

LA RELATION ENTRE L'ANGLAIS ET L'EMPLOYABILITÉ

DANS LA RÉGION MOYEN-ORIENT ET AFRIQUE DU NORD

Dr Elizabeth J Erling

www.britishcouncil.org



REMERCIEMENTS

Je suis reconnaissant au British Council pour son initiative et son ambition à faire avancer cette recherche, et surtout à Eric Lawrie pour l'administration du projet et pour m'avoir sélectionné pour mener à bien ce travail de recherche. Je voudrais également remercier l'Université ouverte pour m'avoir octroyé l'espace nécessaire pour mener cette recherche, Quirin Gerstenecker et Benedetta Emiliani pour m'avoir aidé à trouver du temps pour le faire, et Marie et Ylva Gerstenecker pour avoir rendu cette expérience distrayante. J'adresse mes chaleureux remerciements aux représentants du British Council et aux participants du Symposium du Caire sur l'employabilité, les compétences et les opportunités pour les jeunes dans le monde arabe de janvier 2015 pour avoir partagé avec enthousiasme et générosité leur pensées, leur expertise et leurs connaissances sur le rôle de l'anglais dans l'employabilité au sein de la région MOAN.

Il s'agit notamment de: John Knagg, Philip Powell-Davies, Ahmed Al-Ashmawi, Alison Barrett, Eric Atkinson, John Simpson, Andrew Foster, Joseph Field, Deidre Nicholas, Shirley Finlayter, Rob Low, Mazan Hallal, Kiros Langston, Stephen Monteith, Ben Gray, Noha Waleed, Hadeer Ramadan, David Vale, John Whitehead, Philida Shellekens, Ghada Barsoum, Hanan Bennoudi, Samya Chahine, Prof. Jihad Hamdan, Dr Sajida Saeed Tabbara, Prof. Karim Tahboub et Marilyn Garson. Toute ma gratitude à François Vaillancourt et à François Grin pour leurs conseils sur l'approche à adopter dans le cadre de cette recherche.

Tout en assumant les erreurs ou omissions notées dans le présent rapport, je me sens redevable aux lecteurs critiques qui ont aimablement fourni des commentaires réfléchis qui m'ont permis d'améliorer et de développer mes idées: Alison Barrett, Ghada Barsoum, Alison Buckler, Barbara Mayor, Philip Powell-Davis et John Simpson. Enfin, mais non des moindres, je tiens à remercier la très compétente et très fiable Jessica Street, chercheuse indépendante, pour avoir appuyé la recherche documentaire et l'analyse des documents dans le cadre de cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	3
RÉSUMÉ	5
LISTE DES ABRÉVIATIONS	9
INTRODUCTION	10
Section 1: contexte et situation: le défi de la promotion de la croissance économique dans la région MOAN	17
Section 2: le rôle de l'éducation dans la croissance économique et l'employabilité	29
Section 3: le rôle de l'anglais dans la région MOAN	42
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS FINALES	61
REMERCIEMENTS	63
BIOGRAPHIE	70
RÉFÉRENCES	71
ANNEXE A: PROTOCOLE D'ENTRETIEN	88

AVANT-PROPOS

L'employabilité des jeunes est l'un des défis majeurs à travers le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord. Cette année, les taux de chômage ont atteint 27% au Moyen-Orient et 29% en Afrique du Nord, le double de la moyenne globale. Ce manque d'opportunités pour les jeunes a un coût économique élevé ; de même, il a un impact profond sur les jeunes eux-mêmes et sur le tissu culturel et social des communautés et des sociétés plus vastes.

Les gouvernements de la région investissent massivement dans l'éducation des jeunes et ont reconnu l'importance d'une éducation de qualité, en fournissant aux jeunes les compétences dont ils ont besoin pour réussir. Cependant, les niveaux généraux d'acquisition dans un certain nombre de pays de la région restent faibles par rapport aux repères internationaux standard, tels que TIMSS et PISA et il reste encore du chemin à faire. Nous savons que des employeurs de la région ont rapporté un manque de diplômés disposant des compétences non-techniques, des compétences de travail et des comportements dont ils ont besoin.

En janvier 2015, notre premier symposium sur l'employabilité, les compétences et les opportunités pour les jeunes de la région MENA, lancé en collaboration avec la Ligue des États arabes, a initié une discussion plus ample sur plusieurs des problèmes évoqués ci-dessus. À l'époque, nous savions que la demande pour l'anglais était croissante dans la région, mais nous ne connaissions pas suffisamment l'effet de cette tendance sur l'employabilité.

À présent, notre recherche confirme ce que beaucoup d'entre nous ont pu penser – à savoir que le fait d'apprendre une langue étrangère améliore beaucoup l'employabilité des jeunes. En d'autres mots, c'est le multilinguisme qui permet réellement aux sociétés de prospérer.

Le deuxième résultat de notre recherche est que beaucoup de programmes publics de support à la langue anglaise dans la région MENA ne mènent pas à l'amélioration souhaitée des niveaux d'acquisition de la langue anglaise.

La recherche montre que ceci est causé par le fait que beaucoup d'initiatives s'occupent de parties individuelles du système, du professeur ou du curriculum, mais pas du système dans son ensemble. Le changement systémique ne peut être obtenu que par une approche holistique, qui se concentre sur les compétences de base dont les jeunes dans la région MENA ont besoin, y compris les compétences en matière de langues étrangères.

Au British Council, nous partageons la langue et la culture du Royaume-Uni avec la région MENA depuis bientôt 80 ans. Ces dernières années, à part l'enseignement de la plus haute qualité de la langue anglaise, nous offrons toujours plus de programmes de compétences de base et non-techniques. Nous continuons à nous engager à travailler avec nos partenaires dans la région pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage amélioré de l'anglais et des compétences de base.

Ensemble nous pouvons franchir dans la région une étape importante pour améliorer l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie. Je tiens à remercier Dr Elizabeth Erling de l'Open University du Royaume-Uni pour cette recherche. Nous espérons que les gouvernements, les décideurs et en effet les enseignants eux-mêmes tiendront compte des conclusions de cette recherche, les partageront largement et continueront à insister sur une approche plus globale de la réforme de l'éducation.

Adrian Chadwick OBE
*Directeur Régional,
Moyen-Orient et Afrique du Nord
British Council*

RÉSUMÉ

Le présent rapport passe en revue les données portant sur la relation entre l'apprentissage de la langue anglaise et l'employabilité dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MOAN).

La Section 1 résume la situation économique dans la région MOAN et décrit certaines approches de réforme qui ont été proposées pour favoriser la croissance économique. Il s'agit notamment de la réforme du marché du travail (qui met l'accent sur la demande), et l'investissement dans l'éducation et la révision des systèmes éducatifs (qui met l'accent sur l'offre). Elle se termine par une liste de recommandations visant à réformer les économies de la région MOAN.

La Section 2 présente les systèmes éducatifs employés dans la région MOAN et les différentes tentatives entreprises par la politique éducative pour répondre aux besoins économiques et sociaux de la région. Ces réformes comprennent des propositions dont le but est de renforcer l'accès à l'éducation et en améliorer sa qualité, mieux adapter l'éducation aux besoins du secteur privé, et intensifier et améliorer l'enseignement de la langue anglaise. Cette section donne également un aperçu des données portant sur la relation entre le développement économique et l'éducation qui s'avèrent pertinentes pour la région. Elle montre que l'ensemble des investissements effectués dans l'éducation, bien que considérables dans de nombreux pays de la région - notamment dans les pays du Conseil de coopération du Golfe (CCG) - n'ont pas abouti aux résultats escomptés, c'est-à-dire une amélioration significative de l'enseignement.

La Section 3 se penche sur le rôle et le statut de l'anglais dans la société et dans les systèmes éducatifs de la région MOAN, et examine le rôle de la langue dans la promotion de l'employabilité. Cette section passe d'abord en revue les éléments qui démontrent que l'apprentissage de la langue anglaise est une source de gain économique pour les nations et les individus, et tient également compte des résultats qui ont été enregistrés dans d'autres contextes. Elle laisse entendre qu'il existe une relation entre compétences en langue anglaise et gain économique, mais que le système dans son ensemble et les facteurs tels que la stabilité macroéconomique, la bonne gouvernance et la transparence limitent ces avantages au niveau national. De même, le milieu social et les circonstances propres à chaque personne amenuisent la rentabilité de la langue anglaise sur le plan individuel. Autant dire que sans cibler les inégalités profondément ancrées en termes de sexe, d'origine ethnique et de fracture urbaine-rurale, l'éducation en général et l'enseignement en langue anglaise en particulier ne sont pas susceptibles de fournir aux défavorisés les ressources dont ils ont besoin pour rattraper leur retard.

Peu de données quantitatives issues de la région MOAN nous permettraient d'émettre des allégations du type "parler anglais permet de gagner X % de plus", et il pourrait notamment s'agir du type de preuve que les parents et les décideurs aimeraient le plus avoir.

Seulement, même lorsque de telles allégations sont faites, elles se limitent à certains secteurs de l'emploi et à certaines zones géographiques, et ne peuvent pas être appliquées à l'ensemble des populations ou des régions.

Il est également prouvé que tout comme les compétences en langue anglaise sont liées à des débouchés économiques, on peut en dire autant de toute autre compétence linguistique. Le multilinguisme est très précieux pour les sociétés, et il est inexact de déclarer, comme le pensaient certains, que le multilinguisme constitue un obstacle au développement économique. Cette constatation est une raison suffisante pour s'assurer que les langues locales et nationales continuent de jouer un rôle important dans les sociétés, et que les enfants ont la possibilité de développer une solide base de compétences en lecture, en écriture et en communication dans les langues locales, qui servira ensuite de socle pour l'apprentissage d'une deuxième langue.

La Section 3 se termine par une revue des recherches émergentes sur les programmes d'enseignement de la langue anglaise et sur les programmes d'enseignement supérieur qui utilisent l'anglais comme langue d'enseignement (EMI). Ces études mettent en évidence les graves défis posés par la mise en œuvre d'initiatives efficaces pour l'enseignement de la langue anglaise dans la région. Elles dénotent également des besoins clairs en matière de développement des compétences des enseignants sur des approches pédagogiques communicatives centrées sur l'élève, ainsi que des aptitudes à dispenser des programmes d'anglais à des fins spécifiques (ESP) sectoriels et authentiques.

La recherche sur l'EMI soulève de graves préoccupations quant à l'efficacité de ces programmes dans la région MOAN et aux possibilités pour les étudiants d'accéder à l'apprentissage à travers l'anglais. En outre, les recherches révèlent des inquiétudes exprimées par certaines populations de la région MOAN (dans l'ensemble, mais surtout dans les pays du CCG) au sujet de la domination de la culture mondiale sur les valeurs locales, ainsi qu'à l'égard des efforts à fournir pour maintenir les valeurs, les cultures, la religion et les langues locales.

Cette recherche laisse donc entendre que proposer un enseignement de qualité de la langue anglaise constitue un défi dans la région. En conséquence, l'utilisation de la langue anglaise comme seul moyen d'enseignement semble de nature à poser un obstacle supplémentaire à l'apprentissage. Malgré les investissements considérables des gouvernements et des individus, ces défis persistent, même dans certains systèmes éducatifs les plus généreusement financés dans le monde.

Ceci donne à penser que les enjeux sont plus vastes et qu'il est nécessaire d'apporter des transformations importantes au niveau des systèmes éducatifs et des traditions. L'accès à un enseignement de grande qualité de la langue anglaise doit être équitable, et doit donner aux individus les moyens d'améliorer leurs capacités de manière à leur permettre de tirer profit des opportunités économiques et sociales et de s'appropriier l'anglais comme support d'expression des valeurs locales. Pour le moment, peu d'éléments de preuve témoignent de ce fait.

Le rapport s'achève par un résumé des implications de cette étude et par des recommandations formulées à l'endroit des décideurs et des exécutants, qui devraient aider à assurer la transformation des systèmes éducatifs dans la région MOAN afin que l'éducation et l'apprentissage des langues puissent mieux contribuer au développement humain. Ces recommandations portent sur les systèmes éducatifs dans l'ensemble, qui renvoient au contexte dans lequel l'apprentissage des langues et le développement des compétences se tiennent, et à l'enseignement de la langue anglaise en particulier.

Les recommandations englobent:

Les approches concernant l'utilisation et l'apprentissage des langues

- Adopter une approche éducative bilingue/multilingue à tous les niveaux et dans tous les pays afin de promouvoir l'amélioration de la qualité
- Dresser plus de ponts pour permettre aux étudiants de basculer entre leurs langues et variétés locales, la langue nationale et les langues internationales
- Poser des bases solides dans la maîtrise de la langue (ou des langues) locale et de la langue anglaise, et établir des ponts entre les deux
- S'assurer que des pédagogies d'apprentissage de la langue appropriées sont employées avec les jeunes apprenants pour leur permettre de gagner en confiance et d'acquérir des compétences de communication indispensables
- Promouvoir un enseignement de grande qualité de la langue anglaise à travers une formation adéquate des enseignants ou des initiatives de perfectionnement professionnel, et à travers la révision des politiques d'évaluation

Les réformes des programmes d'enseignement

- Mettre en œuvre des politiques et des pédagogies centrées sur l'apprenant qui s'écartent de l'apprentissage par cœur et de la mémorisation
- Intégrer les compétences en pensée critique, en résolution des problèmes et en autonomie dans le programme d'enseignement de chaque matière
- Adapter le programme d'enseignement aux besoins réels de la société

La formation des enseignants

- Renforcer les systèmes de formation initiale des enseignants et les opportunités de perfectionnement professionnel des enseignants en exercice au fil du temps et à grande échelle
- Exploiter les TIC dans la formation des enseignants
- Donner aux enseignants les moyens d'adopter des stratégies multilingues en classe afin d'aider les élèves à apprendre à communiquer dans les langues locales, nationales et internationales

Les réformes du système éducatif

- Appliquer les normes d'assurance qualité nationales
- Réformer les systèmes d'évaluation de sorte qu'ils permettent de garantir l'apprentissage de certaines connaissances et compétences, au lieu de servir de mesure de contrôle
- Maintenir l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation de base afin qu'elle soit pertinente pour la vie des individus et pour le potentiel d'emploi

- Renforcer la flexibilité des systèmes éducatifs
- Mettre l'accent sur les questions d'équité (notamment en ce qui concerne la situation géographique, le sexe et le bagage linguistique)
- S'assurer que l'enseignement est dispensé dans une langue accessible aux étudiants
- Promouvoir le suivi et l'évaluation, ce qui permettra de partager les bonnes pratiques dans toute la région et de transposer les initiatives fructueuses à grande échelle
- Fournir davantage de données quantitatives sur les niveaux d'anglais dans la société et sur la nécessité de la langue anglaise (et des autres langues) dans le marché du travail, y compris dans le secteur informel

L'enseignement technique

- S'assurer que les initiatives de développement des compétences sont pertinentes et accessibles aux personnes qui en ont le plus besoin (réduire les obstacles à la formation professionnelle)
- Intégrer le développement de la littératie et de la numératie et l'apprentissage des langues dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP)
- Redorer le blason de l'EFTP (en améliorant l'employabilité)
- Fournir davantage de données qualitatives (au moyen d'études de cas) sur la façon dont les individus profitent réellement des compétences en langue anglaise après les avoir obtenues, et sur les défis à relever et les possibilités à rechercher lorsqu'on dispose de compétences supplémentaires en anglais

Le présent rapport fait observer que ces initiatives éducatives (y compris dans le domaine de l'Enseignement de la langue anglaise - ELT) sont intégrées dans des programmes de développement plus vastes qui tiennent compte de problèmes structurels plus importants dans le but d'améliorer les possibilités et les capacités des personnes.

Recherches complémentaires, suivi et évaluation

- Comblent le déficit de données relatives aux résultats d'apprentissage dans la région en général et au niveau d'anglais des enseignants et des étudiants
- Mettre sur pied des institutions indépendantes spécialisées dans la recherche sur l'éducation

LISTE DES ABRÉVIATIONS

DFID	Département pour le développement international (Royaume-Uni)	AN	Afrique du Nord
ELT	Enseignement de la langue anglaise	ONG	Organisations non gouvernementales
EMI	Anglais comme langue d'enseignement	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ESP	Anglais à des fins spécifiques	TPO	Territoire palestinien occupé
EU	Union européenne	ODD	Objectifs de développement durable
IDE	Investissement direct étranger	PME	Petites et moyennes entreprises
CCG	Conseil de coopération du Golfe	EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
PIB	Produit intérieur brut	EAU	Émirats arabes unis
GMR	Gulf Marketing Review	RU	Royaume-Uni
IDH	Indice de développement humain	BM	Banque mondiale
TIC	Technologies de l'information et de la communication		
OIT	Organisation internationale du Travail		
KEI	Indice de l'économie du savoir		
PFR	Pays à faible revenu		
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement		
MO	Moyen-Orient		
MOAN	Moyen-Orient et Afrique du Nord		

INTRODUCTION

Les économies nationales sont aux prises avec des taux élevés de chômage partout dans le monde, et la région du Moyen-Orient et Afrique du Nord (MOAN) enregistre le taux de chômage le plus élevé à l'échelle planétaire (OIT, 2014: 63). Dans la région MOAN, la réduction du taux de chômage est rendue plus difficile par l'importante population jeune (près de la moitié de la population de la région MOAN est âgée de moins de 20 ans), et le chômage des jeunes a atteint un pic historique: 29,5 % chez les 15-24 ans en 2014, plus de deux fois la moyenne mondiale (OIT, 2014: 21; OIT PESM, 2015). Le fort taux de chômage constaté chez les personnes scolarisées est particulièrement préoccupant: le taux de chômage des diplômés est maintenant de plus de 30 % dans certains pays de la région, et de jusqu'à 40 % chez les femmes diplômées âgées entre 15 et 29 ans (British Council, 2013c).

Un ensemble complexe de facteurs contribuent au taux élevé de chômage des jeunes et des diplômés, notamment: l'engagement religieux, les allégeances de parenté, les responsabilités familiales, les faibles niveaux de participation à tous les niveaux, et l'absence de tout sentiment de motivation ou d'appartenance (Population Council 2010; Zaalouk, 2014). Certains diplômés ne sont pas disposés à prendre les emplois disponibles si ceux-ci ne répondent pas à leurs attentes élevées, et préfèrent attendre des emplois plus sûrs et mieux rémunérés dans le secteur public.

La frustration liée à cet état de choses a contribué à l'agitation sociale du "Printemps arabe" en 2011, outre l'immense exaspération associée à la corruption, à la légitimité de l'État et aux politiques étrangères (Adams et Winthrop, 2011). Alors que les révolutions ont abouti à un changement de régime en Tunisie, en Égypte et en Libye, la région dans son ensemble a encore du mal à résoudre les problèmes d'antan, à assurer la stabilité politique et à proposer des opportunités de croissance économique. L'incertitude économique est restée forte, et les crises politiques au Yémen, en République arabe syrienne et en Libye se sont envenimées, ce qui a un impact négatif sur l'embauche et l'investissement (OIT, 2012).

En outre, les pays du CCG ont récemment bénéficié d'une hausse des cours du pétrole et d'un essor économique (Arabian business.com, 2015), mais ces derniers ne sont pas revenus à leurs sommets d'avant 2010, ce qui a engendré des taux de croissance plus lents (Zaalouk, 2014). Depuis le début du 21^{ème} siècle, le chômage est un problème persistant dans la région MOAN et, en dépit d'une courte phase d'amélioration avant le ralentissement économique, des solutions à long terme n'ont pas encore été trouvées (Assaad, 2014).

Compte tenu de ce contexte, de nombreux efforts ont été déployés pour, d'une part, comprendre la myriade complexe de raisons qui expliquent les taux élevés de chômage dans la région MOAN, et trouver, d'autre part, les moyens de transformer l'environnement économique.

Le défi consistant à proposer aux individus, et plus particulièrement aux jeunes, des voies d'accès à l'employabilité est une priorité de l'Éducation pour tous (EPT), dont l'Objectif 3 est le suivant:

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
(UNESCO, 2000)

Pour l'après 2015, les Objectifs de développement durable (ODD) reconnaissent que la croissance et des emplois de qualité devraient être au cœur d'un nouveau cadre de développement après 2015. L'Objectif 8 propose de "promouvoir une croissance économique soutenue, durable et inclusive, le plein emploi productif et un travail décent pour tous" (ONU, 2014). Cet objectif est davantage renforcé par des visées spécifiques en matière de protection sociale et de développement des compétences associées aux autres objectifs proposés.

Les moyens de développer l'économie et de renforcer l'employabilité des jeunes de la région MOAN ont également fait l'objet de nombreux rapports de suivi mondial (UNESCO, 2010; SFI, 2011; OIT, 2012; MEYI, 2009; Steer et al., 2014; Banque mondiale, 2014) et ont été au cœur du Symposium sur l'employabilité, les compétences et les opportunités pour les jeunes dans le monde arabe, organisé par le British Council et la Ligue des États arabes au Caire en 2015 (voir British Council, 2015).

Les discussions résumées dans ces rapports présentent deux positions majeures sur le moyen de promouvoir l'emploi dans la région MOAN. La première porte sur l'absence de demande en travailleurs qualifiés en raison de la faible croissance économique, le rôle dominant du gouvernement en tant qu'employeur, et le coût relativement élevé de la création d'entreprises dans la région (Banque mondiale, 2007: 20). Pour développer la demande, il est nécessaire de procéder à une refonte systémique du système économique, ce qui impliquerait la diversification de l'économie. La deuxième position - qui est parfois contestée par les promoteurs de la première - se concentre sur les employés disponibles, qui ne posséderaient pas les compétences nécessaires pour entreprendre les travaux, même lorsque des emplois sont créés dans la région MOAN. Ce manque de compétences appropriées est attribué à l'accès limité à l'éducation en général, et plus particulièrement à la forte probabilité de recevoir une éducation de mauvaise qualité. Les systèmes éducatifs sont accusés de ne pas fournir aux apprenants les compétences demandées par une économie mondialisée fondée sur le savoir. Ces compétences comprennent:

- Des compétences poussées en littératie et en numératie
- Des compétences en résolution des problèmes
- La réflexion
- L'intelligence émotionnelle
- La pensée critique/indépendante
- Les compétences en communication

Les compétences linguistiques (en arabe, en anglais et en français, selon l'environnement de travail) sont souvent considérées comme étant hautement appréciées par les employeurs (SFI, 2011: 37). L'anglais est particulièrement considéré comme étant nécessaire pour réussir dans le milieu de travail (du moins dans le secteur privé formel). Les compétences en anglais permettraient de renforcer de manière significative l'employabilité d'une personne.

Quelle est donc la relation entre l'anglais et l'employabilité?

Lorsqu'on aborde la nécessité d'améliorer l'offre de main-d'œuvre dans la région MOAN, il est souvent avancé que le développement de l'éducation en général, et de l'enseignement en langue anglaise en particulier, contribuent grandement à décupler les chances des demandeurs d'emploi sur le marché du travail. En raison d'ardents discours qui portent l'anglais au rang de langue de développement économique (cf. Seargeant et Erling, 2011), de nombreux pays à travers le monde prennent rapidement des mesures pour bénéficier des avantages présumés attribués à la maîtrise de la langue anglaise.

Toutefois, ils prennent ces mesures "sans avoir exploré la question afin de découvrir les preuves qui sous-tendent cette affirmation, et les coûts qui devront accompagner cet effort" (Baldauf et al, 2010: 432). François Grin (2013), économiste spécialisé dans les langues, soutient que les opinions de la société sur des questions sociales, politiques et économiques complexes sont souvent limitées par les opinions insuffisamment éclairées. Il est donc important d'examiner les preuves existantes susceptibles d'aider à comprendre la relation entre les compétences en langue anglaise et le développement d'une économie ou l'amélioration de l'employabilité afin d'éclairer les politiques et la pratique.

À ce jour, très peu d'études empiriques à grande échelle ont été menées dans ce domaine dans la région MOAN (par opposition au nombre toujours croissant de travaux dans ce domaine en Asie du Sud; voir Erling, 2014). Il existe cependant quelques éléments de preuve qui peuvent nous permettre de mieux cerner la relation entre l'anglais et l'employabilité. Voici deux exemples:

- Il existe une solide tradition en matière de recherche économique qui a établi une relation entre l'investissement dans l'éducation et le développement économique des nations, ainsi que le pouvoir d'achat des individus (Hawkes et Ugur, 2012). Il s'est toutefois avéré que cette relation est influencée par des systèmes plus vastes au sein desquels l'éducation est menée, et n'est pas toujours vérifiée dans tous les contextes. La région MOAN constitue l'un des contextes auxquels ce lien ne semble pas s'appliquer. Un rapport publié par la Banque mondiale en 2007 et intitulé Un parcours non encore achevé, a identifié que la rentabilité de l'investissement dans l'éducation était faible dans de nombreux pays de la région MOAN, et que les taux de chômage étaient les plus élevés chez les personnes ayant des niveaux d'éducation plus élevés (cf. British Council, 2013c). Autrement dit, même s'il est nécessaire d'investir dans l'éducation pour en étendre l'accès et améliorer la qualité, les investissements dans l'éducation, même les plus importants, ne permettent pas nécessairement de parvenir à ces résultats. Il est donc important de se demander pourquoi ce n'est pas le cas.

- Un corpus de recherches réduit, mais croissant, examine le rôle spécifique de l'apprentissage de l'anglais dans les gains économiques des nations et des individus (voir Erling et Seargeant, 2013). La recherche d'Euromonitor (2012), par exemple, est une tentative d'enquête sur la mesure dans laquelle la promotion de l'anglais constitue un facteur important pour assurer la croissance économique dans plusieurs pays de la région MOAN. Ce rapport démontre que l'anglais est prisé par les recruteurs et les grandes entreprises multinationales dans le secteur privé formel, qui emploient une proportion réduite, mais significative, de la population (c'est-à-dire l'élite). Cependant, on sait peu de choses sur la valeur et le rôle de l'anglais dans les possibilités d'emploi des citoyens moyens dans la région MOAN, qui évoluent pour la plupart dans le secteur informel. Le nombre de personnes travaillant dans ce secteur varie selon la région, mais certains pays de la région MOAN (en particulier ceux qui n'appartiennent pas au CCG) comptent parmi les économies les plus informelles dans le monde (Angel-Urdinola et Tanabe, 2012: 2).

Le but de ce rapport est de rassembler les éléments de preuve permettant de répondre à la question de savoir quel pourrait être le rôle des compétences en langue anglaise dans la promotion du développement économique et de l'employabilité dans la région MOAN. Le rapport comprend trois sections, qui analysent divers aspects de cette question: la situation économique, le système éducatif dans son ensemble et le cas de la langue anglaise.

- **La Section 1** résume la situation économique dans la région MOAN et décrit certaines approches de réforme qui ont été proposées pour favoriser la croissance économique. Il s'agit notamment de la réforme du marché

du travail (qui met l'accent sur la demande), et de l'investissement dans l'éducation et la révision des systèmes éducatifs (qui met l'accent sur l'offre).

- **La Section 2** présente les systèmes éducatifs employés dans la région MOAN et les différentes tentatives entreprises par la politique éducative pour répondre aux besoins économiques et sociaux de la région. Ces réformes comprennent des propositions dont le but est de renforcer l'accès à l'éducation et en améliorer sa qualité, mieux adapter l'éducation aux besoins du secteur privé, et intensifier et améliorer l'enseignement de la langue anglaise. Cette section présente également un aperçu des données pertinentes relatives au lien entre le développement économique et l'éducation dans la région, et montre que l'ensemble des investissements dans l'éducation, bien que considérables dans certains pays (notamment dans les pays du CCG), n'a pas abouti aux résultats escomptés (c'est-à-dire à une amélioration significative de l'enseignement).
- La Section 3 se penche sur le rôle et le statut de l'anglais dans la société et dans les systèmes éducatifs à travers la région MOAN. Elle examine également les preuves qui justifient la relation entre l'apprentissage de l'anglais et le développement économique. Elle passe en revue les recherches récentes portant sur les initiatives d'Enseignement de la langue anglaise (ELT) dans la région, ainsi que sur les tentatives d'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement (EMI) afin de déterminer le rôle potentiel de l'anglais dans la croissance économique et l'employabilité.

Le rapport conclut en résumant les implications de l'examen et en proposant des recommandations à l'endroit des décideurs politiques et pour des recherches complémentaires.

Positionnement et méthodologie employée pour l'étude

Qu'entend-on par 'employabilité' ?

Pour pouvoir examiner le rôle de la langue anglaise dans l'employabilité dans la région MOAN, il est important d'indiquer précisément à quoi renvoie le terme 'employabilité'. L'OIT définit les compétences d'employabilité comme étant:

Les compétences, les connaissances et les qualifications qui renforcent la capacité d'un travailleur à trouver un emploi et le garder, progresser dans l'entreprise, faire face au changement, changer d'emploi s'il le désire ou s'il a été licencié, et intégrer plus facilement le marché du travail à diverses périodes de son cycle de vie. (Brewer, 2013: 6)

Les ensembles de compétences requises pour le travail sont généralement classés en catégories: les compétences de base/fondamentales, les compétences techniques ou professionnelles, les compétences professionnelles/personnelles et les compétences professionnelles de base (voir Tableau 1).

Même si cette liste de compétences évoque le fait que des capacités de communication sont nécessaires pour obtenir un emploi (exemple: littératie, écoute et communication efficaces), elle ne fait pas référence à des besoins concernant des langues spécifiques.

Toutefois, un rapport de l'OIT publié en 2013 mentionne la nécessité des compétences linguistiques dans le cadre des compétences de base pour l'employabilité:

Les compétences, connaissances et qualifications qui renforcent la capacité d'un travailleur à trouver un emploi et le garder, progresser dans l'entreprise, faire face au changement, changer d'emploi s'il le désire ou s'il a été licencié, et intégrer plus facilement le marché du travail à diverses périodes de son cycle de vie. Les personnes qui bénéficient du meilleur degré d'employabilité sont celles qui ont reçu une éducation et une formation diversifiées, un haut niveau de compétences de base transférables – y compris l'aptitude à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication, à s'exprimer dans des langues étrangères et à communiquer avec les autres. Cette combinaison de compétences leur permet de s'adapter aux changements qui interviennent dans le monde du travail. (Brewer, 2013: 6, portions sans italiques ajoutées)

Même si rien ne l'illustre ici, on suppose que ces compétences linguistiques pourraient inclure la connaissance de la variété standard de la langue nationale, de langues et dialectes locaux et régionaux, et de langues internationales/étrangères telles que l'anglais et le français.

Compétences requises dans le monde du travail

Compétences de base/fondamentales	Au niveau le plus élémentaire, les compétences de base comprennent les compétences en littératie et en numératie nécessaires pour obtenir un travail suffisamment rémunéré pour répondre aux besoins quotidiens. Ces compétences sont également une condition préalable pour poursuivre l'éducation et la formation et pour acquérir les compétences transférables, techniques et professionnelles qui renforcent la perspective de trouver un bon emploi.
Compétences techniques ou professionnelles	Compétences, connaissances ou savoir-faire spécialisé(es) nécessaires pour exercer des fonctions ou accomplir des tâches spécifiques
Compétences professionnelles/personnelles	Caractéristiques individuelles qui influent sur les habitudes de travail, à l'instar de l'honnêteté, de l'intégrité et de l'éthique professionnelle
Compétences professionnelles de base	La capacité d'apprendre et de s'adapter; de lire, écrire et calculer correctement; écouter et communiquer efficacement; penser de façon créative; résoudre les problèmes de façon indépendante; se gérer soi-même au travail; interagir avec des collègues; travailler au sein d'équipes ou de groupes; maîtriser la technologie de base, diriger efficacement, ainsi que respecter les ordres

Tableau 1: Compétences requises dans le monde du travail (Brewer, 2013: 6; voir également UNESCO, 2012)

Dans la région MOAN, les préoccupations relatives à l'employabilité concernent souvent le secteur privé formel, le secteur public et le secteur informel. Le **secteur privé** englobe toutes les entreprises à but lucratif qui ne sont pas détenues ou exploitées par le gouvernement. Il s'agit du segment de l'économie qui n'est pas sous le contrôle de l'État, mais géré par les individus et les entreprises afin de faire des bénéfices. Dans de nombreuses économies de marché développées, le secteur privé propose la majorité des emplois; cependant, à travers l'histoire de la région MOAN, le secteur public a toujours été un employeur majeur pour la population active. Le **secteur public** est le segment de l'économie sous le contrôle du gouvernement, et se charge généralement de la fourniture de divers services gouvernementaux.

Dans la région MOAN, le **secteur informel** joue également un rôle important dans l'économie de nombreux pays. Il concerne les emplois non agricoles qui ne sont ni imposables, ni surveillés par aucune forme de mécanisme gouvernemental. Même s'il est difficile de généraliser, l'absence de réglementation implique souvent de mauvaises conditions d'emploi, des salaires faibles, des heures supplémentaires obligatoires et des conditions de travail peut-être même dangereuses. Ces emplois ne donnent normalement pas droit aux avantages sociaux tels que les pensions, les indemnités de maladie et l'assurance-santé. L'intégration du secteur informel dans le secteur formel est un défi politique important, et le développement des compétences des employeurs et des employés est essentiel à cet égard.

Bien qu'il soit utile d'avoir un aperçu du type de compétences dont les futurs employés pourraient avoir besoin pour exercer dans l'un de ces secteurs, des critiques ont été émises en ce sens que l'accent sur les compétences énoncées dans les définitions de l'employabilité mettait trop en avant la responsabilité de l'individu dans l'acquisition des compétences et l'obtention de l'emploi (Valiente, 2014). C'est la raison pour laquelle j'ai essayé, dans le présent rapport, de traiter l'employabilité comme étant étroitement liée aux stratégies du marché du travail, aux stratégies de développement et aux politiques éducatives. Ces facteurs sont souvent au-delà du contrôle des individus, et aucune tentative d'acquisition d'aptitudes ou de compétences pour l'emploi ne peut les impacter.

Enfin, il est intéressant de noter qu'en se concentrant sur les compétences relatives à l'employabilité, il est possible de les mettre en priorité et de les considérer comme étant le but singulier et exclusif de l'éducation, alors que la recherche a montré que les besoins et les aspirations des jeunes allaient bien au-delà (Powell et McGrath, 2014). On peut en dire autant de l'apprentissage de la langue anglaise; en mettant l'accent sur le rôle de l'anglais dans le gain économique et l'employabilité, il est possible de négliger d'autres résultats de l'apprentissage des langues, qui incluent une meilleure compréhension interculturelle et des avantages cognitifs. Par conséquent, la position adoptée dans le présent rapport est que les politiques économiques et éducatives, y compris celles qui se rapportent à l'enseignement de la langue, devraient se concentrer sur le développement humain, la création d'emplois décents et la promotion de l'apprentissage pour améliorer les moyens de subsistance et l'engagement civique, plutôt que sur le simple développement des compétences ou des revenus.

Méthodes employées

Après avoir précisé la position adoptée dans le présent rapport à l'égard du concept de l'employabilité¹, il est important de noter la manière dont les informations relatives à ce sujet ont été acquises. Les méthodes employées pour entreprendre cette étude sur le rôle de l'anglais dans l'employabilité dans la région MOAN sont les suivantes:

- 1. Les entretiens:** afin d'avoir une meilleure idée des programmes de développement des compétences, du statut de l'anglais et d'autres langues, et des grands projets de promotion de l'apprentissage de l'anglais dans ces pays, nous avons procédé, de novembre 2014 à mars 2015, à des entretiens téléphoniques avec des représentants du British Council dans un certain nombre de pays de la région MOAN couverts dans ce rapport.¹ Ces entretiens ont éclairé la position de ce rapport et ont été utiles dans la découverte de publications pertinentes, tant en interne qu'autrement.
- 2. Ma présence au Symposium du Caire:** du 27 au 28 janvier 2015, j'ai pris part au Symposium du Caire sur l'employabilité, les compétences et les opportunités pour les jeunes dans le monde arabe, organisé par le British Council. Cet événement m'a donné l'occasion précieuse de rencontrer des universitaires, des praticiens et des représentants de l'industrie de la région MOAN, d'avoir des informations de première main sur les défis de l'emploi et les solutions recherchées, de partager de nouvelles idées issues de cette recherche et de mieux cerner le contexte et la situation.
- 3. La recherche sur Internet:** les entretiens et les rencontres personnelles ont été suivis d'une recherche systématique sur internet de documents de politique, de rapports de délimitation de portée et d'évaluations des politiques et des projets qui ont été abordés.
- 4. La recherche dans la base de données:** afin de trouver la preuve la plus récente et la plus fiable sur la relation entre l'apprentissage de l'anglais, la croissance économique et l'employabilité, une recherche systématique a été menée dans les bases de données sur les sciences sociales.² Notre quête portait sur les recherches empiriques publiées (y compris des recherches dont la portée allait au-delà de la région MOAN, certains résultats pouvant être généralisés). Cependant, comme il semble y avoir une absence de publications de ce genre sur l'éducation dans la région MOAN, et très peu de recherches dans le domaine de l'enseignement de la langue anglaise, aucune étude empirique publiée et présentant un intérêt même marginal pour ce travail n'a été trouvée.
- 5. Examen par les pairs:** Ce rapport a également été soumis à l'examen rigoureux des experts en éducation et des décideurs politiques du British Council, de l'Université ouverte et d'ailleurs (voir Remerciements).

¹ Le protocole d'entretien comprenait huit questions, qui examinaient les informations récentes et pertinentes et les documents de politiques portant sur les objectifs éducatifs du pays en ce qui concerne l'employabilité et le développement des compétences, ainsi que les défis liés à la mise en œuvre de ces politiques (voir Annexe A). Les questions se concentraient principalement sur les politiques et programmes spécifiques visant à promouvoir l'apprentissage de l'anglais dans le cadre de l'amélioration du développement des compétences à l'école, dans l'EFTP et dans les secteurs de l'enseignement supérieur. Dans la plupart des cas, ces questions étaient tout simplement utilisées pour orienter des conversations téléphoniques informelles moins structurées. Dans d'autres cas, les réponses aux questions ont été envoyées par e-mail.

² Les termes de recherche utilisés pour trouver des sources comprenaient: employabilité, développement économique, rentabilité de l'éducation, compétences, EFTP, enseignement technique et anglais. La recherche portait, sous toutefois s'y limiter, sur des études récentes publiées sur la région MOAN (2006-2015), mais en particulier celles qui ont été menées après le Printemps arabe, et qui font la lumière sur la situation actuelle.

SECTION 1:

Contexte et situation: le défi de la promotion de la croissance économique dans la région MOAN

Afin de comprendre l'ensemble complexe de facteurs qui contribuent à un taux de chômage élevé dans la région MOAN, et pour entrevoir des solutions appropriées et réalisables au niveau des systèmes éducatifs et au-delà, il est important de cerner le contexte et la situation politique et historique dans la région. Un aperçu est présenté ci-dessous.

1.1 Délimitation de la région

Avant toute chose, il est nécessaire de définir la région couverte dans ce rapport. D'après les conventions de l'Organisation internationale du Travail (OIT), j'emploierai le terme MOAN (Moyen-Orient et Afrique du Nord) pour désigner les 17 pays³ qui composent les trois sous-régions suivantes:

- Le Moyen-Orient (MO): Irak, Jordanie, Liban, Territoire palestinien occupé (TPO), Syrie et Yémen
- L'Afrique du Nord (AN): Algérie, Égypte, Libye, Maroc et Tunisie
- Les États membres du Conseil de coopération du Golfe (CCG): Bahreïn, Koweït, Qatar, Oman, Arabie saoudite et Émirats arabes unis (EAU)

Bien que la région MOAN soit considérée ici comme un ensemble, il est important de noter qu'il existe de grandes différences et disparités entre et au sein de ses sous-régions, qui diffèrent aussi largement en termes de population, de revenu par habitant et de développement.

La région MOAN est composée de huit pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, de six pays à revenu intermédiaire et de six pays à revenu élevé (Steer et al, 2014: 3). Le tableau 2 présente les statistiques récentes sur les indicateurs relatifs à la population, le produit intérieur brut (PIB) et l'indice de développement humain (IDH) dans chaque pays de la région, et fournit des pourcentages récents sur le chômage et le chômage des jeunes dans la population⁴.

Dans certains de ces pays, l'agriculture constitue une part importante de l'économie, alors que d'autres pays, à l'exemple des pays du CCG, sont désertiques et pratiquent peu d'agriculture. Certains pays pourraient être définis comme étant 'riches en ressources' et importateurs de main-d'œuvre (à l'exemple des pays du CCG qui sont riches en ressources naturelles), tandis que d'autres sont 'pauvres en ressources' et exportateurs de main-d'œuvre (exemple: l'Égypte, la Jordanie, le Liban). La non-pratique de l'agriculture et les préoccupations relatives à la diminution des ressources naturelles ont entraîné une augmentation des efforts visant à développer le secteur des services et l'économie du savoir dans la région MOAN. En raison de ces différences économiques et des luttes politiques, une forte migration inter-régionale est notée dans la région MOAN. Par exemple, de nombreux travailleurs issus du Moyen-Orient (MO) ont trouvé un emploi temporaire dans les pays du CCG, et ce nombre a grimpé après le Printemps arabe. De nombreux Égyptiens ont également cherché du travail en Jordanie où les emplois sont plus abondants.

³ Les Comores, Djibouti, la Mauritanie, la Somalie et le Soudan sont parfois considérés comme faisant partie de la région MOAN, mais l'OIT ou le British Council ne sont pas de cet avis. Ils ne sont donc pas inclus dans le présent rapport.

⁴ Selon l'OIT, les chômeurs sont "les personnes qui ne travaillent pas actuellement, mais qui sont disposées et capables de travailler pour gagner un salaire, qui sont actuellement disponibles pour un emploi, et qui ont activement cherché du travail".

Un grand nombre de Libanais, entre autres, ont émigré vers les pays du CCG pour occuper les postes que les ressortissants ne pouvaient pas ou ne voulaient pas prendre, et des Syriens recherchent des emplois (et se réfugient désormais) au Liban voisin. Dans de nombreux pays, il existe des foyers de fragilité, de conflit et d'instabilité (certains étant plus importants que d'autres) qui continuent de menacer et de saper la croissance économique et le développement humain dans la région. Malgré les nombreuses différences entre les régions et les pays, il existe des similitudes et des préoccupations majeures en ce qui concerne les systèmes économiques, sociaux et éducatifs dans chacun des pays et des sous-régions. Assaad (2013: i) relève ces caractéristiques communes: un secteur public surdimensionné,

un taux de chômage élevé chez les jeunes instruits, un secteur privé faible dont la survie dépend des gouvernements, une croissance rapide du niveau de scolarité, mais principalement axée sur la recherche de titres officiels et non de compétences productives, et des taux de participation de la main-d'œuvre féminine faibles et stagnants. Ces points communs impliquent qu'il est encore raisonnable et réalisable de considérer la région comme étant un ensemble. Dans le présent rapport, je me suis efforcée d'attirer l'attention sur les exceptions et les cas qui s'opposent à la tendance. Toujours dans le souci de saisir la diversité de la région, j'ai inclus, dans le rapport, des encadrés sur des questions qui sont particulièrement pertinentes dans des contextes nationaux spécifiques.

Pays	Population (en millions, 2013)	PIB (en milliards de dollars US)	Classement IDH (2013) ⁵	Chômage (% pop., 2012)	Chômage ⁶ des jeunes (en % de la pop., 2012)
Algérie	39,21	210,20 (2013)	0,713	12,8	21,6
Bahreïn	1,33	32,89 (2013)	0,82	7,4	27,5
Égypte	82,06	271,97 (2013)	0,68	11,9	35,7
Irak	33,42	229,33 (2013)	0,64	15,1	32,1
Jordanie	6,46	33,68 (2013)	0,75	11,2	31,3
Koweït	3,37	175,83 (2013)	0,81	1,5	9,2
Liban	4,47	44,35 (2013)	0,77	8,9	22,8
Libye	6,20	74,20 (2013)	0,78	8,9	23,9
Maroc	32,88	112,60 (2014)	0,591	9,7 ⁷	17,4
Oman	3,63	79,66 (2013)	0,78	8,1	20,6
Palestine	4,40	11,26 (2012)	0,69	23,0	34,6
Qatar	2,17	203,24 (2013)	0,85	0,6	1,7
Arabie saoudite	28,83	748,45 (2013)	0,84	5,6	27,8
Syrie	22,85	40,41 (2007)	0,66	8,3	19,3
Tunisie	10,89	47,13 (2013)	0,721	15,2	29,3
EAU	9,35	402,34 (2013)	0,83	3,8	11,0
Yémen	24,41	35,95 (2013)	0,50	17,6	34,8

Tableau 2: Statistiques économiques dans les pays de la région MOAN⁸

⁵ L'Indice de développement humain (IDH) a été créé et est utilisé par le Programme des Nations Unies pour le développement. Il s'agit d'une mesure comparative de l'espérance de vie, de l'alphabétisation, de l'éducation, du niveau de vie et de la qualité de vie des pays à l'échelle planétaire. Il est un moyen standard de mesure du bien-être, notamment du bien-être de l'enfant. Il permet de déterminer si le pays est développé, en voie de développement ou sous-développé, et de mesurer l'impact des politiques économiques sur la qualité de vie. Le pays le mieux classé à l'échelle globale est la Norvège, avec 0,994.

⁶ Les jeunes sont définis comme étant âgés de 15 à 24 ans

⁷ 2015 ⁸ Les statistiques présentées dans ce tableau sont tirées de www.theglobaleconomy.com

1.2 Problèmes relatifs au marché du travail dans la région MOAN

De nombreuses enquêtes ont été menées sur les raisons de la faible croissance économique et des forts taux de chômage et de chômage des jeunes et des diplômés dans la région MOAN (exemple: UNESCO 2010; SFI, 2011; OIT, 2012; Assad, 2013; Steer et al., 2014; Banque mondiale, 2014). Ces rapports désignent un ensemble complexe de facteurs, notamment la crise financière mondiale et les défis posés par les économies de plus en plus fondées sur le savoir (UNESCO, 2012). Alors que ces problèmes pourraient être communs à toutes les économies, la région MOAN se heurte également au rôle dominant du secteur public, au manque de développement du secteur privé, à la croissance du secteur informel, à la migration, à l'inégalité et l'exclusion sociale à grande échelle, aux crises et politiques et sociales dans la région, sans oublier le Printemps arabe qui fragilise les économies de nombreux pays.

1.2.1 Le rôle dominant du secteur public

Le rôle dominant du secteur public est l'un des facteurs les plus importants qui entravent la croissance et la diversification économiques dans la région MOAN. Le secteur public a toujours été le principal employeur (et le plus convoité) pour les diplômés. Dans les années 1990, le pourcentage de la population employée dans le secteur public dans la région MOAN était plus élevé que partout ailleurs dans le monde; les gouvernements employaient alors près de 20 % des travailleurs (Banque mondiale, 2007: 52). La fonction publique procure plusieurs avantages, notamment les salaires plus élevés, une plus grande sécurité de l'emploi et des prestations plus généreuses.

C'est la raison pour laquelle de nombreux diplômés préfèrent attendre jusqu'à dix ans pour obtenir un emploi au gouvernement plutôt que d'accepter un autre emploi dans le secteur privé. Le secteur public emploie généralement les diplômés des sciences humaines et sociales, dont les diplômés ont tendance à ne pas les préparer pour un emploi dans le secteur privé. À présent, avec l'amincissement du secteur public dans la plupart des pays de la région MOAN, ces diplômés se retrouvent sans emploi.

Même si la prédominance du secteur public est une question plus préoccupante dans la région MOAN, qui connaît des taux de chômage beaucoup plus élevés, les pays riches exportateurs de pétrole du CCG ont également tendance à être largement conduits par l'État, ce qui occasionne des problèmes au niveau de l'économie locale et des systèmes éducatifs. Ces gouvernements garantissent aux ressortissants un plancher de revenu, y compris des services de santé fournis par l'État et d'autres prestations familiales. Assaad (2013: 2) affirme que cette pratique est un moyen d'apaiser les groupes politiques importants dans le cadre d'une 'négociation autoritaire', c'est-à-dire une sorte d'accord implicite entre l'État et les groupes politiques majeurs, en leur proposant des emplois bien rémunérés en échange de leur passivité politique, ce qui continue à saper le développement du marché du travail. La dominance du secteur public peut également pousser les ressortissants à n'avoir aucune motivation à prendre des emplois en dehors de la zone de confort du secteur public, et à ne pas nécessairement disposer des compétences requises dans le secteur privé, ce qui limite également les capacités des individus à développer des secteurs d'affaires durables (OIT, 2014: 62–63).

Le chômage au Qatar

Le Qatar est le seul pays de la région MOAN qui ait réussi à échapper au problème du chômage. La réussite économique du pays est étroitement liée à l'industrie du pétrole et du gaz, qui représente 70 % des revenus du gouvernement, 50 % du PIB et 85 % des recettes d'exportation. Le Qatar enregistre le taux de chômage le plus bas dans le monde (0,5 %) et aucun rapport n'indique qu'un pourcentage de sa population vive en-dessous du seuil de pauvreté (CIA World Factbook, 2015). De nombreuses personnes ne font pas d'études supérieures, car il est possible d'obtenir des emplois publics sans diplôme (Al-Misnad, 2012). Ceci ne signifie cependant pas que les travailleurs qataris seraient employables à l'échelle internationale, ou que le système éducatif n'a pas besoin de réforme. En fait, le gouvernement fait des investissements majeurs dans l'éducation, car il reconnaît la nécessité d'une population très instruite pour maintenir une société prospère face à la diminution des ressources naturelles (Vision nationale du Qatar pour 2030, Secrétariat général pour la planification du développement, 2008).

1.2.2 L'absence de développement du secteur privé

Le rôle dominant du secteur public a entraîné la lenteur du développement du secteur privé dans la région MOAN, qui a besoin d'un développement significatif dans une série d'industries dynamiques qui demandent des compétences plus poussées afin de créer suffisamment d'emplois pour la grande population de jeunes instruits. Les économies de la région MOAN - plus particulièrement des pays du CCG - ont principalement été basées sur les ressources naturelles.

Reconnaissant toutefois que ces ressources sont limitées et que la prédominance des secteurs de l'énergie a empêché le développement des autres filières, ces pays ont récemment cherché à développer d'autres secteurs, même si la croissance s'est montrée lente. Cette lenteur dans la région MOAN s'explique en partie par le fait que de nombreux pays ne sont pas spécialisés dans des secteurs qui emploient beaucoup de main-d'œuvre (exemple: fabrication et agriculture), mais plutôt dans des secteurs à forte intensité de capital (exemple: construction et télécommunications) (OIT 2012; OIT, 2014). Les secteurs qui prospèrent reçoivent des salaires élevés, ce qui augmente les coûts de main-d'œuvre et les attentes salariales et inhibe la création d'emplois dans d'autres secteurs qui pourraient fournir davantage d'emplois (exemple: l'industrie ou les services). En outre, même lorsque les secteurs à forte intensité de capital attirent l'investissement étranger direct (IED) - l'un des principaux déterminants de la croissance économique et de la création d'emplois - ils n'ont pas besoin d'énormes ressources et ne fournissent donc pas d'emplois à un grand nombre. Le secteur de la construction dans les pays du CCG attire également l'IED, mais comme il emploie principalement des travailleurs migrants en proposant des salaires faibles, il ne profite pas beaucoup à l'économie au sens large (OIT, 2014: 67). La croissance est également restreinte par le fait que le secteur privé ne propose pas un climat des affaires et d'investissement transparent (OIT, 2012: 18).

La Vision économique 2030 de Bahreïn

L'exemple ci-après, tiré de la politique économique de Bahreïn, illustre bien les enjeux de la région: À l'échelle nationale, notre économie doit être transformée. Bahreïn est à la fois confronté à une pénurie d'emplois de qualité et de compétences appropriées...Les Bahreïnais ne sont pas privilégiés par les employeurs dans le secteur privé, car le système éducatif n'inculque pas encore aux jeunes les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans notre marché du travail. Bahreïn a su faire face à cette situation pendant de nombreuses années en redistribuant les revenus du pétrole et en proposant des emplois aux citoyens dans le secteur public. Cette mesure a donné le jour à un secteur public surdimensionné - une situation qui sera insoutenable à l'avenir, compte tenu de la diminution progressive des réserves de pétrole. Le moyen le plus durable de résoudre le déséquilibre et d'améliorer la qualité de l'emploi est le passage vers une économie tirée par un secteur privé prospère - où les entreprises productives, engagées dans des activités à haute valeur ajoutée, offrent des possibilités de carrière intéressantes à des Bahreïnais convenablement qualifiés. (Directoire du Développement économique du Royaume de Bahreïn, 2008)

1.2.3 La croissance du secteur informel

La difficulté d'obtenir un emploi dans le secteur public et l'absence de développement du secteur privé ont conduit à une augmentation du nombre de diplômés qui rejoignent le secteur informel. De nombreux jeunes en quête d'emplois dans la région MOAN ne peuvent pas se permettre de chercher un emploi pendant une longue période de temps ou préfèrent ne pas attendre que les bonnes occasions se présentent (ceci est particulièrement vrai pour les chômeurs basés en dehors des pays du CCG).

Cela les oblige souvent à prendre des emplois dans le secteur informel. Pour une minorité, ces emplois peuvent constituer un tremplin vers un emploi plus stable et épanouissant. Mais pour la plupart, il s'agit d'un piège auquel il est difficile d'échapper, car ils ne conduisent pas aux emplois sûrs ou stables recherchés par la jeunesse instruite, et proposent des salaires en-dessous du seuil de pauvreté (UNESCO, 2012: 197; OIT, 2015). Les emplois dans le secteur informel ont tendance à ne pas proposer des possibilités de formation qui permettent aux individus de renforcer leur performance au travail ou d'acquérir d'autres compétences (Fluitman, 2009: 10), bien que cela soit nécessaire pour intégrer le secteur informel dans le secteur privé formel.

1.2.4 La migration

La migration joue un rôle considérable dans les économies des pays de la région MOAN, mais elle passe également pour avoir contribué à la lenteur du développement économique. La région enregistre un taux d'émigration des plus élevés au monde, ce qui signifie que la 'fuite des cerveaux' est considérable. Dutta et al. (2014: 123) notent par exemple que 15 % des personnes qui migrent depuis le Maroc sont hautement qualifiées (c'est-à-dire qu'elles disposent d'un diplôme universitaire ou d'enseignement supérieur). Les gouvernements des pays desquels les travailleurs migrants sont généralement issus (exemple: Afrique du Nord, Liban, Territoire palestinien occupé - TPO) ont tendance à voir l'émigration d'un bon œil, car elle réduit le chômage et assure des envois de fonds à court terme. Étant donné que les ouvriers migrants procurent aux employeurs locaux une main-d'œuvre abordable, les employeurs des pays qui les attirent généralement (à l'exemple des pays du CCG) la considère également comme étant favorable.

L'OIT (2012: 38) fait toutefois valoir que la migration ne constitue pas une solution à long terme aux problèmes d'employabilité dans la région, mais satisfait les objectifs à court terme de certains investisseurs qui font peu de cas de la durabilité et de l'équité du type de croissance économique envisagé. La migration encourage également le recours aux techniques exigeantes en main-d'œuvre et déprime les salaires locaux, et inhibe donc toute motivation à moderniser les processus au moyen de nouvelles technologies (sans oublier que de nombreux travailleurs migrants, en particulier dans les pays du CCG, sont privés de droits fondamentaux). Lorsque les emplois sont rares et pas particulièrement lucratifs dans le secteur privé, ceci bloque la croissance et accroît la pression sur le gouvernement en termes de fourniture d'emplois.

Le rôle des compétences linguistiques chez les travailleurs migrants dans les pays du CCG

Recherche menée par Erling et al. (2015) Dans un projet de recherche récent financé par le British Council, nous avons examiné le rôle de l'anglais chez les travailleurs migrants issus des zones rurales du Bangladesh et travaillant dans les pays du CCG. Chez les participants à cette étude, dont beaucoup avaient des niveaux d'éducation plutôt faibles, les compétences linguistiques ont été clairement perçues comme étant importantes. Ces personnes ont cependant estimé que le facteur le plus décisif qui détermine leur succès lorsqu'ils travaillent à l'étranger était leur qualification pour un certain type de travaux. Les participants ont indiqué que les personnes qui obtenaient les meilleurs emplois et gagnaient plus parlaient généralement anglais, mais certains exemples indiquaient aussi que des

personnes dotées de compétences et de capacités linguistiques élevées rencontraient également de grosses difficultés et se faisaient exploiter. Ceci laisse entendre que des niveaux de scolarité plus élevés et des compétences linguistiques peuvent aider les travailleurs migrants à éviter les expériences difficiles, mais que les compétences en langue anglaise n'assurent pas le succès ou ne mettent pas les individus à l'abri de l'adversité.

1.2.5 Les crises et les conflits politiques et sociaux

Les problèmes liés au marché du travail dans la région MOAN n'ont rien de nouveau, mais la crise financière internationale de 2008 et le Printemps arabe ont ralenti la croissance économique, notamment dans les pays qui n'appartiennent pas au CCG. La région a connu des révolutions, des bouleversements politiques, des conflits, la guerre civile et l'occupation, et les récentes crises en République arabe syrienne et en Libye ont intensifié les tensions politiques dans la région et ralenti la croissance économique, ce qui pousse les migrants issus de l'Égypte, de la Jordanie, du Liban et de la Tunisie à retourner dans leur pays et exerce une pression supplémentaire sur la situation de l'emploi.

De plus, les réfugiés qui tentent d'échapper à la guerre civile en Syrie et au Yémen mettent à rude épreuve les économies et les systèmes éducatifs des pays voisins. Quatre autres pays ont connu des conflits politiques à grande échelle depuis les années 1960 (le Liban, l'Irak, le Koweït et le TPO), ce qui a certainement inhibé la croissance et l'éducation.

**L'anglais et l'employabilité dans le Territoire palestinien occupé (TPO)
Avec la contribution d'Andrew Foster, British Council, TPO. Un quart de la population palestinienne vit dans la pauvreté, et le taux enregistré à Gaza est deux fois plus élevé que celui de la Cisjordanie.**

Selon une récente mise à jour de la Banque mondiale (2014), les conflits de 2014 dans la bande de Gaza exerceront une pression supplémentaire sur l'économie déjà rampante. Alors que la croissance économique annuelle moyenne dépassait les 8 % entre 2007 et 2011, elle a chuté à 1,9 % en 2013 et a atteint moins de 1 % au cours du premier trimestre de l'année 2014. Les entreprises palestiniennes ont été paralysées par les restrictions de la circulation des personnes et des biens. Gaza enregistre le taux de chômage le plus élevé au monde (43 %). Au moins un Palestinien sur six en Cisjordanie et près d'une personne sur deux dans la bande de Gaza est au chômage. Le chômage des jeunes a grimpé à plus de 60 % vers la fin de l'année 2014 (Banque mondiale, 2015).

Quel est le rôle de l'anglais dans le contexte marqué par de sévères restrictions sur la circulation et les opportunités économiques? L'anglais serait presque certainement plus utile si le développement et la circulation des personnes et des biens n'étaient pas sérieusement entravés par l'occupation continue. Dans l'état actuel des choses, l'anglais est requis pour occuper des postes convoités dans les nombreuses organisations internationales actives dans le pays. L'anglais est également important dans l'enseignement supérieur, car de nombreux membres du corps professoral palestiniens entretiennent des liens étroits avec les universités étrangères. Une partie de l'importante diaspora palestinienne vit

dans les pays de langue anglaise, en particulier aux États-Unis, un pays par lequel transitent les Palestiniens. L'anglais est nécessaire pour demander des bourses et pour rédiger des demandes d'inscription dans les universités étrangères, et constitue donc une issue de 'sortie'. Malheureusement, et probablement à juste titre, un grand pourcentage des personnes qui s'en vont ne ramènent jamais les compétences et les connaissances qu'elles ont acquises. L'anglais est également utile pour accéder aux informations dans les médias électroniques, et l'étude de marché commandée par le British Council, menée en 2014, a révélé que près de 70 % des Palestiniens à travers la Cisjordanie et Gaza utilisaient Internet tous les jours.

Les Palestiniens ont toujours compté parmi les populations les plus hautement qualifiées dans le monde arabe (Sultan, 2011). L'accès à l'éducation a été convenable dans le TPO, hormis les périodes sporadiques de suspension et d'imposition de restrictions. Les tendances en termes d'accès et de qualité sont maintenues, au moins dans certaines écoles, car des recherches récentes ont montré que les réfugiés palestiniens obtenaient des résultats d'apprentissage au-dessus de la moyenne en dépit des circonstances défavorables dans lesquelles ils évoluaient (Banque mondiale, 2014b).

La stratégie 'Palestine 2020' pour l'éducation vise à créer: *Un système éducatif axé sur les résultats, centré sur l'étudiant et inclusif qui fournit des services éducatifs appropriés, de grande qualité et équitables, dignes du 21ème siècle à tous les niveaux, qui tiennent compte des besoins individuels et qui sont au cœur de l'évolution politique, économique et sociale au sein et pour la Palestine.* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2014)

Le rôle de l'enseignement de la langue anglaise est au cœur de cette vision, chose évidente depuis que le premier plan de programme d'études palestinien de 1998 a introduit l'anglais depuis la première année dans les écoles. Ce plan souligne l'importance de l'apprentissage des langues pour intégrer la société moderne et tisser des relations internationales (cf. Amara, 2003). Compte tenu des fortes traditions éducatives et des motivations, il devrait être possible de réaliser ces objectifs. Cependant, les problèmes courants qui entravent le développement et le renforcement de l'État et fragmentent le système éducatif portent à croire que la concrétisation de cette vision sera confrontée à de gros défis.

1.3 Stratégies proposées pour promouvoir l'employabilité

De nombreuses discussions ont été tenues au sujet des solutions qui pourraient minimiser le problème du chômage dans la région et stimuler la croissance de l'économie. Un certain nombre de ces propositions se concentrent du côté de l'offre (la nécessité de s'assurer que les demandeurs d'emploi disposent des compétences demandées par l'économie), et recommandent qu'il soit nécessaire de combler le déficit de compétences dans la société à travers des initiatives éducatives. D'autres propositions reconnaissent que les initiatives éducatives ne peuvent, à elles seules, générer d'importantes possibilités d'emploi et se concentrent davantage du côté de la demande de main-d'œuvre (exemple: développement de l'économie).

1.3.1 Du côté de l'offre: combler le 'déficit de compétences'

De nombreux éléments de preuve permettent d'affirmer que les systèmes éducatifs de la région MOAN ne répondent pas aux attentes des populations en ne les préparant pas pour un emploi décent. Malgré les progrès réalisés en réponse aux objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), le taux d'alphabétisation dans la région est encore faible, un grand nombre d'élèves du primaire n'atteignent pas le secondaire, et les résultats scolaires sont à tous les niveaux bien en-dessous des moyennes internationales. Comme l'indique le 11^{ème} Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013), 43 % des enfants dans les États arabes n'acquièrent pas les compétences de base en littératie et numératie, qu'ils soient scolarisés ou non. L'accès à l'éducation est un droit fondamental, et la fourniture d'une éducation de qualité présente de gros avantages personnels, sociaux et sociétaux (cf. Colclough, 2010). Rien que pour cela, il est impératif d'améliorer les systèmes éducatifs de la région.

Compte tenu de la nécessité de diversifier l'économie dans la région MOAN, de développer de nouvelles industries et de promouvoir l'employabilité, il est évident que les systèmes éducatifs doivent permettre aux demandeurs d'emploi d'intégrer une économie fondée sur le savoir de plus en plus internationale. Cependant, lorsqu'on les compare à d'autres pays et régions sur l'Indice de l'économie du savoir (KEI) - une échelle permettant de calculer dans quelle mesure les pays s'intègrent avec succès dans l'économie du savoir - les pays de la région MOAN tombent, dans l'ensemble, en-dessous de la moyenne (Banque mondiale, 2007: 8).

Une autre preuve attestant d'un 'déficit de compétences' est tirée des rapports de Brookings (Steer et al., 2015), de l'OIT (2015) et de McKinsey (Mourshed et al., 2012), qui ont constaté que la sous-scolarisation était courante chez les demandeurs d'emploi dans la région MOAN, et plus courante que la sur-scolarisation, et que les compétences des demandeurs d'emploi n'étaient pas adaptées aux besoins des employeurs:

Près de 40 % des employeurs du secteur privé formel dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord considèrent les pénuries de compétences comme étant un obstacle majeur aux activités commerciales et à la croissance des entreprises (Banque mondiale, 2013). Cette proportion est la plus élevée de toutes les régions en développement dans le monde. Une éducation insuffisante est également classée comme étant le quatrième plus grand obstacle à la croissance économique dans le Rapport sur la compétitivité du monde arabe 2011-12. (Forum économique mondial, 2012) (dans Steer, 2015: 16)

Ces conclusions sont corroborées par une enquête auprès de 1500 employeurs du secteur privé dans la région MOAN, qui a permis de constater que les diplômés ne possédaient généralement pas la combinaison de compétences recherchée par les employeurs: 20-35 % seulement des personnes interrogées ont convenu que leurs employés universitaires étaient adéquatement qualifiés pour l'embauche, et le nombre de personnes satisfaites du personnel spécialisé embauché était encore plus faible (10-25 %) (SFI, 2011: 37). De même, dans une étude menée par le British Council, 65-80 % des employeurs interrogés ont déclaré que les diplômés n'étaient pas prêts pour le travail, et les employeurs trouvent que les diplômés manquent de compétences générales, notamment la capacité de travailler en équipe (British Council, 2013c).

Dans l'ensemble, ces recherches menées auprès des employeurs et des demandeurs d'emploi dans la région MOAN suggèrent qu'il existe un déficit de compétences chez les demandeurs d'emploi dans trois domaines clés:

- Les compétences techniques (mauvaise compréhension de la théorie et de la pratique de la discipline)
- Les compétences générales (capacité à communiquer clairement, créativité personnelle, compétences en résolution de problèmes et en relations interpersonnelles, leadership, éthique professionnelle, attitude positive)
- Les langues (arabe, anglais et français), selon l'environnement de travail

L'anglais est considéré comme étant particulièrement important chez les employeurs, comme le montre l'extrait suivant:

Il est courant d'entendre un employeur dire 'je veux bien embaucher plus, mais il existe un manque de compétences techniques adéquates' ou signaler qu'il avait besoin d'ingénieurs ou de personnes ayant des compétences en langue anglaise, comme s'en plaignait par exemple un directeur des Ressources humaines dans une banque multinationale, qui nous explique: '50 % des postes que je n'arrive pas à pourvoir requièrent des compétences en langue anglaise'. (SFI, 2011: 41)

Dans l'ensemble, ces recherches ont engendré un discours dominant au sujet du 'déficit de compétences' dans la région MOAN: une impression que les individus et les pays en général ne possèdent pas les compétences nécessaires pour obtenir des emplois pertinents et rémunérés à tous les niveaux, tant sur le plan national qu'individuel.

Comme le souligne Rogers (2014), ce qui rend ce discours encore plus préoccupant est qu'il semble y avoir une internalisation généralisée de cette idée selon laquelle les demandeurs d'emploi eux-mêmes ont une faible confiance en leurs capacités et ne valorisent pas (ou ne reconnaissent même pas) leurs propres connaissances et leur expérience, qui pourraient être mieux utilisées en vue de stimuler l'employabilité et l'entrepreneuriat dans la région MOAN.

1.3.2 Du côté de la demande: répondre aux besoins du marché du travail

Les systèmes éducatifs dans la région MOAN ont certainement besoin d'être examinés et d'être réformés. Il est toutefois important de garder à l'esprit qu'il existe des problèmes structurels, sociaux et économiques plus vastes qui font obstacle à la création de la croissance économique dans la région MOAN (cf. OIT, 2012; Valiente, 2014; Banque mondiale, 2007; Banque mondiale, 2014a). C'est la raison pour laquelle il est également important de se concentrer sur le côté de la demande en main-d'œuvre lorsqu'on cherche les moyens de faire un usage productif de la jeunesse de plus en plus instruite de la région MOAN. Comme le soutient Black (2004: 10):

Le manque de compétences n'occasionne pas le chômage et ne réduit pas les opportunités d'emploi...le problème... est lié à la constitution du marché de l'emploi, l'inégalité économique et sociale, et l'impuissance politique.

Il est essentiel de constituer un marché du travail qui fonctionne bien, qui suscite ensuite une forte demande en travailleurs correctement formés et qui maximise la rentabilité de l'investissement dans l'éducation. Comme l'affirme le rapport de l'OIT (2012):

Les économies peu qualifiées, à faible productivité et à bas salaires ne deviendront pas des économies hautement qualifiées, à forte productivité et à salaires élevés tout simplement par l'augmentation du nombre d'écoles, de centres de formation professionnelle et d'universités et leur amélioration. (OIT, 2012: 20)

La nécessité de réformer le marché du travail peut être perceptible dans les forts taux d'émigration enregistrés dans la région MOAN, y compris à destination de pays à revenus élevés dont la production et les exigences en matière de compétences sont sophistiquées (Dutta et al., 2014). Le fait que les jeunes issus de la région MOAN peuvent se livrer à la concurrence dans cette zone et non dans leurs propres pays implique que les emplois proposés ne répondent pas à leurs aspirations. La croissance du secteur informel dans la région MOAN justifie davantage l'absence de possibilités d'emploi formel. Un rapport de l'OIT datant de 2012 affirme que:

Les demandeurs d'emploi, notamment les jeunes, ont fait ce qu'on attendait d'eux. Leur niveau d'éducation a considérablement augmenté, de même que leur volonté de prendre les emplois disponibles, même aux salaires existants. Lorsque les emplois salariés ne sont pas disponibles, ils acceptent tous les emplois qu'ils peuvent trouver, y compris dans le secteur informel. (OIT, 2012: 22)

Un examen approfondi du côté de la demande permet de comprendre que les individus et les systèmes éducatifs ne sont pas les seuls responsables de l'employabilité, et souligne la nécessité pour la politique économique de se concentrer sur la création d'emplois décents et le développement humain de façon plus générale, et pas simplement sur la croissance rapide de l'économie. Même s'il n'existe aucune réponse définitive aux problèmes liés au marché du travail dans la région MOAN, un certain nombre de solutions ont été

proposées, en termes de politique et de pratique, qui visent à accroître la demande et améliorer l'offre de main-d'œuvre. Étant donné que le présent rapport se focalise sur le côté de l'offre (à savoir le rôle de l'éducation en général - et de l'enseignement en langue anglaise en particulier), le créneau dont nous disposons ne permet pas un examen approfondi des propositions visant à générer la demande.

Cependant, un résumé des recommandations en vue de la réforme des économies de la région MOAN est présenté ci-dessous, ainsi que des références vers des ressources où les idées sont abordées plus en profondeur (voir également Angel-Urdinola et al, 2013):

Réformer le secteur public

- Réduire les effectifs et renforcer la redevabilité (Al-Tamimi, 2014; Banque mondiale, 2010)

Développer le secteur privé

- Bâtir la confiance afin que les individus désirent travailler dans le secteur privé et renforcer la stabilité de sorte que le secteur public ne soit pas la seule option viable (OIT, 2012; OIT, 2014; Banque mondiale, 2007)
- Estomper la rigidité du marché du travail (Haidar, 2011)
- Favoriser l'entrepreneuriat (British Council, 2013c; Masri et al, 2010)
- Proposer de meilleurs services d'emploi, d'orientation professionnelle, de conseil à l'emploi et d'informations sur le marché du travail (il est question ici de communiquer les réalités du marché du travail afin que les jeunes et leurs parents puissent faire des choix éclairés) (British Council, 2013c; Haidar, 2011; Sultana, 2014)
- Apporter un appui financier et tout autre type de soutien aux microentreprises et aux petites et moyennes entreprises (PME) (Fluitman, 2009)

Intégrer le secteur informel dans le secteur privé formel

- Donner les possibilités de transformer les emplois informels en PME (Fluitman, 2009)
- Développer des possibilités de formation pour les personnes travaillant dans le secteur informel (Fluitman, 2009; Rogers, 2014)
- Promouvoir les opportunités d'apprentissage (Rhodes, 2013; Rogers, 2014)
- Encourager les employeurs à proposer des stages et des programmes de placement en milieu professionnel (Jayaram et al., 2013)
- Proposer des subventions salariales (Broecke, 2012)
- Développer des systèmes et des modèles permettant d'accroître l'engagement des employeurs dans l'éducation (Gamar, 2013)
- Impliquer les étudiants et les demandeurs d'emploi dans la représentation ou la consultation sur la prise de décisions en matière d'éducation au niveau national (British Council, 2013c)
- Améliorer la gouvernance et la transparence (Valiente, 2014)

Certains pays ont réussi dans une certaine mesure à transformer leurs marchés du travail ; dans les EAU et à Bahreïn, des directives rigoureuses ont permis d'améliorer les perspectives d'emploi des diplômés (c'est-à-dire du côté de la demande) (Schwab, 2014). Cependant, les collaborations institutionnelles ou forums multilatéraux mettant l'accent sur la réforme du marché du travail à travers la région sont actuellement limités ou inexistantes. Ceci restreint le partage de connaissances et de bonnes pratiques et la possibilité de mener des réformes plus vastes et plus importantes.

Aperçu du rapport sur la compétitivité mondiale du Forum économique mondial

Le Rapport sur la compétitivité mondiale 2014-2015 (Schwab, 2014), publié par le Forum économique mondial, donne un aperçu des facteurs les plus problématiques de la conduite des affaires dans les pays de la région MOAN. Du côté de la demande, les problèmes liés à la réglementation restrictive du travail, à la corruption, à l'instabilité gouvernementale et politique et à l'inefficacité de la bureaucratie figuraient en haut de la liste pour la majorité des pays. Toutefois, des problèmes rattachés à l'offre tels qu'une main-d'œuvre insuffisamment instruite et une éthique professionnelle médiocre chez les travailleurs nationaux étaient également très significatifs pour la Libye, le Maroc, Oman, le Qatar, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis.

En termes de modèles de réussite, les Émirats arabes unis étaient le pays le mieux classé dans la région, se hissant à la 12^{ème} place au cours de la dernière année. Comme le note le rapport:

Dans l'ensemble, la compétitivité du pays reflète la haute qualité de ses infrastructures... À l'avenir, le positionnement du pays sur la voie d'un développement plus stable exigera de nouveaux investissements en vue d'améliorer les résultats sanitaires et scolaires (38^{ème} sur le pilier Santé et éducation primaire). Pour hausser la barre en matière d'éducation, il faudra non seulement prendre des mesures pour améliorer la qualité de l'enseignement et la pertinence des programmes, mais aussi pour encourager plus fortement la population à suivre des études primaires et secondaires. Dernier point, mais non des moindres, il est nécessaire de promouvoir davantage l'utilisation des TIC et de renforcer l'accent sur la R&D et l'innovation en entreprise afin de diversifier l'économie et assurer une croissance économique durable à l'avenir. (Schwab, 2014: 36)

1.4 Conclusion: une 'troisième option'

Cette section a résumé le complexe ensemble de facteurs qui expliquent les forts taux de chômage dans la région MOAN et décrit certaines mesures de réforme qui ont été proposées pour favoriser la croissance économique. Lorsqu'on se penche sur le côté 'demande' de la situation économique, on relève un besoin évident de créer des secteurs d'emploi diversifiés, dynamiques et compétitifs qui permettent aux économies de la région de ne plus dépendre du secteur public et des ressources naturelles en diminution. Ceci permettrait de créer une économie mieux à même d'absorber une main-d'œuvre plus instruite. Ce type de croissance économique durable passe également par la bonne gouvernance, la transparence et la stabilité politique, ainsi que la nécessité de lutter contre l'inégalité à grande échelle et l'exclusion sociale (Valiente, 2014).

Lorsqu'on se penche sur le côté 'offre' de la situation économique, on relève une nécessité évidente de créer des moyens permettant aux individus d'acquérir des compétences qui sont valorisées sur le marché du travail, notamment les compétences linguistiques, ainsi que le besoin d'aligner l'éducation sur les besoins du secteur privé. Le déficit des compétences est souvent attribué aux défaillances des systèmes éducatifs formels. Il figure donc au centre des préoccupations des politiques éducatives de la région, et des efforts sont déployés en vue d'intégrer le développement des compétences, y compris en langues étrangères, à tous les niveaux de l'éducation.

Les systèmes éducatifs de la région MOAN ont certainement besoin d'une réforme. Cependant, compte tenu de ce qui a été précédemment dit sur la nécessité de réformer le marché du travail, il est clair que la réforme du système éducatif à elle seule ne créera pas l'impulsion nécessaire pour réduire le chômage. La transformation n'est pas indispensable du côté de l'offre seulement ou de la demande uniquement, mais à tous les niveaux. Zaalouk (2014) parle alors d'une 'une troisième option' - une approche durable et systématique pour la transformation des systèmes économiques et éducatifs en vue de soutenir le développement humain, la création d'emplois décents et la promotion de l'apprentissage dans le but d'améliorer les moyens de subsistance. Pour cultiver l'esprit de leadership, d'entreprise et d'innovation et promouvoir la démocratie et la redevabilité, les systèmes éducatifs de la région MOAN doivent aller au-delà des concepts limités d'employabilité et de compétences. L'éducation devrait renforcer la confiance et développer les connaissances et les compétences existantes au sein de la société. Les jeunes devraient être encouragés à remettre en question et décomposer les paradigmes économiques actuels, et les remplacer par d'autres modèles qui placent le bien-être des êtres humains et des sociétés au cœur du développement humain (Zaalouk 2014: 356).

Les défis posés par la réforme économique et éducative dans la région MOAN ne doivent pas être perdus de vue lorsqu'on envisage l'enseignement de la langue anglaise dans cette zone. L'anglais joue déjà un rôle remarquable et reconnu au sein des sociétés de la région MOAN: plusieurs programmes officiels de la plupart des systèmes éducatifs sont consacrés à l'apprentissage de la langue anglaise, les motivations relatives à

l'apprentissage de la langue sont fortes, et les jeunes utilisent régulièrement la langue pour accéder aux médias et naviguer sur les réseaux sociaux. Malgré cela, des preuves montrent que les résultats de l'apprentissage formel sont faibles, et les employeurs ne sont pas satisfaits des compétences en langue anglaise présentées par les demandeurs d'emploi. Il est dès lors difficile de comprendre où se situe le problème. Quelles sont les réelles exigences en langue anglaise pour les différents types d'emplois disponibles dans la région MOAN? Quel est le rôle des compétences en langue anglaise dans la réforme éducative, la promotion de l'employabilité dans la région et la mise au point d'une 'troisième option'? Tel sera l'objet de la Section 3 du présent rapport. Cependant, avant de poursuivre, il est important d'examiner la relation entre l'éducation et le développement économique en général - comment et pourquoi cette relation est mesurée - et ce que nous savons à ce jour sur la rentabilité des systèmes éducatifs de la région MOAN. Tel est l'objectif de la Section 2.

SECTION 2:

le rôle de l'éducation dans la croissance économique et l'employabilité

La Section 1 a établi que le développement de l'économie et la promotion de l'employabilité des populations à travers la région MOAN posaient un énorme défi. Il a été déterminé que, à tort ou à raison, les systèmes éducatifs sont souvent indirectement chargés de promouvoir la croissance économique en préparant les jeunes au monde du travail, puis blâmés lorsque la croissance n'a pas lieu. Cette section donne un aperçu des recherches internationales sur la relation entre l'éducation, la croissance économique et la promotion de l'employabilité, en se concentrant sur les conclusions pertinentes pour la région MOAN.

2.1 La relation entre l'éducation et le gain économique

Un important corpus de recherches a tenté d'examiner la relation entre l'investissement dans l'éducation et la croissance économique (exemple: Hanushek et Woessmann, 2008; Little et Green, 2009). En 2012, le Département britannique pour le développement international (DFID) a parrainé une revue systématique de la littérature qui examine cette relation dans les pays à faible revenu (PFR), où l'on a noté une certaine inquiétude quant à l'efficacité de l'investissement dans l'éducation. Cette étude confirme les présomptions fondées sur le bon sens: 'un capital largement humain a un effet positif et authentique sur la croissance' (Hawkes et Ugur, 2012: 10). L'éducation et les compétences conduiraient à une plus grande productivité, ce qui est propice à l'augmentation du rendement économique. Les canaux par lesquels l'éducation et les compétences peuvent affecter la croissance économique comprennent l'amélioration de la productivité à travers le renforcement de la qualité, et une hausse du nombre de personnes qui rejoignent le marché du travail. Il existe aussi des canaux moins directs par lesquels l'éducation affecte le développement, notamment le fait que les personnes plus hautement qualifiées peuvent mieux utiliser l'investissement et sont plus exigeantes en termes de variété, ce qui stimule l'innovation.

Il convient de noter que Hawkes et Ugur (2012) affirment que c'est le 'capital humain' qui a un impact sur la croissance économique, et non l'éducation proprement dite. Le développement n'est pas seulement favorisé par la mise à disposition des écoles, des enseignants et du matériel pour les apprenants, mais par une éducation efficace et de qualité (cf. Hanushek et Woessmann, 2008).

De plus, la recherche indique que même si l'éducation et le développement des compétences sont des facteurs indispensables pour améliorer la productivité et l'emploi, ils ne suffisent pas (OIT, 2008; Permani, 2009). D'autres facteurs ont été jugés essentiels:

- Promouvoir l'investissement étranger direct, la technologie étrangère et des politiques macroéconomiques favorables à l'emploi
- Préserver la stabilité macroéconomique
- Élaborer des règlements efficaces
- Adopter un système financier transparent
- Développer une gouvernance efficace et respectueuse (Permani, 2009: 16)

À ceci s'ajoute:

- Le respect des droits des travailleurs, de l'égalité des sexes et des normes de santé et de sécurité ; le dialogue social ; et les investissements fondamentaux en matière de santé et d'infrastructure physique (OIT, 2008: 9)

Cette recherche corrobore les arguments de ceux qui promeuvent le développement de la demande dans les marchés du travail dans la région MOAN, présentés plus haut, et qui identifient de nombreux facteurs systémiques qui contribuent aux forts taux de chômage. Elle suggère également que les politiques éducatives soient intégrées dans les programmes de développement généraux, tel que proposé dans les objectifs de développement durable (ODD), afin d'avoir un impact significatif sur l'économie et le bien-être humain.

2.2 Élément de preuve issu de la région MOAN

Un important corpus de recherche émergeant étudie la relation entre l'éducation et le gain économique dans un nombre croissant de régions et de contextes (par exemple en Asie du Sud, voir Erling, 2014). Cependant, on enregistre un manque relatif de données empiriques tant en termes de résultats économiques qu'éducatifs (Badr et al, 2012; OIT, 2012) dans la région MOAN, de sorte qu'il est difficile de tirer des conclusions factuelles sur la relation entre les deux.

Je rassemblerai, dans la suite de cette analyse, les éléments de preuve disponibles pour tenter de créer une vue d'ensemble de la situation actuelle.

2.2.1 La politique éducative dans la région

Les pays de la région MOAN ont placé les initiatives éducatives au cœur de leurs plans stratégiques nationaux pour l'employabilité et la croissance économique. Nous citerons par exemple le cas de la Vision nationale du Qatar pour 2030:

Résultats en matière de développement humain

Une population éduquée

Un système éducatif de niveau international qui équipe ses citoyens en vue de réaliser leurs aspirations et de répondre aux besoins de la société du Qatar, avec notamment:

- Des programmes d'étude et de formation qui satisfont les besoins actuels et futurs du marché du travail
- Des possibilités de qualité en matière d'éducation et de formation correspondant aux aspirations et aux capacités de chaque individu
- Des programmes éducatifs accessibles pour un apprentissage permanent

Un réseau national de programmes éducatifs formels et informels qui équipent les enfants et les jeunes qataris des compétences et de la motivation nécessaires pour contribuer à la société, ce qui encouragera:

- Des bases solides en ce qui concerne les valeurs morales et éthiques, les traditions et le patrimoine culturel du Qatar
- Un fort sentiment d'appartenance et de citoyenneté
- L'innovation et la créativité
- La participation à un large éventail d'activités culturelles et sportives

Des institutions éducatives bien développées, indépendantes, autogérées et responsables, opérant dans le cadre d'orientations déterminées au niveau central

Un système efficace pour financer la recherche scientifique, réparti sur les secteurs public et privé, et dirigé en coopération avec des organisations internationales spécialisées ainsi que des centres internationaux de recherche

Un rôle international d'importance dans le domaine des activités culturelles et intellectuelles et de la recherche scientifique

Figure 1: Résultats de la Vision nationale du Qatar pour 2030 en matière de développement humain (Secrétariat général pour la planification du développement, 2008: 8)

C'est également le cas du nouveau projet d'éducation mis en avant par le gouvernement marocain en novembre 2014 et désigné Vision 2030.

Le programme vise à :

- Restructurer l'enseignement supérieur en regroupant les grandes universités autour de pôles afin d'accroître leur visibilité dans la région et sur le continent
- Promouvoir la recherche scientifique universitaire
- Accroître le niveau de compétences en arabe et inculquer une connaissance pratique des langues étrangères
- Intégrer la formation générale à la formation professionnelle en identifiant les professions au niveau du primaire, en définissant une filière professionnelle au niveau du secondaire, et en avançant vers une formation professionnelle élargie

Ces réformes éducatives soulignent la nécessité de promouvoir la qualité de l'éducation, le renforcement des initiatives de formation des enseignants, la consolidation des secteurs des sciences appliquées, et la promotion de la recherche et du développement dans les universités afin de soutenir la croissance économique et la diversification (voir aussi Brock et Levers, 2007). L'enseignement de la langue anglaise est rattaché à toutes ces avancées, car les compétences en langue anglaise sont importantes pour développer l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, ainsi que le secteur privé formel. Pourtant, pour réussir l'enseignement de la langue anglaise, il est nécessaire de disposer d'un grand nombre d'enseignants hautement qualifiés. Tous ces efforts nécessitent d'importants investissements.

2.2.2 L'investissement dans l'éducation

Des investissements importants ont été réalisés dans le domaine de l'éducation en réponse à des objectifs politiques ambitieux dans la région MOAN. Les données de la Banque mondiale montrent que les dépenses totales des gouvernements pour l'éducation dans la région MOAN se situent à 19 % par rapport à une moyenne mondiale de 14,5 %, une moyenne nord-américaine de 14,1 % et une moyenne de 11,6 % au sein de l'OCDE. L'Arabie saoudite est le pays qui dépense le plus en éducation dans la région, que ce soit en termes de total ou de pourcentage de ses dépenses budgétaires globales (voir Tableau 3).

Les dépenses d'éducation en tant que pourcentage du PIB et des budgets nationaux varient considérablement à travers la région MOAN. La région dépense en moyenne environ 4 % du PIB pour l'éducation (voir Tableau 3) contrairement à une moyenne de 6,2 % au sein de l'OCDE (OCDE, 2012), et à la recommandation de l'UNESCO selon laquelle les gouvernements doivent consacrer 6 % du PIB à l'éducation (UNESCO, 2014).

Pays	PIB	Pourcentage du PIB consacré à l'éducation	Pourcentage des dépenses publiques consacré à l'éducation
Algérie	210,2 (2013)	4,3 (2008)	25 (2012)
Bahreïn	32,89 (2013)	2,9 (2008)	8,9 (2012)
Égypte	271,97 (2013)	3,8 (2008)	12 (2014)
Irak	229,33 (2013)	4,1 (1985)	15 (2009)
Jordanie	33,68 (2013)	6,4 (2003)	12,7 (2011)
Koweït	175,83 (2013)	3,8 (2006)	3,7 (2006)
Liban	44,35 (2013)	2,6 (2013)	8,4 (2013)
Libye	74,2 (2013)	2,7 (1999) ⁹	Aucune donnée
Maroc	112,6 (2014)	6,6 (2013)	18,3 (2013)
Oman	79,66 (2013)	4,2 (2009)	10,9 (2009)
Palestine	11,26 (2012)	4,9 (2012) ¹⁰	15,7 (2012)
Qatar	203,24 (2013)	2,4 (2008)	2,5 (2008)
Arabie saoudite	748,45 (2013)	5,6 (2012) ¹¹	25 (2012)
Syrie	40,41 (2007)	4,9 (2007)	Aucune donnée
Tunisie	47,13 (2013)	6,2 (2012)	17,4 (2012)
EAU	402,34 (2013)	1,2 (2009)	25 (2004)
Yémen	35,95 (2013)	5,2 (2008)	16 (2008)

Tableau 3: Dépenses d'éducation dans la région MOAN¹²

2.2.3 La rentabilité de l'investissement dans l'éducation dans la région MOAN

S'agissant des éléments de preuve sur la relation entre l'éducation et le développement économique dans la région MOAN, des études ont montré qu'en dépit de cet important investissement dans l'éducation, la croissance économique était restée obstinément lente. De même, l'intensification des investissements dans l'éducation n'a pas abouti à une amélioration notable des résultats d'apprentissage selon les évaluations internationales.

Un rapport de la Banque mondiale a établi qu'en 2007, compte tenu du niveau d'investissement dans l'éducation (une moyenne de 5 % du PIB à l'époque), les performances d'apprentissage des enfants étaient bien inférieures aux attentes. Des recherches complémentaires entreprises depuis lors confirment qu'aucune amélioration significative n'a été apportée (Steer et al., 2014).

⁹ Atlas mondial de données, Libye: <http://knoema.com/atlas/Libya/topics/Education/Expenditures-on-Education/Public-spending-onp,mk-education-percent-of-GDP>

¹⁰ Ministère de l'Éducation, Palestine: [www.mohe.gov.ps/\(A\(AOuLQACy0AEkAAAAMjYwMDkzMmUtNWlwMy00ZGYzLTk3NDYtODI3NzY1NTY4MTk4Z01vCPH5YzZD-_4U912TqvAWD2U1\)S\(230q4555kwxyzjefnqirqyh\)\)/Uploads/ramamohe/PER%20Education%20Palestine%20-%20Final%20Report%2010%20September%202013.pdf](http://www.mohe.gov.ps/(A(AOuLQACy0AEkAAAAMjYwMDkzMmUtNWlwMy00ZGYzLTk3NDYtODI3NzY1NTY4MTk4Z01vCPH5YzZD-_4U912TqvAWD2U1)S(230q4555kwxyzjefnqirqyh))/Uploads/ramamohe/PER%20Education%20Palestine%20-%20Final%20Report%2010%20September%202013.pdf)

¹¹ Le Royaume se hisse au premier rang mondial en termes de dépenses d'éducation (2013): www.arabnews.com/saudi-arabia/kingdom-tops-world-education-spending

¹² Statistiques tirées de Wikipedia et de l'UIS Data Centre, l'Institut de statistiques de l'UNESCO, sauf indication contraire.

Le pourcentage d'élèves qui ne présentent pas les niveaux d'apprentissage de base en numératie dans la région est supérieur au pourcentage prévu sur la base de leur niveau de revenu. Au Qatar, par exemple, près de 50 % des élèves de 8^{ème} année ne présentent pas les niveaux d'apprentissage de base requis en dépit d'un PIB par habitant significativement supérieur à celui des pays qui enregistrent des niveaux d'apprentissage beaucoup plus élevés (Steer et al, 2014: 11). Le rapport 2007 de la Banque mondiale a indiqué que la région MOAN enregistrait des résultats économiques systématiquement inférieurs à ceux de l'Amérique latine et de l'Asie de l'Est, régions ayant des niveaux de développement similaires qui investissent cependant moins dans leurs systèmes éducatifs, et cela n'a pas changé depuis lors.

Il convient également de noter que la relation entre les dépenses d'éducation et les résultats d'apprentissage n'est pas toujours directe. S'il est vrai que le Koweït, un pays à revenu élevé, s'en sort mieux dans les évaluations internationales que le Yémen, un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, il n'en demeure pas moins vrai que la Jordanie et la Tunisie, deux pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, s'en sortent mieux que l'Arabie saoudite, un pays à revenu élevé présentant des niveaux d'investissement remarquables (Banque mondiale, 2007).

Dans les pays du CCG, les dépenses d'éducation sont élevées, l'accès est libre et les étudiants reçoivent souvent des subventions pour continuer les études. La performance reste cependant faible. Cette situation peut être liée à un manque de motivation dû au fait que l'emploi dans le secteur public est plus ou moins un droit automatique, et est davantage basé sur la citoyenneté que sur le mérite. D'un autre côté, les étudiants jordaniens, libanais ou tunisiens, dont les résultats scolaires sont plus élevés, ne s'attendent pas à obtenir automatiquement un emploi à la fin de leurs études, et peuvent donc avoir une motivation intrinsèque à apprendre plus. Le faible degré de motivation peut également être lié à la mauvaise qualité de l'éducation et du matériel, un autre problème qui limite la rentabilité économique de l'éducation. Cependant, il peut aussi être lié à des facteurs socioculturels tels que l'engagement religieux, les allégeances de parenté et les responsabilités familiales.

2.2.4 Les raisons qui expliquent la faible rentabilité de l'éducation

Il est difficile de comprendre pourquoi l'éducation a un impact aussi limité sur les économies et le potentiel d'employabilité des individus. Comme indiqué ci-dessus, le problème n'est pas lié à un manque d'investissement. La section ci-après examine quelques raisons potentielles qui expliquent cette faible rentabilité.

2.2.4.1 1 La qualité des mesures éducatives

L'une des principales raisons pour lesquelles l'éducation ne se traduit pas par un gain économique dans la région MOAN est que l'éducation reçue par la majorité des apprenants ne conduit pas à un apprentissage significatif, et ne peut pas être définie comme étant 'une éducation de qualité'¹³. L'éducation fait partie du plan de développement économique de toute nation, de sorte que toute initiative visant à développer ou améliorer les programmes éducatifs fait également partie du système de 'développement des compétences'. La concentration sur les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et l'Éducation pour tous (EPT) a occasionné la mise en œuvre de nombreux programmes dans la région MOAN dans le but d'améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement général (UNESCO, 2013).

Cependant, il semble que les systèmes éducatifs à tous les niveaux dans la région MOAN restent confrontés aux défis liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à la garantie de l'équité de l'accès à l'éducation. Même si ces problèmes peuvent sembler difficiles à comprendre dans les pays du CCG qui disposent d'importantes ressources, certains pays de la région ont atteint leur maximum en termes d'utilisation des ressources, et les efforts déployés pour fournir une éducation de qualité sont plus compréhensibles.

Le niveau des pays de la région est bas lorsqu'on le compare aux normes internationales, et ces pays comptent même parfois parmi les moins avancés dans le monde. Les 'normes internationales' utilisées pour juger la qualité de l'éducation dans un pays renvoient à des exercices internationaux de benchmarking comparatif, à l'instar du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), des Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Quatre pays de la région MOAN ont participé au PISA en 2012¹⁴, tandis que 14 pays ont pris part à ces exercices en 2007 et en 2011¹⁵.

Selon ces études, un nombre important d'étudiants de la région n'atteignent pas l'indicateur de performance le plus bas, qui indique un niveau de connaissance de base dans le domaine. Dans les quatre pays de la région MOAN qui ont participé à cette étude (Jordanie, Qatar, Tunisie et Émirats arabes unis), bon nombre de meilleurs candidats tombaient en-dessous du score PISA moyen de tous les pays participants. Le Maroc et la Tunisie se trouvaient parmi les trois derniers pays lors du test TIMSS en mathématiques de niveau 4 en 2007, tandis que 53 % des étudiants égyptiens n'atteignaient pas l'indicateur international le plus bas en

¹³ The vision of 'quality education' referred to here is informed by a definition put forward by Unicef (2000), which includes content that is reflected in relevant curricula and materials for the acquisition of basic skills, especially in the areas of literacy, numeracy and skills for life; processes through which trained teachers use child-centred teaching approaches in well-managed classrooms and schools and skilful assessment to facilitate learning and reduce disparities; outcomes that encompass knowledge, skills and attitudes, and are linked to national goals for education and positive participation in society.

¹⁴ Jordan, Qatar, Tunisia and the United Arab Emirates participated in 2012. The reason for the decrease in participation between 2007 and 2012 is not known.

¹⁵ Algeria, Bahrain, Egypt, Jordan, Kuwait, Lebanon, Morocco, Oman, Palestinian National Authority, Qatar, Saudi Arabia, Syria, United Arab Emirates (Dubai) and Yemen.

mathématiques, et que 45 % se trouvaient en-dessous de l'indicateur en science. Les conclusions de ces études indiquent tous que les résultats scolaires sont faibles comparativement à ceux des régions ayant un niveau de développement économique similaire (l'Asie du Sud-Est et l'Amérique latine, par exemple). Une étude récente menée par la Brookings Institute corrobore cette tendance troublante. En utilisant les évaluations de l'apprentissage disponibles dans 13 pays de la région MOAN, Steer et al. (2014) ont constaté que 56 % des élèves du primaire et 48 % des élèves du secondaire ne satisfaisaient pas aux exigences minimales lors des tests de base en littératie et en numératie (voir Tableau 4).

2.2.4.2 Pertinence des programmes d'études et nombre d'enseignants

Le programme d'études a été reconnu comme étant le principal catalyseur de la mauvaise performance des systèmes éducatifs de la région MOAN.

Dans de nombreux cas, les cours ont été jugés dépassés et pas suffisamment pertinents pour le marché du travail. Les pays qui obtiennent un score plus élevé dans les évaluations internationales ont tendance à avoir des programmes qui comprennent la promotion des compétences en résolution de problèmes et en communication, plutôt que la capacité à exécuter des tâches routinières. Les méthodes pédagogiques adoptées par les pays les mieux notés intègrent l'apprentissage inquisitif et adaptent l'enseignement à la capacité d'apprentissage de chaque élève. Cependant, dans la plupart des pays de la région MOAN, les traditions pédagogiques sont centrées sur l'enseignant, fondées sur la mémorisation et axées sur les examens, et les activités en classe impliquent la copie des notes inscrites au tableau, et peu d'interaction entre les enseignants et les étudiants (Banque mondiale, 2007: 8).

Pays	Primaire		Premier cycle du secondaire	
	Numératie	Littératie	Numératie	Littératie
Bahreïn	33	-	47	-
Jordanie	-	-	45	51
Koweït	70	-	-	-
Liban	-	-	27	-
Maroc	74	79	64	-
Oman	54	53	61	-
Palestine	-	-	48	-
Qatar	45	40	46	57
Arabie saoudite	45	35	53	-
Syrie	-	-	57	-
Tunisie	65	-	39	49
EAU	36	36	27	36
Yémen	91	-	-	-

Tableau 4: Pourcentage d'élèves qui ne satisfont pas aux niveaux d'apprentissage de base (Steer et al, 2014: 8)

De nombreux pays reconnaissent que leurs programmes et programmes d'études doivent être repensés, mais sont confrontés à des problèmes liés à la capacité institutionnelle, au manque de mobilisation des employeurs et à l'insuffisance de données relatives au marché du travail. De plus, dans les contextes fortement centralisés de la Tunisie et de l'Égypte, les institutions ne disposent pas de l'autonomie nécessaire pour réviser les programmes.

Le faible nombre d'enseignants disponibles est un autre problème qui entrave la qualité éducative des systèmes de la région MOAN. Celle-ci enregistre le deuxième plus grand fossé dans l'enseignement au monde, après l'Afrique subsaharienne. La région doit créer 500 000 postes supplémentaires et remplacer 1,4 millions d'enseignants qui quittent la profession, afin de parvenir à l'éducation primaire universelle à l'horizon 2030 (Steer et al, 2014: 19). Ceci signifie, dans de nombreux cas, que les salles de classe sont surpeuplées, que les rapports enseignants-élèves sont élevés, et qu'un grand nombre d'enseignants non qualifiés sont en poste.

Un dernier point à considérer lorsqu'on se demande pourquoi les investissements dans l'éducation n'ont pas engendré de meilleures performances dans les pays de la région MOAN pourrait concerner les systèmes d'évaluation dans ces pays. Les élèves concentrent la plupart de leurs efforts sur la réussite aux examens. Pourtant, ces examens constituent tout d'abord une forme de filtre et de sélection des personnes qui doivent poursuivre les études, et ne permettent pas de vérifier que certaines connaissances et compétences ont été acquises (cf. Buckner et Hodges, à paraître).

2.2.4.3 L'égalité des chances et l'inclusion

En plus des questions de qualité, l'égalité des chances en matière d'éducation constitue un autre facteur qui contribue à la faible corrélation entre l'éducation et la croissance économique dans la région MOAN. En fait, les questions d'équité et de qualité sont fortement liées, car la classe sociale détermine grandement si l'on est en mesure de recevoir une éducation de qualité et être employé/employable (Valiente, 2014).

La recherche a montré que les pays qui disposent de systèmes éducatifs plus inclusifs ont tendance à faire mieux en termes de relation entre l'investissement dans l'éducation et le développement économique (Banque mondiale, 2007). Cependant, l'inclusion et l'égalité des chances sont un défi persistant dans la région MOAN. En fait, le fossé éducationnel marocain a été considéré comme étant l'un des plus grands au monde, et un rapport de l'UNESCO a signalé que l'augmentation du nombre d'écoles privées pourrait définitivement engendrer un système à deux vitesses (EI, 2014). Même si un ensemble de progrès ont été réalisés en matière d'accès à l'apprentissage (voir UNESCO, 2015), ils n'atteignent pas les groupes les plus défavorisés. Dans la région MOAN, des facteurs tels que la richesse, le sexe, l'origine ethnique et la situation géographique jouent un rôle important dans le façonnement des possibilités d'éducation de la population, même dans les pays à revenu élevé - et cette tendance semble être plus marquée que dans d'autres régions. Comme indiqué dans le Rapport mondial de suivi 2012, en Égypte, une personne sur cinq parmi les plus pauvres ne suit pas d'études primaires, alors que l'enseignement secondaire du deuxième cycle est presque universel chez les plus riches.

Les écarts entre les riches et les pauvres ont tendance à être plus prononcés lorsque les enfants prennent de l'âge, souvent parce que les jeunes issus de milieux socioéconomiques pauvres abandonnent en raison de l'augmentation des besoins de contribuer aux revenus du ménage (UNESCO, 2012: 183). Tout comme l'accès à l'éducation, le niveau scolaire est lié à des facteurs socioéconomiques. Les études TIMSS montrent que le contexte familial et les caractéristiques communautaires sont responsables d'une part importante de l'inégalité dans les résultats des tests, notamment en Égypte, au Liban et en Tunisie (OIT, 2012: 28). En outre, la relation entre l'obtention d'une éducation de qualité et les facteurs socioéconomiques devient plus inégale au fil du temps (le plus probablement en raison de la croissance de l'enseignement privé, examinée plus loin) (MEYI, 2009).

L'une des raisons pour lesquelles les possibilités d'éducation peuvent être moins équitables dans la région MOAN est que les sociétés sont généralement assez fortement stratifiées. Une récente étude menée par la Brookings Institution montre que la richesse est concentrée sur une très petite minorité privilégiée dans de nombreux pays de la région MOAN (y compris le Liban et l'Égypte), et que quelques individus et leurs familles contrôlent près de 30 % du PIB (Ianchovichina, 2015).

L'intensification de l'inégalité découle également de la préférence croissante pour l'enseignement privé pour ceux qui peuvent se le permettre, en particulier dans les zones urbaines. Malgré d'énormes hausses des dépenses d'éducation publique, le secteur de l'enseignement privé continue de croître. Dans de nombreux pays (Bahreïn, Jordanie, Liban), les parents plus aisés préfèrent maintenant inscrire

leurs enfants dans des établissements privés, car ils sont généralement considérés comme proposant des enseignements de qualité supérieure, avec un plus haut niveau d'efficacité et de responsabilité (même si peu de preuves fiables le démontrent, voir WiseEd Review, 2015).

Dans la région MOAN, l'inégalité se rattache aussi aux questions de genre. De gros progrès ont été réalisés pour accroître la scolarisation des filles dans toute la région. Malgré cela, les femmes font face à des défis particuliers dans le marché du travail dans la région MOAN, en particulier dans les pays du CCG. Par conséquent, leurs contributions au développement économique restent limitées. Alors qu'on compte plus d'étudiantes que d'étudiants en Jordanie, au Koweït, au Liban, en Arabie saoudite et en Tunisie, les taux de chômage des femmes restent plus élevés que la moyenne. Les taux de participation des femmes au marché du travail sont plus faibles que dans toute autre région, et atteignent à peine 25 % en Afrique du Nord et pas même 20 % au Moyen-Orient (OIT, 2014: 65). Ceci signifie que même les femmes ayant un niveau d'instruction élevé ne participent pas au marché du travail, et la rentabilité de leur investissement dans l'éducation, en des termes purement économiques, est moindre.

L'inégalité résulte également des caractéristiques des systèmes éducatifs, notamment le manque de flexibilité. Les pays qui proposent de multiples opportunités d'apprentissage enregistrent généralement de meilleures performances sur le marché du travail (Banque mondiale, 2007). Toutefois, dans la région MOAN, il existe peu de possibilités de passage d'une filière à une autre, et l'enseignement professionnel conduit dans la plupart des cas à l'impasse d'un emploi faiblement rémunéré et peu prestigieux.

Dès que vous avez choisi un domaine d'étude, il n'y a pas de retour en arrière, et il existe peu de possibilités de poursuivre ses études après un passage dans le marché du travail. Ces éléments de preuve dans leur ensemble laissent entendre qu'il reste encore beaucoup à faire pour trouver de nouveaux moyens d'accroître l'accès à l'éducation et veiller à ce que les améliorations de la qualité atteignent tout le monde - au lieu d'avoir un impact sur les personnes qui sont déjà les plus privilégiées.

2.2.4.4 Les problèmes de langue

Plusieurs problèmes de langue se posent également en matière d'éducation dans la région MOAN, et se rapportent à la fois à la qualité de l'éducation et à l'accès. Même si la région MOAN est principalement arabophone, il existe d'importantes différences linguistiques et culturelles entre les pays, ainsi qu'au sein des États. Ceci a un impact considérable sur les systèmes éducatifs et l'apprentissage. Les élèves qui entrent à l'école sont d'origines linguistiques diverses. Pour les élèves issus des régions pauvres, l'enseignement en classe peut être la première exposition prolongée à l'arabe standard moderne, étant peut-être locuteurs d'arabe dialectal ou, en Afrique du Nord, d'un des nombreux dialectes du tamazight (HDN, 1998: 12). Cette difficulté d'accès au programme d'études dispensé en arabe standard moderne pourrait contribuer à des résultats d'apprentissage faibles et à des taux d'abandon élevés, en particulier parmi les populations rurales. Pour ceux qui parviennent à l'enseignement secondaire, ceci renvoie dans certains contextes à un virage vers une autre langue comme moyen d'enseignement pour les matières scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur.

Ceci a souvent été le cas au Maroc, en Tunisie et en Algérie, par exemple, où les matières scientifiques étaient enseignées en français. Dans certains contextes, ce rôle revient désormais à l'anglais. Il est difficile de voir dans quelle mesure l'enseignement en langue anglaise différera de l'enseignement dispensé en français, qui a récemment été accusé: D'inhiber l'apprentissage en le filtrant à travers une langue qui est généralement mal comprise au niveau académique; mais...aussi de privilégier grandement l'accès des personnes scolarisées en français - en privé, en dehors du système étatique - aux matières, institutions et possibilités d'études les plus prestigieuses à l'étranger. (Roi du Maroc, 2013, dans Rose, 2014)

L'historique de la politique éducative concernant les langues a souvent été complexe et turbulent en Afrique du Nord, notamment en Algérie où l'élite au pouvoir a parfois refusé de reconnaître le pluralisme linguistique du pays, et interdit l'utilisation de langues autres que l'arabe comme moyen d'enseignement dans les écoles (Benrabah, 2007: 246), même si la situation pourrait maintenant être en train de changer. Les détracteurs de cette politique affirment qu'elle a engendré des 'cohortes de diplômés semi-analphabètes' qui ont une faible maîtrise de la langue arabe et française et des 'générations de parias non équipés pour faire face à l'économie moderne' (Benrabah, 2007: 245). Bien qu'en Afrique du Nord l'anglais soit maintenant demandé et privilégié, souvent par rapport au français, il est difficile de voir dans quelle mesure les politiques linguistiques éducatives relatives à l'enseignement de la langue anglaise ou à l'anglais comme langue d'enseignement seront efficaces lorsque la fourniture d'une éducation de qualité et l'apprentissage des langues ont essuyé autant d'échecs dans le passé.

Les politiques éducatives de la région doivent tenir compte du multilinguisme des sociétés et veiller à établir des ponts entre les langues. Les variétés locales doivent être valorisées afin que les enfants puissent facilement accéder à l'éducation et au programme d'études.

2.3 Le rôle de l'EFTP et le développement économique

L'analyse ci-dessus porte sur l'ensemble des systèmes éducatifs formels. Il existe aussi un débat spécifique sur le rôle particulier de l'éducation professionnelle dans l'assurance de la croissance économique et l'amélioration de l'employabilité. L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) a toujours occupé une place de choix dans les systèmes éducatifs formels de la plupart des pays, y compris dans la région MOAN. Sa capacité à fournir aux personnes les compétences plus ou moins directement utilisables sur le lieu de travail a été reconnue (Comyn et Barnaart, 2010). L'EFTP a été jugé particulièrement important pour trouver une solution au chômage des jeunes. Il est également vanté pour sa capacité à promouvoir l'inclusion sociale, car il améliore l'accès à l'éducation et assure une transition en douceur de l'école au milieu de travail (Nilsson, 2010).

On ne sait que trop peu de choses sur la rentabilité économique spécifique de l'EFTP, en dépit de l'augmentation de son envergure. Comme le note Nilsson (2010: 252), 'les preuves empiriques en faveur des hypothèses émises [à propos de l'EFTP] ne sont pas si courantes.' L'une des raisons de la pénurie de preuves sur l'efficacité de l'EFTP est qu'il est difficile de le définir et de le différencier des autres types d'éducation, et il est donc tout aussi difficile de distinguer ses effets sur la productivité.

Nilsson (2010) présente un aperçu des métaétudes sur la rentabilité de l'EFTP, tant au niveau de l'entreprise que chez l'individu. Il en conclut qu'il existe une base de preuves solide confirmant la relation entre l'EFTP et le gain économique pour les individus et les entreprises.

Il constate également que la scolarisation formelle est un important lieu de transmission des valeurs, des normes et des codes de comportement aux jeunes, des atouts très appréciés par de nombreux employeurs. Ainsi, indépendamment de tout autre apport de l'EFTP, compte tenu de la demande perçue en compétences non techniques dans la région MOAN, il semble y avoir un certain intérêt à suivre tout simplement un enseignement formel dans la mesure où les employeurs accordent du poids (et récompensent) les valeurs qui y sont acquises.

Toutefois, la preuve qui atteste de l'effet de l'EFTP sur le développement économique global d'une nation et l'inclusion sociale est loin d'être concluante. Ce résultat mitigé provient du fait que les causes du chômage des jeunes et les difficultés rencontrées lorsqu'il est question de le réduire sont complexes et entrelacées. Nilsson suggère donc que bien que l'EFTP puisse faire partie de la solution dans l'accélération du développement économique, il n'est pas le seul facteur qui compte. La 'boîte à outils' de l'EFTP pour l'amélioration de la formation professionnelle se concentre généralement sur les réformes de la gouvernance, les cadres de qualifications, les systèmes d'assurance qualité, les nouveaux mécanismes de financement et l'autonomie contrôlée des prestataires publics (McGrath et al, 2010: 625).

Cependant, cette approche a jusqu'ici eu un impact limité sur la création d'emplois et la réduction de la pauvreté (McGrath, 2010). Les personnes déjà employées ont peu d'opportunités de suivre l'EFTP, ceux qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire ne sont généralement pas qualifiés pour l'EFTP, et ceux qui ont terminé l'enseignement secondaire ont tendance à ne pas être favorablement disposés à l'EFTP parce qu'il ne répond pas à leurs besoins, car ils ne peuvent pas avancer dans leur carrière en raison du faible statut des qualifications.

En outre, en dépit des investissements massifs des gouvernements dans ces programmes (MEYI, 2009: 6), l'EFTP est généralement caractérisé par la faible qualité de sa formation, l'étroitesse des liens entre le programme d'études et les marchés du travail, l'absence d'une vision et d'une stratégie communes, et une structure administrative très complexe. Même si cette situation a connu une légère amélioration entre temps, les données issues de la fin des années 1990 en Égypte montrent que le plus fort taux de chômage est enregistré chez les diplômés des écoles professionnelles (Assad, 1997, dans Barsoum, 2004).

Rogers (2014) suggère que les solutions aux problèmes liés à la pertinence et à la qualité de l'EFTP, ainsi qu'aux assertions selon lesquelles il perpétue l'inégalité, pourraient être trouvées en arrêtant d'intensifier la fourniture de programmes d'EFTP normalisés et de systèmes de réglementation et en promouvant des initiatives moins formelles de développement des compétences de la main-d'œuvre effective et potentielle, indépendamment de leurs antécédents éducatifs et de leurs niveaux d'alphabétisation.

Cette mesure, soutient-il, fournirait une base plus solide pour une politique nationale visant à remédier au déficit perçu en matière de compétences (Rogers, 2014: 17).

2.4 Conclusion

Cette section passe en revue les éléments de preuve qui suggèrent que les investissements dans l'éducation doivent engendrer la croissance économique. Ceci n'a cependant pas été le cas dans la région MOAN, où certains pays ont fait des investissements colossaux dans l'éducation, et ont eu une rentabilité limitée en termes de croissance économique ou d'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. Cette recherche laisse penser que la région MOAN n'est pas un contexte dans lequel on peut investir avec confiance dans une réforme du système éducatif et s'attendre aux résultats escomptés. Continuer à financer l'éducation telle qu'elle est actuellement - dans le système global dans lequel elle est dispensée - n'est pas susceptible d'avoir un impact notable. La région a besoin d'un programme transformationnel systémique qui tienne compte des entraves au changement afin de s'assurer que l'éducation atteint les personnes défavorisées et permet aux individus de développer leurs capacités. Les individus doivent alors être encouragés à utiliser ces capacités dans un marché du travail réceptif. Il s'agit de se concentrer sur la qualité et l'égalité dans les initiatives éducatives, de promouvoir la formation et le perfectionnement des enseignants, d'actualiser le programme de manière à promouvoir le leadership, l'esprit d'entreprise et l'innovation, et de faire en sorte que les initiatives de développement des compétences atteignent les personnes qui en ont le plus besoin, dans une langue qu'ils peuvent comprendre.

SECTION 3:

Le rôle de l'anglais dans la région MOAN

Après avoir établi qu'il existait de nombreux défis à relever dans les systèmes éducatifs de la région MOAN et une faible corrélation entre les montants que les pays investissent dans leurs systèmes éducatifs et les avancées économiques qui en découlent, cette section aborde la question du rôle des compétences en langue anglaise dans l'employabilité dans la région MOAN. À cet égard, il est d'abord nécessaire de donner un aperçu général du statut de l'anglais dans la région et de sa place dans les systèmes éducatifs, des niveaux d'anglais au sein des sociétés, et des évolutions politiques qui ont surgi dans le but de renforcer les compétences en langue anglaise dans la région.¹⁶

Cette section se tourne ensuite vers la question de savoir si le statut accru de l'anglais au sein de ces pays a un impact positif sur la croissance économique et suscite l'employabilité. Cette section passe d'abord en revue les éléments qui prouvent que l'apprentissage de l'anglais est une source de gain économique pour les nations et les individus, et tient également compte des résultats qui ont été enregistrés dans d'autres contextes. Cette section se termine enfin par l'examen de certaines recherches les plus récentes en matière d'apprentissage de l'anglais dans la région afin de souligner l'ampleur des défis qui s'opposent à la mise en œuvre d'une éducation linguistique de qualité et à l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement.

3.1 L'anglais dans le paysage linguistique de la région MOAN

L'arabe est la langue officielle de tous les pays de la région MOAN, et la lingua franca de la plupart des populations nationales. Dans la plupart des cas, une certaine forme d'arabe peut répondre et répond d'ailleurs aux besoins de communication des populations de la région MOAN. En général, l'arabe moderne standard sert de langue de communication officielle et d'enseignement, tandis que les variétés locales sont utilisées de manière informelle. En d'autres termes, de nombreux enfants qui ont accès à l'apprentissage à travers l'arabe moderne standard peuvent mal connaître cette variété avant leur entrée dans l'éducation formelle. Ces variétés locales diffèrent d'une région à l'autre, et ne sont pas toujours mutuellement compréhensibles. Par exemple, les locuteurs de l'arabe tunisien et de l'arabe de l'Arabie saoudite peuvent ne pas se comprendre. Ceci signifie qu'il existe des limites à la capacité d'utilisation de l'arabe comme langue de communication principale à travers la région, en particulier pour ceux qui ont une expérience limitée de l'éducation formelle en arabe moderne standard.

L'anglais est prédominant dans la région dans plusieurs domaines, notamment le commerce, l'éducation, les secteurs culturels et politiques, ainsi que l'industrie du tourisme, qui représente un très grand pourcentage des économies égyptiennes, marocaines et tunisiennes en particulier.

¹⁶ Même si une vaste branche de la linguistique appliquée est consacrée à l'histoire et au statut de l'anglais et de l'apprentissage de la langue anglaise à travers le monde (ce domaine traite des variétés d'anglais dans le monde (World Englishes), voir Seargeant, 2012), très peu de ces recherches se concentrent sur les pays de la région MOAN (voir cependant Hamden et Hatab, 2009; Mahboob et Elyas, 2014; Schaub, 2000). Mais étant donné qu'un certain nombre d'études portant sur l'efficacité des programmes d'enseignement de la langue anglaise dans la région MOAN ont émergé au cours des dernières années (par exemple Alhuqbani, 2014; Al-Seghayer, 2014; Bailey et Demerow, 2014; Hassan et Elhami, 2015; Pessoa et al., 2014), ce domaine de recherche semble être en plein essor. Ceci est un solide indicateur d'une prédominance croissante des chercheurs de la région MOAN qui participent à des débats académiques mondiaux.

L'anglais semble être plus largement utilisé dans les zones urbaines, mais continue de gagner en popularité à travers la région. Il est censé être populaire parmi la jeune génération, qui considère l'anglais comme un tremplin essentiel pour de meilleures perspectives de carrière dans le secteur privé. Les commentateurs ont remarqué 'une frénésie quasi-paniquée pour l'anglais parmi les futurs employés en Égypte' (Schaub, 2000), ainsi que le nombre croissant de publicités pour des offres d'emploi qui nécessitent l'anglais en Jordanie (Hamdan et Hatab, 2009).

Dans les pays du CCG, qui comptent un grand nombre de non-ressortissants (voir Tableau 5), l'anglais sert souvent de lingua franca. Le Qatar a une population d'environ 2,2 millions de personnes, mais les ressortissants qataris représentent moins de 15 % de la population. La population de Bahreïn est constituée de plus de 50 nationalités différentes, qui parlent entre autres l'arabe, l'hindi, l'ourdou, le farsi et le tagalog. Ceci signifie que l'anglais est régulièrement utilisé au sein de la grande communauté d'expatriés, mais aussi employé comme moyen de communication entre les citoyens et les non-ressortissants.

Pays	Pourcentage de la population non-ressortissante
Bahreïn	55 (2013, ONU)
Koweït	70 (2014, PACI)
Oman	30 (2013, ONU)
Qatar	85 (2014)
Arabie saoudite	30 (2013, ONU)
EAU	80–90

Tableau 5: pourcentage de non-ressortissants dans les pays du CCG¹⁷

Le français joue également un rôle important dans la région, principalement en Afrique du Nord, mais aussi au Liban, et son importance est en déclin en Égypte. En Algérie, au Maroc et en Tunisie, le français est la principale langue commerciale. Cependant, plusieurs études ont suggéré que, depuis le milieu des années 1990, l'anglais gagnait en importance et était parfois privilégié par rapport au français en sa qualité de deuxième langue dominante enseignée dans les écoles (Labassi, 2010: 27; Daoud, 2001) - cette tendance est fortement animée par le désir/besoin d'accéder à l'information dans la 'source d'origine' plutôt qu'à travers sa version française.

L'anglais est de plus en plus populaire chez les jeunes, en raison de l'urbanisation continue et de la perception selon laquelle il améliore les perspectives de carrière. En Algérie, par exemple, l'anglais est considéré comme étant capable d'accroître les possibilités d'emploi, tant dans le pays (auprès des compagnies pétrolières et gazières internationales, par exemple) qu'à l'extérieur (dans l'environnement international des pays du CCG, par exemple).

L'utilisation de l'anglais est également stimulée par les jeunes qui entendent poursuivre des études supérieures, où les enseignements sont de plus en plus dispensés au moyen de cette langue.

¹⁷ Données tirées de www.dubaifaqs.com/list-of-gcc-countries.php

On note aussi un grand intérêt pour les études à l'étranger dans des pays anglophones tels que le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada, et l'Arabie saoudite compte parmi les dix premiers pays non membres de l'UE qui envoient des étudiants au Royaume-Uni (UKCISA, 2015). Il existe également un certain nombre de campus offshore des universités britanniques, américaines et canadiennes anglophones dans la région MOAN¹⁸, et l'Égypte, Oman, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis comptent parmi les 20 premiers pays dont les étudiants suivent des programmes d'études supérieures britanniques d'outre-mer (HESA, 2014). On note un grand intérêt pour les études dans les universités anglophones basées dans les pays du CCG chez les étudiants en provenance d'Afrique du Nord, en particulier (Euromonitor, 2012).

L'anglais est également prisé parce qu'il assure une exposition croissante à l'Internet et l'accès à l'information, même si le taux de pénétration de l'Internet dans la région MOAN est encore relativement faible dans son ensemble (voir Gelvanovska et al., 2014). Cependant, les réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter gagnent en popularité. Les recherches portant sur le rôle des réseaux sociaux dans le train des événements du 'Printemps arabe' en 2011 (par exemple, Bruns et al., 2013) ont montré l'importance de l'utilisation du réseau social anglophone Twitter. L'anglais est également considéré comme une langue de communication interculturelle, et un moyen de diffuser l'Islam à l'échelle internationale (cf. Mahboob, 2009).

Enfin, l'anglais est souvent utilisé par les bailleurs de fonds et les représentants d'ONG internationales occidentales, qui ont une forte présence dans certains pays (exemple: Égypte, Irak, PTO, Yémen), ce qui renforce l'impression de la nécessité de l'anglais pour l'employabilité et le développement.

3.2 L'anglais et l'éducation

La section suivante donne un aperçu de l'apprentissage de la langue anglaise dans la région MOAN, et souligne la croissance de son importance dans les systèmes scolaires de la région.

L'anglais est une matière scolaire obligatoire dans les écoles publiques dans tous les pays de la région. Il constitue dans la plupart des cas la première langue étrangère apprise. Cependant, en Algérie, au Liban, au Maroc et en Tunisie, l'anglais est souvent la deuxième langue étrangère après le français. Même dans ces pays, l'anglais est en pleine croissance. Alors qu'historiquement, les langues étrangères étaient enseignées à partir du secondaire, l'âge auquel l'anglais est introduit baisse progressivement, de sorte qu'un nombre croissant d'élèves de la région étudient cette matière pendant la majeure partie de leur formation scolaire.

Compte tenu du manque de données sur les résultats éducatifs dans la région MOAN en général, il n'est pas surprenant qu'il existe uniquement des preuves minimales sur les niveaux d'anglais chez les enseignants et les élèves dans les écoles publiques, ou au sein des sociétés de façon plus générale. L'élément de preuve existant n'est pas nécessairement normalisé ou fiable; il suggère toutefois qu'en dépit de la forte présence de l'anglais dans les programmes nationaux des pays de la région MOAN, et du nombre d'heures et d'années que les étudiants passent à suivre les cours de langue anglaise, les niveaux d'anglais restent assez faibles.

¹⁸ Il existe aussi deux universités françaises d'outre-mer dans les pays du CCG: l'Université Paris-Sorbonne d'Abu Dhabi et la Cité de l'éducation HEC Paris au Qatar.

Par exemple, l'indice de compétence en anglais EF (EF EPI), qui dit être 'la plus grande étude au monde portant sur les aptitudes en anglais', tente de classer les pays suivant le niveau moyen de compétences en langue anglaise chez les adultes. L'EF EPI a été développé par une compagnie de formation linguistique internationale, et tire ses conclusions à partir de données recueillies à travers des tests d'anglais disponibles gratuitement sur Internet.¹⁹

L'étude EF EPI la plus récente estime que la région MOAN comprend huit des dix pays les moins performants suivant l'indice de 2014, et est de loin la région la plus faible du monde en termes de maîtrise de l'anglais (EF EPI, 2014: 27). De même, les résultats du rapport Global English Business English Index (2011) ont révélé que les entreprises du Moyen-Orient enregistraient la moyenne la plus faible en termes de compétence en anglais des affaires (3,45 sur 10) dans les domaines couverts. Même dans les contextes où les universités de la région ont évolué vers l'enseignement anglophone (exemple: Qatar ou Émirats arabes unis), ni les étudiants, ni de nombreux instructeurs ne semblent être prêts à affronter les rigueurs de cours universitaires en anglais - en dépit de leurs nombreuses années de scolarité (Belhiah et Elhami, 2015: 6). Ce fait n'est pas surprenant compte tenu des défis éducatifs persistants évoqués ci-dessus, qui ont aussi un impact sur l'apprentissage de l'anglais.

Diverses interventions éducatives ont été testées dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats de l'apprentissage de la langue anglaise à travers la région.

Ces initiatives comprennent: l'introduction de la langue anglaise plus tôt dans les programmes d'études; l'enseignement de diverses matières dans les écoles secondaires du deuxième cycle par l'intermédiaire de l'anglais et l'utilisation de l'anglais comme moyen d'enseignement dans certains établissements d'enseignement supérieur; et la mise en œuvre d'un programme de communication centré sur l'élève pour l'enseignement de la langue anglaise. Les sections suivantes abordent chacune de ces solutions, tour à tour.

L'anglais dans les écoles libanaises

Le Liban ayant été sous mandat français de 1923 à 1946, le français a dominé en qualité de principale langue étrangère tout au long du 20ème siècle et a été utilisé comme moyen d'enseignement aux côtés de l'arabe. Toutefois, au cours des dernières décennies, l'anglais est devenu de plus en plus populaire et est maintenant une alternative officielle au français dans le système d'enseignement bilingue (Minkara, 2013). La première langue étrangère (français ou anglais) est enseignée à partir du niveau de la maternelle; les mathématiques et la science sont également enseignées à travers cette langue à partir de la 1ère année, et les autres matières sont dispensées en arabe.

Malgré une augmentation de la popularité de l'anglais, le nombre d'écoles qui enseignent l'anglais comme première langue étrangère est toujours inférieur au nombre d'écoles qui enseignent le français: seulement 26,3 % des écoles proposent l'anglais comme première langue étrangère, par rapport à 50,1 % qui proposent le français, et 23,6 % qui proposent les deux.

¹⁹ L'indice de compétence en anglais EF a été critiqué en raison de l'absence d'un échantillon représentatif, car les participants aux tests sont auto-sélectionnés et doivent avoir accès à Internet. Cependant, il existe peu de moyens de comparaison des pays en fonction de leurs compétences en anglais.

L'adoption de l'apprentissage privé et privé subventionné de la langue anglaise a augmenté au cours de la dernière décennie. En 2000-2001, 294 202 étudiants au total étaient inscrits en anglais par rapport à 428 817 en 2012-2013, soit une hausse de 45,8 %. Inversement, l'inscription en français comme deuxième langue a diminué de 8,4 % au cours de la même période (CERD, 2013).

3.2.1 L'introduction de la langue anglaise plus tôt dans les programmes d'études

Une stratégie commune employée dans la région (et au-delà) pour remédier à de faibles niveaux de langue anglaise dans la société est de mettre les enfants à l'apprentissage de la langue dès le départ (voir aussi Graddol, 2010). La tendance est de plus en plus orientée vers l'introduction de l'anglais à un plus jeune âge - notamment dans les pays où l'anglais joue un rôle important dans l'enseignement supérieur. L'anglais est désormais une matière obligatoire depuis la 1^{ère} année au Bahreïn, en Égypte, en Jordanie, au Koweït, au Liban, au sein du Territoire palestinien occupé et aux Émirats arabes unis.

En Arabie saoudite, le niveau auquel les élèves commencent l'apprentissage de l'anglais a progressivement baissé au fil du temps: l'anglais a été introduit en 7^{ème} année en 2003, et est ensuite passé en 5^{ème} année, puis en 4^{ème} année en 2012 (Arabie saoudite, ministère de l'Éducation, 2011). Le ministère yéménite de l'Éducation entend proposer l'anglais comme matière à partir de la 4^{ème} année (au lieu de la 7^{ème} année), même si l'instabilité politique complique la mise en œuvre du changement éducatif.

En Algérie, cependant, l'anglais est la deuxième langue étrangère (après le français) et ne fait pas partie du programme d'enseignement primaire, et les élèves commencent généralement à l'apprendre en 6^{ème} année. La situation est similaire au Maroc (mais peut-être en cours de changement - voir encadré ci-dessous).

On suppose souvent que, puisque les enfants apprennent les langues beaucoup plus facilement que les adultes, plus tôt ils commencent à apprendre, mieux c'est. Cependant, le lancement de l'apprentissage plus tôt chez les enfants n'engendre pas toujours le résultat escompté, car on note souvent un manque d'enseignants bien formés dotés de compétences linguistiques suffisantes. L'apprentissage des langues chez les jeunes apprenants exige des pédagogies et des activités appropriées qui suscitent leur confiance et leur créativité, et qui sont fondées sur leurs connaissances émergentes dans leurs autres langues (voir Cameron, 2001).

Un système en mutation: l'anglais ou le français comme deuxième langue officielle au Maroc?

Le Maroc est actuellement en train de décider s'il doit conserver le français comme première langue étrangère du pays et principale langue d'enseignement au niveau du supérieur, ou s'il doit passer à l'anglais.

Fin janvier 2015, un rapport présenté au Roi Mohammed VI par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique a recommandé l'adoption de l'anglais comme première langue étrangère dans le programme marocain (Arbaoui, 2015).

D'autres mesures ayant signalé une tendance croissante vers l'anglais comprennent la signature d'un accord de partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et le British Council-Maroc en vue de l'instauration d'un programme anglophone dans trois écoles secondaires. En novembre 2014, Lahcen Daoudi, ministre marocain de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a annoncé que le gouvernement était en train de renforcer la position de l'anglais dans les universités marocaines (Allilou, 2014). Depuis janvier 2015, les étudiants en sciences et certains professeurs de STIM et des sciences de la santé sont tenus de prouver leur maîtrise de l'anglais avant de prétendre aux études ou à l'emploi dans les universités scientifiques (ICEF, 2015).

Cette tendance a cependant fait face à la controverse et, jusqu'à présent, la position de l'anglais reste indécise. En mars 2015, le Conseil suprême a annoncé qu'il retirait sa recommandation de remplacer le français par l'anglais (MWN, 2015). La pression visant à maintenir le français comme première langue étrangère du pays est citée comme étant liée à la récente restauration des relations franco-marocaines après une querelle diplomatique d'une année. La rétraction de cette politique semble être critiquée par une grande proportion de la population. Il reste cependant difficile de savoir si les précédents virages vers l'anglais seront maintenus.

Même si le gouvernement marocain semble être engagé en faveur de l'enseignement des langues étrangères, il est difficile de savoir quelle(s) langue(s) dominera(ront) dans le secteur de l'éducation. Cette indécision autour de la politique d'enseignement des langues intensifiera certainement la difficulté de la mise en œuvre de pratiques éducatives liées à l'amélioration de la qualité à travers le pays.

3.2.2 La mise en œuvre de l'enseignement communicatif des langues (CLT)

Dans la plupart des pays, des politiques ont été introduites pour promouvoir des approches communicatives et centrées sur l'apprenant pour l'enseignement en langue anglaise dans le cadre du programme national. En Égypte, par exemple, le ministère de l'Éducation a introduit en 1999 un nouveau programme national d'anglais comme langue étrangère (EFL) basé sur l'enseignement communicatif de la langue. En Jordanie, le document pédagogique de 1990 a adopté une approche communicative de l'enseignement des langues, et a reformulé les objectifs généraux de l'enseignement de l'anglais. En 2005, les objectifs de l'enseignement de la langue anglaise ont été une fois de plus actualisés. Ces objectifs ont été élargis afin d'inclure les éléments suivants:

1. Acquérir les compétences nécessaires à l'utilisation efficace des technologies de l'information, ainsi que du registre linguistique employé.
2. Acquérir une attitude positive envers l'anglais et remarquer son importance en tant que langue mondiale et comme moyen de promouvoir la compréhension mutuelle entre les peuples et les pays, ainsi qu'en tant que moyen de perfectionnement professionnel de l'individu.

La mise en œuvre de ces politiques a cependant enregistré des résultats limités. Dans des recherches émergentes dans ce domaine, les défis liés à la mise en œuvre de ces politiques ont été attribués à l'obsolescence des programmes d'études, à une formation inappropriée et au manque d'initiatives de perfectionnement professionnel des enseignants, aux opinions des étudiants et des enseignants sur l'apprentissage de l'anglais, et à la nécessité de revoir les politiques d'évaluation (voir la Section 3.4.1 ci-dessous).

Le succès relatif de l'enseignement en langue anglaise aux Émirats arabes unis

Le plus récent indice de compétence en anglais EF (2014) rapporte que les Émirats arabes unis ont été les plus performants dans la région MOAN en termes d'amélioration de l'apprentissage de la langue anglaise auprès de sa population:

Les Émirats arabes unis ont une faible maîtrise de l'anglais par rapport aux pays d'autres régions, mais se distinguent dans la région MOAN pour leur succès relatif dans l'enseignement en langue anglaise. Ce succès émerge de deux vagues de réformes du système éducatif. Dans la première vague, les Émirats arabes unis ont amélioré la formation des enseignants et des administrateurs au titre de la modernisation de son programme d'études.

La deuxième vague, qui a débuté en 2010, est trop récente pour avoir eu un impact sur la maîtrise de l'anglais par les adultes, mais montre déjà des résultats lors des tests nationaux pratiqués sur les enfants. Cette deuxième vague de réformes a accru l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement dans certaines matières, a introduit l'utilisation des technologies dans chaque salle de classe et a imposé les cours d'anglais dans toutes les écoles primaires.

L'anglais est obligatoire dans les Émirats arabes unis pour l'admission dans les universités fédérales dans toutes les formations, car de nombreux cours sont dispensés en anglais. Toutefois, en raison de la formation insuffisante dans les écoles primaires et secondaires, 30 % du budget des universités fédérales sont affectés aux cours de rattrapage, y compris aux cours d'anglais. Il n'est pas rare que les étudiants assistent à ces cours de rattrapage pendant une ou deux années après leur sortie du secondaire avant d'être autorisés à démarrer les cours universitaires.

De toute évidence, il est inefficace et coûteux de forcer le système universitaire à combler les lacunes du système éducatif K-12. (EF EPI, 2014: 27)

3.2.3 L'anglais comme langue d'enseignement dans certaines matières

D'autres moyens par lesquels les politiques scolaires tentent d'améliorer les compétences en langue anglaise et de préparer les étudiants à continuer la formation et l'apprentissage en anglais consistent à dispenser certaines matières en employant l'anglais comme langue d'enseignement. Le Maroc teste à petite échelle un Baccalauréat option Anglais pour les matières STIM dans trois écoles secondaires (Arbaoui, 2014). Dans un projet beaucoup plus vaste à Abu Dhabi, un programme d'études anglophone pour la science, les mathématiques, l'informatique et l'éducation physique et la santé a été lancé dans les écoles secondaires du deuxième cycle afin de mieux préparer les élèves à l'atteinte du niveau d'anglais requis pour réussir en milieu universitaire (Belhiah et Elhami, 2015). Dans le cadre de ce programme, plus de 1000 nouveaux enseignants ont été recrutés pour renforcer les normes de l'enseignement dans les Émirats arabes unis, et la moitié d'entre eux provenait de pays anglophones. Ces programmes ont un impact limité, même s'il en résulte actuellement des préoccupations relatives au fait que les élèves ne développent pas une maîtrise suffisante de l'arabe.

3.2.4 Les écoles privées

Les écoles privées sont devenues de plus en plus populaires dans la région MOAN au cours de la dernière décennie: les statistiques de 2012-13 montrent que 8 % de l'ensemble des élèves fréquentent les écoles privées, comparativement à 6 % en 2008 (British Council, 2013c).

Dans le privé, l'enseignement des langues étrangères est introduit au début du cursus et est maintenu tout au long du programme, et de nombreuses écoles sont anglophones, du moins en ce qui concerne les mathématiques et les sciences. Les écoles privées sont largement considérées comme ayant une bien meilleure qualité d'enseignement de l'anglais et de meilleures ressources que les écoles publiques, bien que la qualité de l'éducation ne soit pas nécessairement meilleure (voir WiseEd, 2015). Dans les pays du CCG, les écoles privées ont tendance à employer des professeurs d'anglais expatriés, ce qui est perçu comme étant un autre avantage.

3.2.5 L'offre privée: l'apprentissage informel de la langue anglaise

Même lorsque le secteur public est utilisé pour la fourniture de l'éducation de base, les parents ont tendance à investir dans l'enseignement privé afin de compléter l'apprentissage scolaire de leurs enfants, en particulier dans le domaine de l'anglais. En Afrique du Nord, plus particulièrement au Maroc, en Égypte et en Tunisie, une grande proportion d'étudiants comptent sur le soutien scolaire privé, qui est considéré comme étant 'indispensable pour réussir les examens': En Tunisie, 70 % des élèves du secondaire ont recours aux cours privés, souvent dispensés par le même enseignant chargé des cours réguliers (Euromonitor, 2012).

3.2.6 La formation complémentaire (y compris l'EFTP)

La formation complémentaire et professionnelle dans la région MOAN a tendance à être dispensée en arabe dans l'ensemble, bien que cela dépende du domaine de formation. L'Institut de formation de Bahreïn offre par exemple un large éventail de spécialisations, à l'instar des études d'ingénierie et des études commerciales, avec l'anglais comme

langue d'enseignement (British Council, 2014f). De même, l'initiative du Collège communautaire du Qatar, qui a été mise sur pied pour préparer correctement les étudiants pour des postes de débutants dans leurs domaines, tout en les dotant d'aptitudes nécessaires pour poursuivre les études supérieures, dispense bon nombre de ses programmes en anglais (Hamilton, 2012).

Bahrain Polytechnic

Bahrain Polytechnic a été créé en 2008 par le gouvernement de Bahreïn en vue de répondre au besoin d'une main-d'œuvre bahreïnienne qualifiée afin de promouvoir la croissance économique et la diversification. Il dessert le Bahreïn et toute la région du Golfe en proposant une formation professionnelle technique et appliquée, des cours de courte durée, et des services de recherche et de conseil appliqués, tout en adoptant l'approche d'apprentissage par problèmes (PBL) de renommée internationale. Sur leur site, ils affirment que les diplômés 'seront prêts pour le travail; confiants et compétents, conscients de ce qu'on attend d'eux dans le monde professionnel, et capables de réaliser leur plein potentiel'. Les programmes, les qualifications et les cours, ainsi que la méthodologie de dispensation sous-jacente, sont élaborés en consultation avec les entreprises, les industries, les corps professionnels, et les institutions d'enseignement et de formation internationaux.

L'anglais étant la langue d'enseignement, les étudiants sont tenus de passer les examens d'entrée à la fois en anglais et en mathématiques. Tout au long et au-delà de l'expérience d'étude, Bahrain Polytechnic apporte un soutien à l'apprentissage, en particulier dans le domaine du développement des compétences en écriture, ainsi qu'ils le disent: 'les employeurs et les universitaires mettent fortement l'accent sur la maîtrise de l'anglais écrit.'

En 2015, Bahrain Polytechnic a ouvert un nouveau centre linguistique et d'écriture, qui propose des cours de langue au personnel non enseignant à l'École, ainsi que des services linguistiques au secteur des affaires de Bahreïn et à la communauté toute entière. Le centre linguistique est autorisé par City and Guilds, 'l'organisation leader en termes de développement des compétences, qui propose des services aux prestataires de formation, aux employeurs et aux apprenants à travers une variété de secteurs afin de répondre aux besoins du monde du travail d'aujourd'hui'. www.polytechnic.bh/news/bahrain-polytechnic-opens-writing-and-language-centre/

Les établissements qui ne disposent pas de leur programme d'études en anglais ont tendance à proposer l'anglais comme tronc commun. Au Koweït, par exemple, chaque institut d'EFTP inclut une unité d'Anglais à des fins spécifiques (ESP) dans le programme d'études (British Council, 2014e). En Jordanie, l'anglais est seulement introduit dans certaines spécialités selon les besoins, notamment dans le programme de Tourisme et d'Hôtellerie (British Council, 2014c). En Afrique du Nord, l'anglais n'est généralement pas formellement intégré dans les plans de cours du secteur de la formation professionnelle, en dépit d'une reconnaissance croissante de la nécessité de le faire (British Council, 2014a). En Libye, l'anglais est enseigné à l'école préparatoire et dans les instituts de formation professionnelle intermédiaires; toutefois, les étudiants ne quittent généralement pas ces programmes avec un niveau d'anglais utilisable en milieu de travail (Schellekens, 2013).

3.2.7 L'enseignement supérieur

La langue officielle pour l'enseignement, l'instruction et les cours d'enseignement supérieur dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur de la région MOAN est l'arabe, mais il existe des exceptions à cette règle.

Dans chaque pays, il existe plusieurs domaines d'étude où l'anglais est déjà employé comme langue d'enseignement (exemple: facultés scientifiques et médicales, génie mécanique et gestion d'entreprise).

L'anglais joue un rôle considérable dans l'enseignement universitaire en Jordanie, où il est utilisé comme langue d'enseignement dans certaines matières, et les départements d'anglais et de traduction ont été élargis. Depuis la fin des années 1990, tous les étudiants universitaires, quelle que soit leur spécialisation, sont tenus de suivre des cours sur les compétences de communication en langue anglaise. De plus, la plupart des universités publiques offrent des programmes de MA en langue et littérature anglaises, en traduction et en linguistique. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, la langue anglaise est le cours le plus populaire (British Council, 2014c). En Arabie saoudite, où des tentatives d'augmentation du niveau de compétence en langue anglaise ont été menées, presque toutes les universités et tous les collèges disposent de départements d'anglais et de centres de langue anglaise qui enseignent cette langue aux étudiants de tous les autres départements.

L'arabe est la langue d'étude dans les universités publiques en Égypte, à moins que le Conseil de la faculté ne décide, dans des cas particuliers, d'employer d'autres langues. L'anglais est exigé pour être admis aux établissements d'enseignement supérieur en Égypte, mais on note l'absence d'un système d'évaluation des besoins et de normes de compétence. Par conséquent, dans de nombreux cas, les diplômés quittent l'université sans compétences communicatives. Citons également le cas de la Libye où des études ont rapporté que de faibles niveaux de compétences observés parmi les diplômés sont particulièrement inquiétants, compte tenu du fait que la majorité d'entre eux deviendront eux-mêmes professeurs d'anglais (Borg, 2014).

3.2.8 L'anglais comme langue d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur privés

L'anglais a tendance à être la langue d'enseignement dans de nombreux établissements privés, dont le nombre ne cesse d'augmenter. Les établissements privés ont une meilleure réputation auprès des employeurs et l'on estime qu'ils produisent des diplômés hautement qualifiés et plus compétents en anglais, et donc mieux préparés pour le marché du travail que leurs pairs issus de l'enseignement public (Euromonitor, 2012). Ce n'est pas toujours le cas: la plupart des entreprises irakiennes préfèrent les diplômés issus d'universités publiques, car ils sont considérés comme étant plus qualifiés que ceux qui sont issus d'établissements privés. Cette constatation est particulièrement vraie dans les secteurs de la santé et de la technologie. Ces cours sont largement limités aux établissements publics, et les procédures d'admission dans les universités privées sont considérées comme étant plus clémentes, ce qui soulève des questions relatives aux normes.

3.3 La relation entre l'anglais et l'employabilité

La section précédente montre que l'anglais jouit d'une importance croissante dans les programmes scolaires à travers la région MOAN, à tous les niveaux. Ces initiatives politiques sont guidées par l'idée selon laquelle l'anglais est particulièrement important pour promouvoir la croissance et le développement international, et comme langue commerciale à l'échelle mondiale (cf. British Council, 2013d). Dans la région MOAN, on suppose aussi que de très fortes compétences en langue anglaise au sein de la population augmenteront le potentiel de la région en termes de développement économique.

Une forte maîtrise de la langue anglaise par la main-d'œuvre locale est supposée aider à attirer l'investissement étranger direct (IED), qui est essentiel pour améliorer la conjoncture économique globale et créer des emplois (Euromonitor, 2012)²⁰. La maîtrise de l'anglais par la population permet au gouvernement de faire comprendre aux investisseurs potentiels que la main-d'œuvre est éduquée et bilingue, ce qui les encourage donc à investir. Pour les particuliers, on estime que les compétences en langue anglaise renforcent le potentiel d'obtenir un emploi, ainsi que le pouvoir d'achat. Jusqu'à récemment, les idées concernant la valeur des compétences en langue anglaise étaient basées sur des suppositions, mais le domaine de l'économie de la langue commence à présent à examiner les moyens de quantifier cette valeur.

3.3.1 La rentabilité de l'investissement dans l'apprentissage de l'anglais

Au cours des dernières années, la branche de 'l'économie de la langue' a émergé parallèlement à la discipline universitaire qui tente de comprendre la rentabilité de l'investissement dans l'éducation, et des recherches ont essayé de quantifier la valeur relative des compétences linguistiques (voir Grin, 2013). Divers chercheurs ont essayé de trouver des moyens de comprendre et de calculer la relation entre l'apprentissage de l'anglais, le gain économique et l'employabilité. Cette compréhension permet d'estimer la valeur des diverses compétences sur le marché, mais également de décider comment allouer les ressources limitées de manière à optimiser les avantages (dans les systèmes éducatifs, par exemple). La section qui suit interprète les résultats de certains de ces travaux, en se concentrant sur les données les plus pertinentes pour le contexte de la région MOAN.

²⁰ Il est toutefois important de garder à l'esprit que les secteurs économiques de la région MOAN sont limités en termes de génération d'IED, en raison de leur faible intensité d'emploi (voir la Section 1).

Une étude menée par Ku et Zussman (2010) a permis d'examiner si les pays qui investissaient dans l'enseignement de l'anglais dans leur programme national profitaient de la rentabilité de cet investissement. Pour ce faire, ils ont construit un ensemble de données sur la base de la moyenne des résultats nationaux au Test d'anglais langue étrangère (TOEFL) sur 30 ans et dans 100 pays dans lesquels l'anglais n'est pas une langue principale (y compris 15 pays de la région MOAN). En contrôlant d'autres facteurs qui influent sur les échanges commerciaux, ils démontrent que la maîtrise de l'anglais dans une nation a un effet important et statistiquement significatif sur les flux commerciaux internationaux.

Dans une autre étude, Lee (2012) utilise le PIB par habitant et les notes du test TOEFL comme mesures pour examiner la relation entre l'anglais et la croissance économique dans 43 pays (dont quatre dans la région MOAN: l'Égypte, la Jordanie, le Maroc et la Syrie). Il constate toutefois qu'une plus forte maîtrise de la langue anglaise parmi les populations se traduit par une croissance économique positive uniquement dans les pays d'Asie et d'Europe. Ceci, soutient-il, montre que la maîtrise de l'anglais est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour le développement économique. Il tire la conclusion suivante:

La maîtrise de l'anglais aura un impact positif sur le développement économique si le renforcement de la maîtrise de l'anglais est complété par un seuil minimum de capital physique, de technologie, de stabilité politique, de bonne gouvernance et d'autres facteurs. Le renforcement de la maîtrise de l'anglais sans une accumulation suffisante de capital physique, sans technologie et sans capital social n'apportera rien de significatif au développement économique d'un pays. (Lee, 2012: 18)

Cette constatation importante doit être gardée à l'esprit dans la région MOAN où l'on note un besoin aussi évident de réforme des systèmes dans leur ensemble: l'investissement dans l'anglais et le développement des compétences ne sont pas susceptibles, à eux seuls, d'entraîner la croissance économique si ceci n'est pas accompagné d'autres mesures. Les efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation et de l'enseignement de la langue anglaise dans la région MOAN devraient être intégrés dans un programme plus large en vue du développement économique et social.

3.3.2 Le multilinguisme et la croissance économique

Dans les contextes où l'anglais est enseigné comme deuxième langue ou langue étrangère, la recherche est généralement orientée vers les avantages économiques de l'apprentissage de la langue anglaise. Son utilité et sa pertinence sont incontestables, mais il en va de même pour les compétences dans toutes les autres langues: toute compétence linguistique est un investissement rentable pour les individus (Grin, 2013). De même, les compétences linguistiques sont rentables pour la société; le financement de l'enseignement de la langue semble donc être justifié compte tenu des données économiques et de tous les autres avantages de l'apprentissage de la langue (exemple: avantages cognitifs, promotion de la compétence interculturelle, amélioration des compétences dans les premières langues).

Même s'il a été démontré que les compétences en langue anglaise peuvent promouvoir le commerce extérieur et attirer les investissements étrangers, cela ne signifie pas que la prospérité dépend du choix d'une langue par rapport à une autre.

Arcand et Grin (2013) pensent en fait que le multilinguisme est très précieux pour les sociétés, et il est inexact de déclarer, comme on avait à le penser, que le multilinguisme constitue un obstacle au développement économique. Leur analyse souligne le fait que l'utilisation des langues locales augmente le revenu par habitant dans les contextes postcoloniaux. Cette situation peut être due au fait que la plupart des échanges économiques dans les secteurs informels de ces pays nécessite l'utilisation des langues locales ou régionales (voir Coleman et al., 2013). Ou il est peut-être possible que la forte utilisation des langues locales dans une société augmente la probabilité de leur usage dans l'éducation, et augmente la possibilité pour les individus d'être dotés de compétences en littératie dans ces langues, ce qui à son tour a un impact positif sur la qualité de l'éducation (Pinnock, 2009).

3.3.3 Élément de preuve issu de la région MOAN

Même si une poignée de pays de la région MOAN ont été inclus dans les études internationales mentionnées ci-dessus, il semble n'y avoir aucune recherche économétrique de fond sur la relation entre les compétences en langue anglaise et le gain économique dans la région MOAN, à l'instar de celles menées ailleurs (à l'exemple de l'Asie du Sud, voir Erling, 2014). La recherche d'Euromonitor (2012) fait exception à cette règle. L'étude d'Euromonitor (2012) a été menée dans plusieurs pays de la région MOAN²¹ dans le but de cartographier des données quantitatives permettant de démontrer dans quelle mesure la promotion de l'anglais est un facteur important dans la réalisation de la croissance économique de divers pays en développement.

Les méthodes utilisées dans cette étude comprennent: un système de notation des indicateurs quantitatifs tels que le pourcentage d'IED en provenance des pays anglo-saxons, le classement sur l'indice de facilité de faire des affaires, les dépenses publiques d'éducation, etc. (voir Euromonitor, 2012: 12). Des entretiens ont également été menés avec les représentants d'entreprises privées, le gouvernement, les établissements d'enseignement, etc.

Les résultats montrent sans surprise que les personnes interrogées considèrent les compétences en langue anglaise comme étant un facteur essentiel pour réaliser une croissance qui confèrera aux entreprises nationales un avantage concurrentiel dans l'économie mondiale et permettra d'attirer des investissements étrangers. Un élément de preuve convaincant montre que l'on note une augmentation des emplois annoncés en ligne ou dans les journaux qui nécessitent des compétences en anglais (cf. Hamdan et Hatab, 2009). Les pourcentages montrent également les écarts salariaux entre les anglophones et les non-anglophones à divers niveaux et dans différents secteurs de l'emploi.

Il convient de noter, à titre de mise en garde, que l'étude ne concerne que l'emploi salarié dans les secteurs où la communication internationale est très répandue. Même si le nombre de personnes travaillant dans ces secteurs est important en termes réels, il ne représente qu'un infime pourcentage de la population de ces pays. Ceci signifie que ces chiffres peuvent ne pas refléter l'impact des compétences en langue anglaise pour la population générale.

²¹ Algérie, Maroc, Tunisie, Liban, Égypte, Jordanie, Irak et Yémen.

3.3.3.1 Anglais et statut social

La recherche suggère également qu'il existe une forte relation entre les compétences en langue anglaise et le statut social dans la région MOAN. Les employeurs considèrent souvent des forts niveaux de compétences en anglais comme un indicateur de statut, car les personnes qui parlent bien anglais ont tendance à provenir de familles capables de payer des cours de langue en privé (Barsoum, 2004). Ainsi, même pour des postes qui ne nécessitent pas l'anglais, les employeurs préfèrent des candidats ayant des capacités en anglais, car ils supposent que cela signifie que l'employé est issu de la classe supérieure et est donc perçu comme étant un plus grand atout pour l'entreprise.

Le rôle de l'anglais dans l'emploi des femmes diplômées en Égypte

Le compte rendu ethnographique de Ghada Barsoum (2004) sur l'interaction entre le contexte familial, la scolarisation et les caractéristiques du marché du travail donne un aperçu fascinant du rôle complexe joué par les compétences en langue anglaise chez les femmes dans le cadre de l'obtention d'un emploi dans le secteur privé en Égypte. Ce compte rendu permet d'expliquer pourquoi, chez certaines personnes, des années de scolarité ne conduisent pas nécessairement à un gain économique.

En menant des entretiens auprès d'agents de recrutement, Barsoum constate que les langues étrangères, et notamment l'anglais, sont de plus en plus nécessaires pour l'emploi dans une économie axée vers la privatisation, le marché libre et l'intégration à l'économie mondiale. Cependant, les capacités linguistiques sont également un important indicateur de l'origine sociale. Même pour des postes où la maîtrise de l'anglais est nécessaire, sa valeur transcende son utilisation pratique. En raison de la faible qualité de l'enseignement dans les

écoles publiques, la compétence en anglais est fortement subordonnée à la réception d'une éducation relativement coûteuse dans des établissements privés - un privilège qui appartient à l'élite. Comme le note un recruteur: *L'anglais est indispensable, même s'il n'est pas nécessaire pour le travail; il prouve que le candidat est 'raki' (raffiné)*. (Barsoum, 2004: 59)

Le type d'anglais recherché par les employeurs haut de gamme du secteur privé correspond à des variétés parlées par des locuteurs natifs, ce qui va souvent de pair avec le statut d'élite ou le fait de ressembler à un Européen ou à un Américain. Comme l'a noté un autre recruteur: *Mes critères de recrutement sont les suivants: excellent niveau d'anglais, présentable, de bonne famille, quelqu'un qui ressemble à un étranger ou, encore mieux, un 'quasi-étranger'*. (Barsoum, 2004: 67)

Par conséquent, les emplois du secteur privé sont généralement hors de portée de la majorité de diplômées pauvres qui n'ont pas accès à un enseignement privé coûteux. Conscientes de l'importance de l'anglais dans le marché de l'emploi, ces diplômées peuvent tenter d'améliorer leurs compétences linguistiques en suivant l'un des nombreux cours privés - y compris ceux qui visent des besoins spécifiques dans divers secteurs d'emploi (exemple: l'anglais pour le tourisme ou les affaires). Ces cours peuvent certes renforcer les compétences des élèves dans la langue, mais ils ne peuvent pas inculquer les 'façons d'être' associées à l'élite qui sont également valorisées sur le marché du travail. Indépendamment du niveau d'instruction, les candidates issues de familles pauvres, même diplômées de l'université, ne sont pas considérées par les recruteurs comme étant convenables pour des emplois dans le secteur privé formel, qui exige des relations avec les marchés mondiaux.

Ces candidates, indépendamment de leur potentiel et de leur ambition, sont considérées comme étant plus appropriées pour travailler dans les magasins, comme aides-ménagères, ou comme secrétaires dans le back-office. Elles reçoivent donc uniquement des emplois bas de gamme dans le secteur privé, ce qui se traduit souvent par une faible rémunération, de longues heures de travail, le manque de stabilité de l'emploi, aucune application de la réglementation du travail et aucun accès à la sécurité sociale, aux congés payés ou à l'assurance médicale. Beaucoup d'entre elles en viennent à s'occuper des tâches bien en dessous de leur niveau de qualification (exemple: faire du thé, faire des courses, nettoyage), gagnent difficilement assez pour couvrir les frais de transport, et sont également confrontées au risque de harcèlement sexuel lorsqu'elles travaillent dans de petits bureaux où elles sont souvent la seule femme. Dans certains cas, pour celles qui peuvent se le permettre, les femmes diplômées peuvent préférer ne pas travailler après l'obtention du diplôme et rester à la maison plutôt que de compromettre leurs possibilités de mariage en choisissant un emploi bas de gamme mal rémunéré.

3.3.4 Élément de preuve issu d'ailleurs

Bien que peu de recherches aient été menées jusqu'à présent sur la valeur économique de l'anglais, les messages sous-jacents des recherches effectuées ailleurs pourraient également s'appliquer à la région MOAN.

Ces études concluent que les compétences en anglais sont très fortement récompensées sur le marché du travail, et que ces compétences peuvent grandement améliorer le potentiel de gain des individus (Aslam et al, 2010; Azam et al, 2010). Cependant, le tableau qui en ressort est complexe: la rentabilité des compétences en langue anglaise est hétérogène et, tout comme la rentabilité de l'éducation en général, elle

augmente en fonction d'autres variables socioéconomiques telles que le sexe, l'origine ethnique, la classe et la situation géographique. Cette constatation a été corroborée en Afrique du Sud, où il était plus avantageux pour les Sud-Africains blancs de parler anglais que pour les Sud-Africains noirs de le faire (Levinsohn, 2007), au Japon, où les femmes ont moins accès aux opportunités économiques et à l'emploi, quelles que soient leurs compétences en langue anglaise (Kobayashi, 2007), et en Inde, où la rentabilité de l'anglais est nettement inférieure pour les membres de 'castes' - nom donné à des groupes de personnes historiquement défavorisées (Azam et al, 2010). Mises ensemble, ces conclusions suggèrent qu'à moins de cibler les inégalités de longue date en termes de genre, d'origine ethnique et de fossé entre le monde rural et le monde urbain, l'éducation en général - et l'enseignement en langue anglaise, en particulier - n'est pas susceptible de fournir aux individus défavorisés les ressources dont ils ont besoin pour outrepasser d'autres obstacles socioéconomiques.

Les recherches menées dans ce domaine ont également montré que la relation entre l'enseignement en langue anglaise et le gain économique n'était pas statique. Étant donné que de plus en plus de personnes apprennent l'anglais, la demande et la valeur des compétences en langue anglaise sont susceptibles de diminuer (Graddol, 2010; Grin, 2001). De même, lorsque l'anglais devient plus dominant dans un secteur d'emploi, il perd en valeur (Grin, 2013). Des niveaux de compétences de plus en plus élevés peuvent être exigés pour les emplois de haut niveau; d'autre part, d'autres compétences ou la connaissance de langues étrangères autres que l'anglais sont des éléments qui confèrent aux individus un avantage concurrentiel.

La rentabilité de l'éducation de qualité

La recherche sur la relation entre les compétences en langue anglaise et le gain économique laisse également entendre que la forte rentabilité des compétences en langue anglaise qui a été observée pourrait en fait refléter une rentabilité plus générique de l'éducation de qualité et des niveaux d'éducation plus élevés (Aslam et al., 2010). Plusieurs études semblent souligner le fait que la faible maîtrise de l'anglais a tendance à être considérée comme un indicateur de mauvaise qualité d'éducation dans l'ensemble. On peut donc conclure que le renforcement des compétences des individus en langue anglaise sans une refonte du système éducatif dans son ensemble n'est pas susceptible d'avoir l'effet escompté sur les résultats éducatifs et économiques.

Comme indiqué ci-dessus, la fourniture de l'éducation dans les langues locales et nationales semble corrélée à une éducation de qualité et au développement économique d'un pays. Les rôles dominants des langues locales dans la société et les systèmes éducatifs font également partie intégrante de la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère. Des études récentes ont détecté une forte corrélation entre la capacité de lecture dans la première langue et les capacités de lecture dans une deuxième langue (Dunlea et Dunn, 2013). Des politiques efficaces pour l'apprentissage de l'anglais peuvent donc uniquement être érigées sur des fondations stables acquises dans la langue (ou les langues) locale et nationale. C'est la raison pour laquelle les pays comme la Jordanie et le Liban, qui ont des taux de littératie élevés et de meilleures infrastructures éducatives, semblent être mieux placés pour développer l'anglais comparativement à d'autres pays de la région.

3.4 La recherche sur l'apprentissage de l'anglais dans la région MOAN

Le tableau de la relation potentielle entre l'apprentissage de la langue anglaise et le développement économique dans la région MOAN peut être amélioré en examinant la recherche actuellement menée sur les programmes d'anglais dans la région. Ce type de recherche est de plus en plus prédominant dans les domaines de l'évaluation de l'enseignement de la langue anglaise (ELT), dans les programmes d'anglais à des fins spécifiques (ESP) et dans le choix de plus en plus populaire de l'anglais comme langue d'enseignement (EMI). Dans l'ensemble, cette recherche met en évidence les nombreux défis de la mise en œuvre de programmes de qualité pour l'enseignement des langues.

3.4.1 Évaluation des programmes d'ELT et d'ESP

Même si la preuve est mince, un nombre croissant d'études émergentes portent sur les défis de la mise en œuvre d'initiatives efficaces pour l'enseignement de la langue anglaise dans la région MOAN. Comme mentionné ci-dessus, un grand nombre de programmes universitaires d'ELT ont été développés dans la région, ce qui conduit lentement à la mise en place d'une culture de la recherche dans le domaine de l'ELT. Globalement, ces études laissent entendre qu'il existe des obstacles importants à la mise en œuvre d'une ELT de qualité, notamment d'importants besoins de formation des enseignants afin qu'ils puissent définir les objectifs de la politique. Afin de colmater la brèche en matière de recherche sur la mise en œuvre du changement éducatif dans la région MOAN, une collection compilée par Bailey et Demerow (2014) examine à la fois la politique et la pratique de l'enseignement de la langue anglaise dans six pays de la région. D'autres travaux récents évaluent l'impact de la mise en œuvre d'une approche communicative dans le programme d'études national.

Bataineh et al. (2011) soulignent par exemple un décalage entre la connaissance théorique du CLT par les enseignants yéménites et sa pratique réelle en classe. De même, Latif (2012) constate que la série de manuels communicatifs nouvellement conçue en Égypte est principalement utilisée de manière peu communicative, et conclut donc que les réformes n'ont pas apporté les changements souhaités dans les pratiques des enseignants (voir aussi Abdelhafez, 2014). Les facteurs qui agissent comme obstacles à l'évolution des pratiques ont été identifiés comme étant la nécessité de former les enseignants et de créer des possibilités de perfectionnement professionnel, ainsi que de modifier le système d'évaluation. Les recherches menées en Arabie saoudite attribuent le succès limité de l'ELT aux opinions des élèves sur l'apprentissage de l'anglais, à un programme suranné, à la capacité limitée des enseignants et aux contraintes administratives (Al-Seghayer, 2014). Tous ces facteurs restent des obstacles majeurs à la fourniture d'un ELT de qualité dans la région.

De plus en plus de travaux recherchent des moyens efficaces de proposer l'Anglais à des fins spécifiques (ESP) dans la région - un autre défi important. Alqurashi (2011; 2014) évalue par exemple un programme ESP pour les policiers saoudiens, et laisse entendre que la motivation et l'efficacité sont faibles parce que le cours ne propose pas un anglais spécifiquement lié à l'emploi. Bouzidi (2009) évalue l'utilisation d'un manuel ESP pour les apprenants de la langue anglaise travaillant dans l'industrie du tourisme d'accueil marocain, et souligne la nécessité de répondre aux besoins d'emploi des étudiants en complétant le manuel avec des ressources locales. L'adaptation des cours d'anglais aux besoins locaux et de la profession nécessite cependant une expertise et un bassin durable d'enseignants et de chercheurs professionnels pour assurer la qualité de la prestation et du matériel requis.

Labassi (2010) fait cependant valoir que ce bassin d'expertise est absent dans la région, malgré le fait que des ressources importantes ont été investies dans un vaste projet d'ESP en Tunisie dans les années 1970 et 1980. Ces études identifient des obstacles persistants dans la fourniture de compétences linguistiques significatives et appropriées pour l'employabilité.

3.4.2 La recherche sur l'EMI

Un autre corpus de recherches se penche sur les défis de l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement (EMI) dans l'enseignement supérieur de la région MOAN, et sur les moyens potentiels d'aider les étudiants à développer les compétences requises et à accéder au programme d'études. Les résultats de la première étude, qui passe en revue la question de l'EMI à grande échelle dans les pays du CCG, suggèrent que les étudiants ont du mal à apprendre la matière en raison de leur faible maîtrise de l'anglais (Belhiah et Elhami, 2015).

Cette étude a été menée dans six universités des EAU et a impliqué 500 étudiants et 100 enseignants au total. Même si la plupart des étudiants avaient opté pour un programme anglophone pour étudier la science, l'informatique, les sciences de la santé, l'éducation physique et les mathématiques au secondaire, l'étude a révélé qu'ils n'étaient toujours pas préparés pour des études supérieures en anglais. Comme cela a été constaté dans d'autres contextes (par exemple Lau et Yuen, 2011 à Hong Kong; Byun et al., 2011 en Corée; et Brock-Utne, 2007 en Tanzanie), l'étude suggère que l'utilisation de l'anglais ralentit le processus d'apprentissage, que les apprenants appréhendent la communication en anglais, et que les enseignants sont moins bons lorsqu'ils enseignent en anglais, car ils utilisent alors moins de ressources linguistiques.

Les étudiants concernés par cette étude ont indiqué que leur anglais s'était amélioré en raison de la politique d'immersion dans un environnement anglophone. Malgré cela, ils avaient du mal à poser des questions et à y répondre, ou à faire un travail de groupe en anglais; il a été constaté qu'ils ne pouvaient pas lire couramment et que l'utilisation de l'anglais entraînait un manque de motivation, les étudiants détestant lire les manuels scolaires et écrire (dans toutes les langues, mais surtout en anglais). Fait intéressant, cependant, certains étudiants indiquent également qu'ils ne peuvent pas non plus très bien lire et écrire l'arabe, ce qui suggère que cela peut ne pas être une simple question de langue, mais un problème de maturité scolaire - et cet état des choses peut aussi être lié au fait que de nombreux jeunes de la MOAN ne lisent pas pour le plaisir (voir Yahoo! Maktoob Research, 2011).

Belhiah et Elhami (2015: 20) concluent donc que l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement supérieur n'atteindra pas nécessairement l'objectif escompté qui est de permettre aux étudiants de participer efficacement à l'économie mondiale dans la mesure où *'beaucoup d'entre eux peuvent ne pas posséder une bonne maîtrise de la littérature académique dans leur langue maternelle ou en anglais'*.

Des preuves similaires sont émises par Pessoa et al. (2014), qui ont mené une étude longitudinale sur le passage à l'écriture académique dans une université anglophone du Qatar, pays qui a fortement investi dans l'éducation anglophone en créant des campus universitaires occidentaux.

Leur recherche rend compte des résultats de cet investissement en termes de développement académique des étudiants. Ils constatent que, même si les étudiants ont souvent fréquenté des écoles secondaires anglophones, ils ont une expérience limitée de la lecture et de l'écriture avant l'université (cf. Yahoo! Maktoob Research, 2011).

En conséquence, leur anglais écrit est inférieur à leurs capacités d'expression, même après avoir assisté à un programme de base d'un an visant à développer leurs compétences scolaires en lecture et en écriture. Cette étude a révélé que, bien que les étudiants aient fait des progrès et que le programme d'écriture de niveau universitaire en langue anglaise ait fait une différence, des défis persistaient, et des efforts importants et soutenus devaient être déployés pour soutenir les étudiants dans leur transition vers des cours universitaires dispensés en anglais.

Compte tenu des problèmes d'accès à l'EMI dans le Golfe, les études de Belhiah et Elhami (2015) et de Pessoa et al. (2014) proposent des solutions potentielles, qui comprennent le retour à l'enseignement de la science et des mathématiques en arabe dans les écoles secondaires afin de fournir aux étudiants une base académique solide sur laquelle ils pourront s'appuyer lorsqu'ils atteindront le supérieur.

Le retour à l'arabe dans l'enseignement supérieur est une autre option, même si nombreux sont ceux qui pensent que cette mesure désavantagera les étudiants dans le long terme en termes d'accès aux possibilités d'emploi et de formation complémentaire.

Les deux études suggèrent donc la nécessité de programmes d'éducation bilingues, qui utiliseront l'arabe pour améliorer la compréhension du contenu des cours et pour garantir une plus grande maîtrise des aptitudes de base et des compétences par les étudiants. Cette mesure implique également la préparation d'examens bilingues et la fourniture de documents bilingues, ou tout au moins la fourniture de glossaires pour les matières techniques dispensées en arabe. En plus de donner la possibilité aux étudiants d'améliorer leur anglais, cette approche permettrait également de promouvoir le multilinguisme et de tirer parti de la littérature dans les langues locales. Ces programmes forceraient cependant les universités à reconsidérer leurs tendances de recrutement, qui donnent la préférence aux monolingues de langue maternelle anglaise, car la recherche suggère que l'enseignement supérieur dans les pays du CCG serait mieux assuré en embauchant des éducateurs compétents et bilingues.

Ces études estiment que des obstacles importants s'opposent à la mise en œuvre d'une éducation universitaire de qualité en langue anglaise dans les pays du CCG, qui sont dotés de ressources considérables et sont également disposés à fournir un vaste soutien (exemple: programmes d'écriture académique). La dispensation de l'enseignement supérieur en anglais créera des obstacles encore plus importants dans les zones les plus pauvres. Cependant, les conclusions tirées de cette recherche (selon lesquelles les approches bilingues devraient être promues) pourraient être très pertinentes dans la région MOAN, zone dans laquelle encore plus de langues entrent en jeu (arabe standard moderne, variétés locales de la langue arabe, anglais, français et dialectes du tamazight). En Afrique du Nord, il est encore plus nécessaire de procéder à un examen sérieux et factuel de la politique linguistique dans l'éducation.

3.4.3 La résistance à l'anglais et l'inquiétude grandissante au sujet de l'arabe

Un autre axe de recherche a montré qu'en raison de l'intérêt croissant pour et de l'utilisation de l'anglais, ainsi que de la reconnaissance du fait que l'apprentissage par le biais de l'anglais peut ne pas être bénéfique pour les populations, on a assisté à une augmentation de la résistance à l'anglais (voir Maboob et Elyas 2014; Pessoa et al, 2014). De nombreux pays de la CCG s'emploient de manière proactive à préserver la langue et la culture arabes. Dans les Émirats arabes unis, le Plan stratégique national pour 2016 a placé la promotion de la langue arabe et de la culture émiratie au sommet de ses priorités pour la réforme sociale. En Arabie saoudite, en dépit d'une hausse de l'utilisation de l'anglais dans le pays, il existe des processus de résistance à l'anglais qui remettent en question sa validité en tant que langue susceptible de transmettre la culture et la religion arabes (Mahboob et Elyas, 2014). On note une opposition considérable à l'apprentissage de l'anglais à un jeune âge. À cela s'ajoutent des préoccupations à l'égard du fait que cette tendance aura une incidence sur la capacité des enfants à acquérir pleinement les compétences en arabe et que l'anglais les exposera également à des aspects inacceptables d'une autre culture. Ceci signifie qu'il existe beaucoup d'ambivalence au sujet de l'apprentissage de la langue anglaise, malgré son importance dans le programme d'études et l'investissement qui a été fait à ce sujet, ce qui a bien sûr une incidence sur le succès dans l'apprentissage de la langue. D'autres zones de la région ont assisté à un retour vers l'arabe comme langue d'enseignement afin d'améliorer la qualité de l'éducation (voir l'encadré sur le Qatar).

Qatar: de l'arabe à l'anglais, puis retour à l'arabe

En 2004, la réforme du Conseil supérieur de l'éducation au Qatar a précisé que les écoles indépendantes nouvellement créées par le gouvernement avaient reçu l'instruction d'enseigner les sciences et les mathématiques en anglais, et l'arabe, les études islamiques et les sciences sociales en arabe. L'objectif de cette réforme était d'améliorer la qualité de l'éducation et de préparer les élèves à l'entrée aux universités anglophones du Qatar et à devenir, par ailleurs, une main-d'œuvre mondialisée.

Cette réforme n'a cependant pas eu l'effet escompté. Le Qatar est resté à la traîne dans les résultats des tests internationaux en anglais et en arabe. En 2009, le Qatar était le cinquième pays le moins performant lors des tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009. En outre, le nombre d'étudiants inscrits en mathématiques et en sciences à l'Université du Qatar baissait année après année. Cette diminution a été attribuée au fait que de nombreux enseignants avaient une connaissance limitée de l'anglais et n'étaient pas préparés à enseigner des sujets complexes ou à utiliser des pédagogies actives centrées sur l'élève dans une langue autre que l'arabe (Paschyn, 2013). En outre, on craignait que les Qataris ne perdent leur langue et leur culture.

Au sein de la Cité de l'éducation, financée par la Fondation du Qatar (www.qf.org.qa) et créée en 1995, six universités américaines mixtes enseignent uniquement en anglais (ainsi qu'une université britannique, une université française et une université qatarie). Les universités américaines proposent des programmes de premier cycle à plus de 2000 étudiants de 90 nationalités différentes.

Même si ces universités de la Cité de l'éducation ont formé avec succès plus de 1500 étudiants à ce jour, il n'est pas rare de voir des étudiants de quatrième année continuer à batailler avec les exigences de littératie dans leur discipline, notamment en ce qui concerne leurs compétences en écriture (Pessoa et al., 2014). Bien que de nombreux élèves aient fréquenté des écoles secondaires anglophones, dans de nombreux cas, leur anglais écrit est inférieur à leurs capacités d'expression, même après avoir pris part à un programme de base d'un an organisé dans la Cité de l'éducation, et désigné Academic Bridge Programme. Ce programme vise à préparer les étudiants pour l'admission aux universités de la Cité de l'éducation en les aidant à développer leurs compétences en lecture académique et en écriture anglaise, en communication, en mathématiques et en informatique, tout en les aidant à s'habituer à un environnement d'apprentissage mixte et à en savoir davantage sur les attentes de l'université.

En conséquence, une nouvelle initiative éducative a été mise en avant en 2012 pour revenir à l'enseignement de la science et des mathématiques en arabe. Le changement de langue d'enseignement dans les écoles indépendantes a coïncidé avec une décision du gouvernement selon laquelle l'Université du Qatar devait enseigner principalement en arabe. Présentement, à l'Université du Qatar, les sciences humaines, les sciences sociales, les sciences de l'éducation et le droit sont enseignés en arabe (avec quelques cours et composants en anglais), tandis que les sciences, l'ingénierie, la pharmacie et les sciences sportives sont encore enseignées en anglais. Le temps nous dira si ces changements, et une directive cohérente sur la politique éducative, auront l'impact positif escompté sur la qualité de l'éducation au Qatar.

CONCLUSION

L'anglais joue un rôle de plus en plus important dans les programmes d'études des systèmes éducatifs de la région MOAN, dans tous les pays et à tous les niveaux. Malgré cela, les niveaux de compétences en langue anglaise semblent toujours faibles. Les politiques éducatives de tous les pays se concentrent sur les moyens d'améliorer les compétences en anglais dans les systèmes scolaires et, quand ceux-ci sont défectueux, les individus semblent être de plus en plus disposés à se tourner vers l'enseignement privé où l'enseignement de la langue anglaise est perçu comme étant plus efficace (même si ces impressions ne sont pas fondées).

Les études présentées dans cette section du rapport portent à croire qu'il existe une relation entre compétences en langue anglaise et gain économique, mais que le système dans son ensemble et les facteurs tels que la stabilité macroéconomique, la bonne gouvernance et la transparence limitent ces avantages au niveau national. De même, le milieu social et les circonstances propres à chaque personne limitent la rentabilité de la langue anglaise sur le plan individuel. Autant dire que sans cibler les inégalités profondément ancrées en termes de sexe, d'origine ethnique et de fracture urbaine-rurale, l'éducation en général - et l'enseignement en langue anglaise en particulier - ne sont pas susceptibles de fournir aux défavorisés les ressources dont ils ont besoin pour rattraper leur retard.

Il existe peu de preuves quantitatives issues de la région MOAN qui nous permettraient d'émettre des allégations du type 'parler anglais permet de gagner X % de plus', et il s'agirait notamment du type de preuve que les parents et les décideurs aimeraient le plus avoir. Seulement, même lorsque de telles allégations sont faites, elles se limitent à certains secteurs de l'emploi et à certaines zones géographiques, et ne peuvent pas être appliquées à l'ensemble des populations ou des régions.

Il est également prouvé que tout comme les compétences en langue anglaise sont liées à des débouchés économiques, on peut en dire autant de toute autre compétence linguistique. Le multilinguisme est très précieux pour les sociétés, et il est inexact de déclarer, comme le pensaient certains, que le multilinguisme constitue un obstacle au développement économique. Cette constatation est une raison suffisante pour s'assurer que les langues locales et nationales continuent de jouer un rôle important dans les sociétés, et que les enfants ont la possibilité de développer une solide base de compétences en lecture, en écriture et en communication dans les langues locales, qui servira ensuite de socle pour l'apprentissage d'une deuxième langue.

La Section 3 se termine par un examen de la recherche émergente sur l'ELT et l'EMI dans la région MOAN, qui suggère ceci:

- De graves défis s'opposent à la mise en œuvre des initiatives d'enseignement de la langue anglaise dans la région. Il existe aussi des besoins clairs en matière de développement des compétences des enseignants sur des approches pédagogiques communicatives centrées sur l'élève, ainsi que des aptitudes à dispenser des programmes d'ESP sectoriels et authentiques.
- De graves préoccupations sont soulevées quant à l'efficacité de ces programmes anglophones dans la région MOAN et aux possibilités pour les étudiants d'accéder à l'apprentissage à travers l'anglais.
- Des inquiétudes sont exprimées par certaines populations de la région MOAN (dans l'ensemble, mais surtout dans les pays du CCG) au sujet de la domination de la culture mondiale sur les valeurs locales, ainsi qu'au sujet des efforts visant à maintenir les valeurs, les cultures, la religion et les langues locales.

Cette recherche laisse donc entendre que proposer un enseignement de qualité de la langue anglaise constitue un défi dans la région. En conséquence, l'utilisation de la langue anglaise comme seul moyen d'enseignement semble de nature à poser un obstacle supplémentaire à l'apprentissage.

Malgré les investissements considérables des gouvernements et des individus, ces défis persistent même dans certains systèmes éducatifs les plus généreusement financés dans le monde. Ceci donne à penser que les enjeux sont plus vastes et qu'il est nécessaire d'apporter des transformations importantes au niveau des traditions et des systèmes éducatifs. L'accès à un enseignement de grande qualité de la langue anglaise doit être équitable, et doit donner aux individus les moyens d'améliorer leurs capacités de manière à leur permettre de tirer profit des opportunités économiques et sociales et de s'appropriier l'anglais comme support d'expression des valeurs locales. Pour le moment, peu d'éléments de preuve témoignent de ce fait.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS FINALES

Le présent rapport a examiné un ensemble complexe de facteurs qui permettent aux compétences en langue anglaise d'avoir un impact sur la transformation des économies de la région MOAN et d'aider les personnes à obtenir un emploi. La Section 1 a présenté un aperçu de l'environnement économique et des facteurs conduisant à des taux élevés de chômage dans la région MOAN. Le chômage résulte à la fois d'un besoin de créer une demande pour l'emploi et aussi d'une nécessité d'améliorer les compétences disponibles au sein de la population (à savoir la fourniture de ressources disponibles).

En tenant compte de ces deux positions, le rapport suggère que des solutions pourraient être trouvées dans une 'troisième option' (cf. Zaalouk, 2014), c'est-à-dire une approche durable et systématique pour la transformation des systèmes économiques et éducatifs en vue de soutenir le développement humain, la création d'emplois décents et la promotion de l'apprentissage afin d'améliorer les moyens de subsistance. Dans un tel contexte, les investissements dans l'éducation en général, et dans l'enseignement en langue anglaise en particulier, seraient en mesure de mieux contribuer au développement humain dans la région MOAN. Ceci signifierait également que les individus seraient mieux à même d'utiliser les compétences acquises à travers l'éducation, la formation et l'expérience personnelle pour renforcer leurs propres capacités, ainsi que celles de leur pays.

La Section 2 s'est penchée sur le rôle de l'éducation dans le développement économique à l'échelle mondiale, et met en évidence les éléments de preuve qui sont particulièrement pertinents pour la région MOAN. Elle montre comment les politiques éducatives sont en cours d'élaboration pour faire face aux problèmes économiques et sociaux dans la région et que des investissements colossaux ont été effectués dans les systèmes éducatifs - souvent sans retombées notables. La recherche dans ce domaine suggère que l'investissement dans l'éducation devrait se traduire par la croissance économique. Toutefois, comparativement à d'autres régions du monde qui ont investi des pourcentages inférieurs de PIB dans leurs systèmes éducatifs, la région MOAN a connu une croissance économique limitée et les niveaux de chômage restent élevés. Autant dire que poursuivre de tels investissements sans aucune réforme significative du système n'est pas susceptible d'avoir l'impact souhaité.

Les interventions portant sur le système éducatif doivent s'assurer que l'éducation atteint les défavorisés - et ne privilégie pas les personnes qui sont déjà avantagées - et permet aux individus de développer leurs capacités. Il faut pour se faire:

- Mettre l'accent sur les questions d'équité (notamment celles qui sont liées à la situation géographique, au sexe et au bagage linguistique)
- S'assurer que l'enseignement est dispensé dans une langue accessible aux étudiants, et améliorer la qualité de l'éducation par la promotion de la formation et du perfectionnement des enseignants à grande échelle et dans toutes les régions

- Adapter le programme d'enseignement aux besoins réels de la société
- S'assurer que les initiatives de développement des compétences sont pertinentes et accessibles aux personnes qui en ont le plus besoin

La Section 3 a donné un aperçu du rôle et du statut de l'anglais dans la société et les systèmes éducatifs de la région MOAN, et démontre l'importance croissante de la langue à tous les échelons du système éducatif. Elle démontre également que, malgré l'augmentation significative du temps consacré à l'apprentissage de la langue anglaise dans la région, on note une amélioration limitée des compétences. Ce fait s'explique par la mauvaise qualité et la faible pertinence de l'éducation soulignées dans la Section 2. La section aborde ensuite les éléments de preuve qui sous-tendent la relation entre l'apprentissage de l'anglais et le gain économique pour les individus et les nations, en soulignant les résultats qui présentent un intérêt particulier pour la région MOAN.

Elle démontre qu'il existe des raisons de croire que les personnes qui apprennent l'anglais sont susceptibles de gagner plus, et que les pays qui ont beaucoup investi dans l'enseignement en langue anglaise devraient également en profiter sur le plan économique. Cependant, au niveau national, les résultats suggèrent que la rentabilité de l'anglais peut uniquement être assurée dans des systèmes qui fonctionnent bien, et que son impact est limité sans une accumulation suffisante de capital physique, technologique et social.

S'agissant des individus, il s'est avéré que même si l'anglais peut améliorer le pouvoir d'achat, il ne leur permet pas de surmonter les obstacles auxquels ils sont confrontés en ce qui concerne d'autres facteurs (exemple: sexe, origine ethnique, situation géographique). La rentabilité de l'apprentissage de l'anglais est donc limitée par le contexte social. Si une région propose très peu d'emplois, les compétences en anglais peuvent ne pas aider une personne à obtenir un emploi; de même, si l'accès à Internet est restreint dans une région, les compétences en lecture de la langue anglaise n'aideront pas une personne à accéder à l'information.

Si l'employabilité d'une personne est limitée à certains secteurs en raison des questions de genre, de fortes compétences en langue anglaise aideront peut-être cette personne à avoir le meilleur poste de secrétaire disponible, mais pas à accéder à un poste de direction. En outre, lorsqu'une personne apprend la langue anglaise, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle acquiert les compétences utilisables dans cette langue. C'est la raison pour laquelle il est si important de délimiter le débat sur le rôle des compétences en langue anglaise dans l'employabilité dans le cadre d'une description du contexte social et éducatif au sens large. Si les questions relatives à l'accès, à la qualité et au marché du travail ne sont pas examinées de près, les compétences en langue anglaise ne feront qu'accentuer la disparité croissante entre les favorisés et les défavorisés, et ne permettront pas aux personnes qui ont plus besoin d'opportunités de développement de renforcer leurs capacités.

La recherche analysée ici nous rappelle aussi que toutes les langues apportent des rendements économiques, et des éléments de preuve portent à croire que c'est le multilinguisme - et non les compétences en langue anglaise en elles-mêmes - qui permet aux sociétés de prospérer. Il est donc important que les gouvernements et les sociétés accordent du prix à toutes les langues utilisées dans leurs sociétés, et reconnaissent leur valeur potentielle pour une utilisation dans l'enseignement et les activités économiques. Dans de nombreux pays, cependant, on note une indécision au sujet des politiques linguistiques à promouvoir, et les politiques en faveur de l'anglais ou du français comme langue d'enseignement sont introduites, puis révoquées. On note aussi une tendance à dévaloriser les variétés locales et les langues nationales dans la politique éducative et la pratique de classe.

Enfin, cette section examine le nombre croissant de recherches et d'évaluations des programmes d'anglais dans la région. Cette recherche souligne les raisons qui expliquent les défis liés à la mise en œuvre d'un enseignement de qualité de la langue anglaise, notamment l'obsolescence des programmes d'études, la formation inappropriée ou le manque d'initiatives de perfectionnement professionnel des enseignants, les opinions des étudiants et des enseignants sur l'apprentissage de l'anglais, et la nécessité de revoir les politiques d'évaluation. Les recherches portant sur la tendance croissante en faveur de l'EMI suggèrent que l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement supérieur présente un obstacle important pour l'apprentissage, que de nombreux apprenants appréhendent la communication en anglais, et que les enseignants sont moins bons lorsqu'ils enseignent en anglais, car ils utilisent alors moins de ressources linguistiques. Les politiques relatives à l'EMI ne sont donc pas susceptibles d'atteindre l'objectif visé, qui est de permettre aux

élèves de participer efficacement à l'économie mondiale. En outre, on note des préoccupations croissantes sur le fait que l'utilisation croissante de l'anglais dans l'enseignement a un impact négatif sur les langues et les cultures locales. Cependant, les parents et les élèves sont peu disposés à revenir aux politiques qui sont en faveur de l'arabe, car cela pourrait alors restreindre les possibilités de s'intégrer dans les communautés mondiales.

La situation semble donc nécessiter une 'troisième option' dans la politique de l'enseignement des langues dans la région, option dans laquelle des politiques bilingues/multilingues rendraient l'éducation plus accessible aux très diverses populations de la région MOAN. Il faudrait pour cela:

- Poser des bases solides dans les langues locales et nationales sur lesquelles les individus puissent s'appuyer pour apprendre les langues étrangères
- Mettre à disposition des examens, du matériel et des instructeurs bilingues
- Développer des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants qui encouragent l'utilisation de différentes langues pour soutenir l'apprentissage

RECOMMANDATIONS

Compte tenu de toutes les informations contextuelles et des éléments de preuves, ce rapport fait les recommandations suivantes. Il est nécessaire de procéder à:

Une réforme économique

Il est nécessaire de procéder à une réforme systématique du marché du travail dans la région MOAN. Plusieurs approches ont été proposées à cet effet (mentionnées dans la Section 1.3.), et il serait avantageux que ces approches soient mises en œuvre, combinées et répandues dans toute la région pour avoir un impact significatif et durable.

Une réforme éducative

Les politiques éducatives de la région MOAN ont été proposées en réponse aux questions économiques de la région, mais elles ont jusqu'ici eu un impact limité sur le plan pratique. Étant donné que des investissements importants ont été effectués dans le domaine de l'éducation (en particulier dans les pays du CCG), les entraves au changement ne seront certainement pas uniquement liées au manque de ressources (même si cela peut être vrai pour certains contextes, au Yémen, par exemple).

Les propositions de changement portent sur le fait que les programmes doivent être axés sur les besoins du marché du travail. Les compétences sollicitées concernent généralement la science, les mathématiques, la technologie, les langues et les compétences non techniques. Étant donné que le marché du travail évolue très rapidement, il est difficile de savoir précisément quelles sont les compétences nécessaires et, de surcroît, le rôle de l'éducation doit aller au-delà de la simple préparation des individus et des sociétés pour l'emploi. Par conséquent, les systèmes éducatifs doivent s'employer à bâtir des fondations solides pour un apprentissage autonome et permanent. Vous trouverez ci-dessous quelques suggestions à cet égard.

Améliorer la qualité de l'éducation

De nombreux mécanismes permettant de soutenir la qualité de l'éducation doivent encore être mis en place dans la région MOAN. Ces mécanismes sont les suivants:

- Mettre en œuvre des politiques et des pédagogies centrées sur l'apprenant qui s'écartent de l'apprentissage par cœur et de la mémorisation.
- Donner aux enseignants les moyens d'adopter des stratégies multilingues en classe afin d'aider les élèves à apprendre à communiquer dans les langues locales, nationales et internationales.

- Intégrer les compétences en pensée critique, en résolution des problèmes et en autonomie dans le programme d'enseignement de chaque matière.
- Renforcer les systèmes de formation initiale des enseignants et les opportunités de perfectionnement professionnel des enseignants en exercice (exploiter les TIC dans le cadre de la formation des enseignants à grande échelle, voir Walsh et al., 2013).
- Appliquer les normes d'assurance qualité nationales.
- Réformer les systèmes d'évaluation de sorte qu'ils permettent de garantir l'acquisition de certaines connaissances et compétences, plutôt que de servir de mesures de contrôle (cf. Buckner et Hodges, à paraître). Étant donné que les diplômes scolaires ne se traduisent pas souvent par des capacités réelles, ce mécanisme permettra de renforcer la valeur économique de l'éducation. Les employeurs veulent avoir l'assurance que les personnes qu'ils emploient détiennent les compétences recherchées.

Maintenir l'accent sur l'éducation de base

Malgré les réussites ponctuelles des initiatives éducatives de la région, il existe de bonnes raisons de maintenir un accent particulier sur la fourniture d'une éducation de base de qualité dans la région MOAN. Il s'agit du moyen le plus rentable de fournir une éducation axée sur les compétences et d'accroître les chances d'obtenir un emploi.

Les compétences de base sont nécessaires pour obtenir un emploi suffisamment rémunéré pour satisfaire les besoins de tous les jours. Ces compétences sont également une condition préalable pour la formation et l'éducation complémentaires et pour acquérir des compétences transférables, techniques et professionnelles.

Pour les personnes incapables de lire des textes basiques ou de faire des additions de base et les appliquer, la possibilité d'obtenir un emploi rémunéré ou de mener une activité entrepreneuriale est considérablement réduite. (Steer et al., 2014: 16)

S'agissant de la fourniture d'une éducation de base de qualité, il est important de reconnaître qu'une approche bilingue de l'éducation doit être envisagée dans tous les pays de la région MOAN. Même lorsque les enfants parlent l'arabe à la maison, cette variété de la langue arabe est susceptible de différer ce qui est utilisé à l'école. Les enseignants doivent donc être préparés à l'utilisation de cette approche. Des ponts doivent être dressés pour permettre aux étudiants de basculer entre leurs langues et les variétés locales, la langue nationale et les langues internationales. De solides fondations doivent être fournies en termes de littératie dans la langue locale afin que les élèves puissent apprendre efficacement les deuxièmes langues qui peuvent s'avérer nécessaires dans diverses professions et dans la formation complémentaire.

Nous avons vu que l'anglais était de plus en plus proposé dans le cadre de l'éducation de base dans la région MOAN. Ceci signifie que même les élèves qui ne font pas d'études secondaires ont une certaine connaissance de l'anglais qui pourrait s'avérer utile. Toutefois, lors de l'enseignement de l'anglais aux jeunes apprenants, il est impératif d'utiliser des pédagogies appropriées afin que ceux-ci puissent gagner en confiance et acquérir les aptitudes de communication utiles, et que les approches pédagogiques n'écartent pas les ressources des langues locales et nationales. Ceci signale une fois de plus un fort besoin de formation des enseignants et de mise en place de réseaux de perfectionnement professionnel.

La garantie de la pertinence de l'éducation de base pour la vie des individus et leur potentiel d'emploi permet de s'assurer qu'ils seront plus nombreux à rejoindre le secondaire, et que la poursuite de l'éducation sera considérée comme étant utile pour eux et pour leurs familles/communautés.

Renforcer la flexibilité des systèmes éducatifs

Une flexibilité accrue donnera aux individus la possibilité de passer d'une filière à une autre. Il devrait également être possible de reprendre les études après un passage sur le marché du travail ou tout en travaillant. La création d'universités ouvertes dans la région (à l'exemple de l'Université arabe ouverte, qui dispose maintenant d'une branche en Égypte) va dans ce sens.

Transformer l'EFTP

Il est donc nécessaire d'aller au-delà de cette « boîte à outils » et d'envisager des approches qui fournissent des possibilités d'apprentissage pertinentes et un emploi intéressant, et qui ciblent les personnes qui ont le plus besoin d'un développement des compétences. Rogers (2014: 15) affirme au contraire que la fourniture d'une formation professionnelle informelle est susceptible d'être le moyen le plus efficace de donner des emplois utiles aux plus défavorisés, et présente des preuves qui démontrent qu'il s'agit également de la formation la plus appréciée par les employeurs. Étant donné que les étudiants admis à l'EFTP ont également tendance à avoir une expérience limitée de l'éducation en général, l'EFTP doit renforcer les compétences de base en littératie et numératie. Si un aspect du développement des compétences implique l'apprentissage des langues, cet apprentissage de la littératie et de la langue, afin d'être significatif, doit être intégré dans la formation axée sur les compétences, et non proposé à titre de complément générique.

Continuer à réformer l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a déjà subi d'importantes réformes dans les pays du CCG et celles-ci ont eu un impact limité jusqu'à présent. On recherche désormais l'équilibre entre la langue nationale (arabe) ou la langue internationale (anglais) comme langue d'enseignement. En dépit d'années de scolarité en anglais, les étudiants ont tendance à ne pas être préparés pour l'enseignement supérieur anglophone. L'éducation bilingue/multilingue (y compris des documents et des examens bilingues) propose à la région une solution potentielle, qui peut également être envisagée pour d'autres contextes de la région MOAN où l'anglais est de plus en plus utilisé dans l'enseignement supérieur. Les langues comme l'arabe et le français sont également susceptibles d'avoir une importance continue dans certains secteurs de l'enseignement supérieur, et devraient être intégrées et exploitées pour améliorer l'apprentissage dans les programmes d'enseignement supérieur.

Améliorer l'enseignement des langues

L'anglais a une position bien établie dans les systèmes politiques et éducatifs à travers la région MOAN, et les motivations pour l'apprentissage de la langue sont généralement fortes. Il est toutefois nécessaire de s'assurer que la qualité de la prestation est élevée, de sorte que les investissements réalisés par les individus et les pays dans l'enseignement en langue anglaise puissent conduire à des avantages notables. En raison de la grande diversité linguistique, l'enseignement des langues dans la région devrait se focaliser sur le basculement d'une langue à l'autre en vue d'une communication à l'échelle nationale, régionale et internationale. À chacun de ces niveaux, les différentes langues des

régions sont utiles pour obtenir, communiquer et partager des connaissances et développer des relations qui sont précieuses pour le développement économique. Aucune langue à elle seule ne permet d'atteindre tous ces objectifs. L'anglais est fortement perçu comme étant la langue de l'éducation et du développement économique, mais les langues locales ont une grande valeur dans la consolidation de la communauté et pour les échanges économiques dans les secteurs informels. L'arabe est primordial pour préserver l'identité, la culture et la religion locales, mais aussi pour les opérations économiques, car il sert de lingua franca qui permet également de sauvegarder une identité régionale. Le français confère aux individus des compétences supplémentaires et crée des liens avec certains pays et certains domaines. Quelles que soient les langues enseignées dans les programmes et quels que soient les buts, elles doivent être enseignées de manière à mettre l'accent sur les besoins de communication des individus.

Comblent le déficit de données relatives aux résultats d'apprentissage

Enfin, il convient de noter que dans toute discussion sur le contexte éducatif dans la région MOAN, des limites réelles s'opposent à la formulation de recommandations factuelles. Il existe moins de preuves empiriques relatives à la région MOAN qu'à toute autre région (Badr et al, 2012: 1). Seule une petite poignée de pays de la région mesurent systématiquement la littératie et la numératie aux niveaux primaires et secondaires. L'Irak et la Libye ne disposent d'aucune donnée récente relative à la scolarisation au niveau primaire ou du premier cycle du secondaire. Comme le fait remarquer l'OIT (2012: 28):

L'insuffisance de données relatives à la disponibilité et à la qualité impose une contrainte importante à l'analyse économique et à la conception des politiques dans la région MOAN. De plus, la relative absence de statistiques complique le suivi et l'évaluation des politiques et des programmes.

Il est donc nécessaire de procéder à une évaluation globale de l'apprentissage au sein de la région, y compris de l'apprentissage des langues. Il est également nécessaire de mettre sur pied des institutions indépendantes spécialisées dans la recherche sur l'éducation. La hausse du nombre de publications portant sur l'efficacité des initiatives ELT au cours des dernières années indique que les capacités des institutions s'accroissent, et nous espérons que cette tendance se poursuivra. Il est en outre nécessaire de suivre et évaluer les processus, de partager les bonnes pratiques dans toute la région, et de trouver les moyens de mieux utiliser les atouts de certains pays pour résoudre les problèmes des autres.

En ce qui concerne la relation entre l'anglais et l'employabilité, il est nécessaire de trouver plus de données quantitatives sur les niveaux d'anglais dans la société et sur le besoin en compétences en langue anglaise (et autres langues) dans le marché du travail, y compris dans le secteur informel. Il est également nécessaire de disposer de plus d'études qualitatives ou ethnographiques sur la façon dont les individus profitent réellement des compétences en langue anglaise après les avoir obtenues, et sur les défis qui peuvent être relevés et les possibilités qui peuvent s'offrir lorsqu'on dispose de compétences supplémentaires en anglais. Des études de cas portant sur des particuliers nous aideraient à mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain.

À l'heure actuelle, on croit fermement en la valeur de l'anglais, et cette perception est clairement démontrée chez les personnes qui travaillent pour de prestigieuses entreprises internationales dans le secteur privé. Mais ces gens parlent généralement l'anglais en raison du milieu privilégié dont ils sont issus, et c'est d'ailleurs ce milieu qui leur a permis d'atterrir à des postes haut de gamme bien rémunérés. Dans la plupart des cas, ils n'ont pas été privilégiés en raison de leurs compétences en langue anglaise. Les faits portent à croire qu'il est difficile de se passer d'inconvénients, et que chaque avantage de l'apprentissage de l'anglais est limité par ces désavantages.

Certains faits attestent de la puissance transformatrice de l'apprentissage de l'anglais, mais tout ce que nous apprenons - toute matière, toute langue et toute aptitude - peut tout aussi être transformateur. L'anglais n'a donc aucune particularité à cet égard. Mais nous savons très peu de choses sur la relation entre les compétences en langue anglaise et l'employabilité, et nous ignorons si le renforcement des capacités des individus en langue anglaise aura un impact sur le marché du travail. Et nous ne savons pas si, et si oui comment, la vie des individus peut être transformée par les compétences en langue anglaise qu'ils ont développées. Nous convenons tout à fait que l'anglais n'est pas une panacée: les compétences en langue anglaise en elles-mêmes ne peuvent pas tracer des voies vers l'employabilité et faire sortir de la pauvreté. Par conséquent, des initiatives éducatives (y compris dans le domaine de l'Enseignement de la langue anglaise - ELT) doivent être intégrées dans des programmes de développement plus vastes qui tiennent compte des problèmes structurels plus importants dans le but d'améliorer les possibilités et les capacités des personnes.

BIOGRAPHIE

Dr Elizabeth J Erling est maître de conférences en ELT au Centre pour la recherche et le développement de la formation des enseignants de l'Université ouverte du Royaume-Uni, où elle convoque le groupe de recherche sur l'éducation et le développement international et dirige un module de troisième cycle sur l'Éducation pour le développement. Elle a pris part à divers projets internationaux sur l'enseignement de la langue anglaise et la formation des enseignants, notamment les projets English in Action (EIA) au Bangladesh et TESS en Inde, tous financés par le DFID.

Ses recherches portent sur l'impact de l'enseignement en langue anglaise sur la vie des individus en fonction de leur identité et de leur capital social, économique et culturel, et elle s'intéresse particulièrement à la relation entre les compétences en langue anglaise et le développement économique dans les pays à faible revenu.

Elle a publié un volume intitulé *English and Development: Policy, Pedagogy and Globalisation (Multilingual Matters)*, qui examine le rôle de l'enseignement en langue anglaise dans les initiatives de développement.

Elle a également dirigé deux projets de recherche financés par le British Council: l'un sur les attitudes à l'égard de l'anglais comme langue pour le développement international dans les zones rurales du Bangladesh, et l'autre sur le rôle de l'anglais parmi les travailleurs migrants issus du Bangladesh et travaillant au Moyen-Orient.

RÉFÉRENCES

- Abdelhafez, A (2014) Experienced EFL teachers' professional practical knowledge, reasoning and classroom decision making in Egypt: views from the inside out. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 18(2), 229-245.
- Abrahart, A (2003) Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy. Egypt Review of Technical and Vocational Education and Training. [En ligne]. Disponible sur: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Egypt_Country_Report.pdf
- Adams, A and Winthrop, R (2011) The role of education in the Arab world revolutions. *Brooks, Global Compact on Learning*. [En ligne]. Disponible sur: www.brookings.edu/research/opinions/2011/06/10-arab-world-education-winthrop
- Alhuqbani, MN (2014) Teaching English to Saudi Police Cadets: An Evaluation Study. *Journal of Language Teaching and Research*. 5(2), 999-1008.
- Alhuqbani, MN (2011) Teaching English for Police Purposes in Saudi Arabia: An Exploratory Study. *Journal of Language Teaching and Research*. 2(4), 844-849.
- Allilou, A (2014) Morocco's Minister of Education: French is No Longer Valid, English is the Solution. [En ligne]. Disponible sur: www.moroccoworldnews.com/2014/03/126856/moroccos-minister-of-education-french-is-no-longer-valid-english-is-the-solution/
- Al-Misnad, SA (2012) The Dearth of Qatari Men in Higher Education: Reasons and Implications. Middle East Institute [En ligne]. Disponible sur: www.mei.edu/content/dearth-qatari-men-higher-education-reasons-and-implications
- Al-Seghayer, K (2014) The four most common constraints affecting English Teaching in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*. 4(5), 17-26.
- Al-Tamimi (2014) Public sector reform in Kuwait key to economic development. [En ligne]. Disponible sur: www.al-monitor.com/pulse/business/2014/09/kuwait-economic-growth-reforms.html#
- Amara, MH (2003) Recent foreign language education policies in Palestine. *Language Problems and Language Planning*. 27(3), 217-232.
- Angel-Urdinola, DF et Kuddo (2010) The Challenge of Youth Employability in MENA. Banque mondiale. [En ligne]. Disponible sur: www.escwa.un.org/rcm/editor/Download.asp?table_name=rcm_meetings&field_name=id&FileID=99
- Angel-Urdinola, DF, Semlali, A et Brodmann, S (2010) Non-Public Provision of Active Labour Market Programmes in Arab Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programmes. Discussion Paper. The World Bank Social Protection and Labour 1005.
- Angel-Urdinola, DF et Leon-Solano (2013) A reform agenda for improving the delivery of ALMPs in the MENA region. *IZA Journal of Labour Policy*. 2(13). [En ligne]. Disponible sur: www.izajolp.com/content/pdf/2193-9004-2-13.pdf

- Angel-Urdinola, DF et Semlali, A (2010) Labour Markets and School-to-Work Transition in Egypt: Diagnostics, Constraints, and Policy Framework. Banque mondiale. Munich Personal RePEc Archive. [En ligne]. Disponible sur: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13050>
- Angel-Urdinola, DF et Tanabe, K (2012) Micro-Determinants of Informal Employment in The Middle East and North Africa Region. [En ligne]. Disponible sur: www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/02/01/000333038_20120201032926/Rendered/PDF/665940NWP00PUB0Box365795B0SPDP01201.pdf
- Angel-Urdinola, DF, Kuddo, A et Semlali, A (2013) Building effective employment programmes for unemployed youth in the Middle East and North Africa. Washington DC: Banque mondiale. [En ligne]. Disponible sur: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15805/792620PUB0EPI10Box0377371B00Public0.pdf?sequence=1>
- Arabian business.com (2015) GCC forecast to see 4.1 per cent economic growth this year www.arabianbusiness.com/gcc-forecast-see-4-1-economic-growth-this-year-579588.html
- Arbaoui, L (2014) Morocco World News. After French and Spanish, Morocco to Introduce English Baccalaureate. [En ligne]. Disponible sur: www.morocccoworldnews.com/2014/07/133950/after-french-and-spanish-morocco-to-introduce-english-baccalaureate/
- Arbaoui, L (2015) Morocco World News. Supreme Council for Education Recommends Use of English in Moroccan Curriculum. [En ligne]. Disponible sur: www.morocccoworldnews.com/2015/01/150654/supreme-council-for-education-recommends-use-of-english-in-moroccan-curriculum/
- Arcand, JL et Grin, F (2013) Language in economic development: Is English special and is linguistic fragmentation bad?, in Erling, EJ and Seargeant, P (eds), 243-266.
- Assaad, R et Roudi-Fahimi, F (2007) Youth in the Middle East and North Africa: Demographic Opportunity or challenge? PRB. [En ligne]. Disponible sur: www.prb.org/pdf07/youthinmena.pdf
- Assaad, R (2014) Making sense of Arab labour markets: the enduring legacy of dualism. *IZA Journal of Labour & Development*, 3:6. [En ligne]. Disponible sur: <http://ftp.iza.org/dp7573.pdf>
- Badr, M, Morrissey, O et Appleton, A (2012) Determinants of Educational Attainment in MENA. Centre for Research in Economic Development and International Trade, University of Nottingham. 12(3). [En ligne]. Disponible sur: <https://www.nottingham.ac.uk/credit/documents/papers/12-03.pdf>
- Bahrain Economic Development Board (2008) The Bahrain Economic Vision 2030: From Regional Pioneer to Global Contender. http://issuu.com/economicdevelopmentboard/docs/bahrain_vision_2030

Bailey, K and Damerow, R (eds) (2014) *Teaching and Learning English in the Arabic-Speaking World*. Londres: Routledge.

Baldauf, RB, Kaplan, R et Kamwangamalu, N (2010) Language planning and its problems. *Current Issues in Language Planning*. 11(4), 430-438.

Barsoum, G (à paraître) Patching onto Old Garment: Private Higher Education Institutions in a Predominately Public System.

Barsoum, G (2004) The Employment Crisis of Female Graduates in Egypt. An Ethnographic Account. *Cairo Papers*. 25(3).

Bataineh, RF, Bataineh, RF et Thabet, SS (2011) Communicative language teaching in the Yemini EFL classroom: Embraced or merely lip-serviced? *Journal of Language Teaching and Research*. 2(4), 859-866.

Belhiah, H et Elhami, M (2015) English as a medium of instruction in the Gulf: When students and teachers speak. *Language Policy*. 14(3), 23.

Benrabah, M (2007) Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*. 6, 225-253.

Biavaschi, C, Eichhorst, W, Giulietti, C, Kendzia, MJ, Muravyev, A, Pieters, J, Rodríguez-Planas, N, Schmidl, R et Zimmermann, KF (2012) Youth Unemployment and Vocational Training. [En ligne]. Disponible sur: www.econstor.eu/bitstream/10419/67166/1/727540556.pdf

Black, S (2004) 'Whose economic wellbeing? A challenge to dominant discourses on the relationship between literacy/numeracy skills and (un)employment', *Literacy and Numeracy Studies*. 13(1), 7-17.

Borg, S (2014) Review of English departments in Libyan public universities: A report for the Ministry of Higher Education and Scientific Research and the British Council.

Bouzidi, H (2009) Between the ESP Classroom and the Workplace: Bridging the Gap. *English Teaching Forum*. 3, 10-19.

Brewer, L (2013) Enhancing youth employability: What? Why? And How? Guide to core work skills. ILO. [En ligne]. Disponible sur: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf

British Council (2010) Perspectives on English in the Middle East and North Africa. A research initiative – part of the British Council's English for the Future programme in MENA. [En ligne]. Disponible sur: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/C563_MENA%20Perspectives_V1%20small%20size%20version%20Final%20art%20work.pdf

British Council (2012a) Country Brief on Higher Education in the Palestinian Territories, prepared by Applied Information Management.

British Council (2012b) Putting skills at the heart of global economic success: A brief guide to UK technical, vocational education and training (TVET). UKTI. [En ligne]. Disponible sur: www.ukieri.org/images/pdf/TVET_Guide.pdf

British Council (2013c) Graduate Employability in the Middle East and North Africa: Post-Arab Spring.

British Council (2013d) The English Effect. [En ligne]. Disponible sur: www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/english-effect-report-v2.pdf

British Council (2013a) English Language Profile: Algeria. English for the future – MENA.

British Council (2013b) English Language Profile: Palestinian Territory. English for the future – MENA.

British Council (2014a) English Language Profile: Egypt. English for the future – MENA.

British Council (2014b) English Language Profile: Jordan. English for the future – MENA.

British Council (2014c) English Language Profile: Kingdom of Bahrain. English for the future – MENA.

British Council (2014d) English Language Profile: Lebanon. English for the future – MENA.

British Council (2014e) English Language Profile: UAE. English for the future – MENA.

British Council (2014f) English Language Profile: Bahrain. English for the future – MENA.

British Council (2015) Symposium External Report: Employability, Skills and Opportunities for Young People in the Arab World. Du 27 au 28 janvier 2015, Caire, Égypte.

www.britishcouncil.org.eg/sites/britishcouncil.org/files/external_symposium_report_a4_web_version.pdf

Brock, C et Levers, LZ (2007) Aspects of Education in the Middle East and North Africa. Oxford: Symposium Books.

Brock-Utne, B (2007) Learning through a familiar language versus learning through a foreign language—a look into some secondary school classrooms in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 27(5), 487–498.

Broecke, S (2012) Tackling Graduate Unemployment through Employment Subsidies: An Assessment of the SIVP Programme in Tunisia. African Development Bank Group. Working Series 158. [En ligne]. Disponible sur:

<http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/Working%20Paper%20158%20-%20Tackling%20Graduate%20Unemployment%20through%20Employment%20Subsidies%20An%20Assessment%20of%20the%20SIVP%20Programme%20in%20Tunisia.pdf>

Brookings (2014) Arab World Learning Barometer. Center for Universal Education, Brookings Institution. [En ligne]. Disponible sur:

www.brookings.edu/research/interactives/2014/arab-world-learning-barometer

Bruns, A, Highfield, T et Burgess, J (2013) The Arab Spring and Social Media Audiences: English and Arabic Twitter Users and their Networks. *American Behavioural Scientist*, 57(7), 821-898.

Buckner, E et Hodges, R (forthcoming) Cheating or Cheated? Surviving the Secondary Exit Exam in Jordan and Morocco. *Compare*.

Byun, K, Chu, H, Kim, M, Park, I, Kim, S et Jung, J (2011) English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62, 431–449.

Cameron, L (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carbonnier, G, Carton, M et King, K (2014) International education and development: Histories, parallels, crossroads. *Education, Learning, Training*, 5.

CBI (2013) *Changing the pace: CBI/Pearson education and skills survey 2013*. Pearson. [En ligne]. Disponible sur:

www.cbi.org.uk/media/2119176/education_and_skills_survey_2013.pdf

Centre for Educational Research and Development (CERD) (2013) CERD 2010 Annual Statistical Bulletin for Education, 2012-2013. Liban www.crdp.org/en/statistics-bulletin

Colclough, C (ed) (2010) *Education Outcomes and Poverty: A Reassessment*. Londres: Routledge.

Coleman, H (2010) *The English language in development*. British Council: Teaching English. [En ligne]. Disponible sur:

www.teachingenglish.org.uk/transform/books/english-language-development.

Coleman, H (2011) *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. Londres: British Council. [En ligne]. Disponible sur:

www.teachingenglish.org.uk/article/dreams-realities-developing-countries-english-language

Coleman, H et al. (2013) *The English Language in Francophone West Africa*. Londres: British Council. [En ligne]. Disponible sur:

http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/The%20English%20Language%20in%20Francophone%20West%20Africa_book.pdf

Department for Education (2013) *World Recommendations progress report*. [En ligne]. Disponible sur:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/262819/Wolf_Recommendations_Progress_Report.pdf

DFID et la Banque mondiale (2005) DIFID-WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy. Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa. European Training Foundation. [En ligne]. Disponible sur: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/TVET_Knowledge_Economy.pdf

Dutta, S, Lanvin, B et Wunsch-Vincent, S (2014) *Global Innovation Index: The Human Factor in Innovation*, Cornell University, INSEAD, and the World Intellectual Property Organization (WIPO). [En ligne]. Disponible sur: <https://www.globalinnovationindex.org/userfiles/file/reportpdf/GII-2014-v5.pdf>

Forum économique mondial (2012) Addressing the 100 Million Youth Challenge Perspectives on Youth Employment in the Arab World in 2012. [En ligne]. Disponible sur: www3.weforum.org/docs/WEF_YouthEmployment_ArabWorld_Report_2012.pdf

Education First English Proficiency Index (EF EPI) (2014) <http://media.ef.com/~/media/centraleftcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-english.pdf>

Education International (EI) (2014) Morocco: Wide gaps in education achievement. [En ligne]. Disponible sur: www.ei-ie.org/en/news/news_details/3072

Eichhorst, W, Rodríguez-Planas, N, Schmidl, R et Zimmermann, KF (2012) A roadmap to vocational education and training systems around the world, Discussion Paper Series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 7110. [En ligne]. Disponible sur: www.econstor.eu/bitstream/10419/69486/1/734002173.pdf

Eisenberg, E (2006) Technical and Vocational Education and Training and the Labour Market. European Training Foundation. [En ligne]. Disponible sur: <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-tr2/esb/06/vet%20israel.pdf>

El-Ashmawi, AF (2011) TVET Profile Egypt: Assessing Responsiveness of Education and Training Systems to the Demand for Skills. Banque mondiale.

Erling, EJ (2014) The Role of English in Skills Development in South Asia: Policies, Interventions and Existing Evidence. Londres: British Council. Disponible sur: <http://www.britishcouncil.in/programmes/higher-education/internationalising-higher-education/policy-dialogues/report-role-english>

Erling, EJ and Seargeant, P (eds) (2013) *English and Development: Policy, Pedagogy and Globalisation*. Bristol: Multilingual Matters.

Erling, EJ, Seargeant, P, Solly, M, Chowdhury, QH et Rahman, S (2015) English for economic development: a case study of migrant workers from Bangladesh, British Council. www.teachingenglish.org.uk/article/english-economic-development-a-case-study-migrant-workers-bangladesh

- Euromonitor (2011) Educational Landscape Market Assessment in KSA: A Custom report compiled by Euromonitor International for the British Council.
- Euromonitor (2012) Opportunity Assessment in the Egyptian Educational Sector.
- Euromonitor (2012) The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen. [En ligne]. Disponible sur: www.britishcouncil.org/new/documents/full_mena_english_report.pdf
- Euromonitor (2013) Opportunity Assessment in Saudi Arabia Educational Sector.
- European Training Foundation (ETF) (2009) Country Plan Lebanon. [En ligne]. Disponible sur: [www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12575DA0035D7B3/\\$file/NOTE7T6DHJ.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12575DA0035D7B3/$file/NOTE7T6DHJ.pdf)
- European Training Foundation (ETF) (2010) Enhancing Qualifications Frameworks and Quality Assurance in MENA. Exploring Potential tools to Facilitate Labour Mobility, Alleviate Skills Mismatches and Create Lifelong Learning Opportunities. Marseille. [En ligne]. Disponible sur: http://cmimarseille.org/_src/SELM2_wk2/SELM2_wk2_Agenda_Concept_Note_EN.pdf
- European Training Foundation (ETF) (2004) Technical Education and Vocational Training in Yemen and its Relevance to the Labour Market. [En ligne]. Disponible sur: [www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/6700BFD943AA63F6C125700700289EEA/\\$File/MEDA_TEVT_Yemen_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/6700BFD943AA63F6C125700700289EEA/$File/MEDA_TEVT_Yemen_04_EN.pdf)
- European Training Foundation (ETF) (2005) Handbook of TVET Indicators in Jordan Working Document. [En ligne]. Disponible sur: www.almanar.jo/AlManarWeb/Portals/0/PDF/1385.pdf
- Fluitman, F (2009) Skills development for the informal economy: issues and options in vocational education and training in the Southern partner countries of the European Neighbourhood. Commission européenne. [En ligne]. Disponible sur: [file:///userdata/documents5/eje65/Downloads/Fluitman_EC,%20Skills%20Development%20for%20the%20Informal%20Economy_2009%20\(2\).pdf](file:///userdata/documents5/eje65/Downloads/Fluitman_EC,%20Skills%20Development%20for%20the%20Informal%20Economy_2009%20(2).pdf)
- Gamar, S (2013) TVET Education Reform in the MENA region following the Arab Spring, QScience Proceedings 2013, Global Innovators Conference 2013:14. [En ligne]. Disponible sur: www.qscience.com/doi/pdf/10.5339/qproc.2013.gic.14
- Gatti, R, Morgandi, M, Grun, R, Brodmann, S, Angel-Urdinola, D, Moreno, JM, Marotta, D, Schiffbauer, M et Lorenzo, EM (2009) Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa. Banque mondiale. [En ligne]. Disponible sur: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13284>
- Gelvanovska, N, Rogy, M et Rossotto, CM (2014) Broadband Networks in the Middle East and North Africa: Accelerating High-Speed Internet Access. Washington, DC: Banque mondiale.

- General Secretariat for Development Planning (2008) Qatar National Vision 2030
www.gsdp.gov.qa/www1_docs/QNV2030_English_v2.pdf
- GIZ (2005) Impact and Good Practices of Human Capacity Development (HCD) in the Organisational Context. Experiences from two regional projects in the MENA region. Federal Ministry of Economic Co-operation and Development. [En ligne]. Disponible sur: www.giz.de/akademie/de/downloads/Impact_and_Good_Practices_of_HCD_in_TVET.pdf
- Governance and Social Development Resource Centre (2011) Helpdesk Research Report: Youth (un)employment in MENA-Egypt. [En ligne]. Disponible sur: www.gsdr.org/docs/open/hd785.pdf
- Gouvernement du Qatar (2011) Education and Training Sector Strategy 2011–2016 Executive Summary. [En ligne]. Disponible sur: www.sec.gov.qa/En/about/Documents/Stratgy2012E.pdf
- Graddol, D (2010) English Next India. Londres: British Council.
- Grin, F (2013) Language and development: A general introduction and a few (critical) considerations. English Policy Forum organised by the British Council in Santiago. Online at: www.britishcouncil.cl/sites/britishcouncil.cl2/files/escrito-francois-grin.pdf
- Groh, M, Krishman, N, McKenzie, D et Vishwanath, T (2012) Soft Skills or Hard Cash? The Impact of Training and Wage Subsidy Programmes on Female Youth Employment in Jordan. Banque mondiale. Policy Research Working Paper 6141.
- Haider, H (2011) Youth (un)employment in MENA-Egypt. Governance and Social Development Resource Centre. Helpdesk Research Report: [En ligne]. Disponible sur: <http://www.gsdr.org/docs/open/hd785.pdf>
- Hamdan, JM et Abu Hatab, WAA (2009) English in the Jordanian Context. World Englishes. 28(3), 394-405.
- Hamilton, R (2012) HCC Helps Deliver Qatar's First Community College Grads. *The Texas Tribune*. 27 mai. [En ligne]. Disponible sur: www.texastribune.org/2012/05/27/hcc-helps-deliver-qatars-first-community-college-g/
- Handoussa, H et Tzannatos, Z (2002) Employment Creation and Social Protection in the Middle East and North Africa. Banque mondiale. Forum méditerranéen pour le développement. [En ligne]. Disponible sur: http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64210502&theSitePK=469372&piPK=64210520&menuPK=64166093&entityID=000425962_20121024163420
- Hanushek, EA et Woessmann, L (2008) The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*. 46 (3), 607-668.
- Hassan, B et Elhami, M (2015) English as a medium of instruction in the Gulf: When students and teachers speak. *Language Policy*. 14(3), 23.

Hawkes, D et Ugur, M (2012) Evidence on the relationship between education, skills and economic growth in low-income countries: A systematic review. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Higher Education Statistics Agency (HESA) (2014) HE students studying wholly overseas by location (top 20 countries) and level of provision, Publications and Products. [En ligne].

Disponible sur: https://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_pubs&Itemid=&task=show_year&pubId=1&versionId=25&yearId=312

Huitfeldt, H et Kabbani, N (2005) Labour Force Participation, Employment, and Returns to Education in Syria. Paper Submitted to the Twelfth Annual Conference of the Economic Research Forum. (Avant-projet). [En ligne]. Disponible sur:

<https://drive.google.com/?tab=mo&authuser=0#folders/0Bx9WQs6HettfRnlvUk1Hc08tUDA>

Human Development Network (HDN) (1998) Education in the Middle East and North Africa: A Strategy Towards Learning for Development. Human Development Sector. Middle East and North Africa Region. [En ligne]. Disponible sur:

<https://drive.google.com/?tab=mo&authuser=0#folders/0Bx9WQs6HettfRnlvUk1Hc08tUDA>

Ianchovichina, E (2015) How unequal are Arab countries? Brookings Institution. [En ligne]. Disponible sur:

www.brookings.edu/blogs/future-development/posts/2015/02/04-inequality-arab-countries-ianchovichina

ICEF (2015) Morocco still aiming to boost education quality and access. [En ligne]. Disponible sur:

<http://monitor.icef.com/2015/02/morocco-still-aiming-boost-education-quality-access/>

OIT (2012) Rethinking Economic Growth: towards productive and inclusive Arab societies. OIT/UNRP: Beyrouth. [En ligne]. Disponible sur:

www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_208346.pdf

OIT (2014) Global employment trends 2014: Risk of a jobless recovery?

Genève: OIT. [En ligne]. Disponible sur:

www2.warwick.ac.uk/fac/soc/csgr/green/foresight/demography/2014_ilo_global_employment_trends_2014.pdf

OIT (2015) World Employment and Social Outlook – Trends 2015. Genève: OIT. [En ligne].

Disponible sur: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_208346.pdf

Société financière internationale (SFI) (2011) Education for Employment (e4e):

Realising Arab Youth Potential. Potential. Groupe de la Banque mondiale. [En ligne].

Disponible sur: <https://www.e4earabyouth.com/pdf/MGLPDF136022536640.pdf>

Bureau international du Travail (BIT) (2008) Skills for Employability of Workers and Productivity of Enterprises in Arab States. Arab Forum on Development and Employment. [En ligne]. Disponible sur: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/meetingdocument/wcms_204825.pdf

Iqbal, A et Zenchenkov, M (2014) Corporate sector perceptions of Saudi graduates competencies. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. 15(2), 91-106. [En ligne]. Disponible sur: http://www.apjce.org/files/APJCE_15_2_91_106.pdf Jayaram, S, Hill, T, Plaut, D et Burnett, N (2013) Training Models for Employment in the Digital Economy. Results for Development. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.rockefellerfoundation.org/app/uploads/Training-Models-for-Employment-in-the-Digital-Economy.pdf>

Jweiles, I (2012) Major Development challenges in Palestine and role of skills development: National, Regional and International. Directeur général de l'enseignement technique et professionnel, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [En ligne]. Disponible sur: www.tvetoman.net/PDF/02_TVETExperts.pdf

Kader, BA (2009) Abu Dhabi set to improve English in schools. *Gulf News*, 23 août. [En ligne]. Disponible sur: <http://gulfnews.com/news/uae/education/abu-dhabi-set-to-improve-english-skills-in-schools-1.536646>

Kashani, S (2012) Algeria wants to learn English from India. *ummid.com* 29 Jan. [En ligne]. Disponible sur: www.ummid.com/news/2012/January/29.01.2012/algeria_india_english.htm

Klees, M (2013) The change of Saudi Arabia's TVET System. GIZ. [En ligne]. Disponible sur: www.ttcollege.edu.sa/files/News_Media/GHORFA_20131121_Presentation.pdf

Ku, H et Zussman, A (2010) Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behaviour and Organisation*. 75 (2), 250-260.

Labassi, T (2010) Two ESP projects under the test of time: The case of Brazil and Tunisia. *English for Specific Purposes*. 29: 19-29.

Latif, MMMA (2012) Teaching a standard-based communicative English textbook series to secondary school students in Egypt: Investigating teachers' practices and beliefs. *English Teaching: Practice and Critique*. 11(3), 78-97.

Lau, W et Yuen, A (2011) The impact of the medium of instruction: The case of teaching and learning of computer programming. *Education and Information Technologies*, 16(2), 183-201.

Lee, CG (2012) English language and economic growth: Cross-country empirical evidence. *Journal of Economic and Social Studies*. 2(1), 5-20.

Loveluck, L (2012) Background Paper Education in Egypt: Key Challenges. Middle East and North Africa Programme, Chatham House. [En ligne]. Disponible sur:

http://www.chathamhouse.org/sites/files/chathamhouse/public/Research/Middle%20East/0312egyptedu_background.pdf

Mahboob, A et Elyas, T (2014) English in the Kingdom of Saudi Arabia. *World Englishes*, 33: 1, 128-142.

Mahboob, A (2009) English as an Islamic language: a case study of Pakistani English. *World Englishes*, 28: 2, 175-189.

Mann, A et Dawkins, J (2014) Employer engagement in education: literature review. CfBT. [En ligne]. Disponible sur:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546811.pdf>

Masri, M, Jemni, M, Al-Ghassani, A et Badawi, A (2010) Entrepreneurship Education in the Arab States. A joint project of UNESCO and the StratREAL Foundation, Royaume-Uni. Case Studies on the Arab States (Jordan, Tunisia, Oman and Egypt) and Regional Synthesis Report. [En ligne]. Disponible sur:

http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EPE_Final_Evaluation_Report__EN_.pdf

Mayen, G, Johanson, R, Chemingui, M et Mustafa, A (2006) European Training Foundation. Technical and Vocational Education and Training in Jordan. Areas for Development Cooperation. [En ligne]. Disponible sur:

[www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/ACE62B7AC28F6695C1257218005884B3/\\$File/NOTE6V4LW5.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/ACE62B7AC28F6695C1257218005884B3/$File/NOTE6V4LW5.pdf)

McCowan, T et Unterhalter, E (2015) Education and International Development: An Introduction. Londres: Bloomsbury.

McGrath, S (2012) Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32, 623-631.

McGrath, S (2014) The post-2015 debate and the place of education in development thinking. *International Journal of Educational Development*, 39: 4-11.

McGrath, S, Needham, S, Papier, J et Wedekind, V (2010) Employability in the College Sector: A Comparative Study of England and South Africa. Londres: Department for Business Innovation and Skills and British Council. [En ligne]. Disponible sur:

www.nottinghamnetlearning.com/educationresearchprojects/documents/educationalpartnershipsafrika/epareport.pdf

Mcllwraith, H (2007) Middle East Region ELT Consultancy Report. British Council.

Mcllwraith, H (2014) Review of English language Teaching and Learning In Egypt. Interim Report.

Mekheimer, M et Aldosari, HS (2013) Evaluating an integrated EFL Teaching methodology in Saudi universities: A longitudinal study. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1264-1276.

MENA-OECD Investment Programme (2010) Business Climate Development Strategy. Phase 1 Policy Assessment. Egypt Dimension III-2 Human Capital. [En ligne]. Disponible sur: www.oecd.org/investment/psd/46359082.pdf

Messkoub, M (2008) Economic growth, employment and poverty in the Middle East and North Africa. OIT. Employment Sector Working Paper No. 19.

Middle East Youth Initiative (MEYI) (2009) Missed by the Boom, Hurt by the Bust: Making Markets work for young people in the Middle East. Wolfensohn Center for Development at Brookings. [En ligne]. Disponible sur: www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2009/5/middle-east-youth-dhillon/05_middle_east_youth_dhillon_final.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2014) Palestine 2020: A Learning Nation. Summary of Education Development Strategic Plan 2014-2019. [En ligne]. Disponible sur: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Palestine/Palestine_Education_development_strategic_plan_2014_2019_summary.pdf

Ministère de l'Éducation d'Iran (2013) National Training Workshop on Innovative Concepts and Systems of Lifelong Learning Téhéran, du 11 au 14 février 2013. [En ligne]. Disponible sur: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Tehran/pdf/LLL11-14Feb13Finalreport20130604final.pdf

Minkara, H (2013) English in our lives. *Perspectives on English in the Middle East and North Africa*. Londres: British Council, 91-124
http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/C563_MENA%20Perspectives_V1%20small%20size%20version%20Final%20art%20work.pdf

Mourshed M, Farrell, D et Barton, D (2012) Education to employment: Designing a system that works. Washington, DC: McKinsey Centre for Government. [En ligne]. Disponible sur: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf

Morocco World News (2015) Moroccan Education: Commission Retracts Recommendation to Replace French by English. [En ligne]. Disponible sur: www.morocoworldnews.com/2015/03/153257/moroccan-education-commission-retracts-recommendation-replace-french-english/

MYASD, GIZ and KFW (2014) Enhancement of Skills for Social Integration, Inclusive Growth and Sustainable Development International Conference on TVET. Du 15 au 16 juillet 2014 Colombo, Sri Lanka. [En ligne]. Disponible sur: www.tvetconference.com/downloads/materials/TVET%20Conference%20Reader.pdf

Nashar, SE (2012) Education Reform in Egypt. Ed.M. International Education Policy. Harvard Graduate School of Education. [En ligne]. Disponible sur: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1203150.files/Panel%205%20-%20Rethinking%20the%20Ordinary/Sarah%20El%20Nashar_Egypt_Education%20Reform.pdf

Ndhlovu, F (2013) Beyond neo-liberal instructional models: Why multilingual instruction matters for South African skills development. *International Journal of Language Studies*. 7(3), 33-58.

Nilsson, A (2010) Vocational education and training: An engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*. 14 (4), 251-272.

Nwabuebo, G and El-Zayat, N (2013) T21: A social learning platform dedicated to advancing 21st century skills and career readiness for Arab Youth.

OECD (2012) "What share of national wealth is spent on education?", in *Education at a Glance 2012: Highlights*, OECD Publishing.
http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-18-en

Palestinian National Authority Ministry of Labour (2010) National Employment Strategy.
www.tvet-pal.org/sites/default/files/10-12-02_ES_EN_final.pdf

Palmer, R (2014) Technical and vocational skills and post-2015: Avoiding another vague skills goal? *International Journal of Educational Development*. 39, 32-39.

Paschyn, CM (2013) Zig-Zagging Education Policies Leave Qatari Students Behind. Al-Fanar Media: News and Opinion about Higher Education. [En ligne]. Disponible sur:
www.al-fanarmedia.org/2013/10/zig-zagging-education-policies-leave-qatari-students-behind/

Pearson English (2011) Companies in Middle East Region Ranked Lowest for Business English Competency. [En ligne]. Disponible sur:
www.globalenglish.com/company/press/releases/466

Permani, R (2009) The role of education in economic growth in East Asia: A survey. *Asian-Pacific Economic Literature*. 23(1), 1-20.

Pessoa, S, Miller, RT et Kaufer, D (2014) Students' challenges and development in the transition to academic writing at an English-medium university in Qatar. *IRAL*. 52(2), 127–156.

Pinnock, H (with Vijayakumar, G) (2009) *Language and Education: The Missing Link*. Londres: Save the Children and CfBT Education Trust. Available online at:
www.unesco.org/education/EFAWG2009/LanguageEducation.pdf

Population Council (2010) Survey of Young People in Egypt.
www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2010PGY_SYPEFinalReport.pdf

Powell-Davies, P. (2014) *The Social and Economic Case for Developing English Skills*. British Council

Powell-Davies, P. (2015) *Education Reform and Improvement in MENA*. British Council

Powell-Davies, P. et Khalid, S. (2012) *The Socio-Economic Case for Supporting English-Medium Education in the Punjab School System*. A Report for the Ministry of Education, Government of Punjab Pakistan and British Council

Powell, L et McGrath, S (2014) "Meeting the needs of the poor": What matters to South African FET college students. BAICE Conference. [En ligne]. Disponible sur:
www.academia.edu/8230421/Meeting_the_needs_of_the_poor_What_matters_to_South_African_FET_college_students

Radwan, DM (2014) Education for employment: Omani graduates' perspective toward the 'work readiness' competencies needed in the labour market. University Dissertation. The British University in Dubai. [En ligne]. Disponible sur:
<http://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/674>

Rhodes (2013) The role of apprenticeship programs in the MENA region. [En ligne]. Disponible sur:
www.questscope.org/blog/20130529/role-apprenticeship-programs-mena-region

Rogers, A (2014) Skills Development and Literacy: some ethnographic challenges to policy and practice. CARE Working Paper No. 2. [En ligne]. Disponible sur:
<https://www.uea.ac.uk/documents/595200/0/CARE+Working+Paper+2+Rogers.pdf/f37e5059-63c7-45c3-973c-474444edaa7a>

Rose, M (2014) Education in North Africa. A review submitted to the Hammamet Conference November 2014. British Council. [En ligne]. Disponible sur:
www.britishcouncil.tn/sites/britishcouncil.tn/files/education_in_north_africa_-_hammamet_conference_2014.pdf

Roudi, F (2011) Youth Population and Employment in the Middle East and North Africa: Opportunity or Challenge? Réunion du Groupe d'experts des Nations Unies sur les adolescents, les jeunes et le développement. Division de la population du Département des affaires économiques et sociales. Secrétariat des Nations Unies. New York.

Said, M and El-Hamidi, F (2008) Taking Technical Education Seriously in MENA: Determinants, Labour Market Implications and Policy Lessons. Economic Research Forum Working Paper No. 450. [En ligne]. Disponible sur:
http://www.erf.org/eg/CMS/uploads/pdf/1225955519_450.pdf

Schaub, M (2000) English in the Arab Republic of Egypt. *World Englishes*. 19: 2, 225-238.

Schellekens, P (2013) English Language Teaching and Learning in Technical Vocational Education in Libya. Rapport produit pour le Conseil national de l'enseignement technique et professionnel (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique). British Council.

Seargeant, P (2012) *Exploring World Englishes: Language in a Global Context*. Londres: Routledge.

Seargeant, P et E.J. Erling (2011) 'The discourse of "English as a language for international development"', in Coleman, H (ed) *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. Londres: British Council, 248-267.

Seyfried, E (2008) Quality Assurance in TVET Thematic Report. Education and Training for Employment. MEDA-ETE regional project. [En ligne]. Disponible sur:
www.voced.edu.au/content/ngv58800

Steer, L, Ghanem, H et Jalbout, M (2014) Arab youth: Missing educational foundations for a productive life? Center for Universal Education, Brookings Institution.

Sultana, RG (2014) Livelihood planning and career guidance in Palestine and the broader MENA region. *International Review of Education*. 60, 177-197.

Sultan, SS (2011) Knowledge, innovation and new technologies for sustainable development: Case of the Occupied Palestinian Territory. *International Journal on GSTF Business Review*. 1(1), 266-271.

TIMSS (2011) International Results in Mathematics. TEIMS et PIRLS. International Study Center. [En ligne]. Disponible sur:

http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf

Tollefson, JW (2013) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Londres: Routledge.

Tripney, J, Hombrados, J, Newman, M, Hovish, K, Brown, C, Steinka-Fry, K et Wilkey, E (2013) Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. Campbell Systematic Reviews. [En ligne]. Disponible sur:

<http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/227/>

UK Council for International Student Affairs (UKCISA) (2015) International student statistics: UK higher education. [En ligne]. Disponible sur:

www.ukcisa.org.uk/Info-for-universities-colleges--schools/Policy-research--statistics/Research--statistics/International-students-in-UK-HE/#Top-non-EU-sending-countries

UK Trade and Investment (2011) Sector briefing: UAE Opportunities in the Education and Training Sector. [En ligne]. Disponible sur:

www.tvetuk.org/wp-content/uploads/UKTI-UAE-Opportunities-in-the-Education-and-Training-Sector.pdf

UK Trade and Investment. Education and Training Opportunities in Qatar [En ligne] Disponible sur:

www.tvetuk.org/wp-content/uploads/UKTI-Education-Training-Opportunities-in-Qatar.pdf

PNUD (2015) Arab Human Development Reports (AHDR). [En ligne]. Disponible sur:

www.arab-hdr.org/

UNESCO (2000) Education for All (EFA) Goals.

www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/

UNESCO (2005) Regional Experts Meeting on TVET Joint Projects in the Arab States. Jordanie. [En ligne]. Disponible sur:

www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/pubs/Report_Amman.pdf

UNESCO UNEVOC (2007) Good Practices in Private-Public Partnership and Labour Market Orientation in TVET in the MENA Region. Caire, Égypte. [En ligne]. Disponible sur:

www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/MENASTudyTourFinalReport.pdf

UNESCO (2010) EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalised [En ligne]. Disponible sur:

<http://en.unesco.org/gem-report/report/2010/reaching-marginalized#sthash.g5nvtbn5.dpbs>

UNESCO (2012) EFA Global Monitoring Report 2012:

Youth and Skills: Putting Education to Work. [En ligne]. Disponible sur:

<http://en.unesco.org/gem-report/report/2012/youth-and-skills-putting-education-work#sthash.fXnglC10.dpbs>

UNESCO (2013) EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and learning. [En ligne]. Disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>

UNESCO (2015) Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. [En ligne]. Disponible sur: <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.9a909EaY.dpbs>

UNEVOC (2005) International Approaches to TVET Development. Training Seminar for Afghanistan. [En ligne]. Disponible sur: www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/pubs/Report_Afghanistan.pdf

UNICEF (2000) Defining Quality in Education. [En ligne]. Disponible sur: www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF

Nations Unies (ONU) (2014) Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals. Disponible sur: <http://undocs.org/A/68/970>

USAID Technical and Vocational Education and Training. (2012) [En ligne]. Disponible sur: <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/Technical%20and%20Vocational%20Education%20and%20Training%20-%20Report.pdf>

Valiente, O (2014) The OECD skills strategy and the education agenda for development. *International Journal of Educational Development*. 39, 40-48.

Verger, A, Novelli, Ma and Altinyelken, HK (eds) (2012) *Global Education Policy and International Development: New agendas, Issues and policies*. London: Bloomsbury.

Wachob, P and Williams, RS (2010) Teaching English to refugees in transition: Meeting the challenges in Cairo, Egypt. *TESOL Quarterly*. 44(3), 596-605.

Walsh, C, Power, T, Khatoon, M, Biswas, S, Paul, A, Sarka, B and Griffiths, M (2013) The 'trainer in your pocket': mobile phones within a teacher continuing professional development (CDP) programme in Bangladesh. *Professional Development in Education*, 39(2): 186-200.

WiseEd Review (2015) Quality Education for All: Are Low-Cost Private Schools the Answer? [En ligne]. Disponible sur: www.wise-qatar.org/quality-education-all-are-low-cost-private-schools-answer

Banque mondiale (2007) Middle East and North Africa Region Human Development Department (MNSHD) Sustainable Development Department (MNSSD). Youth – An Undervalued Asset: Towards A New Agenda in The Middle East and North Africa. Progress, Challenges and Way Forward. [En ligne]. Disponible sur: www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/04/29/000334955_20080429100411/Rendered/PDF/433720REPLACEM10Box327363B01PUBLIC1.pdf

Banque mondiale (2008) The Road not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa. [En ligne]. Disponible sur: http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Flagship_Full_ENG.pdf

Banque mondiale (2010) Results Profile: MENA Public Sector Governance Reform. [En ligne]. Disponible sur: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/ME/NAEXT/0,,contentMDK:22765124~menuPK:247603~pagePK:2865106~piPK:2865128~theSitePK:256299,00.html>

Banque mondiale (2013) Iraq Workforce Development. Saber Country Report. [En ligne]. Disponible sur: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/WFD/SABER_WfD_Iraq_CR_Final_2013.pdf

Banque mondiale (2014a) Jobs or Privileges: Unleashing the Employment Potential of the Middle East and North Africa. [En ligne]. Disponible sur: www.worldbank.org/en/region/mena/publication/jobs-or-privileges-unleashing-the-employment-potential-of-the-middle-east-and-north-africa

Banque mondiale (2014b) Learning in the face of adversity: the UNRWA education programme for Palestine refugees. Washington, DC: Groupe de la Banque mondiale. [En ligne]. Disponible sur: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/10/20356650/learning-face-adversity-unrwa-education-program-palestine-refugees>

Banque mondiale (2014c) West Bank and Gaza: Economic Monitoring Report. Washington, DC: Groupe de la Banque mondiale. [En ligne]. Disponible sur: www.worldbank.org/en/country/westbankandgaza/publication/west-bank-and-gaza-economic-monitoring-report-to-the-ad-hoc-liaison-committee

Banque mondiale (2015) Gaza Economy on the Verge of Collapse, Youth Unemployment Highest in the Region at 60 Per cent. www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/05/21/gaza-economy-on-the-verge-of-collapse

Yahoo! Maktoob Research (2011) Yahoo! Maktoob Research reveals Arab reading habits to mark World Book Day. www.albawaba.com/yahoo-maktoob-research-reveals-arab-reading-habits-mark-world-book-day

Yigitcanlar, T et Baum, S (2009) Providing Youth with Skills, Training and Employment Opportunities through ICT Initiatives. Urban Research Programme, School of Environmental Planning. Griffith University, Brisbane – Australie. [En ligne]. Disponible sur: www.apyouthnet.ilo.org/resources/providing-youth-with-skills-training-and-employment-opportunities-through-ict-initiatives

Yorke, M (2006) Learning and Employability. Employability in higher education: what it is – what it is not. ESECT The Higher Education Academy. [En ligne]. Disponible sur: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/id116_employability_in_higher_education_336.pdf

Zaalouk, M (2014) A human economy: a “third way” for the future of young people in the Middle East and North Africa. *International Review of Education*. 60, 339-359.

ANNEXE A: PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Comme vous le savez peut-être déjà, Eric Lawrie et Philip Powell-Davies m'ont demandé de mener un travail de recherche sur la relation entre l'anglais et l'employabilité dans la région MOAN pour le prochain Symposium du Caire en 2015. J'ai déjà rencontré quelques-uns d'entre vous, mais il est important pour moi de recevoir un peu plus d'informations afin de mieux comprendre la position du British Council dans la région et les activités qui ont déjà été menées. Il est fondamental que je dispose au moins du profil de chacun des pays. Je vous serais également très reconnaissante si vous pouviez répondre (au moins en partie) aux questions suivantes (des réponses, même brèves, sont précieuses). Je serais également ravie de vous contacter par téléphone au cours des trois prochaines semaines, si cette option vous convient mieux.

1. Quelles sont les initiatives et interventions de politique éducative les plus récentes et les plus pertinentes à l'égard de l'employabilité? Ou qui pourrait m'en parler?
2. Pourriez-vous m'orienter vers les informations et les politiques (documents) les plus récentes et les plus pertinentes sur les objectifs éducatifs du pays, notamment en ce qui concerne l'employabilité et les compétences?
3. Existe-t-il des politiques et des programmes spécifiques qui mettent l'accent sur le rôle de l'apprentissage de la langue anglaise dans l'amélioration des compétences liées à l'employabilité à l'école, dans le domaine de l'EFTP et au niveau du supérieur?
4. Connaissez-vous les normes ou repères utilisés pour l'EFTP ou les métiers? Savez-vous si le repérage et le recrutement des industries sont basés sur une norme quelconque?
5. Dans quels programmes de la région/du pays le British Council est-il impliqué? Est-il impliqué dans des initiatives de développement des compétences et de formation professionnelle?
6. Pourriez-vous me citer quelques initiatives de développement des compétences réussies/notables dans la région (menées par le BC ou autres)? Quels sont les modèles de réussite?
7. À votre connaissance, quelle est l'ampleur du travail mené au niveau régional, par exemple, afin de mettre en œuvre les initiatives économiques/éducatives? Les modèles de réussite mis à l'essai dans un lieu ont-ils été adoptés dans d'autres?
8. Enfin, êtes-vous au fait de recherches existantes et d'éléments de preuve sur la relation entre l'apprentissage de l'anglais et le gain économique dans votre pays? (en dehors des études Euromonitor)

Le présent rapport examine la relation entre l'apprentissage de la langue anglaise et l'employabilité au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (MOAN). Il propose d'abord une vue d'ensemble de la situation économique dans la région MOAN et des approches de réforme qui ont été proposées dans le but de générer la croissance, notamment l'intensification et l'amélioration de l'enseignement de la langue anglaise. Il donne ensuite un aperçu des données portant sur la relation entre le développement économique et l'éducation qui s'avèrent pertinentes pour la région.

Il ressort des études examinées qu'il existe une relation positive entre les compétences en langue anglaise et le gain économique. On doit toutefois garder à l'esprit que les avantages sont limités au niveau national par le système dans son ensemble et les facteurs tels que la stabilité macroéconomique, la bonne gouvernance et la transparence. De même, le milieu social et les circonstances propres à chaque personne amenuisent la rentabilité de la langue anglaise sur le plan individuel. De plus, les recherches portant sur les programmes d'enseignement de langue anglaise et les programmes de troisième cycle qui utilisent l'anglais comme langue d'enseignement (EMI) au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (MOAN) mettent en évidence de graves défis qui s'opposent à la mise en œuvre d'initiatives efficaces pour l'enseignement de langue anglaise. Elles dénotent également des besoins clairs en matière de développement des compétences des enseignants sur des approches pédagogiques communicatives centrées sur l'élève, ainsi que des aptitudes à dispenser des programmes d'anglais à des fins spécifiques (ESP) sectoriels et authentiques. Le rapport s'achève par un résumé des implications de cette étude et par des recommandations formulées à l'endroit des décideurs et des exécutants, qui devraient aider à assurer la transformation des systèmes éducatifs dans la région MOAN afin que l'éducation en général et l'apprentissage de la langue (anglaise) en particulier puissent mieux contribuer au développement humain.

Le Dr Elizabeth J Erling, auteur de ce rapport, est maître de conférences au sein du département d'Enseignement de la langue anglaise du Centre pour la recherche et le développement de la formation des enseignants de l'Université ouverte du Royaume-Uni. Ses recherches portent sur l'impact de l'enseignement en langue anglaise sur la vie des individus en fonction de leur identité et de leur capital social, économique et culturel, et elle s'intéresse particulièrement à la relation entre les compétences en langue anglaise et le développement économique dans les pays à faible revenu.



ISBN 978-0-86355-778-1

www.britishcouncil.org/en/symposium/about
<http://esol.britishcouncil.org/content/learners/english-for-work>
www.learnenglish.britishcouncil.org/en/business-and-work
www.englishagenda.britishcouncil.org
www.futurelearn.com/courses/explore-english-language-culture
www.learnenglish.britishcouncil.org/en
www.britishcouncil.org

© British Council 2015

Le British Council est l'organisation internationale du Royaume-Uni pour les relations culturelles et les opportunités éducatives.