de vie que nulle génération n'a encore manifesté avec autant de précision. L'équilibre entre vie personnelle, vie professionnelle et vie sociale est devenu un enjeu fondamental. Les changements impulsés, sous les effets cumulés des nouvelles technologies remodelent aussi les compétences nécessaires à l'avenir pour être suffisamment productifs.

La mondialisation, l'évolution rapide des technologies, l'émergence d'activités innovantes nécessitent désormais de nouvelles compétences. L'étude « The future of jobs », publiée par les organisateurs du forum économique mondial de Davos, révèle qu'en 2020, le niveau de l'intelligence émotionnelle ne sera plus un atout mais un pré-requis pour les futurs dirigeants. Les recruteurs sont naturellement à la recherche de ces personnalités qui sauront s'adapter, résoudre des problèmes complexes, faire preuve de créativité et de tact pour répondre aux nouveaux besoins du monde du travail.

Cette valorisation des *soft skills* par les recruteurs s'accompagne d'une profonde évolution dans les méthodes de recrutement. L'interview sur la base du CV cède progressivement la place à des mises en situation collectives pour évaluer les aptitudes comportementales.

Certaines organisations, entreprises et écoles ont commencé cette mutation en adaptant leur logique de recrutement et de formation. Même si ce sont des qualités personnelles, les *soft skills* peuvent se développer. Face à leur importance, elles sont de plus en plus enseignées à l'école qui propose désormais, dans le secondaire principalement, des cours liés à ces qualités relationnelles : cours de communication non-verbale, de réunion, d'animation, de prise de parole, de négociation ou même clown-théâtre, rien ne manque dans les écoles pour optimiser au maximum ces atouts. Des stages supplémentaires sont également proposés.

Les *softs skills* ou compétences humaines permettent de mieux comprendre l'individu dans sa totalité et à travers sa personnalité. Elles constituent alors un levier intéressant pour trouver un équilibre entre performance et épanouissement en entreprise. Par opposition aux « *hard skills* », compétences techniques mesurables, les « *soft skills* » sont les qualités humaines que le manager va chercher à identifier – et à valoriser pour en faire un vecteur de motivation, de créativité et de performance.

D'un côté, il y a donc les « *hard skills* », les compétences « démontrables », acquises par l'individu : des connaissances de l'ordre technique ou académique qui ont donné lieu à des notes, à des diplômes, à des certificats, à des grades, à des titres et de l'autre côté, il y a les « *soft skills* », plus informelles, parfois moins conscientes aussi – et encore très peu valorisées en France au sein de l'entreprise : l'écoute, la pédagogie, l'empathie, l'adaptabilité, la créativité, la gestion du stress. Autant de compétences à part entière qui sont,

depuis longtemps, les « préalables » dans nombre d'entreprises anglo-saxonnes et qui servent à la performance et à la compétitivité.

Les soft skills font partie d'un potentiel « humain » dont l'individu a plus ou moins conscience. La démarche de prise de conscience des soft skills prend source chez l'individu : une personne n'ayant pas l'envie de découvrir ses soft skills aura plus de mal à en prendre conscience. Si un organisme veut valoriser les soft skills, il est nécessaire que ses agents aient la même intention au niveau individuel.

Les soft skills ne se substituent pas à l'acquisition de connaissances académiques. Elles sont appelées dans l'horizon professionnel français à devenir un pré-requis au même titre que le diplôme. Il convient cependant de réfléchir à une meilleure intégration du développement personnel dans l'ingénierie pédagogique et la construction des parcours d'études.

C'est donc principalement des soft skills que dépend l'emploi dans une entreprise et, à plus long terme, l'intégration et le développement au sein du milieu du travail. Dans une offre d'emploi, il est facilement constaté que plus de 60 % des critères requis pour la qualification à un emploi relèvent des soft skills justement. Généralement les qualifications techniques et dossier du candidat assurent l'obtention de l'entretien d'embauche, à moins que le poste ait une forte connotation technique (notamment dans le domaine scientifique ou informatique), viendra ensuite l'évaluation de la manière dont le candidat applique ses connaissances, ou encore la manière dont il se comporte en groupe, au sein de l'entreprise. C'est donc sur le savoir-être, et non sur le savoir-faire, que se fait toute la différence : ceci est valable aussi bien pour la réussite d'un entretien que pour la réussite d'une carrière au sein d'une entreprise.

En effet, dans les évaluations annuelles dont dépendent principalement l'avancement et le développement, l'entreprise évalue la performance de ses employés en se penchant principalement sur leurs soft skills : sur 10 critères d'évaluation, 1 ou 2 critères sont liés aux compétences techniques, les 8 autres sont liés aux soft skills déterminés par le poste et/ou la culture d'entreprise. Une nouvelle série de compétences commencent également à émerger sur le marché du recrutement mais qui fait appel à d'autres types de compétences : les *life skills*.

Les softs skills	Les life skills
<i>Les softs skills sont des aptitudes développées lors d'expériences professionnelles (jobs, stages, etc.) ou semi-professionnelles (école, activités associatives) et qui font appel à l'intelligence relationnelle et émotionnelle : sens de l'efficacité, sens de la communication, adaptabilité, flexibilité, sens collectif, résistance au stress, créativité, etc. Elles s'apprennent sur le terrain, au sein d'une organisation structurée et sont principalement liés à une fonction occupée.</i>	<i>Les life skills sont des aptitudes beaucoup plus profondes et subtiles que la vie amène à développer. Ils peuvent s'apparenter parfois aux soft skills, mais ils sont beaucoup plus personnels. Ils dépassent le cadre de la fonction effectuée. Ils sont ancrés dans la personne et ce sont les expériences de vie qui les renforcent. Les life skills sont en quelque sorte des talents naturels, parfois innés, qui s'expriment naturellement au-delà des tâches et des responsabilités à d'assumer.</i>

Il va sans dire que chaque entreprise est unique : chacune a sa culture d'entreprise, chaque poste a également des critères de qualification bien précis. Cependant, il semble que certains soft skills fassent l'unanimité et sont de véritables « incontournables » présentement : sens de l'efficacité, sens de la communication, flexibilité et adaptabilité, sens du collectif et créativité et sens de l'initiative. Tandis que d'autres sont identifiés dans une perspective futuriste de développement du marché du travail et du rôle même de l'individu au sein du groupe et dans son milieu professionnel. Nous déroulons ci-dessous les premiers suivis des derniers.

Les 5 Soft skills standardisés

Soft skill	Description	Précisions
Sens de l'efficacité	<i>Cette aptitude est essentielle, car elle permet aussi bien à l'entreprise qu'aux travailleurs à garder le cap dans toute situation critique, de ne pas perdre de vue l'essentiel. Elle demande un sens poussé de l'organisation, une bonne gestion du temps et du stress, un sens des priorités, un engagement à tenir les délais énoncés. Elle garantit également la crédibilité auprès des autres.</i>	<p>Être concret</p> <p>Avoir le sens des réalités</p> <p>Avoir un esprit pragmatique (par opposition aux théories toutes faites)</p> <p>Faire preuve d'un jugement approprié et adapté à la situation</p> <p>Savoir garder le cap et ne pas perdre de vue les objectifs à atteindre</p> <p>Être focalisé et rester concentré</p> <p>Optimiser ses gestes et ses pensées (ne pas s'éparpiller dans tous les sens)</p> <p>Savoir gérer le stress et les pressions extérieures</p> <p>Être organisé et savoir « prioriser » les tâches</p>
Sens communication	<i>Aussi bien écrite qu'orale, cette aptitude demande de mettre en œuvre toute une palette de talents et de les adapter selon les situations. Parfois conciliante, parfois ferme, parfois humble, parfois assurée, parfois imagée et drôle, parfois claire et concise, la communication est une clé majeure pour la visibilité et la reconnaissance (personnelle ou collective) de performance et pour l'harmonie au sein de l'équipe</i>	<p>Avoir une bonne expression orale</p> <p>Savoir établir un bon contact avec ses interlocuteurs</p> <p>Savoir rédiger des communications écrites claires et structurées</p> <p>Faire preuve de discernement dans son style de communication</p> <p>Savoir adapter son discours selon la situation et les personnes</p> <p>Être prêt à partager l'information et à en faire profiter les autres</p>
Flexibilité et adaptabilité	<i>Cette aptitude est aujourd'hui essentielle, au vu des changements rapides et permanents au sein de l'entreprise. Elle va de pair avec le sens de l'adaptabilité, la capacité à changer rapidement de vitesse ou de cap. Les personnes résistantes aux changements ou celles qui ne veulent ou ne peuvent opérer que dans les limites de leur cahier des charges ont un avenir plus incertain que celles qui s'adaptent au fur et à mesure à l'évolution de l'entreprise</i>	<p>Être ouvert aux changements</p> <p>Savoir adapter et faire évoluer son travail</p> <p>Être prêt à faire des heures supplémentaires ou à accepter de nouvelles tâches quand cela est nécessaire</p> <p>Être capable de réviser son jugement ou son opinion</p> <p>Remettre en question ses connaissances et ses croyances</p> <p>Être prêt à apprendre</p> <p>Savoir observer et écouter</p>
Sens du collectif	<i>Les ressources ayant un sens marqué du collectif assurent une pérennité pour l'entreprise. Il s'agit dès lors de voir plus loin que la performance individuelle et de penser à l'équipe, au groupe, au département, à l'entreprise, au monde auquel on appartient et dans lequel on évolue. Cela ne demande pas seulement un esprit d'équipe, mais également un sens éthique poussé, une bonne écoute, une volonté de faire fonctionner les choses ensemble.</i>	<p>Avoir un esprit d'équipe</p> <p>Penser au groupe/département/entreprise dans lesquels on évolue</p> <p>Partager ses connaissances</p> <p>Être prêt à aider les autres, à écouter, à prendre de la distance par rapport à ses intérêts personnels, à être solidaire</p> <p>Faire preuve de sens éthique</p>

Soft skill	Description	Précisions
Créativité et sens de l'initiative	<i>C'est probablement le soft skill le plus délicat, le plus difficile à acquérir. Il peut être inné, mais il demande souvent une bonne connaissance du milieu dans lequel on évolue. Cette créativité doit toujours être reliée à un aspect visionnaire : c'est une capacité à transformer les choses, les amener plus loin, envisager des solutions nouvelles et différentes. Cela demande un sens de l'innovation, de sortir des chemins battus « to think outside the box » (littéralement) « penser au-delà de la petite boîte ».</i>	<p>Être plus qu'un simple exécutant</p> <p>Ne pas attendre simplement les directives de la hiérarchie</p> <p>Être proactif</p> <p>Savoir proposer des idées au bon moment et à la bonne personne</p> <p>Savoir générer de nouveaux élans, des nouvelles perspectives, des idées originales</p> <p>Prendre du temps pour réfléchir à de nouvelles manières de faire</p>

1.2.3 Place des « soft skills » dans le système d'études en France aujourd'hui

Le système éducatif français accorde une large importance aux hard skills. Ce qui compte avant tout est le bulletin de notes, l'obtention des partiels, le résultat d'un concours, peu importe les « particularités » personnelles, auxquelles les recruteurs attachent de plus en plus d'importance, si elles ne figurent pas sur les certificats académiques. En France, les *soft skills* sont intégrés dans le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** ou admises dans le dispositif des « compétences clés » ou encore intégrées dans le

« processus de travail » accompagnant la réalisation des « compétences dures ». Pourtant, le concept fait son chemin surtout en milieu d'entreprise et plusieurs personnalités montent au créneau afin de mettre en lumière l'importance de ces apprentissages ou aptitudes personnelles. La France accuse un certain retard, mais la réflexion est entamée. En effet, plusieurs entreprises s'appuient sur les soft skills dans leur recrutement et certaines écoles les prennent en compte dans leur enseignement.

En France, les formes d'apprentissage sont encore inscrites dans la logique « maître-savoir-élèves » et n'ont pas encore connu cette mutation qui s'apparente plus à celle du coaching. L'idée émerge, doucement. En effet, certaines écoles et entreprises ont intégré les *soft skills* via l'enseignement ou les méthodes d'évaluation du personnel. Néanmoins, le diplôme a encore une forte valeur symbolique, même si le monde académique français a pris la mesure de ce besoin de *soft skills* et fait progressivement évoluer ses programmes dans ce sens. Il convient de préciser que l'acquisition des *soft skills* commence à l'école dès le plus jeune âge (socialisation dans ce qui est reconnu comme le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture**) et se poursuit de manière plus ciblée au collège et au lycée avec les projets de classe. Le système éducatif français est particulièrement performant dans ce domaine.

Du côté des entreprises, les dirigeants se plaignent que les cours universitaires mettent trop l'accent sur les connaissances académiques et trop peu sur leur pertinence pour le monde réel. Le ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche tente de combler alors le fossé entre les universités et le monde des entreprises en engageant des projets de consultation sur la réforme du curriculum dirigé par des chefs d'entreprise. L'initiative n'a pas encore donné de résultats probants puisqu'elle a provoqué d'un autre côté la réserve des académiciens. L'objectif des nouvelles initiatives des changements de curricula aux universités françaises est d'améliorer l'employabilité des diplômés non seulement à court terme mais plutôt de présenter des cours qui ouvrent de nouvelles perspectives aux étudiants.

Quelques cas intéressants d'intégration des soft skills dans les apprentissages

EDHEC Business School

Formation au Management de haut niveau, adaptée aux besoins des entreprises, validée par un diplôme reconnu à l'échelle internationale. L'EDHEC Business School fait partie des cinquante (50) Business Schools mondiaux titulaires de la reconnaissance EQUIS (European Quality Improvement System), AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business), AMBA (Association to Advance Collegiate Schools of Business). Ces trois accréditations internationales reconnaissent l'excellence académique de ses programmes, la qualité du corps professoral, les liens étroits avec les entreprises, ainsi que l'implication de l'EDHEC Business School dans son environnement local et économique. **L'École offre des formations initiales qui se basent sur un projet pédagogique qui développe les soft skills chez les étudiants et les met directement dans des situations d'apprentissage et d'intégration d'apprentissages : stages, échanges académiques, vie associative, etc.**

L'école développe également des programmes pour cadres et dirigeants en formation continue. L'EDHEC Business School forme chaque année 10 000 managers et dirigeants grâce à une gamme élargie de programmes diplômants, certifiants ou encore sur-mesure pour répondre aux besoins des entreprises. Certains cours intègrent une certaine dimension des soft skills : exemple de l'Executive MBA avec un cours de « marketing stratégique ». Le séminaire s'organise autour d'un jeu d'entreprise, c'est à dire une mise-en-situation des étudiants dans une ambiance de travail qui pourrait être la leur quelques années plus tard. Ces notions nouvelles de soft skills ont certainement un attrait marketing et commerciales puisque l'analyse des contenus démontre qu'une similitude est flagrante entre ces « nouvelles compétences » et des modules intégrés dans les programmes de par la nature des tâches attendues comme l'immersion en milieu professionnel ou la communication professionnelle. Le concept demeure comme avancé plus haut très nouveau et peu démêlé de sa signification anglo-saxonne, origine de son emprunt, dans le milieu scolaire ou académique. En milieu professionnel dans un contexte de formation continue, la situation est différente.

Les entreprises

En milieu d'entreprise française, la tendance à intégrer les soft skills est indéniable. La crise économico-financière y est pour beaucoup. Elle a renforcé le besoin de se référer à des valeurs traditionnelles, telles que la fiabilité et la prudence. **Les soft skills sont estimées via des assessment centers (AC), organismes internes ou externes, chargés d'évaluer les apprentissages formels par des mises en situation. Ces centres peuvent tout aussi bien être utilisés dans le cadre du recrutement, visant à compléter l'évaluation plus traditionnelle, que dans la gestion de carrière (mobilité, développement des compétences...).** La méthode est d'origine américaine. L'International Congress on Assessment Center Methods souligne la souplesse de ce système d'évaluation. En effet, chaque pays a sa propre hiérarchie de valeurs. L'adaptabilité des AC permet ainsi d'adapter la vision de chaque entreprise et les valeurs qu'elle privilégie à une méthode définie.

Les entreprises françaises ont intégré les méthodes de l'AC uniquement dans le cadre du recrutement. Elle se déroule sur une journée ou plusieurs (dépendamment de l'entreprise) au cours de laquelle les jeux de rôle s'enchaînent, à l'issue desquels les candidats sont soumis à un ultime entretien qui décidera de leur futur dans l'entreprise. A chaque entreprise sa façon de faire. Au programme, des jeux de rôle en équipe et en individuel, au fil desquels le nombre de candidats diminue.

Les entreprises cherchent à mettre leurs candidats en situation afin de tester leurs compétences comportementales telles que le goût pour l'action, la notion de responsabilité, le travail en équipe... L'avantage de ce système d'évaluation est le filtre que cela opère sur les candidats, et la réelle valeur-ajoutée apportée grâce à l'évaluation des motivations et des capacités pratiques dans toute sorte de situations (stress, courte deadline...). **Les AC vont vers une évaluation par les soft skills et non uniquement par les hard skills afin de valider un potentiel au-delà d'un simple CV.** L'assessment center est une méthode qui se caractérise par l'utilisation d'une multitude de techniques et de plusieurs assessseurs évaluant le candidat sur des compétences bien définies (compétences liées au faire comme au savoir-être). Les outils (tests, exercices de jeu de rôle, mise en situation) permettent de vérifier si le candidat dispose bien des compétences nécessaires pour réussir à la tenue d'un poste. Il n'existe pas de règles définissant le nombre précis d'exercices que doit contenir l'assessment ou des types de compétences (estime de soi, compétences émotionnelles, capacités managériales, à l'organisation, à la vente ou la gestion) qu'il peut ou pas évaluer.

Cas de l'EMLV (École de management de Paris), l'ESILV (École d'ingénieurs) et l'IIM (Institut d'Internet et de Multimédia)

Les trois écoles forment une alliance forte et accusent un passé reconnu en formation. Depuis plusieurs décennies de jeunes cadres sont formés à intégrer les métiers de demain dans des environnements pluridisciplinaires et interculturels. La transversalité entre les trois écoles favorise le développement des soft skills. Elle traite de la capacité à faire collaborer des équipes ayant des cultures scientifiques et métiers différentes. Dans les programmes respectifs de ces écoles, se retrouvent les qualités relationnelles, écoute, empathie, convivialité, gestion de ses émotions : autant de traits de caractère qu'il convient de développer et de valoriser pour un jeune diplômé amené à entrer sur le marché du travail.

Types de soft skills développés dans les programmes offerts :

Savoir travailler en équipe

La pédagogie en école de commerce favorise le développement de cette compétence : à l'EMLV, de nombreux travaux en équipes sont réalisés par les étudiants, y compris de manière transversale avec des étudiants aux horizons et aux profils différents, issus de l'école d'ingénieurs ou du web et du multimédia.

Etre créatif

Les étudiants de l'EMLV sont confrontés tout au long de leur cursus aux problématiques d'innovation, avec un accent fort mis sur la transformation digitale. Le projet mené avec PSA Peugeot Citroën sur le thème de l'automobile connectée ou bien celui avec Cisco sur les objets connectés en sont deux exemples d'illustration. Des modules spécifiques sont mis en place tout au long de l'année afin d'accompagner les étudiants dans le développement de leur créativité. L'entrepreneuriat est également valorisé.

Etre tourné vers la recherche de solutions

Les défis de mutation des modèles, transformation digitale, accélération des rythmes ... font que les profils de jeunes diplômés doivent être tournés vers la résolution de problèmes. De plus en plus nombreuses sont les entreprises ou des pratiques de « reverse mentoring »

sont par exemples organisées. Le poids important de la pédagogie inversée à l'EMLV vient appuyer cet esprit : les étudiants sont acteurs de leur formation et non plus simplement en situation de recevoir un savoir qui leur serait transmis de manière absolue.

Être engagé et impliqué dans son travail

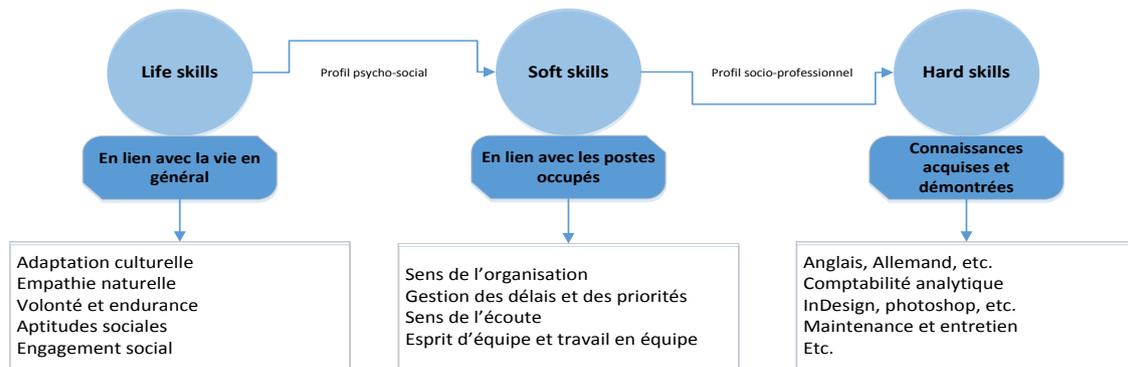
Être autonome et persévérant pour atteindre ses objectifs est une qualité qui permet de se démarquer, dans un contexte où les organigrammes tendent à s'aplatir : les entreprises expriment un besoin croissant de profils « intra-preneurs », engagés et impliqués dans les mutations et les défis de leurs activités. L'engagement est valorisé au sein des écoles sous de nombreuses formes : des activités associatives pouvant donner lieu à des avantages, des challenges inter-écoles ou en équipes transversales, des missions pour des entreprises, de l'accueil de manifestations et conférences sur des thèmes Business, l'implication des étudiants dans leur travail et leur école est prise au sérieux et mise en avant.

Le Département consacré aux soft-skills (récemment créé)

Les qualités humaines et les compétences relationnelles, appelées aussi « Soft Skills », permettent de se différencier auprès des recruteurs et de progresser plus rapidement. Les dirigeants ont décidé de créer en 2016 un département pédagogique, rattaché au Comité de Direction, pour accompagner les étudiants dans le développement de leurs Soft Skills, avec une accentuation spécifique des « attitudes » et savoir-être visés. Ce sont des compétences humaines et des qualités personnelles, liées par exemple à la façon de penser et d'appréhender le monde, comme aux émotions et aux relations avec les autres, ainsi qu'aux modes d'action et de décision. Les « softs kills » sont valorisés dans le monde professionnel, en complément des « hard skills » que sont les connaissances et savoir-faire scientifiques et techniques. L'objectif est de proposer aux étudiants de l'EMLV, de l'ESILV et de l'IIM un critère de différenciation supplémentaire, par rapport à d'autres candidats de même profil technique.

A retenir du contexte français

Les soft skills sont une notion nouvelle de compétences qui font appel aux capacités interpersonnelles et au sens du développement du groupe en milieu professionnel. Elles accompagnent les compétences dures et sont devenues dernièrement, suite aux exigences de développement des milieux du travail et de la compétitivité des atouts supplémentaires qui permettent de « durer » en entreprise et de tracer son cheminement professionnel. Plusieurs opérateurs, instituts ou services de particuliers offrent des « cours » de coaching et de développement de carrière pour les nouveaux arrivants sur le marché de l'emploi afin de maximiser leur chances d'obtention de l'emploi et de réussite des entretiens. En milieu de travail, des cours et des modules sont conçus dans une perspective de perfectionnement de personnel et de développement de la mobilité professionnelle. Les soft skills sont donc un complément indispensable aux connaissances académiques, techniques, linguistiques ou informatiques pour réussir dans la vie professionnelle. Si les hard skills recouvrent les compétences techniques, les soft skills sont les compétences personnelles et sociales, orientées vers les interactions humaines. à la différence du quotient intellectuel, elles font appel à l'intelligence émotionnelle et jouent un rôle clé dans l'épanouissement d'un individu au sein de son environnement. Les soft skills sont donc des qualités spécifiques ayant trait à un savoir-être : concernant l'individu et ce qu'il met en œuvre dans une situation comme l'endurance, le sens de l'efficacité, la résistance au stress, la débrouillardise, le sens de la responsabilité, l'autonomie, la flexibilité, l'envie d'apprendre, le sens de l'organisation, la fiabilité, la patience, la prise d'initiatives, le goût du challenge, etc. ; définissant la façon dont il entre en relation avec les autres, dont il collabore (esprit d'équipe, sens du collectif) ou dont il communique (capacité à entamer une discussion, à adapter son style de communication, à aiguïser son sens de l'écoute, etc.). Les soft skills sont généralement valorisés en parallèle aux expériences professionnelles ou extra-curriculaires.



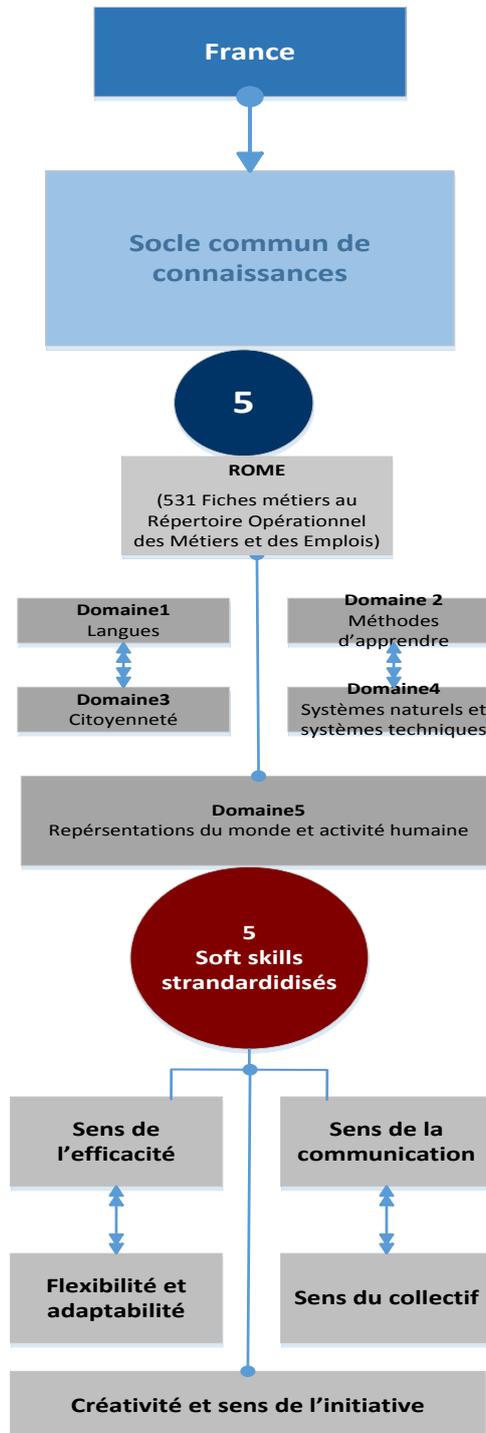
Ce qu'on peut conclure du cas de la France c'est que les discours sont ambivalents. On souhaite donner plus de place aux soft skills dans la formation académique tout en privilégiant la recherche. Il n'en demeure pas moins vrai que les définitions rejoignent le concept anglo-saxon dans sa signification mais il persiste quand même un usage fréquent des deux renvois « soft skills » et « compétences clés » pour qualifier tout ce qui est « non technique » des compétences. L'avantage du cas français, à l'instar du reste des pays, est de préciser les contenus dans les « skills » attendus.

L'usage des « soft skills » renvoie donc à un besoin plus sophistiqué de « raffinement » des compétences techniques ou académiques. Ils sont placés dans le parcours individuel au niveau de la formation continue ou dans les activités de recrutement. Elles enrichissent la « compétence dure » en mettant en avant les choix subjectifs de la personne dans l'exécution et réalisation des tâches. Elles ne se réfèrent pas aux « life skills » ou « social skills » mais plutôt à ce qui est considéré comme des « training skills ».

La personnalité et le savoir-être (soft skills) sont le 2^{ème} critère de sélection des recruteurs, après l'expérience professionnelle et la formation (hard skills). Les soft skills désignent ainsi les qualités humaines intrinsèques qui font la personnalité d'un individu. Elles relèvent de l'intelligence émotionnelle, toujours par opposition aux hard skills. Il peut s'agir d'aptitudes comportementales innées, ou d'habiletés acquises au fil du vécu du candidat (compétitions sportives, engagement associatif, voyages à l'étranger). En France où le

diplôme prévaut, 23% des recruteurs estiment pourtant que les soft skills sont déterminantes (voir RégionsJob : Comment recrute-t-on en 2013 ?). A formation et expériences professionnelles égales, les soft skills font souvent la différence lors de l'embauche. Ce sont les activités extra-professionnelles qui permettent de mettre en évidence les soft skills. Alors que les anglo-saxons y accordent une grande place, en France il n'est dédié qu'une rubrique se référant aux «Intérêts et loisirs », pour donner ces informations.

1.2.4 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en France



1.3 Québec (Canada)



1.3.1 Structure du système éducatif québécois

Au Canada (Québec), tout comme aux États-Unis d'Amérique, les systèmes éducatifs relèvent des provinces et des états et ces derniers décentralisent au niveau de pouvoirs organisateurs régionaux publics et d'établissements privés la prestation des services éducatifs. Toutefois, il existe de multiples mécanismes de régulation afin d'assurer la qualité et la couverture équitables des services éducatifs à la population.

Le Gouvernement du Québec assume donc la responsabilité entière en matière d'éducation sur son territoire et celui-ci est sous la responsabilité de deux ministères majeurs : le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). Le MELS chapeaute les ordres d'enseignement primaire et secondaire (incluant l'enseignement professionnel) tandis que le MESRST chapeaute l'enseignement collégial qui est postsecondaire (incluant l'enseignement technique) et l'enseignement universitaire. Ces deux ministères ont très peu de « fonctionnaires », car la presque totalité du personnel de l'éducation a comme employeurs des organismes publics régionaux comme les commissions scolaires (CS), les collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) ou un réseau d'universités publiques et privées ayant une grande autonomie. L'enseignement privé est développé dans tous les ordres d'enseignement.

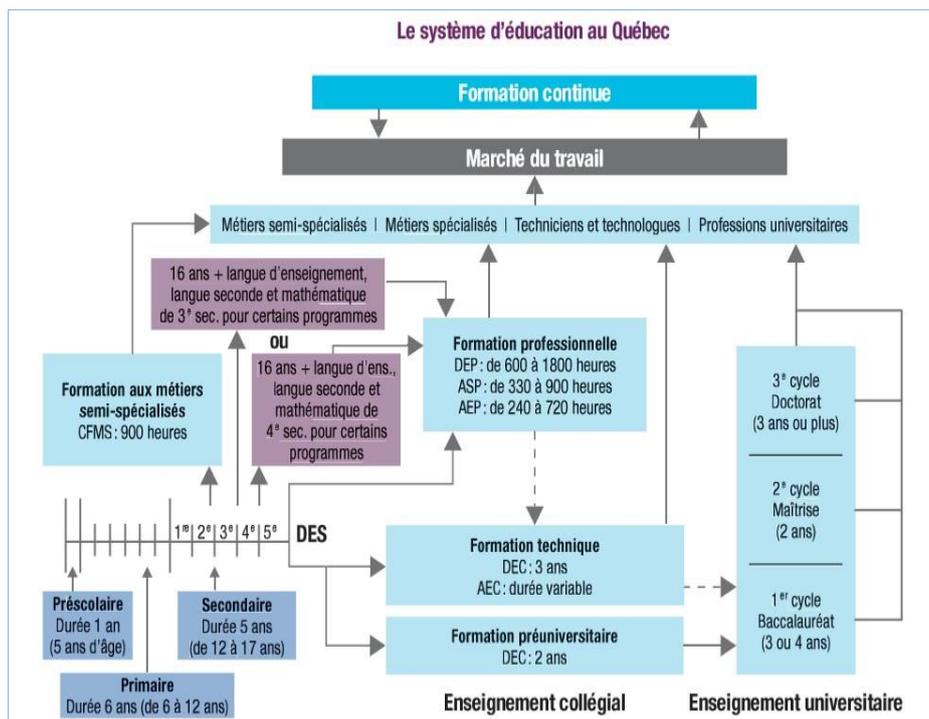
Le système scolaire québécois comprend donc quatre ordres d'enseignement et de formation : 1) l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire; 2) l'enseignement secondaire; 3) l'enseignement collégial¹ et 4) celui universitaire. Dès l'âge de 5 ans, les enfants peuvent fréquenter l'éducation préscolaire, mais celle-ci est aussi accessible aux enfants de 4 ans vivant en milieux défavorisés. Si le préscolaire n'est pas obligatoire, cela n'est pas le cas de l'enseignement primaire dès l'âge de 6 ans. Celui-ci se réalise sur six années et il est suivi d'un enseignement secondaire de cinq années. Les dernières années du secondaire peuvent être d'orientation générale pour des études ultérieures ou d'orientations professionnelles pour l'insertion dans le milieu du travail.

Selon le programme d'études choisi, on peut accéder à la formation professionnelle à partir de la 3e, de la 4e ou de la 5e secondaire et suivre des formations menant à un Diplôme d'étude professionnelle/DEP (600 à 1800 heures), une Attestation de spécialisation professionnelle/ASP (330 à 900 heures) ou une Attestation d'études professionnelles/AEP (240 à 720 heures). Ces formations peuvent être poursuivies au sein des Centres de formation professionnelle des différentes commissions scolaires de la province ou d'établissements privés de formation professionnelle ayant l'autorisation d'octroyer ces diplômes.

Les élèves du secondaire poursuivant dans la formation générale jusqu'à la 5ème année obtiennent leur diplôme d'études secondaires (DES). Ils ont ensuite accès à des programmes d'études collégiales d'une durée de 2 ans pour la formation préuniversitaire et de 3 ans pour la formation technique. Ces deux formations peuvent être suivies au sein des Collèges d'Enseignement général et professionnel (CÉGEP) ou au sein d'établissements privés autorisés et mènent tous deux à l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales (DEC).

Enfin, l'enseignement universitaire est divisé en trois cycles. Le premier cycle, d'une durée de 3 ou de 4 ans, mène à l'obtention d'un baccalauréat (bachelor). Le 2e cycle conduit à l'obtention d'une maîtrise (master) et le 3e cycle à un doctorat soit de recherche (Ph.D.) ou à un doctorat professionnel.

¹ La voie générale correspond à la dernière année du lycée et à la première année de l'université. La voie technique conduit à la qualification de « technicien supérieur ». Il est à noter que les deux voies conduisent à des études universitaires, mais les étudiants engagés dans la seconde s'orientent d'abord et avant tout vers le marché du travail.



1.3.2 Les types de « compétences » existantes au Canada (Québec)

Au Canada, on distingue quatre genres de compétences /fondamentales :

<i>Les compétences essentielles</i>	<i>Les compétences fonctionnelles / spécialisées</i>	<i>Les compétences techniques</i>	<i>Les compétences générales / transversales</i>
<i>Assimilés compétences génériques ou compétences souples</i>	<i>Compétences spécifiques</i>	<i>Compétences dures</i>	<i>Compétences communes en programmes</i>
<p>Sont obligatoires pour tous les employés de la fonction publique fédérale.</p> <p>Au Québec on identifie neuf (9) compétences essentielles :</p> <p>Compétence 1 Lecture</p> <p>Compétence 2 Utilisation de documents</p> <p>Compétence 3 Rédaction</p> <p>Compétence 4 Calcul</p> <p>Compétence 5 Communication verbale</p> <p>Compétence 6 Capacité de raisonnement</p> <p>Compétence 7 Technologie numérique</p> <p>Compétence 8 Travail d'équipe</p> <p>Compétence 9 Formation continue</p>	<p>Sont les compétences que doit posséder un groupe particulier d'employés, comme les agents du service à la clientèle, les spécialistes des finances, les analystes de programme ou les professionnels des ressources humaines.</p>	<p>Sont les compétences propres à un travail en particulier.</p>	<p>Au Québec on reconnaît neuf (9) qui reviennent dans les programmes de formation compétences transversales « évaluables » :</p> <p>Compétence 1 Exploiter l'information</p> <p>Compétence 2 Résoudre des problèmes</p> <p>Compétence 3 Exercer son jugement critique</p> <p>Compétence 4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice</p> <p>Compétence 5 Se donner des méthodes de travail efficaces</p> <p>Compétence 6 Exploiter les technologies de l'information et de la communication</p> <p>Compétence 7 Actualiser son potentiel</p> <p>Compétence 8 Coopérer</p> <p>Compétence 9 Communiquer de façon appropriée</p>

Pour parler de ces compétences génériques, on utilise un vocabulaire varié. L'OCDE parle de **compétences clé** ; au Canada, on s'y réfère par les « compétences essentielles » identifiées dans le cadre des neuf compétences du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (**BACE**) qui comprennent entre

autres des *compétences en littératie* (lecture, rédaction, calcul, utilisation de documents) et des *compétences génériques* (communication orale, résolution de problèmes, travail d'équipe, formation continue). Plus de 70 % des employeurs au Québec considèrent que les compétences souples sont aussi importantes que les compétences dures (<http://www.jobboom.com>). Le Québécois Serge Harvey définit les soft skills comme des compétences orientées davantage vers les interactions humaines, qui font appel à l'intelligence émotionnelle plus qu'à l'intelligence intellectuelle. Il les divise en 4 formes.

Personnelles	Exp : efficacité, fiabilité, identification à l'entreprise
Communicationnelle	Exp : capacité à entamer une discussion, tisser des liens, se faire un réseau
Interpersonnelles	Exp : sens de la responsabilité, esprit d'équipe, conscience de la hiérarchie
Diverses	Exp : débrouillardise, passions

Les compétences génériques (essentiels) et les compétences générales (transversales) :

Les profils des compétences essentielles décrivent comment les travailleurs au sein d'une profession utilisent chacune des neuf compétences essentielles, soit : lecture, utilisation de documents, rédaction, calcul, communication verbale, capacité de raisonnement, technologie numérique (précédemment, informatique), travail d'équipe et formation continue. Ces neuf compétences essentielles sont considérées comme les « éléments de base » puisque les gens peuvent s'y appuyer pour acquérir toutes les autres compétences. Elles sont nécessaires pour travailler, apprendre et mener des activités quotidiennes et permettre aux gens de prospérer dans leur emploi et de s'adapter aux changements dans leur milieu de travail. Les profils des compétences essentielles décrivent les compétences dont les travailleurs ont besoin, ainsi que le niveau de difficulté nécessaire pour bien effectuer leur travail.

La **base de données d'Emploi et Développement social Canada (EDSC)** compte actuellement plus de 350 profils des compétences essentielles, dont certains ont été créés dans le milieu des années 1990. Dans le but de présenter de l'information claire et à jour sur les compétences dont ont besoin les travailleurs au sein de différentes professions, EDSC peut réviser et mettre à jour les profils des compétences essentielles. Par conséquent, le contenu et le format de plusieurs des profils mis à jour semblent différents de ceux des versions originales par rapport justement à ces descriptions d'attitudes personnelles attendus en milieu professionnel.

Par exemple :

- Plus de 350 profils originaux, que l'on trouve dans la base de données des profils des compétences essentielles, peuvent inclure de l'information sur les compétences (p. ex., attitudes et aspects physiques) que les versions révisées ne possèdent pas.
- Les profils à jour, trouvés sur le site, sont disponibles en versions courtes et longues, possèdent différents styles et formats et peuvent inclure des renseignements supplémentaires (p. ex., l'impact de la technologie numérique sur chacune des compétences essentielles).

Emploi et Développement social Canada (EDSC) a diffusé également en 2000 un document sur les compétences générales. Le document souligne l'importance de ces compétences qui accompagnent les compétences techniques dans le processus d'obtention d'un emploi.

Des « compétences générales » telles que la capacité de communiquer efficacement, la créativité, l'esprit d'analyse, l'aptitude à résoudre des problèmes et la capacité d'adaptation gagnent en importance. L'argumentaire du document insiste sur l'effet de la mondialisation et de la révolution technologique qui obligent les individus comme les entreprises à acquérir de nouvelles compétences, adopter de nouvelles démarches de manière à s'adapter aux exigences de la nouvelle économie compétitive et la reconfiguration des savoirs. La recommandation alors était clairement d'élargir leurs programmes afin d'y intégrer une formation sur ces nouvelles dimensions qui ne peuvent être développées que dans un long parcours de

formation tout au long de la vie qui débiterait depuis la scolarité de la petite enfance jusqu'aux bancs universitaires et en milieu professionnel également.

1.3.3 Définitions des compétences essentielles

Les compétences essentielles sont utilisées dans plusieurs activités au travail, pour apprendre et dans la vie quotidienne. Toutefois, les profils décrivent les compétences essentielles comme elles sont utilisées dans le milieu de travail.

Compétence essentielle	Description
1. Lecture	Au travail, les gens utilisent les compétences en lecture afin de repérer et utiliser l'information contenue dans les notes, les courriels, les guides d'utilisation, les rapports, les propositions et d'autres documents écrits.
Niveau de complexité	
<i>Le niveau de difficulté des tâches de lecture varie entre la capacité de lire de courts textes afin d'y trouver une seule information (niveau de complexité 1) et la capacité de comprendre et d'utiliser de longs textes complexes, comme des contrats ou des rapports (niveau de complexité 5). La capacité de lecture au niveau de complexité 3 est essentielle pour la majorité des emplois, même pour ceux ne demandant pas de diplôme d'études collégiales, de diplôme universitaire ou de formation spécialisée.</i>	
Compétence essentielle	Description
2. Utilisation de documents	Au travail, les gens utilisent les compétences en utilisation de documents afin de trouver et de saisir de l'information dans des supports visuels électroniques ou papier, comme des formulaires, des listes, des tableaux, des graphiques, des cartes et des dessins.
Niveau de complexité	
<i>L'échelle de complexité pour l'utilisation de document varie du niveau 1 au niveau 5 en fonction du nombre, du type et de la structure des documents, de la façon de trouver et de saisir l'information (et si, oui ou non, l'information doit être modifiée pour être utilisée) et du processus de réflexion du travailleur, de même que sa connaissance préalable du contenu.</i>	
Compétence essentielle	Description
3. Rédaction	Au travail, les gens utilisent les compétences en rédaction dans le but de composer des textes comme des notes d'information et de service, des bulletins, des courriels, des instructions, des procédures et des rapports.
Niveau de complexité	
<i>L'échelle de complexité pour la rédaction est structurée selon des thèmes qui expliquent les exigences relatives à la difficulté des tâches de rédaction :</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • longueur et objectif, • style et structure, • contenu. 	
<i>Les tâches de rédaction peuvent varier de la composition de courtes notes informelles (niveau de complexité 1) à l'écriture de longs documents techniques à l'aide de plusieurs sources d'information qui sont adaptés pour un public cible (niveau de complexité 5).</i>	
Compétence essentielle	Description
4. Calcul	Au travail, les gens utilisent les compétences en calcul pour compter les coûts, préparer des budgets, calculer des longueurs et des volumes, analyser des données, estimer des délais et gérer d'autres demandes mathématiques pour différentes situations.
Niveau de complexité	
<i>Les exemples de tâches en calcul sont évalués en fonction de quatre (estimations) à cinq (calcul) niveaux de difficulté et varient selon plusieurs facteurs, comme :</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • le nombre, le type et la difficulté des opérations mathématiques nécessaires pour résoudre un problème; • la quantité d'information disponible et le niveau de précision requis, • les conséquences liées à une erreur. 	

Compétence essentielle	Description
5. Communication verbale	Au travail, les gens utilisent les compétences en communication verbale afin de parler avec les clients, de discuter des produits avec les fournisseurs, d'expliquer les procédures de travail à des collègues, de participer à des réunions virtuelles de vente avec des clients et prendre part à d'autres activités nécessitant des échanges verbaux.
Niveau de complexité	
Le niveau de difficulté relatif aux tâches de communication verbale s'appuie sur quatre facteurs :	
<ul style="list-style-type: none"> • L'ampleur et la complexité des communications verbales requises ? de donner des instructions de base (niveau 1) à mener des négociations complexes (niveau 4) ; • L'ampleur et la complexité de l'information communiquée ? d'un sujet connu et simple (niveau 1) à de l'information complexe, technique et très détaillée (niveau 4) ; • L'ampleur et la complexité du contexte de communication ? de communiquer avec une personne à la fois dans une situation quotidienne (niveau 1) à communiquer avec un public nouveau et exigeant dans un milieu inhabituel (niveau 4) ; • Les risques encourus lorsque le travailleur n'est pas en mesure de bien communiquer ? de l'inefficacité mineure (niveau 1) jusqu'à la perte de vies ou des blessures graves (niveau 4). 	
Compétence essentielle	Description
6. Capacité de raisonnement	Au travail, les gens utilisent leur capacité de raisonnement pour accomplir des tâches, comme résoudre les problèmes liés à l'équipement électronique, évaluer la sécurité d'un lieu de travail, décider qui sera engagé, planifier des réunions, mémoriser des mots de passe et trouver l'information nécessaire pour évaluer les coûts d'un projet.
Niveau de complexité	
Les quatre niveaux de complexité pour les différentes activités liées à la capacité de réflexion se fondent sur les facteurs suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • les étapes comprises dans la résolution de problème, à partir de l'identification du problème jusqu'à la découverte et l'évaluation d'une solution; • les éléments compris dans le processus décisionnel sont expliqués et le jugement nécessaire pour prendre une décision; • les critères, l'évaluation et les effets du processus de pensée critique; • dans quelle mesure les travailleurs doivent planifier et organiser leur propre travail et les répercussions possibles sur l'efficacité globale d'un projet; • la difficulté relative à la recherche, à la sélection, à la compréhension et au traitement de l'information. 	
Compétence essentielle	Description
7. Technologie numérique (compétences) (précédemment informatique)	Au travail, les gens utilisent la technologie numérique pour saisir, trouver, analyser, organiser, créer et communiquer de l'information et des idées à l'aide d'ordinateurs, de logiciels, de l'équipement de point de vente, de courriels, de balados, d'applications Web, de téléphones intelligents et d'autres appareils numériques.
Niveau de complexité	
Les compétences numériques sont évaluées par rapport aux niveaux définis pour l'informatique. Puisque les niveaux de complexité sont définis au moyen de la recherche sur les compétences numériques.	
Compétence essentielle	Description
8. Travail d'équipe	Au travail, les gens travaillent avec d'autres personnes, en pair et au sein de petits ou de grands groupes, afin de coordonner les tâches, de partager les ressources, de planifier, de prendre des décisions, de négocier, de résoudre des conflits et de réaliser d'autres activités impliquant le travail d'équipe. Il n'y a pas de niveaux de complexité associés à cette compétence essentielle.
Compétence essentielle	Description
9. Formation continue	Au travail, les gens utilisent les compétences relatives à la formation continue afin de repérer et de perfectionner les compétences et les connaissances nécessaires pour avoir un bon rendement, bâtir leur carrière ainsi que se préparer et s'adapter aux changements relatifs aux processus, à la technologie, aux règlements, aux demandes de l'employeur, etc. Il n'y a pas de niveaux de complexité associés à cette compétence essentielle.
Informations additionnelles	
L'information sur les aspects physiques et les attitudes est incluse dans les profils mis à jour après 2010.	
<ul style="list-style-type: none"> • Exigences en matière de compétences numériques décrit la mesure dans laquelle les travailleurs comptent sur des types spécifiques de compétences numériques pour faire leur travail. Cela peut inclure à la fois les exigences actuelles et futures. • Les aspects physiques expliquent les exigences physiques d'une profession : les aspects psychomoteurs (p. ex., le lien entre l'activité mentale et les mouvements physiques du corps) et sensoriels de l'emploi. On trouve les aspects physiques seulement dans les profils des compétences essentielles originaux en fonction des groupes professionnels de la Classification nationale des professions (CNP). • Les attitudes résument la réponse à la question « Quelles attitudes faut-il avoir pour bien faire son travail ? ». La section des attitudes se trouve seulement dans les profils des compétences essentielles originaux, en fonction des groupes professionnels de la Classification nationale des professions (CNP). 	

Selon une recherche menée par la Direction générale de la formation professionnelle et technique du MEQ (2001), ce qui est identifié comme « compétence clé », « compétence générique », « compétence de base » correspond à ce qui est connu comme « capacité » alors que la « compétence » référerait à des tâches ou des activités très près de la situation professionnelle. La compétence est plus tangible dans les programmes de

formation professionnelle et technique, définis selon l'approche par compétences. Selon ce document de recherche, même si les renvois à ces dénominations prêtent à confusion, la « compétence » a une assise conceptuelle plus visible et consolidée à travers le développement de l'ingénierie pédagogique. Les « soft skills » sont alors plus imputables à ce qui est connu et reconnu comme étant plus des « capacités » que des « compétences » qu'elles soient transversales ou génériques. À un certain moment on parlait également d'approche par capacités distinctement de l'approche par compétences et qu'on les joignait comme complémentaires. Les liens logiques entre les deux catégories font que l'exercice des unes ne peut s'accomplir qu'en mettant en application les autres. C'est-à-dire que l'exercice des compétences met plus en évidence ces capacités acquises progressivement au fil de situations vécues ou d'apprentissages antérieurs. Selon la même source, deux définitions sont proposées :

Compétence	Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités; la compétence se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, schèmes opératoires, etc.). Elle est définie en fonction de finalités, selon des exigences et une situation professionnelle particulière.
Exemples	Réparer des systèmes de freinage de véhicules automobiles / Effectuer une injection artérielle / Réaliser un projet publicitaire
Capacité	Savoir-agir caractérisé par un très haut degré de généralisation, développé progressivement chez une personne, qui permet de générer dans des situations diverses des comportements adéquats ; la capacité se fonde sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, dépassant ainsi les frontières disciplinaires. Contrairement aux compétences, elles ne sont pas définies en fonction de situations précises et peuvent être mobilisées dans l'ensemble des disciplines, à des degrés divers
Exemples	Résoudre des problèmes / Exercer sa pensée critique / Faire preuve de sens éthique

Au Québec, le [Programme de la formation de base commune](#) parle de compétences *polyvalentes* et cite notamment : coopérer, agir avec méthode, communiquer, exercer sa créativité, exercer son sens critique et éthique ainsi que raisonner avec logique. Ailleurs, on parlera aussi de compétences transversales, compétences souples (*soft skills*), compétences génériques, compétences personnelles, etc. Les deux catégories soulignées (en ombré) : **compétences transversales générales** et **compétences souples et génériques** prêtent à confusion puisqu'elles se croisent souvent dans certaines caractéristiques et exigences de comportements.

Il existe aussi des programmes intéressants répondant à la problématique des soft skills, les plus notoires étant : ***Problem-based learning (PBL problème basé sur l'apprentissage)***.

Le PBL est un programme pédagogique où l'étudiant apprend à travers la résolution de problème ouvert. Au tout début, cette technique était utilisée dans les écoles de médecine, mais est maintenant utilisée dans plusieurs autres écoles. Le but de PBL est d'aider l'étudiant à développer des connaissances diverses, résoudre des problèmes de manière efficace et l'apprentissage autonome. On peut dire que c'est de l'apprentissage actif. Le PBL inclut des problèmes où il n'y a pas seulement qu'une bonne réponse. Cette technique fut pour la première fois utilisée dans le programme médical à l'Université McMaster à Hamilton en Ontario vers la fin des années 1960 par Howard Barrows et ses collègues.

Souvent ces soft skills sont aussi liés, en milieu du travail, à la politique de développement de l'entreprise. L'attitude générale du candidat doit correspondre aux valeurs mises de l'avant au sein de l'organisation. L'intelligence, l'esprit d'équipe, l'amour du travail, l'honnêteté et l'éthique professionnelle sont tous des éléments essentiels. Certains critères sont aussi évalués en fonction du poste à pourvoir. Par exemple. Pour un emploi de superviseur, on cherche à identifier et à évaluer les aptitudes de meneur du candidat. L'esprit d'équipe a beaucoup d'importance, tout comme la loyauté, et dévouement. Ces compétences permettent donc à l'entreprise de bâtir une équipe solide, de mener à bien tous les projets et d'être certains que les

clients puissent avoir des produits de qualité dans les délais prévus. Ces éléments leur permettent aussi de développer la relève à l'interne et d'offrir des possibilités d'avancement.

Cas d'études

Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)

Lorsque l'on demande à des employeurs ce qu'ils recherchent chez leurs futur-e-s employé-e-s, ils parlent généralement de diplômes et de qualifications. Or, lorsqu'on leur demande quelles sont les compétences qu'ils apprécient le plus chez ces employé-e-s, ils citent des compétences comme le travail en équipe, le leadership, ou la communication et les relations interpersonnelles. Que ce soit pour des emplois de premier échelon ou des professions hautement qualifiées, c'est la dimension du savoir-être qui est la plus souvent mise de l'avant (<http://cdeacf.ca/dossier/dossier-special-competences-generiques#Lurette>). Il est certain que les compétences techniques ou les connaissances des individus leur permettent d'accomplir des tâches spécifiques, aussi bien au travail qu'en formation ou à la maison ; cependant, ce qui contribue souvent de façon significative au maintien en emploi est l'attitude et la personnalité de l'individu. Ce savoir-être est multiforme et semble difficile à définir, à quantifier ou à évaluer. Cependant, depuis plusieurs années des études et des analyses sont menées afin de mieux cerner les compétences génériques et leur importance, notamment en milieu de travail. C'est parce que ces compétences sont prisées que l'on cherche à savoir si on peut les développer et les évaluer.

L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

En 2013, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) a remis à jour son référentiel de compétences génériques pour circonscrire la liste de ces compétences et en délimiter les contenus, en se fondant sur les plus récentes recherches en la matière. Cette liste de **22 compétences génériques** et leurs définitions est un référentiel en soi, et est un des fondements de leur outil. **Nos Compétences Fortes** est un outil d'animation d'ateliers qui visent à se reconnaître et reconnaître chez les autres des compétences génériques fortes. Au terme des ateliers, les participants sont également en mesure d'identifier des compétences génériques utiles dans des situations de travail. Les ateliers NCF reposent sur la communication et les échanges entre les participants, et non sur un système d'évaluation de ces compétences génériques. Destiné à tous types de public, NCF est depuis longtemps utilisé dans les groupes d'alphabétisation, car il contribue de façon significative à la connaissance et l'estime de soi.

Les formations en métiers semi-spécialisés :

Au secteur de la formation des jeunes, le répertoire des métiers semi-spécialisés est utilisé dans le cadre des programmes Insertion professionnelle et Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Ces programmes, respectivement associés à la formation préparatoire au travail et à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, s'adressent aux jeunes du deuxième cycle du secondaire dans le cadre du parcours de formation axée sur l'emploi.

Dans les programmes d'Insertion professionnelle et de Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, plus précisément dans la compétence 2 « Adopter les attitudes et les comportements requis en milieu de travail », il est développé nombre de « soft skills » chez les jeunes afin de les habiliter à intégrer le milieu professionnel avec les bonnes attitudes à adopter : ponctualité, assiduité, sens de l'organisation, respect des autres, apprendre à apprendre, l'échange verbale et écrit, etc. Un travailleur doit notamment pouvoir situer correctement son rôle dans l'organisation, être capable de s'adapter aux événements et aux personnes, être en mesure de travailler seul ou en équipe et manifester une attitude d'ouverture et de confiance.

1.3.4 Développement du concept des « soft skills » au Québec à travers les cycles d'études

Au Québec, comme mentionné plus haut dans les exemples qui ont couvert cette thématique, on a entrepris d'intégrer les compétences générales (se référant aux « social skills », « soft skills » et quelques « life skills ») dans les curricula au début de la réforme (2000) dans l'enseignement primaire et secondaire.

Enseignement primaire et secondaire

Le ministère de l'Éducation publie alors le programme de formation de l'école québécoise, qui « a pour objectif de définir les apprentissages essentiels à la formation devant permettre d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes, et ce, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire ». À ce jour, la version publiée comporte le programme d'éducation préscolaire et les programmes d'études du primaire mais elle comprend aussi ce que les auteurs ont appelé le **Programme des programmes**. Le document annonce déjà son ambition d'épouser les changements et exigences futures de la société de savoir et de la société de travail. Les jeunes devront alors être outillés pour assumer les changements complexes et les mutations extrêmes du marché du travail aussi bien local qu'international.

Le dispositif d'enseignement doit alors faire à des réponses en formation et éducation qui satisferont aussi bien les processus intellectuels de haut niveau que les attitudes telles que l'ouverture au pluralisme, le respect des différences, la coopération et le travail d'équipe. *Dans cette optique, le Programme des programmes a déterminé les outils fondamentaux que chaque jeune Québécois ou Québécoise doit acquérir pour développer le plus sa capacité à penser et à agir en fonction d'une vision du monde qu'il construit lui-même au fil du temps. Apprendre à apprendre, et ce, tout au long de la vie, est devenu alors l'objectif que l'école doit atteindre.* Le Programme des programmes a déterminé donc les apprentissages fondamentaux au regard de ce qu'il appelle les « compétences transversales » et en ce qui a trait aux domaines d'expérience de vie.

Au nombre de 11, les compétences transversales retenues sont les suivantes :

- Exploiter l'information
- Résoudre des problèmes
- Exercer sa pensée critique
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- Pratiquer des méthodes de travail efficace
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication
- Développer son identité personnelle
- Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses
- Travailler en coopération
- Faire preuve de sens éthique
- Communiquer de façon appropriée

Le document distingue les compétences transversales des compétences disciplinaires en définissant les premières de la façon suivante :

« Savoir agir, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elle se distingue toutefois d'une compétence disciplinaire parce qu'elle est caractérisée par un très haut degré de généralisation et parce qu'elle dépasse largement les frontières de chacune des disciplines ».

Par exemple, les compétences transversales liées à la résolution de problèmes et à l'exercice de la pensée critique mobiliseront, des attitudes telles que « ... l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le plaisir d'apprendre, le désir de réussir, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée et la créativité ».

Ces compétences peuvent se rapprocher de ce que l'on nomme parfois « intentions pédagogiques » puisqu'elles impliquent une concertation commune dans l'action éducative de tous les acteurs scolaires, de l'éducation préscolaire au secondaire. Pour chacune des compétences, le document en précise le sens et en définit la portée à l'éducation préscolaire et à chacun des cycles du primaire. De plus, on retrouve, toujours pour chacune des onze compétences, ses composantes et ses principales manifestations. Sur le plan de l'évaluation puisqu'on parle aussi de « compétences », il faut préciser que ces compétences sont développées et évaluées dans le cadre de situation d'apprentissage où les contextes de réalisation sont ceux prévus pour la ou les compétences disciplinaires qui y sont également exercées. Des critères d'évaluation sont définis pour chaque compétence.

La formation générale des adultes

Des constats qui ne sont pas étrangers à ceux qui ont inspiré les nouveaux profils d'employabilité ont également été faits par la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation. En effet, le cadre de référence produit par cette Direction précise que « les nouvelles exigences imposées à la société moderne placent une partie significative de cette population devant la nécessité d'acquérir une formation de base commune ».

Le document énonce les orientations qui guideront les travaux de la réforme du curriculum en formation générale des adultes en ce qui a trait à la formation de base commune. Le document souligne que la formation de base commune doit devenir « le socle sur lequel une personne construit ses apprentissages tout au long de sa vie ». Cette formation de base est définie comme suit :

La formation de base commune correspond au développement de compétences de base comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, le calcul, l'utilisation des technologies de l'information et des communications de même qu'à d'autres compétences comme le raisonnement logique, la résolution de problèmes et la prise de décisions, et ce, afin de rendre les adultes aptes à apprendre toute leur vie et à faciliter l'exercice de leur citoyenneté.

Bref, des orientations similaires à celles qui prévalent à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire sont reprises à la formation générale des adultes de manière à poursuivre le travail amorcé en formation initiale.

La formation professionnelle et technique

La question d'intégrer des capacités dans les programmes d'études dans une perspective de formation continue était au centre du deuxième Congrès international de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel tenu à Séoul en avril 1999. L'UNESCO y poursuivait notamment l'objectif de renforcer l'enseignement professionnel et technique en tant que composante intégrale de l'apprentissage tout au long de la vie. On y soulignait que l'un des principaux défis était de favoriser l'acquisition de compétences transversales, telles que les compétences technologiques, sociales, linguistiques et culturelles... On y indiquait

de plus que les services de formation professionnelle et technique ne devaient pas « se limiter à préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail, mais leur apporter aussi une formation, un apprentissage et une orientation appropriés tout au long de leur vie professionnelle ». Au Québec, le rapport **Inchauspé** et le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014 du Conseil supérieur de l'Éducation ont adopté la même perspective en soulignant la nécessité de jeter les bases de la formation continue dès la formation initiale, notamment en intégrant dans les programmes des dimensions de l'ordre des capacités.

À l'enseignement collégial, l'importance accordée à la formation fondamentale à l'intérieur des programmes techniques reflète déjà cette préoccupation tout comme le font, à leur manière, les différents projets éducatifs que se sont donnés les collèges, lesquels projets accordent une place de premier plan à la **formation fondamentale** et au **développement de l'individu**. On retrouve ainsi au cœur des projets éducatifs de certains collèges les objectifs de développer le goût d'apprendre, d'accroître le sens des responsabilités, de développer l'ouverture sur le monde...

On doit également noter, tant à la formation professionnelle qu'à la formation technique, la présence de plusieurs compétences générales qui couvrent **des dimensions qui sont de l'ordre des capacités** : communiquer, interagir en milieu de travail, résoudre des problèmes...

Par définition, ces compétences générales sont étroitement liées à la situation professionnelle ; elles ne sont donc pas présentes de façon systématique dans les programmes d'études. Il est à mentionner que quand de telles dimensions sont absentes des programmes d'études, elles font l'objet d'intentions pédagogiques déterminées localement par le personnel enseignant au moment de la planification pédagogique.

En effet, divers guides utilisés en formation professionnelle et technique incitent les enseignants à déterminer des intentions pédagogiques. Celles-ci y sont définies sous l'angle de visées éducatives s'appuyant sur des valeurs et des préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève. Ces intentions suggèrent aux enseignants d'intervenir dans une direction donnée chaque fois qu'une situation s'y prête. Les intentions pédagogiques « touchent généralement des dimensions significatives du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites au niveau des buts du programme ou des objectifs. Elles peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc. ». L'introduction des capacités dans les programmes d'études professionnelles et techniques aura l'avantage de renforcer ces dimensions en formalisant les pratiques et en faisant partager la responsabilité du développement des capacités par l'ensemble des enseignants d'un programme.

Dans ce contexte nouveau, la formation des jeunes sera réussie, si l'école donne les bases qui permettront de continuer à apprendre, les méthodes qui permettront de le faire seul et l'impulsion qui poussera à le faire. La formation des jeunes doit donc, elle aussi, se préoccuper déjà des situations de formation continue qu'une fois rendus adultes ils auront à vivre.

Les travaux qui ont entouré la réforme du curriculum au primaire et au secondaire et le souci récurrent des politiques d'éducation – initiale et continue – a entériné cet aspect dans le cadre de ces travaux. Les compétences transversales qui font maintenant partie des curriculum de l'enseignement primaire et secondaire; réfèrent notamment aux savoirs essentiels à l'école de base (lire, écrire, calculer...), aux compétences d'ordre intellectuel (traiter l'information), aux compétences d'ordre méthodologiques et, enfin, aux compétences de l'ordre de la communication.

Au Québec, l'intérêt se renouvelle des années plus tard (2006-2007) pour la problématique et la terminologie se confirme en se référant cette fois-ci à des compétences transversales qui incluent ce type d'aptitudes individuelles dans les curricula et les précisions des compétences nommées « transversales ».

Dans la foulée, les définitions se précisent en rapport à tout ce qui touche la « compétence » et ce, au niveau des divers ordres d'éducation et de formation :

Définition officielle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Au primaire et au secondaire	Dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire</i> , la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006). La même définition est retenue aux premier et deuxième cycles du secondaire (MELS, 2006, 2007).
À la formation professionnelle	« La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (MEQ, 2004).
À la formation collégiale technique	« Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, la compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (MELS, 2007). Il s'agit de la même définition que celle de la formation professionnelle.
À la formation collégiale préuniversitaire	« Un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée » (MELS, 2012). Cette définition diffère de celle de la formation générale des jeunes.
À la formation générale des adultes :	Dans le <i>Programme de la formation de base commune</i> , la compétence est « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble intégré de ressources pour traiter une classe de situations de vie » (MELS, 2007). Dans le <i>Programme de la formation de base diversifiée pour les 3^e, 4^e et 5^e secondaires</i> , elle est un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2010)
Le concept de compétence défini par le MELS traverse ainsi les différents secteurs et ordres d'enseignement. Des différences sont toutefois présentes et parfois s'amplifient dans les écrits scientifiques. Le concept n'apparaît pas encore stabilisé ni bien dégagé de concepts apparentés (capacité, objectif, finalité).	

L'évaluation des compétences transversales avait été alors intégrée pour la sanction dans les programmes. Elle s'opérait alors selon le Guide d'évaluation des compétences transversales élaboré à cet effet en 2007, en cours de formation ou à la fin. Il est joint ci-dessous un extrait du guide qui précise la dimension de cette compétence et son lien avec le développement en situation ou hors situation de formation ou de travail :

Si la compétence transversale se veut en continuité de développement et mobilisable à grande échelle tout au long de la vie d'un individu, elle est prise en considération, développée et évaluée lors de la formation à l'intérieur d'autres compétences du programme d'études. Ainsi, la compétence transversale se réalise à travers un contexte précis par une autre compétence et n'a pas de contexte de réalisation propre.

Par exemple, Par exemple, la compétence transversale Exercer sa créativité pourrait s'intégrer dans la compétence Réaliser un projet complexe de décoration intérieure résidentielle du programme Décoration intérieure et étalage. Il en va de même pour la compétence transversale S'adapter à des situations nouvelles qui pourrait s'intégrer dans la compétence Effectuer l'installation et l'entretien d'un automate programmable pour des systèmes électriques de machinerie de bâtiment du programme Électricité.

(Extrait du Guide, chapitre 6 « Intégration des compétences transversales »)

La Direction de la formation générale des adultes produit en 2007 le **Programme de cours de base commune Cours interpersonnelle et relationnelle**. Ledit programme totalise 100 heures de formation réparties entre le présecondaire et le premier cycle du secondaire. Comme tous les programmes de la formation de base commune, il a pour but d'amener l'adulte à traiter des situations de vie avec compétence. Ce programme vise la participation de l'adulte à son développement global. C'est ainsi qu'il est invité à prendre conscience de son intégration à une réalité complexe à laquelle il doit s'adapter. Il considère les défis quotidiens qui touchent le maintien de son équilibre personnel, défis qui sont pour lui autant d'occasions de développer son autonomie et son sens des responsabilités et d'intensifier sa participation sociale. Pour ce faire, le programme d'études aborde des situations de vie dans lesquelles l'adulte peut approfondir sa recherche d'identité, améliorer sa perception du changement et préciser sa définition des relations saines. Il lui fournit l'occasion de développer son potentiel pour augmenter son estime de soi et la qualité de ses interrelations. L'adulte peut explorer de nouveaux moyens, des manières d'agir différentes pour négocier des changements et interagir harmonieusement.

A retenir du contexte québécois

La définition de ces compétences s'est appuyée alors sur un vaste travail de recherche qui a exigé la collaboration des secteurs de la formation professionnelle et technique et de l'enseignement supérieur pour convenir de leurs assises et de leurs choix des compétences (voir premier tableau des 9 compétences communes ou transversales).

Pour le Québec donc, les voies sont multiples pour remédier à ces « skills » et ce dès l'éducation préscolaire jusqu'à l'âge adulte. Que ce soit inscrit sous le format de « capacités » ou « compétences » d'ordre générales ou transversales, le renouveau pédagogique les inscrit comme des objectifs et intentions pédagogiques qui reviennent dans l'ensemble des disciplines peu importe la spécialisation, que ce soit dans l'enseignement préscolaire, primaire, collégial ou secondaire, universitaire ou en milieu de travail dans une perspective de développement continu de la personne dans son milieu professionnel, social ou familial. Elles sont alors intégrées dans la formation (tous types de formation) et non dans les programmes qui ne fonctionnent que par des compétences spécifiques ou générales.

Programme de perfectionnement professionnel à l'Université Toronto-Canada

Le Programme de développement des compétences professionnelles (PSDP) est un bon exemple de l'inclusion formelle des compétences non techniques dans les programmes dès la première année. PSDP fournit 6 catégories de 82 modules de développement personnel. Il est structuré comme une discipline complètement différente et les étudiants sont soumis à des évaluations afin d'obtenir une reconnaissance quand ils réussissent et reçoivent le nombre minimum de points requis par an. En ce qui concerne le contenu, le PSDP combine des ateliers d'échange, des événements, des projets personnels et des concours, etc. La participation au PSDP varie d'un élève à l'autre en fonction de leur disponibilité et de leur personnalité. L'école encourage et récompense les étudiants les plus actifs en les intégrant au cercle des cadres, un titre honorifique populaire auprès des organisations partenaires et des employeurs.

Programme SKILLSETS à McGill - Canada

SKILLSETS se concentre sur une cible bien précise, à savoir les diplômés de l'Université de McGill. Séparés en 9 catégories, les 200 modules de développement personnel du programme visent à soutenir la période de transition des nouveaux diplômés dans le monde du travail. Les modules sont ouverts et gratuits pour le public cible.

Programmes au niveau des Cégep

En 1995, le gouvernement de l'Ontario décrétait « ... que tous les programmes d'études collégiales post-secondaires devraient, en plus de la formation professionnelle, viser un ensemble plus large d'aptitudes génériques. On disait ainsi poursuivre l'objectif que les diplômés possèdent les aptitudes requises pour réussir leur vie professionnelle et personnelle ».

Outre les normes de formation professionnelle et celles de la formation générale, le Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario précise donc pour chaque programme de formation professionnelle les normes d'acquisition des aptitudes génériques. Celles-ci sont définies comme « les aptitudes générales essentielles pour réussir au plan personnel et professionnel, soit les communications, les mathématiques, l'informatique et les relations interpersonnelles, de même que les compétences analytiques ».

Au nombre de 15, ces aptitudes ont été élaborées par les membres du Conseil des aptitudes génériques. Les résultats d'apprentissage de chaque aptitude – qui sont les mêmes pour tous les programmes collégiaux de deux ou trois ans- sont ainsi libellés:

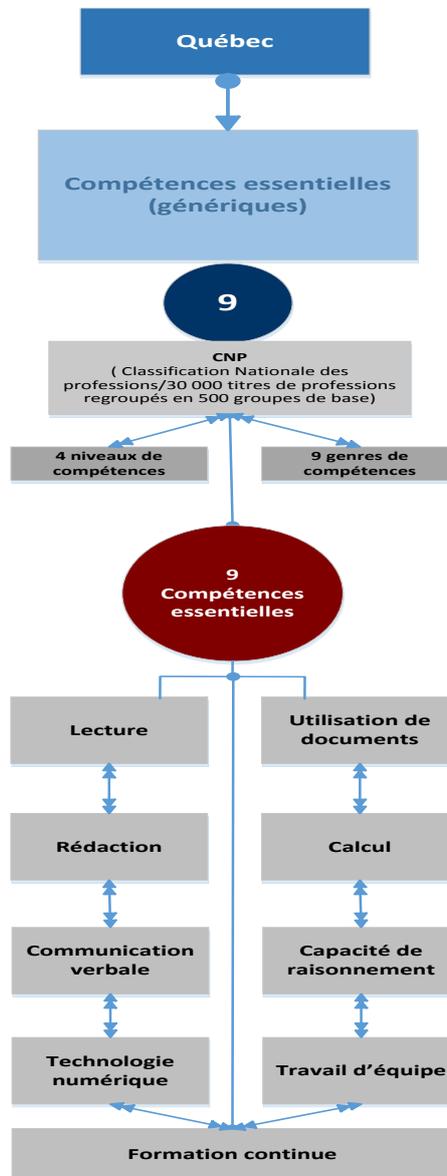
« Le diplômé a démontré de façon fiable son aptitude à :

- Communiquer d'une façon claire, concise et correcte, sous la forme écrite, orale et visuelle, en fonction des besoins de l'auditoire;
- Traduire sous diverses formes (textes, graphiques, symboles, tableaux) de l'information, des idées et des concepts de façon à démontrer sa compréhension;
- Utiliser de façon efficace des formules et procédures mathématiques pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions;
- Utiliser avec assurance la technologie informatique et autres technologies utiles et nécessaires à l'accomplissement d'une tâche;
- Interagir avec les autres membres d'un groupe ou d'une équipe de façon à favoriser de bonnes relations de travail et l'atteinte d'objectifs;
- Évaluer sa propre capacité à raisonner et à utiliser des stratégies qui facilitent la résolution de problèmes et la prise de décision;
- Recueillir, analyser et organiser, en fonction d'un objectif donné, de l'information provenant de sources diverses;
- Évaluer la validité de données qualitatives et quantitatives de manière à pouvoir accepter ou réfuter les arguments présentés par d'autres personnes;
- Créer des stratégies innovatrices et/ou des produits originaux qui répondent à des besoins déterminés;
- Gérer son temps et diverses autres ressources pour réaliser des projets et atteindre des objectifs;
- Assumer la responsabilité de ses faits et gestes;
- S'adapter à de nouvelles situations et exigences en utilisant ou en mettant à jour ses connaissances et son savoir-faire;
- Présenter ses réalisations, ses connaissances et son expérience de manière réaliste, à des fins personnelles et aux fins d'obtenir un emploi;
- Communiquer oralement et par écrit en anglais;
- Affirmer en tant que francophone ses droits et sa spécificité culturelle et linguistique ».

En outre, des éléments de performance sont rattachés aux résultats d'apprentissage ; « ceux-ci représentent les étapes à franchir en relation avec le résultat d'apprentissage ». Par exemple, pour la première aptitude générique – « Communiquer d'une façon claire, concise... » - sept éléments de performance sont définis :

- Planifier et organiser une présentation selon un objectif et un auditoire ;
- Choisir le mode de présentation (note de service, illustration, vidéo, présentation multimédia, etc.) qui convient à l'objectif ;
- Produire un document conforme à l'usage du mode de présentation ;
- Etc.

1.3.5 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » au Québec



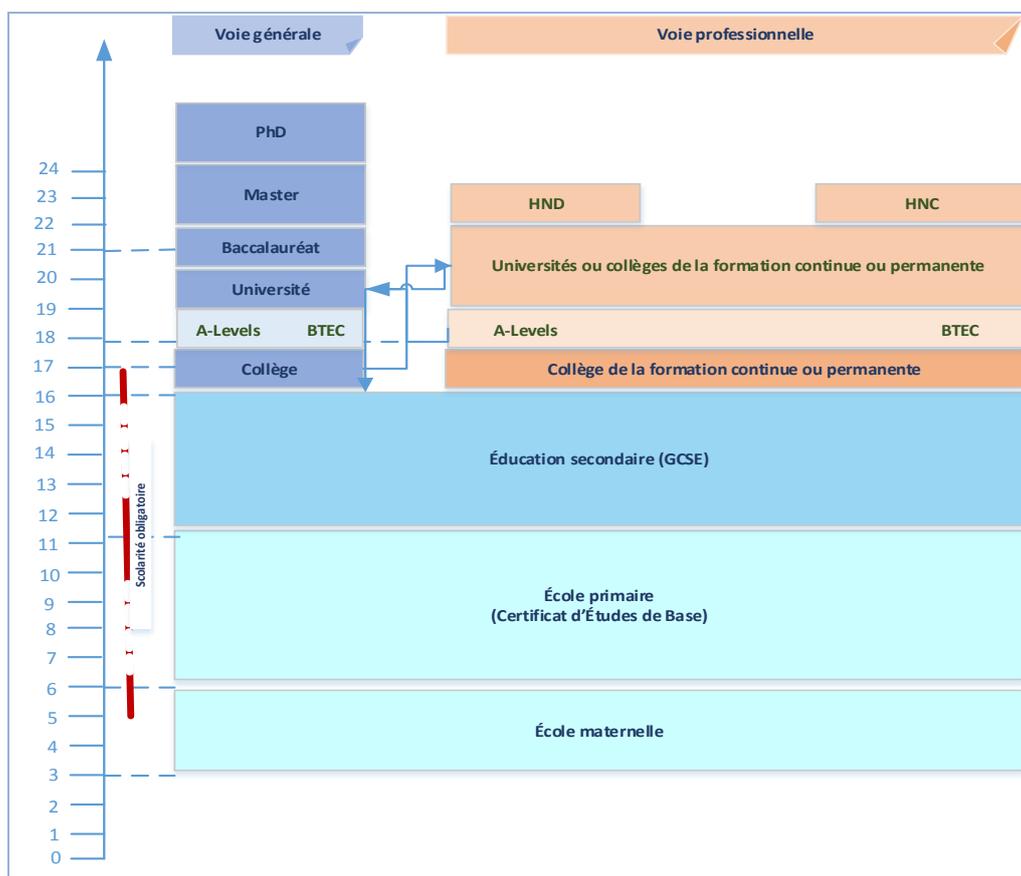
1.4 Royaume-Uni (UK)



1.4.1 Structure du système éducatif du Royaume-Uni

En Angleterre, l'éducation est administrée par le Département de l'Éducation (*Department for Education* ou **DfE**) et le **Département des Affaires, de l'Innovation et du Savoir-faire** (*Department for Business, Innovation and Skills* ou **BIS**). Le DfE a été formé le 12 mai 2010 par le gouvernement de coalition, prenant les responsabilités de l'ancien Département des Enfants, des Écoles et des Familles (*Department for Children, Schools and Families*) qui est directement responsable des écoles publiques d'Angleterre tandis que le BIS est un département exécutif du gouvernement britannique qui a responsabilité aussi, entre autres, de la recherche et des études supérieures.

L'enseignement à temps plein est obligatoire pour les enfants de 5 à 17 ans (depuis 2013) et a été repoussé à 18 ans dès 2015 conformément à l'*Education and Skills Act* (2008). Dans l'ensemble, mais avec de nombreuses exceptions admises par la nature décentralisée du système, le système scolaire est divisé en quatre niveaux, d'abord les *primary schools* ou écoles primaires pour la scolarisation des enfants de 4 à 11 ans, ensuite les *secondary schools* ou écoles secondaires pour la scolarisation des enfants de 11 à 16 ans puis l'enseignement complémentaire (16-18 ans) et enfin l'enseignement supérieur. Dans la plupart des cas, il existe aussi des écoles maternelles, dites *nursery schools* permettant la préscolarisation des petits enfants de 3 à 4 ans.



1.4.2 Le Curriculum National

Le curriculum national (*National Curriculum*) pour le primaire et le secondaire a été introduit en Angleterre au sein de toutes les écoles publiques avec le *Reform Act* de 1988. Ce curriculum s'applique à toutes les écoles primaires et secondaires publiques mais ne s'applique pas aux écoles privées qui peuvent définir leurs propres programmes. Les *academies* et *free school* jouissent elles aussi d'une certaine autonomie et peuvent offrir des programmes qui diffèrent du Curriculum.

Le Curriculum a pour objectif de standardiser le contenu des enseignements offerts à travers le pays et de permettre la mise en place d'une évaluation uniforme des établissements répertoriée dans des classements nationaux (*league tables*). Ces classements ont été mis en place pour introduire une dimension de compétition parmi les établissements publics, les parents pouvant choisir une école sur la base de leur capacité à enseigner le Curriculum National. Les contenus du Curriculum renvoient déjà à nombre de « soft skills », « life skills » et même de « Training skills » en plus des apprentissages disciplinaires des langues, des mathématiques, de la lecture écriture, des TIC, de normes du travail, des éducations religieuse et sexuelle et un accompagnement important dans les activités sportives, culturelles et para-scolaires.

Le Curriculum National			
Le Curriculum national (1) Élèves de 5-14 ans (Étape clé 1 à 3)/Obligatoire	Le Curriculum national (2) Élèves de 14-16 ans (Étape clé 4)/Obligatoire	Le Curriculum national (3) Élèves âgés de 16 à 18 ans (Étape clé 5)	Diplômes spécialisés 14 à 19
<ul style="list-style-type: none"> - Anglais - Mathématiques - Histoire des Sciences - Géographie - Art et Design - Design et Technologie de la Musique - Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) - Langues Etrangères Modernes - Éducation physique (ÉP) - Éducation religieuse (RE) - Citoyenneté (non obligatoire à l'école primaire) - Éducation sexuelle et relationnelle pour les élèves âgés de 8-14 ans - Éducation professionnelle à 14 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - Anglais Mathématiques - Sciences - TIC - Éducation physique (ÉP) - Éducation religieuse (RE) - Citoyenneté - Carrières et apprentissage lié au droit au travail - Arts - Design et Technologie - Langues modernes - Histoire ou Géographie <p>Cours facultatifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arts Sciences - Langues et sciences humaines - Qualifications professionnelles - GSCE ou examens équivalents - Éducation en carrière - Éducation sexuelle et apprentissage lié au travail sont obligatoires mais non-évalués 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves choisissent parmi un large éventail de matières scolaires et professionnelles et suivent des examens de niveau avancé ou équivalent à l'âge de 17 et 18 ans. - Quatre ou cinq cours sont pris en première année et trois cours dans la deuxième année. - L'éducation religieuse et les TIC continuent d'être obligatoires 	<p>Des diplômes spécialisés sont disponibles à trois niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau 1, équivalent à quatre ou cinq GCSEs (unités niveau secondaire) - Niveau 2, équivalent à six GCSEs (unités niveau secondaire) - Niveau 3, équivalent à trois niveaux avancés - Aux niveaux 1 et 2 les étudiants étudieront le programme de base plus le diplôme. - Niveau 3 prépare les étudiants à l'enseignement supérieur - Technologies de l'information et de la communication - Santé et soins sociaux - Ingénierie - Création et médias - Construction et environnement - Production - Beauté et soins - Administration et finance - Commerce de détail - Voyage et tourisme

À la fin de ce niveau d'enseignement, les élèves sont habituellement soumis à plusieurs évaluations externes. L'examen le plus fréquent est le *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) bien que d'autres examens puissent également être passés.

1.4.3 Qualifications, « key skills » et « soft skills » en formation continue

Il n'existe pas de programme national (national curriculum) pour la formation continue, cependant, les programmes offerts dans les établissements publics comme privés s'alignent généralement sur une des qualifications nationalement reconnues (enseignement de base ou technique). Au terme de la formation continue, les élèves peuvent passer diverses évaluations et obtenir une ou plusieurs qualifications².

Les programmes de formation préuniversitaire mènent typiquement aux qualifications *A-level*, *Business and Technology Education Council* (BTEC), *International Baccalaureate* (IB) ou *Cambridge Pre-U*. Les *National Occupational Standards* forment la base des **qualifications professionnelles** au Royaume-Uni et définissent la performance d'un individu au sein d'une situation de travail. Le *Qualifications and Credit Framework* (QCF) est le cadre national de transfert de crédit pour la formation qualifiante initiale au Royaume-Uni. Le système est basé sur des valeurs de crédit (1 crédit=10 heures d'enseignement) menant à des qualifications :

- Reconnaissance (Awards 1 à 12 crédits)
- Certificat (Certificates 13 à 36 crédits)
- Diplôme (Diplomas 37 crédits ou plus)

Par ailleurs, chaque qualification est associée à un niveau de difficulté dépendant du niveau du crédit pris (de niveau initial à niveau 8). Chaque diplôme au sein du QCF spécifie donc la qualification, le niveau de difficulté et le contenu général de la qualification.

Le *National Vocational Qualifications* (NVQs) représente le cadre des qualifications pour la **formation continue**. Il est également basé sur les *National Occupational Standards*. D'autres qualifications sont également offertes au terme de la formation continue (initiale ou permanente) :

- Le Higher National Diplomas et le Higher National Certificates (HNDs et HNCs) correspondent à une formation technique offerte dans des Further Education Colleges (FEC) ou des universités et sont généralement suivi à temps partiel par des personnes déjà à l'emploi.
- Les Access Courses permettent aux adultes de plus de 21 ans n'ayant pas passé l'examen du A level d'accéder à l'université. Ces cours sont généralement offerts au sein de FE Colleges ou d'universités.
- Les qualifications des National Open College Network (NOCN) sont développées localement et orientées pour les adultes ayant peu ou pas de qualification préalable. Les cours correspondants sont offerts au sein des collèges et des centres communautaires et sont organisés en petites unités d'enseignement.
- Les qualifications des Modern apprenticeships sont des programmes d'apprentissage pour les jeunes de 16 à 19. Ils sont offerts dans les niveaux fondamental (NVQ level 2) et avancé (NVQ 3) et couvrent 80 secteurs de l'industrie et du commerce.

En Angleterre, le Qualifications and Curriculum Authority (QCA), un organisme dont l'objectif est d'établir un cadre national de qualifications, a défini trois grands types de qualifications : les « general qualifications », les « vocationally-related qualifications » et les « occupational qualifications ». L'ensemble de ces qualifications est consolidé par ce qui est nommé les « key skills ». Celles-ci sont importantes tant pour les études, la carrière que la vie personnelle. L'organisme définit six grands domaines liés à ces compétences clés. Il définit

² <http://www.britishcouncil.org/learning-uk-education-systems-further-education-old.htm>

également les niveaux pour chaque domaine de compétences clés. Pour chaque domaine, sont précisés des énoncés de résultats qui viennent décrire ce que l'on attend de l'apprenant.

1	Communiquer (prendre part à une discussion, produire du matériel écrit, etc.)
2	Appliquer des nombres (recueillir et consigner des données, aborder des problèmes, interpréter et présenter des données)
3	Utiliser les technologies de l'information (à l'aide d'un ordinateur, trouver et préparer de l'information, la traiter et la présenter)
4	Améliorer ses connaissances et son rendement (identifier des objectifs et les atteindre)
5	Travailler en équipe (identifier des responsabilités et des buts collectifs ; travailler avec ces buts collectifs)
6	Résoudre des problèmes

Par exemple, dans le domaine des communications, on précise au niveau 1 que la personne doit démontrer qu'elle est apte à prendre part à des discussions, lire et obtenir de l'information, écrire différents types de documents. Au niveau 2, on exigera de l'apprenant qu'il démontre qu'il peut contribuer à des discussions, faire un bref exposé, lire et résumer des informations et rédiger différents types de documents.

En outre, pour chacun des niveaux, trois guides sont produits. Le premier décrit ce que le sujet doit apprendre ; le second précise l'ensemble des habiletés à démontrer ; le troisième suggère des activités pour développer et démontrer les habiletés recherchées. Enfin, pour chaque niveau, des standards sont précisés. La façon dont le matériel est produit permet à chaque utilisateur de savoir ce qu'il doit connaître et être capable de faire pour atteindre les standards à chacun des niveaux. On suggère d'utiliser ces informations comme support au développement des capacités souhaitées et pour faire le point sur ses propres progrès. Les informations sont également utiles pour identifier le matériel à produire afin de démontrer que la capacité est développée.

Des compétences identifiées dans le cadre de la formation continue et d'autres renvoyant à des « domaines » plus vastes de « savoir-agir » (au nombre de 6 également), 86 « soft skills » sont reconnues par les entreprises en UK :

6 Domaines de soft skills / 86 compétences « souples » identifiées auprès des entreprises en UK

Communiquer	Diriger (leadership)	Influencer	Compétences interpersonnelles	Compétences personnelles	La créativité
1. Communication verbale 2. Langage corporel 3. Communication physique 4. Rédaction 5. Raconter une histoire 6. Communication visuelle 7. Humour 8. Vivacité d'esprit 9. Écoute 10. Présentation des atouts 11. Parler en public 12. Interview	13. Construction d'équipe (team building) 14. Planification stratégique 15. Coaching 16. Mentorat 17. Délégation 18. Résolution des différends 19. Diplomatie 20. Rétroaction 21. Gestion des conversations difficiles 22. Prise de décision 23. Performance 24. Supervision 25. Gestion 26. Management 27. Talent 28. Gestion des équipes à distance 29. Gestion des équipes virtuelles 30. Gestion des crises	31. Facilitation 32. Vente 33. Inspiration 34. Persuasion 35. Négociation 36. Motivation 37. Collaboration	38. Réseautage 39. Relations interpersonnelles 40. Traiter avec des personnes difficiles 41. Résolution de conflit 42. Empreinte et façon personnelle 43. Politique d'action/réaction et stratégie	44. Intelligence émotionnelle 45. Conscience de soi 46. Gestion de l'émotion 47. Gestion du stress 48. Tolérance de changement et d'incertitude 49. Acceptation de la critique 50. Confiance en soi 51. Adaptabilité 52. Résilience 53. Assertivité 54. Compétitivité 55. Self leadership 56. Auto-évaluation 57. Équilibre vie-travail 58. Amabilité 59. Enthousiasme 60. Empathie	61. Résolution de problèmes 62. Pensée critique 63. Innovation 64. Dépannage 65. Sens de création 66. Sens artistique 67. Organisation 68. Planification 69. Gestion de planning 70. Gestion du temps 71. Gestion des réunions 72. Technologie de sauvegarde 73. Sensibilisation aux tendances technologiques 74. Tendances en affaires 75. Recherche 76. Créativité en affaires 77. Éthique des affaires 78. Sensibilité à la diversité 79. compétence interculturelle 80. Formation 81. Formation de formateur 82. Amélioration du processus 83. Gestion des connaissances 84. Rapports d'écriture et propositions 85. Service de la clientèle 86. Pensée entrepreneuriale

Les employeurs élèvent les niveaux de complexité des compétences recherchées (non techniques) pour dégager 8 types de compétences complémentaires auxquelles ils attribuent nombre de « précisions » qui accompagnent d'une manière ou d'une autre le comportement professionnel :

Compétences analytiques

Ces compétences incluent la capacité de recueillir et d'analyser l'information, résoudre des problèmes et prendre des décisions. Ces compétences sont requises par les employeurs pour de nombreux types d'emplois.

Communicationnelles

Quel que soit le travail demandé, les employeurs s'attendent à ce que les candidats aient d'excellents réflexes à l'oral et à l'écrit afin d'être en mesure de communiquer efficacement avec le reste des employés, les gestionnaires et les clients en personne, en ligne, par écrit et au téléphone.

Interpersonnelles

Aussi connues comme les « compétences des personnes », sont liées à la façon dont on communique et interagisse avec les gens. Lorsque les employeurs embauchent, les compétences interpersonnelles sont l'un des principaux critères utilisés pour évaluer les candidats.

Leadership

Quand les entreprises embauchent les leaders dont ils ont besoin, ils identifient un ensemble de compétences qui permettra à l'employé potentiel d'interagir avec succès avec les employés, les collègues, les clients et d'autres dans le lieu de travail et au-delà.

Attitude positive

Les employeurs cherchent des employés positifs, même dans des circonstances stressantes et difficiles.

Travail d'équipe

Les employeurs s'attendent à ce que les employés s'intègrent à une équipe, quel que soit le travail, et qu'ils soient capables de bien travailler avec les autres.

Construction d'unités de travail (Team Building Skills)

La capacité de construire des unités de travail est une compétence très appréciée pour la plupart des employeurs. Le *team building skills* est un processus par lequel les membres individuels d'une organisation, un ministère ou d'un groupe interministériel sont encouragés à développer une relation de travail collaborative et participative.

Technique

Les compétences techniques varient, en fonction du travail. Cependant, la plupart des postes exigent au moins certaines compétences techniques ou ce qui est connu comme étant le cœur d'un métier.

Détails des précisions relatives aux compétences souples que les employeurs veulent selon la responsabilité et poste occupé

1. Analytiques	2. Communicationnelles	3. Interpersonnelles	4. Leadership	5. Attitude positive	6. Travail d'équipe	7. Team Building Skills	8. Technique
<ul style="list-style-type: none"> - Analyse - Vérification des comptes - Budgétisation - L'informatique - Vérification de la précision - Classement - Recueil d'information - Compilation - Comparaison - Analyse de coût - Compte - Pensée critique - L'analyse des données - Prise de décision - Raisonnement déductif - Diagnostic - Évaluation - Examen - Direction financière - Analyse financière - Enregistrement financier - Étude - Jugement - Pensée logique - Métrique - Organiser - Planification - Hiérarchisation - Résolution de problème - Analyse qualitative - Analyse quantitative - Raisonnement - Enregistrement de faits - Recherche - Compte-rendu - Résolution - Géomètre - Synthétiser - L'inventaire - Dépannage 	<ul style="list-style-type: none"> - Avertir - Articuler - Brainstorming - Rapporter en affaires - Clarté - Collaboration - Concision - Confiance - Gestion des conflits - Gestion de contenu - Stratégie de contenu - Convaincre - Correspondance - Courtoisie - Pensée créative - Diplomatie - Rédaction - Emailing - Empathie - Explication - Expression - Convivialité - Imagination - Interpersonnel - Écoute - Pensée logique - Commercialisation - Microsoft Office - Multilingue - Motivation - Négociation - Communication non verbale - Ouverture d'esprit - Persuasion - Présentation - Promotion - Art oratoire - Réflexion rapide - Média sociaux - Rédaction de discours - Prise de parole - Construction d'équipe - Travail d'équipe - Téléphone - Rédaction technique 	<ul style="list-style-type: none"> - Écoute active - Soins et attention - Collaboration - Réconfort - Gestion des conflits - Résolution de conflit - Critique constructive - Conseils - Pensée créative - Service Clients - Rapport développement - Diplomatie - Diversité - Empathie - Encourageant - Flexibilité - Groupe de facilitation - Aide des autres - Humour - Enquête - Confiance - Instruction - Interviewer - Direction - Médiation - Mentorat - Motivation - Négociation - Mise en réseau - Communication non-verbale - Patience - Persuasion - Renforcement positif - Résolution de problème - Art oratoire - Gestion de la relation - Respect - Responsabilité - Sensibilité - Sympathie - Constitution d'équipe - Travail d'équipe - Tolérance - Communication verbale 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploit analytique - Développement des affaires - Intelligence d'entreprise - Reporting en affaires - Leadership - Entraînement - Engagement - Confiance - Collaboration - Communication - Compassion - Compétitif - Confiance - Gestion des conflits - Résolution de conflit - Coordination - Courage - Créativité - Pensée créative - Pensée critique - Prise de décision - Caractère décisif - Délégation - Direction des autres - Intelligence émotionnelle - Engagement - Enthousiasme entrepreneurial - Évaluation - Finance - Direction financière - Flexibilité - Bon jugement - Honnêteté - Humour - Influencer les autres - Initiative - Inspiration interpersonnelle - Intégrité - Écoute - Pensée logique - Gestion 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude "peut faire" - Flexibles - Dédiés - Prêts à contribuer, si nécessaire, pour faire le travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance - Écoute active - Conseils - Collaboration - Engagement - Communication - Community Building - Confiance - Renforcement de la confiance - Gestion des conflits - Coopération - Compassion - Pensée créative - Pensée critique - Définition de problèmes - Fiabilité - Encouragement - Expansion d'idées - Flexibilité - Guide - Décisions du groupe - Groupe prise de décision - Préoccupations - Audition - Honnêteté - Échange d'idées - Influence - Interpersonnel - Interprétation - Conduite d'échange - Direction - Écoute - Logique - Argument logique - Pensée logique - Gestion - Motivation - Multitâche - Négociation - Communication non-verbale - Opinion - Communication orale 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptabilité aux circonstances changeantes - Aborder le comportement qui perturbe l'harmonie du groupe - Évaluation des progrès du groupe - Brainstorming stratégies et solutions - Entraînement - Collaboration - Communication - Résolution de conflit - Coopération par les gestionnaires des départements comprenant des équipes fonctionnelles croisées - Culture positive des chefs de groupe - Prise de décision - Définition claire des rôles de travail - Délégation des tâches aux membres appropriés - Consensus autour d'objectifs et de stratégies - Encouragement des membres réticents - Normes de groupe - Facilitation de la discussion de groupe - Embauche orientée du personnel de l'équipe - Identification des forces et des faiblesses des membres de l'équipe - Direction interpersonnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Réglage - Algorithmes - Analyse - Applications analytiques - Assemblage - Équilibrage - Data - Calculateur - Certifications - Codage - Compilation - Collaboration - Ordinateur - Informatique - Configuration - Service client - Analyse de données - Database design - Gestion de base de données - Conception - Développement - Documentation - Forage - Ingénierie - Fabrication - Finition - Suivi des spécifications - Broyage de matériel - Infrastructure - Langues - Entretien - Dextérité manuelle - Mécanique - Méthodologie - Modélisation - Modification - Analyse des besoins - Architecture de réseau - Sécurité Internet - Mise en réseau - Nouvelles technologies

Détails des précisions relatives aux compétences souples que les employeurs veulent selon la responsabilité et poste occupé

1. Analytiques	2. Communicationnelles	3. Interpersonnelles	4. Leadership	5. Attitude positive	6. Travail d'équipe	7. Team Building Skills	8. Technique	
	<ul style="list-style-type: none"> - Communication verbale - Visualisation - Écriture 		<ul style="list-style-type: none"> - Médiations des problèmes - Gestion des réunions - Motivation - Multitâche - Négociation - Mise en réseau - Communication non-verbale - Ouverture d'esprit - Optimisme - Stratégies d'organisation - Passion - Développement - Persuasion - Planification - Attitude positive - Résolution de problème - Production - Compte-rendu - Recrutement - Respect - Axée sur les résultats - Planning - Confiance en soi - Auto-direction - Motivation personnelle - Changement stratégique - Planification stratégique - Stratégie - Prise de risques - Construction d'équipe - Travail d'équipe - Technologie - Transformation - Communication verbale - Vision 			<ul style="list-style-type: none"> - Participation - Patience - Effectuer des tâches - Persuasion - Attitude positive - Résolution de problème - Interrogatoire - Recevoir des commentaires - Recherche - Respect - Responsabilité - Partage de crédit - Soutien - Support - Construction d'équipe - Activités - Team Building - Gestion d'équipe - Esprit d'équipe - Tact - Gestion des tâches - Enseignement - Confiance - Compréhension des sentiments - Communication verbale - Communication visuelle - Communication écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentorat des nouveaux membres - Persuasion - Résolution de problème - Commentaires - Reconnaissance et récompense des réalisations du groupe - Enregistrement et diffusion de solutions d'équipe - Réponse constructive à la critique - Établissement des attentes - Démobilisation des membres de l'équipe improductive - Entraînement - Communication verbale 	<ul style="list-style-type: none"> - Systèmes d'exploitation - Performance - Planification - Plates-formes - Photographie - Résolution de problème - Fiabilité du produit - Gestion de projet - Programmation - Assurance qualité - Contrôle de qualité - Recherche quantitative - Rapports quantitatifs - Rénovation - Réparation - Compte-rendu - Restauration - Sécurité serveurs - Stockage - Livraison - Tri - Ouvrages d'art - Analyse des systèmes - Support technique - Rédaction technique - Essai - Outils - Entraînement - Dépannage

Quelques expériences menées propres à l'Angleterre

Un groupe d'enseignants et de formateurs Anglais a créé un programme de développement des compétences-clés destiné aux jeunes qui rentrent dans le système universitaire. Ce programme a été créé durant les "Années Thatcher", à une époque où il y avait au Royaume-Uni un taux élevé de chômage, où les jeunes étaient démoralisés et où les médias montraient à l'envi des jeunes sans-logis démoralisés mendiant dans les rues. Ce programme a été conçu par un groupe d'enseignants et formateurs. Il est intitulé "Personal Development via the Outdoors".

Ce programme de développement personnel considère que les compétences clés (les "key skills" des anglais) suivantes sont les plus utiles pour les étudiants :

Communication Créativité Prise de décision	Délégation Gestion du changement et du stress Motivation	Négociation Détermination d'objectifs Planification et contrôle
--	--	---

L'année parenthèse pour le développement des « soft skills »

Une parenthèse utile est une interruption temporaire du parcours de formation avec l'objectif de reprendre les études par la suite. Elle a lieu le plus souvent entre l'obtention du baccalauréat au lycée et l'entrée en université ou un autre établissement d'enseignement supérieur. Une telle interruption des études est très courante au Royaume-Uni (gap year) et dans les pays scandinaves, surtout au Danemark (sabbatår), mais peu répandue dans les pays francophones, où souvent elle est appelée de manière imprécise année sabbatique.

Une étude commandée par le ministère de l'éducation britannique dresse une liste de 11 catégories selon le moment dans le parcours de formation où la parenthèse utile intervient. Adaptées au cursus d'enseignement supérieur européen L.M.D, on peut distinguer les parenthèses utiles les plus importantes :

- Entre le baccalauréat et l'entrée dans un établissement d'enseignement supérieur (universités, écoles supérieures, etc.). C'est la forme la plus classique de la parenthèse utile.
- Interruption d'une étape de formation dans un établissement d'enseignement supérieur à la fin de l'année (licence, master, doctorat), par exemple entre la première et deuxième année d'une licence.
- Interruption de la formation dans un établissement d'enseignement supérieur en cours d'année pour raisons diverses (erreur d'orientation, problèmes personnels, etc.), souvent combinée avec un changement d'orientation par la suite.
- Entre deux étapes du cursus L.M.D. (entre licence et master, entre master 1 et master 2, entre master et doctorat)
- Après l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur et avant l'entrée dans la vie active.

Contrairement à ce que le terme anglais *gap year* suggère, une parenthèse utile ne dure pas nécessairement une année scolaire entière. **Certaines personnes effectuant une parenthèse utile peuvent s'organiser en autonomie, tandis que d'autres s'appuient sur des prestataires (écoles de langues, organisations de volontariat, instituts de formation, etc.) pour structurer leur pause.** Selon les individus et leurs activités pendant la parenthèse utile, différents effets ont pu être observés.

Avantages	Inconvénients
<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation et confirmation de projets professionnels • Meilleurs résultats universitaires, grâce à <ul style="list-style-type: none"> ○ Une autodiscipline accrue ○ Une plus grande motivation pour atteindre des objectifs universitaires (en lien avec des projets professionnels plus affirmés) ○ La maturité gagnée pendant la parenthèse utile • Chances d'embauches améliorées (surtout pour les diplômés universitaires) au moins sur le marché britannique surtout grâce à une exposition à « la vraie vie » en dehors d'un cadre scolaire <ul style="list-style-type: none"> ○ Amélioration des compétences interpersonnelles et comportementales ○ Meilleures compétences linguistiques • Amélioration des compétences interpersonnelles et comportementales (soft skills, life skills) <ul style="list-style-type: none"> ○ Indépendance ○ Confiance en soi ○ Autodiscipline ○ Capacité à prendre des décisions ○ Travail en équipe ○ Capacité d'adaptation ○ Communication interpersonnelle ○ Gestion d'argent ○ Capacité à diriger • Amélioration de compétences linguistiques (dans le cadre d'une parenthèse utile à l'étranger) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coût en temps et en argent pour réaliser la parenthèse utile • Démotivation pour les études observée chez certains jeunes et difficultés de reprendre les études • Une parenthèse utile mal préparée peut se transformer en temps perdu.

1.4.4 Les soft skills sur le marché du travail

Selon des recherches récentes, une communication efficace et une capacité de travailler en équipe sont plus valorisées que les connaissances techniques par les employeurs. L'enquête menée auprès de 198 employeurs du Royaume-Uni (British Council) a révélé que les compétences non techniques, y compris la confiance et la capacité d'analyse, étaient plus valorisées que les connaissances techniques par les employeurs au stade du recrutement. Au classement dans une liste de 30 compétences requises ou souhaitées par les employeurs, les connaissances techniques se classaient au 24^{ème} rang, alors que la communication efficace était la première. La compétence en numératie, cependant, a également été classée en 2ème.

L'étude, *Recrutement des diplômés, Apprentissage et Développement*, publiée par le fournisseur d'éducation Kaplan, a également constaté que 75 % des employeurs trouvaient qu'il est modérément ou très difficile de trouver les bons diplômés pour leurs postes. Toutefois, 60 % de ces employeurs - représentant, entre autres, la comptabilité, les affaires et les finances, la fabrication, le droit et le commerce de détail - estiment que chaque deuxième diplômé de la liste, ayant un important potentiel en compétences non techniques, deviendra un futur chef de file au sein de leur entreprise. Le rapport de Kaplan suggère qu'en dépit du nombre croissant des possibilités de travail, les entreprises disent toujours ne pas avoir assez de candidats possédant les compétences d'employabilité dont ils ont besoin.

En Angleterre, les « compétences souples » fournissent les qualités, les comportements et les attributs nécessaires pour réussir dans le milieu de travail. Ils comprennent grosso modo, la capacité d'un individu à bien écouter, à communiquer efficacement, à être positif, à gérer les conflits, à accepter la responsabilité, à faire preuve de respect, à bâtir la confiance, à travailler avec les autres, à gérer le temps efficacement, à accepter les critiques, à travailler sous pression, à être sympathique et à faire preuve de bonnes manières. Il existe cinq compétences associées qui sont vitales pour tous les travailleurs britanniques :

- **Communication et relations interpersonnelles**
- **Travail d'équipe**
- **Temps et autogestion**
- **Prise de décisions et prises d'initiatives**
- **Assumer des tâches de responsabilité**

Lorsque ces cinq compétences souples sont disponibles, utilisées et nourries, les résultats positifs pour les individus comprennent les **possibilités d'emploi**, la **progression de carrière**, le **développement de la confiance** et la **satisfaction des employés**. Le rôle des compétences souples est tributaire de l'importance du travail en équipe, de la collaboration, de l'interaction travailleur-travailleur et de l'interaction travailleur-client dans la plupart - sinon tous - les lieux de travail modernes.

Des recherches scientifiques sont allées plus loin récemment à prouver le lien étroit de ces compétences avec la performance des entreprises surtout dans le domaine des services et également à prouver la contribution que les compétences souples apportent à l'économie britannique, aujourd'hui et à l'avenir : plus de £ 88 milliards en valeur ajoutée brute à l'économie britannique chaque année, soutenant environ 6.5% de l'économie dans son ensemble ; d'ici 2020, la contribution annuelle des compétences souples à l'économie devrait croître en termes réels à £ 109 milliards, et à un peu plus de £ 127 milliards en 2025.

Les « compétences souples » sont importantes pour toutes les parties de l'économie britannique. Elles apportent une contribution particulièrement importante aux services financiers et aux entreprises, au commerce de détail et aux services publics, y compris l'éducation et la santé.

Exemple d'expérience en soft skills

McDonald's emploie environ 100 000 personnes au Royaume-Uni et développe continuellement les compétences de ses employés pour permettre à l'entreprise de répondre aux besoins changeants de ses clients.

En particulier, McDonald's met l'accent sur le développement des compétences non techniques de sa propre main-d'œuvre, y compris la communication, le travail d'équipe, le temps et l'autogestion.

Dans le cadre de ce développement continu, McDonald's utilise des systèmes et des outils sophistiqués pour évaluer le stock actuel de compétences souples parmi les candidats qui présentent une demande d'emploi à l'entreprise chaque année. Le développement des compétences non techniques est également une priorité des programmes de formation mis en œuvre par McDonald's pour développer ses employés et le rendement continu des employés en matière de compétences techniques est utilisé dans le système d'évaluation du personnel et dans les décisions de promotion.

La confirmation de l'importance des compétences imparties par la formation commise par McDonald's a été récemment fournie dans le cadre d'un sondage mené dans le cadre du rapport « *Serving the UK : McDonald's at 40* » publié 2014 :

- Le développement des compétences en communication a été jugé très pertinent par 96% des employés actuels
- Les compétences en travail d'équipe, 94% des employés actuels
- Les aptitudes à la prise de décision, de 93%
- Les compétences en gestion du temps, 91%

De plus, le sondage a révélé que plus de 50% des employés actuels ont déclaré que les compétences souples qu'ils avaient développées tout en travaillant chez McDonald's avaient stimulé considérablement leur confiance en soi.

Les compétences souples permettent d'acquérir les qualités et les attributs nécessaires pour réussir au travail. Ils englobent la capacité d'un individu à bien écouter, à communiquer efficacement, à être positif, à gérer les conflits, à accepter la responsabilité, à respecter, à bâtir la confiance, à travailler avec les autres, à gérer le temps efficacement, à accepter les critiques, à travailler sous pression, à être sympathique et pour démontrer les bonnes manières. D'autres recherches ont également ajouté confiance, empathie, éthique du travail, enthousiasme, optimisme, intégrité, motivation, professionnalisme et surtout communication. Les compétences souples sont pertinentes pour tous les travailleurs et les employés de toutes les professions et les niveaux du personnel, y compris les cadres supérieurs.

Dans de nombreuses grandes entreprises (voir exemple de McDonald's), les compétences techniques sont au cœur du recrutement des employés et du perfectionnement du personnel à tous les niveaux. Depuis 2005, les entreprises placent de plus en plus le développement des compétences non techniques au centre de leur modèle d'affaires «chaîne de profit des personnes», établissant des liens clairs entre l'investissement de temps, d'énergie et de ressources financières dans le développement des personnes et l'engagement des employés par la formation : la reconnaissance et le respect, la confiance du personnel qui mènent concrètement à l'amélioration de l'expérience client; des revenus de ventes améliorés et l'amélioration constante de la rentabilité des entreprises.

De plus, ce ne sont pas seulement les professions qui se tournent vers la clientèle ou les ventes, où les entreprises semblent trouver des compétences sans cesse plus importantes. Un sondage mené auprès de cadres supérieurs d'entreprises par Grant Thornton en 2010 a révélé que 55% des directeurs financiers estimaient que le plus grand défi au recrutement des professionnels de la comptabilité était de trouver des candidats possédant les compétences non techniques nécessaires au-delà des compétences et des qualifications normales d'un professionnel de la comptabilité.

Les compétences souples sont également constamment considérées comme hautement appréciées par les employeurs dans l'ensemble de l'économie britannique et sont reconnues comme des compétences clés dont les employés ont besoin pour trouver un emploi et réussir dans leur milieu de travail.

En effet, dans le contexte britannique, des recherches récentes ont été publiées par la Commission britannique pour l'emploi et les compétences (UKCES - l'organisme public non ministérielle qui conseille le gouvernement britannique et les administrations déconcentrées sur les compétences et la politique de l'emploi), indique que les compétences non techniques sont associées à entre 33% et 40% de tous les postes vacants signalés en pénurie de compétences.

L'enquête UKCES a révélé que les compétences souples étaient insuffisantes parmi les candidats pour tous les types de professions, mais elles étaient plus fréquemment signalées parmi les candidats aux professions de vente et de service à la clientèle, aux postes administratifs et aux professions élémentaires. L'enquête UKCES a également identifié dans quelle mesure les employeurs du Royaume-Uni ont des employés existants avec des lacunes dans les compétences qui sont liées aux compétences non techniques.

La Confédération de l'industrie britannique - l'organisation employeur de pointe du pays - a également affirmé que beaucoup d'entreprises du Royaume-Uni accordent plus de valeur sur les *soft skills* et les réalisations qui stimulent l'attrait de quelqu'un en tant qu'employé potentiel ou candidature pour l'avancement et la progression.

Les lacunes et les pénuries de compétences techniques ne sont pas seulement un irritant mineur pour les employeurs : ces déficits de compétences peuvent causer des problèmes majeurs et des perturbations pour les entreprises et entraîner des coûts accrus et une compétitivité et une rentabilité réduites. Au total, environ un quart des établissements britanniques ont indiqué que leurs écarts de compétences ont entraîné une augmentation des coûts d'exploitation. Une série d'études de compétences sectorielles commanditées par le UKCES en 2012 a confirmé l'importance actuelle et / ou croissante des compétences non techniques, souvent associées aux compétences en technologie de l'information.

L'évaluation pour le secteur des services professionnels et des entreprises a révélé que l'importance croissante des compétences non techniques telles que la prestation de services à la clientèle devrait influencer davantage les méthodes de travail et la demande de compétences dans le secteur.

L'évaluation des secteurs du commerce de détail et du commerce de gros confirme en particulier l'importance croissante des compétences non techniques telles que le travail d'équipe et la communication dans les décisions de recrutement des employeurs de détail.

L'évaluation pour le secteur des industries créatives, des médias et du divertissement identifie que s'assurer que l'industrie a les compétences souples appropriées (ainsi que les compétences techniques) pour maximiser son potentiel de croissance sera vitale pour s'assurer que le Royaume-Uni maintienne sa position en tant que leader mondial en création des industries et des médias et peut continuer ainsi à innover et à développer de nouveaux marchés internationaux et nationaux.

L'évaluation du secteur manufacturier confirme la nécessité d'une demande croissante de compétences plus souples, y compris le travail d'équipe et les communications dans une gamme de sous-secteurs, y compris les produits chimiques, les produits pharmaceutiques, les textiles techniques, l'ingénierie et d'autres.

1.4.5 Les compétences et la politique de l'emploi au Royaume-Uni (les compétences non techniques)

Le gouvernement de coalition - comme son prédécesseur - a fait des compétences une priorité absolue dans les politiques d'éducation, de compétitivité des entreprises et de croissance économique. Les objectifs de politique générale énoncés dans le document d'orientation sur la Rigueur et la Réactivité dans les Compétences (publié conjointement par le Département de l'Éducation et le Département des Entreprises, de l'Innovation et des Compétences en avril 2013) insiste sur une offre de formation de haute qualité en compétences dont les gens ont besoin pour entrer en emploi et offrir une plate-forme pour acquérir de nouvelles compétences tout au long de leur vie professionnelle. En outre, l'offre pour les chômeurs doit être véritablement réactive, en leur donnant le mélange de l'éducation et la formation qui correspond à leurs besoins et les soutient dans le travail, plutôt que ce qui est commode pour le fournisseur. Cela doit inclure le développement des « compétences clé », telles que le travail en équipe, la collaboration et la ponctualité, qui sont nécessaires pour le milieu de travail. Cela ne se produit que lorsque les prestataires répondent véritablement aux besoins des employeurs, en les engageant pleinement à veiller à ce que l'éducation et la formation dispensées servent réellement à former le stagiaire en **milieu** et **hors** du lieu de travail (Rigueur et réactivité dans les compétences, 2013).

L'importance des compétences non techniques est également soulignée dans le document de stratégie sur les compétences du gouvernement écossais *Skills for Scotland* (2010) « La stratégie doit s'assurer que les gens de l'Écosse ont le soutien approprié pour répondre aux critères de compétences dures et les compétences souples pour les objectifs économiques à long terme. Les employeurs chercheront avec insistance les compétences souples qui peuvent être cruciales pour la productivité et le succès. Il peut s'agir du travail d'équipe, de la communication, de la capacité de résolution de problèmes, des compétences analytiques, des compétences entrepreneuriales et de l'entreprise, des compétences en gestion de carrière, du leadership et du service à la clientèle ainsi que des caractéristiques personnelles telles que la motivation, la confiance en soi et l'aspiration professionnelle (Compétences pour l'Écosse, 2010).

La Stratégie de compétences *Success through Skills - Transforming Futures* publiée par le gouvernement d'Irlande du Nord (2011) n'est pas si explicite dans l'identification de l'importance des compétences non techniques. Cependant, la stratégie reconnaît que l'Irlande du Nord est en retard sur le reste du Royaume-Uni, non seulement en termes de compétences techniques, mais aussi de compétences non techniques, et cite des recherches menées en 2006 qui confirment ce point.

La récente déclaration de principe du Gouvernement gallois sur les compétences (en janvier 2014) ne mentionne pas explicitement les compétences non techniques comme étant un problème au Pays de Galles. L'énoncé de la Politique met en évidence la nécessité de renforcer à la fois les compétences des personnes qui sont sans emploi, mais cherchent un emploi, ainsi que la mise à niveau des compétences des employés existants. Toutefois, le document met principalement l'accent sur les compétences en matière d'alphabétisation et de numératie ; compétences en langue galloise ; les qualifications et le programme d'études avant 19 ans et des compétences de niveau supérieur. Mais il ne fait aucune référence ou renvoi sur le sujet des compétences souples. Le manque apparent de reconnaissance de l'importance des compétences non techniques chez les décideurs au pays de Galles illustre le fait que la reconnaissance totale de la contribution des compétences non techniques à la compétitivité économique et commerciale et aux opportunités pour les individus ne fait pas l'unanimité forcément et est tributaire du contexte et politiques en éducation et formation.

1.4.6 Compétences souples et écart de productivité au Royaume-Uni

Un des principaux objectifs de la politique économique des gouvernements successifs au cours de la dernière décennie a été de réduire les importants écarts de productivité entre le Royaume-Uni et ses principaux concurrents, tels que les États-Unis, l'Allemagne, la France et le Japon. Les conséquences de cette faible productivité au Royaume-Uni se résument par des profits moins élevés pour les entreprises ; des produits et des services de qualité inférieure offerts par des organismes du secteur privé et du secteur public ; et la vulnérabilité à la perte d'emplois à la concurrence à l'étranger.

De plus, l'augmentation des niveaux de compétences aide les entreprises à s'adapter plus rapidement et plus efficacement au changement. Cela leur donne plus de confiance pour investir, innover, rechercher de nouveaux marchés et se développer.

En réponse à cet ordre du jour, HM Treasury et l'ancien Département du commerce et de l'industrie (DTI) - maintenant le Département des affaires, de l'innovation et des compétences (BIS) - ont identifié cinq principales clés de la productivité : les **compétences** ; les entreprises, l'innovation, la compétition, et l'investissement.

Les **compétences**, en particulier, ont été identifiées comme un moteur sur lequel le gouvernement et les organismes publics ont la capacité d'exercer une influence grâce aux politiques et aux budgets de l'éducation et de la formation.

Cependant, bien que les compétences soient d'une importance vitale, elles ne peuvent être considérées isolément : les livres blancs de la Stratégie de compétences de 2003 et les plus récents de 2011 reconnaissent que les compétences ne peuvent pas, à elles seules, favoriser l'amélioration de la productivité. Cependant, l'amélioration des compétences est essentielle lorsqu'elle est associée à l'amélioration des quatre autres facteurs (entreprise, concurrence, investissement et innovation).

D'autres auteurs ont également mis en évidence les répercussions des travailleurs plus qualifiés qui influent positivement sur la productivité des collègues sur le lieu de travail grâce en plus de leurs compétences techniques de leur savoir-vivre et leur soft skills. C'est-à-dire que la présence de travailleurs plus formés fournit des modèles et des sources d'apprentissage pour les autres travailleurs. Cet aspect souligne l'importance des compétences non techniques et des compétences plus complexes en tant que composante clé de la productivité : les lieux de travail qui privilégient et investissent dans les compétences non techniques sont plus susceptibles d'être ceux où ces retombées positives (apprentissage positif entre collègues) se produisent plus fréquemment et plus efficacement.

Recherche et études de cas

La contribution des compétences non techniques à la productivité organisationnelle a été soulignée dans une étude menée en 2003 par Haskel et coll. En se concentrant sur la fabrication, l'étude a montré que les compétences non techniques - y compris les compétences interpersonnelles et les compétences de communication - étaient positivement liées à la productivité totale des facteurs. Les auteurs ont également souligné que la productivité globale d'un établissement dépendait non seulement des niveaux moyens de compétences, mais aussi de la façon dont les compétences étaient déployées au sein de l'organisation, soulignant l'importance des compétences non techniques chez les cadres, les unités de production ou les usines.

Les données tirées de l'Enquête sur le travail et les entreprises de 2005 révèlent que les organisations de haute performance et de productivité au Royaume-Uni sont caractérisées par des effectifs employés dans des environnements de travail caractérisés par un degré élevé d'informalité, de relations de confiance entre les membres du personnel et visibles et accessibles. Ce qui a facilité et encouragé une prise de décision plus rapide et plus efficace. Par conséquent, les environnements de travail où les compétences souples sont soulignées, développées et valorisées à tous les niveaux sont beaucoup plus susceptibles d'être de productivité élevée et de lieux de travail innovants.

1.4.7 Les compétences souples et l'entrée des jeunes sur le marché du travail

Le chômage des jeunes a été et demeure un enjeu économique et social majeur pour le Royaume-Uni, les décideurs s'inquiétant à la fois du nombre de jeunes sans emploi et de la proportion de ces jeunes qui ne sont ni formés ni qualifiés. Les jeunes ont connu une forte proportion des conséquences du chômage et du sous-emploi de la récession de 2008 et, par la suite, de la reprise économique.

En 2012, plus d'un million de jeunes étaient sans emploi au Royaume-Uni. Bien que ce nombre soit maintenant tombé d'environ un quart, il reste encore une plus grande proportion de 18 à 24 ans sans emploi que toute autre catégorie d'âge similaire.

Outre le coût humain pour les jeunes eux-mêmes, on estime que cette situation a coûté 600 millions de livres sterling et une perte de production économique de 10,7 milliards de livres en 2012. L'emploi n'est pas le seul défi pour les jeunes : le plein engagement dans l'éducation ou la formation est un autre défi majeur. Près d'un adolescent sur six au Royaume-Uni en 2012 a été classé comme n'étant pas en éducation, en emploi ou en formation (NEET). Il est de plus en plus peu probable que les personnes qui sont classées dans le NEET aient une expérience professionnelle significative : 48% des NEET n'ont aucune expérience du travail rémunéré.

Un des obstacles majeurs pour les jeunes qui entrent sur le marché du travail dans un premier emploi est la perception du secteur employeur que nombre de ces jeunes qui quittent le système éducatif sont insuffisamment préparés pour le milieu de travail. Cette insuffisance est relative à la connaissance opérationnelle de la « tâche » ou le « poste » à occuper au sein de l'entreprise ou les particularités y afférentes. Elle est rarement rattachée aux « comportements » ou aux « connaissances et compétences de base ». Les entreprises veulent des diplômés qui non seulement ajoutent de la valeur, mais qui ont les compétences nécessaires pour transformer leur organisation face à un changement économique et technologique continu et rapide. Tous les diplômés doivent être dotés de compétences en matière d'employabilité. L'employabilité couvre un large éventail de compétences et de capacités non académiques ou plus souples qui sont utiles au travail. Il comprend la capacité de travailler en équipe ; une volonté de démontrer l'initiative et la pensée originale ; l'autodiscipline dans le démarrage et l'accomplissement des tâches à la date limite, etc.

Quelques données

L'enquête nationale biennale sur les employeurs au Royaume-Uni, menée pour la dernière fois en 2013, pose des questions directement pertinentes à ce sujet. Le sondage a révélé qu'un peu plus d'un quart des établissements avaient recruté un décrocheur d'études directement dans leur premier emploi au cours des deux ou trois dernières années, mais l'expérience suivante avait été décevante pour certaines de ces organisations. Par exemple, 18% des établissements recrutant des jeunes ayant quitté l'école ont constaté que ces recrues avaient de mauvaises attitudes face au travail et un manque de motivation (le taux équivalent pour les sortants de FE était de 10% et de 4% pour les diplômés de l'université et de l'enseignement supérieur).

Les mauvaises attitudes envers le travail et la faible motivation sont liées à des déficits en compétences souples chez certains élèves de l'école / du collège / de l'université. Il est également possible que la rencontre de ces traits chez certains jeunes puisse contribuer aux décisions prises par certains employeurs de ne pas recruter du tout de jeunes diplômés.

La Grande-Bretagne n'est pas le seul pays où le chômage des jeunes est un problème majeur. Un examen paneuropéen du problème des jeunes NEET a identifié les compétences non techniques comme un obstacle majeur à l'accès des jeunes aux possibilités d'emploi et a mis en évidence un certain nombre de réponses dans différents pays de l'UE qui avaient mis l'accent sur le développement de la communication des jeunes et des relations interpersonnelles, ainsi que les questions d'estime de soi, de confiance et de développement personnel.

1.4.8 Contribution des soft skills à l'économie

Pour l'évaluation de la contribution des compétences non techniques de la main-d'œuvre à l'économie britannique actuelle, l'information (en raison de la disponibilité des données) concerne l'année 2012. L'évaluation future porte sur deux années futures, respectivement 2020 et 2025.

Contribution actuelle des soft skills

Dans l'ensemble, il est estimé que la valeur des compétences souples pour l'économie britannique vaut un peu moins de £ 88,5 milliards, ce qui indique que le stock actuel de compétences souples dans la main-d'œuvre britannique représente environ 6,5% de l'économie dans son ensemble. Les compétences techniques apportent une contribution importante aux économies des différentes régions du Royaume-Uni. L'importance particulière des compétences souples pour Londres (£ 20.4bn, plus de 23% du total) et le Sud-Est (13 milliards de livres environ, soit 14,7% du total) reflète en partie l'importance des services financiers et professionnels dans ces régions d'Angleterre. Le tableau ci-dessous présente la contribution des compétences non techniques à 18 grands secteurs commerciaux qui, semble-t-il, constituent l'économie britannique. Les compétences souples sont importantes pour toutes les parties de l'économie britannique, mais elles apportent une contribution particulièrement importante aux services financiers et aux entreprises, à la vente au détail et aux services publics, y compris la santé et l'éducation.

Contribution future de Soft Skills (2020 et 2025)

La contribution future attendue des compétences souples à l'économie britannique - en supposant que les trajectoires actuelles de la croissance et de la demande se poursuivent - a été évaluée à l'aide de prévisions économétriques sur mesure pour les industries et les régions du Royaume-Uni. Dans l'ensemble, la contribution des compétences non techniques à l'économie britannique devrait passer d'un peu moins de 88,5 milliards de livres sterling à un peu plus de 109 milliards d'ici 2020 et à un peu plus de 127 milliards d'ici 2025 (année de base : 2011). Cela équivaut à une augmentation réelle d'environ 44%. Le tableau ci-dessous présente la contribution future des compétences non techniques par secteur.

Valeur de production (valeur ajoutée brute) attribuable aux compétences clés, 2012, 2020, 2025 £m (année de base : 2011)			
Secteur	2012	2020	2025
Agriculture, foresterie et pêche	635	758	810
Mines et Carrières	2.599	3.149	3.694
Manufacture	9.044	10.615	12.041
Construction	5.504	6.632	7.806
Commerce automobile	1.467	1.776	2.073
Commerce de gros	4.482	5.429	6.341
Commerce de détail	5.475	6.593	7.672
Transport et stockage (incluant le service postal)	3.829	4.532	5.269
Hôtels, Cafés Restaurants	2.392	2.774	3.267
Information et communication	5.648	7.930	9.734
Services financiers et assurance	7.547	10.230	12.330
Affaires Immobilières	10.005	12.435	14.960
Services professionnels, scientifiques et techniques	6.399	8.529	10.569
Gestion des affaires et support	4.137	5.530	6.789
Administration publique et défense	4.348	5.213	5.580
Éducation	5.537	6.323	6.685
Services sociaux et de santé	6.887	7.889	8.694
Arts, spectacles et loisirs.	2.557	2.735	2.935
Contribution totale des compétences clés	88.493	109.075	127.250

Le tableau présente ainsi la contribution future des compétences non techniques dans chaque secteur. Il y a certains secteurs où l'on s'attend à ce que les augmentations attendues de la contribution des compétences

non techniques soient nettement supérieures à ce niveau moyen d'augmentation. En termes proportionnels, les secteurs où les hausses devraient être les plus importantes sont les suivants :

- Services d'information et de communication - Augmentation de 72% prévue d'ici 2025 par rapport à 2012
- Services professionnels, scientifiques et techniques - augmentation de 65%
- Administration des affaires et services de soutien - Augmentation de 64%
- Services financiers - Augmentation de 63%

Les écarts de compétences constituent un problème majeur pour tous les secteurs du Royaume-Uni et des recherches ont été menées depuis plusieurs années pour étudier l'étendue et la nature du problème entre les différents types de professions et les différents secteurs, ainsi que par région.

A retenir du contexte de l'Angleterre

Les cadres supérieurs, les spécialistes des ressources humaines, les économistes et de nombreux décideurs politiques responsables de la compétitivité économique, de l'éducation et de l'emploi ont beaucoup attiré l'attention des entreprises et des autres organisations sur l'importance croissante des compétences non techniques dans le milieu de travail moderne. Cette importance est relative à l'importance accordée au travail en équipe, à la collaboration, à l'interaction travailleur / travailleur et / ou aux interactions entre le travailleur et le client dans la plupart des environnements de travail.

La valeur actuelle de la contribution des compétences souples à l'économie du Royaume-Uni vaut chaque année plus de £ 88 milliards à l'économie britannique, en termes de valeur ajoutée brute. Les compétences souples sont importantes pour toutes les parties de l'économie britannique. Elles apportent une contribution particulièrement importante aux services financiers et aux entreprises, au commerce de détail et aux services publics, y compris l'éducation et la santé.

La prise de conscience de l'importance des compétences non techniques se situe plus au niveau du recrutement et de la formation continue (compétitivité et performance) qu'au niveau des acquis de base en éducation et formation. En principe, le système (à travers le Curriculum National) et les différents organismes qui se chargent aussi bien de la scolarité, la formation et l'intégration socio-professionnelle assurent à l'individu, et ce dès son plus jeune âge, une base solide de compétences de vie et de compétences de base, complétés par un socle de compétences clés. Le concept de « soft skills » se retrouve autrement dans le marché du travail et chez les entreprises qui sont actives au niveau de la formation continue et du perfectionnement du personnel pour l'amener à un niveau supérieur de « performance » et s'assurer d'une rentabilité professionnelle extrême à ce niveau. Les « soft skills » sont alors connexes aux « hard skills » et permettent d'aller à un niveau plus sophistiqué de la « compétence » prouvée, plus relatives à la gestion du relationnel et du comportemental mais toujours dans l'espace professionnel.

Le système du Royaume-Uni prend à sa charge, dans ses politiques et réformes, de former le citoyen « de base » et c'est au seuil du marché du travail que les responsabilités de partage dans la formation continue et permanente de l'individu en activité professionnelle pour un profil plus complet professionnellement et plus facile à adapter aux changements économiques de plus en plus accélérés. Plusieurs incidences ont été relevées pour mesurer les « pertes » hypothétiques occasionnées par l'absence ou la pauvreté de ces « acquis ». Les implications concernent les employeurs, les travailleurs, les établissements d'enseignement et le gouvernement également. Le cas « anglais » est intéressant dans la mesure où les exercices économiques ont permis de « mesurer » même la contribution des « soft skills » au rendement et performance des secteurs.

Implications pour les employeurs

Les entreprises et les employeurs du secteur public supportent le coût le plus élevé lié à l'insuffisance des compétences techniques. L'inadéquation des compétences techniques entraîne des coûts importants pour les entreprises, notamment une perte et un faible niveau de productivité. Les entreprises et les autres employeurs ont un rôle important à jouer pour combler ces lacunes en matière de compétences, en particulier lorsque les employés existants ont des lacunes en matière de compétences techniques également qui entravent leur rendement et leur potentiel au travail.

Implications pour les travailleurs

Bien sûr, les compétences non techniques ne sont pas seulement pertinentes pour le monde du travail : elles sont tout aussi importantes dans la vie familiale et communautaire. Il est donc évident qu'il incombe aux individus d'assumer la responsabilité de leur propre développement des compétences tout au long de leur vie. Une autre conséquence est que - en particulier pour les jeunes qui peuvent être autrement manquant d'expérience de travail - il existe de nombreuses possibilités en dehors du lieu de travail de développer et d'améliorer les compétences non techniques, afin que ces compétences puissent être présentées aux employeurs potentiels quand ils recherchent leur premier travail.

Pour les employés existants, il est également important de continuer à développer et à investir dans les compétences souples afin d'accélérer l'avancement de carrière et de s'assurer que les compétences continuent à évoluer à mesure que les rôles et responsabilités changent.

Implications pour les établissements d'enseignement

Les établissements d'enseignement - écoles, collèges d'enseignement supérieur et universités - ont évidemment un rôle important à jouer en fournissant aux étudiants des connaissances et des compétences techniques, ainsi que des cours d'alphabétisation, de calcul, de TIC et de langues étrangères. Mais les établissements d'enseignement ont également un rôle à jouer pour aider les élèves à développer et à présenter leurs compétences techniques, y compris le travail d'équipe, l'autogestion et les compétences en communication.

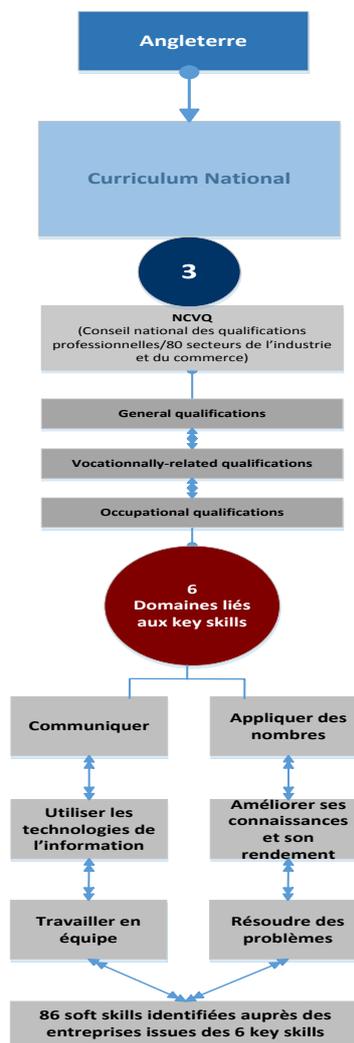
Les établissements d'enseignement - en particulier les écoles - ont également un rôle à jouer pour aider les élèves à comprendre l'importance que les employeurs attachent aux compétences non techniques et, par conséquent, à aider les étudiants à mieux présenter leur expérience et leurs compétences aux employeurs quand ils approchent de la fin de leur scolarité et commencent à chercher leur premier emploi.

Implications pour le gouvernement

Le gouvernement doit reconnaître l'importance croissante des compétences non techniques dans le milieu de travail. Bien que les compétences non techniques soient reconnues comme cruciales dans le document de politique nationale sur les compétences du Royaume-Uni et dans le document équivalent du gouvernement écossais, l'équivalent en Irlande du Nord est moins reconnu et le document équivalent du gouvernement gallois ne mentionne pas les compétences non techniques.

Il convient également de rappeler que le gouvernement à tous les niveaux - national, dévolu et local, ainsi que les agences gouvernementales et les organismes non ministériels - a une fonction vitale et directe dans le développement des compétences souples par son rôle d'employeur majeur. Les ministères et organismes gouvernementaux ont donc un intérêt direct à développer et à reconnaître les compétences techniques et non techniques de leurs employés.

1.4.9 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en Angleterre



1.5 Allemagne



1.5.1 Structure du système éducatif en Allemagne

En Allemagne, le dispositif éducatif est administré au niveau des länders. Les désignations pour chaque type d'école se différencient de région en région. Les enfants vont à la maternelle (*Kindergarten*) et à l'école primaire (*Primarstufe*) assuré par les *Grundschulen*. L'enfant allemand doit grandir à l'école et se développer en fonction de ses compétences personnelles et à son rythme. L'enfant se forge lui-même son identité. La transmission du savoir n'est pas ce qui est le plus important ; les enfants doivent principalement être capables de vivre en collectivité.

La maternelle (*Kindergarten*)

L'école maternelle en Allemagne est nommée *Kindergarten*. Elle n'est pas obligatoire. C'est une école payante. Elle comprend des enfants de 3 ans à 6 ans qui ne sont pas répartis dans des classes par âge mais qui sont tous mélangés. Les élèves ne passent donc pas dans la classe supérieure. Les horaires et les activités peuvent être différents d'un groupe à l'autre dans un même établissement, l'objectif est que l'enfant puisse s'exprimer librement. Les activités proposées sont variées, principalement à l'extérieur ou instiguées avec les parents. Les *Kindergarten* ne sont pas inclus dans le système scolaire. Ce n'est pas une instance qui prépare les enfants à la réussite scolaire mais à la découverte de jeux, à apprendre à vivre en collectivité.

Le primaire (*Primarstufe*)

Le primaire en Allemagne est assuré par les *Grundschulen*. Leur fréquentation est obligatoire pour tous les enfants à partir de 6 ans, et la scolarité dure quatre ans (six ans à Berlin et dans le Brandebourg, avec deux ans d'*Orientierungsstufe* permettant une première orientation) jusqu'à 17 ans et demi. Une des caractéristiques des *Grundschulen* est de ne pas mettre sous pression les élèves : il n'y a pas de notes dans les deux premières années, seulement des appréciations orales. Après, ils sont évalués de 1 à 6 (1 est la meilleure note) ; les redoublements sont très rares. Les déficits de connaissances doivent donc être comblés par des moyens pédagogiques autres que la répétition. **Les *Grundschulen* sont un des premiers lieux de socialisation hors de la famille. Elles sont également le siège de nombreuses innovations pédagogiques : les professeurs de *Grundschule* sont formés de manière plus intense à la pédagogie que leurs collègues enseignant dans les cycles supérieurs.** Pour certains enseignements, d'autres enseignants font le cours (art, musique, sport). Avant de quitter le *Kindergarten* à l'âge de 6 ans, les élèves font des tests de maturité, des évaluations sur la compréhension de la langue allemande pour pouvoir intégrer le *Grundschule*. C'est la maturité de l'enfant qui lui permet de passer à l'école élémentaire. Chaque Land travaille différemment mais ils se rencontrent régulièrement pour essayer d'étudier les mêmes thèmes afin d'éviter d'avoir de grandes différences entre les régions.

Pendant les premières années au *Grundschule*, les élèves apprennent à lire, à écrire et à calculer. Ils ont aussi des cours de sciences et apprennent les arts également. Ils font des pièces de théâtre, du bricolage et des sorties scolaires. Ils ont des cours d'allemand et de mathématiques sous forme de jeux. Les élèves vont à leur rythme pour faire les différents exercices de mathématiques. Les cours de religion sont obligatoires à l'école élémentaire, dans certaines régions. Il est ainsi mis l'accent sur l'enseignement des langues étrangères et sur de nouvelles méthodes de travail et d'enseignement (cours « ouverts », projets...). Les *Grundschulen* font face aujourd'hui aux changements de la société allemande : plus grande hétérogénéité dans les classes, journées de cours allongées (cours l'après-midi). À la fin des années au *Grundschule*, les élèves ont la possibilité d'intégrer différentes écoles. Leur orientation est choisie avec leurs parents. Il existe aussi des écoles alternatives.

Selon l'Office fédéral des statistiques, le nombre d'enfants apprenant une langue étrangère dès l'école primaire a quadruplé ces dix dernières années : le nombre d'écoliers apprenant l'anglais est passé de 13 % à 65 %. Au total, cela représente 1,9 million

d'écopliers. 94 % des élèves de CM2 et 95 % des élèves de CM1 ont eu des cours d'anglais en 2009/2010. 4,3 % des écoliers ont bénéficié de cours de français.

En raison des résultats relativement faibles que l'Allemagne a obtenu lors de la première enquête internationale PISA de l'OCDE, la KMK (Kultusministerkonferenz : conférence des ministres de l'éducation) a élaboré et introduit des directives dans l'enseignement et la formation pour toute l'Allemagne. Elle entend ainsi augmenter l'efficacité du système scolaire allemand en introduisant par exemple une évaluation régulière des résultats scolaires. Les standards définis lors des conférences annuelles des ministres se réfèrent par exemple aux principes de base d'une matière, notamment pour l'allemand, les maths et l'apprentissage de la première langue étrangère. Ils définissent les compétences et connaissances que les enfants sont censés acquérir jusqu'à la fin de l'année scolaire, ou proposent des repères pour le travail pédagogique, comme par exemple les méthodes d'apprentissage (Lernmethoden).

Écoles du niveau secondaire

Un raccourcissement de la durée de la scolarité secondaire de neuf à huit années scolaires est en cours dans beaucoup de Länder en Allemagne. L'argument principal pour ce raccourcissement est la longueur des durées de formation en Allemagne par comparaison avec les autres pays européens.

Secondaire I	Secondaires I et II	Secondaire II
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hauptschule</i> • <i>Realschule</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gymnasium, lycée, mène à l'Abitur (bac)</i> • <i>Gesamtschule</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Berufsbildende Schulen</i> • <i>Berufskolleg</i> • <i>Fachle</i> • <i>Berufsgrundschule</i> • <i>Fachoberschule</i> • <i>Berufsschule</i> • <i>Berufsoberschule</i> • <i>Berufsfachschule (par exemple Handelsschule, école de commerces)</i>

Le **Hauptschule** a pour objectif de préparer les élèves à l'apprentissage. Il comprend les classes 5 à 9 et propose une formation générale composée de cours théoriques et de nombreux cours pratiques. Les élèves y apprennent également l'anglais. A l'issue de ce cursus, ils obtiennent un certificat de fin de scolarité (*Hauptschulabschluss*) qui leur permet de continuer leurs études en suivant une formation professionnelle ou de commencer à travailler.

La **Realschule** commence en classe 5 (à environ 10 ans) et se poursuit jusqu'à la classe 10. Les enseignements proposés par cette filière sont plus complets et plus approfondis qu'à la *Hauptschule* tout en restant une formation générale. Les élèves y apprennent l'anglais. En 7, il est également possible d'orienter la formation vers les sciences, l'économie, les langues vivantes (apprentissage d'une deuxième langue étrangère souvent le français ou l'espagnol ce qui diversifie et approfondit les enseignements d'un domaine choisi).

Le **Gymnasium** correspond au système du collège/lycée. Il propose une formation générale qui dure 8 ou 9 ans (de la classe 5 à la classe 12 ou 13) et qui débouche sur un baccalauréat allemand, appelé *Abitur*. Durant les deux dernières années, les élèves peuvent se spécialiser dans certaines matières tout en continuant d'autres matières obligatoires (maths, allemand, histoire...). Cette spécialisation (*Leistungskurse*) facilite l'accès à l'enseignement supérieur. Les règlements concernant le choix de ces cours intensifs et les matières obligatoires au bac varient fortement entre les *Länder*. L'obtention de l'*Abitur* confère un diplôme appelé « certificat général d'accès à l'enseignement supérieur » (*Allgemeine Hochschulreife*). L'*Abitur* est un examen reconnu au niveau national. Depuis quelques années, les *Länder* organisent un baccalauréat central (*Zentral-Abitur*) : tous les élèves passent des épreuves identiques le même jour. Les écoles du secondaire permettent une professionnalisation de l'institution, elles sont comparables aux cycles menant à un CAP ou BEP.

Le **Gesamtschule** est un type d'école qui réunit les trois filières scolaires (*Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*), c'est les moins répandues. Selon leurs capacités individuelles, les élèves suivent à partir de la 4e classe, puis ensuite de la 6e classe des cours de niveaux différents dans certaines matières (maths, allemand, anglais...). Pour approfondir leurs connaissances en fonction de leurs intérêts et leurs points forts, ils doivent choisir parmi différentes options (langues vivantes, sciences naturelles, technologie, musique, arts plastiques). Les autres matières sont enseignées à toute la classe. Cette forme d'école a pour but d'éviter une orientation trop précoce.

Système scolaire en Allemagne (simplifié)

Âge	Filières			Classe
19			Abitur	(13)
18			Abitur	12
17				11
16				10
15				9
14				8
13	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	7
12				6
11				5
Orientation				
10	Grundschule			4
9				3
8				2
6 ou 7				1
Kindergarten / Jardin d'enfants				
6	Kindergarten / Jardin d'enfants			
5				
4				
3				

Études supérieures (Tertiäre Ausbildung)

- *Universität, universités normales*
- *Fachhochschule, universités plus techniques, plus spécialisées*
- *Hochschule désignant un établissement d'enseignement supérieur en général*

Le système allemand d'enseignement supérieur ne connaît pas la dualité française entre universités et grandes écoles. Dans les domaines techniques, les étudiants fréquentent soit des *Fachhochschulen* (universités des sciences appliquées) très axées sur la pratique, soit des *Universitiiten* (universités). Ces dernières ont une double vocation d'enseignement et de recherche.

Depuis plus de dix ans, l'université allemande est entrée dans une profonde mutation. Elle s'est modernisée sous l'impulsion du processus de Bologne, lancé en 1999 par les ministres européens de l'Éducation. Il s'agit de créer un véritable espace européen de l'enseignement supérieur notamment grâce à une meilleure reconnaissance des diplômes étrangers, à l'harmonisation des cursus et des aides à la mobilité des étudiants. C'est dans ce cadre qu'a été mise en place en Allemagne une réforme de type *LMD* (*Licence-Master-Doctorat*). Afin de faciliter la comparaison des diplômes et la mobilité des étudiants en Europe, elle crée des cursus échelonnés aux niveaux Bac+3 (Bachelor/Licence), Bac+5 (Master) et Bac+8 (Doctorat).

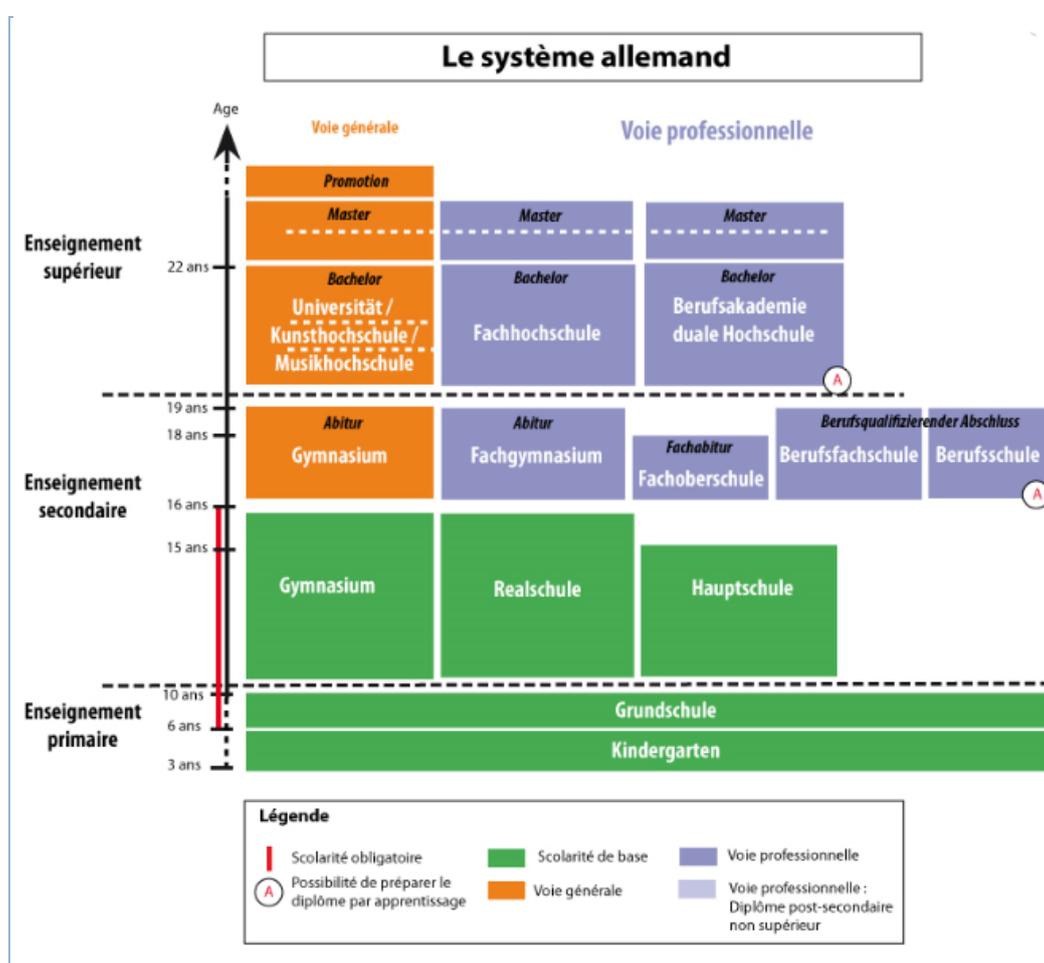
Le changement est passé par l'instauration de tests de sélection, par la création d'écoles supérieures privées et par le renforcement de partenariats stratégiques entre les universités et des instituts de recherche extra-universitaires. Les pouvoirs publics ont fait de l'excellence le nouveau credo de l'université allemande en lançant, en 2005, une « Initiative pour l'excellence ». Celle-ci a permis de consacrer une enveloppe de 1,9 milliard d'euros sur six ans pour soutenir le développement d'établissements d'« élite » (universités d'élite, écoles doctorales et pôles d'excellence) sélectionnés par un jury indépendant. Ce programme vise à attirer en Allemagne les esprits les plus brillants pour rester en pointe dans la compétition internationale. En juin 2009, « l'Initiative pour l'excellence » a été prolongée de cinq ans avec cette fois-ci une enveloppe de 2,7 milliards d'euros. Depuis juin 2012, 11 universités portent le titre « Elite-Universität ».

Les *Fachhochschulen* (universités des sciences appliquées) proposent principalement des cursus dont l'enseignement théorique est accompagné par d'importants aspects pratiques. Il s'agit par exemple, des cursus des sciences de l'ingénieur, des sciences économiques, des sciences éducatives, des sciences sociales, de l'administration, du design industriel. Les étudiants, notamment dans le domaine de la technologie, effectuent régulièrement des stages professionnels intégrés dans leurs études. Pour accéder à une *Fachhochschule* ou à l'université, le baccalauréat est obligatoire. L'accès à l'université est libre pour certaines disciplines, pour d'autres (médecine, pharmacie, psychologie...), un système de sélection par différents critères (moyenne obtenue au bac, entretien, tests, ...) est mis en place.

La formation professionnelle en Allemagne

Le modèle **allemand** a développé un système de formation professionnelle, dit **dual** ou en **alternance**, fondé sur les anciennes traditions d'apprentissage mises en pratique par les entreprises. Ce système comporte une formation générale à l'école couplée sur un mode interactif à une formation pratique en entreprise. Un contrat de travail d'environ 3 ans lie les apprentis aux entreprises qui leur dispensent une formation formalisée sous le contrôle d'un maître d'apprentissage. Tout au long de leur apprentissage, les jeunes perçoivent une indemnité fixée par la convention collective des branches.

Les entreprises jouent un rôle primordial : lorsque les jeunes quittent l'école, ils s'adressent directement aux entreprises ; une fois leur contrat de travail signé, les apprentis se voient attribuer une école professionnelle où ils suivent des cours un à deux jours par semaine. Le système s'appuie sur le principe de la formation à un métier (*Berufsprinzip*) ainsi que sur des règlements-cadres définis pour chaque métier enseigné. La régulation du système s'opère au niveau des corporations : représentés par des commissions au niveau fédéral et régional, les partenaires sociaux sont impliqués dans le processus de réorganisation des métiers enseignés et négocient entre eux les rémunérations des formations concernées. Les examens finaux sont organisés par les chambres de commerce et d'industrie locales. Alors que la formation professionnelle allemande est souvent assimilée au système de formation en alternance, l'Allemagne propose aussi des apprentissages entièrement dispensés à l'école : il s'agit essentiellement, en l'occurrence, des métiers du secteur social et de la santé ainsi que des professions liées aux laboratoires, aux médias et aux technologies de l'information. À cela s'ajoutent des formations hors entreprise et interentreprises financées par l'État. Ces dernières sont surtout répandues dans les Länder de l'ex-Allemagne de l'Est, où elles représentent plus de 20 % des formations.



1.5.2 Cadre de qualifications professionnelles et positionnement des « soft skills » dans le dispositif d'éducation et de formation en Allemagne

Depuis 1969, il existe un cadre légal pour le système allemand d'IVET. Aujourd'hui existent **329 profils d'occupation reconnus**. Traditionnellement, l'accent a été mis sur la qualité des intrants avec des règlements de formation légalement fixés et une durée fixe de la formation. Les examens sont effectués par des sociétés de droit public, p. ex. par les chambres de commerce. Les nouvelles réglementations en matière de formation pour les professions de formation reconnues ne peuvent être mises en œuvre que sous la forme de la participation de partenaires sociaux (représentants d'employeurs et de syndicats, par exemple), ainsi que de représentants de ministères de trois États fédéraux.

En Allemagne, les compétences nommées soft skills sont assimilées à des compétences sociales à développer dans le milieu professionnel pour faire valoir le profil du candidat. Lorsque 29 ministres de l'éducation européenne se sont réunis le 19 juin 1999 pour élaborer la Déclaration de Bologne et élaborer un plan pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur, ils ont fixé, à cet effet, six objectifs. Ce sont : des diplômes facilement comparables, des cycles de premier cycle et des cycles supérieurs, un système de crédit commun, la mobilité des étudiants, l'assurance de la qualité et une « dimension européenne dans l'enseignement supérieur ».

L'EEE (l'espace économique européen) a été mis en place à partir de 2010, date à laquelle les priorités de Bologne ont été exprimées en dix lignes d'action. Ils comprenaient les six objectifs précédents et quatre nouveaux points: la dimension sociale, l'employabilité des étudiants, l'apprentissage tout au long de la vie et un contexte global. Les universités européennes ont traduit « employabilité » et « apprentissage tout au long de la vie » en termes curriculaires en exigeant que les étudiants apprennent des compétences en dehors des connaissances académiques - compétences personnelles, pratiques, sociales et de communication qu'ils utiliseraient pour la plus grande partie de leur vie professionnelle. Le mot à la mode devint «soft skills».

Au début de 2009, 80% des universités allemandes offraient des formations en soft skills, intégrées dans des cours réguliers ou organisées par leurs centres de carrière. À l'université de Mannheim, par exemple, la plupart des étudiants en BA ont besoin d'environ 12 points d'un total d'environ 180 points de crédit en soft skills. Par contre, ce qui est convenu à mettre en « soft skills » partait certainement de l'éducation de base pour prendre une forma plus « sophistiqué » de « performance » et de compétences additionnelles qui habillent et enrichissent les acquis techniques et les compétences « dures ».

En 2010, quand les trois cycles de licence (BA-MA-PhD/LMD) ont été finalement établis dans les universités à travers l'Europe, le pourcentage des universités allemandes offrant les formations souples était d'au moins 90%.

Les compétences souples, telles qu'interprétées par le corps professoral et l'administration dans les universités allemandes couvrent une gamme de capacités pratiques et de qualités personnelles - de la pensée critique et la résolution de problèmes à la communication, la négociation, les langues étrangères, la présentation et les compétences informatiques. Ils peuvent également inclure la résolution des conflits, la gestion du temps et les compétences de gestion de projet, l'éthique du travail, l'indépendance, un sens des responsabilités, l'initiative, l'esprit d'équipe et la créativité. Cependant, il est difficile de préciser exactement ce que l'on entend par « compétences clés » et le terme générique de compétences souples. Il n'existe pas de concept unifié pouvant représenter un programme de formation conséquent en Allemagne étant donné qu'ils sont intégrés dans les contenus de formation ou de cours qui visent eux le développement de compétences concrètes et de savoirs disciplinaires.

Étude de cas

Les offres d'emploi en Allemagne montrent que les employeurs recherchent des qualités au-delà des notes exceptionnelles, des connaissances scientifiques ou techniques. Certains étudiants admettent que le plus tôt ils apprennent des compétences hors programme, mieux c'est. L'instauration du système des « points de crédit sociaux » est une approche relativement nouvelle de la formation en douceur dans les universités allemandes. Au lieu d'assister à un cours sur les compétences souples, les étudiants gagnent des points de crédit en s'inscrivant à un poste dans l'administration de l'université ou en faisant du bénévolat. En hiver 2010, l'Université technique d'Aalen a introduit le système de points de crédit social. Les étudiants devaient accumuler jusqu'à trois crédits en « compétences sociales » et compter sur un conseil étudiant ou un conseil consultatif de professeurs ou d'étudiants, ou de bénévolat à l'extérieur de l'université. Le système de points de crédit social permet aux étudiants non seulement d'apprendre le travail d'équipe, mais aussi la gestion du temps et du projet sur le tas, mais ils peuvent ajouter des caractéristiques personnalisées à leur curriculum vitae et, au-delà, apprendre la valeur du bénévolat qui leur fournit des compétences de vie et des compétences clés pour favoriser leur accès et chances d'obtenir un bon emploi.

En Allemagne, conformément à la stratégie européenne en matière d'éducation, ces dernières années, on a opté pour la valorisation des compétences et des acquis d'apprentissage en général. Le plus important est ce que quelqu'un est capable de faire et moins important est où ou comment ces capacités ou compétences ont été acquises. Parmi les compétences, les compétences non techniques sont d'une grande importance. En fait, certaines compétences souples - aussi appelées « compétences clés » - n'ont jamais été aussi demandées par le marché du travail qu'aujourd'hui. Dans toutes les professions à tous les niveaux, les employeurs mettent l'accent sur les besoins en compétences génériques. Les organisations attachent beaucoup plus de valeur aux compétences techniques que par le passé, p. Ex. Le travail d'équipe, la communication interpersonnelle, l'initiative, la créativité, l'esprit d'entreprise, le leadership et la gestion ou la présentation. Des études montrent que parmi la plupart des compétences requises par les entreprises, la majorité sont des compétences douces.

Parallèlement à l'importance croissante des compétences douces, l'ambition de reconnaître, d'évaluer, de documenter et de certifier les compétences des individus a également augmenté. Ainsi, on a développé une abondance de méthodes et d'outils d'évaluation des compétences pour différents buts et groupes cibles. Les employeurs sont de plus en plus disposés à investir dans le développement et l'amélioration des compétences non techniques grâce à la formation des employés.

Au cours de la pénurie croissante de compétences et manquant de compétences dures, l'importance des compétences souples est encore plus élevée. Lorsque les entreprises ne parviennent pas à trouver des compétences techniques et des compétences spécialisées sur le marché du travail, elles recherchent de plus en plus des compétences non techniques telles que l'engagement, la motivation, la capacité d'apprendre de nouvelles idées, techniques ou équipements ainsi qu'une adaptabilité aux nouvelles circonstances. Les employeurs en viennent à croire que, bien que les compétences difficiles qu'ils peuvent former eux-mêmes, le même ne s'applique pas entièrement aux compétences soft. Par conséquent, il peut être d'égale importance pour les employeurs ou même plus important que les candidats présentent certaines compétences et attitudes souples, car ils sont considérés comme le fondement de la formation continue des compétences difficiles et le développement des ressources humaines.

Cependant, de nombreux employeurs disent qu'ils ne peuvent pas trouver les compétences demandées. En dépit du fait que les jeunes de nos jours sont mieux éduqués que jamais, les jeunes qui quittent l'école manquent souvent non seulement des compétences dures mais aussi souples que les employeurs recherchent. En particulier, les entreprises qui fournissent de l'enseignement et de la formation professionnelle sont confrontées à des difficultés pour occuper des postes d'apprentis vacants avec des candidats aptes à faire preuve de compétences telles que la capacité de concentration, la persévérance, l'exactitude et la politesse. Des études montrent qu'en raison de l'insuffisance de l'enseignement des connaissances et des valeurs par l'école et la famille, les capacités telles que l'indépendance, le sens des responsabilités et l'éthique du travail (par exemple, la ponctualité) sont moins représentées.

1.5.3 Le degré d'intégration des compétences non techniques dans le système éducatif

En Allemagne, la plupart des entreprises exigent certaines compétences non techniques ; Cependant, seulement quelques-uns fournissent effectivement leur personnel avec la formation respective. Si tel est le cas, la formation est largement ciblée au niveau de la gestion. Souvent, les entreprises ne se considèrent pas comme des prestataires de formation en soft skills, mais s'attendent plutôt à ce que leur personnel possède déjà des aptitudes respectives, acquise lors de leur cheminement antérieur sur lequel ils bâtissent de nouvelles attitudes et connaissances. Ainsi, il existe une forte demande en formation de soft skills avant d'entrer sur le marché du travail, souvent même avant de commencer un apprentissage.

Cependant, malgré le fait que les compétences souples gagnent de plus en plus en importance, elles ne sont nullement dispensées adéquatement. Les spécialistes de l'éducation exigent de renforcer le développement des compétences non techniques, en tant que partie essentielle de l'éducation scolaire.

L'avantage en Allemagne, d'un côté, est que les compétences souples font partie du programme scolaire dans une certaine mesure (voir l'éducation préscolaire, primaire et secondaire). Il existe également d'innombrables initiatives et projets visant à développer des compétences non techniques dans les écoles, partiellement encouragées par les politiques publiques.

Les compétences souples font également partie des unités de formation pour les jeunes apprentis dans les entreprises. De plus, il existe des fournisseurs externes offrant des formations avec des coûts dans certaines compétences souples aux individus pour des profils plus sophistiqués de leadership et de management.

D'un autre côté, cependant, ces activités souffrent souvent des problèmes suivants :

- ils sont de nature temporaire et ne sont pas intégrés dans des matières scolaires régulières ou des programmes de formation réguliers dans les entreprises, il n'y a pas ou peu de répétition ces compétences ne sont pas suffisamment internalisées,
- ils sont limités à un certain nombre de compétences telles que les compétences de présentation ou l'orientation client,
- les enseignants et les formateurs sont surchargés de transmettre ces compétences, manquant de ressources et de connaissances sur la manière de le faire.

Ces questions amènent à penser que la formation aux techniques souples n'est souvent pas assez renforcée. En général, par rapport aux compétences difficiles, peu de priorité est accordée aux compétences douces. Dans le syllabus, ils sont sous-représentés.

Traditionnellement, l'Allemagne dispose d'un solide système d'EFP qui offre aux jeunes une formation de haute qualité, ouvrant ainsi des débouchés prometteurs sur le marché du travail. Il existe de nombreux avantages pour les jeunes issus de la formation dans le système d'EFP : il est beaucoup plus abordable et plus court que l'enseignement universitaire et, dès le début, les gens deviennent actifs professionnellement. Plus important encore, les jeunes acquièrent une expérience pratique précieuse qui appuie la transition vers le marché du travail; la plupart des diplômés commencent leur carrière juste après avoir terminé la formation.

Ainsi, être formé dans le système d'EFP est presque un choix éducatif populaire que l'éducation universitaire. Pendant de nombreuses décennies, la majorité des diplômés sont entrés dans le système dual de formation professionnelle. La moitié des jeunes allemands croient que, par rapport aux diplômes universitaires, un diplôme d'EFP n'implique pas nécessairement des opportunités d'emploi défavorables. Près d'un dixième des jeunes considère un apprentissage comme un choix éducatif plus prometteur.

Cependant, il a été récemment constaté que les aspirations éducatives des jeunes évoluaient. Ce développement a déjà commencé à remettre en question le système allemand de FEP et devrait entraîner des difficultés importantes dans un proche avenir. 2009 a été la première année à montrer plus de décrocheurs de l'école de décider d'une formation académique plutôt qu'un apprentissage. Depuis, le nombre de jeunes fréquentant l'université augmente régulièrement tandis que le nombre de ceux qui décident d'un apprentissage diminue. Les jeunes les plus performants, en particulier, se tournent de plus en plus vers l'enseignement. Les apprentissages ne sont souvent pas considérés comme l'option éducative la plus attrayante. Cela provient également d'un problème d'image. D'autres parcours pédagogiques sont considérés comme plus socialement prestigieux et sont donc préférés même s'ils offrent moins de possibilités de carrière.

En conséquence, les entreprises sont de plus en plus confrontées à des difficultés pour occuper des postes vacants d'apprenti. En 2013, 29% des entreprises impliquées dans l'EFEP n'ont pas été en mesure de combler ces postes, soit deux fois plus qu'en 2005. Les difficultés sont généralisées, surtout chez les PME et les industries jugées moins attrayantes par les jeunes. Ces problèmes existent, même si environ un tiers des jeunes qui abandonnent l'école sont intéressés à suivre une formation en entreprise et ne peuvent pas trouver de postes d'apprenti. Les personnes qui n'ont pas de certificat d'études ou qui ont un faible niveau de scolarité, les jeunes ayant des antécédents migratoires sont souvent touchés. La disparité entre les compétences et la demande est la cause de ce problème. Les entreprises ne trouvent pas les compétences parmi les jeunes qu'ils jugent nécessaires pour commencer un poste d'apprenti.

C'est d'autant plus un problème de pénurie de compétences que le tiers des entreprises allemandes se sentent déjà touchées. En raison de l'évolution démographique, il y a de plus en plus de travailleurs qualifiés qui prennent leur retraite et diminuent le nombre de jeunes qui les remplacent. Dans ce contexte, la FEP gagne massivement en importance. Les entreprises sont sous pression pour former le personnel qu'elles ne peuvent plus trouver sur le marché du travail externe.

Les politiques publiques sont là pour soutenir les entreprises dans la construction ou l'extension de leur engagement de formation. Il existe une multitude d'initiatives et de mesures visant à accroître l'attrait de la FEP tant pour les entreprises (en particulier les PME) que pour les jeunes, et portant sur des questions telles que :

- Améliorer l'image de la FEP,
- Améliorer la qualité des apprentissages,
- Mise en place / renforcement de centres de formation professionnelle inter-entreprises (überbetriebliche Berufsbildungsstätten ÜBS) ou de structures de formation cohérentes (Ausbildungsverbände) qui complètent les actions de formation externe aux PME,
- L'amélioration des stratégies d'orientation professionnelle,
- Fournir des formations pré-professionnelles et une formation initiale aux jeunes gens,
- Fournir un support de formation, p. ex. Apprentissage assisté,
- Fournir un soutien à des groupes cibles particuliers
- Prévenir les abandons de l'EFEP.

Il existe un certain nombre de compétences non techniques généralement exigées par les entreprises. Les plus nécessaires sont les suivantes :

- Aptitude à communiquer
- Pensée à la résolution de problèmes
- Capacité d'apprentissage auto-organisé
- Capacités analytiques
- Capacité de travailler en équipe

- Capacité d'accepter des critiques personnelles
- Capacité de gérer les situations de conflit
- Capacité de travailler de façon indépendante
- Capacité de gérer le temps
- Affirmation de soi
- Empathie
- Engagement
- Motivation
- Fiabilité.

En ce qui concerne la FEP en particulier, certaines compétences sont requises pour être acceptées pour un apprentissage. Le Service fédéral de l'emploi en Allemagne a établi une liste de critères quant à la maturité de l'entrée dans l'apprentissage qui impliquent, à côté de certaines compétences rigoureuses, un certain nombre de compétences souples, qui sont les suivantes :

- Rétention
- Vitesse de traitement
- Capacité d'une attention soutenue
- Persévérance
- Aptitude à communiquer
- Capacité de gérer les situations de conflit
- Capacité d'accepter des critiques personnelles
- Engagement
- Capacité de travailler en autonomie / auto-organisation
- Exactitude
- Capacité de travailler en équipe
- Manières
- Sens des responsabilités
- Fiabilité.

Il est confirmé que les diplômés de l'EFP en Allemagne possèdent au moins partiellement des compétences en soft skills. Ces compétences ne se développent pleinement qu'au fil du temps avec les diplômés qui acquièrent plus d'expérience de travail et les entreprises doivent jouer un rôle actif dans ce processus. Généralement, les employés possèdent les compétences techniques requises en milieu du travail. Seulement, les entreprises doivent aussi jouer un rôle dans le développement de leurs compétences au cours de la première période d'emploi. Quelques entreprises, soulignent aussi avec précision les manquements à ce niveau : compétences telles que la capacité de communiquer, le sens des responsabilités, la capacité de travailler de façon indépendante, la capacité de travailler sous pression, la volonté d'apprendre, la loyauté, le respect, l'empathie, le leadership ou généralement des compétences sociales.

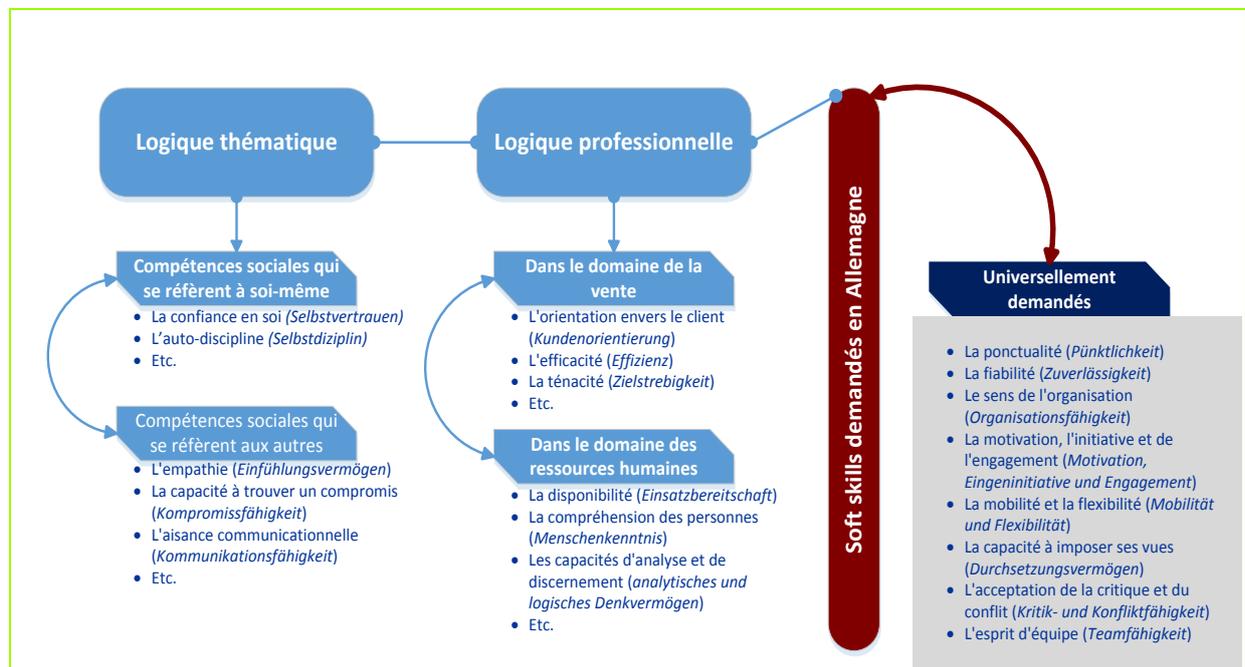
Ces dernières années, le terme de Soft-Skills, se traduisant littéralement par les « compétences sociales » (ou soziale kompetenzen), est devenu omniprésent dans les offres d'emploi allemandes. Ces compétences renvoient aux éléments-clés de la personnalité et à la manière d'agir envers les autres, bref, à toutes les qualités qui définissent ce que les psychologues appellent « l'intelligence émotionnelle » ou « sociale » : capacité d'adaptation et d'apprentissage, compréhension interculturelle, aisance communicationnelle, force de persuasion, esprit d'équipe, gestion des conflits, sens des responsabilités, etc. sont autant de données certes difficilement quantifiables, mais qui peuvent se révéler déterminante dans le cadre d'un processus de recrutement.

Critère nécessaire et critère déterminant

Les compétences qui comptent le plus aux yeux des recruteurs allemands sont les compétences factuelles (Hard-Skills) explicitées dans l'*Anforderungsprofil* (profil exigé). Le principal problème auquel les recruteurs font face alors, outre la quantité de candidatures reçues, est en effet leur similarité et leur caractère interchangeable. En ce sens, si les Hard-Skills sont un critère nécessaire dans le processus de sélection, les Soft-Skills n'en incarnent pas moins un critère déterminant en Allemagne.

Les recruteurs allemands sont ainsi chargés d'évaluer « l'employabilité » (Beschäftigungsfähigkeit) d'un candidat, terme qui recouvre tout à la fois l'adéquation du candidat à la culture et aux valeurs de l'entreprise, ses chances d'intégration au sein de l'équipe déjà constituée mais également son potentiel à emporter l'adhésion parmi ses collaborateurs et à les mobiliser de manière positive pour atteindre de nouveaux buts. Les entreprises modernes doivent en effet faire preuve d'une grande capacité d'adaptation face aux transformations rapides du marché. C'est pourquoi, disposer de savoirs et de compétences sanctionnés par un diplôme n'est plus suffisant pour le recrutement. Il faut désormais se tenir toujours prêt à acquérir de nouveaux savoirs, mais également être capable de les communiquer pour rendre l'entreprise toujours plus compétitive.

La liste des compétences sociales ne saurait être exhaustive puisqu'elle recouvre à peu près tous les aspects de l'activité humaine et de ses multiples interactions. Cependant, un classement thématique ou selon le domaine professionnel dans lequel elles sont les plus susceptibles d'être sollicitées peuvent permettre de cerner ces compétences dans presque tous les domaines professionnels allemands selon une logique thématique, une logique professionnelle et les besoins les plus mis en avant en Allemagne sur ce volet :



A retenir du contexte allemand

Au début de 2009, 80% des universités allemandes offraient des formations en soft skills, intégrées dans des cours réguliers ou organisées par leurs centres de carrière. À l'université de Mannheim, par exemple, la plupart des étudiants en BA ont besoin d'environ 12 points d'un total d'environ 180 points de crédit en soft skills.

En Allemagne, il existe un consensus sur l'importance des compétences non techniques chez les prestataires d'EFPP et les représentants

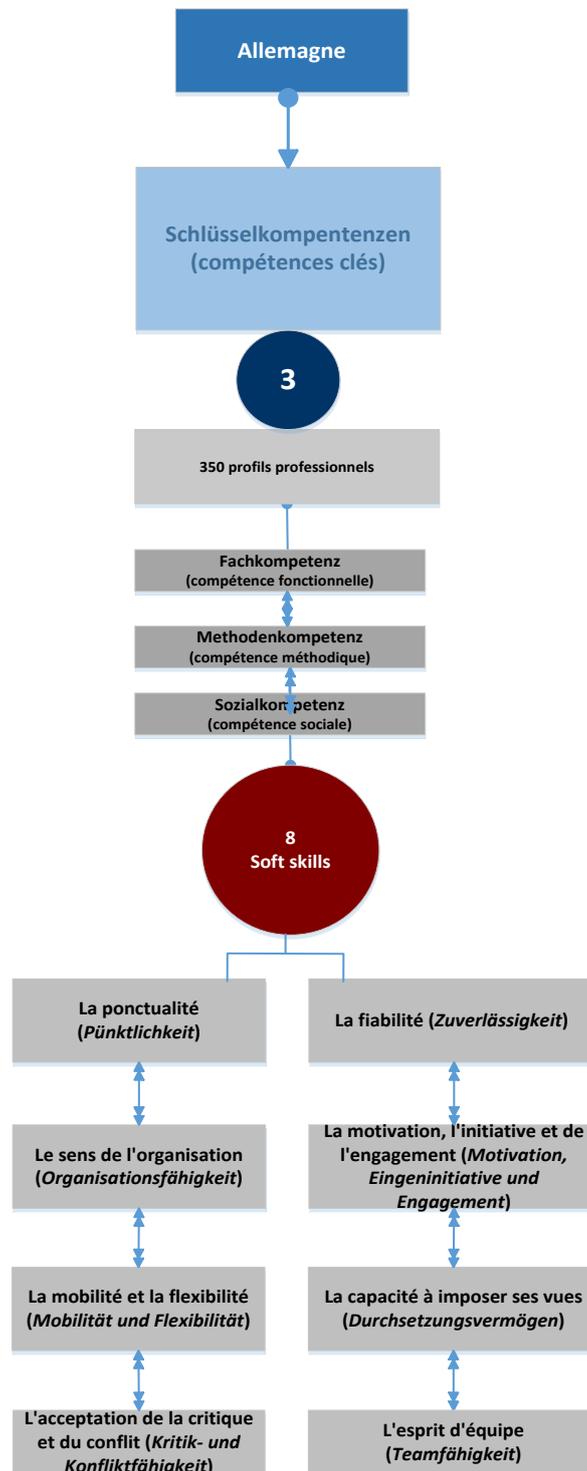
des entreprises. Généralement, il se dégage des descriptions les éléments suivants concernant le dispositif d'éducation et de formation mis en place :

- *Il n'y a pas d'intervention « identifiable » (à part au niveau de l'enseignement supérieur) pour promouvoir les compétences non techniques et faire le consensus entre les différents intervenants du dispositif d'éducation et du milieu du travail.*
- *Il existe une volonté évidente des employeurs pour élaborer une politique publique afin d'améliorer le système de formation et créer un système d'évaluation des compétences non techniques.*
- *La majorité des employeurs n'offrent pas de formations en dehors de l'emploi (autrement en compétences souples) en raison de contraintes de temps et de coûts.*
- *L'écart entre la manière dont les formateurs de l'EFP évaluent l'importance des compétences non techniques et la mesure dans laquelle ils considèrent que les stagiaires en ont réellement besoins.*

Les compétences non techniques suivantes se dégagent de plusieurs études et recherches entre le milieu du travail et le dispositif d'éducation et de formation:

- *Être en mesure d'exprimer qui il / elle est, ce qu'il / elle a besoin et pense.*
- *Capacité de résolution de problèmes.*
- *Responsabilité.*
- *Traiter les conflits.*
- *Loyauté.*
- *Capacité de faire face aux changements.*
- *Travailler en équipe.*
- *Écoute active des autres.*

1.5.4 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » en Allemagne



1.6 État Unis d'Amérique (USA)



1.6.1 Structure du système éducatif aux États-Unis (USA)

La scolarité américaine est divisée entre le cycle primaire, secondaire et les études supérieures. Les classes sont appelées des « *grades* » et démarrent à partir du CP ou « *1st grade* » jusqu'à la terminale, soit « *12th grade* ». L'école est obligatoire à partir de la *1st grade* mais il existe aussi la maternelle aux États-Unis, appelée « *Kindergarten* ». Dans la majorité des écoles, le collège dure 3 ans, de la sixième (*6th grade*) à la quatrième (*8th grade*), et le lycée 4 ans, de la troisième (*9th grade* ou *freshmen year*) à la terminale (*12th grade* ou *senior year*). L'école secondaire consiste en deux programmes : tout d'abord la « *middle school* » ou « *junior high school* » (collège), puis la « *high school* » (lycée). Un diplôme ou un certificat est remis à l'issue de ces études secondaires. Une fois leurs études au lycée terminées (12e cours ou équivalent de la terminale), les étudiants américains peuvent poursuivre leurs études de l'enseignement supérieur dans un collège ou une université.

Au niveau du système d'enseignement supérieur américain, il existe plusieurs niveaux d'étude :

Premier niveau : Premier cycle

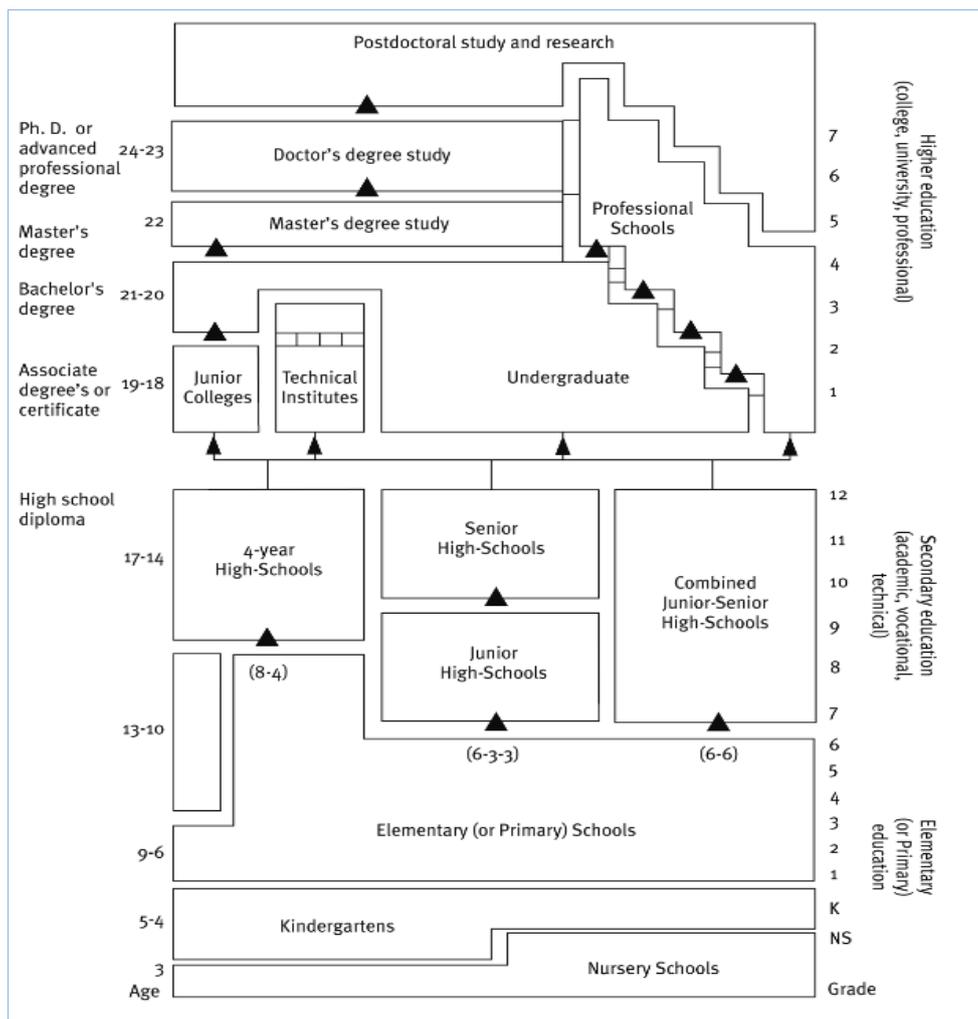
Il faut quatre ans environ pour obtenir une licence. Durant les deux premières années d'études, l'étudiant doit en général suivre divers cours dans des matières variées, ce que l'on appelle « *prerequisite courses* » (cours préalables) : littérature, sciences, sciences sociales, arts, histoire, etc. Ces cours visent à enseigner des connaissances générales, des données fondamentales portant sur des matières variées, avant de se spécialiser dans un domaine particulier d'études. De nombreux étudiants choisissent d'étudier ces cours préalables dans un collège communautaire, durant les deux premières années de leur cursus universitaire. Ils obtiennent un diplôme appelé « *Associate of Arts (AA)* », puis poursuivent le reste de leurs études dans une université de cycle long. Un « *major* » (matière principale) est un domaine d'études spécifique qui déterminera le diplôme. Par exemple, si un étudiant choisit le journalisme comme matière principale, il obtiendra une licence en journalisme (*Bachelor of Arts in Journalism*).

Second niveau : Deuxième cycle

Un étudiant ayant obtenu un diplôme du premier cycle peut poursuivre des études du second cycle, de façon à poursuivre certaines professions ou avancer dans sa carrière. Ce type de diplôme est souvent requis pour des postes de niveau supérieur dans les domaines de la bibliothéconomie, l'ingénierie, la santé comportementale et l'éducation. Les étudiants du deuxième cycle poursuivant une maîtrise ont en général besoin d'une ou deux années pour obtenir leur diplôme. Par exemple, le MBA (*master of business administration*) est un diplôme extrêmement populaire qui prend deux années environ. D'autres programmes de maîtrise, tels le journalisme, ne prennent qu'une année.

Troisième niveau : Troisième cycle

De nombreux étudiants du deuxième cycle considèrent l'obtention d'une maîtrise comme une première étape vers la poursuite d'un doctorat. Mais dans certains établissements, il est possible de préparer directement un doctorat sans avoir à obtenir d'abord une maîtrise. L'obtention d'un doctorat peut prendre trois ans ou plus. Durant les deux premières années du programme, la plupart des candidats à un doctorat s'inscrivent à des cours et des séminaires. Une autre année au moins est consacrée à des travaux de recherche directs et à la rédaction d'une thèse.



1.6.2 Les programmes et cours dispensés dans le réseau des établissements scolaires

Les élèves ne sont pas non plus regroupés en « classes » fixes. Leur scolarité est donc beaucoup plus « à la carte ». Voici quelques exemples des matières dispensées :

Les matières obligatoires aux États-Unis

- **Mathématiques (*mathematics*)** : divisées en cours bien distincts comme algèbre, géométrie, arithmétique, trigonométrie, résolution de problèmes
- **Anglais (*english*)** : il est subdivisé entre la partie écriture et la partie lecture
- **Histoire-géographie (*history*)** : étude de l'Histoire américaine et de l'Histoire à l'échelle mondiale
- **S.V.T (*science*)** : biologie, chimie et physique sont divisées en trois cours séparés
- **Informatique (*computers*)** : évolue au fur et à mesure de la scolarité, permet d'apprendre à se servir des logiciels de traitement de texte, tableur, édition d'image, langages informatiques et création d'un site web, etc
- **Education civique (*civics*)** : on y apprend les bases fondamentales de la citoyenneté, organisation du pays et de son gouvernement
- **Discours (*speech*)** : entraînement à la prise de parole en public, dès leur plus jeune âge, les Américains prennent l'habitude de présenter leurs projets scolaires, leurs différents travaux ou exposés devant toute la classe voire toute l'école et parfois à débattre sur un sujet précis

- **Psychologie (*psychology*)** : c'est généralement un cours imposé au lycée, dans lequel les élèves découvrent les fondamentaux de la psychologie humaine et où ils étudient les comportements et leur signification
- **Education physique (*physical education* ou *PE*)** : les cours de sport sont généralement divisés en deux périodes hebdomadaires, l'une en extérieur, l'autre en intérieur dans le gymnase de l'école
- **Santé (*health*)** : il s'agit d'aborder des sujets tels que la sexualité, la nutrition, les effets de la drogue ou de l'alcool, les premiers gestes de secours, etc.
- **Langues** : espagnol, français, allemand et italien majoritairement

Les matières complémentaires et optionnelles aux États-Unis

Leur but est généralement d'allier un côté ludique tout en découvrant des techniques professionnelles. Elles varient selon les niveaux et les écoles, en voici quelques exemples parmi lesquels les élèves peuvent choisir :

- **Photographie**
- **Journalisme**
- **Arts plastiques (art)**
- **Musique : instrumentale et chant**
- **Théâtre (drama)**
- **Mécanique**

1.6.3 La répartition des pouvoirs en éducation sur le territoire américain

En matière d'éducation, la répartition des pouvoirs se fait à trois niveaux.

Niveau fédéral

Le *Department of Education* à la tête duquel se trouve le *Secretary of Education* ne contribue qu'à hauteur de 7 % au budget des établissements publics, les 93 % restants relevant du local. Il a pour fonction d'assurer l'égalité d'accès de chaque citoyen au système éducatif du pays, d'améliorer l'éducation par des programmes spécifiques, de centraliser les données, statistiques et recherches sur le thème de l'éducation pour ensuite en assurer la diffusion auprès des États. Toutes les autres questions éducatives relèvent de la structure locale, État d'abord, puis district.

Niveau des États

À la tête de chaque État, on retrouve un *Department of Education* dont les fonctions sont locales. Il est présidé par le *commissioner of education* associé à un *board of education* dont les membres sont soit nommés par le gouverneur de l'État soit élus par le peuple ou ses représentants. L'État doit mettre en œuvre les programmes spécifiques décidés au niveau fédéral mais c'est lui qui définit l'ensemble de la politique scolaire à mener en termes de choix des programmes, calendrier, habilitation des enseignants, administration des tests (dont la conception est toutefois confiée à des organismes privés).

Niveau des districts

Dans les faits, le pouvoir des États est en partie délégué aux 16 000 *school districts* administrés par des conseils locaux, les *schools boards*. À la tête du *school district* se trouve le *superintendent*, homologue local du *commissioner of education*. Le district relaie la politique de l'État et a aussi pour rôle de recruter les enseignants (définir leur niveau de qualification, leurs certifications, assurer leur formation) et de fixer leurs

salaires, d'établir les programmes scolaires, les méthodes pédagogiques et l'emploi du temps des établissements.

1.6.4 Les établissements de l'enseignement supérieur américain

Collège ou université d'État

Un établissement d'État est subventionné et géré par un gouvernement d'État ou local. Chacun des 50 États américains a au moins une université d'État et souvent plusieurs collèges. Un grand nombre de ces établissements publics portent le nom de l'État, ou le mot « State », par exemple, Washington State University, ou l'University of Michigan.

Collège ou université privée

Ces établissements sont gérés par un organisme privé, et non pas par une branche du gouvernement. Les frais sont en général plus élevés que ceux des établissements d'État. Souvent, les universités et collèges privés américains sont de plus petite taille que les établissements d'État.

Collège communautaire

Les collèges communautaires sont des établissements de l'enseignement supérieur à cycle court (deux ans) qui décernent un diplôme dit « *associate degree* », ainsi que des certifications. Les formations sont offertes dans un grand nombre de disciplines, mais le facteur le plus déterminant est le caractère transférable ou non de ce diplôme. Habituellement, il existe deux principales filières : l'une permettant un transfert vers une université et l'autre préparant directement les étudiants au marché du travail. Les diplômes permettant un transfert vers une université sont les « *associate of arts* » ou « *associate of science* ». Les diplômes en sciences appliquées ou des certificats de fin d'études ne sont en général pas transférables. La plupart du temps, les étudiants ayant terminé leurs études dans un collège communautaire poursuivent ensuite ces études dans un collège ou une université de cycle long (quatre ans) afin d'obtenir leur diplôme. Comme il leur est possible de transférer les crédits obtenus dans un collège communautaire, ils peuvent terminer un programme de licence en deux années ou plus. Ces établissements proposent également des cours d'anglais comme langue secondaire (ESL) ou des cours intensifs d'anglais, permettant aux étudiants ne parlant pas l'anglais couramment de se préparer aux études universitaires.

Institut de technologie

Un institut de technologie est un établissement offrant au moins quatre années d'études dans les domaines des sciences et de la technologie. Certains de ces établissements offrent des programmes du second cycle, alors que d'autres ne proposent que des programmes d'études à court terme.

1.6.5 Positionnement des « soft skills » dans le dispositif d'éducation et de formation aux États-Unis

Les USA ont depuis longtemps intégré les *soft skills* à leur système d'évaluation. Impossible d'intégrer une université sans un solide dossier qui inclut autant de bonnes évaluations scolaires que d'engagements sportifs, associatifs ou artistiques. En bref, la section « autres » au bas du CV est bien mieux valorisée.

Aux États-Unis, les Perspectives de l'emploi 2016 publiées par l'Association nationale des collèges et employeurs énumèrent les principaux attributs recherchés chez un candidat : le leadership, la capacité de travailler en équipe, les aptitudes à la communication écrite, la résolution de problèmes et la communication verbale. Les qualifications techniques vont dans le dixième rang sur une liste de dix-neuf.

Au cours des dernières décennies, les établissements d'enseignement des États-Unis ont investi dans l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel, des valeurs et de la préparation au travail dans leur programme d'études. Les expériences réussies incluent plus que de nouveaux contenus ou les pratiques pédagogiques, elles s'étendent aux changements dans les structures de gouvernance de l'école - surtout autour de la discipline, et une interaction accrue avec la communauté locale (l'approche "école entière").

Intégration des compétences clés au sein des niveaux d'instruction aux États-Unis

Niveau d'instruction	Jalons de développement	Objectifs et approches	Acteurs clé et politiques
École primaire (6-10)	Le contrôle de soi permet aux enfants d'acquérir connaissances et aptitudes	Les curricula basé sur l'apprentissage social et affectif (SEL) permettent de développer le contrôle de soi, les aptitudes interpersonnelles, les aptitudes liées à l'apprentissage et les connaissances de contenu. Les curricula englobent également la résolution de conflit, le développement étique et intellectuel et la gestion efficace des émotions.	Gouvernements des États et Conseils Éducatifs Arrondissement scolaire et autres organisations telles que <i>Collaborative for Academic Social and Emotional Learning</i> (CASEL)
Collège (11-14)	Les jeunes adolescents développent leur façon de penser et l'exposent à leurs pairs et aux identités de groupes	L'emphase est mise sur l'apprentissage social et interactif ainsi qu'au développement d'une façon de penser pour le succès. Les activités extrascolaires offrent des opportunités de développement et des liens avec la communauté.	Identique au précédent <i>Aussi Child Development Program</i> (CDP) <i>Providing Alternative Thinking Strategies</i> (PATHS) et des Collèges innovants à travers le pays
Lycée (15-18)	À l'adolescence, les jeunes confirment leurs valeurs et développent leurs identités individuelles	Les compétences clés font partie intégrante des curricula. Par exemple, l'évaluation en langue anglaise met l'emphase sur « la capacité à démontrer de l'indépendance, d'adapter la communication à l'audience et à comprendre les perspectives et cultures des autres ». Les écoles encouragent la réflexion sur les valeurs. Par exemple, la justice sociale.	Le <i>Common Core State Standards</i> (CCSS) est utilisé par 46 États afin de promouvoir la préparation au collège et à la carrière
Collèges spécialisés et instituts de technologies (19 -22)	Les jeunes adultes développent une identité intégrée vis à vis de la famille, les amis, le travail et les engagements civiques en société	Les institutions d'enseignement supérieur et les conseils éducatifs identifient de façon proactive la préparation au marché de l'emploi et les compétences exigées ainsi que leur intégration dans les programmes de formation en cours ou à développer.	<i>Career and Technical Education Consortium of States</i> (CTES) Locales initiatives de développement économique tel que le <i>Council on Adult and Experiential Education</i> (CAEL)

Alors que les programmes d'apprentissage socio-émotionnel et de préparation au travail ont maintenant été intégrés aux États-Unis, l'expérimentation précoce et les adaptations qui en résultent ont nécessité un temps et des ressources considérables. Les compétences souples sont mieux enseignées par des processus d'apprentissage interactifs, qui sont coûteux. Ils exigent des proportions plus élevées d'enseignants-élèves, des matériaux de classe plus diversifiés et un temps de classe suffisant pour permettre aux élèves de s'exprimer. **Il est intéressant de noter que l'impulsion initiale pour l'introduction de l'apprentissage socio-émotionnel ne provient pas réellement des préoccupations concernant l'employabilité, mais des préoccupations concernant l'inégalité.** L'apprentissage socio-émotionnel a été mis en place pour aider les élèves défavorisés à relever leurs niveaux de rendement scolaire et de rester à l'école, tout en améliorant les résultats d'apprentissage. En tant que solution à un problème auquel sont confrontées les écoles dans tout le pays, l'approche a pu attirer des ressources bien au-dessus des allocations budgétaires normales.

Aujourd'hui, par exemple, les districts scolaires en difficulté en Californie peuvent demander des ressources supplémentaires pour investir dans l'apprentissage socio-émotionnel et on s'attend à ce que des programmes bien mis en œuvre améliorent le rendement global des écoles. Non seulement pour les écoles défavorisées, mais également largement utilisées dans les écoles publiques traditionnelles et les écoles privées exclusives, **l'apprentissage socio-émotionnel a été adopté dans toute la communauté éducative des États-Unis en tant qu'outil pour aider « l'enfant » à se développer, pour compléter les programmes scolaires financés par le fédéral et mettre l'accent sur les tests standardisés.**

Réflexions et problématiques à l'origine de l'apprentissage socio-émotionnel

Il n'y a pas longtemps, les préoccupations concernant la qualité de l'enseignement offert par les grandes universités publiques aux États-Unis ont conduit les chercheurs et les éducateurs à se concentrer sur une étape cruciale : la transition du raisonnement concret au raisonnement formel. Une étude des étudiants en sciences de première année à l'Université Rutgers a révélé qu'au moins les deux tiers n'étaient pas encore devenus des penseurs formels. Ces étudiants réussissaient leurs cours en mémorisant et en récitant le jargon technique, même s'ils ne comprenaient pas les concepts et ne pouvaient pas suivre des lignes abstraites de raisonnement pendant les conférences. Cette étude et d'autres ont soulevé de sérieuses questions sur ce que ces élèves pourraient apprendre dans leurs cours et sur quels types de connaissances et d'évaluation des compétences évaluer.

Essentiellement, le raisonnement formel est la capacité de penser en termes abstraits, en utilisant des techniques scientifiques pour analyser l'information et tirer des conclusions. On a montré que l'enseignement qui favorise la participation active des élèves à l'apprentissage et le travail coopératif avec d'autres élèves favorise le passage effectif du raisonnement concret au raisonnement formel. Les processus d'apprentissage interactifs rendent difficile la compréhension. En d'autres termes, en liant les compétences de la pensée critique directement au contenu académique avancé, on peut à la fois améliorer l'apprentissage scolaire et favoriser la capacité de penser de façon critique dans d'autres contextes.

Le fait que les compétences souples soient importantes pour la grande majorité des entreprises est confirmé par un ensemble de recherches menées récemment. Par exemple, un récent sondage à grande échelle mené aux États-Unis révèle que parmi les trois principaux atouts que les entreprises recherchent actuellement chez les nouveaux employés, on trouve les compétences en communication (83%) et la capacité de travailler au sein d'une équipe (74%). Une autre enquête nationale récente menée auprès de près de 2 200 entreprises aux États-Unis a révélé que 77% des employeurs considèrent que les compétences non techniques sont tout aussi importantes que les compétences dures et que 16% des compétences non techniques sont considérées lors de l'évaluation des candidats au recrutement.

Aux États-Unis, les soft skills en tant que compétences non techniques s'alignent sur la même terminologie que celle de l'Angleterre. Cependant, elles réfèrent également au savoir-faire relationnel, et parfois sont des indices de goût de l'exploration et de l'aventure. Elles sont intégrées dans la formation et l'éducation générale mais au niveau supérieur dans certains métiers, elles sont ou intégrées aux programmes (rarement) ou offertes comme programmes ou modules complémentaires que le candidat à un métier donné acquiert en tant qu'atout professionnel lors d'entretiens ou de reconversion professionnelles. Reste que souvent elles sont à la charge et à l'initiative du demandeur.

Études internationales récentes sur les compétences non cognitives (souples)

Desconectados (Banque interaméricaine de développement).

Sur la base d'enquêtes auprès des ménages et des employeurs, le Chili et Argentine en 2008 et 2010, ont examiné systématiquement les compétences non techniques en Amérique latine. Plus précisément, ils ont cherché à analyser les liens entre la scolarité et les préparations aux compétences (cognitive et non cognitive) pour le monde du travail. Des chercheurs ont interrogé plus de 6 000 personnes âgées de 25 à 30 ans (près de 4 500 au Chili et 1 600 en Argentine) concernant leur travail et leur éducation. L'objectif était de mesurer les capacités cognitives des participants à l'aide d'une série de huit analogies représentatives. Les aptitudes souples ont été évaluées en fonction de l'accord ou du désaccord auto-déclaré des individus avec une série de déclarations sur la façon dont ils ont abordé différentes tâches, leur capacité à développer et atteindre des objectifs et leurs relations avec les autres. Pour déterminer comment ces compétences correspondaient aux exigences du marché du travail, les chercheurs ont également interrogé 1 200 entreprises au Chili, en Argentine et au Brésil sur les possibilités d'emploi disponibles pour les diplômés du secondaire dans leurs entreprises, y compris les compétences sectorielles, cognitives et souples (et l'importance relative de chacune), la facilité ou la difficulté à trouver des travailleurs possédant ces compétences, leurs stratégies pour combler les lacunes des compétences des travailleurs.

STEP Skills Measurement (Banque mondiale).

Également conçu pour analyser les relations entre les compétences, l'éducation, et le marché du travail, le projet de mesure des compétences STEP de la Banque mondiale utilise les ménages et les employeurs grâce à des sondages pour mesurer l'offre et la demande d'un large éventail de compétences cognitives et non techniques. Les chercheurs examinent un échantillon représentatif d'adultes urbains âgés de 15 à 64 ans, indépendamment du statut d'emploi, en ce qui concerne leurs compétences cognitives, socio-émotionnelles et professionnelles.

Les aptitudes cognitives sont mesurées au moyen d'une courte évaluation de la lecture et indirectement par des questions relatives à l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en mathématiques au travail. Les répondants sont également interrogés sur leurs formations et les compétences spécifiques à l'emploi.

Jusqu'à présent, des enquêtes STEP ont été mises en œuvre en Arménie, en Azerbaïdjan, Bolivie, Colombie, Géorgie, Ghana, Kenya, Laos, Macédoine, Sri Lanka, Ukraine, Vietnam et Yunnan, province en Chine.

SENNA (Institut Ayrton Senna - Brésil).

L'évaluation (SENNA) mesure les compétences socio-émotionnelles des élèves de 5e, 10e et 12^e. L'État de Rio de Janeiro, au Brésil, a initié ce projet dans le but d'informer sur les décisions politiques et les pratiques pédagogiques. Plus précisément, les chercheurs voulaient savoir quelle différence de rendement est attribuable aux aptitudes souples, aux caractéristiques individuelles (race, sexe, âge), à l'environnement familial, aux enfants et aux parents. Développé par l'Institut Ayrton Senna en coopération avec l'OCDE et l'État du Secrétariat de l'éducation de Rio de Janeiro, l'enquête auto-administrée de 40 minutes a été impliquée plus de 24 000 étudiants de l'ensemble de l'État et comprenait des questions sur cinq grandes compétences.

Compétences pour le progrès social (OCDE).

Ce rapport fournit une synthèse des travaux empiriques de l'OCDE sur les compétences notamment les types de compétences les plus pertinentes pour les résultats futurs, la manière dont ces compétences sont développées et dans quel contexte, la manière dont les pays membres et les pays partenaires mesurent les compétences émotionnelles et les recommandations pour les travaux futurs.

Le rapport est basé sur un examen complet de la littérature existante, des politiques et des pratiques des pays et des résultats d'études longitudinales menées dans neuf pays de l'OCDE (Belgique, Canada, Corée, Nouvelle-Zélande, Norvège, Suède, Suisse, Royaume-Uni, États-Unis).

Mesure et évaluation du projet Soft Skills (Europe).

Lancé par Angus College en Écosse et en Grèce, en Suède, en Roumanie et aux Pays-Bas, ce projet vise à développer intentionnellement des compétences non techniques chez les jeunes défavorisés et désavantagés par le biais de programmes en face à face, afin d'améliorer l'inclusion sociale et de les aider à trouver un emploi. La méthodologie initiale développée en Écosse a montré des résultats prometteurs en termes de baisse du taux d'abandon scolaire et de poursuite des études ou d'emploi. Les promoteurs de projets ont voulu tester sa validité dans d'autres contextes. Les chercheurs ont élaboré des manuels de formation et des outils d'évaluation pour les instructeurs / tuteurs et les employeurs, ainsi que du matériel pédagogique et des packages traduits dans des langues partenaires. Ils ont également inclus des consultations auprès des employeurs sur l'adéquation des compétences. Le projet se concentre principalement sur l'enseignement et la formation avec la référence explicite au Cadre européen. Le cadre définit plusieurs compétences clés : le développement personnel, le travail, la citoyenneté et l'emploi, la communication dans la langue maternelle et la langue étrangère, les compétences en mathématiques, en sciences et en technologie, la compétence numérique, les stratégies d'apprentissage (comme la persistance); les compétences sociales et civiques, l'initiative et l'esprit d'entreprise et la sensibilisation culturelle.

Les Soft skills comme critère de performance des organismes scolaires / Cas de la Californie

Le bureau de la Californie pour la réforme de l'éducation (CORE) - un consortium de neuf districts scolaires de la Californie – a entamé un projet de mise en œuvre d'une approche globale et collaborative pour mesurer l'apprentissage des social skills à travers les curricula et vérifier que tous les élèves atteignent des niveaux élevés qui vont au-delà des résultats des tests et des taux d'obtention du diplôme.

L'indice d'amélioration de la qualité a évalué les écoles sur le rendement scolaire et la croissance (60%) et leurs compétences sociales émotionnelles et la culture et le climat de l'école (40%). Les districts scolaires, notamment les administrateurs, les éducateurs et les spécialistes de l'éducation, les parties prenantes de l'éducation, ont développé des mesures valides, fiables, utiles pour améliorer leurs écoles. La composante des compétences sociales et émotionnelles est basée sur l'auto-déclaration des élèves de la 5e à la 12e année. Les étudiants reçoivent une courte série d'énoncés relatifs à l'autogestion (par exemple, venir à la classe préparé, suivant les directions, ne pas tergiverser), l'état d'esprit de la croissance (croyance que le succès est le résultat de l'effort, pas du talent inné), l'auto-efficacité (croyance en leur capacité à réussir à la fois en général et à des sujets spécifiques), et la sensibilisation sociale (y compris la compréhension des autres points de vue, différences et ententes).

L'information est publiée publiquement au niveau de l'école et pour les sous-groupes d'étudiants dans les écoles. L'enquête a été mise à l'essai en 2014 et 2015 et sera déployée dans toutes les écoles en consortium en 2016.

Cas des ingénieurs

Les programmes de formation sont revus par des modules « complémentaires » pour amener de nouvelles façons d'innover et de doter les ingénieurs en devenir des meilleurs outils pour une pratique du métier « intégrée ». Malheureusement, les ingénieurs accordent peu de temps pour la pratique ou l'acquisition des soft skills, car ils ont de nombreuses heures de cours spécifiques à leur programme, et donc moins de temps pour ajouter des cours complémentaires. À ce jour, quelques universités ont un programme pour les ingénieurs où les compétences de travail d'équipe, l'écriture, les oraux et la résolution de problèmes sont inclus et pratiqués dans le but d'obtenir un diplôme plus complet. Mais ces exemples sont rares.

Cas des comptables

Le AICPA Vision 2011 affirme que les soft skills sont des compétences que tous les comptables devraient avoir en leur possession. Aux États-Unis, il y a plusieurs instituts pour les formations en soft skills dont le Miss Miller's Institute, International Soft skill Institute et le CMP Training.

Le cursus undergraduate au MIT : l'innovation en culotte courte

La scolarité undergraduate aux États-Unis correspond au premier cycle universitaire. D'une durée de 4 ans, elle conduit les étudiants, communément appelés undergrads, jusqu'au diplôme du « **Bachelor** » (of Science, Engineering, etc.).

En 2010 au MIT, 16 000 candidats ont postulé, 1 700 ont été admis, parmi lesquels 1000 élèves ont effectivement rejoint la nouvelle promotion. Le processus de sélection exige, outre des résultats scolaires exceptionnels, de faire preuve de grandes **qualités humaines** (pouvant être mesurées lors d'entretiens de motivation) et de centres d'intérêt variés et affirmés. Les candidats musiciens feront ainsi parvenir un enregistrement de leurs performances et les adeptes des beaux-arts un portfolio. Tous les moyens permettant de mieux cerner la personnalité d'un élève potentiel peuvent être mobilisés.

Cet **équilibre entre sciences et développement personnel** est repris tout au long de la scolarité dans les exigences requises pour l'obtention du diplôme. S'y ajoute une particularité de taille : l'obligation pour tous les étudiants de réaliser (généralement durant les deux premières années de leur scolarité) un ou plusieurs projets de recherche dans les laboratoires de l'université. Cet aspect de la formation n'est en aucun cas accessoire : selon le MIT Undergraduate Research Opportunities Office, entre **50 et 75 brevets ou licences** sont déposés chaque année par des undergrads, soit des étudiants âgés de moins de 22 ans. Ces chiffres sont considérables si on les rapporte aux 150 brevets déposés annuellement par le MIT.

En outre, ces brevets constituent une rente financière considérable, évaluée à plus de **130 millions de dollars par an** par le Technology Licensing Office du MIT (à titre de comparaison le budget du MIT représente 1,8 milliard d'euros contre 750 millions d'euros pour les budgets consolidés de ParisTech en 2010).

Collège Alverno

Dès 1973, le collège Alverno aux États-Unis a développé un nouveau curriculum qui requiert de tous les étudiants la maîtrise de huit capacités (« abilities »):

- Exercer sa pensée critique
- Résoudre des problèmes
- Communiquer
- Établir des relations interpersonnelles
- Prendre des décisions
- Exercer son rôle de citoyen (« Effective citizenship »)
- Saisir des enjeux (« Global perspectives »)
- Avoir une sensibilité esthétique (« Aesthetic responsiveness »)

Le développement de ces capacités est poursuivi dans tous les cours offerts au collège Alverno. On considère celles-ci complémentaires au contenu plus traditionnel des cours. Les apprentissages sont faits de façon intégrée, les apprentissages liés aux capacités s'appuyant sur ceux liés aux contenus « disciplinaires » et vice-versa. Chaque semestre, le collège offre des séminaires sur cette conception des programmes d'études, basés sur le développement de capacités. Ces séminaires sont offerts aux éducateurs et abordent les principes qui sous-tendent le développement et l'évaluation des capacités dans différents programmes d'études conduisant à des professions. On y traite également de l'intégration des capacités aux compétences (ou contenus) disciplinaires.

Dans le contexte de l'enseignement postsecondaire, ces compétences sont également très importantes. Les collèges et les universités exigent des compétences en communication, en pensée critique et en gestion de temps. En effet, de nombreuses organisations soulignent les similarités dans les compétences à la fin des

études au collège et en début d'emploi avec des études postsecondaires conçues pour développer davantage de compétences non techniques. Ces études mettent en évidence les chevauchements et la complémentarité entre les différentes sections réorganisant les compétences sur la base de catégories conceptuelles. En exemple, la section d'analyse de la pensée critique, de résolution complexe de problèmes et de prise de décision, partagent des précisions qui se croisent avec les compétences de raisonnement d'ordre supérieur ; aussi ce qui relève de l'observation, renvoie également à la coordination et à la perspicacité sociale. Ces « habiletés » sont nécessaires pour travailler individuellement et en équipe. Aux États-Unis, la preuve est faite que ce qui est initialement dispensé à des cycles primaires et secondaires peut être consolidé aux niveaux supérieurs pour passer de simples habiletés et capacités à des niveaux de compétences et de performances individuelles.

A retenir du contexte américain

Il est intéressant de noter que l'impulsion initiale pour l'introduction de l'apprentissage socio-émotionnel aux États Unis n'est pas issue des préoccupations concernant l'employabilité, mais des préoccupations concernant l'inégalité sociale. L'apprentissage socio-émotionnel a été adopté dans toute la communauté éducative des États-Unis en tant qu'outil pour aider « l'enfant » à se développer, pour compléter les programmes scolaires financés par le fédéral en mettant l'accent sur des tests standardisés. Bien qu'il y ait souvent peu d'accord entre les universitaires en ce qui l'enseignement des compétences, il existe souvent un large accord en ce qui concerne les principes des compétences souples ou soft skills.

En outre, ces principes ressemblent souvent aux principes pour enseigner d'autres compétences clés ou complémentaires. Il existe aussi souvent des chevauchements dans les moyens par lesquels les éducateurs peuvent incorporer l'enseignement des compétences dans le curriculum. Par exemple, il existe plusieurs sources qui discutent des meilleures pratiques pour l'intégration des problèmes en travail d'équipe dans un programme d'études. Étant donné la nature multidisciplinaire de ces compétences, il existe de nombreuses possibilités d'intégrer simultanément plusieurs avec les enseignements disciplinaires. Il existe une variété de livres et de matériel pour l'enseignement de l'intelligence émotionnelle, la communication et la coopération. L'efficacité et la validité de ces documents ne sont pas confirmées par la recherche, mais ils s'appuient généralement sur les meilleures pratiques identifiées dans la littérature.

Des chercheurs du *Center on Education and Workforce* de l'Université Georgetown ont utilisé la base de données d'O*Net, le système d'information sur les occupations des États-Unis pour identifier les compétences du 21^{ème} siècle. Créé en 1998 par le *US Department of Labor*, ce système qui regroupe des informations sur plus de 1000 occupations fait l'envie du monde entier pour son interface, sa puissance et son caractère évolutif. La description des occupations y est, en effet, le résultat d'analyses actualisées sur une base récurrente par des enquêtes menées auprès des cadres, professionnels, employés et ouvriers expérimentés.

O*Net est une base de données vivante et cette caractéristique permet aux chercheurs de l'interroger pour mener des études sur les occupations. On ne compte d'ailleurs plus le nombre de recherches académiques menées sur les données de cette banque. Lors des enquêtes, cadres, professionnels, employés et ouvriers ont à déterminer (1) les connaissances, savoir-faire et aptitudes requis par leur profession ou métier et, c'est là le plus intéressant, (2) l'intensité du niveau de maîtrise exigé pour chacun des descripteurs : fort niveau, bon niveau et faible niveau. La base de données d'O*Net permet aux chercheurs américains, non seulement d'identifier les connaissances, savoir-faire et aptitudes les plus en demande sur le marché du travail, mais aussi de déterminer l'intensité de cette demande.

Les connaissances sont généralement proches des savoirs spécifiques aux occupations. Par conséquent, plus une occupation est répandue sur le marché du travail, plus elle a de poids dans la banque de données d'O*NET. Lorsqu'elles sont requises dans une majorité d'occupations, toutefois, il s'agit davantage de connaissances « transversales » que de connaissances spécifiques. Quant aux savoir-faire et aux aptitudes, ils sont transversaux par nature. Les compétences du 21^e siècle sont transversales, mais elles présentent aussi deux autres caractéristiques. Elles sont multidimensionnelles car elles incluent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Et elles sont associées à des capacités de haut niveau qui permettent de faire face à des problèmes complexes et à des situations imprévisibles. C'est ce que donne à voir les résultats des chercheurs américains.

Aux États-Unis et afin de mieux définir les compétences techniques essentielles au succès postsecondaire, la recherche a retenu un certain nombre d'emplois à forte croissance, tels qu'identifiés par les Statistiques du travail, puis a déterminé les compétences requises dans ces professions, telles que définies par la base de données O * NET, qui fournit des informations détaillées sur les compétences, les formations requises pour diverses professions. Pour une profession donnée, la base de données détaille les compétences individuelles en importance de zéro à 100, ce qui permet de trouver la moyenne d'importance d'une compétence donnée dans un ensemble de professions déterminées. Classé dans l'ordre d'importance moyenne, les compétences de l'ordre des « soft skills » les plus importantes ont été :

- Écoute active
- Parler
- Pensée critique
- Compréhension de la lecture
- Suivi
- Coordination
- Gestion du temps
- Perceptivité sociale
- Jugement et prise de décision
- Orientation des services
- Résolution de problèmes complexes

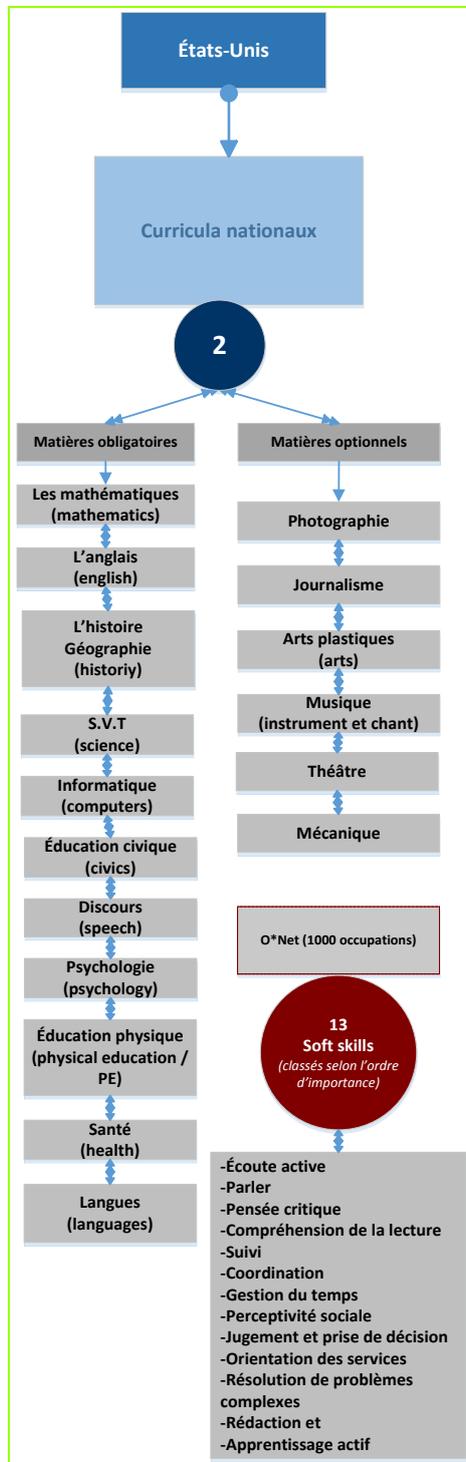
- Rédaction et
- Apprentissage actif

Dans le contexte de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis, les soft skills sont très importantes. Les études postsecondaires sont conçues pour développer davantage ces compétences et l'enseignement supérieur s'aligne sur la même stratégie pour valoriser l'État et l'appartenance distinctive par rapport au reste du pays.

Les connaissances les plus en demande sur le marché du travail américain en 2010 selon l'intensité de la demande

<p>Les savoir-faire</p>	<p><i>Les savoir-faire les plus en demande sur le marché du travail américain sont requis dans plus de 75% des occupations. Dans l'ordre il s'agit des suivants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>l'écoute active,</i> - <i>la capacité de s'exprimer en se faisant bien comprendre,</i> - <i>la capacité d'utiliser la logique et le raisonnement pour résoudre des problèmes (critical thinking)</i> - <i>et la compréhension de l'écrit.</i> <p><i>Un haut niveau de maîtrise de ces savoir-faire est même requis dans au moins 40% des occupations.</i></p> <p><i>Les autres sont dans l'ordre :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la capacité de suivre et d'évaluer sa performance, celle des autres ou celle de l'organisation pour améliorer ou corriger des problèmes (monitoring),</i> - <i>la capacité de comprendre les réactions des autres et pourquoi ils agissent ainsi (social perceptiveness),</i> - <i>la capacité de coordination, de jugement et de prise de décision,</i> - <i>la capacité de gérer son temps et celui des autres,</i> - <i>la capacité de communiquer à l'écrit, de résoudre des problèmes complexes et enfin,</i> - <i>de comprendre les nouvelles informations et de s'en servir pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions.</i>
<p>Les soft skills (aptitudes)</p>	<p><i>Parmi les dix « soft skills » (aptitudes) les plus en demande sur le marché du travail, huit (8) sont cognitives.</i></p> <p><i>Il y a celles qui prédisposent à la communication et aux échanges, les habiletés langagières, compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, des compétences de base au sens traditionnelle du terme.</i></p> <p><i>Et il y a celles qui prédisposent à la manipulation et à l'analyse de l'information telles que le raisonnement déductif, le raisonnement inductif, l'organisation de l'information (ordering) et le repérage des problèmes (problem-sensitivity).</i></p> <p><i>On observe que la demande pour ces aptitudes est très forte, qu'elles sont dans près de 100% des occupations et dans 80% des occupations pour la compréhension et l'expression écrite.</i></p>

1.6.6 Représentation schématique du positionnement et contenus des « soft skills » aux États-Unis





2. État des lieux / (Maroc)

2.1 Réformes récentes en éducation et formation

2.1.1 La réforme en éducation 2015-2030 (CSÉ)

La mise en œuvre de la Charte a introduit une nouvelle architecture et une refonte des programmes. Les conditions de leur production et application n'ont malheureusement pas donné dans le cadre de la réforme de 2000, comme le confirme aussi le bilan d'évaluation du CSÉ, les résultats escomptés. De plus, comme le mentionne ce dernier rapport, l'absence d'un cadre de référence cohérent de l'intégration, le caractère peu innovant des programmes scolaires restés centrés sur les contenus au détriment des compétences, la marginalisation des disciplines censées structurer le temps et l'espace chez l'apprenant qui véhiculent les valeurs de la citoyenneté, de la tolérance et des droits de l'Homme, illustrent nombre de limites et de dysfonctionnements latents.

Enseignement primaire et secondaire

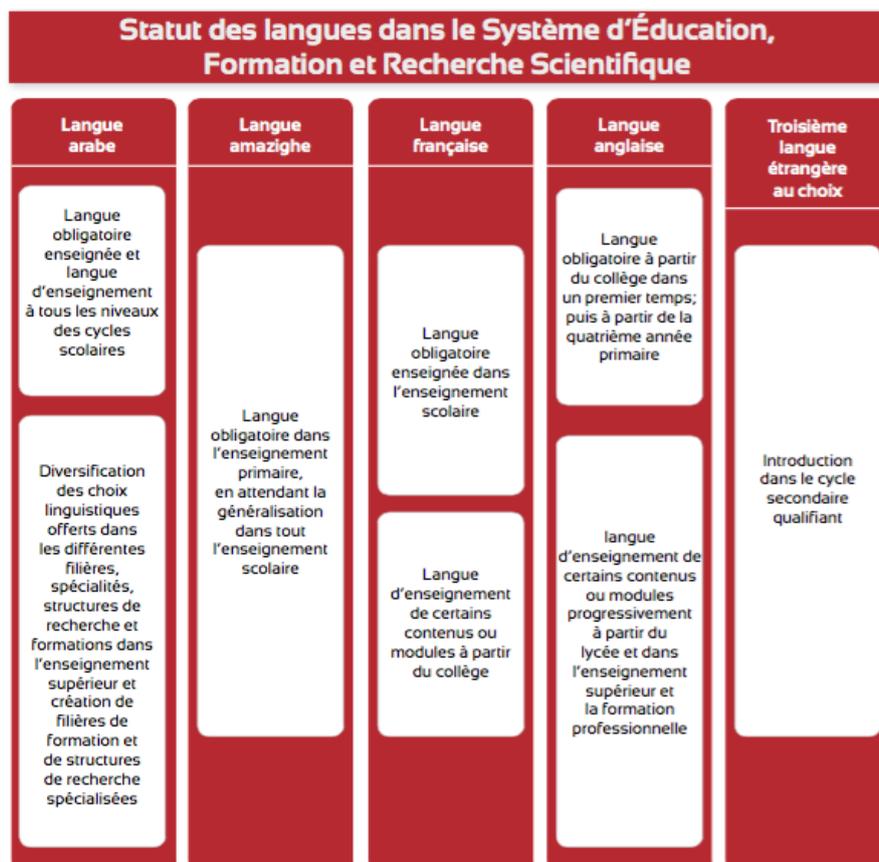
La nouvelle réforme de l'éducation et de la formation de 2015 à 2030 prévoit de réajuster le tir et de pérenniser les interventions au niveau des changements visés pour le renouveau pédagogique. La révision des curricula se fera à travers la révision des programmes et des méthodes pédagogiques dans le sens de l'allègement, du développement de la pensée de l'apprenant et de leurs aptitudes dans l'observation, l'analyse, l'argumentation et la pensée critique. Les élèves seront encouragés à développer la culture de la curiosité intellectuelle, de l'effort, de l'initiative, du travail d'équipe, des tâches de recherche, d'innovation et de gestion et en développant enfin chez eux le sens de l'appartenance à l'établissement et le sens du devoir.

Ce renouveau établi sur plus d'une décennie vise à mettre en place de manière progressive les conditions nécessaires pour mener des travaux pratiques dans les établissements primaires et secondaires pour que les apprenants puissent lier régulièrement les connaissances théoriques à des expériences pratiques et aux travaux de laboratoire. Ils doivent ainsi être préparés, de façon pratique à comprendre leur environnement dans les activités d'ouverture et d'innovation. Grosso modo le renouveau des curricula est plus axé sur l'acquisition des savoirs disciplinaires mais avec autant d'importance pour les savoir vivre ou ce qui est reconnue comme capacités civiques et comportementales, avec une intégration des compétences de vie et des compétences clé dans les enseignements et dans les pratiques et intentions pédagogiques.

Les axes d'intervention du changement, en lieu avec cette orientation civique et socialisante pour les enfants dès l'enseignement de base, sont tels que mentionnés dans le rapport de la CSÉ comme suit :

- S'ouvrir sur les enseignements qui s'occupent du développement personnel, du leadership, de l'éducation à la vie et de l'enracinement des valeurs et de l'éthique ;
- Renforcer l'intégration de la culture des droits humains au cœur des cursus et des programmes et la développer par l'éducation pratique aux valeurs en partage, au comportement civique et démocratique dans la vie scolaire et dans son environnement ;
- Considérer la culture générale comme l'un des principaux axes des cursus scolaires modernes et comme une compétence transversale stratégique dans le même sens enracer la culture nationale dans ses différentes composantes et renforcer sa présence dans les programmes scolaires dans le respect des normes pédagogiques et académiques ;
- Une bonne maîtrise des langues et une diversification des langues d'enseignement.

Le Conseil considère que les langues, en tant que langues enseignées et langues d'enseignement, représentent un levier principal de la qualité de l'éducation et de la formation. Cependant, le statut de chaque langue présente à l'École doit être déterminé clairement.



Source : Rapport du CSÉ sur la réforme de l'éducation de 2015-2030

Le Conseil recommande ainsi une nouvelle architecture linguistique fondée sur le plurilinguisme et l'alternance des langues et qui vise à :

- **Faire bénéficier équitablement les apprenants de trois langues dans l'enseignement préscolaire et primaire : l'arabe comme langue principale, l'amazighe comme langue de communication et le français comme langue d'ouverture ; l'anglais sera introduit en première année du collège (et en quatrième année du primaire à l'horizon 2025) et une troisième langue étrangère en première année du lycée (l'espagnol notamment) ;**
- Diversifier les langues d'enseignement en introduisant progressivement l'alternance linguistique comme moyen de perfectionnement des langues en les pratiquant dans l'enseignement de certains contenus ou modules : **c'est ainsi que le français pourra être partiellement langue d'enseignement au lycée à court terme et au collège à moyen terme. L'anglais pourra aussi le devenir au lycée à moyen terme ;**
- Dans ces conditions d'apprentissage des langues, le bachelier maîtrisera la langue arabe, sera en mesure de communiquer en langue amazighe et pratiquera au moins deux langues étrangères.

L'objectif, selon le texte de réforme, est de permettre au jeune, dans ces conditions, de poursuivre ses études académiques, quelle que soit la langue d'enseignement, au Maroc ou à l'étranger.

Six leviers sont identifiés dans le texte de la réforme permettant d'intégrer les diverses dimensions internes ou externes pour créer le changement et le développement de la qualité de l'éducation. **Les leviers 2, 3 et 4 ont de fortes connexions avec les savoirs et compétences clés identifiées autrement dans la Stratégie de FP 2021.**



La Charte de l'Éducation et de la formation a établi depuis 2000 un socle de base qui revient dans les textes de loi ou de politique pour améliorer et créer le changement en profondeur dans le système d'enseignement. **L'École doit faire réussir tous les élèves dans la scolarité obligatoire avec un socle de base comportant des connaissances, des compétences, des règles de conduite, la maîtrise de la langue d'enseignement, l'acquisition des bases de l'abstraction mathématique et d'une culture numérique encadrée. Le souci est surtout de garantir à travers l'apprentissage, le socle indispensable de connaissances : lire, écrire, s'exprimer, réfléchir, se servir du numérique et s'adapter à un environnement changeant.**

La Charte, malgré ces nobles objectifs n'a pas permis aux expériences réussies de créer l'effet multiplicateur d'émulation par l'exemple. Certes, des *success stories* existent mais elles sont noyées dans des pratiques dominantes qui ne tirent pas toujours l'école vers le haut.

Le texte de la nouvelle réforme même s'il mentionne les compétences de vie ou socialisantes, se concentre sur la problématique linguistique et la faiblesse des acquis des élèves en lecture et en écriture.

La Charte préconise une diversification des langues d'enseignement, des sciences et des technologies et une harmonisation de la langue d'enseignement entre le secondaire qualifiant et le supérieur. Dans le sens de cette harmonisation, la Charte recommande également de procéder progressivement, à l'ouverture de sections optionnelles d'enseignement scientifique, technologique et pédagogique, au niveau des universités, en langue arabe.

Ces orientations n'ont pas été appliquées et il serait vain aujourd'hui de reprendre les mêmes objectifs en gardant les mêmes conditions de réalisation. Comme le souligne le texte d'évaluation du CSÉ, les choix linguistiques demeurent insuffisamment définis, et une planification linguistique accordant à chaque langue (les deux langues officielles : l'Arabe et l'Amazighe, ainsi que les langues étrangères), un positionnement dans le système d'éducation et de formation en tant que langues d'enseignement et langues enseignées, n'est guère explicité.

L'incohérence linguistique, qui caractérise ainsi le système d'éducation et de formation, exige de repenser la

politique linguistique au sein du pays dans une perspective d'équilibre durable entre le principe de justice linguistique et l'impératif de la maîtrise des langues étrangères, sans tomber forcément dans le discours politique de légitimité identitaire.

Enseignement supérieur

Le nouveau système pédagogique (LMD) adopté au Maroc est supposé être adapté à l'intégration de toute formation complémentaire jugée pertinente, au développement personnel et à l'amélioration des compétences disciplinaires ou techniques des étudiants. Il a introduit de nouvelles responsabilités pédagogiques et administratives pour les enseignants, les poussant à être plus actifs et à participer à la création de cours et à la gestion de modules.

L'annonce d'une politique en éducation ou une réforme de changement dans l'enseignement servent de par les expériences des autres pays qu'ils soient du Nord ou du Sud, teintée de noblesse et d'objectifs au caractère fortement équitable. Les textes réparent beaucoup d'injustices ou de constats de défaillances que ce soit dans les systèmes ou dans les relations humaines en tenant compte des divergences régionales ou autres et en réinstaurant un ensemble de principes valables et applicables pour tous.

Comme le sont toutes les réformes ce sont les plans de leur mise en œuvre qui précisent les ambitions et donnent la juste mesure de l'atteinte des objectifs sur le court, moyen et long terme. De même que pour le présent changement visé dans le système d'éducation et de formation et clairement libellé dans les textes de réforme. Or, il n'est pas clairement démontré « comment » seront atteints ces résultats dans la réalité des faits jusqu'à leur signification au cœur des classes et des salles de cours.

2.1.2 La réforme en FP / Stratégie 2021

Comme le stipule le texte de la Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021 (DFP), le développement des compétences clés (soft skills) vise l'intégration et l'insertion des jeunes lauréats du dispositif de formation. L'objectif est clairement établi pour intervenir dans le format et le scénario les plus optimisés sur les programmes de formation élaborés en approche par compétences (APC). Cette intégration a comme finalité d'améliorer l'employabilité de ces jeunes sur le marché du travail et d'assurer les pré-requis au niveau même du profil d'entrés dans le dispositif de formation professionnelle.

Les neuf (9) compétences identifiées à cet effet sont :

- La communication dans la langue maternelle ;
- La communication en langues étrangères ;
- Les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies ;
- La sensibilité et l'expression culturelles ;
- La compétence numérique qui implique la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) ;
- Apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et à organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins ;
- Les compétences sociales et civiques ;
- L'esprit d'initiative et d'entreprise qui favorisera la créativité et l'innovation autour de projets structurants pour le jeune et l'espace socio-économique dans lequel il évolue. Cette compétence devra inclure également la sensibilisation aux valeurs d'éthique et de bonne gouvernance ;
- L'éducation financière qui permettra le développement des compétences des individus en matière de gestion et de financement des entreprises.

La vision globale 2021 en FP pré-orienté toute intervention ultérieure vers des débouchés de développement de l'entrepreneuriat, l'auto-emploi, la création d'entreprises (TPE) afin de soutenir la modernisation et le rendement du tissu productif pour une plus grande compétitivité de l'économie nationale. Le choix des compétences jugées « clé » dans le texte de la SFP2021, rappelle cependant les ambitions du texte de la réforme de l'éducation surtout concernant les langues ou le sens civique et interculturel (1-2-3 et 7). Ces compétences ou « connaissances » sont censées être acquises par les candidats à la formation professionnelle qui ont achevé leur éducation de base jusqu'à la classe de 9^{ème} (le pré-requis minimum exigible pour accéder au premier niveau d'entrée en FP).

En conclusion

L'offre de formation publique (formation initiale) se fait au Maroc principalement à travers les établissements de formation professionnelle de l'Office national de la formation professionnelle (OFPTT). Cependant, il existe une offre ministérielle sectorielle qui renvoie à d'autres départements de formation (comme l'agriculture, le tourisme, la pêche, la santé, l'artisanat, etc.) et il existe aussi une offre privée en plus des interventions en intermédiation à des fins d'employabilité offerts par l'Agence nationale pour l'emploi (ANAPEC).

Comme c'est le cas dans de nombreux pays, la formation professionnelle n'a pas toujours eu une image positive au Maroc, considérée par les jeunes et les employeurs comme une solution par défaut pour les étudiants qui n'ont pas réussi dans le système éducatif. Aujourd'hui, son positionnement s'est sensiblement amélioré même s'il reste beaucoup d'efforts à faire sur le changement de perception de ces parcours de professionnalisation comme choix premiers et non de simples alternatives.

Pour des pays comme le Maroc, où le système d'enseignement supérieur s'étend pour accueillir un nombre de plus en plus grand de nouveaux étudiants, il peut être difficile d'envisager l'incorporation simultanée de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouveaux contenus. Et il faut reconnaître que le système d'enseignement au primaire et au secondaire ne fournit pas de contenus d'apprentissage socio-émotionnel ni de psycho-pédagogie pour le moment.

Aussi, chaque phase de développement et d'éducation apporte des occasions particulières d'acquisition des compétences soft spécifiques. Cela permettrait de conclure qu'il est plus efficace d'identifier la bonne stratégie d'acquisition des compétences pour chaque période de vie et dépendamment du milieu d'acquisition : école, groupe communautaire, université, milieu du travail, etc.

Les universités et les instituts de formation professionnelle marocains ont mis en place des formations dites de « développement personnel » c'est-à-dire des « soft skills » dans des domaines tels que la communication, la gestion de projets, l'esprit d'entreprise, l'apprentissage collaboratif et les activités parascolaires. Cependant, compte tenu de l'absence de compétences de base dans le cas des étudiants qui sont passés par un système dominé par une pédagogie traditionnelle et compte tenu de la demande énorme exprimée par les employeurs, il semble important de réfléchir au type de compétences sur lesquelles il faudra se concentrer et comment les intégrer dans les expériences éducatives, de formation ou d'activités professionnelles.

2.2 Offres de compétences soft au Maroc

Le développement des compétences personnelles et des compétences souples n'est pas très bien établi, comme mentionné plus haut, dans les programmes pédagogiques du système éducatif public marocain. Ils font rarement l'objet d'objectifs d'apprentissage voire de modules spécifiques clairement inscrits dans les programmes. Cela n'inclut pas les modules de langue et de communication qui restent une exigence standard dans la plupart des programmes et touche en fait toutes les disciplines et cours de l'enseignement surtout au niveau supérieur. Se posent les problèmes alors de leur caractère obligatoire, leur qualité et leur niveau d'appropriation par les apprenants ainsi que les conditions de leurs acquisitions (méthodes, stratégies, proportion des élèves par classe, niveau de maîtrise de l'enseignant, etc.).

Il y a certaines institutions, comme les Écoles de Commerce ou les Écoles d'Ingénieurs (ENAG, ENSA, etc.), qui se distinguent par leur ouverture aux soft skills suivant ainsi les préoccupations européennes (françaises notamment) quant aux besoins d'enrichissement des profils professionnels. Leurs approches pédagogiques s'appuient de plus en plus sur de nouvelles pratiques de formation et de coaching pour les étudiants afin de les aider à améliorer leurs compétences personnelles et à les préparer au monde du travail (voir connexions possibles avec le Middle management).

2.2.1 Compétences clé du système d'éducation (incluant les projets financés par des bailleurs de fonds)

2.2.1.1 L'offre de compétences clé dans l'enseignement supérieur

Institutions universitaires publiques ayant un accès réglementé

École nationale du commerce et de la gestion

Les écoles nationales du commerce et de la gestion (ENCG) sont des écoles publiques ayant un accès réglementé et relevant de la compétence du système universitaire. Ils sont spécialisés dans les affaires et la gestion et représentent un réseau national de 9 institutions à Casablanca, Marrakech et Tanger. Les ENCG sont parmi les écoles les plus respectées au Maroc. Leur succès repose en grande partie sur l'étroite collaboration qu'elles entretiennent avec le monde professionnel et le monde des affaires. Dans ces établissements, les compétences dites « souples » sont intégrées dans le groupe de modules « Outils et méthodologie ». Ce groupe comprend des modules dans plusieurs domaines du développement personnel et professionnel, décrits dans le tableau joint en annexe 3. Les compétences « souples » sont également renforcées dans le cadre de projets personnels et professionnels, de stages et d'activités parascolaires (notamment les aptitudes sociales et la maîtrise de soi).

À l'ENCG de Casablanca, par exemple, chaque étudiant bénéficie de 11 à 12 activités parascolaires par an et participe à l'organisation d'au moins une activité par an. Ces activités phares sont organisées régulièrement par des clubs et associations étudiantes et contribuent considérablement à renforcer les compétences non techniques. Malheureusement, elles ne sont pas toujours bien adaptées pour une évaluation précise.

Les activités d'amélioration des compétences des élèves comprennent :

- Forums scolaires / professionnels
- Week-ends de démarrage
- Activités artistiques et culturelles (théâtre, musique, etc.)
- Activités sportives
- Activités humanitaires et de bénévolat
- Activités de citoyenneté

Les ENCG offrent généralement des services dédiés à l'organisation de stages et au placement professionnel. Dans certains cas, il existe également un système de suivi des nouveaux diplômés pour les soutenir pendant les six à douze premiers mois après leur embauche. Le taux de placement professionnel des diplômés des ENCG est élevé et la période maximale de recherche d'emploi est inférieure à un an.

Écoles d'ingénieurs

Le réseau Écoles Nationales des Sciences Appliquées (ENSA) compte 11 institutions au Maroc. Elles dispensent une formation basée sur un cours préparatoire de 2 ans suivis de 3 ans de spécialisation. Dans ces écoles d'ingénieurs, l'accent est mis principalement sur les modules «Basic and Specialized Scientific and Technical». Cependant, l'approche pédagogique adoptée est ouverte à diverses méthodes d'enseignement. Il s'agit notamment de projets, de créations personnelles, de travail en équipe et d'utilisation des TIC et se trouvent dans les modules «Gestion» et «Langues, Communication et TIC». Ces modules représentent 20% à 40% de l'ensemble des heures de formation (voir les principaux modules relatifs aux compétences non techniques présentés en annexe 3). Ils sont présents dans les programmes des ENSA à Marrakech et à Tanger. Comme dans les ENCG, les compétences en langue, interpersonnelles, sociales et de maîtrise de soi sont intégrées dans des projets personnels et professionnels, des stages et des activités parascolaires. En ce qui concerne le soutien aux diplômés dans la recherche d'emploi, l'ENSA à Tanger, par exemple, a signé un accord avec l'ANAPEC lui permettant d'aider les jeunes diplômés avec des programmes de formation en recherche d'emploi, des simulations d'entrevues, rédaction de CV et lettre d'accompagnement, etc.

Ces activités et programmes supplémentaires dans ces écoles comprennent :

- Journées «Carrière»
- Les forums ENSA-Business
- Les compétitions scientifiques ainsi que les concours nationaux et internationaux

Notamment en informatique, en programmation et en robotique

- Journées thématiques
- Prix d'innovation
- Activités artistiques et culturelles (théâtre, musique, etc.)
- Activités sportives
- Activités de citoyenneté
- Réunions scientifiques et autres discussions d'actualité

Écoles supérieures de technologie (ÉST)

Les écoles supérieures de technologie (ÉST) sont différentes des autres écoles et facultés en ce sens qu'elles peuvent sélectionner les étudiants en fonction de l'examen de leurs dossiers d'application, ce qui leur permet de prendre les meilleurs. Il existe treize ÉST au Maroc qui constituent un réseau dans diverses villes marocaines. Les ÉST sont spécialisées dans la formation technique, la durée d'études est de 2 ans (4 semestres). On compte des EST dans plusieurs villes : Oujda, Agadir, Casablanca, Meknès, Salé...etc. Ils dispensent une formation technique et scientifique dans plusieurs domaines : chimie, informatique, mathématiques, biologie, ingénierie électronique, ingénierie industrielle, électronique automatique, etc. Ces écoles forment des techniciens supérieurs dans les différentes spécialités techniques. À l'issue de leurs diplômes, les lauréats peuvent poursuivre leurs études dans les différentes écoles d'ingénieurs marocaines ou les écoles de commerce. Les EST sont les premières écoles à intégrer le DUT au Maroc.

Les ÉST suivent la structure de Master Licence Doctorat (MLD) et leurs programmes sont définis par les spécifications d'enseignement pour les diplômes techniques et professionnels. Comme dans l'ingénierie, la formation dans ces écoles est davantage axée sur les "modules scientifiques de base". Les modules de développement personnel sont intégrés dans les modules « outils » et sont principalement axés sur les modules de langue et de communication. Les modules de communication favorisent les compétences linguistiques et écrites.

Facultés publiques à accès libre

Les institutions publiques à accès libre comprennent les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales, la faculté des lettres et sciences humaines, la faculté des sciences et les facultés pluridisciplinaires. La formation dans ces facultés offre des diplômes de licence professionnelle, de maîtrise et de doctorat. Les modules de formation dans ces facultés sont selon les spécialisations d'enseignement, séparés en deux groupes. Les modules principaux représentant 75 à 85% des heures totales, et les modules supplémentaires représentent 15-25% du volume total.

Selon le cours et les disciplines, les programmes comprennent des modules de développement personnel et professionnel tels que :

- Langage et Terminologie,
- Communication professionnelle,
- Communication interpersonnelle,
- Entrepreneuriat,
- Gestion de projet,
- Nouvelles technologies.

Facultés des sciences juridiques, économiques et sociales (FSJES)

Les FSJES rassemblent le plus grand nombre d'étudiants au Maroc 227 739 au cours de l'année académique 2013-2014, soit environ 40% de l'ensemble des étudiants universitaires marocains Ces facultés comprennent plusieurs départements : économie, gestion, droit privé et droit public. Ils proposent plusieurs formations professionnelles en fonction des besoins du marché du travail. En raison du très grand nombre d'étudiants

poursuivant des baccalauréats, les modules pour renforcer les compétences souples aux FSJES impliquent de l'expérience professionnelle et un niveau de maîtrise. Cela signifie qu'ils concernent un nombre très limité d'étudiants qui sont déjà relativement bien disposés à ce type d'enseignement.

Facultés des arts et des lettres

Les Facultés des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) ont le deuxième plus grand nombre d'étudiants au Maroc. Leurs études concernent le langage, la littérature, les études islamiques, le journalisme, la géographie, l'histoire et la civilisation, la sociologie, la philosophie, le patrimoine du développement social et bien d'autres encore. Ils offrent également des cours professionnels comme la publication, le journalisme, le tourisme, et plus encore. Les cours n'intègrent pas les dimensions autres que disciplinaires.

Établissements publics d'enseignement supérieur non universitaires

Le réseau des établissements d'enseignement supérieur qui ne relèvent pas de la compétence universitaire comprend 58 établissements, qui sont supervisés par différents services. Il s'agit d'institutions à accès réglementé qui se distinguent grâce à l'orientation hautement professionnelle de la formation, où chaque établissement a développé ses propres programmes pédagogiques. Il y a l'École d'Architecture et d'Urbanisme, l'Institut Agronomique et Vétérinaire, les Institutions d'Enseignement Supérieur Indépendant, les Écoles d'Ingénieurs comme l'École d'Ingénieurs Mohammedia et l'École de Travaux Publics Hassanania, etc.

Établissements d'enseignement supérieur indépendants

Les Écoles Normales Supérieures (ENS) ou les écoles de formation des maîtres, à Marrakech par exemple, sont censés opérationnaliser par leur formation comment les futurs formateurs et les enseignants renforcent leurs compétences relationnelles.

Comme dans la majorité des programmes d'enseignement supérieur, les compétences non techniques ne font pas partie de modules spécifiques au sein desdits programmes. Ils sont introduits dans d'autres modules qui se placent principalement dans les étapes finales de la formation. Les thèmes suivants se croisent avec ce qui est identifié comme étant les compétences « souples » ou « soft skills » :

- Soutien linguistique et communication
- Techniques de leadership
- Intégration pédagogique (indirectement)
- Projets professionnels et stages
- Gestion des institutions
- Technologies de l'information et de la communication

Les aspects essentiels des aptitudes personnelles telles que le développement personnel, l'estime de soi, la confiance en soi, la communication et l'esprit d'entreprise font encore défaut aux programmes et sont cependant des compétences essentielles pour les futurs enseignants.

École nationale d'architecture (exemple de l'École d'architecture de Casablanca)

Les écoles d'architecture intègrent des modules sur le renforcement des compétences souples dans la section « Langues et Communications » du programme. Les étudiants des écoles d'architecture bénéficient de conditions d'apprentissage favorables. La majorité des cours sont organisés sous forme d'ateliers et de séminaires avec de petits groupes qui ne sont généralement pas plus de 15 étudiants. Dans ces conditions, il est plus facile de mettre en place des approches d'enseignement personnalisées et ciblées.

Initiatives universitaires visant à développer les compétences et l'esprit d'entreprise

Depuis 2000, certaines écoles et facultés ont commencé à introduire, volontairement, des cours d'entrepreneuriat dans leurs programmes. Parmi les premières institutions, Cadi Ayyad à Marrakech et ENSIAS à Rabat (École Nationale Supérieure d'Informatique et d'Analyse des Systèmes). Cette formation d'éducation en entrepreneuriat ne visait pas nécessairement la création d'entreprises, mais plus spécifiquement l'éducation des jeunes à l'esprit d'entreprise, l'initiative et le leadership.

Depuis lors, une série de partenariats ont été établis avec des organismes internationaux. Ceux-ci ont conduit à une offre encore plus large de ces modules. Ils ont été structurés dans des programmes reconnus comme ayant un impact réel et des résultats probants.

Ces programmes comprenaient des modules sur la formation technique et le développement personnel tels que :

- Leadership
- Esprit d'équipe
- Chercher des opportunités et prendre l'initiative
- Établissement d'objectifs
- Respect des engagements
- Recherche d'informations
- Esprit de compétition
- Communication et négociations

2.2.1.2 Institutions privées d'enseignement supérieur

L'École de gouvernance et d'économie de Rabat

L'École de gouvernance et d'économie de Rabat (ÉGÉ) est connue pour son approche particulièrement dynamique en matière de compétences techniques et de développement personnel. Les compétences techniques sont considérées par la ÉGÉ comme une composante essentielle du processus éducatif et la formation se trouve au cours des cinq années d'études, ce qui représente une moyenne de 25% du temps total de formation pour les étudiants. L'enseignement des aptitudes souples est obligatoire et les étudiants cumulent des crédits comme pour l'enseignement universitaire. Les compétences techniques sont intégrées au volet « développement personnel » du programme ÉGÉ. Le programme est construit autour d'un vaste choix d'activités pratiques et d'enseignements sous le nom des « Chemins d'excellence personnels ». L'objectif est d'offrir aux étudiants des espaces d'expérimentation afin qu'ils puissent apprendre et découvrir, construire leur confiance en soi et développer leur authenticité personnelle. Leurs choix visent à les aider à identifier les bases de leurs propres sentiers personnels initialement comme étudiants et plus tard comme professionnels.

École supérieure internationale de gestion

L'ÉSIG offre aux bacheliers, Bac+ 1, Bac +2 et Bac+3, le programme « Grande École Bac+5 » qui débouche sur le diplôme du Cycle Supérieur de Gestion de l'ESIG et du Master d'État-Université Jean Monnet Saint Etienne. Le programme comporte un tronc commun permettant d'acquérir de solides connaissances dans les techniques de gestion et un cycle de spécialisation visant la maîtrise de connaissances et de compétences plus approfondies dans l'une des trois concentrations (Finance, Marketing ou Gestion internationale) à partir de la 4^{ème} année. La formation repose sur une pédagogie active, combinant exigences académiques, développement personnel et expérience terrain. L'accès au programme est soumis à un concours d'admission. L'École offre une double diplomation :

- Diplôme du cycle supérieur en Management de l'ESIG.
- Diplôme de Master d'État de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne

Le modèle pédagogique de l'École supérieure internationale de gestion de Casablanca ou de Rabat propose un contenu significatif ciblant le développement personnel et les compétences « souples ». Le contenu de ces compétences est organisé comme suit :

- Comportement personnel :
 - o confiance en soi, conscience de soi, gestion du stress, surmonter la peur et la timidité, les présentations personnelles, la position du corps et la posture, sens des responsabilités (leadership, responsabilité des décisions personnelles)
 - o communication et relations interpersonnelles (esprit d'équipe, réalisation de projets partagés, contrôle, gestion des conflits)
 - o Compétences sociales et civiques (citoyenneté active, éthique)
- Être à l'aise avec la parole en public
 - o Projet Prolib
 - o Projet Créatis : ateliers sur la créativité et la méthodologie
 - o Visites d'entreprise
 - o Une jeune entreprise
 - o Tutorat individuel et tutorat de groupe
 - o Séminaire d'intégration (pour l'année 1)

- Journées de bienvenue (Année 2, 3, 4 et 5)

Les activités extrascolaires sont obligatoires pour les étudiants de première année et comprennent : le théâtre, l'art, la musique, le chant, la danse, les soirées à thèmes, etc.

Il est clair que la formation en « soft skills » qu'elle prenne la forme de modules spécifiques ou intégrés dans d'autres modules sous forme d'activités connexes ou d'application, en enseignement supérieur, elle garde une orientation vers la « gestion » et le « développement professionnel » de la personne. Les interventions visent à doter les étudiants d'un sens plus large en analyse d'environnement, en intégration social, en langage interculturel et dans des initiatives communautaires. Elles soutiennent les enseignements et initient à la collaboration en équipe ou à la gestion du temps ou encore à la dynamique relationnelle (communication, travaux d'équipe, projets communs, projets individuels, découverte et exploration, les arts, etc.). Les « soft skills » sont donc des aptitudes complémentaires à acquérir qui peuvent ou non être évaluées.

D'un autre côté, le système d'éducation du préscolaire au préuniversitaire pose la problématique différemment. L'entretien réalisé avec la direction des curricula du MEFP aborde la problématique sous un autre angle :

Ce qui est ressorti des entretiens avec la direction des curricula au MEFP

Lors de l'entretien avec le directeur des curricula au MEFP souligne deux aspects traités :

- L'intégration de l'approche par compétences et ses débouchés sur l'organisation de l'enseignement à tous les niveaux de la chaîne de décision dans le cadre de la réforme de 2000 et de la réforme de 2030
- Les expériences en soft skills dans le dispositif d'éducation

L'historique de la réforme de l'enseignement de 2000 et ses plans d'application qui ont couvert la décennie d'après, démontre selon le répondant la complexité de l'intervention au niveau de l'intégration des changements dans les pratiques et manuels scolaires du primaire au collégial. Selon le répondant, la complexité de la chaîne de valeurs et la responsabilité élargie imputée au Ministère de l'Éducation rendent les entreprises de mise à niveau et de réforme difficile vu que malgré les diverses interventions d'appui, le système intègre et réussit les changements au niveau de l'expérimentation mais pas au niveau de la généralisation. Les dysfonctionnements identifiés dans le rapport d'évaluation du Conseil supérieur d'Éducation (CSÉ) en 2008 sont toujours d'actualité et se rajoute à ces nœuds de problèmes, l'urgence de répondre aux impératifs de socialisation, d'intégration et d'enseignement du « citoyen » en devenant en tenant compte de toutes les variables d'instabilité qui sont à vérifier au niveau même des politiques sur le secteur.

Renvoi a été fait également concernant les soft skills à 20 ans auparavant où la révision des curricula et la refonte des programmes (années entre 199 et 1996) a tenu compte des éléments relatifs aux compétences clé et de base dans les contenus d'enseignement.

Cinq (5) compétences majeures ont été identifiées lors de l'élaboration du Livre Blanc (préalable au texte de la Réforme en 2000) :

- Compétence stratégique
- Compétence culturelle
- Compétence méthodologique
- Compétence communicative et
- compétence technologique

Ces compétences étaient des socles sur lesquels on pouvait créer un changement en ce qui a trait aux orientations et résultats à atteindre que ce soit au niveau de la réflexion sur le système ou la mise en pratique au sein même des salles de classe.

Malheureusement la révision jugée « trop rapide » des curricula (6 mois) a démontré un repli de la réflexion des concepteurs des contenus sur les apports d'un savoir disciplinaire qui ne tient pas forcément compte de l'aspect développement de la personne. La logique d'organisation disciplinaire a pris le pas sur la logique des compétences. Le système s'est retrouvé avec une masse importante de ressources (240 000 d'enseignants) à former et à accompagner dans la réflexion, le raisonnement et la mise en pratique. À partir de 2011, l'intégration de l'APC a été stoppée vu les dysfonctionnements et les conditions non-remplies de sa mise en pratique dans les établissements scolaires à l'échelle nationale. Le principe est toujours là mais le système travaille présentement sur les conditions favorisant sa mise en œuvre au niveau de l'ensemble des disciplines. L'École au Maroc est plurielle, fonctionnant sur plusieurs rythmes et vitesses et surtout avec nombre important d'acteurs : privé/public, autres départements, etc. En plus de cet aspect structurel, elle doit remplir sa mission de créer le consensus et non « poser » des problèmes d'intégration ou être l'enjeu ou espaces de conflits latents présents dans la société actuelle : position de l'Amazigh, etc. La réforme de 2000 offrait les conditions, jugées présentement idéales pour créer le changement. La réforme de 2030 récupère un nombre important de défis sans forcément consentir à une réflexion consensuelle dans sa mise en pratique.

En matière de Soft skills, les interventions de l'IYF (International Youth Foundation) sur appui de l'USAID, une expérimentation a été menée dans un certain nombre de collèges qui a abouti à un Manuel des life skills de l'éducation (voir annexe 3), l'expérience fût menée en 2012 et le manuel parait en 2014. Ces expérimentations ont l'avantage de « réussir » dans une certaine mesure et des témoignages par exemple de cette initiative le confirment, sauf qu'il est impossible de les généraliser avec d'autres

problèmes de structures physiques et de conditions non remplies de mise en œuvre ou encore de pratiques pédagogiques en enseignement. Présentement, la réflexion est menée pour voir comment intégrer ces soft skills dans les disciplines et les pratiques, au niveau des « intentions ou objectifs pédagogiques » sans alourdir encore plus les curricula dans leur contenu en notant bien que certaines disciplines ont réussi à relever les deux défis : intégrer l'APC et intégrer ces soft et life skills dans les enseignements.

2.2.1.3 Programmes et projets de bailleurs de fonds

PROGRAMME TEMPUS (UNION EUROPÉENNE)

Le programme Tempus Maroc est financé par l'Union européenne et se concentre sur plusieurs projets dont l'objectif global est d'appuyer la réforme de l'enseignement supérieur et d'aider à la modernisation du système. Parmi les activités pertinentes de Tempus, quatre principaux domaines de compétences transférables sont couverts dans le cadre du projet P@LMES (langues et communication, entrepreneuriat, TIC, gestion de projet).

Le projet DEVEN3C

Ce projet visait à encourager le futur emploi autonome chez les étudiants. Pour ce faire, il a créé des services de soutien à l'entrepreneuriat (SSE) dans les universités et renforcé l'enseignement entrepreneurial dans les cours des établissements supérieurs. Le public cible du projet est avant tout des étudiants, mais aussi des enseignants, le personnel administratif et les chercheurs. DEVEN3C est particulièrement intéressant en raison de la forte implication des superviseurs pédagogiques et administratifs dans la création du projet. Ces superviseurs ont participé à un programme de formation sur les séminaires Web, sur la plateforme de l'Université Cadi Ayyad, et ont effectué des stages dans des universités partenaires en Europe. Au cours du projet, des trousseaux ont été produits sur la base des particularités du contexte de l'Université marocaine. Ils s'adressaient à des enseignants qui seraient les consultants et le soutien des étudiants au SSE. Les organisations partenaires de ce projet comprenaient l'Université Abdelmalek Essaâdi, l'Université Cadi Ayyad et l'AFEM (Association des Femmes chefs d'entreprise du Maroc).

Le projet VIETUD : services de soutien aux étudiants

VIETUD est un portail www.um.es/vietud/ développé pour offrir un service de support aux étudiants des universités marocaines. Le portail a été lancé en juillet 2015 et offre un accès rapide et simplifié à un ensemble de services, d'informations pratiques et de nouvelles. Il offre également des conseils et un soutien pour l'orientation professionnelle et la vie professionnelle. L'Université Abdelmalek Essaâdi à Tanger et Tétouan est l'un des principaux partenaires de VIETUD.

VIETUD est organisé en 5 services :

- Services universitaires d'études et d'éducation (SUES)
- Services universitaires pour la mobilité internationale (SUMI)
- Services universitaires d'information et d'orientation (SUIO)
- Services universitaires pour le sport et les activités culturelles (SUASC)
- Services universitaires d'aide au placement professionnel (SUAIP)

Le projet FEFEDI Tempus

Ce projet vise à soutenir la création d'entreprises et le placement professionnel des jeunes diplômés en développant leurs compétences entrepreneuriales et en créant des liens avec les entreprises locales.

Le Programme CLE

Initié par l'Organisation internationale du travail (OIT) et soutenu par l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Ce projet permet de comprendre l'entreprise à travers le programme CLE qui est un programme d'éducation à l'entrepreneuriat visant à sensibiliser les jeunes étudiants sur le monde des affaires. Les compétences entrepreneuriales offertes vont au-delà de la création d'une entreprise en particulier, les cours ont réussi à développer des attitudes positives chez les étudiants envers le travail indépendant.

Les Programmes d'organisation non gouvernementale au Maroc

Injaz Al Maghrib

Créée en 2007 et reconnue comme une association sans but lucratif au Maroc, Injaz Al Maghrib travaille à la promotion de l'entrepreneuriat des jeunes. Membre de Junior Achievement Worldwide, Injaz Al Maghrib adapte les programmes de cette organisation mondiale spécialisée dans l'éducation à l'entrepreneuriat, ciblant à la fois les lycéens et les étudiants des universités marocaines. Injaz aide les jeunes à créer de jeunes entreprises, à comprendre les finances de base et à se préparer à la vie active.

L'association engage également le secteur privé, mobilisant des dirigeants d'entreprise en tant que volontaires pour enseigner les programmes de Junior Achievement dans les institutions éducatives marocaines. La pédagogie des programmes repose sur le concept de l'apprentissage par la pratique.

Injaz Al Maghrib a un réseau de 1 750 consultants bénévoles dans 18 villes à travers le pays. Cinquante mille jeunes ont bénéficié de 9 programmes menés par l'association depuis sa création.

Le renforcement des compétences souples est un élément important de l'approche Injaz Al Maghrib et représente une pierre angulaire de sa pédagogie. L'association offre 9 programmes, tous axés sur l'entrepreneuriat. Ces programmes visent à renforcer les compétences intra et interpersonnelles des jeunes participants. Un examen du contenu des modules montre que le développement d'attitudes professionnelles positives et des compétences est le principal objectif pédagogique et que l'esprit d'entreprise est simplement un moyen de contextualiser les acquis d'apprentissage.

Fondation internationale pour la jeunesse

Fondée en 1990, la Fondation Internationale de la Jeunesse (IFY) est un organisme mondial sans but lucratif qui œuvre pour aider les jeunes marginalisés dans plus de 80 pays. L'IFY vise à améliorer les conditions de vie et les perspectives d'avenir des jeunes. Active au Maroc depuis 2006, l'IFY et son réseau de partenaires sont principalement axés sur le renforcement des compétences comportementales des jeunes. Pour ce faire, ils proposent des modules sur l'entrepreneuriat et l'employabilité. Les cours phares proposés par l'IFY - *Passport to Success*, *Build your Business* et *YouthActionNet* - mettent l'accent sur l'acquisition de compétences comportementales pour assurer le développement personnel, académique et professionnel des participants. Ils se caractérisent par une approche très flexible et par des stratégies d'enseignement mixtes. Les cours sont offerts aux jeunes des écoles, des universités et des entreprises. La formation des formateurs (TOT) est un élément important de l'approche de l'IFY. Il existe un réseau d'entraîneurs qui offre un suivi étroit et un soutien aux chefs de groupe. Le programme clé *Passport to Success* de l'IFY comprend 83 modules sur les compétences de la vie courante répartis en 7 grandes catégories :

- Compétences personnelles
- Compétences entrepreneuriales
- Résolution du problème

- Gestion des conflits
- Efficacité professionnelle
- Comportement sain
- Apprentissage

Grâce à un partenariat avec le projet USAID / ITQANE (ITQANE en arabe est «excellence») en 2009, l'IFY a créé une version du programme *Passport to Success* adaptée au contexte socioculturel du Maroc. Cette adaptation a atteint 11 800 étudiants et 775 enseignants. En 2010, l'IFY, le ministère du Tourisme et Silatech ont signé un accord intitulé *Empowered/Employment*, qui met la formation *Passport to Success* à la disposition des jeunes de milieux marginalisés dans les secteurs du tourisme, du transport et de la logistique. Le programme a également permis aux participants de recevoir un soutien et un suivi pendant leurs stages et leurs premiers mois de travail. Le tableau ci-dessous présente une description sommaire des programmes fournis par l'IFY au Maroc.

Éducation pour l'emploi

Membre du réseau international, Éducation pour l'emploi EFE Maroc, créé en 2006, est une organisation à but non lucratif dont la mission est de renforcer l'employabilité des jeunes et de faciliter leur intégration dans le monde des affaires.

En plus de son programme de formation, EFE Maroc fournit à ses diplômés des services de soutien tels que le mentorat, la formation continue, l'engagement civique et le placement professionnel. Le modèle EFE illustre la création de contenus de formation et de support sur la base des besoins identifiés par les employeurs.

EFE offre une formation à travers son réseau de 220 formateurs, experts, enseignants et chefs d'entreprise. Ceux qui sont dans le réseau ont été certifiés grâce à une formation de formateurs qui les sensibilise et se concentre sur les objectifs EFE et sa vision. L'approche pédagogique d'EFE est interactive et participative. La formation favorise l'apprentissage par la pratique à travers des simulations pratiques, des jeux de rôles, des jeux, etc. Le renforcement des habiletés comportementales est l'un des aspects fondamentaux du programme.

Le programme phare de formation d'EFE s'appelle *Workplace Success*. Ce cours enseigne aux jeunes les compétences professionnelles nécessaires pour se développer dans le secteur privé. Initialement créé par la direction de l'éducation d'une maison d'édition américaine (McGraw Hill), le programme a été adapté par une équipe d'experts marocains aux besoins du marché local, y compris les réalités de l'entreprise marocaine. *Workplace Success* comprend trois modules : les *bonnes attitudes professionnelles*, le *développement personnel* et le *développement des compétences interpersonnelles*.

Un autre cours bien connu de formation EFE, est celui de trouver un emploi en renforçant l'offre des techniques de recherche d'emploi. Ce programme est une adaptation d'un manuel initialement créé par Manpower Group, l'un des principaux partenaires d'EFE.

2.2.1.4 Expérience OCP et les Skills Centers

Les Skills Centers ont été conçus par l'OCP en 2012 pour être des plateformes locales de convergence des différentes initiatives d'appui et de promotion des compétences, des talents et des capacités de la jeunesse. Dédiés aux jeunes riverains du Groupe OCP et aux enfants de ses retraités, les Skills Centers sont des lieux de partage, de développement personnel, d'apprentissage, d'épanouissement, de promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'engagement citoyen. Les Skills Centers sont des institutions de renforcement des compétences et d'épanouissement offrant une diversité de programmes tels que : l'écoute et l'orientation, la communication et les Soft Skills, les programmes de langues, de musique et d'arts, des

modules d'entrepreneuriat, ainsi que des modules de développement des compétences des équipes des associations locales.

Six (6) Skills Centers sont aujourd'hui opérationnels : Youssoufia Skills, Rhamna Skills et Laâyoune Skills. Safi Skills et Khouribga Skills. La capacité d'accueil des Skills Centers se situe entre 600 et 1000 adhérents par centre. A Youssoufia Skills, 28 projets ont bénéficié d'un soutien à la création d'entreprise, tandis que 28 associations ont été présélectionnées pour bénéficier d'un soutien technique. A Laâyoune Skills, 77 associations ont été sélectionnées afin de bénéficier du programme de renforcement des capacités.

Offre global des Skills Centers

	Écoute et orientation			Porteurs de projets	Appel à projet
	Parcours Insertion	Parcours Pré-formation	Parcours Art et Culture	Parcours Entrepreneuriat	Parcours Associatif
Cible	Jeunes en recherche d'emploi	Jeunes en recherche de qualification et de formation	Jeunes talents	Porteurs de projets	Associations locales
Objectifs des parcours	Améliorer l'employabilité des jeunes	Orienter vers des filières porteuses et adaptées	Professionaliser les jeunes talents	Appuyer les jeunes entrepreneurs	Favoriser l'émergence de projets à fort impact et créateurs d'emploi
Contenu des parcours	<ul style="list-style-type: none"> Espace Ressources Emploi Techniques de recherche d'emploi Soft Skills : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Développement personnel ✓ Langues ✓ Informatique 	<ul style="list-style-type: none"> Soft Skills Information et aide à l'orientation Forum d'orientation 	<ul style="list-style-type: none"> Soft Skills Musique Théâtre Arts Plastiques 	<ul style="list-style-type: none"> Appui pré-création et post-création : <ul style="list-style-type: none"> ✓ TPE ✓ Activités génératrices de revenus (AGR) ✓ Coopératives 	<ul style="list-style-type: none"> Formation et accompagnement au montage de projet Financement de projets Accompagnement à la mise en œuvre
Enseignements transverses	Engagement citoyen et action associative Appui aux initiatives citoyennes des jeunes adhérents Introduction à l'entrepreneuriat Respect de l'environnement et développement durable Cycles de conférences, rencontres et forums				

Objectifs des «Skills centers»

- Écoute et orientation des jeunes ;
- Formation professionnelle aux métiers de la restauration, à certains métiers techniques industriels, aux métiers agricoles et de l'élevage ;
- Formation aux soft skills (langues, coaching comportemental, informatique, techniques de recherche d'emploi) ;
- Incubation et appui à l'entrepreneuriat ;
- Innovation sociale (appui à la création d'activités génératrices d'emplois pour les populations sensibles, et renforcement des capacités des associations locales).

Les activités socioculturelles et sportives

Financé par l'Agence suédoise pour le développement international (ASDI), le programme « Innovation against poverty » gère un fonds qui a pour but de mobiliser des ressources et d'encourager les entreprises à développer leurs activités en contribuant à l'amélioration du cadre de vie de la classe démunie dans les pays émergents. Les subventions du fonds peuvent atteindre les 200.000 euros.

Axé autour de 3 volets (recrutement, formation et entrepreneuriat), «OCP Skills» a déjà permis, dans sa 1^{ère} phase, l'organisation de plus de 700 ateliers d'écoute et l'inscription de 11.000 jeunes dans plus de 285 filières de formation à travers le Maroc. Et pour ce faire, 30 conventions ont été signées avec divers partenaires (Fondation Orient-Occident, Injaz, Amideast, OFPPT, grandes écoles...). De même, des bourses mensuelles de 1.200 à 2.000 DH sont versées à l'ensemble des candidats.

À Khouribga, plus spécifiquement, et à l'instar des autres centres phosphatiers, des demandeurs, fils de retraités, réclament, le travail à l'Office Chérifien des phosphates argument important : la richesse de la région doit profiter aux fils de la région. D'autres facteurs externes comme les déficits en termes d'infrastructures, de services sociaux de base et de sources de revenu, qui sont en augmentation continue, sont devenus les facteurs qui ont incité le Groupe OCP à intervenir pour :

- Promouvoir les conditions de vie des populations
- Œuvrer pour l'émergence d'acteurs locaux dans les quartiers vulnérables dans la Province de Khouribga
- Développer les acteurs locaux pour assurer un partenaire territorial actif, dynamique et moteur de changement
- Autonomiser les acteurs locaux à travers le renforcement de leurs compétences

En effet, les programmes lancés dans les centres Skills constituent une véritable stratégie dans le traitement des différents aspects liés au développement local et humain. Ils se distinguent dans leur approche par rapport aux autres programmes et interventions des départements sectoriels et opérateurs privés aussi par la démarche, les outils que par les mécanismes de mise en œuvre.

Le cas du Centre Khouribga SKILLS

Selon le Haut-Commissariat au Plan (Rapport chaouia ourdigha 2009), la Population de la Province de Khouribga s'élève à environ 500 000 habitants et compte 51% de population active. Il s'agit d'une population majoritairement jeune dont environ 60% ne dépassant pas l'âge de 30 ans. Le taux de chômage au niveau de la Province est de 6,3% et demeure faible par rapport à la moyenne nationale. Toutefois, 26% des chômeurs de la région ont un diplôme d'études supérieures. Ces jeunes ont besoin d'un accompagnement pour une meilleure intégration dans la vie sociale à travers une intégration socioéconomique.

A côté des besoins classiques liés à la formation de base et à la qualité du système de formation et de qualification, les besoins des jeunes en matière d'accompagnement de proximité se font sentir. Les Centres sont conçus pour concrétiser un accompagnement dont l'objectif est d'augmenter leurs capacités d'insertion dans la vie économique et sociale, à travers le renforcement de l'employabilité des jeunes, l'appui à l'entrepreneuriat et aussi, à travers la promotion de la participation des jeunes dans la réalisation des projets de service civique et de participation sociale.

Le Groupe OCP, à travers sa Fondation, met en œuvre des programmes de Responsabilité sociale sur l'ensemble du territoire national. L'expérience menée depuis 2012 en matière d'accompagnement des jeunes a démontré sa pertinence et son utilité par rapport aux jeunes bénéficiaires.

Conformément à sa politique de développement durable, l'OCP a lancé en 2011 le programme OCP Skills qui a donné à des milliers de jeunes l'opportunité d'améliorer leur employabilité pour intégrer le marché d'emploi et de participer à la dynamisation de l'économie dans leurs régions. Au-delà de ces objectifs, ce programme a également permis de tisser des liens de confiance avec les jeunes et de constituer un réseau de partenaires dans les domaines de l'employabilité, de l'entrepreneuriat et de l'associatif.

Le Centre Khouribga Skills, est conçu pour répondre à des besoins réels et clairement identifiés au niveau de la Province de Khouribga. Il fournit aux bénéficiaires des services et des prestations d'orientation, d'encadrement et d'accompagnement qui se manifestent à travers :

- Des séances d'Ecoute et orientation
- Une formation en soft et life skills
- Un espace ressources/emploi,
- Accompagnement dans le choix et l'accès à la formation ,
- L'appui à l'entrepreneuriat,
- Le soutien à l'économie sociale et solidaire,
- Le renforcement des capacités des associations,
- L'organisation d'activités socio-culturelles et artistiques,
- la promotion de l'art et de la culture,
- La Participation à l'animation sportive de la ville,
- La gestion et l'animation des annexes du centre skills.

Ces services sont fournis aux adhérents dans le cadre des parcours intégrés soigneusement étudiés, pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes et des riverains en quête de perfectionnement et d'épanouissement.

Les prestations du Centre Skills ont pour cible les jeunes, les associations, les coopératives ainsi que les TPE issues de la Province de Khouribga notamment :

- Les jeunes à la recherche d'emploi ou de formation ;
- Les associations locales de la Province de Khouribga ;
- Les porteurs de projets d'entreprise, d'activité génératrice de revenus ou de coopératives ;
- Les coopératives existantes dans la Province de Khouribga

Le Centre Khouribga Skills offre des services aux adhérents dans le cadre de parcours intégrés soigneusement étudiés, pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes et des riverains en quête de perfectionnement et d'épanouissement :

Le parcours employabilité décliné en trois sous parcours
Sous-parcours appui à Insertion visant à renforcer l'employabilité des jeunes (soft Skills) et les appuyer dans leur insertion professionnelle ;
Sous-parcours Formation/Perfectionnement destiné à offrir aux jeunes des formations-métiers permettant de développer leurs compétences professionnelles ; et aussi à travailler sur les métiers de porteurs (tel les NTC, les agents de développement, cuisine restauration, etc.)
Sous-parcours Préformation , destiné aux jeunes déscolarisés et aux jeunes bacheliers nécessitant un accompagnement au choix d'une formation adaptée (à l'OFPPT, universités...) et de renforcer certaines compétences en vue d'intégrer le cursus visé
Le parcours Entrepreneuriat , pour appuyer les jeunes porteurs de projets et les amener à créer leur entreprise et à créer des emplois (TPE, AGR, Coopératives)
Le parcours Associatif , visant le renforcement de capacité des cadres associatifs et l'appui à la réalisation de projets, également créateurs d'emplois
Le parcours Art et Culture , visant à professionnaliser les jeunes talents artistiques

Ce qui est ressorti des entretiens avec le responsable des activités socio-culturelles du Center skill de Khouribga

Le répondant a re-centralisé l'échange sur l'origine du besoin d'aller vers des formations ciblant les soft ou social ou encore life skills pour le Groupe OCP dans le cadre du concept de Center skills. La vague du « printemps arabe » a attiré l'attention des politiques sur les besoins urgents d'outiller la jeunesse en demande d'emploi des atouts lui permettant une intégration aussi bien professionnelle que sociale. Le centre vise l'intégration de 5800 collaborateurs et la formation de 15 000 jeunes projets avec l'OFPPT comme opérateur de formation. Le discours de 2009 introduisant la notion de « responsabilité sociétale de l'entreprise » (RSE). Tous les efforts se sont concentrés alors sur l'absorption du chômage des jeunes riverains dans les zones de l'OCP. Depuis 2013 est né le concept de Center skills avec des programmes courts entre 4 et 8 semaines de formation pour un public de 18 à 34 ans.

L'année 2013 visait le parcours associatif, 2014-2015 l'employabilité et 2015-2016, les arts et culture (peinture, sculpture, théâtre, musique et restauration). Ces programmes s'adressent aussi à des associations qui font également ces activités.

Il existe 6 center skills (Safi, El Jadida, Bengrir, Yousofiya, Khouribga et Laâyoune). Les prestations visent aussi le soutien des jeunes porteurs de projets sous forme de TPE ou AGR. Le cas de l'OCP avec son propre Center skills ne correspond pas au concept du « Career Skills » de l'USAID puisqu'il répond à un besoin des riverains d'accompagnement pour les enfants de miniers là où les zones de forage existent pour l'OCP. Le choix des programmes du Center skills est tributaire des contraintes et des attentes des bénéficiaires. L'orientation de la Fondation de l'OCP ou des Center skills est de s'aligner sur les besoins régionaux et de promouvoir des valeurs universelles. Dans la mise en œuvre du programme, les pratiques innovantes sont les bienvenues étroitement suivies par les responsables de projets. La connexion avec d'autres secteurs est vivement encouragée afin de lever la pression sur la demande ciblant l'OCP.

L'analyse des modules proposés dans ces Center skills fait ressortir leur concentration sur tout ce qui peut aider les bénéficiaires à :

- Monter leurs propres petites entreprises (auto-emploi)
- Compléter leur scolarité (cours d'alphabétisation, de langue de connaissances de base dans les disciplines de lecture écriture calcul et autres)
- Conforter les connaissances en vue de remplir les conditions d'accès à des programmes proprement dit de formation initiale (mise à niveau, consolidation, complément de formation, etc.)
- Compléter les connaissances générales et le profil civique des demandeurs (les arts, les activités associatives et communautaires, etc.)
- Le conseil et aide à l'insertion (orientation, choix d'emploi et accompagnement dans la recherche d'emploi)
- Etc.

L'offre présente un mélange de « life skills » « soft skills » et « social skills » qui visent pour les jeunes à les habiliter à intégrer ou les cursus et établissements de formation ou le marché du travail. Pour les plus adultes, les préparer à intégrer les programmes qui présentent de meilleures chances d'embauche, ou à monter leurs propres activités génératrices de revenus ou allant vers une formalisation plus standard de projet d'affaire (TPE).

Les modules offerts ne dépassent pas un certain volume horaire qui n'en fait pas des compétences évaluables ou présentant des critères sophistiqués de vérification d'acquisition mais plus des formation-accompagnement favorisant le dialogue social et les voies de succès dans la vie en général dans un environnement complexe et changeant.

2.2.2 Compétences clé du système de formation professionnelle

Au cours de l'année scolaire 2011-2012, le système de formation professionnelle comptait environ 360 000 stagiaires. Au cours des dix dernières années, il a connu un taux de croissance annuel moyen de 7% du nombre de personnes formées. Les techniciens supérieurs (+ 14,8% par an entre 2005 et 2012) et les techniciens (+8,6%) ont connu une croissance particulièrement forte.

La vision stratégique de développer la formation professionnelle d'ici 2021 est un effort conjoint piloté par le Département de la formation professionnelle (DFP) et le Ministère de l'Éducation, la Confédération des Entreprises Marocaine (CGEM), l'Office de la Formation Professionnelle (OFFPPT), le Conseil Supérieur de l'éducation (CSE).

La vision 2021 vise à accroître l'offre de formation professionnelle d'une manière qui répond aux besoins de tous les secteurs émergents de l'économie. La politique économique marocaine est clairement définie par le Pacte national de l'émergence industrielle (PNEI) qui identifie les secteurs prioritaires suivants : délocalisation, automobile, aéronautique, électronique, agro-alimentaire, textile et cuir. Les secteurs du tourisme, des TIC, de la construction et des transports sont également mentionnés.

Depuis 2013, le département de la formation professionnelle a été placé sous la tutelle du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, concentrant ses travaux dans deux domaines :

- La formation professionnelle initiale, fournie principalement par l'OFFPPT, mais aussi des offres sectorielles, également disponible auprès des Ministères du Tourisme, de la Santé, de l'Agriculture et de la Pêche, des Artisans, de l'Industrie et du Commerce ainsi que d'un certain nombre d'établissements privés.
- La formation continue destinée aux salariés des entreprises et aux jeunes demandeurs d'emploi. Ceux-ci bénéficient des incitations de l'État qui sont mises en œuvre par les entreprises en partenariat avec des institutions publiques et privées.

Outre le DFP et les ministères compétents, la CGEM (Confédération générale des entreprises marocaines) et les syndicats font partie du système de gouvernance du secteur, apportant leur contribution aux décisions politiques de haut niveau, aux cadres de compétences et aux besoins du marché du travail.

La grande majorité de la formation professionnelle est assurée par les centres de l'OFFPPT, le reste de la formation professionnelle passe par les ministères spécialisés et une offre privée. La qualité de la formation professionnelle est essentielle pour soutenir la croissance dans les nombreux programmes sectoriels de développement économique lancés au Maroc (Maroc Vert, Halieutis, Plan Azur, Rawaj, PNEI ...).

La Stratégie 2021 de la FP au Maroc a inscrit une série d'actions visant la valorisation du capital humain par le biais de la formation initiale et continue, la formation d'aide à l'insertion, les formations qualifiantes et les formations en compétences clés (Soft Skills). L'ingénierie de compétences déjà amorcée depuis plus d'une décennie se conforte avec la réflexion sur les modes, les méthodes, les formes et formats d'intégration de ces compétences clé dans l'offre globale de formation en tenant compte des secteurs, des niveaux et des particularités de connexions avec les autres ordre d'enseignement et de formation.

Aussi, il a été retenu dans le libellé de ladite Stratégie, le développement de neuf compétences clés pour l'ensemble du dispositif de formation professionnelle. Ces compétences concernent :

- la communication dans la langue maternelle ;
- la communication en langues étrangères ;
- les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies ;
- la sensibilité et l'expression culturelles ;
- la compétence numérique qui implique la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ;
- apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et à organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins ;

- les compétences sociales et civiques ;
- l'esprit d'initiative et d'entreprise qui favorisera la créativité et l'innovation autour de projets structurants pour le jeune et l'espace socio-économique dans lequel il évolue. Cette compétence devra inclure également la sensibilisation aux valeurs d'éthique et de bonne gouvernance ;
- l'éducation financière qui permettra le développement des compétences des individus en matière de gestion et de financement des entreprises.

Le choix de ces compétences émerge de concertations internes suite à l'élaboration du rapport de la Stratégie 2021 par une équipe d'experts et une participation des représentants du DFP dans la réflexion. Au niveau des opérateurs de formation, la recherche a démontré l'existence d'initiatives dans ce sens qu'il est intéressant d'analyser pour juger de leur consistance et de leur contenu selon les données recueillies.

2.2.2.1 L'Office de la formation professionnelle

En tant qu'institution de formation professionnelle spécialisée, l'OFPPT est résolument tourné vers le monde du travail. Il intègre systématiquement les éléments de base nécessaires à sa vision pédagogique pour former des jeunes suffisamment dotés de compétences et d'aptitudes professionnelles qualifiées. L'un des principaux défis pour la Direction de la recherche et de l'ingénierie de formation (DRIF) et du Centre pour le développement des compétences (CDC) est de garantir la qualité dans un contexte où l'augmentation du nombre de cours offerts est un objectif prioritaire du plan de développement.

Des spécialistes en conception de programmes, en collaboration avec des experts de contenus de l'industrie, développent les programmes de formation de l'OFPPT. Les programmes comprennent des modules sur les compétences transférables et renforcent les compétences personnelles et professionnelles des stagiaires. Ils sont élaborés selon l'APC depuis la généralisation de la méthode à travers des projets pilote comme le projet APC de l'ACDI et le projet Meda2FP de l'UE. L'examen de quelques modules de l'OFPPT montre que les compétences comportementales et professionnelles sont une composante importante de la formation, même si elles ne se présentent pas nécessairement de façon homogène dans tous les cours et ne sont pas traitées par des modules spécifiques à ces compétences.

Le tableau en annexe donne un aperçu non exhaustif de la place occupée par les compétences personnelles dans les programmes de l'OFPPT ainsi que dans divers autres programmes de formation. Le nombre total d'heures et les pratiques décrites varient en fonction des cours et du niveau d'éducation. Certains modules, tels que « Comment chercher un emploi », ne sont pas enseignés dans tous les programmes.

Le cadre pédagogique et les pratiques de l'OFPPT favorisent, en principe, la création d'un climat de croissance personnelle et d'insertion professionnelle pour les stagiaires. Les méthodes d'enseignement varient et comprennent des échanges, du travail d'équipe et des situations réelles ou simulées. Il y a aussi des visites d'entreprise et de nombreuses réunions avec des experts professionnels pour aider les stagiaires à comprendre ce que c'est de travailler pour une entreprise et d'imaginer leur carrière future. Seulement, vu que l'intervention dans ces domaines complémentaires est relativement récente, il n'y a pas d'études mesurant les effets et impacts de ces formations sur l'insertion et le retour d'appréciation des employeurs après recrutement de ces lauréats.

Ces éléments consignés par ailleurs dans nombre de références et dans les programmes eux-mêmes ne définissent pas dans le détail des contenus et pratiques pédagogiques « comment » ces compétences sont enseignées et si elles sont évaluées en bout de formation. À l'instar de ce qui s'opère en éducation, ces renvois au développement personnel et aux habiletés comportementales sont noyés dans le libellé des objectifs d'une compétence qu'elle soit transversale ou spécifique. Explicitement, les traces d'un tel

enseignement ne peuvent être tangiblement quantifiées ou qualifiées. Encore que vu la nature de ces compétences, les interventions en formation requièrent des mises en situation hors espace « technique » et des habiletés confirmées en psychopédagogie chez le formateur.

2.2.2.2 Le Département du Tourisme

La vision 2020 du Tourisme s'engage à faire du secteur un moteur du développement économique, social et culturel au Maroc. Cela nécessite une amélioration significative de la qualité des services de formation fournis. La stratégie nationale annonce que 130 000 jeunes seront formés à cet horizon. Cela nécessitera également des investissements dans le développement de l'infrastructure de formation requise.

Selon le rapport de l'USAID (2016), il existe actuellement plus de 150 établissements pour le tourisme professionnel et la formation hôtelière, gérés par trois groupes principaux : le Ministère du tourisme, l'OFPPT et le secteur privé. Le Ministère du Tourisme compte 11 institutions, 4 centres de qualification professionnelle et l'ISITT (Institut International Supérieur du Tourisme de Tanger), principal opérateur public de formation touristique. La majorité des centres de formation professionnelle et technique dans ce secteur sont gérés par l'OFPPT et forment 70% des stagiaires.

Les mesures de formation mises en place par le Ministère du Tourisme tiennent compte des défis économiques à travers le contenu du programme pour renforcer les compétences stratégiques dans des domaines tels que :

- Service à la clientèle et compétences sociales
- Compétences linguistiques
- Training pour les cadres intermédiaires qui est une formation destinée à améliorer la capacité des individus à s'adapter aux changements du secteur (nouveaux modèles économiques, écotourisme, etc.)

La question de l'intégration des compétences non techniques dans les programmes de formation dans le secteur du tourisme est d'actualité à tous les niveaux, qu'il s'agisse des ministères, de l'OFPPT ou du secteur privé. En 2013, un accord de partenariat a été signé entre le ministère du Tourisme, Silatech et la Fondation Internationale pour la Jeunesse (IYF), qui visait à réviser les programmes existants et d'intégrer dans le module de Communication en arabe, les compétences touchant plus les « life skills » que ce qui est identifié comme des « soft skills ». Cinq modules de formation ont été choisis dans le cadre de ce programme de deux ans intitulé Empowered/employment, qui a été complété par 1600 jeunes et d'autres perspectives lui sont donnés dans la suite sous forme de « Passeport pour la Réussite » impliquant tous les établissements de formation exception de l'ISITH de Tanger. L'initiative vise, après succès de l'expérimentation, 2643 stagiaires dont 987 filles dans le niveau TS seulement.

Module 1 : <i>Compétences personnelles</i>	Module 2 : <i>Gestion des conflits et résolution des problèmes</i>	Module 3 : <i>Bonnes pratiques dans la vie professionnelle</i>	Module 4 : <i>Éducation en matière de santé et d'assainissement</i>	Module 5 : <i>Direction et gestion des entreprises touristiques</i>
20 compétences	10 compétences	23 compétences	6 compétences	12 compétences
76 objectifs d'apprentissage	45 objectifs d'apprentissage	88 objectifs d'apprentissage	28 objectifs d'apprentissage	40 objectifs d'apprentissage

En même temps que ces modules de formation, le Ministère continue de soutenir les jeunes déjà actifs grâce à une formation spécifique sur les compétences non techniques. Ces modules visent à développer des compétences dans la gestion des conflits, la gestion des émotions, et pour les entrevues d'emploi, etc.

En outre, le ministère du Tourisme est en train de créer un « label d'excellence » dans l'espoir de reconnaître les meilleurs établissements de formation publics et privés dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme. C'est particulièrement le cas pour ceux qui ont un fort potentiel pour réussir à placer leurs diplômés dans des emplois, et qui démontrent la capacité d'innover et d'améliorer leurs offres, sur la base d'un ensemble de critères standard et les niveaux de performance cibles. Ce cadre accorde une place importante à l'enseignement des compétences non techniques, à l'élaboration de programmes en étroite consultation avec les employeurs et au suivi de l'employabilité des diplômés.

Ce qui est ressorti des entretiens avec les représentants du Ministère du Tourisme / Direction de la formation

Les répondants ont insisté sur la transcendance de certaines compétences comme des compétences clé. Elles reviennent dans l'ensemble des programmes touchant le secteur du tourisme hôtellerie. Les centres d'excellence représentent aussi, si le réseau est labellisé, des centres de carrière répondant aux besoins de renforcement des candidats sur la voie de la professionnalisation et de la valorisation des métiers du secteur. À date 4 centres ont été labellisés dont un seul dans le réseau des 15 du Département et le projet prévu d'implantation du Career Center avec l'USAID à Marrakech courant l'an 2017 permettra aussi d'aller vers cette excellence.

Le projet appuyé par Silatech se concentre sur la consolidation de ces skills.

Lors des échanges, il paraît évident qu'il y a un mélange de concepts entre ce qui est identifié comme « soft skills » et ce qui relève des « life skills ».

Les interventions du projet Silatech (à reconduire bientôt dans la généralisation au réseau des établissements) touchent les « life skills », l'entrepreneuriat et l'aide à l'insertion professionnelle (2000 personnes). D'un autre côté, le projet de Career skills (USAID) traite plus des soft skills et même d'un renforcement de certaines compétences techniques dans des métiers requérant beaucoup d'entregent, de relationnel, d'interaction verbale et ce dans une perspective interculturelle.

Les intervenants ont insisté sur la problématique large et excédant l'intervention à un seul niveau de développement de l'individu puisqu'on construit le « Citoyen ». Les activités touchant cette ingénierie doivent s'effectuer, selon les répondants, avec de nouveaux profils d'intervenants (coach et leaders d'opinions) en formation et accompagnement. Ce sont plus des psychopédagogues ou des coach professionnels qui interviendraient que de simples formateurs du réseau même s'ils connaissent parfaitement le secteur. Aussi, les stagiaires, doivent savoir et connaître les buts de ces interventions qu'elles soient intégrées ou hors programmes. Ils doivent y adhérer et s'y impliquer pour comprendre l'utilité de l'action.

Les perspectives de développement à donner à ce niveau peuvent être nationales (avec un programme de base obligatoire à l'échelle de toutes les institutions de formation ou d'éducation) ou des adaptations sectorielles en tenant compte également des niveaux de formation et du développement cognitif des sujets puisque certaines compétences ou capacités sont des préalables à d'autres et parfois sont plus faciles à acquérir dans un certain âge (référence aux compétences civiques ou d'hygiène ou sociétale).

Le groupe a identifié dans les neuf (9) compétences relevées dans la Stratégie 2021, mis à part l'impératif linguistique, cinq (5) compétences pouvant concentrer les efforts d'intégration dans les programmes de formation ou indépendamment dans d'autres programmes de renforcement ou d'appui post ou préformation. Le reste des compétences pouvant être ou « professionnelles » ou transverses :

1. la communication dans la langue maternelle ;
2. la communication en langues étrangères ;
6. apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et à organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins ;
7. les compétences sociales et civiques ;
8. l'esprit d'initiative et d'entreprise qui favorisera la créativité et l'innovation autour de projets structurants pour le jeune et l'espace socio-économique dans lequel il évolue. Cette compétence devra inclure également la sensibilisation aux valeurs d'éthique et de bonne gouvernance.

2.2.2.3 Le Département des Pêches maritimes

La documentation recueillie concernant le secteur des Pêches maritimes ne souligne pas de particularités ou de projets visant autre chose que l'employabilité des jeunes dans le secteur et la qualité de leur formation technique. Les échanges ont souligné d'abord que les interventions à envisager doivent se faire en tenant compte des objectifs professionnels visés par les métiers. S'il est nécessaire de cibler des compétences complémentaires il faudra que le « profil professionnel » soit analysé par la profession.

Aussi, les formateurs doivent être pris en charge, coachés pour qu'ils puissent d'eux-mêmes développer ces réflexes et en tenir compte dans leur face à face pédagogique ou dans la pratique de stage à évaluer ou encore dans l'évaluation des compétences pour un programme donné. Ces compétences doivent être envisagées également dans un esprit de « mutualisation » des efforts pour répondre à ces besoins au niveau national parce que ce sont des formations de mise à niveau qui construisent le « profil du citoyen » : exemple est donné de la langue française, deuxième choix de langue étrangère au pays qui concerne tous les stagiaires et élèves.

Il s'agit également de voir les divers niveaux concernés et les besoins par niveau ainsi que par secteur ce qui force le choix des interventions sectorielles et non à l'échelle nationale.

Au Maroc, les interventions au niveau scolaire de 1 à 5 ans renforcent les savoirs et savoir-faire tandis qu'ultérieurement de 6 à 9 ans, ce sont les savoir-être qui doivent prendre plus de place dans la formation et l'éducation plus que les connaissances disciplinaires.

Les échanges à ce niveau ont soulevé une réflexion structurée chez les responsables au Département des Pêches Maritimes prenant en compte les éléments suivants :

- Spécificité sectorielle
- Urgence de viser les compétences techniques même si ce sont des compétences additionnelles
- Implication des professionnels en vue de préciser les besoins par profil de métier et par niveau également
- Les mécanismes d'intermédiation et d'orientation doivent être impliquées à un haut niveau pour permettre d'agir en préparant les candidats à rentrer dans les cycles de formation ou en bout de ligne à leur faciliter l'accès au marché du travail en correspondant aux besoins des recruteurs
- La palette des « savoir-être » et « savoir-faire » est à enrichir et à catégoriser pour identifier ce qui relève des « life skills », des « soft skills », des « social skills » et des « hard skills », etc.

Ce qui est ressorti des entretiens avec les représentants du Département des Pêches Maritimes

Les répondants ont des compréhensions différentes quant à la définition des « soft skills ». Elles paraissent pour certains participants en tant que compétences transversales (soutien) nécessaires pour l'acquisition des compétences spécifiques et techniques du métier. Pour d'autres, elles représentent l'ensemble des qualités humaines et relationnelles relatives à une personne, elles sont non formelles par nature. Elles ne sont pas des « compétences clé » parce que celles-ci sont indispensables à l'exercice d'une fonction ou d'un métier. Alors que les soft-skills sont des qualités humaines et relationnelles valorisées par les recruteurs. Elles doivent néanmoins dans le cadre de l'intervention du projet REAPC, trouver un ancrage adéquat et intégrer l'ingénierie sans bouleverser le processus d'implantation et d'appropriation de l'approche par compétences dans la technicité des processus d'élaboration des programmes et d'identification des compétences dans un cadre d'évaluation et de certification pour un métier donné.

Une définition de référence s'est communiqué lors des échanges :

Les « soft-skills » sont des compétences génériques, qui permettent aux élèves de s'adapter à différentes situations, aussi bien au cours de leur scolarité que pour l'accès au monde du travail. Elles diffèrent de ce qui est reconnu comme des compétences clé ou les compétences de vie. L'intervention au niveau local est selon les répondants à envisager dans l'élaboration des programmes. L'appui doit s'opérer sur la compétence de communication en langues étrangères (radio communication–établissement des rapports de mer), les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies.

D'autres intervenants ramènent ses initiatives aux activités parascolaires avec mention faite que certaines compétences transversales intègrent ces aptitudes et prennent en considération ces « soft skills » donc le processus d'élaboration des programmes de formation selon l'approche par compétences. Ils peuvent s'inscrire, selon eux, dans le renforcement des « précisions de compétences » ou à un autre niveau dans les pratiques pédagogiques qui méritent d'être révisées. Ce dernier aspect induit une autre problématique qui est la formation des formateurs à cet effet (exemple donné du programme de mécanicien 300 CV qui consacre 20% du volume horaire (180/900 H) aux compétences dites clés. Trois autres compétences sont données comme exemples d'intégration de ces capacités ou attitudes dans la compétence elle-même :

a- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle, soit :

- lui faire connaître le marché du travail en général ainsi que le contexte particulier du métier choisi ;
- lui faire connaître ses droits et ses responsabilités;
- lui permettre de se familiariser avec le métier en s'impliquant dans un milieu de travail.

b- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de ses savoirs professionnels, soit :

- lui permettre de développer son autonomie et sa capacité d'apprendre ainsi que d'acquérir des méthodes de travail ;
- lui permettre de comprendre les principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées ;
- lui permettre de développer sa faculté d'expression, et son sens de l'initiative ;
- lui permettre d'adopter des attitudes essentielles à son évolution professionnelle, de développer son sens des responsabilités et d'améliorer son rendement ;
- lui permettre de développer sa capacité d'apprendre, de s'informer et de se documenter.

C - Habiletés cognitives

- Le raisonnement logique.
- La prise de décision.
- La résolution de problèmes.
- Gestion des conflits
- La planification de ses opérations.
- Les réflexes

Le renforcement des compétences techniques est pour certains intervenants le plus important puisque même à ce niveau, des lacunes existent dans la professionnalisation des profils par métier. Le développement des savoir-être doit s'effectuer dans le sens de l'organisation et la gestion du travail, du temps et des équipes »

Sur les neuf (9) compétences identifiées dans le cadre de la Stratégie 2021 de la FP, seules trois sont reconnues correspondre aux besoins d'appui pour le secteur au niveau de la formation :

1. la communication dans la langue maternelle ;
2. la communication en langues étrangères ;
3. les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies.

Ces compétences doivent être adaptées au contexte marocain et plus particulièrement à la réalité des régions. D'autres intervenants jugent que les compétences clés, proposées dans le cadre de la stratégie, paraissent tout à fait convenables pour faciliter les apprentissages et, par la suite, l'insertion dans le monde du travail. Néanmoins, leur mise en œuvre risque de se heurter à différentes contraintes telles que le volume horaire, qui viendra gonfler celui des programmes d'études, la disponibilité des ressources humaines compétentes, s'il est décidé de réviser les programmes élaborés en APC en conséquences pour les intégrer en tant que « compétences ».

Les participants ont aussi relevé la question de l'adaptation du nombre et type de compétences clés aux niveaux de formation (technicien, qualification, spécialisation.....). Une autre composante prend sa place d'importance dans la configuration actuelle de ces compétences comportementales et relationnelles, c'est l'intervention des professionnels qui recrutent et doivent identifier au niveau de chaque poste de travail les pré-requis ou les compétences qui doivent accompagner les compétences techniques pour un meilleur rendement de leurs employés. Le dispositif de formation doit s'aligner sur la vision des recruteurs à ce niveau. Les participants aux échanges ont opté pour plusieurs scénarii d'intervention pour intégrer ces « soft skills » en ingénierie de formation dans les programmes quel qu'en soit leur forme (initiale ou continue) :

- l'intégration des éléments spécifiques de certaines compétences clé dans les compétences spécifiques d'une manière pédagogique fluide, sans pour autant réserver un module à part entière (exemple le savoir-être, l'organisation des ateliers, du travail, la gestion du temps, des groupes, des conflits, les opérations mathématiques, ...)
- ces compétences clé peuvent être intégrées dans le programme pour le niveau technicien et constituer une valeur ajoutée dans les CV des lauréats des EFP
- elles pourront faire l'objet d'un programme de soutien aux stagiaires accompagnant l'offre de formation
- certaines de ces compétences peuvent être introduites et faire partie des compétences spécifiques, d'autres dans le cadre d'activités para-scolaires, d'autres encore dans le cadre de partenariats avec d'autres opérateurs en vue de mutualiser les ressources, etc.

Les participants ont insisté aussi sur l'importance qu'une réflexion et des études soient menées par le Département de la Formation Professionnelle et par tous les opérateurs de la formation professionnelle au Maroc pour se prononcer sur les perspectives des « soft-skills », tout en mettant de l'avant deux choix parmi d'autres :

- intégrer les « soft-skills » dans le programme de formation des établissements de la formation professionnelle;
- les établissements de la formation professionnelle doivent se limiter à dispenser des compétences techniques nécessaires à l'intégration du métier et les Département spécialisés dans la promotion de l'emploi doivent se charger du développement des « soft-skills », c'est dans les attributions de l'Agence Nationale de Promotion de

l'Emploi et des Compétence(ANAPEC) au Maroc qui a une grande expérience dans ce domaine et qui doit élargir le champs de ses activités d'orientation vers la complétude des pré-requis aussi bien en amont qu'en aval de la formation.

Un autre aspect typiquement sectoriel est relevé par les participants : la discipline qui est un élément primordial (exécution des ordres) dans le domaine maritime puisqu'il engage la vie de l'individu lui-même dans le groupe et celle des autres également.

D'autres opinions ont été relevées qui soulignent la réticence d'intervenir en ingénierie de formation présentement alors que l'APC comme processus curriculaire est encore à ces début et l'appropriation de l'approche n'est pas encore au niveau de la maîtrise par les ressources humaines engagées dans cette expérimentation. Il y'en a même qui jugent que les « soft-skills » sont en contradiction avec l'APC puisque les programmes selon cette approche mettent l'accent sur la nécessité de prendre en compte des compétences dont le stagiaire a effectivement besoin dont l'exercice de son métier. Or les « soft-skills » sont des qualités humaines et relationnelles qui n'ont rien à voir avec les compétences « techniques » nécessaires à l'exercice du métier, donc par analyse déductive, le champs d'intervention en ingénierie à ce niveau ne concernent pas la formation professionnelle mais d'autres intervenants dans la chaîne de scolarité ou de développement de la personne.

2.2.2.4 Le réseau des Établissements privés de formation professionnelle (FMEPP)

Ce qui est ressorti de l'entretien renseigné avec le président de la Fédération Marocaine de l'Enseignement Professionnel Privé

Le relevé de données concernant l'échange portant sur les « soft skills » dans le cadre du projet REAPC avec le président de la Fédération Marocaine de l'Enseignement professionnel Privé (FMEPP) a souligné d'abord la prise de conscience de l'importance de ces types de compétences à développer et à construire chez tout(e) future lauréat(e). L'analyse des 9 compétences de la SFP 2021 soulève cependant quelques réserves concernant 3 d'entre elles qui doivent en principe figurer dans les curricula scolaires (à l'exception des cursus Bac. Professionnel) et être acquises au préalable avant accès au dispositif de formation professionnelle :

- *la communication dans la langue maternelle*
- *les compétences mathématiques et*
- *les compétences de base en sciences et technologies.*

Pour cadrer avec le besoin, les orientations et initiatives au niveau local selon le répondant doivent surtout porter sur :

- *la formation et coaching au développement de la personnalité du formé,*
- *l'intensification des entraînements aux techniques de communication et d'expression,*
- *le renforcement de l'apprentissage des langues étrangères par réalisations et présentation d'exposés en individuel et en projets de groupe,*
- *la formation aux valeurs universelles,*
- *la formation aux habilités comportementales (la ponctualité, les dress codes, développement de l'autonomie, du sens critique, acceptation des différences ethniques, culturelles, opinions, ...)*

À l'échelle internationale, même si les initiatives sont rares à ce niveau mais ce sont les échanges de stagiaires dans le cadre de partenariats avec des écoles et universités Africaines et Européennes qui pourrait renforcer ces acquis et enrichir les compétences à ce niveau en parallèle aux compétences techniques. Il est offert certainement en ligne et à distance nombre d'offre de formation et de certifications à l'entrepreneuriat ou autres (certifications internationales métiers Pearson vue, MCP, CISCO, CRM, GESTION, ...). Les « soft skills » ne sont cependant ni identifiés avec précision ni intégrés de manière officielle et explicite dans les curricula ou les programmes de formation professionnelle. Ils doivent être, selon le répondant, insérés dans les normes et programmes pédagogiques de la FP.

Les suggestions du répondant portant sur la problématique dépassent la thématique ciblée vers des demandes qui concernent l'ensemble du dispositif de formation professionnelle privé :

- *Alléger fortement les contraintes réglementaires qui empêchent*
- *L'innovation dans les normes et programmes pédagogiques officiels de la FP,*
- *Adopter la nouvelle architecture des normes et fiches filières de la FPP proposée par la FMEP (analysée ci-dessous)*
- *Introduction massive de l'apprentissage et de mise en situation par la didactique numérique (MOOC), qui ont pour objectif ultime d'apprendre à apprendre.*

Le répondant s'est référé également au discours royal du 20 Août 2012 dont nous insérons un extrait ci-dessous et qui rappelle les fondements des réformes en éducation et en formation et surtout les défis de la mondialisation auxquels il faudra outiller et préparer le citoyen marocain. Une analyse textuelle suivra afin d'analyser ce qui a lien aux « soft skills » et en rapport avec la problématique abordée.

Extrait du discours du 20 Août 2012, de Sa Majesté le Roi Mohammed VI

Par ailleurs, ce système (réf. éducation et formation) doit également permettre aux jeunes d'affûter leurs talents, de valoriser leur créativité et de s'épanouir pleinement, pour qu'ils puissent remplir les obligations de citoyenneté qui sont les leurs, dans un climat

de dignité et d'égalité des chances, et pour qu'ils apportent leur concours au développement économique, social et culturel du pays. C'est là, du reste, que réside le défi majeur du moment.

A cette fin, nous devons mettre en œuvre ce qui a été recommandé ces dernières années et rendre effective l'éducation moderne de qualité, voulue par la nouvelle Constitution.

A cet égard, nous devons revoir notre approche et les méthodes en vigueur à l'école pour passer d'une logique d'enseignement centrée sur l'enseignant et sa performance et limitée à la transmission des connaissances aux apprenants, à une autre logique fondée sur la réactivité des apprenants et axée sur le renforcement de leurs compétences propres et la possibilité qui leur est donnée de déployer leur créativité et leur inventivité, d'acquérir des savoir-faire et de s'imprégner des règles du vivre - ensemble dans le respect de la liberté, de l'égalité, de la diversité et de la différence.

Dans l'esprit de la réforme escomptée, il ne s'agit pas d'un changement de programme ou de cursus, pas plus qu'il n'est question d'une discipline à ajouter ou à retrancher. En effet, le but recherché consiste à opérer un changement au niveau du dispositif de formation et des objectifs qui lui sont assignés, en conférant un nouveau sens au travail de l'enseignant, lui permettant ainsi de s'acquitter de la noble mission qui est la sienne. Il s'agit aussi de faire passer l'école d'un espace organisé autour d'une logique axée essentiellement sur le stockage en mémoire et l'accumulation des connaissances, à un lieu où prévaut une logique vouée à la formation de l'esprit critique et la stimulation de l'intelligence, pour une insertion assurée au sein de la société de l'information et de la communication.

Le discours royal insiste effectivement sur l'intégration à un niveau large du sujet marocain dans l'exercice même de sa citoyenneté et la réhabilitation de l'école publique ainsi que le réseau privé dans le défi d'actualiser les parcours de scolarité et de formation mais surtout de les mettre en perspective pour réussir une cohésion sociale. Le discours peut aussi renvoyer aux méthodes et approches centralisées sur les stratégies pédagogiques nouvelles qui valorisent le rôle réactif et dynamique de l'apprenant dans la chaîne du savoir et de la construction des connaissances et tous types de savoirs. Le Discours est donc transcendant visant des orientations qui vont au-delà de l'exercice ciblé par une réforme pédagogique ou les rôles respectifs des institutions en charge de réussir ce changement souhaité.

Quant à la nouvelle fiche de normalisation des filières à laquelle le répondant fait mention, elle précise dans les rubriques renvoyant aux connaissances, aux savoirs professionnels, à la capacité d'autonomie et aux habiletés et comportement professionnel, à ce qui peut figurer comme étant des « soft skills ». Ceci concerne surtout les deux rubriques de « capacité d'autonomie » et « habiletés et comportement professionnel ». Le détail mentionné est comme suit :

Capacité d'autonomie et d'auto-apprentissage. Travaux d'autonomie, de synthèse et de développement personnel	Habiletés et comportement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> - Capacités de recherche personnelle - S'auto-former à un thème Métier - Resituer la synthèse de l'auto-formation - Construire son réseau relationnel - S'auto - introduire dans l'entreprise - Construire sa confiance en soi - Réaliser des actions para - formatives 	<p>X: (c.f. fiche Nor. /Fil.) Initiative du Soft Skills</p>

L'identification de ce qui est considéré comme des « soft-skills » renvoie en fait à des capacités additionnelles qui accompagnent la compétence dans les précisions ou les conditions de réalisation dans le programme de formation. Ces précisions de compétences se retrouvent en principe dans les modules en lien avec les stages que ce soit d'immersion dans une entreprise donnée ou dans un métier. Certains libellés renvoient aussi à des savoir-faire à développer chez le stagiaire en cours de formation de façon transversale et peu importe la filière de choix : « resituer la synthèse de l'auto-formation », « construire son réseau relationnel » et « s'auto - introduire dans l'entreprise ». D'autres relèvent du développement personnel et des mises en situation « hors » formation qui peuvent aider à entreprendre sa propre intégration du marché du travail ou alimenter par exemple la confiance en soi ou avoir des initiatives personnelles en parallèle à la formation.

2.2.2.5 USAID /Projet ALEF Agriculture / Éducation /formation (plus de 268.000 bénéficiaires du programme ALEF de l'USAID)

En éducation et formation professionnelle

On recense plus de 268.000 bénéficiaires du programme ALEF de l'USAID. En juin 2009, le programme est arrivé à son terme. Ce projet fait partie du programme d'assistance initié par l'Agence américaine pour le développement international (USAID) durant la période 2004-2009 au Maroc.

D'un budget de 29 millions de dollars, « ALEF » a réussi à enclencher une dynamique sur le plan national pour l'amélioration de la qualité et la pertinence de l'éducation. Ces finalités visaient à renforcer la capacité des enseignants et des établissements à dispenser leurs programmes de manière pertinente. Comme elles tendent à aider les secteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle à préparer les futurs

diplômés à répondre aux besoins en compétences, actuels et à venir du Maroc.

Durant les cinq ans de son instauration, un grand nombre d'approches, mises en œuvre sur le terrain, ont été institutionnalisées. Introduite indépendamment, la pédagogie de pertinence (PP) ainsi que le programme des projets d'établissement et la mobilisation sociale (PEMS) constituent les modèles primaires du programme. Intégrés respectivement par le ministère de l'Éducation nationale et la Direction de l'évaluation et de l'organisation de la vie scolaire, ces deux axes ont été adoptés par plus de 500 écoles et collèges dans des régions pilotes à savoir Chaouia-Ouardigha, Grand Casablanca, Meknès-Tafilelt et l'Oriental en mobilisant 3.000 enseignants et plus de 268.000 élèves.

Dans la même perspective, l'Entraide nationale s'est appropriée le modèle Dar Taliba de qualité (DTQ). Cette instance a contribué à la construction de 14 DTQ en 2006-2007 et plus de 200 Dar Taliba et Talib dans 13 régions en 2007-2008. Par ces chiffres, le nombre des bénéficiaires a connu une progression. De 840 filles, ils sont passés à environ 15.600 adolescents dont plus de 6.000 filles.

Soulignant que le modèle des DTQ a été expérimenté dans 35 internats gérés par le ministère de l'Éducation Nationale en vue de son adaptation pour son application par ledit ministère dans tout le pays. Le modèle d'alphabétisation des femmes du projet a eu, quant à lui, des effets tangibles sur la vie des bénéficiaires. L'ayant adopté en 2007-2008, l'Académie régionale de l'éducation et la formation (AREF) de Casablanca l'a employé au profit de 24.000 femmes et hommes au moyen de fonds de l'INDH et plusieurs ONG. En 2008-2009, l'AREF de Casablanca a utilisé ce modèle dans tous ses programmes d'alphabétisation. D'autres régions ont fait de même, mais sans financement externe.

Le volet informatique figure également parmi les importantes réalisations du programme ALEF. Le portail Internet de la communauté éducative « Tarbiya.ma » comptait, plus de 6.400 abonnés. De plus, le programme national d'informatisation des établissements scolaires « Génie » a mis en place un ensemble de stratégie de gestion de laboratoire multimédia, des méthodes et outils d'utilisation des TIC.

Lors de l'entretien avec les responsables au service de la Planification et de la Coordination des Établissements à la Direction de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche, la réflexion s'est orientée vers les possibilités d'intégration des compétences-clé dans les programmes de formation ou indépendamment dans des modules optionnels afin de renforcer les acquis des candidats et de pallier aux manquements constatés lors de leurs entrées dans le dispositif de formation.

Niveau	Type	Programmes (39)	Qualité	Hygiène, santé et sécurité	Environnement	Informatique	PAE	ESP	Communication	Langues		Nbre de modules	Volume Horaire	
										Français	Anglais			
TS	PPO	1. Gestion et maîtrise de l'eau				X		X	X			35	2600	
		2. TC en Cultures ornementales et aménagement paysager	x			X			X		X	27	2600	
		3. Topographie							X		x	x	29	2600
		4. Électromécanique					X		X	X			30	2600
		5. Élevage des ruminants					x		x	x	x		32	2600
		6. Qualité des Produits Animaux et d'Origine Animale	x				X		X	X	X		24	2600
		7. T.C en Production Horticole	x				x		x	x	X	X	30	2600
		8. Eaux et Forêts					X			X			31	2310
		9. Agroalimentaire					x		x	x		x	21	2600
		10. Élevage Équin					X		X	X	X		25	2600
		11. Équipement Rural					X		X	X			29	2600
	APC	1. Commercialisation des intrants agricoles (APC/ALEF)	x	xx	xx		x	x	x	x	x	x	28	2385
		2. Aviculture (APC/DEFR)	x	XX	xx		x	xx	xx	x			20	2145
		3. Gestion des entreprises agricoles (APC/ALEF)	x	xx	xx		x	x	x		x	x	32	2790
		4. PAM(APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X	X		32	2400
		5. Santé Animale (APC/DEFR)	x	xx	xx		x	x	x	x	x	x	26	2235
		6. Hydraulique Rurale et Irrigation (APC/REAPC)	x	xx	xx		x	x	x	x	x		22	2190
		7. Techniques de Laboratoire (APC/REAPC)	x	xx	xx		x	x	x	x	x	x	27	2325
		8. Post-Récolte (APC/REAPC)	x	xx	xx		x	x	x	x	x	x	23	2235
T	PPO	1.Polyculture-Elevage				X		X	X			27	2600	
	APC	1.Elevage BOC (APC/ACDI)	x	X	X	X	X	X	X	X			26	2265
		2.Agroéquipement (APC/DEFR)	x	X			X	XX	XX	X			29	2250
		3.Horticulture (APC/ACDI)	x	x	x		x	x	x	x			26	2400
		4.Conducteur de Ligne de Fabrication en IAA (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	XX	XX	X			28	2055
	5.Grandes Cultures (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X	X		25	2400	
OQ	PPO	1.Polyculture-Elevage							X	X		19	2900	
		2.Mécanique agricole							X	X		19	2900	
		3.Apiculture							X	X		17	2600	
		4.Agroalimentaire					x			x	x	18	2600	
		5. Élevage							x	X	X	19	2600	
	APC	1.Jardinage (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X			19	2130
		2.Aviculture (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X			16	2040
		3.Arboriculture fruitière (APC/DEFR)	xx	X	X		X	X	X	X			19	2100
		4.Maraichage (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X		X			21	1950
		5.Ouvrier Ovin-Caprin (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X			18	1710
		6.Ouvrier Installateur des Systèmes d'Irrigation (APC/DEFR)		XX	XX		X	X	X	X			16	1740
		7.Ouvrier en irrigation (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X			18	2010
		8.PAM (APC/DEFR)	xx	X	X		X	X	X	X			22	2160
		9.Opérateur de Viande (APC/DEFR)	x	XX	XX		X	X	X	X			19	1665

Source : Exercice effectué par le responsable rencontré (M. Berdaa Jamal)

Ce qui est ressorti des entretiens avec les représentants du Département de l'Agriculture

Le besoin en compétences clé est selon ces responsables plus urgent au niveau des niveaux de qualification et de spécialisation étant donné que les conditions d'accès pour ces niveaux ne sont pas exigeantes et que cette souplesse d'admission est due au rôle d'intégration des jeunes dans le système de FP quand le système éducatif ne peut les maintenir. Ces aspects font que les candidats ont besoin d'un réel renforcement de leur capacité au départ avant de pouvoir suivre un cheminement de formation en but de les intégrer ultérieurement aussi bien socialement que professionnellement. Le secteur agricole absorbe une population jeune issue également de milieux défavorisés ou de zones rurales ; cette intégration au sein des établissements (qui se faisaient à travers des activités culturelles et sociales) et dans le dispositif de formation égalise les chances d'accès et d'obtention d'une formation de qualité au même pied d'égalité que les jeunes citadins qu'ils soient garçons ou filles.

Lors des échanges, deux programmes relevant de l'intervention du projet USAID ont été décrits répondant en partie aux compétences clés identifiées dans la Stratégie 2021 du SFP : le programme ESP (développement esprit entrepreneurial) et le programme PAE (programme appui emploi). Ces programmes ont surtout concerné les stagiaires des niveaux T et TS vu qu'ils renforçaient des pré-requis et dispositions tangibles chez les stagiaires qui se distinguent à ce niveau.

Un problème paraît pourtant revenir en priorité : le profil des formateurs. Les intervenants que ce soit pour les niveaux Q et S pour la dispensation des soft skills ou dans une autre forme plus complexe et élaborée, axée sur l'employabilité ou l'auto-emploi, doivent, selon les responsables interrogés, avoir des profils de formateurs plus socio-pédagogiques et agissant comme des coachs et des spécialistes en psychopédagogie que de simples formateurs aux profils plus disciplinaires.

Un exercice de réflexion portant sur le croisement des compétences clés identifiées dans la SFP 2021 et les compétences des programmes élaborés en APC incluant les deux programmes de l'USAID (ESP et PAE) résume dans le tableau d'analyse ci-dessous les connexions avec les Soft Skills dans les programmes de la FPA. Il est joint en annexe également des exemples de la dernière version des programmes des différentes filières et différents niveaux de FPA (TS, T et Qualification) où il est surligné en jaune les Soft Skills tel que libellés dans la SFP2021.

Interconnexions possibles avec les compétences clé identifiées

1. la communication dans la langue maternelle	<i>Arabe</i>
2. la communication en langues étrangères	<i>Français et/ou anglais ou espagnol)</i>
3. les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies	<i>Mathématiques, calcul professionnel, biologie, physiologie...</i>
4. la sensibilité et l'expression culturelles	<i>Activités sportives et culturelles, tournoi sportif, forum de l'étudiant</i>
5. la compétence numérique qui implique la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)	<i>Informatique</i>
6. apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et à organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins	<i>Auto-apprentissage, travaux de groupe, résolution de problèmes, stages, TP et expérimentation...)</i>
7. les compétences sociales et civiques	<i>Droit ; législation du travail ; qualité ; santé, sécurité, hygiène et environnement...)</i>
8. l'esprit d'initiative et d'entreprise qui favorisera la créativité et l'innovation autour de projets structurants pour le jeune et l'espace socio-économique dans lequel il évolue. Cette compétence devra inclure également la sensibilisation aux valeurs d'éthique et de bonne gouvernance	<i>PAE et ESP</i>
9. l'éducation financière qui permettra le développement des compétences des individus en matière de gestion et de financement des entreprises	<i>Comptabilité, gestion des entreprises agricoles, entrepreneuriat...</i>

2.2.2.6 Centre de carrière USAID (Career Centers)

Selon le rapport de l'USAID qui a précédé la mise en place des Career Centers, les jeunes Marocains constituent plus de 10 millions de personnes et 80% des chômeurs dans le pays. Le rapport présente également quelques données à considérer : les taux de chômage augmentent fortement du point de vue de la scolarité, allant de 4,6% pour les participants de la population active sans éducation à plus de 22% pour les diplômés universitaires. Une des raisons du chômage élevé est que la croissance de l'emploi ne peut pas suivre le rythme du nombre de jeunes entrants sur le marché du travail chaque année. Toutefois, de nombreux diplômés n'ont pas non plus la capacité d'identifier adéquatement les possibilités d'emploi appropriées et de communiquer efficacement avec les employeurs. Dans le même temps, les employeurs se plaignent de la difficulté d'identifier les candidats qui possèdent les compétences appropriées pour réussir au travail. De ce contexte et de ces constats croisés est né le concept de Career Centers qui renforce aussi bien les acquis de la formation initiale que les débouchés vers la construction d'une carrière professionnelle.

Les interventions de l'USAID et le concept de Career Centers (Centres de carrière)

FHI 360, dans le cadre de son projet *Workforce Connections*, a récemment terminé une étude de deux ans sur les compétences souples pour les jeunes entrant sur le marché du travail. Dans le cadre de ce travail, *Child Trends*, un organisme de recherche américain, a exploité plus de 380 ressources provenant du monde entier, y compris des évaluations d'impact, des articles de revues à comité de lecture et des sondages auprès des employeurs, ainsi qu'un processus consultatif auprès des principales parties prenantes internationales (donateurs, chercheurs, jeunes, spécialistes du développement et spécialistes de l'éducation).

L'étude identifie cinq catégories principales de compétences qui sont étroitement attribuées aux résultats positifs de la main-d'œuvre chez les jeunes : (1) maîtrise de soi (2) auto-représentation positive (3) aptitudes à la communication (4) aptitudes sociales et (5) Compétences.

Les résultats positifs étaient définis comme suit :

- Obtenir un emploi,
- Effectuer un travail,
- Augmenter son revenu et / ou créer une entreprise.

Les cinq catégories de compétences sont liées aux cinq grands traits de personnalité identifiés dans les années 1980 par nombre de chercheurs en sciences de l'éducation et en organisation du travail (ouverture, conscience, extraversion, agrément et névrose). Ils intègrent les 5 grandes facettes qui sont liées au développement de la main-d'œuvre. Une vaste littérature a accumulé des preuves qui lient ces caractéristiques à la performance au travail et à la réussite professionnelle, et un certain nombre d'employeurs les ont utilisés pour recruter ou pour former la composition des équipes.

L'une des contributions clés de l'étude *Workforce Connections* a été sa comparaison systématique et méticuleusement documentée des cinq grandes sous-catégories avec d'autres éléments de preuve dans la littérature mondiale reliant des compétences autonomes telles que la « créativité » à la réussite et à la promotion professionnelle. Elle a donné également les définitions variées pour les compétences souples en « seaux » cohérents. La recherche a réussi à développer et à articuler un « croisement » entre les termes utilisés par une variété de disciplines, avec la reconnaissance dans chacun d'eux de la fidélité méthodologique de l'exercice.

Le Centre de carrière de l'USAID projette de soutenir l'intégration des compétences non techniques dans les programmes des institutions partenaires marocaines qui ont participé au diagnostic initial sur la thématique. C'est un objectif systémique à long terme tributaire également de l'engagement et des ressources mis en œuvre par ces partenaires.

L'USAID / Maroc, par l'entremise de ces Centres de carrière, se donne comme point fort d'intervention d'aider les jeunes étudiants et diplômés à passer de l'éducation à l'emploi. Ces centres fournissent aux jeunes des compétences importantes pour les préparer au monde du travail tout en les aidant à identifier les opportunités dans les secteurs qui ont le plus grand potentiel de croissance. Les centres de carrières travaillent à renforcer les liens entre le secteur privé et les établissements d'enseignement afin que les investissements dans l'éducation et la formation soient alignés sur la croissance, l'embauche et la performance des entreprises.

Les employeurs estiment qu'il est de plus en plus difficile de trouver les diplômés qui possèdent les compétences requises. Les compétences les plus difficiles à trouver ne sont pas techniques, ce sont des compétences dites « souples » ou « relationnelles ». Le rapport de l'USAID donne l'exemple de Tanger où les employeurs en automobile recherchent des candidats dans les domaines suivants : relations sociales, définition d'objectifs, responsabilité personnelle, élaboration d'une vision, engagement envers l'objectif de l'entreprise, ponctualité, travail d'équipe, négociation, gestion du stress et la résolution de problèmes. Les propriétaires d'entreprises touristiques disent vouloir « toutes les compétences souples », mais surtout la communication, la sensibilisation à la gestion du temps, et l'éthique du travail.

Analyse critique de la situation dans le cadre de l'intervention du projet Career Centers de l'USAID

D'après le dernier rapport de l'USAID sur la problématique (2016), le type le plus omniprésent de programmes de soft skills dans le système éducatif public marocain concerne le renforcement des capacités linguistiques. Cette offre est cruciale pour la survie scolaire des élèves, étant donné la nécessité, dans un certain nombre de disciplines, de basculer entre l'enseignement en français et en arabe (et en Amazigh d'après la nouvelle réforme).

Parmi les cinq compétences souples identifiées par la recherche FHI 360 citées comme essentielles à la réussite de la main-d'œuvre, les domaines les plus fréquemment programmés après la communication sont les aptitudes sociales (y compris le travail d'équipe). Moins présentes mais nettement nécessaires sont des activités visant à renforcer la maîtrise de soi et l'auto-estimation positive (voir encadré suite à l'entretien avec les représentants du projet USAID Maroc Career Centers).

Projet P@LMES

Dans le cadre du projet P@LMES, la communauté universitaire a travaillé sur des compétences en soft skills. C'est une initiative nationale visant à élaborer un cadre de certification marocain qui a permis d'obtenir une matrice de compétences multisectorielle qui comprend à la fois des compétences non techniques et techniques identifiées par la recherche FHI 360.

Des modules d'entrepreneuriat peuvent être trouvés dans de nombreuses disciplines et contiennent du contenu de renforcement pour les mêmes cinq domaines de compétences. Les ONG locales, les entreprises et les opérateurs privés de formation et de coaching sont toutes intéressées à contribuer au renforcement de l'offre publique en soft skills.

Certaines compétences souples sont de l'ordre de l'émotionnel. Les instincts tels que l'exploration, la tendance à jouir de l'interaction sociale, et l'autorégulation (la capacité de retarder la gratification) sont physiologiques dans leur nature. En d'autres termes, bien que le contexte et la culture puissent affecter

l'expression idéale d'une compétence douce (c'est-à-dire la diplomatie par rapport à la franchise dans la communication), les compétences souples peuvent être apprises n'importe où et les programmes de compétences souples peuvent être adaptés à divers contextes.

La preuve montre que les systèmes d'éducation et de formation qui souhaitent des résultats optimaux dans l'acquisition des compétences doivent investir dans tout le spectre du développement (de la petite enfance à l'université) afin de bien séquencer et cibler la diffusion du contenu des compétences souples.

Pour le Maroc, l'apprentissage socio-émotionnel et les compétences non techniques feraient alors partie importante de l'expérience éducative commençant dans les programmes préscolaires et s'étendant tout au long des études universitaires et postuniversitaires. Cela permettrait de mettre l'accent d'abord sur les compétences de base et l'introduction ultérieure de compétences plus sophistiquées au cours des phases de développement quand ils sont le mieux appris.

Le renforcement des valeurs positives par le biais des activités en classe, des activités parascolaires et des structures de gouvernance scolaire et la réussite en milieu de travail (comme les projets de groupe) au cours de la carrière d'un individu est une réforme de longue portée qui prendrait de nombreuses années pour donner ses fruits.

Dans une perspective plus limitée USAID Career Center s'est concentré sur les étudiants universitaires et ceux de la formation professionnelle en s'appuyant sur l'élaboration d'une offre de compétences souples adaptée aux besoins des employeurs et des jeunes.

L'intervention du projet a abouti à l'élaboration d'un processus centré sur les besoins des employeurs, répartis entre deux types de produits, l'un constituant une offre fondamentale pour tous les jeunes et l'autre une offre spécialisée plus avancée et adaptée à certaines industries et contextes.

Les partenaires de chaque région ont été invités à participer au processus de développement, qui se répétera annuellement. Au bout du projet, il est prévu de disposer de modules détachables de l'offre fondamentale qui pourront être adaptés et intégrés aux offres d'éducation et de formation du public ainsi que d'un « laboratoire » pour le développement de produits innovants de compétences souples conçus pour relever des défis spécifiques (comme l'apprentissage sur le tas, les méthodologies peer-to-peer et les compétences techniques spécifiques à l'emploi ou à l'industrie) (voir annexes).

Le vrai succès du Centre de carrière de l'USAID sera la capacité de travailler avec les partenaires de l'éducation et de la formation, l'université et le système de formation professionnelle, afin de renforcer leur offre de compétences souples.

Les stratégies clés issues de cette concertation serviront de base aux discussions avec les partenaires au cours des semaines et des mois à venir. Dans certains cas, ces discussions ont déjà commencé, à travers le système entier, dans les réunions tenues à Tanger, Casablanca et Marrakech entre mars et mai 2016. Les stratégies clés pour travailler avec le système éducatif public comprennent :

- Le renforcement de la capacité des enseignants et des formateurs (l'École Nationale Supérieure (ENS) pourrait être un point d'entrée et l'initiative P@LMES), aboutissant à la création d'un réseau national de professeurs intéressés et éduqués en soft skills.
- Les possibilités de renforcement des aptitudes souples par le biais d'activités parascolaires et par le biais de réseaux de pairs entre pairs, qui ne nécessitent pas de changements dans les normes

pédagogiques et offrent la possibilité de renforcer les compétences fondamentales (telles que l'auto-apprentissage et de maîtrise de soi).

- Le renforcement de la capacité linguistique tout en renforçant les compétences en communication recherchées par les employeurs.

Le Centre de carrière de l'USAID projette de soutenir l'intégration des compétences non techniques dans les programmes des institutions partenaires. C'est un objectif systémique à long terme tributaire également de l'engagement et des ressources mis en œuvre par les partenaires.

Ce qui est ressorti des entretiens avec les représentants de l'USAID /Career Center

Les participants aux échanges sur la question des « soft skills » du projet de Career skills de l'USAID ont avancé d'abord la composante linguistique comme besoin récurrent au niveau de ce qui est considéré comme « soft skills ». Le projet a permis après concertation avec les différents acteurs de délimiter le champ des interventions au niveau des secteurs porteurs d'abord et plus encore : aéronautique, agro-alimentaire, automobile, chimie para-chimie, environnements, etc. Les objectifs du projet visent grosso modo une intervention sur les compétences non-techniques. Pour les employeurs ce sont les « soft skills » qui permettent aux employés ou les nouveaux arrivants de tracer un cheminement professionnel et d'envisager la formation dans une perspective de formation continue (exemple du profil de Middle manager).

À date, le projet finalise un kit de 24 modules de formation dont 10 modules principaux concernant divers acteurs incluant la recherche d'emploi et 14 modules plus spécifiques aux besoins sectoriels et aux attitudes attendues par « poste » de travail dans un secteur donné. La visée du projet est de toucher par les services de formation, de consultation ou d'orientation 200.000 bénéficiaires (le chiffre inclut aussi les consultations via le portail du projet Career center). Deux centres seront opérationnels avec la participation de l'OFPPPT à Casablanca et à Tanger et un autre pour le Tourisme à Marrakech en début d'année. L'enseignement supérieur est plus concerné par la formation touchant des mises à niveau en langue et en communication avec une accentuation des capacités managériales et relationnelles dans des milieux exigeant un haut niveau de technicité et de réactivité en groupe (3 universités concernées par le projet).

Aussi la force du projet est qu'il arrive avec des contenus et vise à s'engager dans la formation des formateurs pour les besoins d'appropriation et de démultiplication.

Les entreprises adoptent ces formations tant qu'elles visent également l'augmentation de la productivité et l'ajustement du profil comportemental professionnel aux besoins les plus à jour des métiers à l'échelle nationale et internationale.

Le concept de Career Center est un concept qui concerne plus la phase de transition des lauréats de la formation professionnelle qui ont besoin de compléter leurs compétences afin d'acquies un emploi et de s'y maintenir. C'est une entreprise qui encourage la régionalisation qui permet aussi des acteurs d'une région de s'impliquer à toutes les échelles de décision.

Dans les programmes de formation en APC, la suggestion recueillie est que les « soft skills » puissent être abordés au niveau de l'ingénierie au niveau de deux « entrées » :

- Au niveau des compétences transversales
- Au niveau des « Buts » du programme de formation professionnelle (4 buts à réviser pour intégrer certains soft skills

Intégrer ces « soft skills » au niveau des intentions pédagogiques serait trop tard puisque le guide et outils pédagogiques viennent pour correspondre plus aux déterminants du programme de formation. Donc, il est plus pertinent de les intégrer d'abord au niveau des programmes avant d'aller plus loin dans l'ingénierie de développement.

Le projet de Career Center en fixant les 5 « buckets » ou les 5 paniers de compétences sous forme de référentiels et de matrices sectorielles où les besoins des métiers sont reflétés concentre l'intervention des Centre de carrière sur l'employabilité des jeunes et les projets de développement de compétences en interne dans une entreprise. La finalité première est le perfectionnement des profils professionnels, l'amélioration du rendement par poste et l'amélioration des outils et moyens d'intermédiation et d'embauche pour les institutions en charge de la recherche d'emploi et de l'appui aux nouveaux diplômés.



3. Conclusions et Recommandations

3.1 Concernant l'État des lieux

3.1.1 Points forts de discussion

L'État des lieux des expériences locales en matière d'intégration des « soft skills » à la formation des jeunes a souligné plusieurs éléments qu'il est plus judicieux de catégoriser selon les acteurs consultés et la documentation collectée, analysée et traitée.

3.1.1.1 Sur le plan conceptuel

Sur le plan conceptuel, il existe un mélange évident entre les identifications terminologiques référant aux « soft skills », « key skills » et « life skills » et ce chez la majorité des acteurs rencontrés. Parfois les répondants abordent les « soft skills » mais la documentation renvoie explicitement à ce qui est considéré comme des « life skills » (Cas du MEFP, du tourisme et de l'OCP) ; d'autres fois on parle de « key skills » alors que les besoins exprimés concernent plus les « soft » et « social » skills.

Il est important de relever cette ambiguïté afin de permettre aux intervenants de choisir d'un côté leur créneau d'intervention et de l'autre côté de mesurer aussi ce qui relève d'une action d'éducation ou d'ingénierie et des moyens à utiliser. D'autres accompagnements possibles sont à envisager afin d'inscrire toute initiative dans un cheminement clair puisque d'autres structures doivent et peuvent y participer (familiales, communautaires, institutionnelles, etc.).

La problématique ne concerne pas seulement l'effort de démêler les significations derrière chaque identification de type de compétence ou d'habileté puisque cette tendance à inter-changer les références est présente aussi dans d'autres systèmes à l'étranger. L'arbitrage neutre proposerait de départager les concepts entre « compétences techniques » et « compétences non techniques ». Ces dernières classiferaient **i)** les compétences de base qui sont acquises dès l'enfance (communication, langues maternelles et notions d'une autre langue, calcul de base, connaissances civiques et sociales, comportement public/privé, etc.) ; **ii)** les habiletés personnelles impliquant les savoir-être ; **iii)** les capacités relationnelles et les savoir-faire subjectifs ; **iv)** les compétences sociales et civiques et **v)** les prédispositions au leadership, etc.

Les constats issus de l'état des lieux et de l'examen attentif de ce qui ressort de la SFP 2021, placent les besoins au niveau des compétences de base (que le système éducatif ne comble pas suffisamment) et des « compétences clés » identifiées dans le CNQ européen. Ces « compétences/aptitudes » se répercutent en besoins en « soft skills », d'après les différentes rencontres et échanges, plus précisément quand le candidat arrive dans son cheminement au moment d'accéder au dispositif de formation ou à la sortie dudit dispositif pour intégrer le marché du travail.

3.1.1.2 Concernant le système d'éducation

Le système éducatif entreprend dans le cadre de la nouvelle réforme des révisions curriculaires qui doivent tenir compte, tel que la majorité des pays ciblés dans le benchmark, de ces « aptitudes » et « habiletés » en tant qu'objectifs d'enseignement au même titre que les objectifs d'enseignement des disciplines. Ces objectifs ne sont pas obligatoirement visés indépendamment des « disciplines » mais peuvent être traités dans nombre de situations et d'exercices ou d'activités qui accompagnent les cours dispensés.

L'importance de l'intervention d'abord au niveau du système éducatif revient au fait que l'ensemble de ces compétences relationnelles, comportementales et sociales doit être inculqué dès la petite enfance et accompagner l'individu tout au long du processus d'éducation et de formation pour faire de lui le « citoyen ». Des notions de discipline, d'hygiène, de raisonnement de base, de dynamique de groupe, de connaissance et

de respect des valeurs nationales, d'ouverture sur l'autre et de curiosité culturelle et scientifique doivent être nourries, renforcées, suivies et ultérieurement « complexifiées » à dessein afin d'aller vers d'autres niveaux d'appropriation dans les intelligences aussi bien intellectuelle qu'émotionnelle. On ne peut assurer la réussite/succès de l'insertion socio-professionnelle si cette base de savoir-être et de connaissances n'émerge pas dans le processus d'enseignement et de formation comme pré-requis et dispositions.

Les réformes fixent les valeurs et objectifs de tout renouveau au niveau de l'éducation ou de la formation mais elles doivent également préparer les contextes de réalisation et les conditions de leur réussite. Les contenus d'enseignement sont les premiers vecteurs de changement au même niveau que le profil des enseignants qui seront en charge de transmettre ces savoirs, savoir-faire et surtout savoir-être. En l'absence de telles considérations, les « gap » entre le système éducation et le système de formation et les passerelles « réelles » qui visent à mener la personne au seuil de réussite aussi bien dans la vie sociale que professionnelle, peuvent devenir de vrais facteurs d'échec d'une réforme ou d'un dispositif, aussi parfait soient-ils.

3.1.1.3 Concernant la formation professionnelle et l'enseignement supérieur

La formation professionnelle dégage deux étapes importantes où ces enseignements ont un effet tangible sur le devenir du candidat (entrant ou sortant du système). Le dispositif offre 4 niveaux de formation : spécialisation, qualification, technicien et technicien supérieur. Les différents échanges ont démontré un besoin d'intervenir selon les niveaux abordés et de moduler les contenus de ces « soft skills » dépendamment du profil d'entrée par niveau : les besoins au niveau qualification et spécialisation sont plus importants que ceux des techniciens ou techniciens spécialisés. La nature des « soft skills » exigés par profil d'entrée ramène à les considérer plus comme des mises à niveau que des compléments de compétences techniques. Les besoins se ressentent pour les aptitudes au calcul de base, à la communication (en 2 langues idéalement incluant la langue mère), au raisonnement et à la résolution de problèmes de base.

Au niveau technicien et technicien supérieur, ces « soft skills » redeviennent des compléments des compétences techniques et peuvent être intégrées dans les contenus des compétences transversales aussi bien dans les mises en situation que les stages d'intégration qui sont des grands moments stratégiques d'apprentissage pratique. Autrement au niveau des programmes, ces « soft skills » peuvent être libellés dans les objectifs pour pouvoir être traités selon les modules et dans les stratégies pédagogiques adoptées à cet effet. Leur formulation explicite peut s'effectuer à ce niveau et le détail de leur consistance pourra alors être ventilé dans les précisions des compétences transversales quand il y a lien établi entre ce type de compétences comportementales ou relationnelles et les compétences transversales.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les orientations vont vers les *soft skills* liés au management, à la gestion de temps, à l'organisation intelligente du travail, aux règles de gestion d'une équipe et du travail en groupe (voir aussi *middle management*). Les besoins vont donc vers des *soft skills* plus sophistiqués. Ces compétences (à analyser aussi si ce sont des « compétences » ou des « aptitudes ») peuvent parfois même devenir des savoir-faire techniques pointues (gestion du temps, organisation des postes de travail, modération et coordination, identification des risques et résolution de problèmes y afférents, anticipation, entregent, etc.). Ce type de savoir-faire est acquis par la variété des situations vécues et des prédispositions personnelles de personnes identifiées comme leaders dans un groupe. La définition de ces *soft skills* dépend du métier envisagé et du niveau de traitement relationnel requis dans les tâches et opérations. La technicité est alors acquise et les *soft skills* viennent dans ces cas enrichir le profil professionnel et permettre d'accéder à des postes à plus haute responsabilité et à plus haut challenge.

Les universités, écoles et instituts d'enseignement supérieurs taillent en principe leurs programmes pour intégrer ces types de savoirs et de savoir-être. Plus les exigences d'entrées sont importantes, plus les accompagnements à ce niveau sont sophistiqués et novateurs, au-delà de ce qui est considéré comme des « compétences de base ».

3.1.1.4 Concernant les bailleurs de fonds

Plusieurs expériences sont vécues au Maroc avec divers bailleurs de fonds mais elles restent parcellaires même si elles ont marqué par leur succès que ce soit au niveau de l'éducation, la formation ou la formation continue. Les bailleurs de fonds dans le cas de l'USAID au Maroc, interviennent avec des concepts établis (*Carrer skills*), ou dans le cadre d'initiatives isolées pour accompagner un secteur donné (Alef/Agriculture) ou d'autres projets qui visent le volet de l'alphabétisation fonctionnelle ou l'entrepreneuriat et l'emploi.

L'expérience des *Carrer skills* ainsi que ces divers champs d'intervention la place exactement dans la phase de « transition » pour les bénéficiaires entre le système d'éducation et de formation et le marché du travail. Les formations visent également à élever le niveau d'acquisition pour permettre à de jeunes entrepreneurs de réaliser leur projet en suivant les étapes mais aussi en les outillant avec les processus et les « attitudes » professionnels adéquates. Les *Carrer skills* opèrent et outillent l'intermédiation dotant les candidats des moyens (non-financiers) pour accéder à un niveau formel dans le management, avec les bons réflexes et les bonnes connaissances dans le domaine. Le souci de ces interventions ne concerne pas les compétences de base mais un niveau plus avancé dans la professionnalisation des profils.

3.1.1.5 Autres initiatives

Le secteur privé ne connaît pas spécifiquement d'intervention à ce niveau à part une offre de formation touchant au développement personnel et rejoignant dans ce cas l'offre publique (OFPPT). L'ambition du secteur est aussi d'aller vers des créneaux de formation plus novateurs et de répondre aux besoins du marché sectoriel (tourisme, commerce, etc.). Les expériences à ce niveau sont limitées étant donné aussi qu'ils sont assujettis aux exigences d'ingénierie en développement de programmes en FP.

L'OCP a entrepris ses interventions dans un esprit d'intégration d'une population liée au secteur minier et pratiquement dans ses zones d'extraction. Les *Center skills* ont des objectifs socio-professionnels et offrent des services aux adhérents pour faciliter la recherche d'emploi ou l'intégration sociale. Les formations concernent aussi bien les compétences de base comme la lecture, l'écriture, l'initiation aux métiers que les arts et les activités para-scolaires et communautaires. En replaçant ces diverses activités dans un esprit d'« entreprise responsable », l'objectif dépasserait donc la recherche ou l'acquisition d'un emploi vers l'accompagnement des minorités socialement fragiles pour regagner les initiatives nationales d'encouragement des activités génératrices de revenus. Le niveau des interventions est donc basique et à finalité sociale avant d'être professionnelle. Il est à souligner aussi que pour plusieurs partenaires et acteurs, l'OFPPT est aussi le prestataire de service en matière de formation sur ces créneaux (USAID, OCP, BIT, etc.).

3.1.2 Conclusion

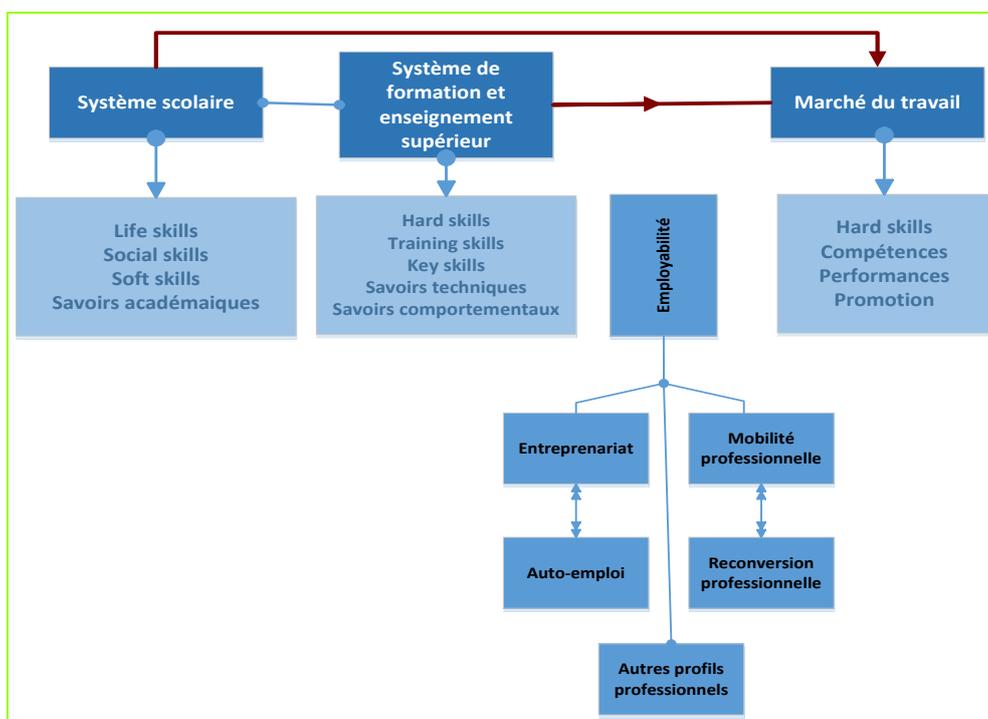
Pour des pays comme le Maroc, où le système d'enseignement supérieur d'un côté s'étend pour accueillir un grand nombre de nouveaux étudiants, il est difficile d'envisager l'incorporation simultanée de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouveaux contenus, sauf si c'est envisagé dans la réforme de manière progressive. D'un autre côté, le système d'enseignement primaire et secondaire ne fournissent pas de contenus d'apprentissage socio-émotionnel. Il existe par ailleurs des preuves montrant que chaque phase de développement et d'éducation apporte des occasions particulières de développement de certaines

compétences non techniques. Il est important alors d'identifier la stratégie d'acquisition de compétences appropriée pour chaque contexte et de mesurer aussi bien les coûts que les effets de telles initiatives, menées à titre d'expérimentation et/ou à l'échelle de la généralisation à l'ensemble du dispositif scolaire, de formation et en milieu du travail.

Ce qui ressort des différentes consultations démontre que la problématique concerne 3 niveaux d'acteurs et implique des interventions à chaque niveau soit en initiation, soit en consolidation ou en intégration de ces « soft skills » à un stade plus évolué.

Les trois niveaux qui requerraient une intervention relèvent du système scolaire, du système de formation professionnelle (incluant l'enseignement supérieur) et du marché du travail qui englobe également tout ce qui se rattache à la formation continue ou l'éducation permanente.

Il est à souligner que les manquements d'un niveau se répercutent forcément sur le niveau subséquent et leurs effets sont visibles dans les cheminements des personnes puisque celles-ci se déplacent forcément d'un niveau à un autre. Dans la figure ci-dessus, sont repris les besoins identifiés dans le cadre de l'échantillon modeste avec lequel nous avons pu travailler :



Comme illustré dans la figure ci-dessus, les besoins au Maroc sont déclinés au niveau scolaire en quatre types de savoirs et d'attitudes qui ne sont pas unanimement traités en enseignement et ne sont pas forcément intégrés dans les pratiques pédagogiques et les disciplines enseignées : savoirs académiques, *life skills*, *social skills* et *soft skills*.

En formation professionnelle (et enseignement supérieur), les pré-requis du système scolaire sont récupérés et les interventions s'alignent sur deux politiques : la mise à niveau/réajustements et la formation et enseignement supérieur. Ces enseignements concernent les *hard skills* (ou savoirs techniques), les *training skills*, les *key skills* et les savoirs comportementaux. Les rythmes de progression individuels sont alors tributaires des pré-requis de départ pour accéder au système de formation et de la vitesse d'appropriation

des apprentissages et enseignements du programme de formation choisi ou du métier envisagé. Ce niveau mène en principe à l'intégration du marché du travail.

Au niveau du marché du travail et en milieu professionnel, les entreprises recrutent en tenant compte du profil du candidat et des compétences attendues dans le poste. Elles s'alignent également sur l'attitude de réajustement selon les tâches attendues. Pour les plus structurées, elles offrent des formations complémentaires pour optimiser le rendement des salariés ou pour cadrer la mobilité professionnelle en interne ou la reconversion professionnelle des employés. Pour les moins structurées, ce sont plus des profils polyvalents qui sont admis et encouragés. Dans les deux cas et dépendamment de la nature de l'activité de l'entreprise, l'accompagnement en formation peut toucher les *hard skills*, tous types de compétences jugées utiles (incluant les « soft skills »), les performances des salariés et possiblement la promotion et les postes intermédiaires de management.

Dans l'étape de transition entre les *structures d'enseignement et de formation* et *le marché du travail*, les personnes optimisent leur profil et augmentent les chances d'une « employabilité » rapide en choisissant volontairement de compléter leur formation pour des buts de monter leur propre petite entreprise (perspectives d'entrepreneuriat ou d'auto-emploi), opérer une reconversion professionnelle « radicale » ou autrement se préparer à une mobilité professionnelle en cas de déménagement, d'affectation pour un nouveau poste ou d'immigration. Ces changements professionnels dans le cheminement des personnes s'opèrent plus facilement quand les trois niveaux cités ont des passerelles souples et « lisibles » et que les systèmes respectifs offrent les moyens d'entrées et de sorties dans les dispositifs dans une vision globale d'apprentissage tout au long de la vie. Plus les liens de passages sont minces, moins les candidats peuvent réaliser des cheminements professionnels promotionnels ou atypiques. En l'absence également d'une classification des activités professionnelles et d'un système d'information souple sur le « profilage » des métiers, la réponse en ingénierie pour préciser les besoins et élaborer des réponses peut, et idéalement doit, prendre plus de temps pour avoir l'impact souhaité.

3.2 Concernant le Benchmark

3.2.1 Conclusions issues du benchmark

Six « conclusions » préliminaires émergent des efforts déployés pour promouvoir les compétences non techniques dans les différents pays ciblés dans ce benchmarking.

Les interventions en « soft skills » ont donné des résultats prometteurs dans divers contextes

À l'intérieur et à l'extérieur des écoles, avec des populations à risques ou fragilisées, dans les zones urbaines, suburbaines et rurales, de l'école maternelle, au secondaire et au supérieur, on note que « les expériences d'intégration des « soft skills » dans les programmes d'éducation et de formation exigent des interventions socio-psychologiques d'initiation et de sensibilisation dans l'éducation de base - c'est-à-dire des exercices brefs qui ciblent les élèves par des pensées, des sentiments et des croyances dans et autour de l'école – qui conduisent à la réussite des élèves et à la réduction des écarts sociaux. Elles servent également à consolider les compétences techniques et doter un programme d'une plus-value recherchée par les employeurs à tous les niveaux. Les divers pays abordés dans le benchmark ont ou accompli des standards à ce niveau, ou réfléchissent à des solutions qui s'intègrent aux pratiques existantes. Si l'Angleterre ou les États-Unis sont des leaders, chacun à sa façon, l'Allemagne, la France et le Québec ont « modulé » le besoin selon les priorités économiques et dépendamment du « leader » en matière de formation et d'emploi (professionnels, mécanismes d'emploi et d'intermédiation ou institutions d'éducation et de formation).

Un suivi étroit et un soutien continu contribuent à l'efficacité des compétences souples dans l'objectif de « réussite » de tous

Les « soft skills » conçues dans un but de « complétude » par rapport aux connaissances disciplinaires peuvent améliorer les taux de réussite / réduire l'échec scolaire chez les élèves du primaire et du collégial. Les transitions vers l'école secondaire ou le niveau universitaire ou encore le marché du travail à un jeune âge entraînent une indépendance accrue dans la gestion de sa propre performance. Ce qui est connu et reconnu comme l'Année de transition (UK et USA), peut aider les étudiants à rester sur la bonne voie tout au long de leur cheminement au secondaire et au niveau universitaire. De même, fournir un soutien continu dans le renforcement des compétences non techniques pendant la formation et les stages est un élément clé de nombreux programmes de préparation à la main-d'œuvre.

La structure des contenus de ces « compétences non techniques » aura une incidence sur les compétences sociales acquises

D'une part, il est difficile d'apprendre des compétences comme la persistance et l'auto-efficacité dans les groupes où d'autres sont là pour prendre le relais et où les contributions individuelles sont plus difficiles à établir. Par conséquent, les interventions appropriées dépendront du groupe cible, et des buts qu'on se donne dans l'initiative de changement des programmes, ou néanmoins de leurs contenus. Les compétences et la discipline ciblées et le contexte dans lequel les compétences sont enseignées (salle de classe, lieu de travail, des activités parascolaires ou une combinaison quelconque) doivent se « penser » en tenant compte des contextes sociaux et des objectifs visés ; c'est cette logique qu'ont adoptée la majorité des pays, ciblés par le benchmark. Il n'y a proprement pas de « réponse » unique ou constante mais une multitude de réponses et de choix.

Bien que les « soft skills » puissent être enseignées dans divers contextes, le système éducatif peut les intégrer dans un « continuum » par rapport au reste des systèmes

Les diverses expériences montrent qu'il est possible de « construire des solutions créatives et collaboratives avec les administrateurs de l'éducation » qui intègrent des programmes et des évaluations qui couvrent les deux types de compétences (disciplinaires et souples/soft skills et hard skills). Les enseignants, en particulier, jouent un rôle essentiel dans la modélisation et l'enseignement de ces compétences. Les changements se sont opérés dans les pays ciblés par le benchmark à travers l'introduction d'une mentalité de développement positif au sein des écoles. Les programmes ont exploité ce que les enseignants savaient déjà et les ont aidés à développer des habiletés d'étude et de vie dans leurs salles de classe et de fournir des conseils pratiques et accessibles sur une meilleure utilisation des stratégies pédagogiques qui sont issues de recherches éducatives. Un enseignement rigoureux et personnalisé, des environnements qui favorisent le leadership partagé et le soutien des administrateurs, du personnel et des parents peuvent également aider à développer les « soft skills » chez les individus, dans l'environnement scolaire d'abord et se projeter dans le milieu extérieur, familial ou du groupe social.

L'utilisation des compétences transversales ou les compétences clé, comme « voies d'intermédiation » (par opposition aux compétences d'enseignement « spécifiques » ou « disciplinaires »)

Les « compétences transversales » ou les compétences clés en général peuvent fournir le meilleur contexte d'application des « soft skills ». Ceci est d'autant plus vrai dans un contexte éducatif de plus en plus axé sur la pertinence et la maîtrise de la compétence. En outre, les tâches et les compétences interconnectées reflètent davantage la complexité de l'activité dans la réalité de l'exécution. Cependant, les expériences consultées servent un nombre limité de jeunes ou une catégorie spécifiquement et une évaluation à plus long terme est nécessaire pour comprendre comment les différentes compétences interagissent. Toutefois, un consensus est clair: pour faire place aux compétences non techniques, les curricula doivent être modifiés intelligemment. L'apprentissage basé sur la résolution de problèmes, la collaboration, l'expérience et l'évaluation formative comptent parmi les meilleures techniques pédagogiques pour supporter leur intégration.

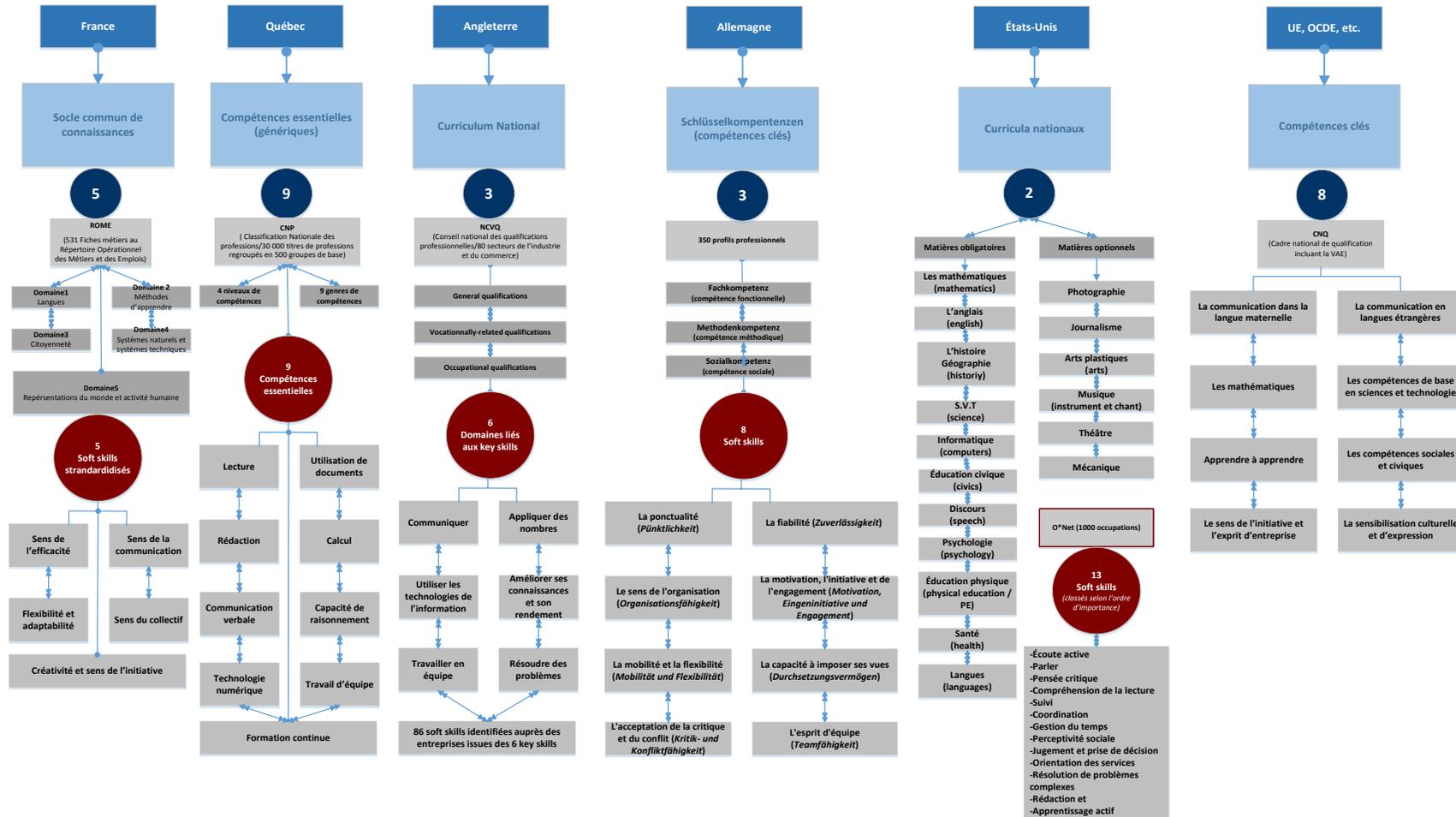
L'importance du rôle des professeurs et de leur développement professionnel sont largement promus dans tous les référentiels consultés. Leurs attitudes, leurs croyances, leurs compétences et leurs pratiques sont primordiales lorsque vient le temps d'effectuer des changements dans les manières d'enseigner et d'apprendre. Les compétences non techniques posent de nombreux défis d'ordre pédagogique. On ne s'attend pas uniquement à ce qu'elles facilitent l'acquisition de compétences dures, par exemple, mais aussi à ce qu'elles influencent le comportement socio-professionnel. S'ajoute aussi la nécessité, pour les enseignants, de bien saisir l'importance de ces compétences et des moyens de les intégrer dans leur enseignement. Pour y arriver, ils doivent pouvoir observer des exemples réels, s'engager dans des activités de développement professionnel sur une base continue et s'intégrer à des communautés d'apprentissage professionnelles.

Enfin, l'implication des différents acteurs des secteurs publics aussi bien que privés est reconnue dans tous les curricula ou expériences menées à ce titre. Les décideurs politiques, le monde des affaires, les leaders en milieu scolaire, les concepteurs de contenus, les organisations professionnelles, les institutions de formation des maîtres, les chercheurs du domaine de l'éducation, les directions d'écoles, les parents, les familles, etc., tous sont mis à contribution dans l'intégration des compétences non techniques comme objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Le défi réside dans le fait que les stratégies pour le faire doivent tenir compte des intérêts et des responsabilités de chacun de ces acteurs.

Les voies d'évaluation et de mesure des « soft skills »

Un autre défi majeur subsiste : celui de l'évaluation des « soft skills ». De telles compétences sont complexes tout comme les tâches exigées pour les réaliser. L'intégration des compétences non techniques au niveau des contenus n'est pas facile et les organismes internationaux s'y sont intéressés à leur niveau (OCDE). Les études effectuées à date révèlent que la plupart des pays européens ont effectivement adopté ces compétences mais arrangent leur « évaluation ». Autre phénomène, dans la plupart des pays, ces compétences ont été intégrées comme compétences transversales dans les programmes existants. Une exception, toutefois, les compétences reliées aux TIC qui sont, dans la majorité des pays, ajoutées comme objets d'études en soi.

Schématisation du positionnement des « soft skills » dans les pays ciblés par le benchmark



3.2.2 Recommandations

L'objectif principal de cette intervention est de mieux comprendre les offres actuelles de soft skills dans plusieurs pays en Europe ou aux Amériques ainsi qu'un survol des initiatives réalisées au Maroc. L'état des lieux dans ce dernier cas a essayé de refléter l'apport de divers acteurs sur le marché local tandis que les expériences nationales diverses ont illustré le phénomène et alimenté l'analyse des dispositifs.

Le rapport dans son intégralité prend en compte les étapes de réflexion et d'analyse des diverses expériences par pays ainsi que les expériences locales afin d'orienter la suite du projet vers une offre en adéquation avec les besoins et les orientations de la politique stratégique de la FP d'ici 2021 et même au-delà tenant compte également des prérogatives de la réforme de l'éducation d'ici 2030. Cette offre ne peut se contenir dans le projet REAPC uniquement mais doit s'étendre dans le temps, les changements et les interactions avec les divers acteurs pour initier des révisions mises en commun et qui tiennent compte des divers intérêts.

Le type le plus omniprésent de programmes de soft skills dans le système éducatif public marocain concerne le renforcement des compétences en communication, en particulier les capacités linguistiques. Bien que l'offre publique de « soft skills » est plus grande que la plupart des observateurs pourraient le penser, elle est encore limitée, et la plupart du temps autonome (c'est-à-dire non intégrée dans les cours de contenu prioritaires). Il convient également de noter que la majorité des offres de compétences souples se situent en dehors des filières académiques officielles. De nombreuses initiatives ont été développées par des ONG internationales ou par des partenariats avec des bailleurs internationaux (par exemple, EFE, IYF, USAID, etc.). Il existe également des produits *ad hoc* disponibles sur le marché privé (formation et coaching) qui mettent l'accent sur les compétences souples. Les institutions publiques ont par contre une offre limitée et peu de ressources pour appuyer la prestation de compétences additionnelles.

Les recommandations suivantes peuvent résumer les résultats des analyses menées aussi bien au niveau du benchmark que l'état des lieux :

- Les définitions conceptuelles sont importantes afin de fixer une typologie de compétences
- Les « soft skills » sont mieux construites au début de la vie
- L'orientation des activités pédagogiques évolue d'un niveau d'éducation à l'autre au fur et à mesure que les jeunes passent par différentes étapes de la construction identitaire donc il faut en tenir compte dans aussi bien l'identification des « soft skills » que des « contenus » de ces compétences non-techniques
- Bien que le contexte et la culture puissent affecter l'expression idéale d'une compétence souple (c'est-à-dire la diplomatie par rapport à la franchise dans la communication), les compétences souples peuvent être apprises n'importe où et les programmes de compétences souples peuvent être adaptés à divers contextes
- Les systèmes d'éducation et de formation qui souhaitent des résultats optimaux dans l'acquisition des compétences doivent investir dans toutes les étapes de développement (de la petite enfance à l'université)
- La réforme en éducation ou en formation professionnelle ont des ambitions de longue portée, l'assimilation de ces compétences prendrait autant d'années également
- Les informations sur les métiers et leur contexte de réalisation facilitent les travaux concernant la révision, l'adaptation ou la création de programmes spécifiques qui tiennent compte des besoins en « soft skills » présents et futurs

- Que ce soit « centralisée » ou « régionalisée », les réformes au niveau de l'éducation et de la formation dans l'ensemble des pays, sont flexibles dans les plans de mise en œuvre tenant compte des disparités régionales et des « moyens » dans l'opérationnalisation des changements. C'est une délégation des pouvoirs de décision qui responsabilise les « régions » sur les performances de leurs stratégies régionales. Des curricula nationaux ou socles convenus à l'échelle nationale permettent de faire converger les parties prenantes sur les « orientations » et les « objectifs de développement » tenant compte du capital humain et du poids économique des régions.
- La définition de l'origine du besoin en soft skills influence énormément les phases de « réponses » aux besoins. L'exemple en est donné comparativement entre l'USA et de l'Allemagne. Quand l'origine des besoins est la profession et le marché du travail (cas de l'Allemagne), ces compétences viennent renforcer les profils professionnels, enrichir les classifications professionnelles et permettre une mobilité ou promotion professionnelle pour les employés. Les compétences de base étant acquies depuis un jeune âge, rentrer en activité professionnelle ne fait que rendre ces aptitudes plus « sophistiquées ». Quand l'origine, par contre, est sociale (cas des États-Unis), ces soft skills deviennent un enjeu des droits à l'éducation de qualité et la réussite scolaire en vue d'intégrer le groupe et atténuer les disparités entre les classes sociales. La gamme des « soft skills » est alors élargie à des aptitudes, des comportements, des savoir-être, des savoir-vivre, des notions de civisme et de citoyenneté, d'exercice de devoirs et de réclamation de droits, etc. On forme le « citoyen » en devenir et non seulement le « travailleur ».
- La réponse aux besoins doit s'élaborer différemment et se positionner ou à un niveau global (curriculum national) ou à un niveau plus atomisé selon le secteur, le profil professionnel, la région, les populations cibles, etc.
- Dans plusieurs pays, des répertoires centralisés des qualifications ont été mis en place pour faciliter la planification de l'offre et la gestion de la carte des formations en tenant compte également de tous types de compétences ou d'aptitudes
- Les mécanismes de certification et de qualification sont garants de la qualité des formations reçues et, dans le cas des pays européens, de la comparabilité des compétences acquies. Au Royaume-Uni, la validation et qualification sont confiées à des agences supervisées par l'État. Aux États-Unis le système O*Net donne l'exemple en matière de mise à jour des « détails » des profils au niveau comportementale et de la mise à jour des professions si de nouvelles exigences apparaissent en laissant le soin aux recruteurs d'évaluer et tester ce type de compétences dépendamment des tâches prévues par poste. L'Angleterre arrive même à donner le « poids » de ces soft skills dans l'économie de services et de production afin de contrôler son classement économique à l'international.



Annexes

Annexes Benchmark

Annexe1

Key skills (9 compétences clé) (Angleterre)

Exemple du programme "Outdoors" au Royaume-Uni. Ce programme de développement personnel considère que les compétences transversales (les "key skills" des anglais) suivantes sont les plus utiles pour les étudiants et stagiaires : communication, créativité, prise de décision, délégation, gestion du changement et du stress, motivation, négociation, détermination d'objectifs et planification et contrôle.

Les 9 compétences –clé du programme Outdoors / U-K

Communication	Créativité	Prise de décision	Délégation	Gestion du changement et du stress	Motivation	Négociation	Détermination d'objectifs	Planification et contrôle
<p>Aptitudes à la communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner des instructions - Éviter les présupposés - Faire circuler l'information - Lire et suivre des instructions - Poser précisément une question - Formuler des questions ouvertes et des questions fermées 	<p>Aptitudes à la créativité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensée latérale et divergente - Focaliser sur une solution particulière - Visualiser les solutions - Ouverture d'esprit - Capacité à tirer les leçons des expériences - Écoute des idées des autres. - Capacité de reformulation des idées - Capacité à enrichir les idées des autres 	<p>Perspicacité pour savoir quelles questions poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui ? - quoi ? - pourquoi ? - où ? - quand ? - comment ? - lequel ? - Analyse des alternatives - Interprétation des données - Compréhension de la situation - Capacité à spéculer et à formuler des hypothèses - Évaluation et jugement - Intuition - Prise de conscience des préjugés possibles 	<p>Délégation et style de leadership :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire - Vendre - Consulter - Partager - Déléguer - Abdiquer - Le leader prend des décisions et annonce ses décisions à l'équipe - Le leader contrôle tout et ordonne à l'équipe d'exécuter ces décisions - Le leader prend des décisions et explique les raisons de ses décisions à l'équipe - Le leader persuade l'équipe d'exécuter ces décisions - Le leader prend des décisions en utilisant les idées de l'équipe 	<p>Les quatre étapes du traitement effectif du stress :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Étape 1 <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître que l'on souffre du stress - Étape 2 <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la cause du stress - Étape 3 <ul style="list-style-type: none"> - Traiter la cause du stress - Étape 4 <ul style="list-style-type: none"> - Réagir positivement face au stress 	<p>Aptitudes à la motivation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiative, inspiration et le leadership par l'exemple - Doigté et diplomatie - Ouverture, honnêteté et confiance dans les autres - Patience - Respect des autres - Communion d'idée avec les autres et identification aux autres - Capacité à clarifier les choses, expliquer et à informer - Capacité à résoudre un conflit - Persuasion et capacité à faire accepter les solutions - Capacité à donner la confiance aux autres - La volonté d'écouter, garder le contact avec les autres et à les consulter - Volonté de féliciter et récompenser - La volonté de soutenir, conseiller et d'encourager les 	<p>Aptitudes à la négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation et perspicacité - Intuition - Sensibilité au changement - La compréhension de la nature d'un problème - Capacité à distinguer et jugement - savoir quelles questions poser et quelles données chercher - Imagination et créativité - Capacité à redéfinir et à reformuler un problème - Capacité à analyser et à simplifier un problème, et à surmonter la complexité - Capacités à découvrir les analogies - Esprit de synthèse - Capacité à s'exprimer - Capacité à inculquer aux autres la vision d'un problème ou sa solution possible 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la tâche et des étapes clé dans la mise en pratique - Capacité à évaluer les effets du plan sur les personnes impliquées - Sensibilité aux réactions des gens impliqués face au plan - Perspicacité pour voir les effets de la mise en pratique - Ingéniosité pour accomplir la tâche avec des ressources limitées - Flexibilité - Avoir un seul objectif et savoir prendre des décisions - Instinct et intuition - Capacité à trouver un équilibre entre des besoins d'égale importance - Aptitudes à la délégation et la négociation - Coordination des actions selon un temps bien déterminé - Évaluation des résultats d'observation - Sensibilité aux variations de performance qui pourraient indiquer que 	

Les 9 compétences –clé du programme Outdoors / U-K

Communication	Créativité	Prise de décision	Délégation	Gestion du changement et du stress	Motivation	Négociation	Détermination d'objectifs	Planification et contrôle
			<ul style="list-style-type: none"> - Le leader et l'équipe prennent conjointement des décisions - Le leader donne aux membres la responsabilité de prendre certaines décisions - Le leadership pourrait être assuré par différents membres selon leurs aptitudes et la nature du travail - Le leader abandonne tout contrôle et ne s'occupe plus de la tâche - Le leader ne reçoit aucun rapport et l'équipe peut faire ce qu'elle veut 		<ul style="list-style-type: none"> autres - La volonté d'impliquer les autres - La volonté de former les autres 			les choses ont mal marché

Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie

Les compétences clés en forme de connaissances, de compétences et d'attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Ils fournissent la valeur pour le marché du travail, la cohésion sociale et la citoyenneté active en offrant la flexibilité et l'adaptabilité, la satisfaction et la motivation. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, cette recommandation propose un outil de référence pour l'Union européenne (UE) afin de garantir que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le contexte de l'éducation permanente et de l'apprentissage continu.

En réponse aux préoccupations exprimées lors du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 Mars 2000 et qui ont été repris dans la stratégie de Lisbonne révisée en 2005, les compétences clés font partie des objectifs de la formation 2010. Pour sa part, le rapport intermédiaire conjoint de 2004 sur la progression de la formation et du programme de travail font cas de l'élaboration de références et de principes européens communs en éducation et formation. La nature transversale des compétences clés les rend indispensables. Elles offrent une valeur ajoutée pour l'emploi, la cohésion sociale ou les jeunes (Pacte européen pour la jeunesse), ce qui explique l'importance de l'apprentissage continu en termes d'adaptation au changement et à l'intégration.

Recommandation 2006/962 / CE du Parlement européen et du Conseil du 18 Décembre 2006 sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].

RÉSUMÉ

Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie sont une combinaison de connaissances, de compétences et d'attitudes appropriées au contexte. Ils sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement personnel et le développement, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi.

Les compétences clés sont essentielles dans une société de la connaissance parce qu'elles garantissent une plus grande flexibilité de la population active et une adaptation plus rapide aux changements constants dans un monde de plus en plus interconnecté. Elles sont également un facteur important dans l'innovation, la productivité et la compétitivité, et elles contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs et la qualité du travail. Les compétences clés devraient être acquises par :

- les jeunes à la fin de leur éducation et leur formation obligatoire, en particulier pour la vie professionnelle, tout en formant une base pour l'apprentissage ultérieur;
- les adultes tout au long de leur vie, par le biais d'un processus d'élaboration et de mise à jour des compétences

L'acquisition des compétences clés s'inscrit dans les principes de l'égalité et l'accès pour tous. Ce cadre de référence est également valable en particulier aux groupes défavorisés dont le potentiel éducatif nécessite un soutien. Des exemples de tels groupes comprennent les personnes ayant des compétences de base faibles, décrochage scolaire, le chômage de longue durée, les personnes handicapées, les migrants, etc.

HUIT COMPÉTENCES CLÉS

Ce cadre définit les huit compétences clés et décrit les connaissances, les aptitudes et les attitudes liées à chacune d'elles. Ces compétences clés sont les suivants :

1	<i>La communication dans la langue maternelle</i>	qui est la capacité d'exprimer et d'interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) et des interactions linguistiques appropriées et créatives dans un gamme de contextes sociaux et culturels
2	<i>La communication en langues étrangères</i>	ce qui implique, en plus des dimensions principales compétences de communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension interculturelle. Le niveau de compétence dépend de plusieurs facteurs et la capacité d'écouter, parler, lire et écrire
3	<i>Les mathématiques</i>	la compétence mathématique est la capacité à développer et à appliquer un raisonnement mathématique pour résoudre une série de problèmes dans des situations quotidiennes, avec l'accent étant mis sur le processus, l'activité et la connaissance. compétences de base en science et technologie se réfèrent à la maîtrise, l'utilisation et l'application des connaissances et des méthodes qui expliquent le monde naturel. Ceux-ci impliquent une compréhension des changements causés par l'activité humaine et la responsabilité de chaque individu en tant que citoyen
4	<i>Les compétences de base en sciences et technologie</i>	la compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (IST) et les compétences ainsi de base en technologie de l'information et de la communication (TIC)
5	<i>Apprendre à apprendre</i>	est lié à l'apprentissage ; c'est la capacité de poursuivre et d'organiser son propre apprentissage, que ce soit individuellement ou en groupes, conformément à ses propres besoins, et la sensibilisation des méthodes et des opportunités
6	<i>Les compétences sociales et civiques</i>	la compétence sociale se réfère à la compétence personnelle, interpersonnelle et interculturelle et toutes les formes de comportement d'un individu à participer d'une manière efficace et constructive dans la vie sociale et professionnelle. Elle est liée au bien-être personnel et social. Une compréhension des codes de conduite et les coutumes dans les différents environnements dans lesquels les individus opèrent est essentielle. Les compétences civiques, et en particulier la connaissance des concepts et des structures sociales et politiques (démocratie, la justice, l'égalité, la citoyenneté et les droits civils), dote les individus de se livrer à une participation active et démocratique
7	<i>Le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise</i>	est la capacité de transformer les idées en action ; elle implique la créativité, l'innovation et la prise de risque, ainsi que la capacité de planifier et gérer des projets en vue d'atteindre les objectifs. L'individu est conscient du contexte de sa / son travail et est en mesure de saisir les opportunités qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de compétences et de connaissances plus spécifiques nécessaires ceux qui créent ou contribuent à l'activité sociale ou commerciale. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance
8	<i>La sensibilisation culturelle et d'expression</i>	ce qui implique l'appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions dans une gamme de médias (musique, arts de la scène, de la littérature et des arts visuels)

Ces compétences clés sont tous interdépendants, et l'accent dans chaque cas est sur la pensée critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. Ces compétences clés fournissent un cadre de référence pour soutenir les efforts nationaux et européens pour atteindre les objectifs qu'ils définissent. Il est principalement destiné aux décideurs, aux fournisseurs d'éducation et de formation, les employeurs et les apprenants.

Exemples de « skills » (USA)

<i>Exemples de compétences professionnelles</i>	<i>Exemples d'habiletés de vie</i>	<i>Exemples de compétences personnelles</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à travailler sous pression - Exactitude - Adaptabilité - Administrer des médicaments - Conseiller les gens - Analyse des données - Analyse des problèmes - Equipement d'assemblage - Attention au détail - Audit des données financières - Compétences analytiques - Attention aux détails - Brainstorming - Budgétisation - Créer de nouvelles affaires - Compétences en communication commerciale - Compétences en gestion d'entreprise - Calcul des données - Catégorisation des enregistrements - Vérification de l'exactitude - Compétences en entraînement - Idées collaboratrices - Collecte d'articles - Comparaison des résultats - Comprendre des livres ou des idées - Réalisation d'entrevues - Résolution de conflit - Confronter les autres - Construction de bâtiments - Organisations de conseil - Conseiller les gens - Habiletés créatives - Créer un travail significatif - Habiletés de raisonnement critique - Compétences de service à la clientèle - Traitement des plaintes - Compétences de prise de décision - Définir les problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuisson - Mise en conserve ou conservation - Changement d'un pneu sur une voiture - Changement d'une ampoule - Vérification de l'huile dans une voiture - Nettoyage de votre résidence - Nettoyage de la table - Conduite - Séchage des vêtements et des plats - Meubles à poussière - Premiers secours - Plier les vêtements, les serviettes ou les draps - Faire un budget familial - Nettoyage du plancher - Tondre la pelouse - Organisation d'un placard, d'un hangar, d'un grenier ou d'un garage - Peinture d'une pièce - Plomberie - Ratisser les feuilles - Sortir la poubelle - Suivi des finances personnelles - Passer l'aspirateur - Jardinage - Papiers peints - Laver les vêtements, la vaisselle, les fenêtres ou la voiture 	<ul style="list-style-type: none"> - Soins - Bon sens - La coopération - Curiosité - Effort - La flexibilité - Relation amicale - Initiative - Intégrité - Organisation - Patience - Persévérance - Résolution de problème - Responsabilité - Sens de l'humour

Exemples de compétences professionnelles	Exemples d'habiletés de vie	Exemples de compétences personnelles
<ul style="list-style-type: none"> - Conception de systèmes - Détermination - Élaboration de plans pour des projets - Diplomatie - Affichage de l'art - Distribution de produits - Dramatiser des idées - Conduite en toute sécurité - Édition - Capacité d'écoute efficace - Compétences d'étude efficaces - Encourager les gens - Application des règles - Divertissant les autres - Envisager des solutions ou des idées - Estimation de la charge de travail du projet - Éthique - Évaluer les programmes - Exprimer ses sentiments - Exprimer des idées - Extraire des informations - Trouver des informations manquantes - Suivant les instructions - La collecte d'informations - Génération de comptes - Définition des objectifs - Initiateur - Manutention d'argent - Identification des problèmes - Imaginer des solutions innovantes - Gestion de l'information - Inspection des bâtiments - Inspection de l'équipement - Interagir avec diverses personnes - Compétences en communication interpersonnelle - Interprétation des langues - Interviewer - Inventer des produits / des idées - Recherche de solutions - Connaissance de la communauté - Connaissance des concepts et des principes 		

Exemples de compétences professionnelles	Exemples d'habiletés de vie	Exemples de compétences personnelles
<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des affaires gouvernementales - Les équipes chefs de file - En écoutant les gens - Maintenir la concentration avec des interruptions - Maintenir un niveau élevé de production - Maintenir des enregistrements précis - Maintenir le contrôle émotionnel sous le stress - Maintenance des fichiers - Maintenir des horaires ou des heures - Prendre des décisions importantes - Gestion des organisations - Gérer des gens - Médiation entre les personnes - Respect des délais - Rencontrer de nouvelles personnes - Motiver les autres - Multi-tâches - Naviguer en politique - Les compétences de négociation - Équipement d'exploitation - Organisation des dossiers - Organiser les tâches - La patience - Compétences en gestion des personnes - Effectuer des travaux de bureau - Effectuer une analyse numérique - Persuader les autres - Réunions de planification - Planification des besoins organisationnels - Prévoir les tendances futures - Préparation des communications écrites - Compétences en hiérarchisation - Compétences en analyse de problèmes - Des talents pour la résolution des problèmes - La promotion du produit - Promotion d'événements - Proposer des idées - Fournir un service à la clientèle - Assurer la discipline - Art oratoire - Interroger les autres 		

Exemples de compétences professionnelles	Exemples d'habiletés de vie	Exemples de compétences personnelles
<ul style="list-style-type: none"> - Compétences d'apprentissage rapide - Lever des fonds - En train de lire - Reconnaître les problèmes - Recrutement - Réhabilitation des personnes - Relation avec les autres - Fiabilité - Se souvenir des informations - Matériel de réparation - Données des rapports - Recherche - Résolution des conflits - Ressource - Responsabilité - Résultats orientés - Prise de risque - Organiser des réunions - Capacité de vente - Dépistage des appels téléphoniques - Auto-motivé - Vendre des idées - Vente de produits ou de services - Servir les gens - Définition des normes de performance - Mise en place de démonstrations - Dessiner des diagrammes ou des schémas - Réflexion stratégique - Suggérer des pistes d'action - Résumer les données - Superviser les employés - Supervision des opérations - Aider les autres - Prendre des mesures décisives - Prise initiative - Prise de responsabilité personnelle - Compétences pédagogiques - Construction d'équipe - Compétences de travail d'équipe - Travaux techniques - Penser logiquement 		

Exemples de compétences professionnelles	Exemples d'habiletés de vie	Exemples de compétences personnelles
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Compétences de gestion du temps</i> - <i>Capacités de formation</i> - <i>Traduction des mots</i> - <i>Utilisation d'ordinateurs</i> - <i>Compétences verbales de communication</i> - <i>Travailler de façon créative</i> - <i>Travailler avec les statistiques</i> - <i>Rédaction claire et concise</i> - <i>Rédaction de lettres, de documents ou de propositions</i> 		

Teacher's Guide

Federal Reserve Bank of St. Louis *Page One Economics*®:
“Soft Skills: Success May Depend on Them”

After reading the article, answer the following questions:

1. According to the article, what are the main functions of academic standards?
Standards define what students should know in academic areas.
Standards are guidelines to ensure that schools teach literacy, math, and college and career readiness skills consistently across the country.
2. List three ways students demonstrate their academic skills.
 - Standardized exams
 - ACT or SAT scores
 - Grade point average
 - Honor roll
 - Dean's list recognition
3. Give four examples of soft skills or professional qualities discussed in the article.
 - Interpersonal skills including civility
 - Appropriate appearance
 - Punctuality and regular attendance
 - Communication skills
 - Honesty
 - Focus/attentiveness
 - Critical thinking and problem solving
 - Leadership
 - Professionalism
 - Strong work ethic
 - Teamwork and collaboration
 - Flexibility
 - Preparation for work
4. What school opportunities can help you develop soft skills?
 - Group help in areas such as teamwork and respect for others
 - Clubs and organizations
 - Activities and competitions

5. Why does competition for available positions increase during economic recessions?
During recessions, the unemployment rate generally increases (there are fewer positions available).
6. What are the top two reasons for termination listed in the article?
 - Attendance and punctuality
 - Poor-quality work
7. Based on the figure in the article, in what year was the youth unemployment rate the lowest?
2000
8. Based on the article, list three characteristics that could prevent employers from hiring a candidate.
 - Poor personal hygiene
 - Inappropriate attire
 - Facial piercings other than ears
 - Inappropriate footwear
 - Visible tattoos
 - Unnatural hair color

Titre

Le titre illustre la profession décrite dans le profil des compétences essentielles, p. ex., Cuisinier – CNP 6242. Les titres sont généralement liés à une profession ou à un groupe professionnel de la Classification nationale des professions (CNP) et à son numéro correspondant de la CNP (p. ex., CNP 7611).

Lorsque les numéros ou les titres de la CNP sont révisés, l'information de la CNP incluse dans les profils est aussi mise à jour afin de refléter les changements.

Introduction

L'introduction donne aux lecteurs un résumé et une courte description de la profession ou du groupe professionnel. Par exemple : *Les cuisiniers préparent et font cuire une grande variété d'aliments. Ils travaillent dans des restaurants, des hôtels, des centres hospitaliers et autres établissements de soins de santé, des services alimentaires centralisés, des établissements d'enseignement et autres établissements. Ils travaillent aussi à bord de trains, de navires, dans des chantiers de construction et des camps de bûcherons.*

Descriptions des compétences essentielles

Les profils sont organisés par « compétences essentielles ». Chaque section portant sur une compétence essentielle comprend les éléments clés suivants :

- **Exemples de tâches** : une liste de tâches liée aux compétences essentielles. Cette liste décrit les différents types des tâches que les travailleurs sont censés faire pour chaque compétence essentielle dans une profession.
- **Niveaux de complexité** : le nombre trouvé entre parenthèses à côté de chaque tâche. Ces chiffres estimés vont de niveau 1 (de base) au niveau 5 (avancé), en fonction de la difficulté de la tâche. Les niveaux de complexité peuvent varier en fonction des exigences du lieu de travail.
- **Aperçu des fonctions des compétences essentielles** : décrire le but et / ou à l'utilisation de chaque compétence essentielle (sauf pour la pensée). Cette section, habituellement présentée dans un format de table, est omis dans les versions courtes des profils.
- **Impact de la technologie numérique - NOUVEAU** - les profils mis à jour comprennent de nouveaux renseignements concernant l'impact de la technologie numérique sur les tâches liées aux compétences essentielles requises pour une profession.
 - Dans les versions longues des profils mis à jour, on trouve cette information après la liste d'exemples de tâches pour chacune des compétences essentielles.
 - Dans les versions courtes des profils mis à jour, cette information est résumée à la fin du profil dans un sommaire intitulé « Impact de la technologie numérique ».

Annexes État des lieux Maroc

Annexes 2

Projet RÉAPC



Annexe 2.1

Guide et questionnaire d'entrevue

Contexte sommaire d'intervention

La planification de l'an 5 du projet RÉAPC s'est effectuée à la lumière des axes stratégiques de la Stratégie nationale de la Formation professionnelle 2021.

Parmi les mesures prioritaires avancées dans le cadre de la Stratégie, s'inscrivent des actions visant la valorisation du capital humain par le biais de la formation initiale et continue, la formation d'aide à l'insertion, les formations qualifiantes et les formations en compétences clés (Soft Skills).

Ainsi, la Stratégie 2021, a rajoute dans le cadre du vaste chantier d'ingénierie en cours et en perspective, l'insertion des compétences clé dans le cadre même de la formation. À cet effet, il a été retenu dans le libellé de ladite Stratégie, le développement de neuf (9) compétences clés pour l'ensemble du dispositif de formation professionnelle.

Ces compétences concernent :

1. la communication dans la langue maternelle ;
2. la communication en langues étrangères ;
3. les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies ;
4. la sensibilité et l'expression culturelles ;
5. la compétence numérique qui implique la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ;
6. apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et à organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins ;
7. les compétences sociales et civiques ;
8. l'esprit d'initiative et d'entreprise qui favorisera la créativité et l'innovation autour de projets structurants pour le jeune et l'espace socio-économique dans lequel il évolue. Cette compétence devra inclure également la sensibilisation aux valeurs d'éthique et de bonne gouvernance ;
9. l'éducation financière qui permettra le développement des compétences des individus en matière de gestion et de financement des entreprises.

Aussi, le plan de travail de l'an 5 du projet (PTA5) prévoit aborder la prise en compte des compétences-clés dans les programmes de formation professionnelle. La direction du projet en concertation avec les partenaires et le DFP a établi les TdR concernant ce volet en inscrivant l'intervention de l'assistance technique sur deux étapes complémentaires » Une étape de Benchmark incluant un état des lieux de la problématique au niveau local et une étape d'ingénierie de formation qui retiendra les scénarios d'intervention dans une prochaine perspective opérationnelle.

Le présent guide d'entretien aborde par des questions ouvertes le volet d'état des lieux chez les divers intervenants (institutions, opérateurs, ministères, etc.) et complète l'analyse documentaire ainsi que la revue de littérature par les témoignages de personnes ressources ayant observé, intervenu ou mis en pratique des expérimentations innovantes dans l'intégration des compétences clés dans les curricula en mode de formation initiale ou en continue. Les échanges permettent de confirmer, enrichir, consolider ou corriger les concepts qui circulent à travers les données recueillies autrement que par les entrevues.

Nous vous remercions d'y participer et d'enrichir par vos témoignages les recommandations qui déboucheront de cette consultation large et ciblée.

Personne rencontrée	
Poste et qualité	
Coordonnées	
Durée de l'entretien	
Date de l'entretien	

Questionnaire	
1-	Quelle est votre idée concernant ce qu'on identifie comme « soft-skills »/compétences-clé ?
2-	Quelle est l'expérience du secteur (volet formation) dans le domaine d'intégration des compétences clé ? <ul style="list-style-type: none"> - Local - International (cadre de coopération)
3-	Est-ce que la configuration actuelle de ces compétences clé vous satisfait ?
4-	Quelles perspectives donnez-vous à ces compétences clé et comment les positionnez-vous dans l'offre de formation actuelle de cote secteur ?
5-	Autres aspects jugés utiles ?

Annexe 2.2

Liste des personnes rencontrées (hors les responsables au DFP)

Le 16 novembre 2016 au DFMGMS

Le 21 novembre 2016 au Tourisme

Le 22 novembre 2016 au MEN /Direction des Curricula

Le 23 novembre 2016 au USAID Career Center

<i>NOM ET PRÉNOM</i>	<i>ORGANISME/QUALITE</i>	<i>COORDONNÉES</i>
<i>Ait Allal Touria</i>	DFMGMS - C/S	0642 79 63 44 aitallal@mpm.gov.ma
<i>Mellouki El Hassan</i>	DFMGMS	0661 34 34 43 mellouki@mpm.gov.ma
<i>Ghaouzy Mohamed</i>	DFMGMS	0667 06 60 57 ghaouzym@gmail.com
<i>Sabouh Naima</i>	DFMGMS	0665 38 44 07 naima.sabouh@mpm.gov.ma
<i>Morchid Abdelkodouss</i>	DFMGMS	0663 16 63 99 morchid@mpm.gov.ma
<i>Rochdi Zahra</i>	DFMGMS - Directrice	rochdi@mpm.gov.ma
<i>Emessaouden Al Mountaser</i>	DFMGMS - Cadre ingénieur	0668 14 77 86 emessaouden@gmail.com
<i>El Faqir Rachid</i>	Tourisme - C/S	0661 80 20 11 relfaqir@tourisme.gov.ma
<i>Meskini Hind</i>	Tourisme	0661 81 29 85 hmeskini@tourisme.gov.ma
<i>Talby Hind</i>	Tourisme - C/S	0661 81 29 15 htalby@tourisme.gov.ma
<i>Alami Driss</i>	Tourisme - Cadre	0615 83 61 44 dalami@tourisme.gov.ma
<i>Ezzemouri Ouafa</i>	Tourisme - Cadre	0675 04 98 89 oezzemmouri@tourisme.gov.ma
<i>Chafiqi Fouad</i>	MEN /Direction des curricula	0661901456 fouad.chafiqi@men.gov.ma
<i>Jean Michel Mas</i>	USAID/Career Center Technical strategy advisor	0667182482 jmas@careercenter.ma
<i>Alexandra Balafrej</i>	USAID/Career Center Deputy chief of party	0667189380 abalafrej@careercenter.ma
<i>Ilham Sebai</i>	USAID/Career Center - Coordinatrice régionale du programme	0664468116 seabailham@gmail.com

Annexe 2.3

Documentation par secteur et selon les sources rencontrées

Cas ENCG - OUTILS ET MODULES

Modules intégrés au curricula	Objectifs
TECHNIQUES D'EXPRESSION DE BASE ET DE COMMUNICATION (TCE) TCE AVANCÉ MÉTHODOLOGIE DE COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à jour les compétences de synthèse de l'information et ECT - Perfectionner et maîtriser le français écrit et parlé au niveau professionnel - Raisonnement, Communication non verbale, sociale et analyse d'images - Discussions de groupe, etc.
Domaine des compétences "SOFT" : la communication, Compétences sociales	
Domaine des compétences "SOFT": la communication Arabe économique et commercial Anglais pour le commerce Anglais des affaires Espagnol et allemand	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à jour les compétences des élèves - Rétablir l'équilibre entre les aspects écrits et parlés de la langue - Développer et élargir le vocabulaire économique et managérial - Renforcer les connaissances et la maîtrise de l'anglais professionnel - Introduction et développement des connaissances managériales
Simulations de gestion Domaine des soft skills: Habiletés de raisonnement d'ordre supérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Des situations authentiques pour stimuler la résolution de problèmes dans les entreprises
Gestion interculturelle Domaine des soft skills: Compétences sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Impact de l'interaction interculturelle sur les styles de gestion
Civilisation, culture, sociologie et histoire Domaine des soft skills: Compétences sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à jour la compréhension générale et l'ouverture au monde (civilisation arabe-musulmane, civilisation et culture occidentales, civilisation et culture chinoises)
Compte d'affaires Domaine des soft skills: Habiletés de raisonnement d'ordre supérieur Compétences sociales Communication Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Stage - Rapports des visites d'entreprise - La participation à des séminaires des chefs d'entreprise et des professionnels - Organisation d'événements au sein d'ENCG - Participation à des études sur le terrain et à des sondages

Cas OFPPT
APERÇU DES MODULES DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Modules / Programmes	Objectifs	Description
Langue arabe (module commun) Domaine des soft skills: Auto-contrôle de la communication	- Mise à jour et développement de l'arabe écrit et parlé au niveau professionnel	30 heures Leçons de situation avec échanges dans un contexte commercial : bienvenue; conversations téléphoniques; argumentation; correspondance professionnelle; etc.
Anglais technique Domaine des soft skills: Auto-contrôle de la communication	Acquisition de notions de base, Comprendre l'anglais	54 heures - Initiation et connaissances linguistiques - Situations de pratique
Français Domaine des soft skills: la communication et maîtrise de soi		108 heures - Contenu créé sur la base du Cadre européen de français langue étrangère (FLE)
Gestion du temps Domaine des soft skills: Habiletés de raisonnement d'ordre supérieur - maîtrise de soi - habiletés sociales	- Compétences dans la planification et l'ordonnancement - Des talents pour la résolution des problèmes - Les compétences en répartition des tâches - Amélioration des capacités d'auto-évaluation et d'évaluation d'un groupe - Maîtriser de la technologie pour une meilleure gestion du temps	30 heures - Cours - Cas pratiques - Situations de pratique
Législation PME Domaine des compétences souples : auto-estimation positive	- L'éthique et les codes professionnels - Initiation au droit du travail	30 hours - Classes, Case studies - Situations pratiques 30 heures - Cours, études de cas
Carrière et formation Domaine des compétences techniques: compétences sociales	- Se placer dans une carrière et mieux la comprendre	15 heures - Travail de groupe - Cas pratiques - Visites d'entreprise
Maîtrise de soi Auto-estimation positive	- Confirmation de l'orientation professionnelle	
Intégration dans l'environnement de travail Domaine des soft skills: Communication Compétences sociales Pensée d'ordre supérieur	- Faciliter le contact avec le monde du travail - Établir le lien entre les connaissances universitaires et les carrières	235 heures - Observation - Exécution de tâches professionnelles complexes - Rédiger des rapports de stage
Moyens de recherche d'emploi Domaine des soft skills: Auto-contrôle-Communication	- Effectuer une évaluation professionnelle - Écrire un CV et une lettre d'accompagnement - Réussir une entrevue	15 heures

Cas OFPPT

PROGRAMMES DE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES ENTREPRISES AVEC LES PARTENAIRES

Programme	Partenaires	Description
<ul style="list-style-type: none"> - Soutien à l'entrepreneuriat des jeunes <p>Domaine des compétences techniques: Travail autonome</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bureau international du Travail (BIT) ▪ Centre VSE de la Fondation Mohammed VI pour la Solidarité ▪ INDH (Initiative nationale de développement humain) ▪ ONG ▪ Microsoft 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 9 modules sur l'esprit d'entreprise développés avec l'OIT ▪ Programmes de formation des formateurs de l'OFPPT ▪ Formation de 1500 chefs de projet ▪ Création et suivi de 300 petites entreprises
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trouver un emploi et un métier ▪ Succès en milieu de travail ▪ Force de vente <p>Domaine des compétences souples : Maîtrise de soi Auto-concept positif Ordre supérieur de communication Compétences de réflexion</p>	Éducation pour l'Emploi (EFE)	<p>Les stagiaires de 2e année de l'OFPPT dans les régions de Casablanca, El Jadida, Tanger-Tétouan et Rabat Salé sont enseignés par le biais des programmes EFE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programme de métier :20 heures sur les techniques de recherche d'emploi et de réussite dans les entretiens d'embauche ▪ Réussite en milieu de travail: 68 heures de formation comportementale
<p>Développer la formation dans le secteur automobile</p> <p>Domaine des compétences souples :</p> <p>Self-control self-estimation positive Communication d'un ordre supérieur Compétences de réflexion</p>	Association Marocaine pour l'Industrie et le Commerce de l'Automobile (AMICA)	<p>Ce programme de formation conçu par l'OFPPT comprend 30 heures de modules sur les compétences souples dans les 6 unités suivantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication interpersonnelle ▪ Les attitudes et les valeurs du travail ▪ La confiance en soi et l'affirmation de soi ▪ Efficacité et gestion du temps ▪ Des relations efficaces dans le milieu de travail ▪ Compétences en gestion du stress et adaptation <p>Le programme comprend également une composante Tutoring</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ MÉTIERS DE LA VILLE <p>Domaine des compétences: Auto-contrôle Auto-estimation positive Communication d'un ordre supérieur Compétences de réflexion</p>	LYDEC	<p>Renforcement des compétences et de l'employabilité des jeunes à Casablanca dans les domaines de l'eau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les professions de l'électricité et de l'assainissement <p>La formation comprend des modules de communication dans l'environnement de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arabe, Français, Anglais ▪ Des stages
<ul style="list-style-type: none"> ▪ MAROC TA3MAL <p>Domaine des compétences souples :</p> <p>Compétences sociales Comportement positif Compétences de raisonnement supérieures</p>	Microsoft	<p>Soutenir les jeunes pour créer des entreprises et placement professionnel grâce à un programme de formation en ligne à www.Ta3mal.ma qui comprend des modules de compétences souples comme:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Langues ▪ Compétences entrepreneuriales ▪ La gestion du stress ▪ Succès des demandes ▪ Etc. <p>Ces modules proviennent principalement d'AILISON et OFPPT</p>
<p>RAM</p> <p>Domaine des soft skills: Compétences sociales en communication</p>	Royal air Maroc (RAM)	<p>Le programme de formation a été conçu par l'OFPPT pour renforcer le programme initial ISMALA et inclure des modules de compétences techniques telles que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication et développement de l'arabe et du français pour les équipages de cabine ▪ Ethique et attitudes dans des situations professionnelles (savoir vivre ensemble, introduction, attitude et comportement) ▪ Codes de conduite professionnelle (communication, etc.)

PRÉSENTATION SOMMAIRE DES PROGRAMMES DE L'IYF (2014-2015)

Programmes ou modules	Objectifs (ou compétences ciblées)	Description (approche pédagogique ou autres éléments d'information disponibles)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PASSEPORT AU SUCCÈS (PTS) ▪ CONSTRUIRE VOTRE ENTREPRISE (BYB) ▪ NET D'ACTION JEUNESSE <p>Domaine des soft skills: Maîtrise de soi Habiletés sociales positives d'autoconception la communication Habiletés de raisonnement d'ordre supérieur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les compétences personnelles - Résolution de problèmes et gestion des conflits - Entrepreneuriat - Innovation - Efficacité personnelle - Préparation à l'emploi 	<p>PTS: 83 modules BYB: 14 modules</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation de formateurs certifiés (32 h), basée sur des méthodes d'enseignement focalisées sur l'expérimentation - Une approche de formation flexible basée sur le profil des participants (étudiants, lycéens ou employés)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ TROUVER UN EMPLOI (FJIJ) ▪ SUCCÈS EN MILIEU DE TRAVAIL ▪ FORCE DE VENTE ▪ TECHNOLOGIE INFORMATIQUE <p>Domaine des soft skills: Auto-contrôle Auto-estimation positive Compétences sociales La communication Habiletés de raisonnement d'ordre supérieur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les compétences personnelles - Résolution de problèmes et gestion des conflits - Entrepreneuriat - Innovation - Efficacité professionnelle - Préparation de l'emploi - Renforcer le français comme langue de travail (avec l'Institut français) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation de formateurs certifiés (32hrs) et basée sur des méthodes d'enseignement basées sur l'expérience - Une approche de formation flexible basée sur le profil des participants (étudiants, lycéens ou employés).

Mes premiers pas vers l'environnement professionnel

A. Préparer mon projet professionnel

A1. Mon bilan vers ma carrière

Objectifs :

- Réfléchir sur le développement personnel et professionnel en termes de cycle de vie
- Évaluer les points forts, les domaines d'amélioration, les opportunités et les menaces
- Comprendre l'importance de la pensée positive dans le développement professionnel

A2. Zoom sur mes valeurs et objectifs

Objectifs :

- Réfléchir sur les valeurs et la façon dont elles ont été développées
- Rechercher ce que vous voulez et réfléchir sur ce qui est nécessaire pour y arriver
- Analyser comment les forces, les compétences et les capacités contribuent au développement professionnel
- Créer des objectifs personnels et professionnels
- Déterminer les étapes nécessaires pour atteindre les objectifs

A3. Job Attitude

Objectifs :

- Comprendre les stratégies sur le respect de soi et des autres
- Appliquer les règles de professionnalisme à l'apparence de (soi) et aux interactions sociales
- Appliquer des attitudes positives pour promouvoir la réussite du travail en équipe

A4. Mieux communiquer à l'écrit

Objectifs :

- Donner un aperçu pertinent pour les compétences de communication et leur importance dans le lieu de travail
- Appliquer l'étiquette appropriée lors de l'envoi / réception des e-mails
- Elargir le vocabulaire en développant un lexique clair et précis
- Explorer l'importance de l'écriture en utilisant un langage approprié et professionnel

A5. Mieux communiquer à l'oral

Objectifs :

- Donner un aperçu pertinent pour les compétences de communication et son importance dans le lieu de travail
- Utiliser l' langage approprié lorsque vous utilisez le téléphone
- Comprendre les stratégies à appliquer dans les différentes interactions verbales (réunions, travail avec des clients, présenter des informations)
- Explorer l'impact de la communication non verbale par rapport à la communication verbale

B. Mon kit pour l'emploi

B1. Me situer par rapport au marché du travail

Objectifs :

- Analyser les objectifs professionnels pour créer un plan de carrière
- Réfléchir sur les compétences et les connaissances
- Comprendre l'influence des émotions et de l'énergie sur soi et sur le marché du travail

B2. La recherche d'emploi efficace

Objectifs :

- Appliquer des stratégies efficaces pour effectuer la recherche d'emploi (du début à la fin)
- Examiner efficacement les descriptions d'emploi
- Comprendre comment appliquer les compétences et les connaissances pour vous faire connaître aux employeurs
- Comprendre comment écrire des e-mails professionnels efficaces

B3. Booster mon CV

Objectifs :

- Expliquer l'importance du CV du point de vue de l'employeur et de vos objectifs
- Appliquer les règles afin d'écrire un CV solide

B4. Me démarquer avec ma lettre de motivation

Objectifs :

- Expliquer l'importance de la lettre de motivation
- Appliquer les règles afin d'écrire une lettre de motivation solide

B5. Réussir mon entretien d'embauche

Objectifs :

- Comprendre la structure de base d'un entretien d'embauche
- Savoir comment aborder une interview du point de vue de l'intervieweur et l'interviewé
- Comprendre la logique des questions standard posées lors d'une entrevue
- Être capable de préparer des réponses aux questions standard
- Savoir comment effectuer le suivi nécessaire après une entrevue

Un pas de plus vers la réussite

C. M'intégrer en entreprise

C1. Gérer mes émotions et mon stress

Objectifs :

- Analyser et comprendre l'impact des choix de mode de vie sur le développement personnel
- Comprendre le stress, y compris les causes, les symptômes et le traitement

C2. Apprendre à m'organiser

Objectifs :

- Faire comprendre les concepts de base de la gestion du temps (valeur et stratégies)
- Faire comprendre les concepts de base de la gestion financière individuelle

C3. Les règles de base du comportement professionnel

Objectifs :

- Comprendre et appliquer le concept d'intégrité personnelle par rapport au lieu de travail
- Identifier les défis et les stratégies pour y répondre
- Analyser les approches à la prévention des problèmes d'intégrité personnelle dans le lieu de travail

C4. Travailler en équipe

Objectifs :

- Définir le rôle et l'importance de la collaboration dans le monde des affaires
- Expliquer les compétences et les attitudes qu'un individu a besoin d'avoir afin d'être membre d'une équipe de production
- Comprendre la valeur et la façon d'identifier et de mettre en œuvre les objectifs de l'équipe
- Appliquer des stratégies de résolution de problèmes pour résoudre les conflits dans un environnement d'équipe

D. La gestion de la relation client

D1. L'approche client

Objectifs :

- Développer une compréhension d'introduction du service à la clientèle
- Comprendre les différentes stratégies nécessaires pour promouvoir l'attitude orientée vers le client
- Développer une compréhension d'introduction de la façon de communiquer efficacement avec les clients

D2. La prise en charge du client

Objectifs :

- Identifier et analyser les différents types de clients et de comportements
- Développer les compétences pour gérer des scénarios difficiles de service à la clientèle
- Comprendre comment le service à la clientèle peut contribuer au développement professionnel d'un individu

E. Sur le chemin de mon épanouissement professionnel

E1. Je développe ma projection professionnelle

Objectifs :

- Comprendre les domaines supplémentaires qui contribuent à la planification de carrière
- Appliquer des stratégies de mise en réseau pour avancer professionnellement
- Appliquer des stratégies de négociation dans le développement professionnel
- Identifier l'impact du masculin/féminin sur le développement de la carrière professionnelle
- Comprendre la valeur des impressions positives tout au long de sa carrière
- Comprendre la nécessité d'équilibrer carrière et vie

E2. Je développe mon efficacité

Objectifs :

- Analyser et comprendre la valeur de la gestion du temps dans le contexte du lieu de travail
- Décrivez comment hiérarchiser le travail et les avantages d'être organisé pour le développement professionnel
- Comprendre les stratégies autour de la motivation dans le lieu de travail et de les utiliser pour le développement professionnel

E3. Je développe mon excellence

Objectifs :

- Examen des connaissances et des compétences existantes qui contribuent au développement professionnel
- Comprendre les qualités qui favorisent les normes d'excellence dans le lieu de travail
- Appliquer des stratégies pour élaborer des normes d'excellence, telle que la prise d'initiative, l'attention au détail, et d'autres concepts

F. Pour une meilleure communication client

F1. Techniques de communication orale

Objectifs :

- Examen des bases du service client (aligné avec le niveau d'un des modules)
- Examiner les concepts de marketing et de vente
- Analyser le comportement des acheteurs et des fournisseurs
- Comprendre et appliquer des techniques pour communiquer efficacement avec les clients: par téléphone (distance), face à face, etc.

F2. Techniques de communication écrites

Objectifs :

- Examiner et analyser d'autres concepts de marketing et de vente
- Identifier et appliquer des stratégies pour promouvoir la service à la clientèle en utilisant la communication écrite
 - Comprendre comment répondre aux demandes de service à la clientèle en ligne et par email

- Comprendre comment interagir par écrit avec les clients internes et les clients (fournisseurs, acheteurs)

G. Renforcer mon adaptabilité

G1. S'ouvrir au changement

Objectifs :

- Décrire les différentes formes de structure qui peut exister au sein d'une organisation
- Discuter le changement organisation et pourquoi les employés peuvent résister à un tel changement
- Développer les compétences de gestion du changement
- Décrire l'importance de la communication dans le processus de gestion du changement
- Développer les compétences qui aident les employés à composer avec le changement

G2. Moi et la résolution de problèmes

Objectifs :

- Identifier les différents styles de résolution de problèmes
- Identifier les méthodes appropriées pour résoudre les problèmes
- Appliquer les méthodes à des problèmes spécifiques
- Appliquer les compétences de résolution de problèmes dans le lieu de travail

G3. Négocier avec brio

Objectifs :

- Identifier les résultats possibles de négociation
- Énumérer les étapes du processus de négociation
- Comprendre et identifier les différents styles de comportement et s'adapter si nécessaire
- Appliquer les techniques de négociation réussie en répondant à des études de cas et en participant à des cas pratiques
- Reconnaître les entourloupes
- Démontrer l'utilité de faire des concessions
- Élaborer un plan d'action pour améliorer les capacités de négociation

Description détaillée des activités mises en place au niveau du CKS

Les actions transversales :

Pour assurer une gestion de qualité et atteindre les résultats escomptés, des prestations communes, dites transversales, ont été identifiées. Elles concernent l'ensemble des parcours, quel que soit leur nature, et sont prestées au profit de tous les bénéficiaires ou visiteurs du CKS et selon des standards bien définis. Il s'agit d'actions étalées sur toute la durée du partenariat :

- **Mission d'accueil** : Cet accueil ne se limite pas à inscrire les personnes, mais plutôt, les orienter vers les centres de formation au niveau provincial et régional ou le parcours du Centre qui correspond le mieux à leurs attentes.
- **Mission d'orientation** : Le gestionnaire prépare les catalogues des offres de formation au niveau régional et national, et fera la prospection concernant les nouvelles initiatives en matière de formation et d'accompagnement des jeunes.
- **Mission coaching et développement personnel** : L'importance d'investir dans la préparation psychique pour aider les bénéficiaires à surmonter leurs peurs et crainte et avoir confiance en soi et d'aller vers l'autonomie.
- **Mission d'accompagnement** : L'accompagnement permet d'aller vers l'autonomie, l'ensemble des parcours s'appuie sur cette démarche de soutien de proximité afin d'atteindre les résultats des interventions.
- **Mission éducation civique** : Cette mission vise les objectifs suivants ; (1) Comprendre et s'approprier le sens et le cadre d'exercice de l'action citoyenne (2) Être volontaire et acteur de changement et vecteur de valeurs positives.

Les parcours :

Parcours employabilité :

Sous-parcours appui à l'insertion

La population active de la province de Khouribga représente 51.6% de la population totale. Les jeunes de moins de 35 ans constituent 48,3% de la population active. L'agriculture représente 52% des emplois, l'industrie et le BTP 19,3% et les services 28,2%. Au niveau de la population en chômage, 21,8% n'ont pas de diplôme, 51% ont un diplôme moyen et 26% ont un diplôme supérieur.

Le parcours appui à l'insertion a été lancé en septembre 2014 (inscription, orientation, formation des formateurs) au profit des jeunes de la Province de Khouribga. Il se propose d'offrir aux jeunes diplômés à la recherche d'emploi des prestations d'écoute, d'orientation et d'encadrement pour faciliter leur insertion dans le marché de l'emploi. Durant les années 2015 et 2016, le Centre Skills a continué à accompagner les jeunes tout en assurant une veille sur le marché de l'emploi au niveau local, régional et national. Il s'agit de consolider les partenariats existants au niveau de la FOCP à travers différents programmes et de tisser des relations de partenariat avec le secteur privé, les agences de recrutements, ANAPEC....

Les objectifs de ce sous-parcours sont :

- Établir un profiling des jeunes adhérents,
- Accompagner des Jeunes diplômés pour faciliter leurs accès au marché de l'emploi,

- Perfectionner les connaissances des jeunes pour une meilleure intégration dans le marché de l'emploi et ce à travers des formations à la carte basée sur les besoins des recruteurs potentiels,
- Mise en place d'un dispositif de veille sur le marché de l'emploi au niveau local, régional et national,
- Les services fournis sont adaptés au profil des jeunes

Les activités d'accompagnement tournent autour des thématiques suivantes :

- Écoute et orientation
- Développement personnel (DP)
- Définition des projets professionnels
- Langues et informatique
- Techniques de recherche d'emploi
- Recherche de stage pour les bénéficiaires
- Animation de l'espace appui à la recherche de l'emploi.
- Formations à la carte basée sur les besoins identifiés par les recruteurs potentiels.

La population concernée est dans la tranche d'âge entre **18** et **34** ans. Généralement des titulaires d'un diplôme ou d'une formation initiale « professionnelle ou académique », en situation de recherche d'emploi et principalement des résidents de la province de Khouribga.

Parmi les objectifs opérationnels que se donne le programme :

- Des centaines de jeunes bénéficiaires de formations en langues, informatique et DP,
- Des centaines de jeunes bénéficiaires de formations sur les techniques de recherche d'emploi (TRE) et de l'espace ressources emploi.

Sous-parcours préformation :

Au niveau de la région de Chaouia Ourdigha, seulement 13,9% des élèves inscrits à l'école primaire arrivent à obtenir le BAC (20,8% au niveau national et 88% au Japon). Le nombre d'école de l'enseignement secondaire est de 20 dont 5 privés fréquentés annuellement par environ 12000 élèves. D'autres part et en matière d'enseignement supérieur et de formation professionnelle, la Région compte 3 facultés, 3 écoles supérieures comptant 4800 étudiants ainsi que 47 établissements de formation professionnelle avec environ 12000 stagiaires.

A travers ce sous-parcours, le centre incarne son rôle de plateforme dédiée à l'aide à l'orientation des jeunes vers les différentes formations disponibles et qui pourront à posteriori leur permettre une meilleure intégration dans le marché de l'emploi. Le sous-parcours englobe plusieurs axes d'intervention :

- **Axe 1 : Orientation des lycéens** qui consiste en ateliers dans les lycées pour orienter les jeunes en leur fournissant une information sur l'offre et la carte de formation locale, régionale et nationale en partenariat avec le MEN, la Formation professionnelle, le Centre Irchad Talib....
- **Axe 2 : Orientation des jeunes en déperdition scolaire** (au sein du Centre) le parcours intègre les Soft Skills, le développement personnel et l'orientation académique
- **Axe 3 : Renforcement Soft Skills pour les élèves brillants de la Province** qui consiste à sélectionner les élèves bénéficiaires en partenariat avec la délégation provinciale de l'éducation,
- **Axe 4 : Organisation de forum d'orientation et d'information scolaire** qui dure pendant 3 jours et met en place des partenariats avec l'association des cadres de l'orientation « MEN » et autres associations et organismes spécialisés.

L'offre de ce sous-parcours a été adaptée à chaque cible (lycéens brillants, lycéens à la recherche d'orientation, jeunes en déperdition...).

Parmi les objectifs opérationnels que se donne le programme :

- Reconduccion vers le parcours préformation
- Organisation d'un forum d'orientation en partenariat avec le ministère du MEN
- Organisation des ateliers d'orientation au niveau des lycées de la province
- Organisation des ateliers d'orientation pour les élèves brillants
- Organisation des visites d'entreprises
- Softs Skills en faveur des jeunes brillants
- Accueil et orientation des jeunes en déperdition scolaire tout au long de l'année
- Participation des élèves méritants au salon (forum de l'étudiant) à Casablanca

Sous-parcours formation :

A travers ce parcours les adhérentes ont la possibilité d'exploiter leur temps dans l'apprentissage et le perfectionnement de leurs compétences dans certains métiers (pâtisserie, restauration, etc.) en plus de profiter d'une sensibilisation à l'entrepreneuriat et le montage des coopératives. Le programme d'intervention sur ce sous-parcours couvre les activités suivantes :

- Apprentissage et perfectionnement en restauration, gastronomie (40 heures)
- Apprentissage et perfectionnement en pâtisserie occidentale (40 Heures)
- Sensibilisation à l'entrepreneuriat (20 heures)
- Sensibilisation au montage des coopératives (20 heures)
- Modules transverses comme le développement personnel (6 heures)

Parmi les objectifs opérationnels que se donne le programme :

- Garder le programme auto-emploi et le lier aux programmes TPE & coopératives quand des projets à potentiel avéré sont identifiés
- L'admission et formation de plusieurs adhérents

Parcours entrepreneuriat :

Le parcours entrepreneuriat entamé en 2014 accompagne :

- des jeunes porteurs de projets,
- des TPE dans le processus de création et d'accompagnement post création,
- des coopératives,
- des AGR et des associations en charge de leur implémentation.

En parallèle, le programme OCPEN (Entité rattachée à la Fondation OCP en charge de l'Entrepreneuriat) mobilise les partenaires et vise à offrir un programme de soutien complet à l'entrepreneuriat afin d'améliorer le tissu économique et de créer de nouvelles opportunités d'emploi à travers :

- La promotion de l'entrepreneuriat ;
- L'accompagnement technique et financier à la création de nouvelles entreprises, coopératives et activités génératrices de revenus ;
- Le soutien à la croissance des entreprises existantes ;
- L'encouragement à l'innovation, l'entrepreneuriat féminin et l'entrepreneuriat social.

Durant les années 2015 et 2016, le Centre Skills a continué l'accompagnement de ses bénéficiaires tout en assurant une meilleure cohérence et complémentarité avec les actions menées par le programme OCPEN. Cette intervention porte sur :

1. L'écoute et orientation et inscription directe au parcours entrepreneuriat
2. La pré-sélection (test de profil entrepreneurial et entretien de motivation)
3. L'admission avec signature d'un engagement d'accompagnement pré et post création,

4. La formation (modules entrepreneuriat et 'soft skills' de l'entrepreneur, développement personnel adapté à l'entrepreneur)
5. L'accompagnement au montage de projet et à la rédaction du business plan (présentation pour validation devant une Commission)
6. L'accompagnement dans les démarches de création
7. L'accompagnement post-crédation
8. L'Invitation à participer à des événements organisés par le centre ou externes, mises en relation, organisation de visites d'entreprises, mentoring, etc.

Après la validation du Business plan et la création juridique de leurs entreprises, les adhérents deviennent éligibles à la subvention du centre, l'objectif est de soutenir les jeunes entrepreneurs qui sont en phase de démarrage de leurs activités dans la phase post création.

Parmi les objectifs opérationnels que se donne le programme :

- Accompagner les TPE nouvellement créées (accompagner les porteurs de projets en phase de post-crédation)
- Développer et accompagner des AGR (à travers l'identification, le montage et le financement de projets associatifs dédiés aux activités génératrices de revenu)
- Accompagner les 11 coopératives déjà sélectionnées en 2013/2014, et développer de nouveaux projets coopératifs

Parcours associatif

Le parcours associatif du Centre Khouribga Skills a démarré ses activités en décembre 2013. 125 associations ont été réparties selon les thématiques et domaines d'activités ci-dessous :

- 50 associations ayant bénéficié du Programme de Renforcement des capacités,
- 22 associations orientées vers le programme de qualification,
- 53 associations réparties selon les thématiques culturelles et sportives

Le projet bénéficie à cinq groupes d'associations locales :

- G1 : associations bénéficiaires du programme de renforcement des capacités
- G2 : associations bénéficiaires du programme de qualification
- G3 : associations sportives,
- G4 : associations d'animation socio culturelle
- G5 : choix de nouveaux groupes d'associations et leurs orientations vers l'une des composantes du parcours associatif. Ce groupe comporte les associations ayant émis des demandes de soutien au site de Khouribga et qui ont été orienté vers le centre skills par la commission de traitement des demandes.

Les modules d'accompagnement sont établis en fonction des besoins spécifiques à chaque groupe d'association et du degré de maturité et d'expérience des associations. Le choix des thématiques de formation est fait dans le cadre du comité de suivi. Le contenu des projets associatifs est validé par la commission de sélection.

Les projets associatifs se focalisent sur les thématiques suivantes (éducation de base, accessibilité, infrastructures, soutien scolaire et activités parascolaire, excellence, santé-environnement, animation socioculturelle, sports de proximité...).

La formation dans le cadre de ce parcours s'articule autour des modules suivants :

- Autodiagnostic des associations
- Diagnostic des besoins de la population cible (démarche et outils)

- Techniques de montage des projets sociaux (contexte, objectifs, résultats attendus, activités)
- Techniques de montage des projets sociaux (planification et budgétisation)
- Financement des projets sociaux et partenariats (modes d'approche et outils)
- Communiquer sur un projet social (outils et démarches)
- Négociation et plaidoyer
- Techniques de partenariat
- Initiation à la bureautique (Word, Excel et PowerPoint)
- Formation liées aux métiers d'intervention spécifiques (animation du territoire, animation socioculturelle, sports, environnement, etc.)

L'accompagnement vise le renforcement des acquis chez les associations bénéficiaires du parcours et l'appui à l'identification et à la mise en œuvre des projets associatifs.

Parcours arts et culture et animation socio culturelle

A travers ce parcours, le centre cherche à promouvoir les talents artistiques de la province et à contribuer à son animation socioculturelle. Ce parcours cible les jeunes ayant des talents artistiques en matière de musique, théâtre, sculpture, mais aussi les associations actives dans le domaine de l'art, de la culture et de l'animation socioculturelle.

Parmi les objectifs opérationnels que se donne le programme :

- Accompagner 50 jeunes talents
- Financer 20 projets associatifs dans le domaine de l'art et de la culture

Le Centre CKS, à l'instar des autres centres Skills lancés par l'OCP à travers sa Fondation, sont des structures d'appui aux acteurs locaux d'abord. Les partenaires chargés de la gestion déléguée doivent rechercher, tout au long de leur assistance à la gestion, à impliquer d'avantage les autres structures qui opèrent dans le même domaine d'activité et qui ciblent les jeunes et les femmes.

Programmes Agriculture
(surligné les modules en lien avec les 9 compétences clé de la Stratégie 2021)

SYNTHESE DU PROGRAMME DE FORMATION : Commercialisation d'intrants agricoles

Nombre de compétences : 31
Durée totale en heures : 2310 heures

Code du programme : CIA
Niveau : TS

CODE	N ^o	TITRE DU MODULE	DURÉE HEURES	UNITÉS*
CIA-01	01	Métier et formation	30	2
CIA-02	02	Informatique	45	3
CIA-03	03	Hygiène, Santé, sécurité et protection de l'environnement	45	3
CIA-04	04	Biologie, sol et climat	60	4
CIA-05	05	Statistiques et Mathématiques financières	75	5
CIA-06	06	Equipements agricoles	45	3
CIA-07	07	Itinéraire technique	105	7
CIA-08	08	Irrigation	45	3
CIA-09	09	Conduite technique en exploitation (stage 1)	225	15
CIA-10	10	Anomalies biotiques des cultures	75	5
CIA-11	11	Anomalies abiotiques des cultures	45	3
CIA-12	12	Communication en milieu professionnel	60	4
CIA-13	13	Vente conseil en entreprise (stage 2)	225	15
CIA-14	14	Commercialisation des Semences et plants	45	3
CIA-15	15	Commercialisation des Engrais	60	4
CIA-16	16	Commercialisation des Produits phytosanitaires	75	5
CIA-17	17	Marketing	75	5
CIA-18	18	ESP PRO 1 (Développement de l'Esprit Entrepreneurial)	30	2
CIA-19	19	Réglementation commerciale	45	3
CIA-20	20	Gestion économique	60	4
CIA-21	21	Techniques de vente	60	4
CIA-22	22	Gestion des approvisionnements	45	3
CIA-23	23	Analyse des stratégies commerciales d'une entreprise (stage 3)	225	15
CIA-24	24	Gestion des dossiers clients	30	2
CIA-25	25	Communication en Anglais	60	4
CIA-26	26	PAE (programme d'Amélioration de l'Employabilité)	60	4
CIA-27	27	Gestion du temps	30	2
CIA-28	28	Qualité	30	2
CIA-29	29	ESP PRO 2	30	2
CIA 30	30	Approches et méthodes du conseil agricole	45	3
CIA-31	31	Gestion d'une entreprise commerciale (stage 4)	225	15

* Une unité équivaut à 15 heures de formation

SYNTHÈSE DU PROGRAMME DE FORMATION : GESTION D'ENTREPRISES AGRICOLES

Nombre de modules : **34**

Code du programme : CIA

Durée en heures : **2 535** heures

Niveau : TS

Codes	Titres des modules	durées	unités
GEA 01	Métier et Formation	30	2
GEA 02	Informatique	60	4
GEA 03	Anglais en milieu professionnel	45	3
GEA 04	Techniques de communication et d'animation de groupe	60	4
GEA 05	Mathématiques financières et statistiques	60	4
GEA 06	Planification des activités de l'entreprise	45	3
GEA 07	Hygiène, santé, sécurité au travail et protection de l'environnement	30	2
GEA 08	Notions de droit	30	2
GEA 09	Interactions climat/sol/plante	90	6
GEA 10	Installation d'une culture	60	4
GEA 11	Ferti-irrigation d'une culture	60	4
GEA 12	Entretien d'une culture	75	5
GEA 13	Analyse d'un système de production végétale (1 ^{er} stage)	240	16
GEA 14	Notions de base de l'élevage	45	3
GEA 15	Conduite d'un élevage des ruminants	75	5
GEA 16	Conduite d'un élevage avicole	60	4
GEA 17	Analyse d'un système de production animale (2 ^{ème} stage)	240	16
GEA 18	Organisation et fonctionnement d'entreprise	30	2
GEA 19	Gestion administrative	45	3
GEA 20	Gestion comptable d'une entreprise agricole	90	6
GEA 21	Gestion des approvisionnements	30	2
GEA 22	Récolte de produits d'origine végétale	30	2
GEA 23	Conditionnement et conservation de produits agricoles	45	3
GEA 24	Système qualité	45	3
GEA 25	Commercialisation de produits agricoles	60	4
GEA 26	Analyse économique et commerciale d'une entreprise agricole (3 ^{ème} stage)	180	12
GEA 27	Gestion des infrastructures et des équipements	60	4
GEA 28	Gestion économique d'une entreprise agricole	75	5
GEA 29	Gestion financière d'une entreprise agricole	60	4
GEA 30	Gestion des ressources humaines	45	3
GEA 31	Analyse de la gestion d'une entreprise agricole (4 ^{ème} stage)	300	20
GEA 32	Entrepreneuriat (ESP Pro)	45	3
GEA 33	Recherche d'emploi (PAE)	45	3
GEA 34	Approches et méthodes du conseil agricole	45	3
Total		2535	169

SYNTHESE DU PROGRAMME DE FORMATION : TECNICO-COMMERCIAL EN PRODUCTION HORTICOLE

AGRÉG AT	CODE	UNITÉ	1 ^{ère} année	VH Th	VH Pr	2 ^{ème} année	VH Th	VH Pr	Total	
Formation de base	M01	Métier et formation	30	20	10				30	
	M02	Français	40	20	20				40	
	M03	Techniques de communication	40	25	15				40	
	M04	Informatique	50	10	40	30	6	24	80	
	M05	Mathématiques appliquées	30	12	18				30	
	M06	Biologie et physiologie végétale	40	30	10				40	
	M07	Sciences du sol	30	24	6				30	
	M08	Bioclimatologie	30	24	6				30	
	M09	Agriculture générale	40	30	10				40	
	M10	Ecologie des plantes et protection de l'environnement				20	10	10	20	
	TOTAL(1)			330			50			380
Formation technique	Formation technique de base									
	M11	Arboriculture fruitière	40	20	20	60	30	30	100	
	M12	Cultures maraîchères	40	20	20	60	30	30	100	
	M13	Production de plants	40	20	20				40	
	M14	Floriculture et cultures ornementales				30	12	18	30	
	M15	Agriculture biologique				20	16	4	20	
	M16	Alimentation hydrique et minérale	50	40	10				50	
	M17	Protection des cultures	40	25	15	30	15	15	70	
	M18	Constructions horticoles	30	26	4				30	
	M19	Conditionnement, conservation et stockage des produits				30	22	8	30	
	M20	Mécanisation agricole	40	10	30	30	10	20	70	
TOTAL(2)			280			260			540	
Formation socioprofessionnelle	M21	Economie rurale	40	30	10				40	
	M22	comptabilité	40	16	24				40	
	M23	Gestion des ressources humaines				30	20	10	30	
	M24	Gestion des entreprises agricoles				40	20	20	40	
	M25	Marketing et techniques de vente				40	30	10	40	
	M26	Création d'entreprise				40	20	20	40	
	M27	Programme d'amélioration de l'employabilité				60	20	40	60	
	M28	Norme de qualité				20	20		20	
TOTAL(3)			80			230			310	
Pratique du métier	M29	Espace d'Auto formation				40			40	
	M30	Sessions inter-entreprise	80			50			130	
	M31	Approches et méthodes du conseil agricole				45	20	25	45	
	M32	Stages en exploitations et entreprises agricoles	500			680			1180	
	TOTAL(4)			580			815			1395
TOTAL GENERAL			1270			1355			2625	

**SYNTHESE DU PROGRAMME DE FORMATION DE TECHNICIEN SPECIALISE
EN INDUSTRIE AGROALIMENTAIRE**

AGRÉGAT	CODE	MODULES	1ère année	VH Th	VH Pr	2ème année	VH Th	VH Pr	Total	
Formation de base	M01	Métier et formation	30	20	10				30	
	M02	Anglais	30	30		30	30		60	
	M03	Communication en milieu professionnel et animation de groupe	40	20	20				40	
	M04	Règles d'hygiène, de santé, de sécurité et de protection de l'environnement	45	30	15				45	
	M05	Mathématiques Appliquées et statistique	60	60					60	
	M06	Informatique	50	10	40				50	
	M07	Physique industrielle	40	30	10				40	
	M08	Microbiologie générale	60	40	20				60	
	M09	Chimie et biochimie générales	50	30	20				50	
	TOTAL(1)			405	270	135	30	30		435
	M10	Microbiologie Alimentaire	70	50	20				70	
	M11	Biochimie Appliquée	50	30	20				50	
	M12	Génie industriel	60	36	24				60	
	M13	Génie alimentaire	140	100	40				140	
	M14	Transformation de produits Alimentaires d'origine végétale				100	60	40	100	
	M15	Transformation des produits Alimentaires d'origine animale				100	60	40	100	
	M16	Valorisation des produits de terroir				30	20	10	30	
M17	Nettoyage et désinfection en agroalimentaire				30	22	8	30		
TOTAL(2)			320	216	104	260	162	98	580	
Formation socio-économique Et professionnelle	M18	Comptabilité appliquée				50	50		50	
	M19	Gestion de la production				40	40		40	
	M20	Recherche d'emploi				40	10	30	40	
	M21	Gestion du personnel				30	30		30	
	M22	Esprit d'entrepreneuriat				40	20	20	40	
	M23	Gestion de la qualité				60	60		60	
	M24	Marketing des produits agroalimentaires				50	50		50	
	M25	Approches et méthodes du Conseil agricole				45	45		45	
	TOTAL(3)						355	305	50	355
Pratique du métier	M25	Stage d'initiation en milieu de travail	280	40	240				280	
	M26	stage d'approfondissement				280	40	240	280	
	M27	Intégration en milieu professionnel				350	30	320	350	
	TOTAL(4)			280	40	240	630	70	560	910
TOTAL GENERAL			1005	526	479	1275	567	708	2280	

Synthèse du Programme de formation de Technicien Spécialisé en Elevage des Ruminants

N°	MODULE	VOLUME HORAIRE		
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	VHT
Module 01	Métier et formation	30	--	30
Module 02	Communiquer en milieu professionnel et animation de groupe	60	--	60
Module 03	Informatique	30	30	60
Module 04	Biochimie	30	--	30
Module 05	Anatomie des ruminants	30	--	30
Module 06	Physiologie animale	45	--	45
Module 07	Biologie animale	30	--	30
Module 08	Microbiologie	60	--	60
Module 09	Alimentation	60	--	60
Module 10	Techniques de rationnement	--	60	60
Module 11	Reproduction	45	--	45
Module 12	Amélioration génétique	--	30	30
Module 13	Bâtiments et équipements d'élevage	--	45	45
Module 14	Sciences agronomiques	75	--	75
Module 15	Production fourragère et parcours	--	45	45
Module 16	Production ovine et caprine	--	45	45
Module 17	Production bovine	60	--	60
Module 18	Production cameline		30	30
Module 19	Techniques de contention et intervention sur les ruminants	30		30
Module 20	Technologie et inspection des produits des ruminants	--	75	75
Module 21	Pharmacologie	--	30	30
Module 22	Pathologie des ruminants	50	50	100
Module 23	Mécanique agricole	30	--	30
Module 24	Démarche qualité		30	30
Module 25	Comptabilité		45	45
Module 26	Gestion technico économique	--	45	45
Module 27	Entreprenariat		30	30
Module 28	Droit du travail	--	30	30
Module 29	Techniques et stratégie de marketing	--	45	45
Module 30	Programme de l'amélioration de l'employabilité	--	30	30
Module 31	Approches et méthodes du Conseil agricole		45	45
Module 32	Stages en milieu de travail	635	560	1195
TOTAL GENERAL (VHT)		1300	1300	2600

Synthèse du Programme de formation de en plantes aromatiques et médicinales

Nombre de modules : 30

Code Programme : TSPAM

Durée en heures : 2190

Niveau de formation : *Technicien Spécialisé*

CODE N°	TITRE DU MODULE	Durée de formation	Nombre d'unités
TSPAM -01	Métier et formation	30	2
TSPAM -02	Renforcement de la langue française	60	4
TSPAM -03	Règles de sécurité, d'hygiène et de protection de l'environnement	45	3
TSPAM -04	Biologie, sol et climat	75	5
TSPAM -05	Chimie appliquée aux PAM	45	3
TSPAM -06	Communication en milieu professionnel	45	3
TSPAM -07	Informatique	45	3
TSPAM -08	Production de plants	45	3
TSPAM -09	Préparation et Installation des PAM	45	3
TSPAM -010	Entretien des PAM	45	3
TSPAM -011	Irrigation des PAM	45	3
TSPAM -012	Fertilisation des PAM	45	3
TSPAM -013	Protection des PAM	45	3
TSPAM -014	Récolte et cueillette des PAM	45	3
TSPAM -015	Stage d'initiation aux activités de production des PAM	300	20
TSPAM -016	Microbiologie appliquée aux PAM	30	2
TSPAM -017	Notions de base des caractéristiques des matières premières et des produits PAM	45	3
TSPAM -018	Qualité en production et valorisation des PAM	45	3
TSPAM -019	Entretien et maintenance des équipements et installations	45	3
TSPAM -020	Séchage des PAM	30	2
TSPAM -021	Extraction des produits PAM	60	4
TSPAM -022	Conditionnement et stockage des produits des PAM	30	2
TSPAM -023	Stage d'initiation aux activités de valorisation des PAM	300	20
TSPAM -024	Approvisionnement	30	2
TSPAM -025	Gestion du personnel	30	2
TSPAM -026	Commercialisation des PAM	60	4
TSPAM -027	Eveil à l'esprit entrepreneurial	30	2
TSPAM -028	Programme d'amélioration de l'employabilité	45	3
TSPAM -029	Approche et méthodes du Conseil agricole	45	3
TSPAM -030	Stage d'intégration en milieu professionnel	405	27
Total		2190	146

* Une unité équivaut à 15 heures

SYNTHÈSE DU PROGRAMME DE FORMATION : TECHNIQUES D'ÉLEVAGE DE BOVINS, D'OVINS ET DE CAPRINS

Nombre de modules :27

Code : TÉ

Durée en heures : 2340

Niveau de formation : TECHNICIEN

Valeur en unités : 156*

Code	N°	Titre du module	Durée (heures)	Unités*
TÉ 01	1	Métier et formation	30	2
TÉ 02	2	Équipements agricoles	45	3
TÉ03	3	Règles d'hygiène, de santé et de sécurité	45	3
TÉ 04	4	Liens entre la biologie et la production animale	60	4
TÉ 05	5	Production des cultures fourragères.	90	6
TÉ 06	6	Exploitation des cultures fourragères.	60	4
TÉ 07	7	Communication en milieu de travail	45	3
TÉ 08	8	Règles de qualité	30	2
TÉ 09	9	Programme d'alimentation	90	6
TÉ 10	10	Stage d'initiation en milieu de travail en production et en exploitation de cultures fourragères	240	16
TÉ 11	11	Stage d'initiation en milieu de travail en conduite technique d'un élevage d'ovins et de caprins	240	16
TÉ 12	12	Reproduction et amélioration génétique du cheptel	60	4
TÉ 13	13	Résolution de problèmes	30	2
TÉ 14	14	Traite	45	3
TÉ 15	15	Protection de l'environnement	30	2
TÉ 16	16	Entretien des bâtiments et des équipements d'élevage	60	4
TÉ 17	17	Stage d'initiation en milieu de travail relatif à l'alimentation et à la traite de bovins	240	16
TÉ 18	18	Stage d'initiation en milieu de travail relatif à la reproduction et à la santé animale des bovins	240	16
TÉ 19	19	Gérance du personnel	60	4
TÉ 20	20	Outils informatiques	60	4
TÉ 21	21	Protection du cheptel	75	5
TÉ 22	22	Approvisionnement et ventes	45	3
TÉ 23	23	Données techniques et économiques	60	4
TÉ 24	24	Recherche d'emploi	30	2
TÉ 25	25	Stage d'intégration au milieu de travail	240	16
TÉ 26	26	Entreprenariat	45	3
TÉ 27	27	Approches et méthodes du Conseil agricole	45	3
Total			2340	156

* Une unité équivaut à 15 heures

SYNTHÈSE DU PROGRAMME DE FORMATION : HORTICULTURE

Nombre de modules : 26

CODE : TH

Durée en heures : 2400 heures

Niveau de formation : Technicien

Valeur en unités : 160

Codes	Numéro	Titre du module	Durée (heures)	Unités*
TH-01	1	Métier et formation	30	2
TH-02	2	Biologie des plantes horticoles et productivité	60	4
TH-03	3	Sciences du sol et production horticole	45	3
TH-04	4	Équipements Agricoles	60	4
TH-05	5	Règles d'hygiène, de santé et de sécurité	45	3
TH-06	6	Planification des travaux	30	2
TH-07	7	Production de plants	90	6
TH-08	8	Installation d'une culture	105	7
TH-09	9	Entretien d'une culture	105	7
TH-10	10	Irrigation	75	5
TH-11	11	Protection des cultures	105	7
TH-12	12	Récolte	60	4
TH-13	13	Initiation au milieu professionnel en arboriculture	240	16
TH-14	14	Fertilisation	75	5
TH-15	15	Outils informatiques	60	4
TH-16	16	Initiation au milieu professionnel en maraîchage	240	16
TH-17	17	Protection de l'environnement	30	2
TH-18	18	Communication	45	3
TH-19	19	Normes de qualité	45	3
TH-20	20	Notions de comptabilité en production horticole	75	5
TH-21	21	Initiation au milieu professionnel en cultures ornementales	210	14
TH-22	22	Approvisionnement	45	3
TH-23	23	Gestion du personnel	60	4
TH-24	24	Programme d'amélioration de l'employabilité	60	4
TH-25	25	Eveil de l'esprit entrepreneurial	45	3
TH-26	26	Approches et méthodes du conseil agricole	45	3
TH-27	27	Intégration en milieu professionnel	360	24

* une unité correspond à 15 heures de formation

SYNTHÈSE DU PROGRAMME DE FORMATION : INSTALLATION DES SYSTEMES D'IRRIGATION

Nombre de modules : 16

Code : OISI

Durée en heures : 1740 heures

Niveau de formation : Ouvrier Qualifié

CODE	N°	Compétence	Durée (Heures)	Nombre d'unités
OISI-01	1	Métier et formation	30	2
OISI-02	2	Règles de sécurité, d'hygiène et de protection de l'environnement	30	2
OISI-03	3	Plans techniques	30	2
OISI-04	4	Communication	60	4
OISI-05	5	Notions d'électricité	30	2
OISI-06	6	Notions de mécanique	45	3
OISI-07	7	Notions d'hydraulique	45	3
OISI-08	8	Installation de la canalisation et des distributeurs et de leurs accessoires	120	8
OISI-09	9	Installation du groupe motopompe	60	4
OISI-10	10	Installation de la station de tête	75	5
OISI-11	11	Maintenance du matériel d'irrigation	45	3
OISI-12	12	Initiation aux activités d'installation des systèmes d'irrigation	420	28
OISI-13	13	Informatique	45	3
OISI-14	14	Eveil à l'esprit entrepreneurial	45	3
OISI-15	15	Programme d'amélioration de l'employabilité	60	4
OISI-16	16	Intégration en milieu de travail	600	40
		TOTAL	1740	116

** Une unité équivaut à 15 heures*

SYNTHESE DU PROGRAMME DE FORMATION OUVRIER QUALIFIE EN APICULTURE

AGRÉGAT	CODE	MODULE	1ère année	VH Th	VH Pr	2ème année	VH Th	VH Pr	Total
Formation de base	M01	Formation linguistique et humaine	40	20	20				40
	M02	Calcul technique	20	10	10				20
	M03	Informatique	20	06	14				20
	M04	Techniques de communication	20	10	10				20
	M05	Sport et activités socioculturelles	50		50	20		20	70
	TOTAL(1)			150	46	104	20		20
Formation technique	M06	Hygiène, sante et sécurité au travail	40	20	20				40
	M07	Maintenance du matériel et des locaux	40	20	20	20	20		80
	M08	Techniques de la menuiserie de la peinture	40	20	20	40	20	20	80
	M09	La visite de contrôle	60	20	40				60
	M10	La transhumance	50	10	40				50
	M11	Le suivi sanitaire du rucher	50	24	26				50
	M12	L'alimentation du rucher	30	14	16				30
	M13	Elevage et renouvellement du cheptel	40	10	30				40
	M14	Produire du miel				80	40	40	80
	M15	Les productions secondaires de l'exploitation apicole				40	20	20	40
TOTAL(2)			350	138	212	180	100	80	550
Formation Socioprof- et économique	M16	Comptabilité des exploitations agricoles				30	30		30
	M17	Organisation scientifique du travail dans le domaine agricole	30	30					30
	M18	Code de travail	30	30					30
	M19	Institutions rurales				40	40		40
	M20	Création d'entreprises				50	50		50
	M21	Commercialisation				20	20		20
	TOTAL (3)			60	60		140	140	
Formation pratique et professionnelle	M22	Formation pratique et sessions d'appui	740		740	940		940	1680
	TOTAL (4)			740			940		1680
TOTAL GENERAL			1300			1300			2600

SYNTHESE DU PROGRAMME DE FORMATION D'OUVRIER QUALIFIE EN PAM

CODE	Modules	VH 1^{ère} année	VH 2^{ème} année	VHT
Module 1	Métier et formation	30		30
Module 2	Biologie des plantes	30		30
Module3	Sol-climat et production des PAM	45		45
Module 4	Equipement et matériel	30		30
Module 5	Santé, hygiène, sécurité et protection de l'environnement	30		30
Module 6	Production des plants	45		45
Module 7	Préparation et installation des cultures	60		60
Module 8	Entretien des cultures	60		60
Module 9	Irrigation	30		30
Module 10	Récolte des PAM		30	30
Module 11	Esprit d'entrepreneariat		45	45
Module 12	Conditionnement et stockage des PAM		30	30
Module 13	PAE		60	60
Module 14	Qualité		30	30
Module 15	Communication en milieu professionnel		60	60
Module 16	Conduite de séchage des PAM		30	30
Module 17	Conduite des distillations des PAM		45	45
Module18	Prospection et conduite d'un site de cueillette		30	30
Module 19	Informatique		30	30
Module 20	Stage1 : Se familiariser aux activités de production des PAM	405		405
Module 21	Stage2 : Se familiariser aux activités de valorisation des PAM	405		405
Module 22	Stage3 : Intégration en milieu professionnel		600	600
Total		1170	990	2160

SYNTHÈSE DU PROGRAMME DE FORMATION : PRODUCTION MARAICHÈRE

Nombre de modules : 21

Code : QPM

Durée en heures : 1950 heures

Niveau de formation : Ouvrier qualifié

Valeur en unités : 130

Codes	N°	Titre du module	Durée (heures)	Unités *
QPM 01	1	METIER ET FORMATION	30	2
QPM 02	2	NOTIONS DE BIOLOGIE DES PLANTES	30	2
QPM 03	3	SOL-CLIMAT ET PRODUCTION MARAICHÈRE	30	2
QPM 04	4	EQUIPEMENTS AGRICOLES	60	4
QPM 05	5	REGLES D'HYGIENE, DE SANTE DE SECURITE ET DE PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT	45	3
QPM 06	6	PRODUCTION DE PLANTS	45	3
QPM 07	7	INSTALLATION DES CULTURES	60	4
QPM 08	8	ENTRETIEN DES CULTURES	60	4
QPM 09	9	INITIATION AUX ACTIVITES DU MARAICHAGE (STAGE1)	210	14
QPM 10	10	EVEIL DE L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL	45	3
QPM 11	11	IRRIGATION	30	2
QPM 12	12	PROTECTION DES CULTURES	60	4
QPM 13	13	FERTILISATION	45	3
QPM 14	14	INITIATION AU MILIEU PROFESSIONNEL DU MARAICHAGE (STAGE2)	210	14
QPM 15	15	PROGRAMME D'AMELIORATION DE L'EMPLOYABILITE	60	4
QPM 16	16	INITIATION AU MILIEU PROFESSIONNEL DU MARAICHAGE (STAGE3)	210	14
QPM 17	17	QUALITE	30	2
QPM 18	18	RECOLTE ET CONDITIONNEMENT	30	2
QPM 19	19	COMMUNICATION EN MILIEU DE TRAVAIL	30	2
QPM 20	20	INFORMATIQUE	30	2
QPM 21	21	STAGE D'INTEGRATION EN MILIEU PROFESSIONNEL (STAGE4)	600	40

*une unité correspond à 15 heures de formation

SYNTHÈSE DU PROGRAMME DE FORMATION : élevage ovin et caprin

Nombre de modules : 18

Code : OEOC

Durée en heures : 1710 heures

Niveau de formation : Ouvrier Qualifié

Valeur en unités : 114*

Code	Module	Durée (heures)	UF
OEOC1	Métier et formation	30	2
OEOC 2	Règles d'hygiène, de santé, de sécurité et protection de l'environnement	45	3
OEOC 3	Notions de la biologie en production animale	45	3
OEOC 4	Equipements d'élevage	30	2
OEOC 5	Programme d'alimentation	120	8
OEOC 6	Pâturage	30	2
OEOC 7	Stage d'initiation aux activités d'élevage ovin	210	14
OEOC 8	Reproduction	60	4
OEOC 9	Qualité	30	2
OEOC10	Programme sanitaire	60	4
OEOC11	Traite	30	2
OEOC12	Stage d'initiation aux activités d'élevage caprin	210	14
OEOC13	Bâtiments d'élevage	30	2
OEOC14	Communication en milieu de travail	30	2
OEOC15	Eveil à l'esprit entrepreneurial	45	3
OEOC16	Informatique	45	3
OEOC17	Programme d'amélioration de l'employabilité	60	4
OEOC18	Stage d'intégration au milieu du travail	600	40
TOTAL		1710	114

* UF : Unité de formation équivaut à 15 heures

تنمية المهارات الحياتية
الدليل العملي للأنشطة

2014



تنمية المهارات الحياتية الدليل العملي للأنشطة

إعداد

المنظمة الدولية للشباب (IYF) في إطار مشروع "إتقان"
للتعاون بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية

مراجعة وإثراء

عبد اللطيف الفاربي محمد بوشامة

أستاذات وأساتذة مؤطرون للحياة المدرسية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين
مدرّس التوجيه والتدريس بالتانويات الإعدادية التابعة لأكاديميتي جهتي فاس بولمان ودكالة عبدة

2014

الفهرس

الصفحات	العناوين	الرقم
المحور الأول: أنشطة تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية		
10	<input checked="" type="checkbox"/>	1 لشرع في العمل
15	<input checked="" type="checkbox"/>	2 الإنصات مفتاح للعلاقات الإيجابية
20	<input checked="" type="checkbox"/>	3 فهم المشاعر وتمييزها
25		4 تدبير الانفعالات القوية
29	<input checked="" type="checkbox"/>	5 الشعور بالمسؤولية
33		6 قوة الموقف الإيجابي
40	<input checked="" type="checkbox"/>	7 تحديد الهدف والسعي إلى تحقيقه
44		8 إنماء الثقة بالنفس وبالآخرين
48	<input checked="" type="checkbox"/>	9 احترام الذات واحترام الآخرين
53		10 الخطاب التأكيدي: التحدث بصراحة واحترام
58		11 طرح الأسئلة لاستيضاح الحالة أو المهمة
63	<input checked="" type="checkbox"/>	12 اكتساب القدرة على الرفض دفاعا عن النفس
67	<input checked="" type="checkbox"/>	13 التعامل مع الانتقاد بطريقة فعالة
72		14 التعامل مع الوضعيات الاجتماعية المحرجة
المحور الثاني: أنشطة حل المشكلات وتدبير النزاعات		
77	<input checked="" type="checkbox"/>	15 حل المشكلات
87	<input checked="" type="checkbox"/>	16 تدبير النزاعات - الجزء الأول
93		17 تدبير النزاعات - الجزء الثاني
المحور الثالث: أنشطة استكشاف المهن وتدبير الدراسة والتعلم		
100	<input checked="" type="checkbox"/>	18 اكتشاف عالم التشغيل
103	<input checked="" type="checkbox"/>	19 آليات تقييم المهنة: الجزء الأول ج (1)
109		20 آليات تقييم الآفاق المهنية: الجزء الثاني ج (2)
122	<input checked="" type="checkbox"/>	21 ميثاق القسم أو النادي
127	<input checked="" type="checkbox"/>	22 كيف تكون عضوا جيدا ضمن فريق؟

133		الفردانية والعمل الجماعي	23
138	<input checked="" type="checkbox"/>	تدبير المال في المستقبل	24
143	<input checked="" type="checkbox"/>	تدبير الوقت	25
149	<input checked="" type="checkbox"/>	احترام السلطة	26
المحور الرابع: أنشطة تنمية المهارات المنهجية			
155	<input checked="" type="checkbox"/>	آليات العمل التعليمي: العمل الفردي والعمل مع قرين والعمل في إطار مجموعة	27
161	<input checked="" type="checkbox"/>	البحث عن المعلومات وجمعها: الوثائق المطبوعة والإنترنت	28
166		البحث عن المعلومات: البحوث الميدانية	29
172	<input checked="" type="checkbox"/>	تحسين جودة العمل	30
177	<input checked="" type="checkbox"/>	اكتساب روح النقد	31
182	<input checked="" type="checkbox"/>	التفكير المبدع: ابتكار الأفكار والحلول	32
188	<input checked="" type="checkbox"/>	شحن الأفكار (العصف الذهني): البحث على الابتكار	33
المحور الخامس: أنشطة التربية على القيم الشخصية وقيم المواطنة			
193	<input checked="" type="checkbox"/>	التربية على القيم الشخصية	34
197	<input checked="" type="checkbox"/>	القوالب النمطية والأدوار النوعية في الحياة	35
202		تحديد الحاجة إلى الخدمات الاجتماعية	36
208		انتقاء مشروع الخدمات الاجتماعية	37
213	<input checked="" type="checkbox"/>	تخطيط مشروع الخدمات الاجتماعية: الجزء 1	38
219		تخطيط مشروع خدمات اجتماعية: الجزء 2	39
224	<input checked="" type="checkbox"/>	حل مشاكل فريق العمل	40
227		إنجاز مشروع خدمات اجتماعية	41
229		اختتام مشروع الخدمات الاجتماعية	42
232	<input checked="" type="checkbox"/>	الإعداد النهائي	43

لقد تم وضع علامة بعد الأنشطة الأساس أما الأنشطة الأخرى فتحتز كلما سمح الوقت بذلك.

تقديم

في إطار التعاون بين وزارة التربية الوطنية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، تم إنجاز مشروع الارتقاء بالتكوين لتقوية أداء والنجاح "إتقان". ويتمثل الهدف العام للمشروع في تحسين جودة التعليم الثانوي الإعدادي، ومن بين مؤشرات هذه الجودة الرفع من نسبة التلميذات والتلاميذ المتمكنين من المهارات الحياتية.

والمقصود بالمهارات الحياتية مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية والمهنية التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ وتلميذات من أجل مواجهة متطلبات الحياة بنجاح.

وقد استعملت المنظمة الدولية للصحة مفهوم الكفايات النفسية والاجتماعية للدلالة على مفهوم عام يشمل قدرات والمهارات والقيم والسلوكيات الحياتية. وأعطتها مفهوماً يتمثل في قدرة الشخص على الاستجابة بفعالية لمتطلبات حياة اليومية وتجاربها، وعلى الحفاظ على حالة نفسية وسلوكية إيجابية في علاقته بغيره وثقافته ومحيطه. وحددت هذه الكفايات في (حل المشكلات؛ اتخاذ القرارات/ التفكير بشكل خلاق؛ التفكير النقدي/ التواصل بشكل فعال؛ المهارة في علاقات الشخصية/ الوعي بالذات؛ التعاطف مع الآخرين/ تدبير التوتر النفسي؛ تدبير الانفعالات).

وقد شهد قطاع التربية بالمغرب عدة برامج لإدماج المهارات الحياتية في التربية تحت تسميات متنوعة، منها (برنامج كفايات النفسية والاجتماعية) في إطار التعاون بين الوزارة واليونسيف، و(برنامج الشباب للشباب) في سياق التعاون بين وزارة وصندوق الأمم المتحدة للسكان، و(برنامج الكفايات القابلة للتكيف والنقل) في إطار التعاون بين الوزارة والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ضمن مشروع "ألف".

ويأتي البرنامج الحالي للمهارات الحياتية في سياق التعاون بين الوزارة والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ضمن مشروع "بنتان" بهدف الإسهام في تنمية المهارات الحياتية لدى التلميذات والتلاميذ في التعليم الثانوي الإعدادي.

وتشكل المهارات الحياتية مكوناً أساسياً من مكونات بناء الكفايات والقيم والسلوكيات التي يسعى نظام التربية والتكوين إلى إكسابها للتلميذات والتلاميذ، وذلك وفق مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يرسم مواصفات سلسلة المغربية الوطنية الجديدة (المادة 9 من الميثاق)، بحيث تسعى إلى أن تكون:

- أ- مفعمة بالحياة، بفضل منح تربيوي نشيط، يتجاوز التلقيني السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛
- ب- مفتوحة على محيطها بفضل منح تربيوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن؛ مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضاءاتها البيئي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

ورغم حضور المهارات الحياتية ضمن الكفايات الموجهة للمناهج الدراسية، فإن المناهج المعتمدة لا تركز على هذه المهارات الحياتية بكيفية عملية نظراً لغلبة الطابع المعرفي عليها، إضافة إلى تركيز أنشطة التدريس وأسئلة التقييم على جانب المعرفي.

وانطلاقاً مما سبق، سعى مشروع "إتقان" إلى الإسهام في تنمية المهارات الحياتية لدى التلميذات والتلاميذ في التعليم الثانوي الإعدادي بجهتي فاس بولمان ودكالة عبدة، وذلك بتدريب عينة من الأستاذات والأستاذة على طرائق تنشيط "أندية المهارات الحياتية"، وتكوين 23 مستشاراً ومستشارة في التوجيه والتخطيط قاموا بالتكوين المباشر لمجموعات جديدة من المدرسين في الجهتين المذكورتين. وتبعاً لذلك استفاد حوالي 669 أستاذاً وأستاذة من التكوين الخاص بتنشيط أندية تنمية المهارات الحياتية، واستفاد ما يقارب 10.000 تلميذ وتلميذة من البرنامج في أكثر من 197 ثانوية إعدادية، وذلك في حوالي 200 ناد لتنمية المهارات الحياتية.

ويقدم الدليل الحالي "أنشطة المهارات الحياتية" التي تضم 43 نشاطاً، يستغرق كل نشاط منها حوالي ساعة، ويتكون من ثلاث مراحل متدرجة:

- ❖ مرحلة التخطيط، وتتضمن العناصر الآتية: الأهداف المتوخاة من النشاط، المدة الزمنية، المكتسبات القبلية، خطوات تدبير النشاط، الوسائل، كيفية تقويم مدى تحقق الأهداف؛
- ❖ مرحلة الإنجاز، وتتشكل من العناصر الآتية: أنشطة الأستاذة/الأستاذ في صيغة مداخلات وتوجيهات وتصويبات ثم أنشطة التلميذات والتلاميذ بشكل فردي أو جماعي؛
- ❖ مرحلة التقويم: يقوم خلالها المنشط/المنشطة بتقويم مدى تحقق الأهداف من خلال تقويم أداء التلميذات والتلاميذ من أجل دعم المحتاجين إلى الدعم.

وجاء تصنيف الأنشطة في خمسة محاور بعد إثراء الأنشطة التي أعدتها المنظمة الدولية للشباب (IYF):

- محور نمو الشخصية (14 نشاطاً)؛
- محور تدبير النزاع وحل المشكلات (3 أنشطة)؛
- محور أنشطة استكشاف المهن وتدريب الدراسة والتعلم (9 أنشطة)؛
- محور العمل والتفكير المنهجي (7 أنشطة)؛
- محور القيم الشخصية والمواطنة (10 أنشطة).

وقد سبق للمنظمة الدولية للشباب (IYF) أن قدمت برنامج المهارات الحياتية للشباب غير المتدرسين في حوالي 60 بلداً، وانطلق عملها في المغرب سنة 2005 من خلال تكوين منشطين ينتمي معظمهم إلى هيئة تفتيش المواد الاجتماعية بجهة الدار البيضاء الكبرى إلى جانب منشطي جمعيات المجتمع المدني.

ومر إنجاز البرنامج، بعد أن خضع للتعديل والمراجعة، بالمرحلتين الآتيتين:

- ❖ المرحلة التحريية بمركزين لتكوين الشباب المنقطع عن الدراسة قبل الحصول على شهادة البكالوريا، وينحدر الشبان المستفيدون من أوساط تعاني من الهشاشة في جهة الدار البيضاء الكبرى؛
- ❖ مرحلة إدراج البرنامج ضمن منهاج التكوين بمراكز التدرج المهني بجهة الدار البيضاء الكبرى، ويتعاون مع جمعيات المجتمع المدني مثل جمعية "ساعة الفرح" وجمعية "الجسر"، ثم مراكز التدرج المهني ومركز تكوين المعلمين والمعلمات (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين حالياً) بجهة طنجة تطوان بعد ذلك.



Bibliographie

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

21st Century Skills, Education & Competitiveness, 2008, Partnership for 21st Century Skills, 20p.

Étude formation ingénieurs mondialisation, Février 2011, Institut Montaigne, 60p.

Anticipating and matching skills and jobs, International Labour Organization, Geneva, 2015, 16p.

Aperçu sur les centres Skills, OCP, 17p.

A Technical and Vocational Education and Training Strategy for UNESCO. A Background Paper, Kenneth King, Final draft 2009, 20p.

A thesis Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Education, Fatima Awada, School of Arts and Sciences, 2014, 119p.

Atlas graphique et cartographique de la décennie de la charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Atlas régional, 150p.

Backing soft skills, plan for recognising, developing and measuring soft skills at every stage of education and work, findings and recommendations from a public consultation launched by McDonald's uk, July 2015, 17p.

Cahier de Charges / Label Excellence, Ministère du Tourisme, 16p.

Chart of Skill Categories, Skill Sets and Sample Career Options, 2012, SkillScan, 2p.

Compétences essentielles en milieu de travail : Qu'avez-vous à y gagner ? Ressources humaines et Développement des compétences, Canada, 2011, 3p.

Compétences transversales, chapitre 3, Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, deuxième cycle, 22p.

Concept de « compétences clés » www.lorpm.eu, 3p.

Conception d'enseignants du primaire marocain au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration, Ismail Bouserdane, 2014, 173p.

Concevoir la nouvelle formation en alternance aux stages prolongés sur la base de l'expérience de l'actuelle ATE de la formation professionnelle et technique, OCE (l'Observatoire Compétences Emplois), juin 2016, 11p.

Convention de partenariat et de coopération entre le Ministère du Tourisme, International Youth Fondation (IYF) et Silatech, 1p.

Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises, International Journal for Quality Research 10(1), 2016, pp 97–130, ISSN 1800-6450

Développer les compétences essentielles en milieu de travail, Compétence et Emploi, Bureau de l’alphabétisation et des compétences essentielles, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2007, 24p.

Domaine du développement personnel, Vie personnelle et relationnelle, FBC Formation de base commune, Direction de la Formation Générale des Adultes, Gouvernement du Québec Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, 46p.

Effective Integration of Technology and Instructor-Led Training to Promote Soft Skills Mastery, 2010, ODEP (Office of Disability Employment Policy), 6p.

En quoi consistent les compétences essentielles, Services des publications, Ressources Humaines et Développement des Compétences, Canada, 2009.

Étude de cas : l’intégration des compétences essentielles pour la réussite : (Tillsonburg & District MSC), Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2011, 6p.

Études de cas l’intégration des compétences essentielles pour la réussite Fundypros construction spécialisée, Ressources Humaines et Développement des Compétences, Canada, 2011, 6p.

Fiche technique projet « Life Skills » plan d’actions 2013-2014, Ministère du Tourisme, 1p.

Guide pour l’évaluation des compétences, Direction générale des programmes et du développement MELS, 2007, 108p.

Graduate Employability Skills, 2007, Precision Consultancy, 76p.

How to make the integration of refugees into the labour market work, 2016, european parliament, 2p.

Incorporating Soft Skills into the K-12 Curriculum, Hanover Research, 2014, 34p.

Innovater en matière d’intégration au travail : l’exemplaire Projet FIT, OCE (l’Observatoire Compétences Emplois), juin 2016, 5p.

Integrating soft skills assessment through soft skills workshop program for engineering students at university of Pahang: an analysis, International Journal of Research In Social Sciences, 2013 IJRSS & K.A.J. All rights reserved, Vol. 2, No.1, ISSN 2307-227X, pp : 33 – 46.

Integrating Soft Skills Through Active Learning In The Management Classroom, Journal of College Teaching & Learning, 2005. 6p.

Key Competencies for a successful life and a well-functioning society, Hogrefe & Huber Publishers, 2003, 15p.

La définition et la sélection des compétences clés (Résumé), OCDE, www.oecd.org/edu/statistics/deseco www.deseco.admin.ch.

Principales publications en rapport avec le programme, DeSeCo Key competencies for a successful life and a well-functioning society, (2003), D.S. Rychen et L.H. Salganik (éd.). Contributions to the second DeSeCo symposium, (2003), D.S. Rychen, L.H. Salganik et M.E. McLaughlin (éd.).

Defining and selecting key competencies, (2001), D.S. Rychen et L.H. Salganik (éd.). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*, (1999), L.H. Salganik, D.S. Rychen, U. Moser et J. Konstant, 22p.

La FEP en Europe, Rapport 2012, France. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 30p.

Learning for the 21st Century, A Report and MILE Guide for 21st Century Skills, Partnership for 21st Century Skills, 36p.

Le cadre européen des certifications : quelles stratégies nationales d'adaptation ? 2009 - N° 108 FORMATION EMPLOI, Les processus de professionnalisation, pp : 96 – 111.

Le programme d'apprentissage en milieu de travail a-t-il une place dans les initiatives du gouvernement visant l'adéquation formation-emploi, OCE (l'Observatoire Compétences Emplois) juin 2016, 8p.

Le système éducatif en Allemagne De la petite enfance à l'enseignement supérieur, Avril 2013, CIDAL- Centre d'Information et de Documentation de l'Ambassade de la République fédérale d'Allemagne, 10p.

Les compétences essentielles et l'apprentissage, Outils sur les compétences essentielles pour les métiers spécialisés, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2011, 2p.

Les compétences essentielles et l'apprentissage : Que représentent les compétences essentielles dans la pratique d'un métier, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2009, 2p.

Les compétences privilégiées par les employeurs sont aussi celles du 21^e siècle, OCE (l'Observatoire Compétences Emplois), 2016, 2p.

Les compétences transversales à la formation professionnelle et à la formation collégiale, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Formation professionnelle et technique et formation continue, 2007, 36p.

Les compétences «Transversales», «clés», «nontechniques» : Quels contenus ? Quel rôle pour l'éducation permanente ? 2008, 50p.

Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre, Facultés Universitaires de Namur, Informations Pédagogiques n°24 - mars 1996, pp 19 - 39

Les méthodes collaboratives pour briser le travail en silo, OCE (l'Observatoire Compétences Emplois) juin 2016, 4p.

Les soft skills. Comment identifier et mettre en avant vos soft skills. S&C Success Career 2007/2008, 5p.

Lifelong Soft Skills Framework: Creating a Workforce that Works, SEMCOG (Southeast Michigan Council of Governments), 2012. 38p.

L'importance des "soft skills", Art4 - A. Secretan - FORUMMAGAZINE, avril 2009, pp 18 – 19

L'introduction des capacités dans les programmes de formation professionnelle et technique, 2001, Direction générale de la formation professionnelle et technique Ministère de l'Éducation, 32p.

Livre blanc, FMEP (Fédération Marocaine de l'Enseignement Professionnel Privé), 2011, 32p.

Making Skills Everyone's Business / A Call to Transform Adult Learning in the United States, 2015, U.S. Department of Education Office of Career, Technical, and Adult Education. 48p.

Mastering Soft Skills for Workplace Success, ODEP (Office of Disability Employment Policy), 142p.

Master of Science in career and technical education, Debra A. Canavan, B.Ed, Anchorage, Alaska, May,2015. 103p.

Ministère du Tourisme Contrat RH Hôtellerie – TOURISME 2014 – 2020, 25p.

Needs analysis Consolidated Report, Eva-Skills, 2016 Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students), 104p.

Nouvelle architecture proposée des fiches normes / filières, FMEP (Fédération Marocaine de l'Enseignement Professionnel Privé), 1p.

Objectifs d'apprentissage : Modules de compétences comportementales, IYF – Passeport pour la Réussite, 17p.

OECD, Skills Outlook, 2013. First Results from the Survey of Adult Skills, 466p.

Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, vision stratégique de la réforme 2015-2030, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 99p.

Programme de la formation de base commune, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007.

Programme de langue française à enseigner dans le cycle D.T.S / ISTAHT, 25p.

Projet de partenariat et coopération, 2013, Ministère du Tourisme, 3p.

Projet de Renforcement des Capacités des Jeunes des Quartiers Pauvres dans la région de Casablanca, Rapport Final 2008-2010, USAID Maroc, 30p.

Rapport analytique, la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 acquis, déficits et défis, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Décembre 2014, 184p.

Rapport Annuel, Volume 4 Métier d'enseignant, (Etat et Perspectives du système d'Éducation et de Formation), Conseil Supérieur de l'Enseignement, 2008, 146p.

Référentiel pour la création du « Label Excellence », 2016, 18p.

Report on Skills Gaps, Monika Aring, 2012, UNESCO, 51p.

Ressources documentaires d'actualité, Découvrir le système éducatif français, Septembre 2016, CRID (Centre de ressources et d'ingénierie documentaires, 15p.

Résumé du rapport analytique, la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 acquis, déficits et défis, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2014, 32p.

Skills for Scotland, LIFELONG SKILLS STRATEGY, The Scottish Government, Edinburgh 2007. 61p.

Skills for work, skills for life, I CAN Talk 8 (2nd edition), 2016, 28p.

SOFT SKILLS – AN ESSENTIAL INGREDIENT FOR CAREER AND COLLEGE READINESS, White Paper, 2011, WIN readiness redefined, 10p.

Soft skills development in European countries. Tuning Journal for Higher Education, University of Deusto. 2016, ISSN: 2340-8170. ISSN-e: 2386-3137. Volume 3, Issue No. 2, pp : 389-427.

Soft Skills Development in the Irish Economy, FAS (Soft Skills Working Group), 41p.

Soft Skills. Education beyond Academics IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), Volume 19, Issue 5, Ver. VI (May. 2014).

Soft Skills Integrated in Sustainable Higher Education, *Journal of Modern Education Review*, ISSN 2155-7993, USA, December 2011, Volume 1, No. 2, pp. 99-110, Academic Star Publishing Company.

SOFT SKILLS REVIEW. MOROCCO AND SELECTED INTERNATIONAL OFFERINGS, USAID, 2016, 96p.

Soft Skills. Success May Depend on Them, PAGE ONE Economics, 2016, 10p

Soft skills. we Know They Need Them, but How to Teach Them, Course technology, 15p.

Student learning and development. International Education Knowledge Community / Modernizing Higher Education: European University College association's proposal to enhance student success. Naspa knowledge Community.

Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability, University of Bath, ICF-GHK, European youthforum, 104p.

Teachers perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning, IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), e-ISSN: 2320-7388, p-ISSN: 2320-737X Volume 2, Issue 5 (Jul. -Aug. 2013), pp 19-29.

Teaching Soft Skills through workplace simulations in classroom settings, ODEP (Office of Disability Employment Policy), 2010, 9p

The Value of Soft Skills to the UK Economy A REPORT PREPARED ON BEHALF OF McDONALD'S UK. JANUARY 2015. Development Economics. 40p.

Trousse d'outils sur l'alphabétisation et les compétences essentielles, Ressources Humaines et Développement des compétences, Canada, 2009, 2p.

Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype, 2006, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 140p.

Untangling the Soft Skills Conversation, 2016, Inter-American Dialogue. 11p.

Untangling the soft skills conversation, Education Working Paper, Inter-American Dialogue, 2016. 24p.

USAID Career Center Course Catalogue, 2016, USAID Maroc, 5p.

WORKFORCE CONNECTIONS KEY "SOFT SKILLS" THAT FOSTER YOUTH WORKFORCE SUCCESS. TOWARD A CONSENSUS ACROSS FIELDS, USAID (2015), 59p.