

## **Enseigner les soft skills aux élèves du primaire au Maroc : Réalité et perspectives**

### **Teaching Soft Skills to Primary School Students in Morocco: Reality and Perspectives**

**M'hamed CHOUKRI**

Doctorant

Faculté des lettres et des sciences humaines Mohammedia  
Université Hassan II Casablanca  
Langue, Littérature et Traduction (LALITRA)  
Maroc

**Abdelali BERGHIMI**

Doctorant

Faculté des lettres et des sciences humaines Mohammedia  
Université Hassan II Casablanca  
Langue, Littérature et Traduction (LALITRA)  
Maroc

**Hasna FALLAKI**

Professeur chercheur

Faculté des sciences et techniques Mohammedia  
Université Hassan II Casablanca  
Langue, Littérature et Traduction (LALITRA)  
Maroc

**Date de soumission :** 28/02/2024

**Date d'acceptation :** 20/03/2024

**Pour citer cet article :**

CHOUKRI. M & al. (2024) « Enseigner les soft skills aux élèves du primaire au Maroc : réalité et perspective »,  
Revue Internationale du chercheur « Volume 5 : Numéro 1 » pp : 965-986

## Résumé :

Dans un monde professionnel en plein essor, il est primordial d'avoir des soft skills qui favorisent la réussite individuelle et collective. Au Maroc, le système éducatif a mis l'accent sur ces compétences en intégrant la nouvelle discipline "Développement des compétences de vie" dans le nouveau programme du cycle primaire. Cet article vise à comprendre la réalité de l'enseignement de cette discipline. Pour réaliser cet objectif, La revue de littérature essaie d'analyser l'évolution des compétences de vie dans les divers programmes scolaires, ainsi que dans le nouveau curriculum 2021 afin de décrire les diverses composantes de la discipline, les entées d'enseignement adoptées et les méthodes pédagogiques mises en place. Pour l'étude empirique, nous avons utilisé une approche quantitative impliquant un échantillon de 297 enseignants, ainsi qu'une approche qualitative impliquant des entretiens avec 18 directeurs d'école primaire. Les résultats obtenus montrent qu'un quart des enseignants interrogés n'ont jamais enseigné la discipline des soft skills, et la moitié l'enseigne de temps en temps en raison de difficultés rencontrées pour enseigner ces compétences aux élèves du primaire.

**Mots clés :** Curriculum, soft skills ; compétences de vie ; pratiques enseignantes ; apprentissage.

## Abstract:

In a booming professional world, it is essential to have soft skills that promote individual and collective success. In Morocco, the education system has emphasized these skills by integrating the new discipline of "Life Skills Development" into the new primary cycle curriculum. This article aims to understand the reality of teaching this discipline. To achieve this objective, the literature review attempts to analyze the evolution of life skills in the different school programs, as well as in the new curriculum 2021, to describe the different components of the discipline, the intelligence inputs adopted, and the pedagogical methods implemented. For the empirical study, we used a quantitative approach with a sample of 297 teachers, as well as a qualitative approach with interviews with 18 primary school directors. The results show that a quarter of the teachers interviewed had never taught soft skills, and half taught them occasionally because of the difficulties they encountered in teaching these skills to primary school students.

**Keywords:** Curriculum, soft skills, life skills, teaching practices, learning.

## **Introduction :**

Depuis plusieurs années, la réflexion sur l'enseignement apprentissage des soft skills s'avère une priorité pour déterminer la finalité de l'école et les attentes des élèves pour s'adapter à un monde qui évolue et change incessamment. Ces changements ont donné naissance à un nouveau paradigme culturel et sociétal qui a changé notre perception de l'espace et du temps, notre relation aux autres, nos manières de penser, d'imaginer et de créer, nos façons de travailler et d'accéder au savoir, ainsi que nos modes de production et de diffusion des connaissances. (Becchetti-Bizot, 2017).

En outre, avec l'avènement de la culture numérique qui façonne rapidement le monde, il ne sera plus adéquat de se limiter à l'acquisition de compétences techniques (hard skills) basiques. De nouvelles attentes émergent dans le secteur de l'éducation et de la formation, nécessitant la création d'un nouveau paradigme d'apprentissage.

Étant donné que le système d'éducation et de formation reste l'un des moyens efficaces permettant d'éveiller la conscience humaine afin de construire, dans un esprit civique fort et avec une solidarité sans faille, un avenir prospère garantissant le bien-être des citoyens. (COSEF, 2015), il est censé repenser les compétences à développer chez les enseignants et les apprenants comme un élément indispensable pour la réussite professionnelle et personnelle.

Dans cette perspective, le Maroc a décidé de revoir son système éducatif en mettant en place la « vision stratégique 2015-2030 », qui vise à garantir la réussite de chaque apprenant en offrant un enseignement innovant et de qualité. À cet égard, le ministère de l'éducation a instauré une nouvelle réforme éducative en élaborant un nouveau curriculum du primaire en 2021 ; il implémente une nouvelle discipline nommée « le développement des compétences de vie » spécifiquement dispensée aux élèves du cycle primaire.

Cet article a pour objectif d'analyser la discipline « développement des compétences de vie » intégrée dans le nouveau curriculum du cycle primaire marocain 2021. En fait, nous cherchons à répondre à la question problématique suivante :

À quel degré les enseignants du cycle primaire sont-ils impliqués dans l'enseignement de la discipline des compétences de vie ?

Afin de répondre à notre problématique, cet article sera réparti en deux parties. une revue de littérature constructive sur les soft skills au Maroc depuis la réforme éducative effectuée en 2000. Notre domaine de recherche concerne l'analyse de la nouvelle discipline « développement des compétences de vie » implémentée dans le curriculum du primaire, ainsi les

principes fondamentaux de la discipline, les entrées d'enseignement proposées, les pratiques enseignantes mises en œuvre ainsi les obstacles potentiels qui pourraient compromettre leur apprentissage. Dans la deuxième partie, nous allons étudier empiriquement une population mère qui comprend tous les enseignants du cycle primaire et les directeurs des écoles du cycle primaire de la région de Rabat-Salé-Kénitra, et notre échantillon de recherche se focalise sur les enseignants et les directeurs du cycle primaire de la région Rabat-Salé-Kénitra.

### **1. Les soft skills au Maroc : Aperçu historique**

Depuis un certain temps, les sciences de l'éducation ont entamé l'exploration des compétences douces en se concentrant sur l'analyse de la personnalité et du comportement des apprenants. Les premiers travaux dans ce domaine remontent au début du 20<sup>ème</sup> siècle avec les figures clés du courant béhavioriste.

Des auteurs représentant le courant béhavioriste se sont intéressés à l'étude du comportement des apprenants en utilisant le conditionnement stimulus-réponse. Leur approche visait à établir des résultats observables sans prendre en compte les mécanismes internes du cerveau ou des processus mentaux non directement observables mettant de côté les représentations susceptibles de constituer des obstacles à l'acquisition des connaissances (Chekour M, et al., 2019).

Néanmoins, d'autres recherches ont également commencé à travailler sur les aspects comportementaux et socio-émotionnels de l'apprentissage, notamment le savoir-être. Parmi ces théories, nous citons le constructivisme et le socio-constructivisme. Ces courants d'apprentissage encouragent une relation éducative positive en prenant en considération les besoins cognitifs et affectifs des apprenants pour surmonter les différents défis auxquels ils sont confrontés.

Des chercheurs ont commencé à prévoir que l'acquisition des savoirs se réalise à travers des situations d'apprentissage complexes, similaires à celles rencontrées dans la vie de tous les jours, et que les situations d'apprentissage favorisent l'interaction et la collaboration entre les apprenants, en considérant l'apprentissage comme un processus interactif où les élèves apprennent les uns des autres. (Burner, 2010).

Récemment, des études importantes ont été réalisées sur les soft skills et leur impact sur la performance, la satisfaction au travail et la qualité des relations interpersonnelles. Lazarova et Mosakowski expliquent, dans une étude, comment les compétences sociales peuvent être bénéfiques pour la compétitivité des salariés et des entreprises (Lazarova & Mosakowski,

2018), cela a ouvert des perspectives pour l'avenir de la recherche. Dans ce sens, Van Petegem et al ont étudié la relation entre les soft skills et le bonheur au travail ; les résultats obtenus démontrent que certaines soft skills sont liées à une satisfaction accrue au travail (Van Petegem, et al., 2019), ainsi permettent d'acquérir les connaissances extérieures et les mettre en pratique en tenant compte des réalités auxquelles ils font face (BILOA FOU DA Catherine Nicole, et al., 2024).

Des études ont été menées dans le domaine de l'éducation, notamment au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (MENA). Elles ont bien enregistré que les élèves de cette région « *ne reçoivent pas une éducation en harmonie avec les réalités contemporaines et les besoins du marché du travail.* » (LSCE, 2017).

Afin de répondre aux besoins des apprenants des pays de la région MENA, les recherches effectuées ont démontré l'importance cruciale des compétences du 21<sup>ème</sup> siècle. Notamment, elles offrent aux élèves des opportunités pour communiquer efficacement, renforcer les habiletés et agir d'une façon responsable dans la vie active.

En incorporant la nouvelle discipline dans le nouveau curriculum marocain, les apprenants sont préparés à relever les défis croissants de la vie courante. Cela nécessite un renforcement continu de leurs capacités à prendre des décisions, à agir de manière responsable et avisée, pour assurer leur bien-être personnel et social.

Dans ce cadre, les activités proposées visent d'aider les élèves à prendre des décisions éclairées, à communiquer de manière efficace et à acquérir des compétences d'adaptation et d'autogestion.

Il est reconnu par les approches de l'enseignement et de l'apprentissage que la pédagogie efficace repose en grande partie sur des enseignants compétents et motivés, ainsi que sur des facilitateurs pour garantir un apprentissage de qualité. D'après le cadre conceptuel et programmatique, on souligne l'importance des stratégies pédagogiques pour favoriser l'acquisition des douze compétences essentielles. Parmi ces domaines figurent l'apprentissage socio-émotionnel, des méthodes axées sur les enfants, un apprentissage basé sur les activités, une discipline positive et un soutien psychologique...

Dans cette optique, l'enseignement de cette nouvelle discipline aux élèves marocains nécessiterait une conception des programmes qui répondre aux besoins des élèves en termes de soft skills. Ainsi, mettre en place des sessions de formation pour les enseignants et les directeurs, et équiper les écoles primaires avec des outils didactiques

pour mettre en place des stratégies participatives afin de garantir un enseignement efficace de ces compétences de vie.

### **1.1. Les soft skills : enseignement apprentissage implicite**

Le diagnostic du système éducatif marocain réalisé par la Commission Spéciale Éducation-Formation a mis en évidence les faibles performances des élèves du primaire. En fait, pour donner un nouvel élan au système éducatif marocain, le Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEN) est passé à l'action en lançant un nouveau projet de réforme en 2000 : la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF). Elle est considérée comme un cadre de référence de la politique éducative au Maroc (Maghnouj S, et al., 2018). La CNEF s'est basée sur deux entrées :

- La première entrée est réservée aux droits et aux devoirs de tous les partenaires en assurant une mobilisation nationale nécessaire pour la réussite de la charte. Pour cela, le curriculum révisé s'est basé sur trois entrées pour assurer la réussite de l'école marocaine : Approche par compétences, éducation au choix et éducation aux valeurs. L'importance cruciale donnée aux valeurs vise à former un citoyen épanoui qui respecte les valeurs du pays et les variétés de ses composantes régionales ainsi que les valeurs de la citoyenneté permettant de s'intégrer dans les différentes activités organisées dans la vie active.
- Dix-neuf leviers de changement sont représentés dans la deuxième entrée, qui réunit six espaces de rénovation. L'espace de l'organisation pédagogique et l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation a été fondé sur l'approche par compétence. Elle considère l'élève comme l'élément le plus décisif dans les apprentissages. C'est pourquoi il est essentiel de prendre en compte les attentes socio-motrices, cognitives, affectives et sociales des apprenants.

Dans les faits, la période du CNEF a mis en évidence la nécessité de développer chez les élèves un ensemble de compétences transversales telles que la créativité, l'esprit critique, la responsabilité et la curiosité intellectuelle. L'apprentissage de ces compétences se faisait d'une manière implicite, à travers les différentes disciplines des programmes scolaires en pratiquant des méthodes traditionnelles fondées sur la transmission des savoirs. L'incapacité des apprenants à intégrer ces compétences transversales à l'école et dans la vie quotidienne se reflète dans les faibles performances observées.

## **1.2. Les soft skills : enseignement apprentissage explicite**

Dans un monde connecté, et pour que les élèves puissent acquérir, non seulement, des compétences techniques (hard skills) mais aussi des compétences non techniques (soft skills), Le système éducatif marocain doit repenser sa réforme éducative afin de doter les élèves des compétences de vie indispensables pour affronter les transitions de l'enfance à l'âge adulte et de la passivité à l'engagement responsable en tant que citoyen actif.

À cet égard, les responsables de la réforme de l'éducation ont préconisé un modèle pédagogique, pour tous les apprenants, qui assure l'acquisition des aptitudes et des compétences permettant l'épanouissement personnel et relationnel. L'objectif de la réforme était de renforcer les compétences des élèves en matière d'expression, de communication et de dialogue, ainsi que leur capacité à prendre des initiatives, à rechercher et à innover (vision stratégique, 2015).

Dans le même sillage, les responsables ont opté pour l'amélioration des curricula et des programmes scolaires du cycle primaire. Le système éducatif intègre d'autres disciplines telles que le projet de classe et les compétences de vie afin de développer, de manière explicite et intentionnelle, une catégorie de compétences qui facilitera l'adaptation des élèves aux situations rencontrées à l'école primaire.

## **1.3. Définition des compétences de vie :**

Avant d'aborder la définition du concept de "compétences de vie", il est important de noter qu'il existe une diversité terminologique associée à ce terme. On trouve, par exemple, des expressions telles que "compétences douces", "compétences transversales", "compétences comportementales", "compétences non techniques", ou encore "Soft skills" en anglais, opposées aux "Hard skills". Chacun de ces termes peut prendre des nuances spécifiques en fonction du domaine de recherche et du contexte dans lequel il est utilisé.

Devant cette confusion, nous intéressons aux définitions données aux soft skills en rapport avec le domaine de l'éducation. Selon Clive Muir, les soft skills sont des attitudes et des comportements qui se manifestent lors des interactions avec d'autres individus et qui ont un impact sur les résultats de ces rencontres (Davis, 2004), alors que l'initiative LSCE (Lifeskills and Citizenship Education) de l'Unicef, a défini les compétences de vie comme des compétences transférables qui permettent aux individus de faire face aux situations de la vie quotidienne, de se développer et de réussir à l'école, au travail et dans leur vie sociale (Beaucher, 2021). Dans ce même contexte, le curriculum de l'enseignement primaire, les compétences de

vie englobent les aptitudes et les habiletés nécessaires pour interagir avec les contraintes de la vie quotidienne.

Ces définitions nous ont permis de constater l'importance cruciale des compétences de vie pour la réussite des élèves. Elles mettent également en avant la performance des élèves face aux situations rencontrées et leur aptitude à s'intégrer facilement dans la vie active.

#### 1.4. Les compétences de vie dans le nouveau curriculum du cycle primaire :

En se basant sur le cadre conceptuel LSCE, le tableau 1 illustre le programme de développement des compétences de vie qui comprend douze compétences de vie réparties sur quatre domaines d'apprentissage

**Tableau 1 : stades de développement des compétences de vie**

Domaine d'apprentissage	Compétences visées
<b>Domaine cognitif</b> (apprendre à connaître)	Créativité ; Pensée critique ; résolution des problèmes
<b>Domaine instrumental</b> (apprendre à faire)	Coopération ; Négociation ; Prise de décision(s)
<b>Domaine personnel</b> (apprendre à être)	Communication ; Autogestion ; Résilience
<b>Domaine social</b> (apprendre à vivre ensemble)	Participation ; Respect de la diversité ; Empathie ;

**Source : curriculum de l'enseignement primaire**

Dans le but d'amener les élèves du cycle primaire à assimiler ces compétences de vie, la nouvelle vision curriculaire a été adoptée en vue de rénover la structure du modèle pédagogique actuel à travers trois thèmes essentiels. Le tableau 2 représente les thèmes destinés à chaque niveau.

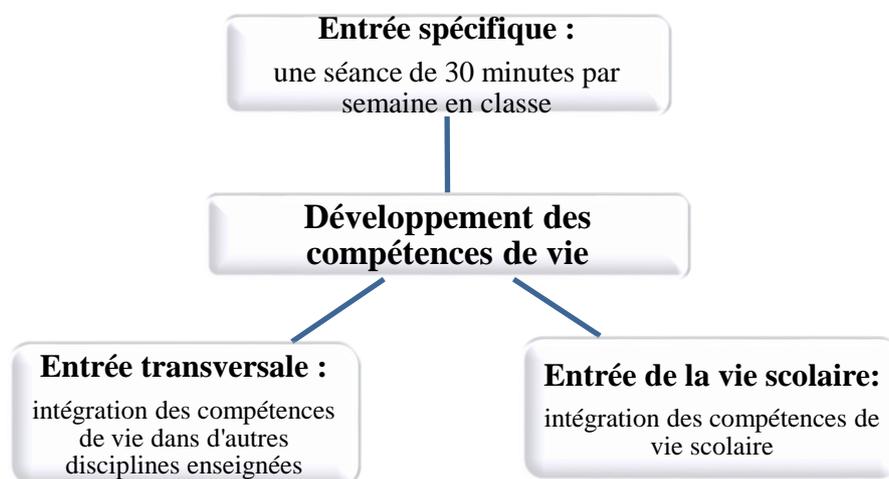
**Tableau 2 : Les thèmes de développement des compétences de vie**

Niveau	1 <sup>ère</sup> AEP	2 <sup>ème</sup> AEP	3 <sup>ème</sup> AEP	4 <sup>ème</sup> AEP	5 <sup>ème</sup> AEP	6 <sup>ème</sup> AEP
<b>1<sup>er</sup> semestre</b>	L'éducation à la sécurité routière			Découverte des métiers et initiation au projet personnel		
<b>2<sup>ème</sup> semestre</b>	L'éducation financière, fiscale et entrepreneuriale					

**Source : curriculum de l'enseignement primaire**

Conformément à la nature et aux objectifs assignés aux activités de développement des compétences de vie, le graphique 1 représente les différentes entrées que les enseignants pourraient adopter pour enseigner cette discipline.

**Graphique 1 : Les entrées de développement des compétences de vie**



**Source : curriculum de l'enseignement primaire**

Afin d'enseigner efficacement la discipline de développement des compétences de vie, le cadre curriculaire se fonde sur la pédagogie du jeu comme une pratique dominante à travers des activités favorisant l'interaction, la créativité, la communication... entre les élèves. En effet, le guide de chaque thème comprend des fiches pédagogiques et une annexe réservée aux cartes éducatives permettant de travailler aisément les différentes activités qui permettent à développer les compétences de vie ciblées.

### **1.5. Les théories d'enseignement apprentissage des soft skills :**

Dans les théories participatives de l'enseignement et de l'apprentissage des soft skills, on retrouve généralement deux principes fondamentaux : l'interaction sociale et l'expérience active (Theurelle-Stein & Barth, 2017). Parmi ces méthodes couramment utilisées, nous trouvons la stratégie d'apprentissage coopératif impliquant la mise en place de petits groupes d'élèves afin qu'ils collaborent pour atteindre un objectif commun (Rukman, et al., 2023). Ce genre d'environnement favorise la collaboration, la communication, la résolution de problèmes et le partage des points de vue, ce qui revêt une grande importance pour développer les compétences de vie.

Aussi, nous parlons de la méthode d'enseignement par les pairs qui encourage une posture active des apprenants, en supprimant du cours les tâches passives (Ferreira, 2019) ; elle favorise

l'implications des élèves ayant déjà acquis certaines compétences pour guider et former d'autres élèves moins avancés. Les interactions entre les élèves peuvent amener à la construction de connaissances collectives et le renforcement des compétences de vie. En outre, l'approche de jeu demeure est un excellent moyen de développer les soft skills chez les élèves car les activités ludiques permettent aux participants de s'impliquer activement dans des situations simulées où ils peuvent apprendre d'autres compétences de vie telles que la résolution des problème, leadership...

## **2. Méthodologie et résultats de recherche :**

### **2.1. Méthodologie**

Les divers courants épistémologiques sont une base scientifique pour commencer toute étude scientifique, mais cela ne prédispose pas à faire le choix de l'un d'entre eux d'une manière éventuelle. L'objectif de la recherche et la nature du phénomène étudié sont directement en corrélation avec la détermination du positionnement épistémologique.

Dans ce contexte, nous avons considéré qu'il serait plus judicieux d'adopter une approche épistémologique positiviste en cherchant à évaluer objectivement le programme des soft skills du cycle primaire et les obstacles qui entravent son enseignement.

Le terrain de notre recherche est les établissements du primaire de l'académie régionale de l'enseignement et de formation Rabat- Salé- Kenitra.

Dans le but d'obtenir des résultats significatifs, nous avons effectué deux études :

**Une étude qualitative :** Nous avons mené des entretiens semi-directifs à visée compréhensive avec un focus groupe sur la réalité d'enseignement apprentissage des soft skills dans les écoles primaires. À cette fin, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec 18 directeurs des établissements scolaires, de manière individuelle, pour une durée de 15 à 20 minutes. Après avoir passé 15 entretiens, nous remarquons que les réponses aux questions de l'entretien demeurent inchangées.

#### **Une étude quantitative :**

✓ Cette étude à visée compréhensive auprès des enseignants exerçant dans les différentes écoles du primaire pour connaître la réalité d'enseignement apprentissage de la discipline de développement des compétences de vie (l'entrée adoptée, les pratiques d'enseignement, les modèles d'enseignement...), ainsi les contraintes entravant l'enseignement de cette discipline. Nous avons mis en place un questionnaire en ligne pour les enseignants qui exercent dans les

directions provinciales de l'AREF Rabat-Salé-Kénitra. Le tableau 3 présente les informations générales sur les 297 enseignants qui ont répondu favorablement.

**Tableau 3 : Répartition de l'échantillon selon les données personnelles**

Données personnelles	Résultats
<b>Direction provinciale</b>	Salé 42,5% ; Kénitra 32% ; Skhirat-Témara 10,1% ; Rabat 5,4 % ; Sidi Slimane 4,7% ; Khemisset 4,4% ; Sidi Kacem 0,7%
<b>Genre</b>	60,6% femmes ; 39,4% hommes
<b>Diplôme</b>	58,2% licence, 23,6% baccalauréat, 16,8% master ; 1,3% doctorat
<b>Ancienneté</b>	43,4% plus de 20 ans d'exercice ;15,6% entre 11 et 20 ans d'exercice ; 41% entre 1 et 10 ans d'exercice.

Source : Auteurs

## 2.2. Résultats de recherche

### 2.2.1. La réalité d'enseignement de la discipline de développement des compétences de vie à l'école primaire.

À travers le questionnaire administré auprès des enseignants, le tableau 2 affirme que seuls 22 % des enseignants affirment enseigner toujours la discipline des compétences de vie, tandis que 26,2 % déclarent ne jamais l'avoir enseignée. Par ailleurs, Les enseignants qui déclarent enseigner parfois dépassent juste la moitié à un taux de 52%.

**Tableau 4 : Réalité d'enseignement des compétences de vie selon la direction provinciale**

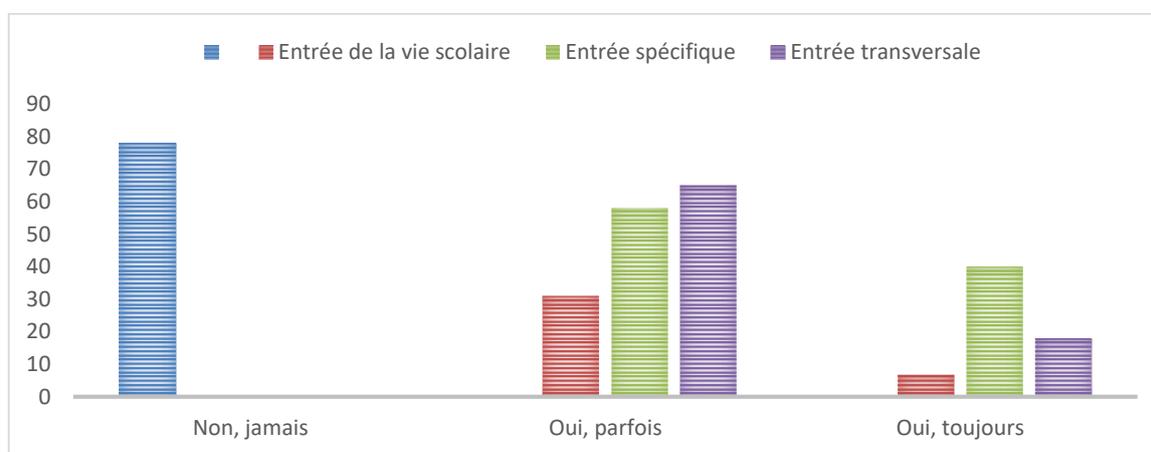
Direction	Enseignez-vous les compétences de vie ?			Total
	Non, jamais	Oui, parfois	Oui, toujours	
<b>Kenitra</b>	25	49	21	<b>95</b>
<b>Khemisset</b>	2	8	3	<b>13</b>
<b>Rabat</b>	10	5	1	<b>16</b>
<b>Salé</b>	29	66	32	<b>127</b>
<b>Sidi Kacem</b>	0	1	1	<b>2</b>
<b>Sidi Slimane</b>	5	7	2	<b>14</b>
<b>Skhirat Témara</b>	7	18	5	<b>30</b>
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>154</b>	<b>65</b>	<b>297</b>

Source : Logiciel de traitement statistique des données SPSS

### 2.2.2. L'entrée d'enseignement de la discipline de développement des compétences de vie :

En se basant sur les données du graphique 2, nous pouvons constater que parmi les 65 enseignants interrogés qui enseignent toujours la discipline des compétences de vie, 40 utilisent l'entrée spécifique de 30 minutes hebdomadaires, tandis que 18 enseignants optent pour l'entrée transversale et seuls 7 utilisent l'entrée de la vie scolaire. Parmi les enseignants interrogés, 65 choisissent l'entrée transversale et 58 optent pour l'entrée spécifique, contre 31 qui l'enseignent dans la vie scolaire.

**Graphique 2 : Répartition de l'échantillon selon l'entrée d'enseignement**



**Source : Logiciel de traitement statistique des données SPSS**

Nous pouvons constater que les enseignants qui enseignent toujours la discipline des compétences de vie favorisent l'entrée spécifique, tandis que ceux qui l'enseignent parfois privilégient l'entrée transversale et rarement l'entrée dans la vie scolaire.

### 2.2.3. Pratiques enseignantes de développement des compétences de vie

Pour que les compétences de vie puissent être transposées à l'école, il s'avère nécessaire de poser aux enseignants la question par rapport aux différentes méthodes d'enseigner les compétences de vie dans les pratiques enseignantes. Les données collectées nous ont montré que les compétences de vie ciblées chez l'apprenant restent loin d'être réalisées ; environ 73% des répondants par « toujours » utilisent la méthode classique dans leur pratique de classe. En effet, la réalisation des activités se fait individuellement et rarement en binôme alors que 18% des répondants déclarent qu'ils associent la méthode classique et les méthodes participatives, à savoir la pédagogie du jeu et du projet. Seulement 9% des enseignants sont conscients de pratiquer l'approche actionnelle en travaillant sur la résolution des problèmes proposés dans les guides pédagogiques.

Afin d'apporter plus de richesse et de précision sur les axes du sujet abordé lors de la recherche quantitative, nous avons entretenu avec 18 directeurs des établissements primaires. Nous avons regroupé les résultats selon chaque axe de recherche.

✓ **Est-ce que les enseignants sont informés de l'intégration du développement des compétences de vie dans le programme scolaire ?**

Tous les entretenus affirment qu'ils se réunissent, au début de chaque rentrée scolaire, avec les enseignants pour leur parler des nouveautés au niveau administratif et pédagogique. Parmi ces nouveautés en 2021, l'implémentation de la discipline des compétences de vie dans le programme pour tous les niveaux (1ère et 2ème année en arabe et à partir de la 3ème année en français). Dans ce sens, les enseignants sont appelés à intégrer cette discipline dans leur emploi du temps.

✓ **Est-ce qu'il y a des recommandations pour adopter une entrée pédagogique dans cette matière ?**

Concernant l'entrée à adopter, les directeurs affirment que le choix est laissé aux enseignants de choisir l'entrée qui lui conviennent et selon le modèle adopté par l'école.

Sept directeurs qui adoptent le modèle 1/1(enseignant par salle) déclarent que les enseignants choisissent l'entrée spécifique ou l'entrée de la vie scolaire lors des activités ludiques ou des activités du projet personnel. Treize entretenus qui gèrent les écoles adoptant soit le modèle 1/2 ou 2/3 affirment que les enseignants sont obligés d'utiliser l'entrée spécifique ou l'entrée transversale car leurs écoles ne disposent pas de salles équipées pour adopter l'entrée de la vie scolaires.

✓ **Pourquoi la plupart des établissements d'enseignement ne dispensent-ils pas cette matière de manière régulière ?**

D'après les réponses des enquêtés, les établissements scolaires ne reçoivent pas suffisamment de guides pédagogiques. L'objectif principale était de faire impliquer les élèves à réaliser les activités proposées dans les guides en classe ou à travers les ateliers de la vie scolaire afin de développer les différentes compétences de vie. Certes, les enseignants n'ont pas l'habitude de travailler sans livrets d'activités, c'est pourquoi un nombre croissant des enseignants préfèrent ne pas enseigner cette discipline ou l'enseigner via des pratiques classiques qui ne permettent pas de proposer des activités qui mettent les élèves en situation action.

De plus, ils ont souligné l'insuffisance de formation continue, Les enseignants et les directeurs ont vraiment besoin d'une formation approfondie dans ce domaine, de compétences de vie et de stratégies d'enseignement à mettre en place.

#### 2.2.4. Problèmes entravant l'enseignement de développement des compétences de vie :

Afin de rendre plus claire la réalité de l'enseignement de la discipline des compétences de vie à l'école, nous avons étudié l'influence du facteur « ancienneté dans l'enseignement » sur la réalité de l'enseignement des compétences de vie en utilisant le test du khi-carré. Les résultats du tableau 5 indiquent que le Khi-carré de vraisemblance est de 10,005 et la valeur de  $p=0,124$ , avec un degré de liberté  $ddl = 6$ . La signification  $P = 0,124 > 0,05$  montre que l'association entre les variables « ancienneté dans l'enseignement » et « la réalité de l'enseignement des compétences de vie » n'est pas statistiquement significative.

**Tableau 5 : Répartition de l'échantillon selon les données personnelles**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (p)
<b>khi-carré de Pearson</b>	10,005a	6	0,124
<b>Rapport de vraisemblance</b>	9,969	6	0,126
<b>N d'observations valides</b>	297		

*a 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 10,07.*

**Source : Logiciel de traitement statistique des données SPSS**

D'après ces résultats obtenus, pouvons-nous nous demander s'il y a d'autres facteurs qui pourraient influencer sur l'enseignement des compétences de vie, en dehors de l'ancienneté, du genre, de la direction provinciale et du diplôme ?

Pour une meilleure compréhension des raisons qui entravent l'enseignement des compétences de vie en classe, les données obtenues démontrent clairement que les obstacles qui empêchent l'enseignement de cette matière sont :

#### ❖ **Manque de formation en faveur des enseignants :**

Seuls 25% des enseignants disent avoir bénéficié d'une formation sur le cadre curriculaire et non sur les compétences de vie ; une formation qui s'est concentrée sur l'aspect théorique et non sur les pratiques pédagogiques pour chacune des compétences listées dans les programmes à enseigner. Cependant, 75% des enseignants n'ont reçu aucune formation sur les soft skills et les compétences à développer chez les élèves de l'école primaire.

Par conséquent, afin de garantir une intégration efficace de l'enseignement des compétences de vie. Dans le tableau 6, les enseignants mettent en avant un ensemble d'idées visant à améliorer le volet de formation.

**Tableau 6 : Répartition de l'échantillon selon les besoins en formation**

	Nombre	Pourcentage	Pourcentage d'observation
Déterminer les besoins des participants avant de lancer la formation	207	40,7%	100,0%
Accorder une enveloppe horaire largement suffisante lors des formations en soft skills	134	26,4%	64,7%
Maintenir un suivi régulier des compétences de soft skills visées par la formation	92	18,1%	44,4%
Proposer des moyens de se former aux soft skills en ligne	75	14,8%	36,2%
Total	508	100,0%	245,4%

**Source : Logiciel de traitement statistique des données SPSS**

D'après les résultats obtenus, nous constatons que 41 % des interrogés estiment qu'ils doivent repérer les besoins des enseignants en matière de soft skills avant de commencer une formation, tandis que 26,4% pensent qu'il est essentiel de consacrer un temps suffisant pour bien assimiler les différentes compétences de vie. 18,1% enseignants espèrent avoir un suivi régulier des compétences de de vie visées à travers la formation continue, alors que 14,8% voient d'utiliser les nouvelles technologies en proposant des formations à distance.

Les enseignants ont rapporté d'autres problèmes qui entravent l'enseignement des compétences de vie aux élèves du cycle primaire, tels que :

❖ **Problème du temps** : 69% des interrogés ont indiqué que le temps alloué à la discipline "entrée transversale" et "entrée de la vie scolaire" n'est pas défini. Ils ont souligné que les espaces dédiés à la vie scolaire ne permettent pas d'enseigner efficacement cette discipline, en particulier pour les enseignants qui adoptent le modèle 1/2, où deux enseignants se relaient dans une seule salle et le modèle 2/3, où trois enseignants se relaient dans deux salles. En revanche, 39% estiment que le temps alloué à cette discipline est insuffisant pour développer les diverses compétences de vie.

❖ **Problème d'effectifs** : La présence d'un nombre élevé d'élèves dans une même classe, atteignant un taux de 85%, est responsable de l'entrave au travail en groupe. Cela restreint l'engagement des apprenants et leur participation, car ils n'ont pas l'opportunité de résoudre les problèmes collectivement, les laissant ainsi dans un état de passivité pendant les séances d'apprentissage.

❖ **Problème de rareté ou absence d'outil didactique** : les interrogées ont indiqué que le kit de compétences de vie ne comprend que des guides d'enseignement et que les écoles n'en reçoivent pas suffisamment. Cependant, 56% des répondants déclarent que les établissements scolaires ne possèdent pas d'outils didactiques assurant l'adoption des démarches participatives qui motivent les apprenants à renforcer les compétences visées. Et avec un taux moins important de 5%, les répondants déclarent que les compétences de vie ne présentent aucune valeur ajoutée aux apprentissages. Cela prouve que les enseignants sont conscients de l'importance des compétences de vie et l'impact qu'elles exercent sur le développement de la personnalité des élèves dans tous ses aspects. Certes, les enseignants affirment qu'ils ne sont pas habitués à travailler sans cahier d'activités, et que la discipline des compétences de vie n'est pas intégrée dans le système informatisé de notation scolaire "MASSAR", beaucoup d'entre eux préfèrent ne pas enseigner cette discipline.

### 3. Discussion et recommandations :

L'adoption de la nouvelle matière « développement des compétences de vie » dans le programme scolaire du cycle primaire s'inscrit dans le cadre de renforcement des compétences transversales. L'objectif est d'aider les élèves à acquérir un ensemble de compétences qui leur permettront de bien agir en classe et dans la vie quotidienne.

Les résultats de la recherche montrent que l'enseignement des compétences de vie n'atteint pas ses objectifs et se heurte à des obstacles à plusieurs niveaux : conceptuel, organisationnel et opérationnel.

Sur la plan conceptuel, le cadre curriculaire a identifié un ensemble de 12 compétences à développer. Cependant, notre analyse des guides pédagogiques pour les trois thèmes proposés a révélé d'autres compétences qui ne sont pas mentionnées dans le cadre curriculaire. Le tableau 7 regroupe ces compétences telles que de l'écoute, de la confiance en soi, de l'estime de soi, de la conservation des ressources, de l'intégrité et de l'honnêteté.

**Tableau 7: Compétences citées dans les guides pédagogiques**

Thème	Compétences de vie à développer
L'éducation à la sécurité routière	Communication ; Résolution de problèmes ; Coopération ; Créativité ; Esprit critique ; Participation ; Empathie ; Réflexion critique ; Prise de décision.

Découverte des métiers et initiation au projet personnel	Communication ; Coopération ; Participation ; Résolution des problèmes ; Collaboration ; Esprit critique. Confiance en soi ; Respect de diversité ; Créativité ; Estime de soi ; Gestion de soi ; L'écoute ; Prise de décision ; Négociation ; Respect de la diversité ; Empathie.
L'éducation financière, fiscale et entrepreneuriale	Communication ; Coopération ; Participation ; Résolution de problèmes ; Créativité ; Esprit critique ; Empathie ; Prise de décision ; Gestion responsable ; Planification ; Organisation ; Négociation ; Prédiction ; Gestion des risques ; Préservation des ressources ; Persévérance ; Résilience ; Intégrité ; honnêteté.

**Source : Guides pédagogiques des compétences de vie**

Il est manifeste qu'il y a un manque de maîtrise et d'expertise dans ce nouveau domaine des soft skills. L'élaboration des guides pédagogiques ne répond pas conformément au cadre curriculaire, cela nous amène à nous demander s'il y a eu surveillance continue pendant l'élaboration de ces guides de la part des décideurs, ainsi que dans le choix des membres d'équipe pédagogique chargés de concevoir le programme des compétences de vie.

En résumé, afin d'assurer le succès de l'enseignement-apprentissage de cette discipline, il est indispensable de maintenir un engagement conscient et une mobilisation extrême de tous les acteurs. De cette manière, les responsables des curricula devraient évaluer le contenu des programmes conçus pour détecter les obstacles qui pourraient entraver le meilleur apprentissage des compétences de vie. De plus, il est crucial d'impliquer des chercheurs spécialisés dans le domaine des compétences sociales dans l'élaboration de programmes visant à encourager les élèves et à les aider à bien s'intégrer à l'école.

Sur le plan organisationnel, cette étude et les visites des lieux mettent en évidence que la majorité des enseignants ne sont pas en mesure d'enseigner la discipline des compétences de vie. Nous nous demandons s'il y a une opposition des enseignants à l'égard de cette nouvelle discipline. La plupart des enseignants interrogées soutiennent que les compétences de vie sont essentielles pour les enseignants et les élèves, et qu'elles apportent une valeur ajoutée aux apprentissages. Par conséquent, pour enseigner correctement les compétences de vie, il est essentiel d'utiliser des outils didactiques et pédagogiques adaptés pour bien assimiler les différentes compétences.

Néanmoins, cette étude souligne que la majorité des établissements scolaires font face à un déficit d'espaces de vie scolaire, une insuffisance de cartes ludiques essentielles et un manque

de guides pédagogiques, ainsi les salles de cours sont rarement équipées de ressources numériques et d'outils didactiques. Par conséquent, les enseignants ne peuvent pas assurer un enseignement régulier de cette matière en utilisant des méthodes participatives, comme l'indiquent nos hypothèses exposées dans la revue de littérature.

Nous constatons clairement que les enseignants sont désavantagés en raison des conditions de travail. En conséquence, la conception du programme de « développement des compétences de vie » ne suffit pas. Il est essentiel de revoir la structure des établissements scolaires pour s'assurer que les élèves acquièrent des compétences de vie en mettant à disposition un matériel pédagogique adéquat, suffisamment disponible et approprié. Autant dire que ces outils permettent de mettre en œuvre des méthodes innovantes et participatives qui impliquent les élèves dans diverses activités, garantissant ainsi une acquisition facile et fiable des compétences de vie.

Dans un autre contexte, la formation en soft skills est cruciale pour les enseignants afin de leur permettre d'enseigner les compétences de vie, surtout dans une nouvelle discipline où les enseignants manquent de connaissances. Toutefois, environ 75 % des enseignants prétendent n'avoir pas été formés en compétences relationnelles, et 25 % des enseignants ayant suivi la formation affirment qu'elle ne correspond pas à leurs attentes.

De ce fait, on peut constater que la formation est faible et ne suffit pas pour aborder les différentes compétences mentionnées dans le cadre curriculaire. De cette manière, le système de formation ne permet pas d'atteindre les objectifs prévus ; cela pourrait expliquer pourquoi la majorité des enseignants ne dispensent pas cette matière.

En raison de ce déficit de formation, il est extrêmement pertinent de donner une importance considérable à ce domaine. Nous préconisons d'évaluer le dispositif de formation existant, l'analyser afin de planifier des modules de formation efficaces et spécifiques pour chaque compétence ou pour chaque domaine d'apprentissage des compétences de vie : domaine cognitif, domaine instrumental, domaine personnel et domaine social.

## **Conclusion**

Dans un contexte où l'industrie et la technologie évoluent rapidement, les compétences non techniques restent essentielles. Le système éducatif national s'est fixé pour objectif de mettre en œuvre un nouveau curriculum qui intègre les compétences de vie dans les programmes du cycle primaire.

Il est vrai que le cadre curriculaire vise à transmettre douze compétences aux élèves de l'école primaire. Celles-ci sont réparties en trois thèmes : l'éducation à la sécurité routière, la découverte des métiers et l'éducation entrepreneuriale et fiscale. Le principal objectif était de favoriser l'implication active des élèves dans les activités pratiques et de former une nouvelle génération apte à mieux s'intégrer dans son environnement.

Afin de déterminer dans quelle mesure cette matière a été enseignée, nous avons mené une étude sur la réalité de l'enseignement de cette discipline ; ainsi les obstacles qui pourraient entraver son apprentissage.

Étant donné que les écoles ne disposent pas de moyens adéquats pour équiper les élèves en outils et ressources pédagogiques, et que la formation aux compétences de vie ne répond pas aux attentes des enseignants, la majorité d'entre eux ne dispensent pas cette discipline. Malgré tout, seuls quelques enseignants qui enseignent cette matière adoptent l'entrée spécifique et pratiquent des méthodes traditionnelles qui ne favorisent pas pleinement la participation des élèves aux différentes activités proposées.

En effet, les conclusions de cette étude ont clairement démontré que l'enseignement des compétences de vie dans les écoles primaires est toujours insuffisant. Ce constat invite les responsables du système éducatif marocains et toutes les parties prenantes à repenser les procédures nécessaires pour atteindre l'objectif d'intégration de cette discipline dans le programme du cycle primaire, non seulement en ce qui concerne les ressources didactiques, le nombre de ressources et d'élèves dans la classe et la formation professionnelle des enseignants. Afin d'assurer une meilleure intégration des compétences de vie aux écoles marocaines, nous recommandons ce qui suit :

- ❖ Recruter des enseignants spécialisés en soft skills afin qu'ils puissent enseigner spécifiquement cette discipline aux élèves du cycle primaire.
- ❖ Impliquer les parents d'élèves : leur contribution est essentielle pour le développement des compétences douces de leur enfant. Les écoles peuvent collaborer avec les parents pour repérer les domaines où leurs enfants ont besoin d'amélioration et recommander des stratégies pour renforcer leurs compétences à domicile.
- ❖ Collaborer avec les associations et organisations : les entreprises peuvent offrir des opportunités de stage ou de mentorat aux élèves pour les aider à améliorer leurs compétences douces. Elles peuvent aussi permettre aux élèves d'acquérir les compétences attendues dans le monde du travail.



❖ Appréhender de façon précise les exigences des enseignants en matière de formation, en se basant sur les outils de détection de l'intelligence artificielle. (IA). Grâce à cette identification, il est envisageable de planifier des sessions de formation adaptées et spécifiques, que ce soit en présentiel ou à distance, animées par des experts et spécialistes compétents dans ce domaine.

## Bibliographie

1. BILOA FOUDA Catherine Nicole, Thierry Landel KUATE KAPTUE, Marcelline Diane BOUDA OWONA. (2024). « Pratiques de l'innovation shanzhaï et entrepreneuriat local au Cameroun : cas de quelques tpe informelles de la ville de Douala. » *Revue internationale des sciences de gestion*, Volume 2 : numéro 1, pp : 67-93.
2. Rukman, W. Y., Urath, S., Harini, H., Ausat, A. M. A., & Suherlan, S. (2023). « Philosophy Education as a Means of Developing Student Soft Skills. » *Journal Pendidikan*, pp:281-286.
3. Hélène Beaucher. (2021). « Les compétences de vie : une priorité internationale. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87 pp :12-16. <https://doi.org/10.4000/ries.10724>.
4. Alcino Ferreira. (2019). « Classe renversée en cours d'anglais : coopération et enseignement par les pairs. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, pp :1-14.
5. Chekour M, Laafou M & Janati-Idrissi R. (2019). « L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. », pp : 1-9.
6. Lazarova M. & Mosakowski E. (2018). « Soft Skills as Competitive Advantage. » In *Human Resource Management Review*, volume, 28, numéro : 3, pp : 240-265.
7. De Fruyt F., Van Petegem S., De Clercq D., Schyns P., & Baert, J. (2018). « Soft skills and job satisfaction: a meta-analysis. » In *European Journal of Industrial Relations*, volume 24, numéro 3, pp: 455-472.
8. Becchetti-Bizot, C. (2017). « Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner ». *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Paris, ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. p : 22.
9. Bruner, E. (2010). « L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. » *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 36, numéro 3, pp : 1-3. <https://doi.org/10.7202/1006261ar>
10. Maghnoij, S., et al. (2018). « Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc. » OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>
11. Theurelle-Stein D. & Barth I. (2017). « Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. », *Management & Avenir*, volume, 5, numéro 95, pp : 129-151. <https://doi.org/10.3917/mav.095.0129>
12. Davis, B, & Muir, C. (2004). « Learning Soft Skills at WorkAn Interview with Annalee Luhman ». *Business Communication Quarterly – Bus*, numéro, 67, pp: 95-101. <https://doi.org/10.1177/1080569903261973>
13. LSCE (Lifeskills and Citizenship Education. (2017). « Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XXIe siècle. », UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord, pp : 1-20.
14. Ministère de l'éducation nationale Maroc. (2021). « Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. », pp : 502-556.



15. Commission spéciale sur le modèle de développement. (2021). « le nouveau modèle de développement », pp : 3-23.
16. COSEF. (2015). « Charte nationale de l'éducation et formation », pp : 24-41
17. Ministère de l'éducation nationale. (2015). « Vision stratégique : pour une école d'équité, de la qualité et de la promotion. », pp : 12-34.