


RAPPORT DE L'ÉTUDE CARTOGRAPHIQUE

➤ Vers un Cadre continental
africain des certifications





RAPPORT DE L'ÉTUDE CARTOGRAPHIQUE

Vers un Cadre continental
africain des certifications



© European Training Foundation et Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

Ce rapport conclut l'étude cartographique des cadres des certifications en Afrique, réalisée en 2020 dans le cadre du projet UA-UE Compétences pour l'employabilité des jeunes/l'Initiative compétences pour l'Afrique, Coopération technique au développement du cadre continental africain des certifications (ACQF).

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, stockée dans un système de recherche documentaire ou transmise sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit électronique ou mécanique, y compris par photocopie, enregistrement ou autre, sans l'autorisation de l'éditeur.

Les points de vue et opinions exprimés dans cette publication sont la responsabilité des auteurs et, ne doivent en aucun cas être attribués aux institutions auxquelles ils sont affiliés, ou à la Commission de l'Union Africaine, ou aux partenaires du projet - Union européenne (UE), Ministère Fédéral de la Coopération Économique et Développement (BMZ), Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), et European Training Foundation (ETF).

This project is co-funded by the European Union and the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development



Supported by
giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH



Nous remercions tous ceux qui ont contribué à l'enquête en ligne de l'ACQF, les institutions et les experts qui ont partagé leurs points de vue et leurs informations pendant les visites techniques dans les pays et les communautés économiques régionales (CER), tous les réviseurs nationaux des rapports des pays et des CER sur l'étude cartographique de l'ACQF, et les nombreux et actifs participants aux webinaires d'apprentissage par les pairs de l'ACQF (juillet-octobre 2020).

La contribution d'Eduarda Castel-Branco (ETF) en tant que chef de projet, co-auteur, réviseuse et, de manière capitale, dans l'établissement de relations entre toutes les parties concernées, est reconnue et appréciée.

Les auteurs de ce rapport sont :

- JET Education Services : James Keevy, Andrea Bateman, Zaahedah Vally, Maria Overeem, Lomthie Mavimbela, Jean Adotevi, Lee Sutherland et Raymond Matlala, avec le soutien d'Umar Farouq Kyari et Tolika Sibiya.
- ETF : Eduarda Castel-Branco.



Photo de couverture © GIZ/photothek.net/Ute Grabowsky

Comment citer cette publication

ACQF. 2021. *Vers un Cadre continental africain des certifications – Rapport de l'étude cartographique*. Auteurs: Keevy, J., Castel-Branco, E., Bateman, A., Vally, Z., Overeem, M., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L., Matlala, R., Kyari, U.F. et Sibiya, T. Turin/Addis-Abeba: European Training Foundation et Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Table des matières

Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Acronymes.....	viii

RÉSUMÉ ANALYTIQUE 13

1 INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE CARTOGRAPHIQUE22

1.1	Introduction	23
1.2	Contexte politique de l'Union Africaine	26
1.3	Méthodologie de l'étude cartographique	31
1.3.1	Approche de la Théorie du changement	33
1.3.2	Recherche documentaire	34
1.3.3	Enquête en ligne	35
1.3.4	Visites techniques dans les pays et les CER.....	36
1.3.5	JET Streaming	40
1.4	Structure du rapport d'étude cartographique et outils de ressources	40

2 VERS UNE HARMONISATION DES CERTIFICATIONS EN AFRIQUE42

2.1	Introduction sur l'évolution globale des CNC.....	43
2.2	Évolution des cadres des certifications, 1980-2020	45
2.2.1	Période 1 : Cadres des pré-certifications	45
2.2.2	Deuxième période : les CNC de la première génération.....	45
2.2.3	Période 3 : les CNC de la troisième génération et l'émergence des CRC.....	46
2.2.4	Période 4 : expansion mondiale	47
2.2.5	Période 5 : Convergence des méthodologies, numérisation et recherche de points de référence indépendants	48
2.3	Les origines des cadres des certifications	51
2.4	Considérations relatives à l'harmonisation des certifications en Afrique.....	52
2.4.1	Les résultats de l'apprentissage comme monnaie commune	52
2.4.2	Considérations méthodologiques	59
2.4.3	Vers une méthodologie consolidée pour la transparence et la comparabilité des certifications en Afrique	72
2.5	Vue d'ensemble	75

3 CARTOGRAPHIE DES CADRES DES CERTIFICATIONS EN AFRIQUE76

3.1	Introduction	77
3.2	Aperçus des résultats des études de cas	77
3.2.1	Angola.....	77
3.2.2	Cap-Vert.....	78
3.2.3	Cameroun	78
3.2.4	Égypte.....	79
3.2.5	Éthiopie.....	79
3.2.6	Kenya.....	80
3.2.7	Maroc.....	80
3.2.8	Mozambique.....	81

3.2.9	Sénégal	81
3.2.10	Afrique du sud.....	81
3.2.11	Togo.....	82
3.2.12	SADC.....	83
3.2.13	CEDEAO.....	83
3.2.14	CAE.....	83
3.3	Cartographie des CNC en Afrique	84
3.3.1	Introduction	84
3.3.2	Bases politiques et juridiques des cadres des certifications	84
3.3.3	Gouvernance des cadres des certifications.....	90
3.3.4	Vision, portée et structure des cadres et systèmes des certifications.....	95
3.3.5	Assurance qualité	106
3.3.6	Résultats de l'apprentissage et domaines	112
3.3.7	Systèmes de Crédits	116
3.3.8	Gestions des certifications : registres, bases de données et catalogues des certifications.....	118
3.3.9	Suivi et évaluation dans le contexte des cadres des certifications	121
3.3.10	Apprentissage non formel et informel : validation et certification	122
3.3.11	Financement	126
3.3.12	Dissémination et communication aux utilisateurs finaux	127
3.4	Cartographie des CRC en Afrique	127
3.4.1	Introduction	127
3.4.2	Gouvernance et supervision des CRC en Afrique.....	129
3.4.3	Champ d'application des CRC en Afrique	130
3.4.4	Assurance qualité et CRC en Afrique	131
3.4.5	Référencement et alignement	132
3.5	Analyse d'un échantillon de descripteurs de niveau issus des CNC et CRC d'Afrique	133
3.5.1	Évaluation qualitative	133
3.5.2	Analyse des descripteurs de niveau basée sur la progression entre les domaines.....	141
3.5.3	Observations	146
3.6	Analyse d'un échantillon de certifications africaines.....	146
3.6.1	Accueil.....	148
3.6.2	Comptabilité	149
3.6.3	Codage	152
3.7	Observations finales.....	155
4 PRÉOCCUPATIONS INTERNATIONALES		157
4.1	Introduction	158
4.2	Nouveaux développement des cadres des certifications au Moyen-Orient, en Asie, en Europe et en Amérique du Nord	158
4.2.1	Moyen-Orient.....	158
4.2.2	Europe.....	160
4.2.3	Asie.....	161
4.2.4	Caraiïbes	162
4.2.5	Pacifique.....	162

4.3	Progrès en matière de référencement et d'alignement des cadres africains des certifications	165
4.4	Reconnaissance au-delà des cadres des certifications	167
4.4.1	Évaluation des titres de compétences	168
4.4.2	Conventions Régionales	169
4.4.3	Accords commerciaux et accords de reconnaissance connexes	169
4.4.4	Normes professionnelles et licences professionnelles	170
4.4.5	Systèmes de classification	171
4.4.6	Niveaux de référence mondiale	171
4.4.7	Autres formes de reconnaissance	172
4.5	Divers contextes des cadres et systèmes des certifications sur le continent.....	172
4.5.1	Pays ayant des liens avec les traditions françaises en matière d'enseignement et de formation.....	173
4.5.2	Pays ayant une tradition lusophone en matière d'enseignement et de formation.....	177
4.6	Vue d'ensemble	178
5 VERS LA PROCHAINE PHASE DE L'HARMONISATION DES CERTIFICATIONS EN A RIQUE.....		179
5.1	Introduction	180
5.2	Opportunités et limites associées à l'étude cartographique	180
5.2.1	Cadre d'organisation	181
5.2.2	Théorie du changement	181
5.2.3	Recherche documentaire	181
5.2.4	Enquête en ligne	182
5.2.5	Visites techniques sur le terrain	182
5.2.6	Apprentissage par les pairs et échanges parmi les acteurs des CNC africains	183
5.2.7	Discussions avec les parties prenantes	183
5.2.8	Analyse des certifications	184
5.2.9	Comparaison des descripteurs de niveau	185
5.3	Conclusions de l'étude cartographique	185
5.3.1	Considérations relatives au développement des certifications dans les États membres	185
5.3.2	Considérations relatives aux cadres régionaux des certifications en Afrique	194
5.3.3	Considérations pour l'avenir.....	198
5.3.4	Observations finales.....	199
<i>Annexe 1 : états membres africains et communautés économiques régionales.....</i>		<i>200</i>
<i>Annexe 2 : Sources et définitions.....</i>		<i>202</i>
<i>Annexe 3 : Exemples d'initiatives africaines d'harmonisation</i>		<i>211</i>
<i>Annexe 4 : Mécanismes de financement novateurs</i>		<i>214</i>
<i>Bibliographie.....</i>		<i>217</i>

Liste des tableaux

Tableau 1 : Vue d'ensemble des processus de référencement des CRC-CNC	12
Tableau 2 : Soutien distinct aux CNC en fonction des différentes phases de développement.....	19
Tableau 3 : Cadre d'échantillonnage avec réponses à l'enquête en ligne	36
Tableau 4 : Sélections des pays et des CER.....	39
Tableau 5 : Fonctions et justifications des cadres nationaux et régionaux des certifications	44
Tableau 6 : Catégories d'harmonisation	56
Tableau 7 : Critères de comparaison des certifications utilisées par le CEDEFOP (2016).....	60
Tableau 8 : Descripteurs du niveau 6 du CNC du Maroc	63
Tableau 9 : Domaines et sous-domaines des descripteurs de niveau.....	65
Tableau 10 : Taxinomie révisée de Bloom	66
Tableau 11 : Modèle d'acquisition des compétences de Dreyfus.....	67
Tableau 12 : Critères d'alignement de la SADC	70
Tableau 13 : Dimensions du référencement.....	71
Tableau 14 : Options d'harmonisation en Afrique.....	73
Tableau 15 : Sélection des certifications pour une analyse plus approfondie	74
Tableau 16 : Sous-système et niveaux d'éducation et de formation en Angola.....	97
Tableau 17 : Vue d'ensemble du système éducatif du Cameroun	99
Tableau 18 : Niveaux du CNC au Cap-Vert	100
Tableau 19 : CNC de l'Éthiopie	101
Tableau 20 : CNC du Kenya.....	102
Tableau 21 : CNC du Maroc	103
Tableau 22 : CNC unifié du Mozambique (proposition d'octobre 2019, en discussion)	104
Tableau 23 : CNC et sous-cadres de l'Afrique du Sud	105
Tableau 24 : Progression dans le CNC complet du Cap-Vert (extrait des niveaux 1–4).....	134
Tableau 25 : Progression du niveau 1 à 4 : CNCP cas de la Gambie et du Sénégal.....	136
Tableau 26 : Progression du niveau 1 à 4 : cas du NTVETQF du Ghana.....	137
Tableau 27 : Cadre de reconnaissance et d'équivalence des diplômes dans la région de la CEDEAO.....	138
Tableau 28 : Échantillon de certifications africaines sélectionnées pour l'élaboration des profils de certification	147
Tableau 29 : État du développement des cadres des certifications évoluant sous la tutelle du Cadre arabe des certifications	159
Tableau 30 : Cadre arabe des certifications	160
Tableau 31 : Évolution internationale des cadres régionaux des certifications	164
Tableau 32 : Résumé des processus internationaux de référencement des CRC-CNC	166

Liste des figures

Figure 1 :	Projet de Théorie du changement pour l'ACQF.....	33
Figure 2 :	Comparaison des profils nationaux des certifications avec l'ESCO (combinant les aptitudes et les compétences spécifiques à une profession et transversales)	61
Figure 3 :	Taxinomie SOLO	66
Figure 4 :	Processus juridiques et politiques suivis pour développer les CNC	87
Figure 5 :	Bases juridiques des CNC	87
Figure 6 :	Responsables des questions de politique générale relatives au CNC	91
Figure 7 :	Portée des CNC.....	96
Figure 8 :	Inclusion de l'apprentissage non formel et informel au sein des CNC	96
Figure 9 :	Mécanismes d'assurance qualité liés au CNC	107
Figure 10 :	Domaines d'apprentissage utilisés dans les descripteurs de niveau des CNC (enquêtes en ligne).....	115
Figure 11 :	Utilisation du système des crédits	117
Figure 12 :	Progression des compétences et de l'autonomie à travers les niveaux.....	139
Figure 13 :	Trois types de cadre des certifications et leurs domaines d'apprentissage	140
Figure 14 :	Analyse des descripteurs de niveau issus d'une sélection de CNC en Afrique (le Cap-Vert, l'Égypte, le Botswana, le Mozambique, le Sénégal le Kenya)	143
Figure 15 :	Analyse des descripteurs de niveau du CRC de la SADC et de l'EAQFHE.....	145
Figure 16 :	Correspondance entre un échantillon des profils de certifications nationales en matière d'accueil et l'ESCO	149
Figure 17 :	Correspondance entre un profil national des certifications en comptabilité et l'ESCO.....	152
Figure 18 :	Correspondance entre un échantillon des profils nationaux des cours de codage et l'ESCO	154
Figure 19 :	Opinions des anglophones et des francophones sur les CNC et les certifications	176

Acronymes

AAU / AUA	Association des universités africaines www.aau.org
ACQF	Cadre continental africain des certifications
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique www.adeanet.org
AEAA	Agence africaine pour l'éducation et l'accréditation
AfCFTA / ZLECAf	Zone de libre-échange continentale africaine
AHERS	Espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche
ANAQ-SUP	Autorité nationale d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation du Sénégal
ANASE / ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est asean.org
ANC	Autorité nationale des certifications
ANEAQ	Agence Nationale de l'Évaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur
ANEP	Office national pour l'éducation professionnelle http://www.anep.gov.mz/
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ANQA	Autorité nationale des certifications de l'Angola
APC	Approche par Compétences
APSEA	Association des Sociétés professionnelles d'Afrique de l'Est www.apsea.or.ke
AQ / QA	Assurance de la qualité
AQRF	Cadre de référence des certifications pour l'ANASE asean.org
AQRM	Mécanisme africain d'évaluation de la qualité
AQVN	Réseau africain de vérification des certifications
ARES	Agence de régulation de l'enseignement supérieur
ARM / MRA	Accord de reconnaissance mutuelle
AQF	Cadre arabe des certifications
ASG-QA	Lignes directrices et normes africaines pour l'assurance qualité
ASPYEE	Portail africain des compétences pour l'emploi et l'entrepreneuriat des jeunes
AU / UA	Union Africaine au.int
AUC / CUA	Commission de l'Union Africaine
BMZ	Ministère fédéral pour le développement économique et la coopération
BQF	Cadre des certifications de Bahreïn
CAE / EAC	Communauté d'Afrique de l'Est
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour L'enseignement Supérieur www.lecames.org
CANTA	Association caribéenne des agences nationales de formation
CARICOM	Communauté caribéenne caricom.org
CBET	Formation et éducation basées sur les compétences
CDACC	Conseil de développement, d'évaluation et de certification des programmes d'EFTP www.tvetcdacc.go.ke
CDPE	Cadre de développement des programmes d'étude de l'EFTP
CEC / EQF	Cadre européen des certifications

CEDEAO/ECOWAS	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest www.ecowas.int
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle www.cedefop.europa.eu
CEEAC / ECCAS	Communauté économique des États de l'Afrique centrale au.int/en/recs/eccas
CEN-SAD	Communauté des États sahélo-sahariens
CER	Communauté économique régionale
CESA	Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique
CF	Cadre de vérification des références
CFMI	Centre de formation aux métiers de l'industrie
CGEM	Confédération générale des entreprises du Maroc
CHE	Conseil pour l'enseignement supérieur www.che.ac.za
CITE / ISCED	Classification internationale type de l'éducation
CITP / ISCO	Classification internationale type des professions
CNAQ	Conseil national d'accréditation des certifications de l'enseignement supérieur
CNC	Cadre national des certifications
CNQ	Catalogue national des certifications https://snq.cv/ ,
CNCE / NVQF	Cadre national des certifications pour l'EFTP
CNEP	Commission nationale des équivalences professionnelles
CNQC	Cadre national des qualifications et des certifications
CNQP	Catalogue National des Certifications Professionnelles http://www.anep.gov.mz/QUALIFICAÇÕES/Qualificações
COAE	Conseil Ouest-Africain des examens
COMESA	Marché commun de l'Afrique orientale et australe
COP	Cadre organisationnel des professions
COTVET	Conseil pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
CQ	Conseil de la qualité
CRC	Cadre de référence des certifications
CRC	Cadre régional des certifications
CSEFRS	Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique www.csefrs.ma
CTCA	Comité technique pour la certification et l'accréditation
CTIQ	Comité technique pour les certifications
CTMP	Protocole continental sur la mobilité des enseignants
CUA	Commission de l'Union Africaine au.int/en/commission
CUE	Commission pour l'enseignement universitaire www.cue.or.ke
DECC	Direction des examens, des concours et des certifications
DFP	Département de la formation professionnelle
DSETS	Document de stratégie pour le secteur de la formation et de l'enseignement 2013–2020
EAQFHE	Cadre des certifications d'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur
ECTS	Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
EES	Établissement d'enseignement supérieur
EFP	Enseignement et formation professionnels

EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EG	Enseignement général
EHEA	Espace européen de l'enseignement supérieur
ENQF	Cadre national égyptien des certifications
ES	Enseignement supérieur
ESCO	Classification européenne des aptitudes/compétences, certifications et professions
ESTP	Enseignement secondaire technique et professionnel
ETF	Fondation européenne pour la formation www.etf.europa.eu
ETQF	Cadre éthiopien des certifications de l'EFTP
EU / UE	Union européenne
FKE	Fédération des employeurs kenyans www.fke-kenya.org
GFETQSF	Sous-cadre des certifications pour l'enseignement et la formation général et complémentaire
GIZ	Association allemande pour la coopération internationale
GSQF	Cadre des certifications des compétences de Gambie
HAQAA	Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'éducation supérieure africaine
HEQSF	Sous-cadre des certifications pour l'enseignement supérieur
HERQA	Agence pour la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur www.herqa.edu.et
HESC	Centre pour la stratégie de l'enseignement supérieur https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf
IEFP	Institut pour l'emploi et la formation professionnelle
IGAD	Autorité intergouvernementale pour le développement igad.int
IICBA	Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique
ILO / OIT	International Labour Organisation
INAAREES	Institut national d'évaluation, d'accréditation et de reconnaissance des études de l'enseignement supérieur
INEFOP	Institut national de l'emploi et de la formation professionnelle
IOM / OIM	Organisation internationale pour les migrations
IUCEA	Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'EST iucea.org
IUL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage le long de la vie
JET	JET Services éducatifs/Education Services
KEBS	Bureau Kenyan des normes www.kebs.org
KICD	Institut Kenyan du développement des programmes d'étude kicd.ac.ke
KNCCI	Chambre nationale de commerce et d'industrie du Kenya www.kenyachamber.or.ke
KNCES	Classification nationale type de l'enseignement du Kenya
KNLRD	Base de données nationale des dossiers des apprenants du Kenya
KNOCS	Classification nationale type des professions du Kenya
KNQA	Autorité nationale des certifications du Kenya www.knqa.go.ke
LLL	Formation tout au long de la vie
LMD	Licence Master Doctorat
MENFPESRS	Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

MESST	Ministère de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie
METFP	Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle
MINEFOP	Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle
MINESEC	Ministère de l'enseignement secondaire
MOOC	Cours en ligne ouverts à tous et à toutes
MQA	Autorité mauricienne des qualifications www.mqa.mu
MSEA	Autorité pour les micros et les petites entreprises www.msea.go.ke
MSTESTP	Ministère de la science et de la technologie, de l'enseignement supérieur, technique et professionnel
NAQAAE	Autorité nationale pour l'assurance qualité et l'accréditation de l'éducation
NAQMIS	Système d'information national de gestion des certifications
NITA	Autorité nationale de formation industrielle www.nita.go.ke
NLRD	Base de données nationale des dossiers des apprenants
NRM / WRL	Niveaux de référence mondiale worldreferencelevels.org
NTVETQF	Cadre national des certifications de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels
NUFFIC	Centre pour la reconnaissance internationale et la certification
O*NET	Réseau d'information professionnel
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques www.oecd.org
ODD / SDG	Objectif de développement durable
OFO	Cadre organisationnel des métiers
OIM	Organisation internationale pour les migrations
OIT / ILO	Organisation internationale du travail www.ilo.org
OQSF	Sous-cadre des certifications professionnelles
PAQAF	Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation
PAQUET	Programme pour l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence
PAU	Université panafricaine
PEACCM	Protocole sur le marché commun de la communauté d'Afrique de l'Est
PND	Plan national de développement
PQF	Cadre des certifications de la zone pacifique prqs.spc.int
PRQS	Registre des certifications et des normes de la zone pacifique
QCTO	Conseil de la qualité pour les métiers et les professions www.qcto.org.za
QNQP	Cadre national des certifications professionnelles
QQI	Certifications et qualité en Irlande
QUANQES	Cadre des certifications pour l'enseignement supérieur
REM-REC	Répertoire Emploi-Métier - Référentiel Emploi-Compétences
RPL	Reconnaissance des acquis de l'apprentissage
RVCC	Reconnaissance, validation et certification des compétences
SAAEA	Association d'Afrique australe pour l'évaluation de l'éducation
SADC	Communauté de développement de l'Afrique australe www.sadc.int

SADCQF	Cadre des certifications de la SADC
SADCQVN	Réseau de vérification des certifications de la SADC
SAQA	Autorité sud-africaine des certifications www.saqa.org.za
SAQAN	Réseau d'assurance qualité pour l'Afrique australe www.saqan.org
SARUA	Association des universités régionales d'Afrique australe www.sarua.org
SETA	Autorité sectorielle pour l'éducation et la formation
SIFA	Initiative compétences pour l'Afrique
SINAQES	Système national d'évaluation d'accréditation et d'assurance qualité
SNACEP	Système d'enregistrement, d'évaluation, d'accréditation et d'assurance qualité de l'enseignement professionnel
SNATCA	Système national de transfert et d'accumulation de crédit
SNE	Système national d'éducation
SNETFP	Stratégie nationale pour l'enseignement technique et la formation professionnelle
SNFP	Système national de formation professionnelle
SNQ	Système national des certifications
SOLO	Structure du résultat d'apprentissage observé
SQA	Autorité des certifications des Seychelles www.sqa.sc
TdA	Théorie de l'action
TdC	Théorie du changement
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TQF	Cadre transnational des certifications
TVETA	Autorité pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels www.tveta.go.ke
UC-SNQ	Unité de coordination du système national des certifications https://snq.cv
UEMOA / WAEMU	Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine www.uemoa.int
UMA	Union du Maghreb arabe
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture www.unesco.org
UNESCO-IICBA	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
UNISA	Université d'Afrique du Sud www.unisa.ac.za
UTG-PNQF	Unité technique de gestion du plan national de formation du personnel
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VNFIL	Validation de l'apprentissage non formel et informel
VUSSC	Université virtuelle des petits États du Commonwealth

● RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Introduction de l'étude cartographique

Le Cadre continental africain des certifications (ACQF) est une initiative politique de l'Union africaine (UA) ; son processus d'élaboration a commencé en 2019, s'appuyant sur un large éventail de processus continentaux en cours, en particulier *l'Agenda 2063* (CUA, 2015b), *la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique* (CESA) (CUA, 2015a ; CUA, 2019c), et plus récemment aussi, « l'Accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine » (ZLECAf) (CUA, 2019b). La vision actuelle de l'ACQF est d'améliorer la comparabilité, la qualité et la transparence des certifications de tous les sous-secteurs et niveaux d'éducation et de formation ; de faciliter la reconnaissance des diplômes et des certificats, ainsi que la mobilité des apprenants et des travailleurs ; de travailler en complémentarité avec les cadres nationaux et régionaux des certifications, de soutenir les développements aux niveaux national et régional ; et de promouvoir la coopération et l'alignement entre les cadres des certifications (nationaux et régionaux) en Afrique et dans le monde (CUA, 2019d). À cette fin, l'ACQF vise à être inclusif et complet, ouvert à l'innovation et aux nouvelles technologies, et fondé sur les enseignements tirés de processus similaires en Afrique et dans le monde.

L'étude cartographique a été commandée par le Programme de l'UA-UE sur les compétences pour l'employabilité des jeunes/Initiative compétences pour l'Afrique (SIFA), la Coopération technique au Développement du Cadre continental africain des certifications, un partenariat de la Commission de l'Union africaine (CUA) avec l'Union européenne (UE), l'Association allemande pour la coopération internationale (GIZ) et la Fondation européenne pour la formation (ETF). Le programme a été lancé en juin 2019, et l'atelier inaugural de la composante développement de l'ACQF a eu lieu du 2 au 4 septembre 2019 au siège de l'UA à Addis-Abeba.

Ce rapport d'étude cartographique de l'ACQF présente les principales conclusions de l'étude cartographique du développement des cadres des certifications dans les pays africains, menée de septembre 2019 à septembre 2020, couvrant les cadres/systèmes des certifications à différents niveaux de développement, de consolidation et de mise en œuvre. Les principaux destinataires de ce rapport sont les décideurs politiques, les praticiens et les chercheurs travaillant sur les cadres et systèmes des certifications aux niveaux africain, régional et national. Ce rapport d'étude cartographique est le premier d'un processus en trois parties, et sera suivi par l'analyse des options et des scénarios pour l'ACQF (2020-21), et l'élaboration du document politique et technique ainsi que du plan d'action de l'ACQF (2021-22), accompagné d'un plan d'action et de directives techniques.

L'étude cartographique de l'ACQF intègre les connaissances et les données collectées par une combinaison de sources, conformément au document de planification du projet global de l'ACQF « Développement de l'ACQF : portée du travail, feuille de route 2019-2022 » (ACQF, 2019), et aux « Termes de référence » (GIZ, 2019). Les sources comprennent : i) une enquête en ligne, ii) des analyses plus approfondies au niveau national et régional, et iii) des recherches documentaires. Les webinaires d'apprentissage par les pairs de l'ACQF, organisés de juillet à octobre 2020, ont fourni des sources d'informations supplémentaires actualisées sur les dynamiques et les initiatives en cours des cadres des certifications nationaux et régionaux en Afrique, telles que les nouvelles législations, les processus de consultation nationaux et les projets de développement de cadres nationaux des certifications (CNC). Dans le contexte de la pandémie de la Covid-19, ces sept webinaires d'apprentissage par les pairs ont remplacé les ateliers conventionnels de l'ACQF

prévus à l'origine, et ont permis aux parties prenantes de l'ACQF de rester en contact, informées et sensibilisées. Pour une compréhension plus approfondie, il est recommandé de lire également les rapports et les analyses qui ont contribué à cette étude, à savoir a) le rapport d'enquête en ligne qui a analysé les données recueillies lors du premier cycle de l'enquête ; b) les treize rapports de pays (Afrique du Sud, Angola, Cameroun, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Égypte, Éthiopie, Kenya, Maroc, Mozambique, Nigéria, Sénégal, et Togo) et les trois rapports des communautés économiques régionales (CER) disponibles en ligne, notamment la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC). Afin de poursuivre la mise en place d'une grande base de données de preuves sur les développements relatifs aux CNC, le projet ACQF a entamé un processus d'élaboration de deux nouveaux rapports de pays (Côte d'Ivoire et Nigéria) alors que ce rapport de l'étude cartographique était en cours de finalisation.

Cette étude cartographique (ainsi que les rapports des pays et des CER associés) est l'un des précurseurs dans la publication des analyses sur les cadres et systèmes de certifications d'un certain nombre de pays africains, qui n'étaient pas inclus dans les récentes éditions des inventaires mondiaux des cadres des certifications (CEDEFOP et al, 2017b, 2019b). Ces pays incluent notamment l'Angola, le Cameroun, le Cap-Vert, le Mozambique, le Sénégal et le Togo, ainsi que la CAE. La projection dans le domaine public de l'information, sur les dynamiques de ces pays pour construire et/ou améliorer leurs cadres des certifications a enrichi notre connaissance de la diversité des approches pertinentes, dans les différents contextes culturels et régionaux du continent. C'est une question fondamentale pour le processus de développement de l'ACQF à venir.

Plus important encore, durant la période de l'étude cartographique, des progrès ont été réalisés au niveau national. Plusieurs pays ont pris des mesures pour faire avancer leurs processus de réflexion, d'analyse et de dialogue en vue d'élaborer des cadres des certifications. Des pays tels que l'Angola, la Guinée-Bissau, la Sierra Leone et la Somalie s'engagent activement dans le développement de leurs cadres nationaux des certifications. Il existe également des exemples d'améliorations substantielles dans l'utilisation des outils numériques, pour gérer et diffuser des informations actualisées sur les certifications de tous les niveaux et de tous les types. Certains pays célèbrent leur cadre national des certifications (CNC), tout nouvellement adopté, par des événements populaires et des ateliers de formation, comme au Lesotho, où le cadre national des certifications a été officiellement approuvé en juin 2019. L'Eswatini possède le plus jeune des CNC africains, approuvé en août 2020.

Il est important de mentionner que si le travail sur le terrain et les recherches de base pour cette étude étaient en grande partie terminés en mars 2020, le rapport lui-même a été préparé pendant le pic mondial de la pandémie de la Covid-19, qui n'avait pas laissé le continent africain indemne (ADEA, 2020). L'impact de la pandémie sur l'apprentissage et la reconnaissance de l'apprentissage a été un élément pertinent pour cette étude. On en parlera probablement encore beaucoup pendant de nombreuses années, mais ce qui en est ressorti même à ce stade précoce, c'est l'évolution croissante vers l'apprentissage en ligne et des moyens plus souples de procéder à l'assurance qualité et de reconnaître l'apprentissage.

Ce rapport d'étude cartographique comprend de nombreux liens hypertextes, qui renvoient tant au sein du rapport que vers des sources externes. En outre, le rapport d'étude cartographique fournit un ensemble d'outils et de modèles en ligne pour les décideurs politiques et les chercheurs travaillant dans cette discipline : Inventaire de l'ACQF ; Cadre analytique des cadres nationaux et régionaux des certifications en Afrique ; Profil des certifications de l'ACQF ; et Analyse des descripteurs de niveau.

Méthodologie et portée de l'étude cartographique

L'étude cartographique a été conçue en fonction de 11 domaines thématiques, qui ont fourni le cadre conceptuel dans lequel l'analyse a été réalisée, élaborée dans le document de planification global du projet ACQF (ACQF, 2019), et dans les termes de référence (GIZ, 2019). Les thèmes ont couvert les principaux domaines politiques et techniques dans lesquels les cadres des certifications se développent et sont mis en œuvre, à savoir :

- La base politique, juridique des cadres des certifications : actes juridiques et politiques qui sous-tendent le cadre des certifications.
- La gouvernance : principales institutions et agences clés ; le rôle des partenaires sociaux et autres parties prenantes ; les partenariats avec les conseils sectoriels ; les ressources ; les indicateurs et les mécanismes de soutien à la mise en œuvre et au suivi.
- La vision, la portée et la structure des cadres des certifications : les objectifs et la valeur ajoutée pour les systèmes d'éducation et de formation ; les politiques d'employabilité ; les niveaux et les descripteurs ; la portée (couverture partielle et complète des niveaux/sous-secteurs de l'éducation et de la formation ; la place de l'apprentissage non-formel, informel et validation/reconnaissance des acquis de l'apprentissage).
- L'assurance de la qualité (AQ) : les principes, la politique, les institutions ; la pratique ; les registres et les mécanismes de vérification.
- Les résultats d'apprentissage : les concepts ; l'application/l'utilisation dans différents contextes (normes de qualification, programme d'enseignement, évaluation) et les sous-secteurs (enseignement et formation professionnels [EFP], enseignement supérieur) ; les liens avec l'AQ.
- Les systèmes de crédits : les concepts ; les spécifications ; la transférabilité/les passerelles entre l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et les certifications de l'enseignement supérieur ; l'état du développement/de la mise en œuvre.
- L'alignement et le référencement : les objectifs, les approches, les critères et l'état de la mise en œuvre.
- Les bases de données et les registres des certifications : les types, les utilisations, les utilisateurs-cibles, la gouvernance, les agences impliquées.
- Les coûts et le financement des CNC et des cadres régionaux des certifications (CRC).
- La diffusion, la communication aux utilisateurs finaux : les apprenants ; les employeurs ; les prestataires d'éducation et de formation ; les conseillers d'orientation professionnelle, les agences d'emploi/de recrutement ; les mécanismes ; la pratique ; les plateformes ; l'utilisation des outils numériques.
- Le rôle et la place des CRC dans le soutien au développement au niveau national : la clarté des parcours d'apprentissage et la perméabilité ; la promotion de la confiance mutuelle ; l'utilisation de principes/mécanismes communs d'assurance qualité (AQ) ; l'utilisation des résultats d'apprentissage ; le renouvellement et la réforme des certifications ; l'amélioration des méthodes et des approches pour de meilleures certifications ; les autres aspects de l'écosystème de l'éducation et de la formation (efficacité, efficacité).

Ces 11 domaines thématiques fournissent une structure utile pour les prochaines phases du projet de développement de l'ACQF, en concevant le document politique et technique de l'ACQF,

tout en s'assurant que toutes les dimensions clés sont prises en compte. Lors du développement de l'étude cartographique, ces dimensions ont fourni un mécanisme d'organisation utile pour la structuration de l'instrument d'enquête, des rapports des pays et des CER, et du rapport de l'étude cartographique en lui-même.

Les pays et les CER ont été sélectionnés pour les visites techniques sur la base de quatre critères, notamment : 1) la couverture des quatre langues (arabe, anglais, français et portugais) ; 2) la couverture des différentes étapes de développement et/ou de mise en œuvre des CNC ; 3) la couverture des différentes régions géographiques africaines ; et 4) les CER dont le développement des CNC est plus concret.

Une approche fondée sur la théorie du changement a été utilisée, en s'appuyant sur les indicateurs de la CESA (CUA, 2016) pour l'existence des CNC, ainsi que sur les ratios de mobilité d'arrivée et de départ. Onze thèmes d'organisation, allant des bases juridiques et politiques à la gouvernance, en passant par le rôle et la place des CRC dans le soutien au développement au niveau national, ont servi de base à l'établissement des rapports et à la synthèse des conclusions tirées des diverses sources de données. Des itérations supplémentaires de la théorie du changement sont proposées au fur et à mesure que se déroule le processus de l'ACQF.

Une sélection de certifications (en comptabilité, accueil et codage) a été analysée, ainsi que les descripteurs de niveau dans les CNC et les CER (du Kenya, du Sénégal, du Cap Vert, du Botswana, du Mozambique, de l'Égypte, de la SADC et de la CAE). Ces éléments supplémentaires ont été intégrés dans ce rapport d'étude cartographique, ainsi que les données recueillies lors de la recherche documentaire, des visites sur le terrain et de l'enquête en ligne.

La conception de l'étude cartographique a ouvert de nouvelles possibilités dans les limites du champ de travail. L'application des domaines thématiques a mis en évidence ceux qui sont bien décrits et qui disposent d'informations accessibles (tels que la gouvernance, les objectifs, la portée et la structure des CNC, l'IAQ, l'utilisation des résultats de l'apprentissage, les registres et les bases de données des certifications), ainsi que les domaines pour lesquels les informations sont beaucoup plus limitées (tels que le financement et la communication avec l'utilisateur final).

Harmonisation des certifications en Afrique

L'étude cartographique part de la définition de 2007 d'un cadre des certifications (Tuck, 2007, p. v) comme « instrument de développement, de classification et de reconnaissance des aptitudes, des connaissances et des compétences le long d'un continuum de niveaux convenus. C'est une façon de structurer les certifications existantes et nouvelles, qui sont définies par les résultats de l'apprentissage ». L'étude cartographique reconnaît d'autres définitions plus récentes, qui reflètent les développements les plus récents et les situations contextuelles nationales. À partir de là, l'évolution des cadres des certifications entre 1980 et 2020 est examinée et cinq principales périodes sont identifiées. L'analyse suggère que la cinquième et plus récente période pointe vers des points de référence plus globaux, ainsi que vers une plus grande orientation vers la technologie, facilitant l'accès à des modalités et des parcours d'apprentissage plus souples, mais aussi une suppression des frontières traditionnelles entre l'apprentissage formel, non formel et informel.

La notion d'harmonisation, propre au continent africain, s'appuie sur l'utilisation des résultats de l'apprentissage et, plus particulièrement, sur la manière dont ces derniers sont utilisés dans les descripteurs de niveau qui donnent des indications générales sur les niveaux (progression verticale) et sur les domaines (différenciation horizontale) d'apprentissage destinés à orienter le développement des certifications dans un secteur, un pays ou une région. L'interaction entre les programmes d'apprentissage, les programmes scolaires, les certifications et les diplômes et attestations, et les approches d'AQ qui y sont associées, est considérée comme fondamentale pour

toute forme d'harmonisation entreprise en Afrique. Il est également souligné que dans les faits, l'harmonisation peut être pour l'ACQF ce que la transparence a été pour le cadre européen des certifications (CEC).

Principales conclusions de l'étude cartographique

Une analyse détaillée est fournie sur le développement du cadre et/ou du système des certifications dans les pays africains et les CER incluses dans les visites techniques sur le terrain, mais également de manière plus générale, en s'appuyant sur les résultats de l'enquête en ligne et de l'étude documentaire. Comme prévu, les cadres des certifications se trouvent à différentes étapes de développement et de mise en œuvre sur le continent. Les discussions et les échanges qui ont eu lieu pendant la période de l'étude cartographique, notamment par le biais de webinaires d'apprentissage par les pairs, de juillet à septembre 2020, ont permis de dévoiler les différents types de dynamiques des CNC. Certains pays sont passés du stade de la réflexion précoce à celui de l'action concrète, d'analyse et de consultation (par exemple, l'Angola et le Cameroun). D'autres pays passent maintenant de cadres sectoriels parallèles (EFTP, enseignement supérieur) à la mise en place de CNC complets et intégrés (par exemple, le Mozambique et le Rwanda). D'autres pays sont passés à l'approbation de leurs projets de CNC, après consultation avec les parties prenantes sur les réformes qu'impliquent les principes des CNC (Eswatini). Quelques exemples dans les différentes régions géographiques africaines sont énumérés ci-dessous.

- La majorité des cadres des certifications en Afrique sont opérationnels dans les pays de l'Afrique australe, où le CRC de la SADC est bien établi. Ces CNC d'Afrique australe ont été mis en œuvre sur une plus longue période et, par conséquent, disposent de bases juridiques, d'instruments opérationnels et de structures de gouvernance plus matures, qui maintiennent et assurent l'intégrité des CNC.
- Les développements récents en Afrique de l'Est, notamment au Kenya (depuis 2014), sont remarquables, avec la mise en place de la base juridique, de la gouvernance et du registre des certifications.
- Dans le nord, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie disposent depuis un certain temps de CNC légalement établis et continuent à travailler sur les structures de mise en œuvre et les registres de certifications. L'Éthiopie a conçu les bases techniques et conceptuelles de son CNC.
- En Afrique de l'Ouest, nous avons découvert un panorama plus diversifié des cadres des certifications : certains pays, notamment le Sénégal et le Togo, ont mis en place des systèmes de certifications, comme le système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur. Le Sénégal a mis en place un cadre des certifications professionnelles à cinq niveaux, mais ne dispose pas encore d'un CNC complet. Le Ghana met en place un cadre d'EFTP à huit niveaux et s'est engagé dans l'élaboration d'un CNC complet. Le Cap-Vert est un exemple de CNC complet au sein de la CEDEAO, avec une décennie d'expérience opérationnelle, régie par une entité spécialisée, qui n'était pas très bien connue avant le processus de cartographie de l'ACQF. Les autres pays d'Afrique de l'Ouest, tels que la Sierra Leone et la Guinée-Bissau, en sont aux premières étapes de leur processus d'élaboration de CNC.
- En Afrique centrale, le Cameroun a mis en œuvre, depuis 2007, un cadre de LMD au sein de l'enseignement supérieur, ainsi qu'un système de niveaux et de types de certifications pour l'EFTP. Plus important encore, comme la stratégie d'éducation nationale pour 2020 accorde la priorité à l'établissement d'un CNC, un groupe de

parties prenantes a entamé une réflexion en 2017 et des mesures concrètes sont prévues à partir de 2020.

La question du champ d'application concerne les niveaux mais aussi les types de certifications, et la mesure dans laquelle les cadres tiennent compte des parcours d'apprentissage non formels et informels vers les certifications. En termes de portée, les cadres africains des certifications analysés peuvent être regroupés dans plusieurs catégories :

- Des cadres sectoriels spécifiques qui fonctionnent de manière indépendante, c'est-à-dire au sein de l'EFTP et de l'enseignement supérieur sans cadre unificateur intégré.
- Des cadres des certifications sectoriels spécifiques qui sont opérationnels mais sont liés au CNC plus large et intégré et fonctionnent avec ce dernier.
- Le seul type de cadre est national, complet et inclusif, sans cadres sous-sectoriels.

La structure des niveaux des CNC analysés est diverse. L'intégration régionale joue un rôle important dans la définition de la structure du CNC dans certaines parties du continent. En Afrique australe, la structure à dix niveaux prédomine. Au Nord, deux des CNC sont à 8 niveaux et un à 7 niveaux. En Afrique de l'Ouest, la structure à 8 niveaux est établie dans certains des CNC. Bien que la portée sectorielle du cadre conditionne la structure par niveau, il existe plusieurs cas de cadres sectoriels couvrant tous les niveaux de certifications : c'est le cas du cadre de l'EFTP au Ghana (8 niveaux, jusqu'au doctorat en technologie), du sous-cadre des certifications professionnelles en Afrique du Sud (8 niveaux) et de la structure proposée du sous-cadre révisé des certifications professionnelles au Mozambique (9 niveaux).

L'éventail des descripteurs de niveau saisis par l'enquête présente une certaine diversité, mais dans les CNC complets et dans certains secteurs spécifiques (EFTP et enseignement supérieur), il y a une prédominance claire des domaines suivants : connaissances, aptitudes, compétences, autonomie et responsabilité. Deux pays ont opté pour une combinaison de plus de trois domaines d'apprentissage et ont ajouté des domaines tels que la complexité, l'adaptabilité et la communication. Certains pays soulignent l'importance des « valeurs » comme domaine d'apprentissage (CNC du Zimbabwe).

Les CNC, dans les cas analysés, sont associés à une série d'objectifs, qui peuvent être regroupés en fonction de leur relation avec :

- La cohérence et la perméabilité entre les résultats de l'apprentissages des sous-systèmes et les certifications.
- La qualité, la transparence, la visibilité améliorée et la confiance des utilisateurs finaux : en introduisant des approches basées sur les résultats d'apprentissage, la participation des parties prenantes à l'élaboration et l'approbation des certifications et l'accessibilité de l'information aux utilisateurs par le biais d'instruments en ligne et numériques.
- La parité de l'estime et de la valeur de l'apprentissage dans différents contextes et sous-systèmes : académique, professionnel, formel, non formel.
- L'inclusion : les certifications peuvent être obtenues par la validation de l'apprentissage non formel, par la reconnaissance de l'expérience du travail et de la vie.
- La comparabilité et la reconnaissance des diplômes et certificats aux niveaux régional et mondial.
- Des objectifs sociétaux et économiques plus larges, en particulier : augmenter la quantité de main-d'œuvre qualifiée ; améliorer l'employabilité des titulaires de

certifications ; renforcer la compétitivité et la productivité des secteurs économiques ; aligner le système des certifications sur la demande et l'évolution des besoins en compétences.

En ce qui concerne la gouvernance des CNC, il a été constaté qu'en Afrique, les CNC plus avancés ont tendance à être supervisés par des agences des certifications (autorités, unités de coordination) mais aussi, dans une large mesure, par des agences d'AQ et des commissions spécialisées. Dans l'ensemble, la tendance est aux cadres nationaux plutôt qu'aux agences sectorielles. Dans les cas où les agences sectorielles sont bien établies tel que dans l'EFTP, dans l'enseignement supérieur et l'enseignement général, les ministères nationaux assument davantage une fonction de coordination et de supervision. Les ministères jouent toujours un rôle clé dans la gouvernance des CNC et font souvent office d'incubateurs pour les agences nationales et/ou sectorielles qui suivent par la suite. Le risque d'une multiplicité de ministères et d'agences dont les mandats se chevauchent est très réel, surtout dans les pays aux ressources limitées. Certains pays ont initié la révision de leur structure institutionnelle d'éducation et de formation, en cherchant à optimiser les ressources, les rôles et les résultats. Le rôle et l'implication des représentants des partenaires socio-économiques et des partenaires sociaux sont traités différemment dans les cas analysés. Dans un certain nombre de cas (Cap-Vert, Mozambique, Maroc, Kenya et Afrique du Sud), les représentants du monde du travail ont un rôle reconnu dans le processus d'élaboration et d'approbation des certifications et dans la gouvernance des CNC. La pratique des conseils sectoriels des certifications est bien ancrée dans des pays comme le Cap-Vert et le Mozambique, en particulier dans le secteur des certifications professionnelles.

On a remarqué que les systèmes d'AQ sont fortement associés aux sous-systèmes liés aux CNC analysés. Dans la plupart des cas, le secteur de l'enseignement supérieur tend à avoir des mécanismes d'AQ mieux structurés que l'EFTP et l'enseignement général, ayant adhéré à des politiques et pratiques d'évaluation et d'accréditation internes et externes, dirigées par des agences (et départements) d'AQ, ayant un degré d'autonomie et de capacité variable. Les niveaux national et régional interagissent par le biais des activités des conseils régionaux de l'enseignement supérieur, jouant un rôle important dans la diffusion des bonnes pratiques et des directives d'AQ, et fournissant un soutien méthodologique aux États membres. Les exemples incluent notamment :

- L'organisation-cadre, le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF) ; les Références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA) élaborées par l'Initiative d'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur africain (HAQAA) et approuvées en 2019. L'ASG-QA propose des lignes directrices recommandant que les acquis d'apprentissage soient définis et documentés pour tous les programmes et qu'ils soient comparés aux descripteurs de niveau des cadres nationaux ou régionaux des certifications. Il est intéressant de noter que l'ASG-QA contient des lignes directrices relatives à l'enseignement ouvert et à distance. En 2019, huit agences nationales africaines de qualité ont participé à des évaluations externes pilotes en vue de tester l'ASG-QA.
- L'AQ des certifications de l'enseignement supérieur possède une base plus large, comprenant des aspects conceptuels et politiques, des outils et des méthodes de normalisation, des réseaux d'experts et des agences nationales et régionales. Le système LMD est associé au cadre d'AQ supervisé par le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES).
- Dans un certain nombre de pays, le cadre d'AQ dans l'EFTP est étroitement associé aux principes et aux méthodes de l'approche par compétences (APC). Le cycle de l'APC

implique une analyse prospective des compétences en amont, le plus souvent avec une délimitation sectorielle, qui conduit à la conception de normes de compétence et d'évaluation.

- Les études de suivi périodique des diplômés sont connues pour leur contribution utile au contrôle basé sur des preuves, de la qualité et de la pertinence de l'apprentissage et des certifications, mais la cartographie n'a révélé que de rares cas où ces études ont été menées régulièrement et les résultats utilisés pour améliorer la qualité (le Maroc est l'un de ces cas).

Les systèmes de crédits sont également largement utilisés, bien qu'il existe certaines différences entre les pays et entre les secteurs. Dans un certain nombre de pays, les niveaux du CNC sont associés à une valeur de crédit définie des certifications. Dans d'autres pays, la comparaison des certifications dans le contexte du CNC combine à la fois la complexité du niveau (sur la base des descripteurs de niveau) et le volume d'apprentissage (sur la base du système de crédits). Le système LMD dans l'enseignement supérieur, adopté par de nombreux pays en Afrique occidentale et centrale, est associé à un modèle standardisé de 25-30 crédits (charge de travail de l'étudiant) par semestre. Dans l'un des pays analysés, le système d'enseignement supérieur suit le modèle 1 crédit = 25-30 heures de charge de travail de l'étudiant, tandis que le système d'EFTP utilise le modèle 1 crédit = 10 heures de charge de travail de l'étudiant. Le modèle 1 crédit = 10 heures est établi dans un certain nombre de pays. Le concept d'heures théoriques est utilisé dans de nombreux pays, bien qu'il en existe différentes interprétations.

La pratique internationale indique que la mise en place de bases de données ou de registres des certifications contribue à rendre les CNC opérationnels, à en améliorer la transparence, la diffusion et l'utilisation par le public. Les répertoires et les registres de certifications ne peuvent être déconnectés des taxinomies et des classifications. Dans les exemples ci-dessous, le lien avec diverses classifications connexes diffère. Tous les pays ne relient pas les certifications aux domaines d'éducation de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2013 (UNESCO, 2013) ou aux classifications professionnelles nationales. Cette question peut être traitée de manière harmonisée au niveau régional et continental et l'ACQF pourrait jouer un rôle dans ce sens. L'étude cartographique de l'ACQF a exposé différentes situations et dynamiques relatives aux bases de données et aux registres des certifications, qui peuvent être regroupées comme suit :

- Des bases de données des certifications à qualité garantie liées au CNC, accessibles et consultables en ligne, notamment par le biais du site internet de l'institution du CNC. Un exemple en est la base de données nationale des dossiers des apprenants de l'Autorité sud-africaine des certifications (SAQA), bien développée, qui comprend toutes les certifications de tous les sous-cadres et niveaux, ainsi que des certifications partielles. L'autorité kenyane des certifications développe actuellement le Système national d'information sur la gestion des certifications (NAQMIS), qui rassemblera les institutions de délivrance des certifications, les certifications qu'elles délivrent et les apprenants. Le NAQMIS devrait être pleinement opérationnel d'ici octobre 2020. Les répertoires nationaux des certifications en ligne du Mozambique et du Cap-Vert peuvent être inclus dans ce groupe, bien qu'ils ne comprennent que les certifications professionnelles-techniques pré-tertiaires liées au CNC. Dans certains de ces registres, les certifications sont associées aux codes des classifications professionnelles.
- Les listes et les répertoires des cours et des certifications sous le contrôle des différents sous-systèmes (tels que les agences d'AQ) et des institutions (prestataires, organisations

sectorielles), accessibles en ligne dans les annuaires, les tableaux et les actes juridiques d'autorisation. Dans certains pays, des développements sont en cours pour mettre en place des bases de données des certifications ayant des caractéristiques semblables à celles du premier groupe mentionné ci-dessus. L'étude cartographique a permis de révéler une série de différents exemples présentant ces caractéristiques, tel qu'en Angola, au Maroc et au Sénégal.

- Des informations relatives aux cours et certifications autorisés et accrédités sont disponibles sur demande ou sans support internet (dans des publications imprimées), comme c'est le cas au Cameroun. Certains types de bases de données des certifications fournissent des informations structurées et détaillées sur le profil de certification et les résultats de sortie, les unités de compétence associées, les critères d'évaluation et les crédits. Les autres sont des listes beaucoup plus succinctes des titres de certifications par secteurs.

Les contraintes relatives aux ressources et aux capacités déterminent la qualité et l'exhaustivité de ces registres et répertoires, ainsi que la fréquence de leurs mises à jour. Afin d'assurer la transparence et l'intégrité des bases de données des certifications, certains pays publient une législation spécifique et des orientations méthodologiques (tel qu'au Cap-Vert). En Angola, nous avons identifié un exemple intéressant d'application mobile (Qualificar), présentée par le Programme national de formation des ressources humaines, qui comprend des informations sur tous les cours de l'ensemble du système d'éducation et de formation, consultables par différentes variables (secteur, niveau de certification, localisation géographique, institution). Cette application vise à soutenir les choix de carrière et d'études des jeunes et à améliorer la transparence du système des certifications.

Le suivi et l'évaluation des CNC et la mesure de leur contribution à de plus grands objectifs sont des actions qui ne sont pas souvent envisagées et organisées très tôt. Un nombre croissant de pays en Europe et dans d'autres continents entreprennent des examens et des évaluations de leurs CNC. Le CNC sud-africain a fait l'objet de plusieurs évaluations qui ont étayé des transformations structurelles et la nouvelle base juridique. Les discussions menées au cours de l'étude cartographique avec les instances du CNC ont indiqué que le problème du suivi et de l'évaluation des CNC n'est pas sous-estimé, et que de nombreux pays accueillent favorablement le soutien apporté pour développer des outils et des systèmes adéquats. Dans certains pays, la législation relative aux CNC stipule que le suivi des progrès et la mesure de l'impact sont obligatoires, c'est le cas du Cap-Vert. Dans d'autres pays, comme au Cameroun, la loi sur l'éducation donne à l'État le mandat d'assurer une évaluation régulière du système d'éducation et de formation par des organes spécialisés. Au Maroc, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) est mandaté pour mener une évaluation régulière de tous les sous-systèmes d'éducation et de formation et d'autres analyses thématiques spécifiques, et dispose de ressources nécessaires pour ce faire.

Les gouvernements et les partenaires socio-économiques s'accordent sur la nécessité d'améliorer et de mieux utiliser les informations sur la dynamique de l'offre et de la demande, y compris celle de l'employabilité. Les grandes tendances, telles que la numérisation et la transformation écologique, continuent d'avoir un impact sur la réorientation des systèmes des certifications ; la pandémie de la Covid-19 en est un exemple. Aujourd'hui, il est nécessaire d'innover pour améliorer l'information sur le marché du travail, renforcer les observatoires du marché du travail, explorer le potentiel des sources de données existantes et nouvelles (Internet et administratives, dans le strict respect des règles de protection des données), interconnecter les

bases de données et les systèmes d'information, utiliser de nouveaux outils de visualisation et une analytique originale des données. L'étude cartographique a identifié un certain nombre d'observatoires du marché du travail, travaillant avec différentes capacités techniques et analytiques dans des pays tels que l'Angola, le Maroc, le Mozambique et la Tunisie. Des projets novateurs, explorant d'importantes analytiques de données basées sur les sites internet d'offres d'emploi en ligne, sont également en cours de développement, c'est le cas en Tunisie.

Une première analyse comparative d'une sélection de descripteurs de niveau des cadres nationaux et régionaux des certifications a indiqué :

- La plupart des CNC se concentrent fortement sur les connaissances factuelles dans leurs premiers niveaux, mais certains ont introduit des connaissances conceptuelles plus tôt, c'est le cas au Sénégal.
- À l'autre extrême, l'introduction de descripteurs à un degré métacognitif dans les niveaux les plus élevés des CNC n'est pas cohérente. Par exemple, le Kenya se concentre exclusivement sur ce domaine, tandis que le Cap-Vert et le Mozambique possèdent encore une répartition des dimensions de la connaissance dans leurs niveaux de CNC.
- À tous les niveaux, l'analyse a montré un glissement progressif vers des niveaux de connaissance plus élevés dans les CNC.

Parmi les CRC, la SADC a été jugée la plus avancée en ce qui concerne ses bases juridique, technique et institutionnelle, le CRC de la SADC ayant été approuvé depuis 2011 et réactivé en 2017. Au sein de la CEDEAO, en octobre 2012, les ministres de l'éducation ont approuvé en octobre 2013 les directives et la feuille de route pour la mise en œuvre des CNC et des CRC dans la région. Dans la CAE, le Cadre des certifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (EAQFHE) a été adopté par les ministres en avril 2015, travaillant de manière complémentaire avec les systèmes régionaux d'assurance qualité. L'EAQFHE comprend huit niveaux, du premier cycle de l'enseignement primaire au doctorat. Le Comité technique de la SADC sur la certification et l'accréditation (TCCA) s'est distingué en tant qu'organisme de contrôle de longue date qui a promu le CRC de la SADC. Au sein de la CAE, la coordination générale de la section de l'enseignement supérieur de l'EAQFHE incombe au Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA), qui est l'organisme de tutelle et de gouvernance délégué par la CAE. Les CNC de deux États membres de la SADC ont été alignés sur le CRC de la SADC (Afrique du Sud et Seychelles) et l'alignement de l'Île Maurice est en cours.

L'analyse d'une sélection de certifications du Kenya, de l'Afrique du Sud, du Botswana et de la Namibie a également été entreprise. Les certifications d'assistant hôtelier n'ont clairement pas été trouvées et ont été remplacées par des certifications courantes dans le secteur de la formation aux services d'accueil et qui reflètent une formation générale aux services d'accueil de niveau d'un certificat. Dans le cas des certifications en comptabilité, il a été constaté que les cours de licence en comptabilité n'étaient pas répandus. L'enseignement des cours de codage était également inclus dans l'analyse. On a constaté que les résultats de l'apprentissage des certifications dans le secteur des services d'accueil n'avaient pas nécessairement les mêmes caractéristiques que les profils de la taxonomie ESCO (Aptitudes, compétences, professions et certifications européennes), tandis que l'étendue et la profondeur des certifications en comptabilité différaient également des profils ESCO aux mêmes niveaux.

Dans l'ensemble, il a été constaté que les pays africains ont de nombreuses activités en cours liées au CNC. La SADC semble être la plus avancée, mais plusieurs pays des autres régions du continent ont fait d'énormes progrès dans le développement de leurs CNC ; la CAE, la CEDEAO

et, dans une certaine mesure, l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) sont sur la bonne voie en matière de développement des CNC.

De manière plus générale, la gamme des politiques et stratégies africaines, y compris l'Agenda 2063 (CUA, 2015b) et son premier plan décennal de mise en œuvre (2013–2023), la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique (CUA, 2019c), l'Accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine (CUA, 2019b), la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en faveur de l'emploi des jeunes (CUA, 2018a), le Protocole au traité instituant la Communauté économique africaine, relatif à la libre circulation des personnes (CUA, 2018b), et la Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique (UNESCO, 2014c), fournissent un cadre incroyablement riche dans lequel une meilleure harmonisation des certifications peut se faire.

L'apprentissage mutuel avec les pays et les CER et la transparence accrue stimulée par le processus de développement de l'ACQF de septembre 2019 à septembre 2020, grâce au programme d'apprentissage par les pairs et à l'étude cartographique, contribuent déjà à atteindre les objectifs de la CESA 16–25 tels que énoncés dans les objectifs stratégiques 4c et 4d, qui font explicitement référence à la mise en place de cadres des certifications, notamment un cadre continental des certifications lié aux cadres nationaux et régionaux de certifications :

- Assurer l'acquisition des connaissances et des compétences requises ainsi que l'amélioration des taux de réussite à tous les niveaux et dans tous les groupes par le biais de processus d'harmonisation à tous les niveaux en vue de l'intégration nationale et régionale.
- Mettre en place des cadres nationaux des certifications (CNC) et des cadres régionaux des certifications (CRC) pour faciliter la création de multiples parcours d'acquisition d'aptitudes et de compétences ainsi que la mobilité dans le sous-secteur.
- Élaborer un cadre continental des certifications lié aux certifications régionales et aux cadres nationaux de certifications pour faciliter l'intégration régionale et la mobilité des diplômés.

Considérations internationales

L'étude cartographique a révélé que le référencement ou l'alignement, terme préféré dans la SADC (Secrétariat de la SADC, 2017b), a donné aux pays l'occasion de réfléchir à leurs conceptions conceptuelles et techniques en réponse aux questions et objectifs fondamentaux, aux systèmes d'AQ dans les secteurs et aux liens entre eux et avec le CNC, et a en outre contribué à renforcer le dialogue national entre les parties prenantes. Cela en retour a souvent permis de renforcer les relations entre les secteurs, les parcours de certification, ainsi que l'efficacité et l'efficience des systèmes d'AQ. En adaptant les différentes définitions, le référencement est compris comme un processus qui aboutit à l'établissement d'une relation entre les niveaux du CRC et du CNC ou du système ; il est important de noter que le référencement va au-delà d'un exercice technique qui repose sur l'établissement de la confiance grâce à une transparence croissante. À travers ce processus, les autorités nationales responsables des systèmes des certifications, en coopération avec les parties prenantes responsables du développement et de l'utilisation des certifications, définissent la correspondance entre le système national des certifications et les niveaux du CRC (CEDEFOP, 2011b ; ANASE, 2018 ; SAQA, 2020 ; Secrétariat de la SADC, 2017b). Le tableau ci-

dessous fournit un résumé de haut niveau des activités de référencement en cours au niveau international.

Dans l'ensemble, l'étude cartographique indique clairement que le développement des cadres des certifications, y compris les CNC et les CRC, est un phénomène mondial important et que le continent africain a tout à gagner non seulement à faire partie de ce processus, mais aussi en inspirant et peut-être en présentant de nouveaux développements dans ce domaine.

En examinant le paysage diversifié des cadres des certifications et des systèmes d'éducation et de formation sur le continent, il a été constaté que le CNC est considéré comme l'une des composantes du système national des certifications au sens large, et non comme un instrument séparé ou isolé à travers toutes les traditions linguistiques. Le CNC fonctionne avec d'autres instruments et composantes essentiels que sont : le catalogue national des certifications, le système d'AQ et le système de validation de l'apprentissage non formel et informel. Ce lien systémique avec le CNC est défini dans les documents d'orientation politiques et dans les instruments juridiques et mis en pratique par les instances dirigeantes. Le passage de la France aux descripteurs de niveau, où le langage de l'apprentissage non formel et informel, est plus inclusif et plus représentatif de la structure du CEC, peut inciter d'autres pays ayant des descripteurs de cadre similaires à adopter l'approche plus française des structures de cadre.

Tableau 1 : Vue d'ensemble des processus de référencement des CRC-CNC

Cadres régional des certifications	Nombre de pays participants	Nombre de pays qui se sont alignés au CRC
Cadre arabe des certifications (CAC)	10	*
Cadre de référence des certifications de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (CRC-ANASE)	10	4
Cadre régional des certifications pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels de la Communauté caribéenne (CRC-EFTP-CARICOM)	15	0
Cadre régional des certifications de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CRC-CEDEAO)	15	0
Cadre des certifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (EAQFHE)	5	0
Cadre européen des certifications (CEC)	39	36
Registre des certifications et des normes de la Communauté du Pacifique (PRQS)	15	6
Cadre des certifications de la Communauté de développement de l'Afrique australe (CC-SADC)	16	2 achevés, 1 en cours
Cadre transnational des certifications de l'université virtuelle des petits États du Commonwealth (TQF -VUSSC)	32	0

*Information non disponible

Principales considérations pour l'harmonisation des certifications en Afrique

#1 Des systèmes de certifications adaptés aux besoins en Afrique

La tendance continentale vers le développement et la consolidation des cadres nationaux des certifications est une conclusion importante de l'étude cartographique, et ressemble énormément aux tendances en Europe, et à des tendances similaires en cours dans certaines parties de l'Asie et du Pacifique.

La plupart des pays africains définissent les CNC orientés vers la réforme avec des objectifs de grande envergure contribuant à transformer l'éducation, les systèmes de formation et les certifications, en vue d'une égalité d'estime entre les parcours d'apprentissage académique et professionnel, de l'inclusion des citoyens de toutes les catégories démographiques et de tous les parcours scolaires, de la transparence de la valeur des certifications et de l'ouverture à tous les types et formes d'apprentissage. Dans ce contexte, les CNC sont considérés comme l'une des composantes du grand système national des certifications, travaillant de concert avec les autres composantes essentielles que sont : le répertoire national des certifications, le système d'AQ et le système de validation de l'apprentissage non formel et informel.

Il est important de tenir compte du fait que certains pays africains possèdent des éléments de structures et/ou de systèmes des certifications qui peuvent ne pas être identifiés comme cadres des certifications. Si l'on considère la diversité des cadres des certifications et des systèmes d'éducation et de formation sur le continent, les cadres des certifications peuvent être considérés comme implicites dans certains pays, par exemple dans un grand nombre de pays francophones. Le passage à des CNC explicites devrait être un processus progressif, basé sur l'apprentissage politique (et non sur l'emprunt politique), contribuant à clarifier le paysage des certifications tout en améliorant les liens, l'articulation et la transparence. Les développements subséquents des CNC dans ce groupe de pays devraient a) être adaptés à leurs réformes des systèmes d'éducation et de formation ; b) contribuer à renforcer les composantes fortes et à traiter les goulets d'étranglement critiques en termes de transparence des certifications, de perméabilité des parcours et des modalités d'apprentissage ; et c) tirer des enseignements des expériences d'autres pays africains engagés dans des processus similaires. Dans de tels cas, un processus de modernisation pourrait s'avérer très utile, en permettant aux systèmes de se baser davantage sur les résultats de l'apprentissage et de se familiariser avec certains éléments de la terminologie internationale utilisée. Une telle transition devrait être gérée avec la participation de toutes les parties prenantes et tous les niveaux de gouvernance concernés (national, régional, sectoriel) et être durable.

#2 Fondements juridique et politique des CNC : réflexion et analyse documentées de la phase de consultation

L'étude cartographique a indiqué une forte préférence pour une base juridique des CNC en Afrique, conformément à la tendance internationale. La base juridique est considérée comme essentielle pour conférer une légitimité à un nouveau pilier réformateur d'un système établi, ayant de longues traditions et des capacités souvent faibles en matière d'éducation et de formation. À cet égard, il est important de souligner quelques tendances :

- Considérant le nombre relativement élevé de CNC qui sont en cours d'élaboration, on se serait attendu à un nombre plus important de documents de réflexion car ils constituent une fondation importante pour les processus juridiques subséquents.

- › Il serait bon d'encourager les pays qui s'orientent vers la formalisation des CNC par le biais de la législation et de la politique à faire plus d'efforts concertés en faveur de la diffusion publique et électronique des documents de base et de la recherche.
L'inventaire de l'ACQF aidera, espérons-le, à cet égard, ainsi qu'à la mise en place d'une plate-forme/site internet en ligne pour le projet ACQF.

Il ressort des rapports nationaux que dans de nombreux cas, les premières étapes de l'élaboration des CNC progressent souvent assez bien, mais l'institutionnalisation juridique est l'un des plus grands obstacles. Les CNC de première génération semblent avoir évolué très rapidement entre ces étapes, notamment dans l'adoption précoce des politiques et des législations, alors que dans les étapes ultérieures, de nombreux pays ne vont pas au-delà de cette phase. L'un des principaux facteurs déterminants de cette étape est la volonté politique et le leadership nécessaires pour faire passer le CNC de l'étape de concept à celle d'une politique qui précise le mandat, la gouvernance et les ressources.

#3 Gouvernance des CNC : forme et fonction

Le défi dans de nombreux États membres est que la capacité technique limitée aux niveaux national et régional signifie souvent que la fonction et la stratégie sont faiblement définies et sont rapidement dépassées par la forme et la structure. Cela conduit à une faible mise en œuvre des politiques et à une dérive des missions. Le risque d'une multiplicité d'agences dont les mandats se chevauchent est très réel, surtout dans les pays aux ressources limitées et la tendance internationale, en dehors de l'Afrique, est certainement en faveur d'une intégration croissante des agences. L'impact de la Covid-19 sur les ressources des États dans le monde entier accélérera sans aucun doute de telles décisions politiques.

#4 Architecture des CNC : une convergence forte vers les résultats de l'apprentissage, la parité de l'estime et l'articulation

L'étude cartographique illustre clairement une forte convergence des CNC vers huit à dix niveaux, avec des descripteurs de niveau et trois à cinq domaines, principalement ceux des connaissances, des aptitudes, des compétences, de l'autonomie et de la responsabilité, des valeurs et des attitudes. L'évolution universelle vers l'utilisation des résultats de l'apprentissage et la mesure dans laquelle l'assurance qualité de l'apprentissage a changé, sont bien saisies dans tous les États membres. Pour certains pays africains, le CNC est considéré comme essentiel pour relier les différentes composantes du système éducatif telles que l'EFTP et l'enseignement général, permettant ainsi des parcours de progression plus fluides. Cela permettrait, en théorie, d'améliorer la mobilité horizontale ainsi que la mobilité des apprenants et des carrières. Cette intention d'offrir des parcours multiples, afin que les apprenants soient encouragés à améliorer leurs aptitudes, leurs connaissances et leurs compétences pour répondre aux besoins changeants de l'éducation et du marché du travail, est une tendance forte dans toutes les propositions. La majorité des pays disposant de cadres des certifications élaborent des cadres unifiés/intégrés ou nationaux, même si des cadres sectoriels sont en place. L'EFTP et l'enseignement supérieur sont les deux secteurs dans lesquels on trouve des sous-cadres, tandis qu'il n'y en a actuellement aucun dans l'enseignement général. Cela peut s'expliquer en partie par le nombre relativement peu élevé de certifications que l'on trouve dans l'enseignement général, ainsi que par les systèmes d'inspection scolaire raisonnablement bien établis. Les examens régionaux, comme en Afrique de l'Ouest, sont également particulièrement importants et constituent une base très solide pour le développement des CNC et des CRC, potentiellement aussi de l'ACQF lui-même.

#5 Données et évaluation des CNC : un risque majeur mais peut être aussi une opportunité

Peu de pays sur le continent, et même dans le monde, ont entrepris de revoir officiellement leurs CNC et leurs CRC, et encore quelques-uns seulement ont été en mesure d'utiliser des modèles d'évaluation plus sophistiqués capables de mesurer l'impact avec précision (Jitsing et al. 2018). La vision et la portée de l'ACQF devront être conceptualisées pour fournir une vision continentale, mais aussi être réalistes quant à ce qu'il peut réaliser, ce qui devrait être mesurable. Dans l'étude cartographique, nous avons défini une trajectoire pour une telle approche de l'ACQF, alignée sur l'objectif prioritaire 4 (c et d) et les indicateurs pertinents de la CESA 16–25 (CUA, 2016), mais seul le temps nous dira si le processus restera aligné sur cette intention initiale. L'expérience internationale a prouvé que c'est rarement le cas. La tendance mondiale à une automatisation croissante en revanche, offre la possibilité d'introduire des innovations par le biais du processus de l'ACQF, ce qui profitera à toutes les parties concernées. Le développement d'un schéma continental pour les données, le suivi et l'analyse tel que cela se passe au sein de la CESA, peut bénéficier des nouvelles tendances vers des plateformes plus ouvertes et des niveaux d'interopérabilité plus élevés.

#6 L'ACQF peut agir comme un catalyseur pour la CESA

L'étude cartographique a démontré de manière très concrète que l'ACQF, en tant que responsable des CNC et des CRC sur le continent, peut agir comme un catalyseur dans le cadre d'un contexte plus harmonisé. Le soutien à la mise en œuvre et au renouvellement des cadres des certifications nationaux et régionaux est aligné sur l'objectif prioritaire 4 (c et d) de la CESA 16–25 et en particulier sur l'indicateur 4.2 de la CESA 16–25 (existence d'un cadre national des certifications), mais aussi sur les indicateurs 9.4 (taux de mobilité entrante) et 9.5 (taux de mobilité sortante), comme l'indique le chapitre 1 du présent rapport d'étude cartographique. Le travail actuel de la CUA sur les indicateurs de la CESA et la plateforme de collecte des données devrait bénéficier grandement de cette éventuelle collaboration.

#7 Financement des CNC : moins est plus

Comme prévu, le coût et le financement des cadres nationaux des certifications ont été un thème fortement identifié dans l'analyse de l'enquête en ligne, avec un afflux important d'aide au développement pour soutenir l'élaboration de cadres des certifications à divers niveaux. Les nouveaux modèles de financement innovants public-privé (De Witt et al, 2020 ; Mawoyo et al, 2020) fournissent une voie importante à explorer lors de la prochaine phase du processus de l'ACQF, mais peuvent également offrir des options aux pays à l'heure actuelle. La Covid-19 pourrait servir de catalyseur pour de telles nouvelles opportunités. La forte tendance à donner la priorité aux structures organisationnelles nécessaires pour superviser les CNC et les faire fonctionner est liée aux contraintes de financement rencontrées.

#8 Diffusion et communication pour les CNC : commençons par les utilisateurs finaux

Les réponses à l'enquête en ligne ont indiqué que la diffusion et la communication aux utilisateurs finaux représentent une autre faiblesse majeure dans les pays et les CER. Ceci est également une tendance commune au niveau international, mais cela ne signifie pas qu'elle ne peut pas être surmontée. D'un autre côté, les preuves des activités d'apprentissage par les pairs menées par le projet de développement de l'ACQF en 2019 indiquent que les nouvelles initiatives de développement de CNC impliquent davantage de participants par le biais des activités de sensibilisation (par exemple, en Angola), tandis que les CNC bien établis utilisent le pouvoir des

médias sociaux (par exemple, l'Autorité nationale kenyane des certifications) pour atteindre divers groupes d'utilisateurs. Le renforcement des capacités des acteurs du secteur de l'éducation et de la formation devrait être une priorité dans les plans visant d'une part à faire comprendre le CNC aux apprenants, aux enseignants et aux concepteurs de programmes d'études et d'autre part, à le leur faire utiliser. La tendance croissante à l'utilisation des plateformes en ligne et des outils numériques, encore accélérée par la Covid-19, offrent une grande opportunité de penser différemment et d'impliquer les utilisateurs finaux de manière inédite (NUFFIC, 2020). Les CNC, les CRC et l'ACQF africains sont bien placés pour faire les choses d'une manière différente de ce qui se faisait dans le passé. Cela nécessitera toutefois une vision forte, un leadership courageux et des forces combinées pour faire ce qui n'a pas été fait auparavant.

#9 Alignement et référencement : perspectives du CNC

Bien qu'il existe de solides preuves internationales de l'alignement des CNC sur les CRC, très peu de CNC africains ont été concernés par ce processus. Ce qui est évident cependant, c'est que le CEC bien établi est devenu de facto un point de référence pour de nombreux CNC et CRC établis. La « Recommandation » révisée du CEC (Union européenne, 2017) recommande d'explorer les possibilités pour le développement et l'application des critères et des procédures permettant, conformément aux accords internationaux, de comparer les cadres nationaux et les cadres régionaux des certifications d'autres pays (non-CEC) avec le CEC¹.

#10 S'appuyer sur les initiatives continentales et régionales existantes

Le CRC de la SADC et l'EAQFHE font de bons progrès. Plusieurs autres initiatives à l'échelle africaine ont été énumérées dans ce rapport d'étude cartographique. Certaines de ces initiatives se situent au niveau stratégique (comme la CESA et l'Agenda 2063), tandis que d'autres sont très focalisées sur des secteurs spécifiques (comme l'Espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche [AHERS] et le PAQAF), et le CAMES se distingue également comme une initiative régionale importante et de longue date, combinant l'assurance qualité et le cadre des certifications dans l'enseignement supérieur. D'autres cadres continentaux en cours d'élaboration, tels que celui des certifications des enseignants (Nwokeocha, 2019), et même le « Protocole continental sur la mobilité des enseignants » (CTMP) (UNESCO IIRCA, 2019), pour ne citer que deux exemples, doivent également être pris en considération.

#11 La relation entre les CNC, les CRC et le potentiel ACQF

L'étude cartographique a mis en évidence le fait que l'interaction entre les nouveaux CRC, les différents CNC en Afrique et le Cadre continental africain des certifications-ACQF proposé sera un facteur essentiel pour les travaux futurs dans ce domaine. Bien que les CNC soient très différents dans leur orientation et leur objectif, la coopération et la complémentarité potentielles entre les CRC et l'ACQF doivent être fondées sur une vision commune, sur la reconnaissance des principaux intérêts et objectifs régionaux spécifiques et sur la prise en compte des économies d'échelle. Le dialogue, la consultation et l'instauration d'un climat de confiance seront essentiels pour définir les fonctions prioritaires et les modes de fonctionnement de l'ACQF à l'égard des CNC et des CRC en Afrique. Il est important d'avoir une vision orientée vers l'avenir, dans laquelle de nouveaux apprentissages, de nouveaux types de certificats et d'outils d'attribution de bourses font partie du programme de chaque réforme et cadre des certifications.

1 Il est entendu que le terme « pays tiers » n'est pas contesté dans ce contexte. Bien que la « Recommandation » du CEC utilise ce terme, cette recherche essaiera de l'éviter autant que possible.

L'objectif prioritaire 4 (c et d) de la CESA 16–25 fournit la vision politique et le fondement de la vaste portée de l'ACQF dans ses relations interdépendantes avec les cadres régionaux et nationaux des certifications sur le continent. Les résultats de cette étude cartographique, et les échanges entre pairs en cours avec les CER et les autorités nationales (CNC), fournissent des preuves à l'appui des options de développement de l'ACQF pour une coopération efficace, durable et pertinente avec les CRC existants sur le continent (tels que le cadre des certifications de la SADC, le CRC de la CAE et d'autres en cours de développement), et avec les CRC impliquant les CNC africains (tels que le Cadre arabe des certifications [CAC]). Les objectifs concrets, les modalités, la forme juridique des relations interdépendantes entre les niveaux continental, régional et national feront l'objet de délibérations politiques et d'une analyse technique et organisationnelle. Les avantages et les inconvénients de chaque scénario doivent être soigneusement analysés et, de manière critique, le processus et la recherche d'une forme de consensus devraient se faire par le biais du dialogue social. Il sera essentiel d'instaurer la confiance au cours de ce processus pour garantir que la mise en œuvre du modèle puisse se faire de manière durable, constructive et coordonnée.

#12 Fondements politique et juridique des CRC : trouver le bon équilibre

Dans le monde entier, les CRC sont étroitement liés aux conventions et protocoles régionaux. Ces instruments normatifs internationaux sont pour la plupart basés sur la participation volontaire et ont une applicabilité extrêmement limitée. En fonction du modèle d'ACQF préféré en Afrique, les politiques de soutien pourraient être ajustées et/ou développées. Dans le contexte africain général, l'Agenda 2063 (CUA, 2015b), et son premier plan décennal de mise en œuvre (2013-2023), la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CUA, 2019b), l'« Accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine » (CUA, 2019b), la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en vue de favoriser l'emploi des jeunes (CUA, 2018a) et le Protocole au Traité instituant la Communauté économique africaine, relatif à la libre circulation des personnes (CUA, 2018b) constituent le fondement de ce que pourrait devenir l'ACQF. La « Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique » (UNESCO, 2014c) est d'une importance capitale. De nombreuses initiatives complémentaires en cours, dont beaucoup dans l'enseignement supérieur, élargissent davantage cette base. La question portera en fait sur la forme que prendra l'ACQF. S'il s'agit plutôt d'un CRC traditionnel, ces cadres seraient probablement largement suffisants, mais si l'on s'oriente vers un cadre original de cinquième génération, il faudra sans doute procéder à des ajustements à de nombreux niveaux.

#13 Gouvernance des CRC : le lien avec les CER et la CUA

L'étude cartographique a clairement indiqué des faiblesses au niveau des CER dans toute l'Afrique. La question est de savoir si les CER ont la capacité de développer et de mettre en œuvre des certifications régionales. Les CER ont-elles la capacité de maintenir le niveau de financement et d'effort pour mettre pleinement en œuvre un cadre des certifications dans leurs régions ? La situation actuelle ne permet certainement que de lents progrès. Le cadre des certifications régionales de la SADC en est un bon exemple, puisqu'il a été examiné pour la première fois en 2011. Le soutien technique nécessaire à l'élaboration d'un cadre des certifications, à l'échelle nationale, régionale et continentale, est un domaine qui nécessite une sérieuse attention pour que l'un des modèles décrits ci-dessus soit un succès.

#14 Une argumentation pour un soutien distinct aux pays

L'ACQF vise à contribuer à l'élaboration et à la concrétisation des cadres des certifications sur le continent. Le soutien au développement des CNC doit être contextualisé, tout en tirant des leçons d'autres expériences et en restant adapté à l'objectif.

Comme indiqué au chapitre 3 du présent rapport, les pays africains se situent clairement à différents niveaux de développement des cadres nationaux des certifications. Plusieurs couches de différenciation des cadres de qualification ont été trouvées par cette étude cartographique. À un niveau élevé, cinq groupes de pays peuvent être considérés, chacun ayant des besoins uniques. Ces différences ne devraient pas être occultées, et des engagements spécifiques avec les pays de chacune de ces catégories devraient avoir lieu entre les groupes proposés dans le tableau 1.

Plus important encore, l'affectation des pays aux différentes phases de développement peut être assez fluide compte tenu de la dynamique actuelle, et devrait par conséquent être revue et mise à jour, car de plus en plus de pays passent d'une phase de développement à une autre. En 2019-2020, plusieurs pays ont pris des mesures pour commencer à développer leur CNC (Angola, Cameroun, Guinée-Bissau, Sierra Leone et Somalie). Mais ce groupe de CNC « au stade de la réflexion précoce » est déjà en pleine évolution, puisque l'Angola est entré dans la phase de « CNC en développement et en consultation », et est en train de finaliser, d'ici la fin 2020, le cadre conceptuel et technique du CNC, discuté entre les institutions publiques, les organisations professionnelles et les partenaires sociaux. En 2019-2020, deux pays (Lesotho et Eswatini) ont adopté le texte juridique et la base réglementaire de leur CNC et sont passés à l'étape de « CNC en place, base juridique approuvée, mise en œuvre lancée ». Au cours de la même période, au moins un pays (le Cap-Vert) a révisé les actes juridiques du CNC existant et a adopté un nouvel ensemble d'instruments juridiques et réglementaires renforçant le système national des certifications et le CNC. D'autres pays se préparent à s'engager dans la révision de leur CNC (Seychelles). Dans un certain nombre de cas, les efforts politiques ont été axés sur l'intégration des cadres sectoriels des certifications existants dans un seul CNC de portée élargie à tous niveaux de qualification (Rwanda et Mozambique).

Cette étude cartographique permet de saisir les traces de ces mouvements. D'autres caractéristiques spécifiques ne peuvent pas être négligées, par exemple, celles liées à certains points communs régionaux. Comme le précise le chapitre 3 du présent rapport, les différences entre les pays anglophones, lusophones, francophones et arabes constituent un élément essentiel de ces regroupements. Ces différences ne doivent pas être négligées et des engagements spécifiques avec les pays de chacune de ces catégories linguistiques ont lieu dans les groupes, résumés dans le tableau ci-dessous. Le projet de l'ACQF poursuit son engagement avec les pays, afin de recueillir des mises à jour sur leurs initiatives de CNC en cours et prévues, et de combler les lacunes d'information sur un certain nombre de pays.

#15 Durabilité et harmonisation des certifications en Afrique

On a beaucoup parlé de durabilité avant la pandémie de la Covid-19 (ADEA, 2020 ; QQI, 2020), mais cela semble avoir été dépassé par des préoccupations plus immédiates. En tant que continent et communauté mondiale, nous devons revenir à ces impératifs et examiner attentivement ce à quoi ressemblerait l'harmonisation des certifications en Afrique dans la perspective du développement durable. L'Afrique, avec son fort dividende de jeunesse, est prête à se développer économiquement à l'avenir et même à dépasser d'autres continents qui ont été longtemps plus développés. Une stratégie d'harmonisation pour l'Afrique, quelle qu'en soit la forme, doit être

durable sur le plan environnemental et économique. Si l'ACQF doit devenir un cadre de nouvelle génération, alors la durabilité fera partie intégrante de sa conception, tout autant que son orientation numérique, écologique et son inclusion sociale.

Tableau 2 : Soutien distinct aux CNC en fonction des différentes phases de développement

Phase de développement des CNC	Type de soutien qui pourrait être très utile
CNC en place et mis en œuvre depuis un certain temps, et révisé	Mise en réseau, collaboration, examen par les pairs, référencement, exploration de nouvelles méthodologies. Rationalisation du suivi et de l'évaluation. Alignement avec d'autres politiques telles que celle du marché du travail. Ces CNC devraient partager leurs expériences, leurs défis et leurs perspectives avec toutes les autres initiatives de CNC en Afrique.
CNC en place, base juridique approuvée, mise en œuvre lancée	Soutien technique, apprentissage par les pairs, relatif aux principaux facteurs de mise en œuvre (dimensions), tels que : la forme et la planification organisationnelles, les instruments opérationnels, le registre des certifications, l'ensemble méthodologique ; la gouvernance et la gestion des CNC pour la durabilité et l'impact ; l'inventaire des certifications existantes. Participation à des réseaux et groupements régionaux, continentaux et internationaux.
CNC en cours d'élaboration et en consultation	Soutien technique, apprentissage par les pairs, relatif aux principaux thèmes et questions politiques et techniques, déblocage des principaux obstacles, conseils sur les aspects réglementaires et juridiques.
CNC au stade de réflexion précoce	Assistance technique, apprentissage par les pairs, partage d'expériences soutenant l'élaboration d'une vision et la participation. Analyse des options, analyse SWOT, planification stratégique, développement des capacités et adhésion des parties prenantes.
CNC pas en place, développement pas encore commencé	Assistance technique de haut niveau, partage d'expériences, renforcement des capacités locales, auto-évaluation et analyse de base.

La collection de rapports de l'étude cartographique de l'ACQF

Descriptifs de projet et rapports de l'ACQF élaborés pendant la planification du développement du projet de l'AQF

- ACQF. 2019. Développement du Cadre continental africain des certifications (ACQF). Portée du travail et feuille de route 2019-2022. Document de travail technique. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure: Castel-Branco, E. (ETF)
- ACQF. 2020. Contexte politique de l'Union Africaine pour le Cadre continental africain des certifications. Document de travail. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure: Castel-Branco, E. (ETF)

Descriptifs de projet et rapports de l'ACQF élaborés pendant l'étude cartographique

- ACQF. 2020. Participation au projet pilote : « Établir le lien entre les certifications et les compétences – hiérarchie de l'ESCO (UE) – phase 2 ». Note, 3 avril. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure: Castel-Branco, E.
- ACQF étude cartographique : Angola.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. (ETF) <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Cameroun.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. (ETF) <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Cap Vert.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. (ETF) <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Communauté de l'Afrique de l'Est.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Côte d'Ivoire.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Merawa, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : CEDEAO.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Égypte.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Sutherland, L. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Éthiopie.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Keevy, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Kenya.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

- ACQF étude cartographique : Maroc.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. (ETF) <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Mozambique.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. (ETF) <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Nigéria.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Ezeanwukwe, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : SADC.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Mavimbela, L. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Sénégal.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Afrique du Sud.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteur : JET Education Services (Vally, Z., Matlala, R., Sibiya, T. & Makhoabenyane, T.). <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Togo.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Analyse de l'enquête en ligne.* 2020. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteur : JET Education Services (Keevy, J. & Vally, Z.) <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>
- ACQF. 2021. *Towards the African Continental Qualifications Framework – Synthesis report.* AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J., Bateman, A., Castel-Branco, E., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L. & Matlala, R. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF. 2021. *Snapshot of the Mapping Study Towards the African Continental Qualifications Framework.* AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J. & Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

Observations finales

L'ACQF est bien placé pour être le premier d'une nouvelle génération de cadres des certifications. L'ACQF a la possibilité d'établir la référence mondiale pour une nouvelle génération des cadres des certifications basés sur une convergence des méthodologies de reconnaissance, une évolution vers la numérisation, un niveau plus élevé d'interopérabilité et la réalisation de points de référence indépendants. L'ACQF a le potentiel d'introduire une approche de l'écosystème d'apprentissage qui n'a qu'été envisagée jusqu'à présent (UIL, 2020), en la construisant dès le départ dans une perspective d'apprentissage et de droits humains qui envisage l'accès aux données comme un futur bien commun.

1

INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE CARTOGRAPHIQUE

Principaux points

- Ce rapport présente les principales conclusions de l'étude cartographique du développement des cadres des certifications en Afrique. L'étude a été menée d'octobre 2019 à septembre 2020, couvrant les cadres des certifications (nationaux et régionaux) à différents stades d'élaboration, de consolidation et de mise en œuvre en tant que précurseur du Cadre continental africain des certifications (ACQF) prévu.
- L'ACQF, en tant qu'instrument d'orientation, est à un stade précoce de conceptualisation. Le processus est soutenu par un projet qui se déroulera jusqu'en octobre 2022. L'ACQF a pour but de contribuer à :
 - améliorer la comparabilité, la qualité et la transparence des certifications de tous les niveaux et de tous les sous-systèmes ;
 - faciliter la reconnaissance des diplômes et des certificats, ainsi que la mobilité des apprenants et des travailleurs ;
 - promouvoir la complémentarité avec les cadres nationaux et régionaux des certifications et le soutien à la création d'un espace africain commun d'éducation et de certifications, en synergie avec d'autres instruments pertinents tels que le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF) ;
 - promouvoir la coopération et l'alignement entre les différents cadres des certifications (nationaux, régionaux) en Afrique et à terme, avec d'autres cadres au niveau mondial.
- L'ACQF est soutenu par l'Agenda 2063 (CUA, 2015b) et la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25) (CUA, 2019c).
- L'étude cartographique a été conçue en fonction de onze domaines thématiques, de l'utilisation d'une Théorie de l'action et d'une Théorie du changement précoce ; elle comprenait en outre une recherche documentaire, une enquête en ligne et des visites techniques dans dix pays et trois communautés économiques régionales (CER), des réunions et des échanges à distance pour la collecte d'informations avec un pays et des mises à jour et des contributions des débats du programme d'apprentissage par les pairs de l'ACQF (juillet à octobre 2020).
- Le rapport de l'étude cartographique fournit un ensemble d'outils et de modèles en ligne, pour les décideurs politiques et les chercheurs travaillant dans cette discipline.

1.1 Introduction

L'élaboration et la mise en œuvre de cadres des certifications nationaux, régionaux et même transnationaux sont en cours dans le monde entier, y compris sur le continent africain, depuis la fin des années 1980. Interprétés au sens large comme des instruments de développement et de classification des certifications selon un ensemble de critères relatifs aux niveaux d'apprentissage atteints (OCDE, 2006), les cadres des certifications ont évolué au fil de nombreuses itérations au cours des quatre dernières décennies, et bien qu'ils soient contestés, des progrès réguliers ont été réalisés. Au moment où ce rapport est préparé, il existe au moins 160 pays dans le monde qui ont mis en place des cadres nationaux des certifications (CNC), au moins quatre régions possèdent des cadres régionaux des certifications (CRC), et un cadre transnational des certifications (CTC) (COL & SAQA, 2008 ; CEDEFOP et al, 2019a ; CEDEFOP et al, 2019b).

Au cours des quatre dernières décennies, la conception des cadres nationaux et régionaux des certifications a connu plusieurs évolutions et, dans certains cas, des révisions et des tentatives d'évaluation de leur impact sur les systèmes d'éducation et de formation dans lesquels ils ont été mis en œuvre. Ces dernières années, l'impact de la technologie sur la reconnaissance de l'apprentissage a été important, avec une nouvelle réflexion sur une délivrance plus souple des certificats et diplômes, de plus en plus pertinente pour la communauté des certifications sur le plan international (Conseil pour l'éducation supérieure et l'accréditation, 2019). L'impératif permanent est de considérer le côté demande d'emploi et employabilité, simultanément avec l'inclination historique vers le côté offre inhérent à la conception des certifications. Une autre considération de plus en plus importante est celle de l'éducation au développement durable, et de la manière dont les certifications et la reconnaissance de l'apprentissage peuvent et doivent être faites pour promouvoir les Objectifs de développement durable (ODD) au-delà de ceux qui se concentrent uniquement sur l'éducation et les compétences. Une autre considération est l'attention croissante portée aux accords commerciaux continentaux et internationaux et à leur relation avec l'harmonisation des certifications. La zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf) est essentielle à cet égard (Moremong, 2019). Maintenir cet équilibre entre technologie, durabilité et libre-échange, dans le contexte de l'apprentissage, des certifications et de la mobilité en Afrique et au départ de l'Afrique n'est pas une tâche simple. Ce rapport d'étude cartographique essaie de fournir quelques considérations initiales qui serviront de fondement aux travaux à venir.

Cette étude cartographique se concentre spécifiquement sur les élaborations des cadres des certifications sur le continent africain, mais pas indépendamment des initiatives stratégiques et politiques générales qui ont lieu au niveau continental. *L'Agenda 2063* de l'Union Africaine est le plan directeur de l'Afrique pour 50 ans, de 2013 à 2063 (CUA, 2015b). L'objectif de ce cadre stratégique est de positionner l'Afrique comme un leader sur la scène mondiale, tout en réalisant son objectif de développement inclusif et durable. Ce plan directeur renforce davantage une philosophie d'intégration continentale et régionale, de gouvernance démocratique et de paix et sécurité. La création d'emplois, l'emploi et l'autonomisation des jeunes, l'éducation et la révolution des compétences figurent parmi les principaux objectifs de *l'Agenda 2063*. La CESA (CUA, 2019c) est essentielle à cet égard, car elle vise à « réorienter les systèmes d'éducation et de formation de l'Afrique afin qu'ils répondent aux connaissances, aux compétences, aux aptitudes, à l'innovation et à la créativité requises pour nourrir les valeurs fondamentales africaines et promouvoir le développement durable aux niveaux national, sous régional et continental » (CUA, 2015, p. 9). Les objectifs stratégiques de la CESA comprennent entre autres, un accent sur « l'exploitation de la capacité des TIC [technologies de l'information et de la communication]

pour améliorer l'accès, la qualité et la gestion des systèmes d'éducation et de formation » (objectif 3) et « assurer l'acquisition des connaissances et des compétences requises ainsi que l'amélioration des taux de réussite à tous les niveaux et dans tous les groupes grâce à des processus d'harmonisation à tous les niveaux pour l'intégration nationale et régionale » (objectif 4). Cet accent mis sur l'harmonisation et l'intégration, tout en exploitant les capacités des TIC est au cœur de l'étude cartographique et, par conséquent, de la notion d'un ACQF.

L'étude cartographique a été commandée par le programme des compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes/Initiative compétences pour l'Afrique, Coopération technique au développement du Cadre continental africain des certifications (ACQF). La JET Education Services a mené l'étude, avec la coordination de la Fondation européenne pour la formation (ETF), qui a également apporté des contributions substantielles à la conception, à la révision, à l'analyse et à la rédaction. L'association allemande pour la coopération internationale (GIZ) était responsable de l'administration financière.

Ce rapport présente les principales conclusions de l'étude cartographique de l'élaboration des cadres des certifications dans les pays africains, menée entre octobre 2019 et septembre 2020, couvrant les cadres des certifications à différents stades de d'élaboration, de consolidation et de mise en œuvre. Il est important de mentionner que si le travail sur le terrain et les recherches de base pour cette étude étaient en grande partie terminés en mars 2020, le rapport lui-même a été préparé au moment où la pandémie de la Covid-19 était à son paroxysme dans le monde entier, ce qui n'avait pas laissé le continent africain indemne (ADEA, 2020). L'impact de la pandémie sur l'apprentissage et la reconnaissance de l'apprentissage a été un élément pertinent pour cette étude. On en parlera probablement encore beaucoup pendant de nombreuses années, mais ce qui en ressort, même à ce stade précoce, c'est l'évolution croissante vers l'apprentissage en ligne et des moyens plus souples d'assurer la qualité et de reconnaître l'apprentissage. Ce qui était également très évident à l'époque, c'était le manque de préparation des pays africains, comme de nombreux autres dans le monde, à s'adapter à un paysage en mutation. La plupart des pays ont adopté une combinaison de mesures, impliquant la fermeture d'écoles et le passage à différents types d'apprentissage à distance. Les gouvernements et les parties prenantes essaient toujours de trouver une logique à l'efficacité et aux résultats inattendus des mesures de réaction en matière d'éducation aux niveaux national et local. Le bon côté de cette situation sans précédent en est de nouvelles expériences en matière d'évaluation des élèves, de nouvelles ressources d'apprentissage numériques et des plateformes partagées, de nouvelles manières de mener l'assurance qualité des programmes et des établissements. Cette crise a donné une nouvelle visibilité à l'ampleur et à l'effet des inégalités et de la fracture numérique par rapport à l'accès à l'éducation et aux certifications.

Dans ce rapport d'étude cartographique, nous nous concentrons spécifiquement sur les progrès réalisés en Afrique, car nous donnons un aperçu de l'état actuel des CNC et des CRC sur le continent en tant que précurseur du futur ACQF. L'Afrique a joué un rôle important dès le départ, notamment grâce à la présence de la première génération de CNC en Afrique du Sud, mais aussi peu après dans les CNC de Maurice, de Namibie et des Seychelles. Au cours des dernières années, plusieurs autres pays africains sont également passés à des stades plus avancés de développement de CNC. Sur les 40 pays directement concernés par cette étude cartographique, il a été constaté que 17 ont approuvé des CNC et en ont commencé la mise en œuvre ; 10 sont engagés dans différentes étapes d'élaboration et de consultation de la conception et des politiques de leur CNC, tandis que 10 autres ont amorcé les premières étapes de réflexion et d'analyse en vue de la mise en place d'un CNC. Cela peut généralement être considéré comme une perspective positive pour la coopération africaine et les progrès vers les objectifs stratégiques 4 (c et d) de la CESA.

Les CRC ont également été envisagés dans au moins trois des CER en Afrique, notamment dans la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) dès la fin des années 1990 (SADC, 2011 ; Comité technique de la SADC pour la certification et l'accréditation, 2011), et plus récemment dans la Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE) (ACQF, Étude cartographique : CAE 2020), la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) (UNESCO, 2013 ; Rapport d'étude cartographique de l'ACQF : CEDEAO 2020), et plus récemment, également le bloc régional des pays de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) (IGAD, 2019).

Les mérites d'un système de reconnaissance continental, actuellement proposé sous la forme de l'ACQF, ne constituent pas l'objectif de ce rapport. L'ACQF, en tant qu'instrument d'orientation, se trouve à un stade précoce de conceptualisation, et vise à : 1) améliorer la comparabilité, la qualité et la transparence des certifications de tous les sous-secteurs de l'éducation et de la formation et soutenir les résultats de l'apprentissage des personnes tout au long de la vie ; 2) faciliter la reconnaissance des diplômes et des certificats, ainsi que la mobilité des apprenants et des travailleurs ; 3) travailler en complémentarité avec les cadres nationaux et régionaux des certifications, et soutenir la création d'un espace africain commun d'éducation et des certifications en synergie avec d'autres instruments pertinents tels que le PAQAF ; et 4) promouvoir la coopération et l'alignement entre les différents cadres des certifications (nationaux et régionaux) en Afrique, et à terme avec d'autres cadres au niveau mondial (CUA, 2019b). Cela implique que l'ACQF pourrait avoir la possibilité d'agir comme un centre de compréhension mutuelle et d'apprentissage politique et par les pairs en Afrique, de soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de cadres des certifications au niveau national basés sur l'assurance qualité, orientés vers des résultats d'apprentissage et ouverts à l'innovation technologique et aux autres grandes tendances, et de valoriser et prendre en compte les points de vue des parties prenantes et les expériences internationales.

Ces objectifs de l'ACQF tiennent compte de l'expérience internationale, mais plus particulièrement des principaux aspects de l'*Agenda 2063* mis en évidence ci-dessus. Leur faisabilité et leur applicabilité seront déterminées par les travaux qui suivront cette étude cartographique et les conditions de durabilité une fois que l'ACQF aura reçu l'aval politique. Des gains rapides au cours du processus d'élaboration de l'ACQF, tels que l'apprentissage par les pairs entre les parties prenantes africaines pour le partage des pratiques des CNC, pourraient contribuer à générer progressivement un ensemble de connaissances sur la production africaine pour l'Afrique (ce qui serait peut-être utile pour d'autres régions engagées dans une dynamique similaire). Le renforcement des capacités et la diffusion d'informations pertinentes sur l'ensemble du continent présentent un grand potentiel pour générer un réseau de parties prenantes motivées et informées et d'experts et conseillers techniques formés, motivés à travailler ensemble pour des systèmes de compétences et de certifications plus transparents et plus inclusifs sur le continent. On espère également que l'étude cartographique contribuera à une conceptualisation nuancée de la conception de l'ACQF et de ses objectifs en fournissant une vision contemporaine de l'état de la situation de l'ensemble du continent africain.

Les préoccupations cruciales au cours de ce processus seront non seulement le mérite de l'ACQF lui-même, mais aussi de la corrélation entre les cadres des certifications sectoriels, nationaux, régionaux et ce projet de cadre continental des certifications. Cela soulèvera des questions telles que par exemple, celle de la complémentarité entre les CRC et l'ACQF. Il serait également essentiel de tirer des leçons d'autres processus régionaux, notamment en Europe et en Asie, tout en tenant compte des particularités du continent africain. À ce mélange complexe s'ajoute la nécessité d'envisager éventuellement une nouvelle génération de CRC, qui s'inspire des

enseignements tirés des réponses apportées par les cadres d'éducation et des certifications en cours, à la crise mondiale liée à la pandémie de la Covid-19, avec une réflexion naissante sur une délivrance plus souple de diplômes et certificats et, surtout, beaucoup plus alignée sur les besoins du monde du travail et des autres moteurs de changement de la société. Ce n'est certainement pas une tâche à prendre à la légère et les plans pour une phase de mise en place de trois à quatre ans constituent un bon début. L'engagement des principaux acteurs du continent africain est également essentielle, en particulier la Commission de l'Union africaine (CUA), les CER, divers organismes continentaux et surtout, les parties prenantes au niveau national, telles que les autorités chargées des systèmes et cadres des certifications, les agences des certifications déjà en place et d'autres organisations représentant les étudiants, les employeurs et la société civile.

Suite à un appel à propositions compétitif lancé par la GIZ fin mai 2019, le JET, une organisation africaine à but non lucratif ayant 30 ans d'expérience dans le domaine de la recherche, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation, a été désignée le 22 août 2019 pour entreprendre cette première partie du processus d'élaboration de l'ACQF, à savoir l'étude cartographique des cadres des certifications en Afrique, alignée sur l'Agenda 2063 de l'Union africaine. Cette étude cartographique a duré un an, de septembre 2019 à septembre 2020, et constitue la première partie d'une série d'étapes interconnectées vers l'ACQF en tant que document technique et d'orientation techniquement validé (CUA, 2019b ; ACQF, 2019). Le projet de l'ACQF consiste en :

- Une étude cartographique (2019–2020)
- Une analyse de faisabilité, des options et scénarios pour l'ACQF (2020–2021)
- Un document de politique et technique de l'ACQF accompagné d'un plan d'action de (2021–2022)
- Développement des capacités, soutien aux pays, échanges et réseautage

La première étape de l'étude cartographique s'appuie sur une recherche documentaire, sur une enquête en ligne et, surtout, sur une série de visites des pays et des CER qui ont eu lieu fin 2019 et début 2020. Pendant la période de l'étude cartographique, trois ateliers de consultation des principales parties prenantes ont été prévus sous forme conventionnelle (2019-20), dont un seul (2-4 septembre 2019) a pu avoir lieu. En raison des contraintes liées à la pandémie de la Covid-19, à partir de mars 2020, les consultations des parties prenantes, les discussions relatives aux rapports des pays et les activités d'apprentissage par les pairs ont été organisées via une série de webinaires et de réunions à distance/en ligne. La conception et l'approche de l'étude cartographique sont exposées ci-dessous, suivies d'une section sur la place de cette étude dans l'écosystème général de l'éducation et de la formation en Afrique.

1.2 Contexte politique de l'Union Africaine

L'ACQF repose sur l'Agenda 2063 (CUA, 2015b) et les politiques et stratégies y relatives, notamment sur la ZLECAf, le Protocole au Traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de séjour et au droit d'établissement (CUA, 2018b) et la CESA (CUA, 2019c). L'Agenda 2063, en tant que stratégie continentale à long terme, articule sept aspirations qui ensemble, répondent à la Vision : « Construire une Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens et représentant une force dynamique sur la scène internationale » (ACQF, 2020, p. 1). Ces aspirations couvrent le développement social et économique durable, l'intégration, la bonne gouvernance, la démocratie

et l'État de droit, la paix et la sécurité, l'identité culturelle, les valeurs et l'éthique partagées, le développement axé sur les personnes, l'Afrique en tant qu'acteur et partenaire mondial fort, uni et résilient. La première aspiration : « Une Afrique prospère fondée sur une croissance inclusive et un développement durable » comprend entre autres, l'objectif de l'Agenda 2063 en matière d'éducation et de compétences :

L'Agenda 2063 est un cadre commun pour une croissance inclusive et un développement durable pour l'Afrique à réaliser dans les cinquante prochaines années. Il s'inscrit dans le prolongement de la volonté panafricaine d'unité, d'autodétermination, de liberté, de progrès et de prospérité collective qui s'est manifestée au fil des siècles dans le cadre du panafricanisme et de la renaissance africaine. Il s'appuie sur les initiatives continentales passées et présentes de croissance et de développement durable et vise à en accélérer la mise en œuvre. Il a été adopté par les dirigeants africains en 2013 par le biais de la déclaration solennelle du 50e anniversaire, lors de la commémoration du cinquantième anniversaire de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) (CUA, 2019c, p. 2).

L'Agenda 2063 vise à exploiter les dotations continentales, à s'appuyer sur les cadres continentaux et autres initiatives similaires et à en accélérer la mise en œuvre ; il vise en outre à offrir un espace politique pour des actions individuelles, sectorielles et collectives visant à réaliser la vision continentale. Il est important pour le processus de l'ACQF que l'Agenda 2063 ait également pour but d'assurer la cohérence et la coordination internes des cadres et plans continentaux, régionaux et nationaux adoptés par l'Union africaine (UA), les CER et les plans et stratégies des États membres.

Mandatée par le Sommet de janvier 2015, la CUA a développé le premier plan décennal de mise en œuvre de l'Agenda 2063 (2013-2023), comme base pour l'élaboration des plans de développement nationaux des États membres de l'UA, des CER et des organes de l'UA. Le plan traite des moteurs essentiels de la prospérité et du développement : les niveaux de vie, une bonne éducation et des compétences, la santé et la nutrition, des économies transformées et la création d'emplois, une agriculture moderne pour une productivité et une production accrues, une économie bleu/océan pour une croissance économique accélérée, des économies et des communautés écologiquement durables et résistantes au climat. Le plan définit les objectifs en fonction des aspirations. L'objectif 2 de la première aspiration est axée sur l'éducation et les compétences et comprend les actions suivantes pour 2023, liées à l'initiative de l'ACQF : 1) l'Agence africaine d'accréditation de l'éducation est pleinement opérationnelle ; et 2) un système continental commun des certifications de l'éducation est en place. Le plan décennal indique les principales actions et étapes du processus pour atteindre cet objectif en ce qui concerne les trois niveaux : national, CER et continental. Les délais prévus pour la réalisation de cet objectif ont été dépassés.

L'UA déploie des efforts considérables pour faire avancer les objectifs stratégiques définis par la CESA (CUA, 2019c) et la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en faveur de l'emploi des jeunes (CUA, 2018a). La CESA poursuit 12 objectifs stratégiques, qui abordent un large éventail de dimensions et de moteurs de changement, couvrant la profession d'enseignant, le développement des infrastructures, le potentiel des TIC, l'amélioration des taux de réussite et d'acquisition des compétences, l'éradication de l'analphabétisme, la parité entre les sexes, l'expansion de l'EFTP aux niveaux secondaire et supérieur et l'amélioration des liens avec le monde du travail, le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche, les systèmes de gestion de l'éducation et l'analyse des données, l'éducation pour la paix et la création de partenariats pour soutenir la CESA.

Les objectifs stratégiques 4 c) et d) de la CESA font explicitement référence à l'établissement de cadres des certifications, notamment un cadre continental des certifications lié aux cadres des certifications nationaux et régionaux :

Objectif stratégique 4 : garantir l'acquisition des connaissances et des compétences requises ainsi que l'amélioration des taux de réussite à tous les niveaux et dans tous les groupes grâce à des processus d'harmonisation à tous les niveaux en vue de l'intégration nationale et régionale :

1. Établir et institutionnaliser l'évaluation des résultats de l'apprentissage en classe à différentes phases.
2. Renforcer la capacité d'évaluation informative des enseignants et son utilisation pour l'amélioration et la correction des résultats de l'apprentissage.
3. **Mettre en place des cadres nationaux des certifications (CNC) et des cadres régionaux des certifications (CRC), pour faciliter la création de multiples voies d'acquisition d'aptitudes et de compétences, ainsi que la mobilité dans le sous-secteur.**
4. **Élaborer un cadre continental des certifications lié aux cadres nationaux et régionaux des certifications pour faciliter l'intégration régionale et la mobilité des diplômés.**
5. Mettre en place et renforcer les mécanismes d'assurance qualité et les systèmes de suivi et d'évaluation (CUA, 2015, p. 34).

Deux des principes directeurs de la CESA, l'harmonisation des systèmes d'éducation et de formation et la qualité et la pertinence de l'éducation, de la formation et de la recherche, ont inspiré le PAQAF, une grande initiative politique liée à l'ACQF (CUA, 2019c).

L'indicateur 4.2 du Manuel des indicateurs de la CESA (CUA, 2016, p. 25) est étroitement lié à l'ACQF :

4.2 : Existence d'une définition du cadre national des certifications : une structure qui permet d'élargir considérablement l'EFTP et les certifications académiques, de les harmoniser conformément aux exigences du secteur, de les unifier et de les rationaliser. Cet indicateur indique si un pays peut cataloguer les compétences qui sont produites et si ces compétences peuvent être facilement comparées dans les institutions et les pays. Un cadre national des certifications, qui est aligné sur un cadre régional des certifications, offre des possibilités d'intégration régionale.

Entré dans sa phase opérationnelle en juillet 2019, la ZLECAf est un fleuron de l'intégration africaine, auquel l'ACQF contribuera. L'article 10 (reconnaissance mutuelle) de l'accord établissant la Zone de libre-échange continentale africaine mentionne la reconnaissance de l'éducation et l'harmonisation :

Aux fins du respect, en tout ou en partie, de ses normes ou critères d'autorisation, d'octroi de licences ou de certifications des fournisseurs de services, et sous réserve des exigences du paragraphe 3 du présent article, un État partie peut reconnaître la formation ou l'expérience acquise, les exigences remplies, ou les licences ou les certifications accordées dans un autre État partie. Cette reconnaissance, qui peut être obtenue par harmonisation ou autrement, peut être fondée sur un accord avec l'État partie concerné ou peut être accordée de manière autonome (CUA, 2019b, p. 40-41).

Selon l'article 3, les objectifs généraux de la ZLECAf comprennent la création d'un marché unique des biens et des services, facilité par la circulation des personnes, la résolution des problèmes liés aux adhésions multiples et aux chevauchements, et l'accélération des processus d'intégration régionale et continentale. La ZLECAf se traduit par un potentiel de marché pour les biens et services de 1,2 milliard de personnes et un produit intérieur brut global d'environ 2,5 billions de dollars US pour le continent (Moremong, 2019). En conséquence, l'Organisation mondiale du commerce considère la ZLECAf comme le plus grand accord commercial au monde, en termes de pays participants, dans son existence (Crabtree, 2018). La Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement (CNUCED) prévoit que la ZLECAf, « qui enregistre déjà une perte de 4,1 milliards de dollars en recettes douanières, se relèvera grâce à une augmentation de l'emploi, une meilleure utilisation des ressources intérieures pour accroître la production dans les secteurs manufacturier et agricole, et à l'accès à une variété de produits moins chers » (CNUCED, 2018, p. 3).

Plus important encore pour les besoins du projet ACQF, le Protocole au Traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de séjour et au droit d'établissement, adopté par la 30e session ordinaire de la Conférence de l'UA, spécifie dans son article 18 sur la reconnaissance mutuelle des certifications, l'établissement d'un cadre continental des certifications pour encourager et promouvoir la libre circulation des personnes (CUA 2018b). Le protocole de libre circulation de l'UA compte actuellement quatre ratifications. Il n'est pas encore en vigueur car un minimum de dix ratifications est nécessaire pour ce faire. Concernant l'article 18, il est utile d'examiner les documents suivants : la Charte africaine de la jeunesse, la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en faveur de l'emploi des jeunes, les Références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ASG-QA), les statuts de l'Université panafricaine (PAU) et la Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres certifications académiques dans les États d'Afrique (Convention d'Addis).

Bien que la Charte africaine de la jeunesse soit antérieure à l'Agenda 2063, il convient de mentionner que dans son article sur l'éducation et le développement des compétences, elle appelle les « États parties » à prendre des mesures appropriées en vue de réaliser pleinement le droit à l'éducation et aux compétences, y compris l'équivalence des diplômes entre les établissements d'enseignement africains. La Charte africaine de la jeunesse a été ratifiée par 39 États et a vu le jour en 2009 (CUA, 2009). L'article 13 (4) (o) porte sur l'éducation et le développement des compétences : « Promouvoir l'équivalence des diplômes entre les établissements d'enseignement africains afin de permettre aux jeunes d'étudier et de travailler dans les États parties » (CUA, 2009, p. 10).

La mission de la Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en faveur de l'emploi des jeunes (CUA, 2018a) est à deux volets. Le premier est de construire un cadre général unifié, qui peut servir de plate-forme continentale autour de laquelle les États membres de l'UA se regrouperont ou seront invités à mettre en place des systèmes d'EFTP cohérents et intégrés aux niveaux national, régional et continental par le développement et la mise en œuvre de plans nationaux et régionaux. Certains des objectifs stratégiques que la stratégie cherche à atteindre sont notamment : un établissement de normes de qualité communes ; une véritable uniformisation de l'EFTP ; une reconnaissance mutuelle et une harmonisation de la formation entre les pays et entre les systèmes formels et informels ; et une mobilité des acteurs, notamment des enseignants (CUA, 2018a). Deuxièmement, la stratégie vise à positionner l'EFTP au sein du système éducatif comme un outil d'autonomisation des

populations africaines, en particulier des jeunes, comme un aboutissement de toutes les formations nécessaires au développement économique et social du continent.

Approuvées par l'UA en 2019, les Références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ASG-QA) visent à aider les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité des États membres en Afrique à :

- Avoir un cadre commun et une compréhension commune des systèmes d'assurance qualité pour l'enseignement et l'apprentissage parmi toutes les parties prenantes au niveau continental, régional et national ;
- Développer la confiance mutuelle, facilitant ainsi la reconnaissance et la mobilité des étudiants et des ressources humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales du continent ;
- Assurer l'amélioration/le renforcement de la qualité de l'enseignement supérieur sur le continent par l'auto-évaluation, l'examen externe par les pairs et le suivi et l'évaluation continus ;
- Promouvoir la transparence et la responsabilité en fournissant au public des informations appropriées sur l'assurance qualité ;
- Aider les établissements d'enseignement supérieur à développer une culture de la qualité durable ;
- Promouvoir la compétitivité internationale du système africain de l'enseignement supérieur ;
- Soutenir la production de ressources d'enseignement et d'apprentissage pertinentes ainsi que celle des instruments d'évaluation des étudiants (CUA, 2019a, p. 10).

L'ASG-QA repose sur trois parties interconnectées : a) l'assurance qualité interne ; b) l'assurance qualité externe ; c) les agences d'assurance qualité. La norme 7 de l'assurance qualité interne comprend l'alignement entre les programmes formulés, les résultats d'apprentissage et les descripteurs de niveau des cadres nationaux et régionaux des certifications, selon le cas. L'ASG-QA et le Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM) sont complémentaires et se soutiennent mutuellement dans le développement d'une culture durable de la qualité.

La conférence de l'UA a d'abord adopté les statuts de l'Université panafricaine (PAU) lors de sa 20e session ordinaire en janvier 2013. La PAU est un réseau académique d'institutions africaines existantes dont les activités sont localisées au niveau des études supérieures. Elle est soutenue par l'Association des universités africaines. La PAU est supposée créer des institutions continentales de haut niveau pour combler l'écart en matière d'éducation entre l'Afrique et d'autres parties du monde et pour promouvoir un enseignement, une recherche et un apprentissage novateurs en Afrique. Les objectifs de la PAU sont les suivants : élaborer des programmes de troisième cycle universitaire et postuniversitaire au niveau continental et de classe mondiale en sciences, technologie, innovation, sciences humaines et sociales et en gouvernance ; stimuler une recherche fondamentale de pointe, collaborative et compétitive au niveau international, orientée vers la croissance économique ; et accroître la mobilité des étudiants et du personnel universitaire entre les universités africaines afin d'améliorer l'enseignement et la recherche collaborative. L'article 14 des statuts de la PAU prévoit la création d'un fonds de dotation basé sur les contributions volontaires des États membres de l'UA, des CER et des partenaires de l'UA.

Enfin, la Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres qualifications académiques relatifs à l'enseignement supérieur dans les États africains (Convention d'Addis), adoptée le 12 décembre 2014 à Addis-Abeba, constitue un autre élément important des différents instruments politiques sur le continent africain. Ses principales propositions sont les suivantes :

- Renforcer et promouvoir la coopération interrégionale et internationale en matière de reconnaissance des certifications ;
- Définir et mettre en place des mécanismes efficaces d'assurance qualité et d'accréditation aux niveaux national, régional et continental ;
- Encourager et promouvoir l'utilisation la plus large et la plus efficace possible des ressources humaines disponibles d'Afrique et de la diaspora afin d'accélérer le développement de leurs pays respectifs et de limiter l'exode des cerveaux africains ;
- Faciliter l'échange et une plus grande mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs du continent et de la diaspora, par la reconnaissance des certifications délivrées par d'autres parties afin de poursuivre des études supérieures ;
- Contribuer à la mise en place de programmes conjoints de formation et de recherche de haut niveau entre établissements d'enseignement supérieur et soutenir l'attribution de diplômes conjoints ;
- Améliorer et renforcer la collecte et l'échange d'informations aux fins de la mise en œuvre de la présente convention sur l'ensemble du continent ;
- Contribuer à l'harmonisation des certifications, en tenant compte les tendances mondiales actuelles (UNESCO, 2014c, article II).

1.3 Méthodologie de l'étude cartographique

L'étude cartographique de l'ACQF se concentre sur le bilan et l'analyse de l'état des lieux et de la dynamique des cadres des certifications en Afrique, en particulier les cadres nationaux et régionaux. L'étude couvre les cadres des certifications en Afrique à différents stades d'élaboration, de consolidation et de mise en œuvre par la collecte et l'analyse d'informations et de données provenant de sources diverses, y compris une étude documentaire, une enquête en ligne et des visites sur le terrain dans un pays présélectionné pour fournir un éventail représentatif du continent et de sa diversité (ACQF, 2019). L'étude cartographique est présentée en fonction des 11 domaines thématiques énumérés ci-dessous. Ces thèmes, qui fournissent un cadre conceptuel dans lequel l'analyse a été réalisée, et qui sont également utilisés dans les chapitres subséquents de ce rapport pour fournir une structure commune aux résultats, sont largement alignés sur la catégorisation et l'analyse des cadres des certifications depuis de nombreuses années. Les thèmes ne sont pas censés être exhaustifs, mais ils fournissent un mécanisme d'organisation utile pour l'établissement des rapports et la synthèse des résultats des différentes sources de données collectées. Les 11 thèmes sont les suivants (ACQF, 2019, p. 14) :

1. *Bases juridique et politique des cadres des certifications* : actes juridiques et politiques qui sous-tendent le cadre des certifications.

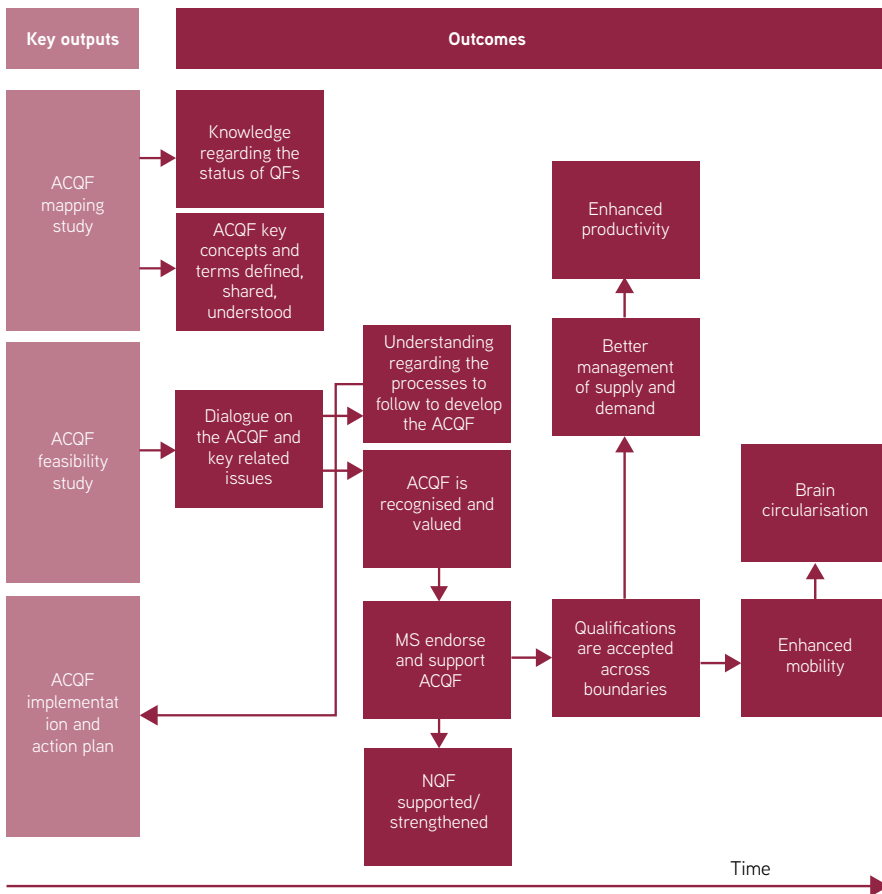
2. *Gouvernance* : principales institutions et agences clés ; rôle des partenaires sociaux et autres parties prenantes ; partenariats avec les conseils sectoriels ; ressources ; indicateurs et mécanismes de soutien à la mise en œuvre et au suivi.
3. *Vision, portée et structure des cadres des certifications* : objectifs et valeur ajoutée pour les systèmes d'éducation et de formation, politiques d'employabilité ; niveaux et descripteurs ; portée (couverture partielle et complète des niveaux/sous-secteurs de l'éducation et de la formation ; place de l'apprentissage non formel, informel et validation/reconnaissance des acquis d'apprentissage).
4. *Assurance qualité* : principes, politique, institutions, pratique ; registres ; mécanismes de vérification.
5. *Résultats d'apprentissage* : concepts, application/utilisation dans différents contextes (normes des certifications, programmes d'études, évaluation) et sous-secteurs (enseignement et formation professionnels [EFP], enseignement supérieur) ; liens avec l'assurance qualité.
6. *Systèmes de crédits* : concepts, spécifications, crédits transférables/ passerelles entre l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et les certifications de l'enseignement supérieur ; état du développement/de la mise en œuvre.
7. *Alignement et référencement* : objectifs, approches, critères et état de la mise en œuvre.
8. *Bases de données et registres des certifications* : types, utilisations ; utilisateurs cibles ; gouvernance, agences concernées.
9. *Coûts et financement des CNC et des CRC.*
10. *Diffusion, communication aux utilisateurs finaux* : c'est-à-dire : apprenants, employeurs, prestataires d'éducation et de formation, conseillers d'orientation professionnelle, agences d'emploi/recrutement ; mécanismes, pratique ; plateformes, utilisation d'outils numériques.
11. *Rôle et place des CRC dans le soutien au développement au niveau national* : par exemple, clarté des parcours d'apprentissage et perméabilité ; promotion de la confiance mutuelle ; utilisation de principes/mécanismes communs d'AQ; utilisation des résultats d'apprentissage ; innovation, renouvellement et réforme des certifications ; amélioration des méthodes et approches pour de meilleures certifications ; autres aspects de l'écosystème de l'éducation et de la formation (efficience, efficacité).

Un cadre d'échantillonnage a également été élaboré pour l'étude globale. Ce cadre a essentiellement été utilisé pour sélectionner les pays et les CER pour les visites sur le terrain. Une base de données de contacts, largement fournie par la CUA et complétée ensuite par les coordonnées de l'équipe de projet, a constitué la base du processus. La base de données comprenait initialement 39 États membres de la CUA, qui ont été invités à participer à l'enquête. Les parties prenantes telles que les partenaires sociaux, les conseils et les associations ont également été invitées. Ces aspects essentiels de la méthodologie de recherche sont décrits ci-dessous. En outre, l'approche de la Théorie du changement, présentée ci-dessous, a été considérée comme faisant partie intégrante de l'approche.

1.3.1 Approche de la Théorie du changement

La méthodologie de l'étude cartographique comprenait l'élaboration d'une Théorie de l'action (TdA) et d'une Théorie du changement précoce (TdC) qui a été développée pour l'ACQF avec les contributions reçues lors de l'atelier de lancement des 2 et 3 septembre 2019 à Addis Ababa². Cette approche est quelque peu non conventionnelle et on espère que les premiers progrès réalisés dans ce domaine permettront de jeter les bases de l'analyse de faisabilité et des scénarios (prévus pour 2020-21), ainsi que des processus politiques et techniques (prévus pour 2021-22). Le projet de la TdC, indiqué ci-dessous, illustre comment les principaux résultats de cette mission et les prochaines étapes prévues devraient contribuer à améliorer la mobilité intercontinentale, l'éducation, l'employabilité et le développement du capital humain. Une série d'indicateurs préliminaires, proposés pour évaluer la réalisation des étapes de la première année, ainsi que les résultats, les réalisations et l'impact prévu de l'ACQF, a fourni un point de départ utile pour l'élaboration des instruments utilisés pour l'enquête en ligne et les visites sur le terrain.

Figure 1 : Projet de Théorie du changement pour l'ACQF



Source : Hazel (2019)

2 La TdC renvoie *au(x)* mécanisme(s) par lesquels le changement a lieu, tandis que la TdA explique comment l'intervention est construite pour activer la TdC -Que fait l'intervention (Funnell & Rogers, 2011).

Les indicateurs proposés s'inspirent des indicateurs CESA pertinents ci-dessous, tels qu'énoncés dans le très utile *Manuel des indicateurs de la CESA* (CUA, 2016, p. 25) :

4.2 Existence d'un cadre national des certifications

- Définition : Une structure qui permet d'élargir considérablement l'enseignement et la formation techniques et professionnels et les certifications académiques, de les harmoniser conformément aux exigences de secteur, de les unifier et de les rationaliser.
- Objectif : Cet indicateur indique si un pays peut cataloguer les compétences produites et si ces compétences peuvent être facilement comparées entre les institutions et les pays. Un cadre national des certifications qui est aligné sur un cadre régional des certifications offre des possibilités d'intégration régionale.

9.4 Taux de mobilité entrante

- Définition : Le nombre d'étudiants étrangers qui étudient dans un pays donné, en pourcentage de l'ensemble des inscriptions dans l'enseignement supérieur de ce pays.
- Objectif : évaluer l'importance du nombre d'étudiants étrangers qui étudient dans le pays. Cela peut donner une indication de la valeur attachée à la qualité des établissements d'enseignement supérieur d'un pays, par les autres pays.

9.5 Taux de mobilité sortante

- Définition : Le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur d'un pays donné qui étudient à l'étranger, en pourcentage de l'ensemble des inscriptions dans l'enseignement supérieur de ce pays.
- Objectif : Évaluer l'importance de l'exode des étudiants vers d'autres pays. Il peut indiquer les lacunes et les faiblesses perçues du secteur tertiaire d'un pays.

L'intention est que la TdA et la première TdC soient révisées à des moments clés du développement de l'ACQF, la prochaine étape étant la finalisation de l'étude cartographique.

1.3.2 Recherche documentaire

Grâce à la recherche documentaire, un ensemble d'informations et de données pertinentes provenant de sources publiées a été rassemblé et classé dans un inventaire³ en ligne. L'inventaire contient des sources clés telles que les politiques, les actes juridiques et les documents techniques des pays et des CER, relatifs aux caractéristiques, aux instruments et aux cadres des certifications ; il contient également, les fiches pays des CNC existants provenant des inventaires mondiaux des cadres des certifications (CEDEFOP et al., 2017a, 2017b, 2019a, 2019b) ; ainsi que des descriptions et des rapports analytiques, et des rapports d'alignement sur le CRC. À l'heure actuelle, l'inventaire est structuré par pays et par CER, mais il pourrait être révisé à mesure que d'autres documents sont ajoutés. La recherche documentaire a été consolidée dans un document synthétique finalisé en mars 2019, puis davantage développée dans ce rapport cartographique. La recherche comprend plusieurs études internationales sur les cadres des certifications, mais elle est intentionnellement axée sur les sources disponibles sur le continent africain.

3 Cet inventaire est accessible ici et pourrait être davantage développé pendant les phases subséquentes du processus de l'ACQF.

1.3.3 Enquête en ligne

L'enquête en ligne a été menée en deux temps et a reçu des réponses de 33 des 39 pays invités. Le rapport analyse les réponses et se concentre sur les réponses soumises par les 29 pays au cours du premier cycle (novembre 2019 à début janvier 2020).

L'enquête en ligne a été effectuée en trois langues, anglais, français et portugais à l'aide d'un formulaire⁴ Google. Les liens vers les différentes versions linguistiques ont été envoyés à des informateurs clés à travers le continent africain. L'enquête a été administrée pendant deux mois entre novembre et décembre 2019. Quelques soumissions tardives ont été acceptées au cours de la deuxième semaine de janvier 2020. L'enquête en ligne a été conçue et finalisée en étroite collaboration avec l'expert thématique de l'équipe du projet de l'ACQF et à l'aide de ses contributions, et a été partagée pour commentaires avec les autres membres de la même équipe. Le questionnaire de base élaboré pour l'atelier inaugural de l'ACQF a été examiné par des experts couvrant les trois langues. La série finale de questions qui avait été convenue, a ensuite été utilisée pour obtenir les premières informations globales dans toutes les CER et dans tous les pays afin d'assurer la cohérence.

Conformément au rapport initial, la première invitation à remplir l'enquête a été suivie de rappels, dans le but d'encourager les réponses. L'invitation et les deux rappels ont été envoyés par l'équipe du projet de l'ACQF. Ces messages comprenaient le lien vers l'enquête ainsi qu'une note intitulée « Étude cartographique de l'ACQF : bref aperçu de la méthodologie et de l'organisation ». La première invitation a été envoyée le 4 novembre 2019, la date limite de soumission étant fixée au 22 novembre 2019 ; le premier rappel a été envoyé début décembre et le troisième dans la troisième semaine de décembre. Tous les pays nouvellement ajoutés à la base de données des contacts de l'ACQF pendant la période de l'administration de l'enquête ont été invités à répondre à l'enquête. Les liens de l'enquête ont été envoyés directement aux informateurs clés et les réponses ont été suivies de près pendant la période. Pour encourager les réponses, la JET Education Services et l'équipe de projet de l'ACQF ont décidé de raccourcir l'enquête et l'ont fait en supprimant les quelques questions consacrées aux CRC. Les deuxième et troisième rappels ne comprenaient que cette version abrégée. Une fonction a été mise en place pour permettre le téléchargement de pièces jointes aux réponses⁵ à l'enquête.

L'enquête visait à recueillir des informations de base sur l'état d'avancement et les perspectives, couvrant le plus grand nombre possible d'États membres de l'UA. Au total, 36 réponses ont été reçues des 29 États membres pendant la période principale de l'enquête, qui s'est déroulée de novembre 2019-janvier 2020 (des réponses multiples ont été reçues de l'Angola, de l'Égypte, de la Côte d'Ivoire, du Maroc, du Togo et de l'Ouganda). Les réponses sont ventilées plus en détail ci-dessous. Lors d'un cycle d'enquête complémentaire (mai-juin 2020), quatre nouveaux pays ont soumis leurs réponses (le Tchad, le Ghana, la République du Congo et le Zimbabwe), et trois réponses supplémentaires ont été reçues du Cameroun, Côte d'Ivoire et du Nigéria. Cela porte le nombre total de pays participants à 33, et le total des réponses à 43. Ces dernière 7 réponses ne sont pas comprises dans les tableaux ci-dessous, mais sont prises en considération dans l'analyse.

L'enquête en ligne a été complétée par un travail de terrain, des consultations et une analyse approfondie qui font partie de l'étude. Elle n'a pas été conçue pour être représentative des pays, ni pour obtenir des réponses formelles des pays.

4 Il a été demandé aux pays arabophones de répondre à l'enquête dans l'une des trois langues dans lesquelles l'enquête a été effectuée.

5 Le matériel de l'enquête est accessible ici : [Version anglaise](#), [Version française](#), [Version portugaise](#)

Tableau 3 : Cadre d'échantillonnage avec réponses à l'enquête en ligne

CER	Nombre de pays	Réponses à l'enquête (pays)*
Union du Maghreb arabe (UMA)	5	1
Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA)	20	13
Communauté des États sahélo-sahariens (CEN-SAD)	29	15
Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE)	6	3
Communauté économique des états de l'Afrique centrale (CEEAC)	11	4
Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO)	15	9
Autorité inter gouvern- mentale pour le développement (IGAD)	8	4
Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC)	16	10

Langue officielle	Nombre de pays	Réponses à l'enquête (pays)
Anglais	19	12
Portugais	5	4
Français	25	12
Arabe	7	3
Totaux	55	29

* Le nombre total de pays dépasse largement les 55 pays membres de l'UA, en raison du double comptage (de nombreux pays sont membres de plusieurs CER)

Note : Les totaux varient en raison des multiples réponses de l'Angola, l'Égypte, la Côte d'Ivoire, le Maroc, le Togo et l'Ouganda, ainsi que des réponses incomplètes.

1.3.4 Visites techniques dans les pays et les CER

Les visites sur le terrain se sont appuyées sur des informations recueillies au cours de l'enquête et consistaient d'une part, en des visites sur le terrain dans dix pays disposant de CNC et d'autre part en un engagement avec trois CER, toutes dotées de cadres à différents stades d'élaboration et de consolidation, (voir tableau 1). Les critères d'échantillonnage pour la sélection des pays et des CER pour les visites sur le terrain étaient les suivants :

Critères 1 : Couverture des quatre langues parlées en Afrique

Il est important de reconnaître la langue/l'histoire des systèmes éducatifs en Afrique (francophone, anglophone, lusophone), et c'est la raison pour laquelle il a été recommandé d'avoir au moins un pays dans chaque catégorie de langue. Au moins un pays arabophone a également été proposé.

Critères 2 : Couverture des différentes étapes de développement/de mise en œuvre des CNC

Il a été recommandé⁶ d'inclure des pays qui couvrent différents niveaux de développement des CNC, sur la base des informations provenant de l'étude documentaire et des réponses à l'enquête, au niveau mondial. Les catégories suivantes ont été utilisées :

1. pas en place
2. premières réflexions, premiers pas
3. en développement et en consultation
4. en place, base juridique approuvée, début de la mise en œuvre
5. en place depuis un certain temps et révisé

Critères 3 : Couverture des différentes régions géographiques africaines

Il a été recommandé de couvrir, autant que possible, les régions géographiques suivantes : le Nord, le Centre, l'Est, le Sud, l'Ouest et la Corne de l'Afrique.

Critères 4 : Lien avec trois CER sélectionnées qui sont plus avancées en matière de CRC

Sur les conseils du groupe consultatif de l'ACQF, la CEDEAO, la CAE et la SADC ont été sélectionnées pour les études de cas régionales. Ces trois CER ont été proposées sur la base de critères que sont : le bon fonctionnement et l'expérience du travail dans l'éducation et la formation, les cadres des certifications et l'implication dans la libre circulation des personnes (pas seulement des biens et du commerce).

Le tableau 4 présente les pays et les CER qui ont été sélectionnés et visités en fin 2019 et début 2020.

Aucune visite-pays n'a été effectuée au Cap-Vert en raison des contraintes liées à la pandémie de la Covid-19, mais la collecte des données et des informations a été possible grâce à des réunions et des échanges en ligne avec l'Unité de coordination du système national des certifications (UC-SNQ) et au libre accès à un ensemble très riche de documents de nature politique, juridique et méthodologique, ainsi qu'à toutes les certifications enregistrées dans le catalogue national des certifications en ligne.

Au cours des visites dans les pays, des entretiens ont été menés avec un ensemble de parties prenantes convenues, et en consultation avec le ministère, l'agence des certifications ou le CER concerné. Les entretiens ont été menés avec les représentants des organismes suivants :

- Le monde du travail – les employeurs et associations d'employeurs ;
- Des prestataires d'éducation et de formation (EFTP, école et enseignement supérieur) ;
- Des associations d'étudiants (groupes de discussion) ;
- Des fonctionnaires de ministère-éducation, travail et migration ;
- Des agences : assurance qualité ; évaluation et examens ; alphabétisation ; enseignement à distance ; éducation, recherche et développement ;
- Des autorités des certifications ;
- Des observatoires du marché du travail et des secteurs économiques ;

⁶ Cet ensemble de catégories simplifiées a été proposé pour permettre la cohérence des réponses lors de l'enquête en ligne. La catégorisation cyclique plus détaillées des étapes, (exploratoire, conception, adoption, activation, opérationnelle, à examiner (Deij, 2019) est utilisée à des fins d'analyse plus loin dans ce rapport d'étude cartographique.

- » Des agences de développement locales et internationales ;
- » Des organismes⁷ professionnels.

Pour toutes les visites sur le terrain, les mêmes instruments de collecte de données ont été utilisés et ces visites se sont toutes déroulées sur une période de trois jours. Le nombre d'entretiens et de groupes de discussion a été limité à ce qui était faisable pendant cette période, bien qu'un certain suivi ait été possible en utilisant Skype ou par entretiens téléphoniques. Les rapports de visite sur le terrain ont fait l'objet d'une assurance qualité et ont été examinés pour en vérifier la cohérence et l'exactitude. Toutes les visites sur le terrain ont été achevées à la fin du mois de mars 2020, lorsque les contraintes de la pandémie de la Covid-19 ont commencé. Neuf des visites sur le terrain ont été menées par l'équipe de recherche du JET, tandis que quatre visites ont été conclues par l'expert de l'ETF, qui a assuré la coordination du contenu du projet de développement de l'ACQF. En outre, l'ETF a mené les recherches et rédigé le rapport sur le CNC du Cap-Vert, un cas ajouté à l'étude cartographique à partir de la fin du mois de mars 2020, pendant le pic de la pandémie de la COVID 19.

Les sept webinaires d'apprentissage par les pairs, organisés de juillet à octobre 2020 par le projet ACQF, ont mis à jour et approfondi les informations sur l'état des lieux, les nouveaux développements et les projets de douze CNC et de deux CRC⁸ africains, ajoutant ainsi de la valeur aux connaissances rassemblées à travers les sources susmentionnées.

Le processus d'examen des rapports des pays et des CER comprenait trois principaux niveaux. Le premier était interne et combinait les contributions des examinateurs externes internationaux (axées sur la cohérence), avec un examen substantiel du contenu, réalisé par l'expert du projet ACQF (venant de l'ETF). Un autre niveau était basé sur des échanges entre les auteurs et les interlocuteurs des pays/CER pour les contributions. Le dernier niveau a été initié et géré par l'expert du projet ACQF et consistait en un examen formel des rapports par les interlocuteurs des pays et des CER. Si certains pays et CER n'ont pas réagi par des commentaires, la plupart se sont engagés activement dans le processus de révision, ont recueilli les points de vue des institutions nationales partenaires, et ont fourni des idées bien structurées, contribuant ainsi à la qualité des rapports finaux. Pour faciliter la diffusion future parmi les parties prenantes, la traduction en français et en portugais a été organisée par le projet ACQF. Les rapports pour l'Angola, le Cap-Vert et le Mozambique sont disponibles en anglais et en portugais, tandis que les rapports pour la CEDEAO, le Maroc, le Cameroun, le Sénégal et le Togo sont publiés en anglais et en français. En raison de la nature fluide de ces développements, les rapports des pays et des CER ont été finalisés en tant que documents de travail et il a été précisé que des informations supplémentaires seraient les bienvenues, et des coordonnées des personnes à contacter ont été fournies à cet effet.

Le projet ACQF avait initialement prévu d'organiser deux consultations des parties prenantes et prévoyait pour ce faire deux ateliers en 2020 (début avril et fin juillet), pour environ 90 participants, représentant les CER, les ministères et les autorités de certification des États membres de l'UA, les conseils et associations régionaux de l'éducation, les partenaires sociaux, les syndicats d'étudiants et les experts indépendants. Ces ateliers conventionnels ont été remplacés par des webinaires en mai 2020, organisés en trois instances distinctes, couvrant les groupes de langue anglaise, française et portugaise. Les sessions ont été très suivies et ont donné à l'équipe de recherche et au projet ACQF l'opportunité de partager les résultats de l'enquête en ligne.

7 Les rapports de pays et des CER sont disponibles séparément et sont accessibles ici :

8 CNC : Kenya, Mozambique, Maurice, Lesotho, Angola, Ghana, Égypte, Zimbabwe, Zambie, Cap-Vert, Afrique du Sud, Sierra Leone. CRC : SADCQF et EAQFHE.

Tableau 4 : Sélections des pays et des CER

Pays/CER	Membre de la CER	Langue	Zone géographique	Date de la visite
Afrique du Sud	SADC	Anglais	Sud	4–13 février 2020
Angola	CEEAC & SADC	Portugais	Sud	25–30 janvier 2020
Cameroun	CEEAC	Français	Centre	9–11 mars 2020
Égypte	COMESA & CEN-SAD	Arabe	Nord	22–23 janvier 2020
Éthiopie	IGAD	Anglais	Corne	10–13 février 2020
Kenya	COMESA, CEN-SAD, CAE & IGAD	Anglais	Est	8 janvier 2020 &
Maroc	CEN-SAD	Arabe & français	Nord	9–12 décembre 2019
Mozambique	SADC	Portugais	Sud	20–24 janvier 2020
Togo	CEN-SAD & CEDEAO	Français	Ouest	10–13 février 2020 & 15–30 avril 2020 (en ligne)
Sénégal	CEDEAO	Français	Ouest	6–11 janvier 2020
CAE et IUCEA		Anglais, français	Est	4–7 février 2020 (en partie en ligne)
CEDEAO		Français, anglais, portugais	Ouest	7 mars 2020 (en ligne)
SADC		Anglais, français, portugais	Sud	21–23 janvier 2020

En outre, une analyse comparative des cadres des certifications spécifiques a été réalisée, sur la base d'éléments techniques de référencement (au niveau international, mais en général en Europe), et sur le concept d'alignement plus approprié au contexte, actuellement utilisé dans les pays de la SADC. Une sélection des certifications disponibles a également été choisie et analysée, ainsi qu'une analyse des descripteurs de niveau disponibles dans les CNC et les CER, visités pendant le travail sur le terrain. Ces éléments supplémentaires sont intégrés dans ce rapport d'étude cartographique, ainsi que les données recueillies au cours de la recherche documentaire, des visites sur le terrain et de l'enquête en ligne.

Suite aux trois webinaires de l'ACQF organisés en mai 2020 pour partager avec les parties prenantes les résultats préliminaires de l'enquête en ligne et en discuter avec eux, l'équipe du projet ACQF a décidé d'ouvrir un deuxième cycle d'enquête, dans le but d'augmenter le nombre de pays contribuant à l'étude cartographique. En utilisant le même instrument d'enquête, des réponses ont été soumises par de nouveaux pays (Tchad, Ghana, République du Congo et Zimbabwe). Lors de ce deuxième cycle d'enquête, des réponses supplémentaires, avec des données complémentaires ont été reçues du Cameroun, du Nigeria et de la Côte d'Ivoire.

1.3.5 JET Streaming

Le JET streaming est un programme de renforcement des capacités dans le domaine de la recherche en éducation qui combine l'expérience de l'immersion en milieu de travail et les processus de formation formelle/collaborative. Le programme vise à créer des agents de changement en matière de justice sociale, d'apprentissage continu et d'autonomie dans le domaine de la recherche en éducation en Afrique. Le programme a été créé par le JET en mai 2020 avec 10 jeunes diplômés d'Afrique du Sud. Le JET streaming a également été introduit dans le projet ACQF dans le but d'offrir une opportunité aux jeunes chercheurs de trois régions africaines (CAE, CEDEAO et SADC) de développer des compétences dans la recherche et d'acquérir une expérience professionnelle. Toutefois, en raison des restrictions imposées par l'avènement de la Covid-19 et les mesures de confinement imposées par les gouvernements nationaux du monde entier, nous n'avons pu recruter que deux des quatre étudiants-chercheurs que nous envisagions de recruter ; les deux sont originaires de la CEDEAO, et viennent d'Abuja et d'Afrique du Sud. Les deux étudiants-chercheurs ont été engagés pour une durée de cinq mois. Le rôle principal de ces étudiants était d'aider l'équipe du projet à effectuer le travail sur le terrain et à réunir de la documentation dans leurs régions respectives. Leur rôle secondaire était d'apporter de l'assistance aux bureaux régionaux tels que la CAE, la CEDEAO et la SADC. Le programme a joué un rôle important dans le développement des deux jeunes chercheurs, en particulier dans les domaines des CNC, du paysage éducatif africain et du développement de l'ACQF.

1.4 Structure du rapport d'étude cartographique et outils de ressources

Ce rapport est structuré à partir des principales conclusions des différentes activités entreprises par le JET depuis le début du projet ACQF. Il s'agit notamment de recherches documentaires, des présentations faites lors de l'atelier inaugural du projet ACQF à Addis-Abeba en septembre 2019 et de la réunion du groupe consultatif de l'ACQF qui a suivi. La recherche documentaire consistait à explorer des sources telles que les politiques, les actes juridiques et les documents techniques des pays et des CER qui clarifient les caractéristiques et les instruments des cadres des certifications ; les inventaires mondiaux des cadres des certifications (CEDEFOP et al., 2017a, 2017b, 2019a, 2019b) ; les rapports d'alignement sur les cadres régionaux des certifications (SADC, 2018 ; SAQA, 2020 ; Autorité des certifications des Seychelles, 2020 ; Autorité des certifications de l'Île Maurice, 2020) ; les sites internet des ministères, agences et centres de recherche nationaux ; et les registres des certifications.

L'étude cartographique a bénéficié d'informations actualisées, présentées par les institutions nationales concernées lors des webinaires d'apprentissage par les pairs de l'ACQF, organisés par le projet de développement de l'ACQF entre mai et septembre 2020. Les expériences des CNC de l'Angola, Cap Vert, Ghana, Kenya, Lesotho, Maurice, Mozambique, Rwanda, Seychelles, Tunisie, Zambie et Zimbabwe ont été partagées au cours de ces séances.

Ce rapport d'étude cartographique est censé servir de ressource pour les pays, les CER et également pour la prochaine phase du processus de l'ACQF. En outre, le rapport d'étude cartographique fournit un ensemble d'outils et de modèles en ligne pour les décideurs politiques et les chercheurs travaillant dans cette discipline⁹. Chacun de ces outils est présenté dans le format ci-dessous et comprend les éléments suivants :

- › Inventaire de l'ACQF
- › Cadre analytiques des CNC et des CRC en Afrique
- › Profils des certifications de l'ACQF
- › Analyse des descripteurs de niveau

Outil/Modèle	Description	URL
--------------	-------------	-----

La recherche documentaire, les diverses discussions et les prochaines étapes présentées lors de l'atelier inaugural et de la réunion subséquente du groupe consultatif ont été compilées dans un rapport de synthèse dont le contenu, ainsi que celui du rapport d'enquête en ligne, ont influencé le chapitre 2, qui expose les cadres des certifications en Afrique et au-delà. L'enquête en ligne a été adressée à tous les États membres de l'UA et aux CER afin d'obtenir le plus grand nombre de réponses possible. L'enquête a couvert les principales dimensions des blocs thématiques énumérés plus haut dans ce chapitre. Le chapitre 3 s'appuie sur les résultats de l'enquête en ligne, ainsi que sur les différentes visites de pays, sur les rapports rédigés à la suite de ces visites et sur les informations complémentaires recueillies lors des webinaires d'apprentissage par les pairs de juillet-octobre 2020. Les visites dans les pays ont permis d'essayer de mieux comprendre les cadres des certifications sur le continent et, à ce titre, ont permis de se plonger dans les contextes nationaux et de tirer parti des vastes connaissances obtenues grâce à l'enquête en ligne. Là encore, les conclusions des rapports de ces pays ont été regroupées autour des blocs thématiques. Le chapitre 4 explore les considérations internationales relatives à l'ACQF, tandis que le chapitre 5 est orienté vers l'avenir, en notant les implications de cette phase d'étude cartographique pour la prochaine phase du processus de développement de l'ACQF.

⁹ Les outils et les modèles ont été élaborés à l'aide d'une plateforme Google. Des copies doivent être faites par l'utilisateur individuel pour permettre des droits d'édition. Il est prévu qu'avec le temps, ces outils seront affinés et envoyés sur le site internet de l'ACQ.



2

VERS UNE HARMONISATION DES CERTIFICATIONS EN AFRIQUE

Points principaux

- La notion d'harmonisation est propre au continent africain. Cette ferme intention de « rendre les systèmes identiques pour faciliter le travail en commun » est à la base de nombreuses initiatives africaines, y compris l'assurance qualité et les certifications. Un obstacle majeur à la progression vers cette harmonisation est le fait que les acteurs nationaux, régionaux et continentaux sont encore en train de préciser la conception et la politique des objets de l'harmonisation. Dans ce rapport, la notion d'harmonisation n'est pas synonyme de standardisation, mais de comparabilité, de transparence, de convergence, de compréhension mutuelle entre les approches, les méthodes et les systèmes.
- Le Cadre continental africain des certifications (ACQF) est en cours de conceptualisation dans une période de transformation intensive des fondamentaux du travail, des tâches professionnelles, du développement des compétences, des modalités d'apprentissage et de la technologie, et de la reconnaissance des acquis de l'apprentissage. Pour la première fois, les 10 premières compétences pour 2030 du Forum économique mondial incluent des compétences telles que l'« apprentissage actif » et les « stratégies d'apprentissage ». L'ACQF contribuera aux aspirations et objectifs stratégiques continentaux, tels que l'intégration économique, un espace commun d'éducation, la mobilité des apprenants et des travailleurs et la reconnaissance. En tant que centre de soutien mutuel, l'ACQF interagira avec les cadres nationaux et régionaux des certifications et permettra au continent d'atteindre l'innovation et la transformation pour lesquelles il s'est engagé.
- L'utilisation des résultats de l'apprentissage pour transformer l'apprentissage et les certifications et les rendre plus réceptifs à la demande et plus centrés sur l'apprenant est devenue omniprésente sur le plan international, et l'Afrique fait partie de cette évolution depuis de nombreuses années.
- Au cours des quatre dernières décennies, des cadres des certifications ont été élaborés à des niveaux sectoriels, parfois au sein d'un pays et dans d'autres cas, entre pays, mais limités à un secteur et à des niveaux transnationaux. Les cas les plus fréquents ont toutefois été observés aux niveaux national et régional.
- Le développement des certifications peut être résumé en cinq principales périodes. La cinquième période, la plus récente, s'oriente vers des points de référence plus globaux, ainsi que vers une plus grande orientation vers la technologie, mais aussi vers une suppression des frontières traditionnelles entre l'apprentissage formel, non formel et informel.
- Les considérations méthodologiques pour la comparaison des certifications, et les niveaux auxquels les certifications sont situées à travers l'Afrique, ne sont pas bien développés, mais des progrès ont été réalisés ces dernières années. Ces méthodologies émergentes peuvent être davantage affinées dans le cadre du processus de l'ACQF, et constituent une base solide pour une méthodologie d'harmonisation plus robuste qui peut être développée et utilisée dans le cadre du processus de l'ACQF.

2.1 Introduction sur l'évolution globale des CNC

La littérature concernant les cadres des certifications peut parfois être déroutante, étant donné la gamme et la variété des certifications et même la terminologie utilisée au fur et à mesure de l'évolution de ces initiatives. Les cadres des certifications sont un aspect du système des certifications d'une nation, qui à son tour est une composante du plus grand système d'éducation et de formation. Les systèmes des certifications peuvent être définis comme incluant toutes les structures et activités qui conduisent à l'attribution d'une certification (Bjørnåvold & Coles, 2010), y compris la mise en œuvre de la politique relative aux certifications, les dispositions institutionnelles, les processus d'assurance qualité, les processus d'évaluation et d'attribution (Tuck, 2007). Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (2014c, p. 207) définit un cadre des certifications comme :

Un instrument pour le développement et la classification des certifications (par exemple au niveau national ou sectoriel) selon un ensemble de critères (par exemple en utilisant des descripteurs) applicables à des niveaux spécifiques de résultats de l'apprentissage.

Ron Tuck (2007, p. v) décrit un cadre des certifications comme :

Un instrument pour le développement, la classification et la reconnaissance des aptitudes, des connaissances et des compétences sur un continuum de niveaux convenus. C'est une façon de structurer les certifications existantes et nouvelles, qui sont définies par les résultats de l'apprentissage.

Tuck (2007) explique que le champ d'application des cadres peut couvrir tous les résultats et parcours d'apprentissage (connus sous le nom de cadres nationaux des certifications (CNC)) ou peut être limité à des secteurs spécifiques de l'éducation (par exemple, l'enseignement et la formation techniques et professionnels [EFTP]), connus sous le nom de cadres sectoriels des certifications. En général, un cadre des certifications sert de dispositif de classification des certifications selon une hiérarchie de niveaux de complexité et, dans de nombreux cas, il comporte également un volume de mesures d'apprentissage.

Si les cadres des certifications sont surtout connus pour leurs applications nationales, et d'où les CNC, l'émergence de cadres régionaux des certifications ou CRC, provient des communautés de pays, dans le but de « faciliter la confiance mutuelle dans les certifications et de promouvoir la mobilité des étudiants et des travailleurs ; par conséquent, ils sont liés à d'autres initiatives relatives à la reconnaissance mutuelle des certifications, des biens et des services » (Bateman & Coles 2015, p. 19). Les caractéristiques des CRC varient considérablement dans leurs objectifs, la couverture des secteurs, leur conception et leur utilisation (Keevy et al. 2010 ; Tuck 2007). Certains CRC font office de cadre de référence commun (par exemple, le Cadre européen des certifications [CEC] et le Cadre de référence des certifications [AQR] de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est [ANASE]), tandis que d'autres sont étendus et visent à établir des normes communes, qu'il s'agisse de certifications ou de normes de compétences (par exemple, la Communauté caribéenne [CARICOM], la Communauté de développement de l'Afrique australe [SADC], ou le Registre des certifications et des normes de la zone Pacifique [PRQS] qui comprend un ensemble de normes de qualité pour les agences et les fournisseurs d'assurance qualité, ainsi qu'un cadre des certifications, et s'étend aux certifications régionales/communes).

Un CRC ou un cadre commun de référence pourrait être défini comme « un moyen de permettre à un cadre des certifications de se rattacher à d'autres et, par la suite, à une certification

Tableau 5 : Fonctions et justifications des cadres nationaux et régionaux des certifications

Domaine de comparaison	Niveau du cadre des certifications	
	National	Régional
Fonction principale	Servir de référence pour le niveau d'apprentissage reconnu dans le système national des certifications.	Servir de dispositif de traduction pour permettre la comparaison des niveaux des certifications entre les pays membres.
Développé par	Les gouvernements nationaux, dans de nombreux cas par le biais d'agences nationales créées à cet effet.	Pays d'une région agissant conjointement, la plupart du temps avec l'aide d'un organisme régional ou d'une association régionale.
Sensible aux	Priorités locales, nationales et régionales (par exemple, les niveaux d'alphabétisation et les besoins du marché du travail).	Priorités collectives dans les pays membres (par exemple, permettre la mobilité des apprenants et des travailleurs au-delà des frontières).
Circulation/ valeur dépend du/de	Degré de conformité réglementaire requis ; du degré d'adhésion des principaux acteurs (tels que l'industrie, les établissements d'enseignement et les associations professionnelles) ; la valeur perçue ou réelle pour l'ensemble de la population.	Niveau de confiance entre les pays membres ; la transparence des systèmes nationaux d'assurance qualité ; les priorités régionales convenues de commun accord.
Qualité garantie par	L'adhésion à des systèmes d'assurance qualité convenus au niveau national, illustrée par les pratiques des organismes nationaux et des établissements d'enseignement.	L'application commune des critères et des lignes directrices de référencement, ainsi que la robustesse et la transparence du processus de référencement national et des systèmes nationaux d'assurance qualité.
Niveaux définis en référence à	Des critères de référence nationaux, qui peuvent être intégrés dans différents contextes d'apprentissage, par exemple l'enseignement scolaire, le travail ou l'enseignement supérieur.	Une progression générale de l'apprentissage dans tous les contextes, applicable à tous les pays.

Source : Coles et al. (2014), adapté de Bjørnåvold & Coles (2008)

de se rattacher à d'autres qui se trouvent normalement dans un autre cadre » (Commission des Communautés européennes, 2005, p. 13), ou comme « une large structure de niveaux de résultats de l'apprentissage qui est convenue par les pays d'une région géographique. Un moyen de permettre à un cadre national des certifications de se rattacher à un autre et, par la suite, de comparer une certification d'un pays à une certification d'un autre pays » (ASEAN, 2018, p. 33).

Tuck (2007, p. 6) affirme qu'« un cadre commun de référence respecte les traditions nationales bien établies tout en fournissant une base claire pour la reconnaissance mutuelle et la mobilité de la main-d'œuvre ». Il souligne également que de nombreux pays ont un système des certifications établi de longue date (pas nécessairement des cadres des certifications), tandis que d'autres sont engagés dans des processus de réforme, et il affirme qu'un cadre commun de référence renforcera

une compréhension et une coopération communes. L'un des principaux objectifs d'un CRC est de « permettre aux CNC et aux systèmes nationaux des certifications de s'aligner ou de se « parler » entre eux » (Burke et al. 2009, p. 29). Au cours des quatre dernières décennies, des cadres des certifications ont également été élaborés à des niveaux sectoriels, parfois au sein d'un pays, et dans d'autres cas entre pays mais limités à un secteur, et à des niveaux transnationaux (COL & SAQA, 2008). Les cas les plus fréquents ont toutefois été observés aux niveaux national et régional. Le tableau 5 présente un résumé des différentes fonctions et justifications des cadres régionaux et nationaux des certifications.

2.2 Évolution des cadres des certifications, 1980-2020

L'importance réelle ou perçue des cadres des certifications réside dans la valeur accordée aux certifications elles-mêmes et dans l'engagement d'un apprentissage tout au long de la vie. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2006, p. 21) affirme qu'une « certification est obtenue lorsqu'un organisme compétent détermine qu'un individu a acquis des connaissances, des aptitudes et/ou des compétences importantes selon des normes spécifiées », mais plus important encore, qu'une « certification confère une reconnaissance officielle de valeur sur le marché du travail et dans l'éducation et la formation postsecondaires. Une certification peut être un droit légal d'exercer un métier ». L'essor des cadres des certifications depuis la fin des années 1980 reflète l'intérêt croissant pour les acquis d'apprentissage et l'apprentissage tout au long de la vie, combiné à la valeur sociétale accordée aux formes explicites de reconnaissance, comme l'a souligné l'OCDE. On a beaucoup écrit sur ces évolutions au cours des quatre dernières décennies et nous n'avons pas l'intention de le répéter ici ; il suffit de dire que ce domaine n'est pas contesté, ou qu'il n'est pas resté insensible aux progrès technologiques de ces dernières années et, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, à la redéfinition des priorités en matière de financement et de systèmes que la Covid-19 a introduite (ADEA, 2020).

En bref, le développement des certifications peut être résumé en cinq principales périodes décrites ci-dessous. Nous nous appuyons sur les catégorisations fournies par de nombreux auteurs au cours de cette période et adaptons pour l'applicabilité dans cette étude cartographique, les données de Coles et al. (2014) et Coles (2017).

2.2.1 Période 1 : Cadres des pré-certifications

La première période était essentiellement une période antérieure où les certifications étaient considérées comme des instruments politiques et n'étaient pas tout à fait formalisées dans ce que l'on appelle aujourd'hui les CNC. Mike Coles (2017) décrit cette période comme une période durant laquelle les gouvernements étaient guidés par des objectifs économiques et sociaux, nécessitant une participation croissante, des résultats plus cohérents et une plus grande importance de l'offre. Certains affirment que cette période a commencé dès les années 1970, mais il est plus probable que les développements en Écosse et ailleurs au Royaume-Uni au début des années 1980 ont constitué les premiers éléments des CNC, même s'ils ne sont pas toujours explicitement décrits comme tels. Ces fortes racines anglo-saxonnes, combinées à un contexte de pays développé, sont importantes à considérer et n'ont souvent pas été prises suffisamment au sérieux lorsque d'autres pays et régions ont commencé à suivre la tendance initiale.

2.2.2 Deuxième période : les CNC de la première génération

La période 2 est en fait la période de mise en place officielle des CNC, qui a eu lieu dans les années 1990 et a été initiée dans les pays anglophones (tels que l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Irlande,

l'Écosse et l'Angleterre) et un pays francophone, à savoir la France (Charraud, 2012). L'élaboration de ces cadres des certifications de la « première génération » était liée à l'accent mis sur les systèmes d'enseignement et de formation professionnels basés sur les résultats au sein de ces pays, au transfert de la responsabilité du développement des certifications des fournisseurs aux utilisateurs, ainsi qu'à un changement qui a entraîné une reconnaissance du fait que l'apprentissage se fait également dans le cadre du travail et des expériences de la vie (Coles et al, 2014 ; Coles, 2017).

L'Afrique du Sud et la Malaisie ont rapidement pris la tête d'une « deuxième génération » de CNC qui a rapidement commencé à se développer (Coles et al, 2014) et ont été suivies par plusieurs autres pays dans le monde. Au même moment, dans l'enseignement supérieur, on a assisté à une expansion de la participation et à une plus grande souplesse des programmes, y compris la modularisation ou l'unité, l'utilisation des acquis de l'apprentissage et l'exploration des dispositifs de crédits (Coles et al, 2014 ; Coles).

C'est également à cette époque qu'une nouvelle taxinomie pour décrire les CNC a commencé à émerger, avec les travaux de Michael Young (2005), David Raffe (2009) et Ron Tuck (2007), et d'un point de vue français, Annie Boudier (2003), qui a mené la réflexion. L'objectif et la portée des CNC se sont révélés être des descriptions utiles qui ont été utilisées depuis lors. Raffe (2009, 2013) a suggéré trois grands objectifs pour les CNC, allant de la réforme (pour changer et améliorer progressivement un système) à la transformation (pour apporter des changements drastiques, à un système, qui n'aurait peut-être pas été possibles autrement) et à la communication (un CNC qui décrit largement le système existant et essaie de le rendre plus accessible au public). Le champ d'application des CNC a été présenté comme allant de partiel à complet. Au cours des dernières décennies, on a plus souvent fait référence aux cadres partiels comme sous-cadres et aussi aux cadres liés ou suivis, qui ne couvrent que des secteurs spécifiques des systèmes d'éducation et de formation. Il s'agit généralement de l'enseignement supérieur, de l'EFTP ou de l'enseignement général, bien qu'il n'existe que très peu d'exemples de ce dernier. Il existe d'autres exemples tel qu'un secteur industriel spécifique, tel que le marketing ou l'enseignement qui développe des certifications internationales se trouvant dans un cadre des certifications qui peut couvrir de nombreux pays mais ne se concentre que sur un seul secteur (CEDEFOP, 2012). Les cadres globaux couvrent des systèmes d'éducation et de formation entiers et sont également appelés des cadres unifiés. L'objectif et le champ d'application sont toujours utilisés dans les CNC modernes et sont également appliqués dans cette étude cartographique. Les développements au cours de la période 2 ont conduit à la nécessité de concevoir des titres cohérents et une hiérarchie des certifications, afin de créer une structure pour la manière dont les certifications sont considérées et comprises jusqu'à aujourd'hui.

2.2.3 Période 3 : les CNC de la troisième génération et l'émergence des CRC

Au cours de la période 3, le développement d'une « troisième génération » de CNC a été amorcé en Asie, en Europe et en Afrique. L'emprunt politique (Chakroun, 2010) est devenu une caractéristique malheureuse de cette période qui s'est accompagnée d'une importante hiérarchisation des priorités par la plupart des agences internationales de développement, bien que l'Organisation internationale du travail ait été quelque peu sceptique. Cette période a également vu l'émergence des CRC pour soutenir les accords de libre-échange et faciliter la mobilité des apprenants et des travailleurs, notamment en Europe, dans le Pacifique et dans les Caraïbes. *L'Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux des certifications 2019* (CEDEFOP & al, 2019b) identifie le CEC, l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EES) et, plus tard,

l'AQRF (Cadre de référence des certifications pour l'ANASE) comme des cadres régionaux qui ont été développés et mis en œuvre pendant cette période. Cette tendance aux cadres transfrontaliers a été importante, car elle a démontré des possibilités allant au-delà des CNC limités aux frontières nationales, et s'est rapidement étendue pour inclure également des cadres transnationaux (COL & SAQA, 2008) ainsi que des cadres intra-nationaux ou sous-sectoriels (Keevy et al, 2010).

2.2.4 Période 4 : expansion mondiale

La période 4 a vu l'élaboration de nouveaux cadres des certifications, influencés par l'architecture de ces CRC (Coles & al, 2014 ; Coles, 2017) et un intérêt croissant pour le développement de CRC dans d'autres régions, comme celle de la SADC (SADC, 2011) et les États arabes (Autorité nationale des certifications des Émirats Arabes Unis, 2012). On ne peut ignorer l'attrait et la poussée des CRC émergents, car ils ont sans aucun doute créé une forte demande de développement de CRC dans leurs régions. L'Europe et l'ANASE se distinguent toutes deux à cet égard, où le CEC, l'EEES et l'AQRF ont amené la quasi-totalité des États membres à élaborer des CNC. En Afrique, la tendance à la mise en place de CRC a été quelque peu retardée. Même si la réflexion autour du CRC de la SADC a commencé dès 1992 (Secrétariat de la SADC, 2017b), bien avant le CEC et l'AQRF, le cadre n'a jamais vraiment été mis en place et n'a été formellement établi qu'en 2018 (Secrétariat de la SADC, 2019). Des développements dans les régions de la Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE) et de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) sont en cours depuis au moins les cinq dernières années et, plus récemment, l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD). Ces nouveaux CRC et bon nombre de CNC émergents qui leur sont associés ont été freinés par des ressources limitées et un manque de volonté politique, et ont par conséquent rencontré des difficultés pour passer de la phase de conceptualisation à celle de mise en œuvre. Le CNC éthiopien en est un bon exemple, avec d'énormes progrès réalisés entre 2008 et 2010, mais peu après, des progrès extraordinairement infimes. *L'Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux des certifications 2019* (CEDEFOP & al, 2019b) ne donne aucune estimation du nombre de cadres nationaux des certifications, mais fournit des récapitulatifs de plus de 100 cadres nationaux et 7 CRC actuellement en place. La période 4 a été une période au cours de laquelle une partie de la dynamique des périodes précédentes a été perdue, ceci a abouti à la situation actuelle où l'on accorde encore beaucoup d'attention à l'élaboration des CNC et des CRC, mais où le fonctionnement de nouveaux cadres est devenu douteux.

L'inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux des certifications 2019 (CEDEFOP & al, 2019b, p. 9) note que les certifications font des percées en Afrique, en Asie, dans le Pacifique et dans le « voisinage européen de l'Europe de l'Est au Sud de la Méditerranée ». Cependant, il souligne également que :

[Les progrès en matière des cadres des certifications sont inégaux] et entravés sur le plan de la gouvernance et des institutions par une faible coordination des parties prenantes, une coopération insuffisante entre les différents secteurs et une absence de surveillance réglementaire adéquate. Les [cadres des certifications] sont également freinés dans leur mise en œuvre par la mauvaise qualité de l'offre de formation, l'insuffisance des possibilités de développement professionnel continu des enseignants et l'application inégale des résultats dans les programmes et les certifications.

L'*Inventaire mondial* reconnaît également l'un des défis les plus urgents et les plus évolutifs concernant les cadres des certifications : la « numérisation des économies et des sociétés » (CEDEFOP & al, 2019b, p. 9). Il note que les technologies numériques « créent de nouvelles opportunités et de nouveaux défis pour le développement et la reconnaissance des compétences au niveau mondial ». Les changements dans les modalités d'accès et les méthodes d'apprentissage et l'internationalisation se multiplient, de même que l'offre de « nouvelles méthodes et de nouveaux systèmes d'attestation d'études qui peuvent saisir, reconnaître et valider une large gamme d'acquis d'apprentissage à l'ère de l'apprentissage tout au long de la vie » (p. 26). L'importance des cadres des certifications est judicieusement résumée dans l'*Inventaire mondial* : ils « sont des instruments servant non seulement à rassembler et à comparer les certifications, mais aussi à les activer en tant que facilitateurs de la diversité et du développement systémiques et sociétaux » (p. 10).

Coles (2017) suggère que les CNC peuvent présenter une conformité croissante des niveaux, mais qu'ils varieront en fonction des diverses manières dont le cadre est lié aux priorités politiques nationales, notamment les « dispositions de financement, la politique de reconnaissance/de validation » et les dispositions d'assurance qualité. Il note que les éléments probants des cadres les plus anciens suggèrent que le lien avec les processus d'assurance qualité rend le CNC efficace. Andrea Bateman et Chloe Dyson (2018) indiquent qu'il existe deux manières d'envisager les CNC et les dispositifs d'assurance qualité y relatifs. La première, comme le notent Bateman et Coles (2016), est que dans certains cas, un CNC intègre des dispositions d'assurance qualité. Deuxièmement, un « CNC est simplement considéré comme un répertoire ou un classificateur de toutes les certifications dans un pays, avec peu de référence aux dispositions d'assurance qualité de ces certifications » (Bateman & Coles, 2016, p. 14). Coles (2017, p. 24) développe cette notion et note qu'il est possible de considérer

Les processus d'assurance qualité et leur gouvernance comme étant indépendants du cadre national. Dans ce rôle, le CNC peut être considéré comme établissant simplement les niveaux et les descripteurs de niveau auxquels les certifications doivent répondre. Les modalités de conception, d'évaluation et de certification de ces qualifications sont toutes indépendantes du CNC et peuvent faire l'objet d'une assurance qualité indépendamment d'un CNC.

2.2.5 Période 5 : Convergence des méthodologies, numérisation et recherche de points de référence indépendants

L'état actuel du développement des cadres des certifications, ou période 5, est orienté vers une consolidation des CRC et des CNC en cours de fonctionnement, avec quelques nouveaux développements à l'horizon ; l'ACQF en étant le plus récent. En Europe, la tendance est à une comparaison croissante des certifications, y compris avec l'aide de l'intelligence artificielle et à un nouveau référencement des CNC au CEC, tenant compte de l'évolution et des réformes actuelles des CNC. Sous l'impulsion de l'Agenda pour les nouvelles compétences en Europe (2016-2020), l'accent a été mis sur le lancement du nouvel Europass en tant que plateforme intégrante et interoperable pour une gestion plus autonome de la carrière des citoyens, des titres de compétences numériques Europass et des informations du CEC.

Dans le contexte de l'ANASE, l'AQRF est également de plus en plus bien établi et fait la différence avec ses dix États membres. Une caractéristique essentielle de cette période actuelle et future est la remise en question de la prédominance des systèmes d'éducation formelle, alors que le marché semble vouloir davantage d'apprentissage ponctuel et souple.

Les établissements d'enseignement supérieur s'ouvrent à de nouveaux paradigmes ; les « micro-titres de compétences » et les CNC de nombreux pays se préparent à s'engager dans ces nouveaux types de titres de compétences. Cette tension n'est pas nouvelle, mais la technologie permettant une délivrance plus souple des diplômes s'est certainement développée à un rythme accéléré. La Covid-19 a accentué cette tension, mais elle devient clairement une considération sérieuse pour les futurs cadres des certifications, qu'ils soient sectoriels, nationaux, régionaux ou transnationaux. D'une part, on pourrait affirmer que les cadres des certifications vont évoluer pour devenir plus souples et plus numériques ; les exemples de la Nouvelle-Zélande et de Malte montrent une tendance claire dans cette direction (Keevy & Chakroun, 2018 ; Council on Higher Education and Accreditation-Conseil pour l'enseignement supérieur et l'accréditation, 2019).

D'autre part, et au-delà même de ce que l'on peut considérer comme un cadre des certifications de cinquième génération, certains peuvent affirmer que c'est la fin des cadres des certifications tels que nous les connaissons, et que de nouvelles approches doivent être envisagées à l'avenir. Il est important de noter que le développement actuel des Niveaux de référence mondiaux (NRM), qui sont un « outil mondial pour décrire et comparer les compétences et les certifications d'un individu » et, comme les cadres des certifications, « utilisent les acquis de l'apprentissage comme leur base conceptuelle et leur langage commun » (CEDEFOP & al, 2019b, p. 9). L'élaboration du Cadre des références des États-Unis est un autre cadre potentiel de la cinquième génération en cours de développement depuis 2014 (Rein, 2011, 2016).

Parallèlement à l'élaboration des cadres des certifications, de nombreux mécanismes complémentaires de reconnaissance de l'apprentissage, dont certains ont même précédé les cadres des certifications, ont été mis au point. Il s'agit notamment de conventions régionales, telles que la Convention de reconnaissance de Lisbonne, en vigueur depuis 1997, la Convention d'Addis-Abeba, entrée en vigueur en décembre 2019, et surtout la *Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur*, premier traité juridiquement contraignant des Nations unies sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 2019). Le texte subsidiaire à la Convention de reconnaissance de Lisbonne contient une recommandation spécifique sur l'utilisation des cadres des certifications dans la reconnaissance des certifications étrangères. Les CNC facilitent la reconnaissance, en particulier lorsqu'ils ont été liés de manière transparente et comparative par l'auto-certification et le référencement, aux cadres globaux tels que le cadre des certifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et le CEC de l'apprentissage tout au long de la vie (LLL).

L'évaluation des titres de compétences, qui utilise largement ces conventions comme cadre de fonctionnement, est également en place depuis plusieurs années et s'est développée dans sa capacité à utiliser des approches basées sur les résultats pour faciliter la reconnaissance des certifications dans les différents pays. Il est également important de noter plusieurs initiatives fondées sur les normes professionnelles et les normes d'emploi, ainsi que les paramètres d'apprentissage utilisées pour mesurer les compétences. Les initiatives menées par le secteur privé, telles que le cadre des spécifications standard WorldSkills, et les systèmes de classification, tels que l'O*NET, la Classification internationale type des professions (CITP), la Classification européenne des aptitudes/compétences, certification et professions (ESCO) et la Classification internationale type de l'éducation (CITE) sont également très pertinents.

La reconnaissance et la valorisation de l'apprentissage non formel et informel est de plus en plus important (Singh, 2015) et à cela est lié à l'apprentissage en milieu professionnel. Au sein de l'UE, la Recommandation du Conseil sur la validation de l'apprentissage non formel et informel (VANFI), adoptée en 2012, a stimulé le développement des politiques, des pratiques et de la recherche dans ce domaine très diversifié, y compris avec le soutien du CEDEFOP et de la

Fondation européenne pour la formation (ETF), et de l'Inventaire européen bisannuel sur la validation. L'évaluation de la Recommandation du Conseil sur la VANFI examine et fournit des éléments d'information sur les aspects et les conditions de la durabilité, notamment l'intégration au sein du plus grand système d'éducation et de formation, le rôle des approches fondées sur les acquis d'apprentissage, la participation des parties prenantes (telles que les employeurs) et la collecte et l'analyse de données ciblées. Certains pays ont investi de manière significative dans le renforcement et l'intégration de systèmes de validation de l'apprentissage non formel et informel ouverts et accessibles, afin d'essayer de surmonter les faibles niveaux de certification de leur population mais, avec pour corollaire l'investissement dans l'innovation. Le Portugal en est un exemple : le système de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (RVCC) a évolué pour fournir aux utilisateurs le nouveau registre numérique des titres de compétences : le *Passaporte Qualifica*. Ce « passeport » est un instrument technologique individuel pour l'enregistrement des certifications et des compétences acquises ou développées au cours de la vie adulte et peut être utilisé pour l'orientation dans les parcours d'apprentissage.

La période 5 du développement des cadres des certifications pointe certainement vers des points de référence plus globaux (par exemple les NRM (Niveaux de référence mondiale) et la Convention mondiale sur la reconnaissance des certifications), vers une plus grande orientation vers la technologie (par exemple l'évolution vers des titres de compétences numériques, et même les tendances antérieures vers des cours en ligne ouverts à tous et à toutes [MOOC]) et vers la suppression des frontières traditionnelles entre l'apprentissage formel, non formel et informel (par exemple le Cadre des références aux États-Unis et de nombreuses initiatives du secteur privé). On peut affirmer que la vision de l'apprentissage tout au long de la vie soutenue par le rapport Delors dans les années 1970 (UNESCO, 1996) peut être réalisée pour la première fois.

Le temps nous dira comment évoluera le développement du cadre des certifications, mais ce qui est évident, c'est que de nombreuses raisons expliquent pourquoi l'ACQF ne peut pas simplement reproduire ses prédécesseurs. Une nouvelle réflexion sur l'apprentissage et la reconnaissance souples, combinée aux progrès de la technologie, fournit un nouveau modèle pour l'ACQF. À cela s'ajoute le contexte africain unique dans lequel l'ACQF est envisagé, sans parler du fait que l'ACQF devrait être en corrélation avec les CRC et les CNC sur le continent. Bien sûr, cette situation est aussi une future opportunité. La résistance à l'importation de modèles coloniaux et une forte volonté politique pour plus d'harmonisation et d'intégration, tout en exploitant les capacités des TIC, inscrites dans la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique (CESA) de la Commission de l'Union africaine (CUA, 2015), constituent un contrepois qu'il convient d'exploiter.

Enfin, il est important de ne pas confondre les cinq périodes d'évolution des cadres des certifications telles que décrites dans cette section, avec les étapes réelles de développement des cadres des certifications. L'évolution couvre des périodes de conception évolutive des cadres, tandis que l'élaboration d'un cadre (au cours d'une période ou sur plusieurs périodes) passe de manière cyclique des phases d'exploration et de conception à celles d'adoption et d'activation, puis à celles d'exploitation et de révision (Deij, 2019, p. 2) :

Pour que les cadres fonctionnent de manière optimale, ils doivent constamment évoluer et s'adapter aux situations et aux besoins changeants des différentes parties prenantes. L'évaluation est donc une caractéristique constante de l'évolution des cadres. C'est pour cette raison que nous présentons les phases comme un cycle, indiquant ainsi la nature continue et itérative des développements du CNC.

L'enchaînement proposé des étapes de l'analyse de l'étude cartographique de l'ACQF est conceptuellement proche de ce qui précède, notamment : 1) pas en place ; 2) réflexion précoce (premières étapes de développement) ; 3) en développement et consultation ; 4) en place (actes juridiques approuvés, mise en œuvre commencée) ; 5) en mise en œuvre depuis un certain temps et révisé.

2.3 Les origines des cadres des certifications

Une discussion sur les cadres des certifications en Afrique serait incomplète sans une réflexion sur l'origine du phénomène, surtout lorsque l'intention collective exprimée est d'envisager le développement d'un cadre continental des certifications. Il a été souligné que la première génération des CNC avait des influences anglo-saxonnes directes, avec une certaine influence française (Keevy et al, 2011). Les antécédents de cette première génération sont encore plus anciens, et sont contenus dans l'histoire. Ces périodes sont sous-tendues par de forts changements de pouvoir, notamment des institutions religieuses vers la noblesse, les guildes, les prestataires de formation et même les employeurs au début du XXe siècle. Le rôle central croissant du gouvernement au cours de ces changements est assez prononcé, tandis que plus récemment, notamment grâce à des collaborations internationales et à des approches plus ouvertes de l'apprentissage, le rôle puissant de l'apprenant en tant qu'architecte du processus d'apprentissage, par opposition au bénéficiaire, a commencé à émerger.

Nous pouvons retracer les origines des systèmes formels de reconnaissance de l'apprentissage jusqu'aux civilisations antiques telles que celles de la Grèce, Rome et la Chine. Dans ces anciennes cultures, il n'existait pas de structures de carrière spécialisées, l'accent étant davantage mis sur la citoyenneté internationale que sur la préparation professionnelle, ce qui nous occupe davantage dans le monde moderne (De Villiers, 1997 ; Serpell, 2007). Les nouveaux objectifs économiques résultant des Croisades et le développement des activités bancaires, d'importation et de transport maritime à travers l'Europe et l'Occident ont donné lieu au développement des villes et à une nouvelle forme d'éducation orientée vers la vie professionnelle. L'éducation est devenue accessible aux classes moyennes et le système des guides (associations) de commerçants et d'artisans s'est développé. Au XIe siècle, des universités spécialisées dans l'enseignement se développent en Europe, en grande partie en réaction à la doctrine religieuse étroite qui prévalait auparavant. C'est également à cette époque que le terme « certification » a acquis une signification plus précise, mais a conservé son accent sur les structures des classes sociales. Comme cela est bien documenté, le développement de l'éducation s'est ensuite accéléré en Europe, développant une orientation unique qui est vite devenue étrangère à des développements similaires en Afrique, et qui a eu un impact extrêmement négatif pendant la colonisation (Higgs & Keevy, 2009).

Le XIXe siècle a apporté une vague de libéralisme et de prise de conscience de l'égalité des droits et des chances, accompagnée d'une urbanisation et d'une bureaucratisation de plus en plus importantes (De Villiers, 1997). Le besoin croissant de main-d'œuvre qualifiée a finalement entraîné une accentuation des titres de compétences, qui persiste encore aujourd'hui. À cette époque, et pendant une bonne partie du XXe siècle, l'apprentissage était contrôlé par les prestataires de formation qui utilisaient des approches basées sur les programmes d'études et largement axées sur les idées. Le statu quo n'était pas tenable et des changements importants ont eu lieu au cours des trois dernières décennies du XXe siècle. Le rapport Faure de 1972 a introduit la notion d'apprentissage tout au long de la vie à une époque où l'impact de la technologie était encore incertain, mais en mettant fortement l'accent sur la contribution de l'apprentissage non

formel et informel à l'apprentissage formel/scolaire. Il a été suivi plus tard par le rapport Delors (UNESCO, 1996), qui a proposé une vision intégrée de l'éducation, déterminée par les choix relatifs au type de société dans lequel nous souhaitons vivre. C'est également à cette époque que l'idée des CNC a pris de l'ampleur, s'appuyant sur l'approche par compétences de l'enseignement professionnel et introduisant l'idée que toutes les certifications pouvaient (et devaient) être exprimées en termes d'acquis d'apprentissage, sans prescrire un parcours ou un programme d'apprentissage (Young, 2005). Ce passage aux acquis d'apprentissage, par opposition à l'approche fortement axée sur les programmes d'études, a permis un nouveau transfert de pouvoir important, cette fois des prestataires aux employeurs. Ce changement a été fortement influencé par les politiques néolibérales émergentes qui ont mis l'accent sur le rôle primordial du secteur privé dans le développement économique, ainsi que l'importance d'une éducation et d'une formation centrées sur l'apprenant, fondées sur un apprentissage actif et autodirigé et sur la capacité à faire des choix de carrière (Allais, 2010).

Une question importante à poser dans ce rapport cartographique est de savoir dans quelle mesure l'ACQF deviendra un mandataire pour une approche africaine de la comparabilité, de la transparence et de la reconnaissance des certifications/titres de compétences, reconnaissant la diversité de l'apprentissage, y compris les traditions d'apprentissage de longue date, telles qu'on les trouve dans de nombreuses parties du continent. L'ACQF devrait être en symbiose avec d'autres politiques continentales, avant et après la crise de la Covid-19, en soulignant sa nature unique et inclusive relative à l'apprentissage tout au long de la vie (non lié uniquement à un sous-système spécifique) et son ouverture à l'interaction avec divers systèmes et cadres sur le continent et dans le monde. Il faudra veiller à prendre en compte cet important principe fondamental, ainsi que la nécessité de modernisation et le schéma de reconnaissance imprégné de technologie souple, mentionné plus haut dans ce chapitre. Il faudra également veiller à reconnaître le rôle de l'Union africaine (UA), des États membres et des communautés économiques régionales (CER), ainsi que des partenaires sociaux, pour mener et soutenir ce processus.

2.4 Considérations relatives à l'harmonisation des certifications en Afrique

2.4.1 Les résultats de l'apprentissage comme monnaie commune

La notion d'harmonisation des systèmes d'éducation est propre au continent africain. Dans le contexte international général, des termes plus neutres tels qu'alignement ou comparaison sont plus courants, mais en Afrique, notamment dans le contexte de la SADC, l'harmonisation est largement acceptée et mise en avant dans les documents politiques officiels :

Les gouvernements et les institutions reconnues dans les États membres de la SADC sont censés s'engager à veiller à ce que les ministères de l'Éducation, les conseils ou commissions de l'éducation, les agences institutionnelles d'assurance qualité externe, les institutions elles-mêmes et tous les autres organes connexes adhèrent de manière cohérente aux directives et normes nationales et régionales convenues pour l'assurance qualité en tant que moyen de *faciliter et de promouvoir l'harmonisation régionale des systèmes d'éducation*, des acquis de l'apprentissage des étudiants, des normes de réussite, des compétences correspondant aux types et niveaux de cours suivis et des certifications acquises (SADC, 2011, p. 17).

Plusieurs exemples d'une évolution vers l'harmonisation sont également évidents dans d'autres initiatives continentales. Citons par exemple la Stratégie pour l'harmonisation des statistiques en Afrique, le Programme de la CUA sur le cadre réglementaire continental harmonisé pour le secteur énergétique en Afrique, l'Harmonisation des politiques visant à transformer l'environnement commercial et le Programme continental d'harmonisation de l'enseignement supérieur. Cette ferme intention de « rendre les systèmes identiques pour faciliter le travail en commun » sous-tend de nombreuses initiatives africaines dans les domaines de l'assurance qualité, des résultats de l'apprentissage et des exemples cités ci-dessus. L'un des principaux obstacles à la progression vers cette harmonisation souhaitée (le processus de la SADC en est un exemple) est le manque de clarté conceptuelle et politique sur les objets de l'harmonisation. La liste ci-dessus illustre ce point, qui va des systèmes aux résultats d'apprentissage et aux certifications. Bien que ces objets soient clairement interdépendants, ils sont également très différents et nécessitent une intention politique claire pour atteindre l'objectif d'harmonisation. Dans cette section du rapport cartographique de l'ACQF, nous essayons de démêler certaines de ces interdépendances d'un point de vue africain, afin d'essayer de développer une approche qui pourrait être utilisée plus largement sur le continent. En effet, l'harmonisation peut être pour l'ACQF ce que la transparence a été pour le CEC. Dans le chapitre 3, nous appliquons l'approche à un échantillon de certifications et de descripteurs de niveau à des fins d'illustration, mais en exprimant prudemment que cette application devrait être testée plus amplement au-delà du champ limité qui a été possible dans l'étude cartographique.

L'utilisation des acquis/résultats de l'apprentissage est devenue omniprésente au niveau international, et l'Afrique fait partie de cette évolution depuis de nombreuses années. On peut trouver de nombreuses définitions des acquis de l'apprentissage, mais ce qui est commun à la plupart d'entre elles est l'accent mis sur la description de l'apprentissage dans des domaines spécifiques sur les continents :

- Afrique : Produits finaux des processus d'apprentissage contextuellement démontrés et qui comprennent des connaissances, des compétences et des valeurs (NQFpedia)
- Europe : Déclarations de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire après avoir terminé son apprentissage (CEDEFOP, 2016, 2017)
- Asie : L'AQRF est une hiérarchie de niveaux de complexité de l'apprentissage qui utilise les acquis de l'apprentissage comme système métrique de la hiérarchie (ASEAN, 2018)

Une distinction importante est également faite entre la description de l'apprentissage voulu et celle de l'apprentissage réalisé. Cette distinction est illustrée par l'application des acquis de l'apprentissage dans les descripteurs de niveau, les certifications, les profils de certification, les normes professionnelles et, de plus en plus, également dans les programmes, les cours et les programmes scolaires (voir le tableau 6 plus loin dans ce chapitre). Il y a également des considérations futures. Il a été possible de prendre en compte toutes les formes d'apprentissage (formel, non formel et informel) à travers les acquis de l'apprentissage, mais l'application au-delà du système formel s'est limitée à des formes de validation des acquis de l'apprentissage (VAE), qui étaient principalement de petite échelle et complexes à mettre en œuvre. Comme l'indique le récent rapport de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sur l'adoption d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie :

L'offre d'éducation doit inclure des prestataires qui augmentent la demande sociale et individuelle pour un plus large éventail de connaissances et de compétences et multiplient les

parcours d'apprentissage potentiels. Cela comprend des offres de micro-éducation et des activités d'apprentissage numérique, mobile et mixte (UIL, 2020, p. 22).

Penser à l'apprentissage en termes de titres de compétences, et avec une solide base numérique, ouvre de nouvelles possibilités d'utilisation des acquis de l'apprentissage (Dale-Jones & Keevy, 2020) dans le monde entier, y compris en Afrique. Nous reviendrons sur ce point aux chapitres 4 et 5, car le processus de l'ACQF devrait bénéficier grandement des nouveaux développements et éviter le piège consistant à simplement suivre ce qui a été fait auparavant.

Au niveau le plus abstrait, les acquis de l'apprentissage sont utilisés dans des descripteurs de niveau qui fournissent des indications générales sur les niveaux (progression verticale) et les domaines (différenciation horizontale) d'apprentissage destinés à guider le développement des certifications dans un secteur, un pays ou une région. À leur tour, les certifications fournissent une hiérarchie pour que les programmes scolaires et d'apprentissage soient élaborés de manière plus cohérente et comparable. La dimension verticale, souvent comprise entre huit et dix niveaux est guidée par l'utilisation de taxinomies, tandis que la dimension horizontale est principalement classée en trois et cinq domaines de types d'apprentissage. Ces dimensions sont décrites en détail ci-dessous et constituent la base d'une formulation plus structurée et conceptuellement cohérente des acquis de l'apprentissage dans ces applications. Bien que les domaines varient, la notion a été utilisée dans la plupart des descripteurs de niveau. La hiérarchie verticale, utilisant des taxinomies, est moins bien utilisée et se fait surtout par l'intuition plutôt que par la science. Dans le chapitre 3, nous appliquons les taxinomies à un groupe sélectionné de descripteurs de niveau et de certifications pour démontrer ce point. Une découverte essentielle est la nécessité d'une grande validité et fiabilité de ces méthodes d'analyse. Le passage à une automatisation et une interopérabilité de plus en plus croissantes et l'utilisation de l'apprentissage automatique sont certainement prometteurs pour l'avenir. Le développement des NRM (Niveaux de référence mondiale) (Hart & Chakroun, 2019), qui fournissent une approche multidimensionnelle des dimensions horizontale et verticale de l'apprentissage, est également intéressant et est brièvement exploré dans le chapitre 4.

Avant de passer à l'harmonisation catégorisée présentée ci-dessous, il est important de prendre en compte les fortes influences des approches philosophiques sous-jacentes qui influencent la formulation des acquis de l'apprentissage (Keevy & Chakroun, 2015). Là encore, il s'agit d'une chose qui est souvent ignorée, ou au mieux, faite implicitement. Les deux principales théories qui influencent la formulation des acquis de l'apprentissage sont le béhaviorisme et le constructivisme. La première privilégie ce qui peut être observé, tandis que la seconde se concentre davantage sur le processus et la structure. La plupart des cadres des certifications ont été fortement influencés par le paradigme du béhavioriste et cela peut être rendu plus apparent, et dans une certaine mesure plus équilibré, par l'utilisation de taxinomies ayant une approche constructiviste sous-jacente, telle que la taxinomie de la Structure des acquis de l'apprentissage observés (SAAO). Ce même problème se pose dans l'utilisation des termes compétence et aptitude et ne doit pas être considéré comme une simple préférence linguistique. Ce point peut sembler insignifiant, mais en fait il ne l'est pas, et il convient d'en prendre grand soin au cours des prochaines étapes du processus de l'ACQF, d'envisager les différentes formulations des acquis de l'apprentissage avec une plus grande clarté conceptuelle.

À ce stade, il est important d'envisager un ensemble de définitions de base pour les différentes manifestations des acquis de l'apprentissage et la manière dont celles-ci peuvent être utilisées pour œuvrer à une harmonisation plus importante en Afrique. Le tableau 6 donne quelques indications à cet égard, notamment sur la manière dont ces termes ont été appliqués dans les

CNC au niveau international. Les acquis d'apprentissage sont la monnaie commune et sont utilisés à tous ces niveaux pour décrire des produits finaux d'apprentissage démontrables dans leur contexte. Les descripteurs de niveau sont également décrits à travers les acquis de l'apprentissage et fournissent la hiérarchie des certifications à structurer selon des niveaux définis au sein d'un cadre des certifications. Les programmes d'apprentissage sont développés au niveau des prestataires d'éducation et de formation qui ajoutent des dimensions spécifiques d'évaluation et de contenu, qui guident le concepteur du cours et du programme scolaire, et finalement aussi l'apprenant qui achève l'apprentissage. Au niveau le plus détaillé, un programme d'études fournit des éléments sur un contenu très contextuel et peut inclure des manuels et des devoirs spécifiques. Au niveau le plus élevé, un titre de compétences est une combinaison des différents types d'apprentissage qu'une personne acquiert au cours de sa vie et comprend l'apprentissage formel, non formel et informel. Les exemples comprennent le curriculum vitae, les désignations professionnelles (liées à l'obtention d'une licence) et, de plus en plus, les passeports numériques. Il existe des exceptions à la hiérarchie présentée dans le tableau 6, mais celui-ci fournit un cadre de base pour la discussion qui suit et, espérons-le, pour la conception future de l'ACQF.

Cette étude cartographique porte principalement sur la dimension des certifications de l'harmonisation (colonne C) et, plus précisément, sur les approches d'harmonisation qui pourraient être adoptées (cellule C3). À cet égard, il est important de noter que les autres dimensions ne sont pas moins importantes ; au contraire, la complémentarité et l'interdépendance entre les dimensions A, B et C sont importantes et fortement encouragées. Le travail en cours au niveau institutionnel (voir colonne A), parfois dans les pays, au niveau continental, et même au niveau international est une caractéristique du contexte de l'éducation et de la formation depuis de nombreuses années. Plusieurs initiatives qui se concentrent sur le niveau des programmes d'études (colonne B) sont tout aussi bien établies et constituent une base importante pour l'établissement de la confiance au-delà des frontières (OCDE, 2011a, 2011b). La nouvelle dimension des titres de compétences (colonne D) est plus récente et moins coordonnée, mais comme l'a montré la pandémie de la Covid-19, l'avenir passe par davantage de mécanismes numériques. Cet avenir comprendra de nouvelles formes d'assurance qualité et, ce qui est essentiel, une utilisation beaucoup plus importante de l'apprentissage automatique à des fins d'analyse et pour une meilleure employabilité. La réalisation d'un schéma des titres de compétences (cellule D2) a été présentée comme la première concrétisation du concept d'apprentissage tout au long de la vie initialement envisagé dans les années 1970 (UNESCO, 1996). L'examen de l'ACQF est très opportun, mais il serait irréfléchi de le considérer comme ne s'inscrivant que dans la cellule C2 du tableau 6. Nous reviendrons sur ce point au chapitre 5, mais pour l'instant, l'accent est mis sur la cartographie des initiatives actuelles liées aux certifications et, de manière critique, sur les méthodologies d'harmonisation qui existent. Une mise en garde s'impose également à ce sujet. Ces méthodologies (telles que élaborées ci-dessous) ne sont pas toutes complètement au point et il n'a pas été possible, aux fins du processus de cartographie de l'ACQF, de les appliquer simplement dans un contexte africain. Dans certains cas, la méthodologie peut être appliquée plus largement, comme par exemple avec le référencement/l'alignement des CNC par rapport aux CRC, tandis que dans d'autres cas, nous avons essayé d'élaborer sur les méthodologies émergentes aux niveaux des certifications et des descripteurs de niveau.

Dans la section ci-dessous, nous présentons quatre considérations méthodologiques pour la comparaison des certifications et des niveaux auxquels les certifications sont situées à travers l'Afrique. Il est important de noter que ces méthodologies sont pour la plupart nouvelles et ne sont appliquées que dans des contextes limités, et surtout en dehors de l'Afrique. Plusieurs

développements mondiaux actuels suggèrent qu'il s'agit d'un domaine d'intérêt essentiel pour la communauté mondiale à l'heure actuelle et que l'ACQF a le potentiel non seulement de contribuer à ces discussions, mais aussi d'approfondir leur compréhension et leur application.

Le premier exemple est tiré des travaux de l'ETF dans ce domaine, mais appliqué en dehors de l'Europe (Bjørnåvold & Chakroun, 2017) et repose sur l'utilisation des acquis de l'apprentissage pour comparer les profils de certification, notamment par le biais de la mise en relation d'un

Tableau 6 : Catégories d'harmonisation

		A	B	C	D
		Programmes et cours d'apprentissage	Programmes d'études	Certifications	Titres de compétences (credentials)
1	Définition	Un ensemble structuré et ciblé d'expériences d'apprentissage qui conduit à une certification ou à une certification partielle.	Une formulation de la structure de formation et des méthodes d'apprentissage et d'enseignement attendues qui sous-tendent une certification ou une certification partielle afin de faciliter une compréhension plus générale de sa mise en œuvre dans un système éducatif.	Une certification nationale enregistrée, consistant en une combinaison planifiée d'acquis d'apprentissage ayant un ou plusieurs objectifs définis, destinée à fournir aux apprenants qualifiés, une compétence appliquée et une base pour la poursuite de leur apprentissage et qui a été évaluée en termes de résultats au niveau de la sortie, enregistrée au sein du cadre national des certifications et certifiée et délivrée par un organisme reconnu.	Représentation des différents types d'apprentissage acquis par un individu à travers les catégories formelles, non formelles et informelles.
2	Mécanisme d'organisation	Spécifique à l'institution.	Normes et/ou cadres des programmes d'études.	CNC, CRC avec des descripteurs de niveau.	Nouveau schéma des titres de compétences (moins formel) et couvrant tout type d'apprentissage.

		A	B	C	D
		Programmes et cours d'apprentissage	Programmes d'études	Certifications	Titres de compétences (credentials)
3	Approche et méthodologie de l'harmonisation	Plus limitée, mais peut inclure des accords d'articulation transfrontaliers.	Mise au point/réglage.	Profil des certifications Inventaires Comparaison des descripteurs de niveau Référencement et alignement des CNC aux CRC.	Organique, automatique.
4	Assurance qualité	Examen par les pairs (Enseignement supérieur) Externe (EFTP).	Directives communes INQAAHE CAQA APQN.	Assurance qualité externe et liée au cadre des certifications.	Basé sur l'employabilité auto-réglée.
5	Autres approches et exemples	Inscription sur le site internet/annuaire d'une université ou d'un établissement d'enseignement supérieur.	Examens régionaux standardisés en Afrique de l'Ouest CAMES.	Conventions régionales et mondiales Normes professionnelles Système métrique d'apprentissage Systèmes de classification des professions Systèmes de classification de l'éducation NRM (niveaux de référence mondiale) UNESCO Passeport des certifications.	Identité numérique Passeport des compétences Compte LinkedIn Dossier citoyen Europass.

critère transfrontalier (avec le CEC comme mandataire) avec un critère à finalité professionnelle (avec l'ESCO comme mandataire).

Le deuxième exemple, mené en 2016 par l'ETF, avec le comité de pilotage du CNC au Maroc (ETF, 2016a, 2016b), était l'inventaire des programmes et des certifications existants (accrédités) de l'EFTP et de l'enseignement supérieur pertinents pour deux secteurs professionnels (bâtiment et industrie automobile) (2016a, p. 3). Cet inventaire était une composante d'un plus grand projet visant à développer (et à tester) une méthodologie et des instruments pour l'analyse, le nivellement et l'enregistrement des certifications dans le registre du CNC. L'inventaire a donné lieu à une liste exhaustive des certifications par niveau du CNC. Les entrées de l'inventaire sont référencées aux Répertoires Emploi-Métier et Référentiel Emploi-Compétences (REM-REC) appropriés et à la méthodologie sous-jacente de conception des certifications : l'approche par compétences ou

autre. Suite à l'inventaire, l'exercice a analysé les acquis de l'apprentissage d'un petit échantillon des certifications énumérées (deux de l'EFTP et deux de l'enseignement supérieur), et les a comparés aux descripteurs de niveau du CNC visé, en appliquant la méthodologie proposée pour le nivellement. Outre les conclusions sur la méthodologie, le test a été l'occasion d'une réflexion renouvelée sur la signification des descripteurs de niveau par rapport aux acquis de l'apprentissage/*compétences* formulés dans différents standards (compétences, évaluation).

Le troisième exemple, s'inspirant de ce que l'on pourrait qualifier d'approche internationale plus établie, utilise les descripteurs de niveau des CNC comme base de comparaison. Dans cette section, nous nous inspirons de la tentative faite dans le contexte de la SADC en 2017 (Keevy & al, 2017) et également explorée par le CEDEFOP en 2018 (CEDEFOP, 2018a). Cette application de l'analyse, présentée au chapitre 3, se limite aux descripteurs de niveau disponibles dans les CNC et les CER étudiés lors des visites de terrain de l'ACQF, car ils révèlent des caractéristiques clés qui doivent être comprises afin de fournir des orientations politiques et techniques appropriées à l'équipe du projet de l'ACQF. À cet égard, il est important de noter que les niveaux de certification basés sur les acquis de l'apprentissage décrits par des descripteurs de niveau, marquent un passage d'une approche traditionnelle (basée sur des programmes et des cours standardisés) à une structure liée à des niveaux d'acquis de l'apprentissage comme niveaux de référence. Chaque niveau est déterminé par une série de descripteurs, qui indiquent les acquis de l'apprentissage des certifications attribuables à ce niveau en termes de connaissances, de compétences et d'aptitudes que le titulaire de la certification doit avoir acquises, quel que soit le système ou la modalité par laquelle la certification a été obtenue (filière d'études formelle, non formelle ou informelle).

Dans le quatrième exemple, nous considérons les approches de référencement (et d'alignement telles qu'elles sont utilisées dans le contexte de la SADC) des CNC par rapport aux CRC. Cette méthodologie a été largement utilisée dans le contexte européen et fournit certainement des informations importantes pour l'Afrique. L'exemple quatre contient notamment des éléments des trois autres exemples et, comme tel, fournit un cadre utile pour une approche qui conviendrait au processus de l'ACQF à l'avenir. Les quatre exemples fournissent une approche commune à la description de l'apprentissage, par le biais des résultats de l'apprentissage, puis situent les certifications dans une architecture cohérente, à travers les CNC et les CRC. Ce point commun réduit une partie de la complexité qui entraîne souvent une confusion conceptuelle associée à de nombreux processus politiques au niveau international et en Afrique. Il reste à trouver les méthodes d'analyse permettant d'appliquer ces approches et, si possible, de les comparer et de les intégrer si cela s'avère utile. L'option consistant à renforcer l'approche de référencement avec ces méthodes est séduisante et est examinée plus en détail ci-dessous.

Une couche supplémentaire de complexité est introduite lorsque les traditions et les approches anglo-saxonnes et françaises en matière de certifications sont ajoutées. Ce point est examiné plus en détail au chapitre 4 et devrait être pris en considération si la méthodologie est développée dans le contexte de l'ACQF qui couvre des pays dont les systèmes sont influencés par les traditions anglaises, françaises, portugaises et arabes. Une autre couche, qui ne doit peut-être être mieux comprise qu'à l'heure actuelle, consisterait à considérer à la fois les niveaux verticaux et les domaines horizontaux d'apprentissage (dans une certaine mesure) ; elle est explorée ci-dessous. Enfin, il est peut-être temps d'envisager cette analyse au-delà des certifications, en examinant les titres de compétences et plus particulièrement les solutions technologiques qui sont de plus en plus disponibles pour saisir, reconnaître et comparer l'apprentissage grâce à des solutions numériques qui transcendent la capacité d'analyse humaine.

L'objectif des quatre exemples est similaire, en ce sens que l'on essaie de trouver des approches valables et fiables pour comparer l'apprentissage décrit par les acquis de l'apprentissage, saisi dans les certifications et situé sur les structures hiérarchiques qu'offrent les CNC et les CRC (voir les cellules C2 et C3 du tableau 6). Les essais actuels suggèrent que ces approches ont toutes de la valeur, mais elles ne semblent pas avoir été comparées plus étroitement jusqu'à présent. L'ACQF offre une telle opportunité et nous invitons la communauté interne à interroger l'analyse et l'approche que nous proposons, ainsi que l'application des méthodologies à l'échantillon de pays africains présenté au chapitre 3 de ce rapport d'étude cartographique.

De toute évidence, les points de référence fixes de ces approches sont doubles : 1) les acquis de l'apprentissage sont reconnus comme l'approche commune de la modernisation et de la réforme (CEDEFOP, 2009d) ; et 2) les cadres des certifications sont reconnus comme le mécanisme d'organisation privilégié pour les certifications basées sur la complexité des acquis de l'apprentissage. Ces deux hypothèses peuvent être longuement remises en question et débattues, ce que nous encourageons, mais le rapport de l'étude cartographique les utilise comme point de départ pour évoluer vers une meilleure clarté conceptuelle des objets de l'harmonisation. Pour le dire autrement, nous acceptons que les CNC et les certifications basées sur les résultats de l'apprentissage fournissent des cadres conceptuels contemporains pour faciliter la reconnaissance de l'apprentissage dans la société moderne. Nous reconnaissons que ces cadres sont loin d'être parfaits, mais nous avons constaté au cours des trois dernières décennies qu'ils ont été de plus en plus développés au niveau mondial. Nous avons également constaté que le nombre croissant d'évaluations externes est prometteur (Jitsing et al, 2018), même si les nombreuses limites sont explicitement reconnues. En outre, et comme mentionné ci-dessus, nous constatons un nouveau courant futuriste vers des titres de compétences qui vont au-delà des CNC, combinés à une première exploration de points de référence plus neutres et plus globaux à travers les NRM (niveaux de référence mondiale) (Hart & Chakroun, 2019), et nous suggérons que l'ACQF examine attentivement cette question dans les années à venir. Nous y reviendrons au chapitre 5, mais pour l'instant, nous proposons un interrogatoire plus approfondi des essais en cours.

2.4.2 Considérations méthodologiques

Exemple 1 : Utilisation des acquis d'apprentissage pour comparer les profils des certifications

L'étude comparative sur les certifications transfrontalières menée par le CEDEFOP entre 2015 et 2016, sur le rôle des acquis de l'apprentissage dans le soutien du dialogue entre l'éducation et la formation et le marché du travail, fournit un des rares exemples dans ce domaine (Bjørnåvold & Chakroun, 2017). L'objectif principal de l'étude était, en mettant l'accent sur les résultats de l'apprentissage, de comprendre la manière dont les certifications de l'enseignement et de la formation professionnels sont définies, révisées et renouvelées et comment cela influence leur profil et leur contenu. L'étude s'est concentrée sur les certifications de quatre profils couramment délivrés dans la plupart des pays du monde, et a décrit et comparé leur portée, leur profil et leur contenu : 1) maçon/maçonnerie ; 2) aide-soignant ; 3) aide-hôtelier/réceptionniste et 4) technicien de service TIC. L'étude a également essayé de couvrir un grand ensemble de 26 pays ayant introduit des CNC ; cet ensemble comprenait 5 pays africains, 2 d'Asie, 12 d'Europe, 1 de la région du Golfe, 3 d'Amérique latine et des Caraïbes et 2 de la région du Pacifique. Cette large portée rend l'étude particulièrement intéressante pour le processus de l'ACQF.

La méthodologie était basée sur l'analyse des acquis de l'apprentissage visés par chaque certification, sur la base de trois critères tirés d'une série de sources contextuelles des certifications

sélectionnées, conduisant à un ensemble de profils de certifications (diagramme en araignée). Les critères suivants ont été pris en compte par le CEDEFOP :

Tableau 7 : Critères de comparaison des certifications utilisées par le CEDEFOP (2016)

Critère	Exemples	Description et notes
Points de référence des certifications locales/nationales	CNC	Afin de limiter le nombre de variables lors de la comparaison des certifications, l'échantillon est prélevé dans les pays qui ont mis en place des CNC. Ces CNC, leurs descripteurs de niveau et d'autres instruments de nivellement fournissent un point de référence national fixe.
Points de référence des certifications transnationales/internationales/mondiales	CRC NRM CITE	C'est le domaine dans lequel l'ACQF pourrait également jouer un rôle. Les CRC, comme le CEC et l'AQRF de l'ANASE, fournissent des points de référence transfrontaliers, mais ceux-ci restent très contextuels et des travaux sont en cours au niveau international pour essayer de développer un ensemble de points de référence plus global. Dans le cas de l'étude du CEDEFOP, les chercheurs ont utilisé les niveaux du CEC comme indicateurs.
Relation entre les certifications et les emplois et/ou professions	Normes professionnelles (référentiels métiers) Normes d'éducation Programme d'études Normes d'évaluation Programme d'apprentissage.	Qualifié à semi-qualifié. Délivrance d'attestations d'études, certification, enregistrement et accréditation. ESCO O*NET Dans le cas de l'étude du CEDEFOP, les chercheurs ont utilisé la terminologie de l'ESCO comme indicateur, en particulier les aptitudes et compétences professionnelles spécifiques, et les aptitudes et compétences intersectorielles et transversales.

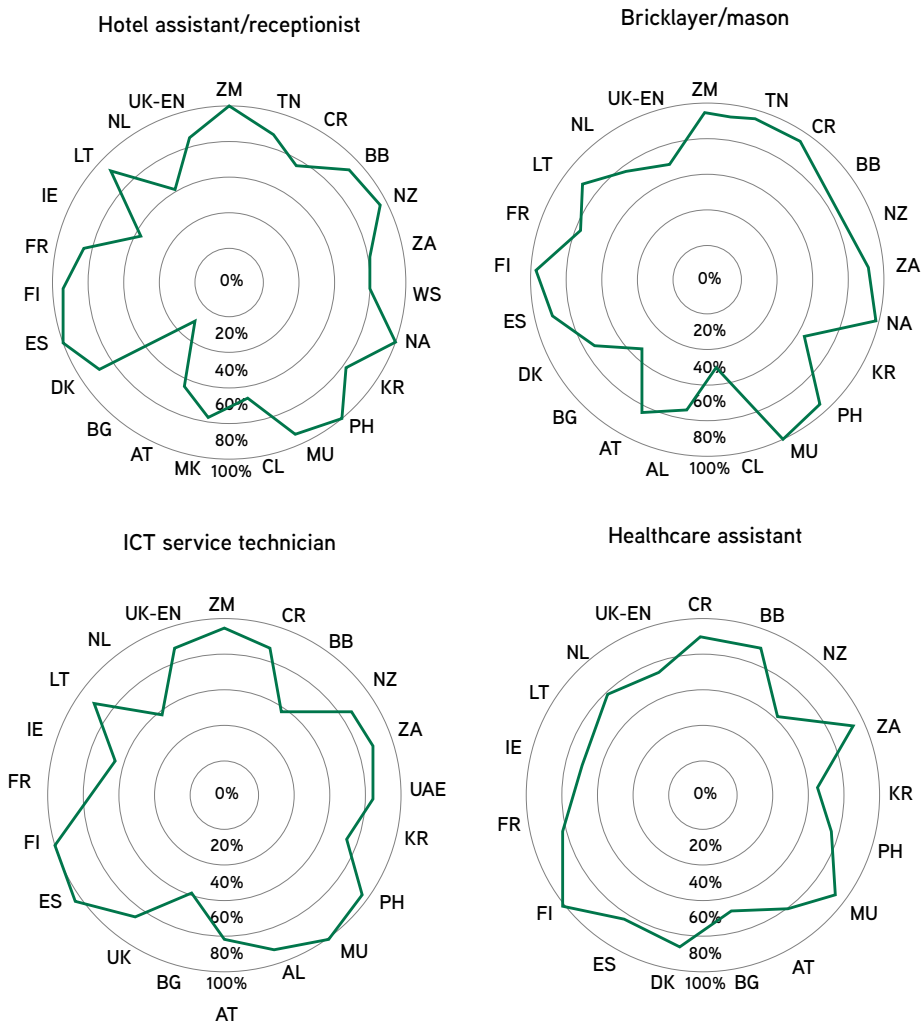
Source : Adapté du CEDEFOP (2016)

L'ESCO est la classification multilingue européenne des aptitudes, compétences, qualifications et professions. L'ESCO fonctionne comme un dictionnaire : elle décrit, identifie et classe les professions, les certifications et les compétences professionnelles pertinentes pour le marché du travail européen et l'éducation et la formation. Elle est disponible sur un portail en ligne et peut être consultée et téléchargée gratuitement. Sa terminologie de référence commune contribue à rendre le marché du travail européen plus efficace et plus intégré et permet aux mondes du travail et de l'éducation/la formation de communiquer plus efficacement entre eux. L'ESCO est disponible en 27 langues, dont l'arabe, et se compose de 3 piliers : professions, aptitudes/compétences et certifications. L'ESCO est liée à la CIP et au CEC. Au moment de la préparation de ce rapport, l'ESCO a fourni des descriptions de 2 942 professions et 13 485 compétences relatives à ces professions. L'amélioration la plus récente de l'ESCO a eu lieu en 2020, avec le développement et la publication de la nouvelle hiérarchie des compétences de l'ESCO. L'ESCO est en train de développer pour 2020-2021, des technologies novatrices, en utilisant l'intelligence artificielle,

permettant une liaison semi-automatique des certifications des résultats de l'apprentissage avec les compétences de l'ESCO pour diverses utilisations, y compris la comparaison des certifications. Un premier projet pilote testant l'approche a été mené en 2019 avec cinq pays de l'UE et les résultats ont été publiés début 2020. Le deuxième projet pilote a été lancé en juin 2020 (avec la participation du projet ACQF) et les résultats seront compilés et publiés au début de 2021.

Essayer de comparer les certifications selon trois critères n'est pas chose aisée, et la sélection des certifications dans les pays disposant d'un CNC simplifie donc le processus. La délimitation plus précise du critère transfrontalier avec le CEC comme indicateur, et du critère de finalité

Figure 2 : Comparaison des profils nationaux des certifications avec l'ESCO (combinant les aptitudes et les compétences spécifiques à une profession et transversales)



Source: Bjørnåvold & Chakroun (2017)

professionnelle avec l'ESCO comme indicateur, permet une comparaison bidimensionnelle et plus réalisable. La méthodologie a été appliquée dans une autre étude sur les acquis de l'apprentissage dans 12 pays de l'UE, 5 pays d'Afrique, 2 d'Asie, 1 de la région du Golfe, 3 d'Amérique latine et des Caraïbes et 2 pays du Pacifique (Bjørnåvold & Chakroun, 2017), qui a élaboré des modèles plus détaillés tenant compte des dimensions horizontale (connaissances, aptitudes et compétences) et verticale (taxinomies qui précisent la complexité) des acquis de l'apprentissage contenus dans 77 certifications (voir également Dzelalija & Balkovic, 2014). Le fait qu'il s'agisse de choix européens influence le processus en faveur des certifications sélectionnées en Europe, mais la méthodologie fournit un exemple important de la manière dont une telle comparaison peut être effectuée. Une simple échelle indiquant si les connaissances, aptitudes ou compétences sont implicitement ou explicitement couvertes par la certification fournit la base du profil des certifications sous la forme d'un diagramme en araignée.

Bien que l'approche reste subjective et qu'elle ne soit en aucun cas une science exacte, elle constitue une bonne base pour la réflexion et l'application futures, alors que la communauté mondiale continue à rechercher un langage commun pour la reconnaissance de l'apprentissage. Il sera également important de prendre en considération le Cadre des références aux États-Unis et son Profil des certifications des diplômés, alors que ce travail se poursuit dans le contexte de l'ACQF (Rein, 2016).

Exemple 2 : Utilisation d'une approche basée sur l'inventaire pour alimenter le CNC

Un deuxième exemple est tiré de l'analyse des certifications de l'enseignement professionnel et supérieur dans le contexte marocain (ETF 2016a, 2016b). Bien que limitée à un seul pays, elle permet une comparaison basée sur un ensemble de critères communs. Cette analyse a été délibérément circonscrite aux certifications dans deux secteurs stratégiques (la construction et l'automobile) et l'approche mérite un examen supplémentaire. L'approche combine deux éléments interconnectés : a) un inventaire exhaustif de toutes les certifications liées aux deux secteurs ; et b) une analyse d'un échantillon de certifications (des niveaux 4 et 6 du CNC) en examinant le degré de correspondance de leurs résultats d'apprentissage avec les descripteurs de niveau, des niveaux ciblés du CNC.

La structure de l'inventaire était constituée des éléments suivants :

- Désignation du certificat ou du diplôme, y compris la spécialisation;
- Niveau et durée de la formation correspondant aux descripteurs de niveau du CNC ;
- Programme d'études et année d'élaboration et/ou d'officialisation, avec un passage du contenu aux résultats de l'apprentissage) ;
- Cadre de mise en œuvre : le dispositif institutionnel dans lequel la formation est mise en œuvre ;
- Prestataire : l'organisme de formation ;
- Établissement de formation ;
- Les personnes inscrites par programme de formation ;
- Répertoire des emplois de compétences (appelé REM-REC) ; le REM décrit l'activité professionnelle, fournit des informations sur les indicateurs de performance spécifiques à l'emploi, décrit les changements prévus ou identifiés, et les compétences nécessaires pour les réaliser. Les activités principales représentent les différentes situations de travail rencontrées dans chaque emploi décrit en détail ;

- Références légales ;
- Autres sources d'information (adapté de l'ETF, 2016a).

Les descripteurs de niveau du CNC du Maroc pour le niveau 6 sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8 : Descripteurs du niveau 6 du CNC du Maroc

Descripteur	Critères
Connaissances	Connaissances et théorie approfondies et appliqués à un niveau élevé, liées à un domaine d'étude ou de travail et à des domaines connexes.
Aptitudes	Exploitation et utilisation des connaissances et des compétences dans le cadre d'une activité de formation ou d'emploi (liée au domaine d'études et aux domaines connexes). Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication. Contribuer à la recherche encadrée.
Complexité	Analyser, synthétiser et exploiter des informations provenant de différentes sources. Développer des arguments et maîtriser des méthodes, des techniques et des outils pour résoudre des problèmes liés au domaine d'activité.
Autonomie/ responsabilité	Planifier, diriger, organiser et évaluer l'obtention de résultats prédéfinis. Superviser et coordonner le travail de plusieurs équipes. Identifier vos propres besoins de formation et choisir votre parcours d'études et/ou professionnel.
Adaptabilité	S'adapter aux changements stratégiques. Proposer, innover et intégrer les changements dans l'entreprise et les mettre en œuvre. Assumer la responsabilité de la prise de décision dans des contextes de travail ou d'études imprévisibles.
Communication	Partager des informations et des idées avec des spécialistes et des non-spécialistes, de manière claire et détaillée, en donnant des conseils de bon niveau dans plusieurs langues.

Source : ETF (2016c)

L'exercice de comparaison cherche à identifier le degré d'« adéquation » des acquis de l'apprentissage avec les six domaines de descripteurs de niveau, des niveaux ciblés du CNC. Les cas analysés ont montré que deux des six domaines, notamment l'autonomie/la responsabilité et l'adaptabilité, étaient moins explicitement reflétés dans les acquis de l'apprentissage des documents sources des certifications. L'approche suivie dans le cas du Maroc n'est pas différente du cadre organisationnel des professions (COP) utilisé en Afrique du Sud et ressemble à certains éléments de l'approche ESCO décrite dans le premier exemple. Ce qui la rend intéressante, c'est la forte dépendance aux descripteurs de niveau du CNC marocain. Il faut également garder à l'esprit que les certifications ne sont pas seulement professionnelles dans leur orientation et, par conséquent, les développements régionaux et internationaux de l'enseignement supérieur et général doivent être soigneusement pris en compte.

Exemple 3 : Comparaison des descripteurs de niveau

L'intérêt de comparer les descripteurs de niveau est largement reconnu au niveau international, mais il s'accompagne d'une mise en garde :

La valeur ajoutée des cadres nationaux des certifications (CNC) dépend en grande partie de leur capacité à spécifier les niveaux des acquis de l'apprentissage. ... La discussion sur les descripteurs basés sur les acquis de l'apprentissage pour les cadres des certifications ne peut être traitée comme une question purement technique. Si la clarté et la cohérence conceptuelles et terminologiques sont d'une importance capitale, le rôle joué par les descripteurs de niveau dépend de leur capacité à agir comme un point de référence convenu et crédible pour tous les acteurs de l'éducation et de la formation, de l'apprentissage tout au long de la vie et du marché du travail (CEDEFOP, 2013, p. 5).

Comme le souligne le document de travail de 2013 du CEDEFOP, les limites des descripteurs de niveau résident dans leur capacité à être suffisamment détaillés et multidimensionnels pour saisir les complexités du CNC, à être suffisamment généraux pour s'adapter aux différentes parties des systèmes d'éducation et de formation et à refléter la manière dont les connaissances, les aptitudes et les compétences augmentent en termes de largeur, profondeur et complexité lorsqu'on passe d'un niveau inférieur à un niveau supérieur. C'est à ce besoin d'une hiérarchie plus scientifique, tant verticalement par le biais des niveaux du CNC/CRC, qu'horizontalement par le biais des domaines d'apprentissage, que de nombreux descripteurs de niveau s'avèrent insuffisants ou pas toujours explicites sur la manière dont le nivellement a été atteint.

Les travaux réalisés dans le contexte de la SADC (Keevy & al, 2017), qui s'appuient sur des recherches antérieures de l'UNESCO (Keevy & Chakroun, 2015) et qui ont davantage été interrogés par le CEDEFOP (2018a), constituent une base pour la poursuite du développement et sont brièvement résumés ci-dessous. L'approche utilisée par la SADC repose sur l'utilisation de taxinomies reconnues dans les domaines de la connaissance, des aptitudes et des compétences. Les trois domaines sont clairement un facteur limitant dans la conception, mais fournissent une orientation basée sur les tendances communes vers l'utilisation de ces trois domaines dans de nombreux CNC et CRC à travers le monde. Il convient également de noter que l'utilisation d'un domaine de compétences explicite est répandue dans de nombreux cadres, mais que le domaine des aptitudes est de plus en plus considéré comme un sous-domaine des compétences. Dans le présent rapport, nous avons retenu les aptitudes comme un domaine distinct et avons effectué l'analyse en utilisant la taxinomie SOLO (voir ci-dessous). Il n'y a cependant aucune raison de ne pas explorer plus en avant l'application des taxinomies SOLO et Dreyfus à une interprétation plus large de la compétence qui inclut les aptitudes. Les taxinomies ne servent que de filtres pour rendre plus explicite la progression avec les domaines. Une application non contextualisée donnerait de faibles résultats et nécessiterait l'utilisation d'un outil plus pertinent.

L'approche est en outre limitée par l'utilisation des trois taxinomies existantes : La taxinomie révisée de Bloom pour les connaissances (Anderson & al, 2001) ; l'approche SOLO pour les compétences (Biggs & Collis, 1982) ; et le Modèle Dreyfus d'acquisition des aptitudes pour les compétences (Lester, 2005). Ici, les trois taxinomies ne sont pas proposées comme seul mécanisme pour déterminer les hiérarchies, mais au moins il s'agit d'approches testées et utilisées dans le contexte de l'éducation et de la formation depuis de nombreuses décennies. Un bref résumé de chaque taxinomie est fourni ci-dessous.

La taxinomie révisée de Bloom est une taxinomie hiérarchique comportant six grandes catégories situées dans deux dimensions. La progression de l'apprentissage va de la connaissance factuelle à la connaissance métacognitive ; et le domaine du processus cognitif progresse du simple rappel à des activités plus complexes de compréhension, d'application, d'analyse, d'évaluation et de création.

La taxinomie SOLO n'interprète pas le résultat comme le produit final du processus d'apprentissage, mais se concentre plutôt sur les « structures de pensée sous-jacentes qui donnent naissance au produit » (Keevy & Chakroun, 2015, p. 36). Cette focalisation rend l'approche SOLO pertinente pour la compréhension et la hiérarchie des aptitudes qui sont généralement considérées comme la capacité de faire. La progression au sein de la taxinomie SOLO est basée sur des niveaux de compréhension allant d'une structure unique (un aspect pertinent) à une structure multiple (plusieurs aspects indépendants pertinents), au relationnel (intégration au sein d'une structure) et à une abstraction étendue (généralisation à un nouveau domaine).

Tableau 9 : Domaines et sous-domaines des descripteurs de niveau

Domaine	Définis comme	Sous-domaines	Définis comme
Connaissance	La capacité de rappeler et de présenter des informations.	Aucun sous-domaine explicite n'est proposé.	Les catégorisations et formes de connaissances existantes peuvent être adaptées au domaine général comme c'est le cas actuellement ; cette décision pourrait être revue à un stade ultérieur.
Aptitude	La capacité de faire dans le contexte.	Compétence de base.	Compétences qui mettent l'accent sur l'alphabétisation, et la capacité au calcul.
		Transférable.	L'application de connaissances et de compétences universelles dans une série de travaux sociaux et de contextes géographiques. Ce domaine peut, à un stade ultérieur, être développé en un domaine distinct.
		Technique et professionnel.	Le savoir-faire technique spécifique pour faire un travail.
Compétence	L'application des connaissances et aptitudes dans le contexte.	Compétence appliquée.	Comprend la compétence de base qui se concentre sur les aptitudes intellectuelles/académiques de la connaissance ; la compétence pratique qui se concentre sur le contexte opérationnel ; et la compétence réfléchie qui se concentre sur l'autonomie de l'apprenant.
		Compétence affective.	Les compétences personnelles, comportementales et relatives aux attitudes qui incluent un accent particulier sur les compétences qui peuvent être mieux évaluées collectivement.

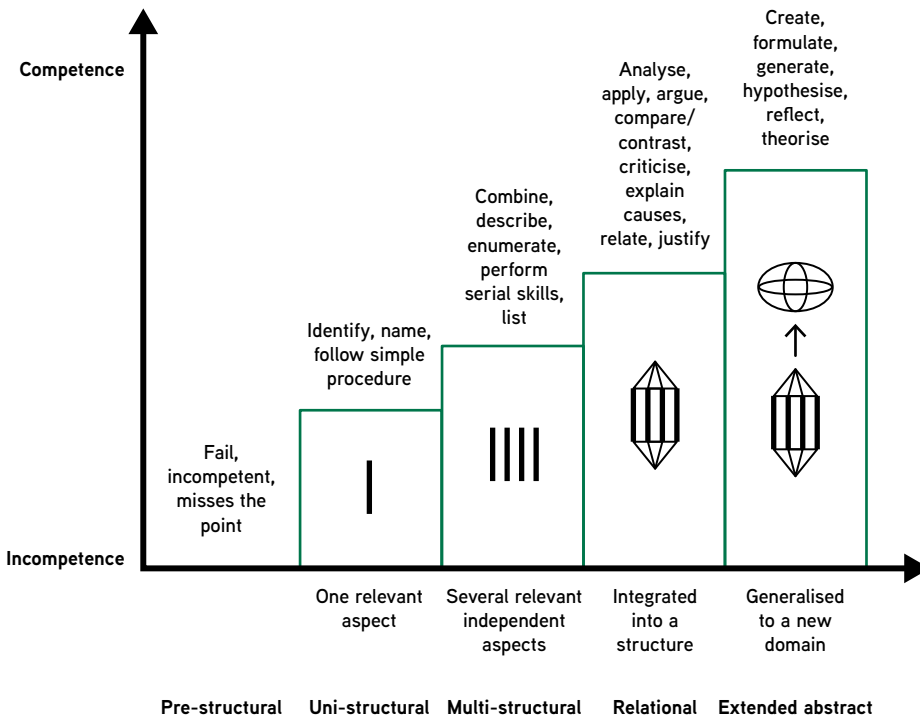
Source : Keevy & Chakroun (2015) ; SADC (2017)

Tableau 10 : Taxinomie révisée de Bloom

La dimension de la connaissance	La dimension du processus cognitif					
	Se rappeler	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer
Connaissance factuelle						
Connaissance conceptuelle						
Connaissance procédurale						
Connaissance métacognitive						

Source : Anderson et al. (2001)

Figure 3 : Taxinomie SOLO



Source : Biggs (2014)

Comme dans le cas des domaines de connaissances et des aptitudes, il existe un modèle largement utilisé pour décrire le domaine des compétences, à savoir le Modèle d'acquisition des compétences de Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Ce modèle diffère des taxinomies de Bloom et SOLO en ce qu'il se concentre sur l'*acquisition* des compétences selon une hiérarchie allant du novice à l'expert.

Dans le cas du CRC de la SADC, les descripteurs de niveau ont été examinés sous la perspective de la progression dans les trois domaines d'apprentissage notamment la connaissance, les aptitudes et les compétences, comme décrit ci-dessus. Une grille a ensuite été élaborée pour chaque domaine (deux pour le domaine de la connaissance) et une ligne fluide a été ajustée à chacune des grilles. Les descripteurs de niveau de la SADC ont été comparés à d'autres descripteurs régionaux (le CEC et l'AQRF) et à une sélection de descripteurs nationaux (d'Afrique du Sud, du Botswana et du Lesotho).

Tableau 11 : Modèle d'acquisition des compétences de Dreyfus

Niveau de progression	Descripteurs
Débutant	Adhésion rigide aux règles ou aux plans enseignés. Peu de perception situationnelle. Pas de jugement discrétionnaire. Sans référence au contexte.
Débutant avancé	Directives pour l'action basée sur des attributs ou des aspects (les aspects sont des caractéristiques globales des situations reconnaissables seulement après une certaine expérience préalable). La perception situationnelle reste limitée. Tous les attributs et aspects sont traités séparément et se voient accorder la même importance.
Compétent	Faire face à la surcharge. Considère maintenant les actions, au moins partiellement, en termes d'objectifs à long terme. Une planification consciente et délibérée. Procédures normalisées et routinières. Analytique.
Très compétent	Considère les situations de manière holistique plutôt qu'en termes d'aspects. Voit ce qui est le plus important dans une situation. Perçoit les écarts par rapport au schéma normal. Une prise de décision moins laborieuse. Utilise des maximes pour l'orientation, dont la signification varie selon la situation Rationnel.
Expert	Ne s'appuie plus sur des règles, des lignes directrices ou des maximes. Une compréhension intuitive des situations, basée sur une profonde compréhension tacite. Approches analytiques utilisées uniquement dans des situations nouvelles ou lorsque des problèmes surviennent. Vision de ce qui est possible.

Source : Dreyfus & Dreyfus (1986)

L'étude de la SADC (Keevy & al, 2017) a révélé que bien que le domaine de la connaissance soit le domaine le mieux compris, la progression varie encore d'un cadre à l'autre. Une tendance commune à plusieurs cadres est la lenteur de la progression au sein de la dimension de la connaissance et l'accent excessif mis sur la connaissance procédurale. D'importantes variations ont également été constatées entre les différents cadres des certifications en ce qui concerne la progression dans le domaine des compétences. Dans l'ensemble, il a été constaté que les descripteurs de niveau du CRC de la SADC se comparaient bien aux descripteurs utilisés dans le CEC et l'AQRF, ainsi que dans les trois CNC inclus dans l'étude.

Comme indiqué précédemment, l'exemple de la SADC n'est certainement pas complètement développé, mais il fournit une base pour la poursuite des travaux dans ce domaine. Le CEDEFOP, l'ETF, l'UNESCO et l'UIL (2017a, p. 36) relèvent certains dilemmes et défis lors de la comparaison des descripteurs de niveau, notamment la nécessité de trouver un équilibre entre la comparabilité internationale et la pertinence nationale :

Cette publication montre qu'il n'existe pas de méthode unique pour élaborer et définir les descripteurs de niveau ; les différentes approches choisies au niveau national font face à des défis différents. Un groupe de pays a choisi d'aligner étroitement les descripteurs de niveau nationaux sur le CEC, en mettant l'accent sur la comparabilité internationale comme objectif principal. Cela risque toutefois de limiter la pertinence et l'utilisation des descripteurs au niveau national. Les descripteurs du CEC, qui utilisent délibérément un langage général, ne pourront pas toujours rendre compte des complexités d'un système national des certifications.

Le CEDEFOP suggère en outre d'élargir les descripteurs de niveau pour inclure les aptitudes et compétences transversales. Cependant, un trop grand nombre de strates de descripteurs de niveau peut réduire la transparence, une plus grande interaction entre les dimensions verticale et horizontale, l'alignement sur les normes des certifications, les spécifications relatives aux programmes d'études et à l'évaluation, et la nécessité d'une convergence terminologique fondée sur une application transparente. Dans le chapitre 3, nous donnons un aperçu de l'application de la méthodologie, en adaptant un modèle d'analyse des descripteurs de niveau, utilisé dans la SADC à un ensemble plus large de descripteurs de niveau.

Exemple 4 : Référencement et alignement

Le dernier exemple de méthodologie utilisée pour améliorer l'harmonisation est le référencement ou, comme on le préfère dans le contexte du CRC de la SADC, l'alignement. Le référencement est une méthodologie utilisée pour comparer les cadres des certifications et, par conséquent, les descripteurs de niveau associés à chaque cadre.

Compte tenu de leur portée géographique et de l'état d'avancement de leur mise en œuvre, les trois exemples mentionnés ici sont le CEC, l'AQRF et le cadre des certifications de la SADC (CCSADC).

Le CEC a été mis en place en 2008 et révisé en 2017. Dans le contexte du CEC, le référencement est défini comme suit :

Un processus qui aboutit à l'établissement d'une relation entre les niveaux du méta-cadre européen (CEC [cadre européen des certifications]) et le cadre ou système national des certifications (CNC). Grâce à ce processus, les autorités nationales responsables des systèmes des certifications, en coopération avec les acteurs responsables du développement et de l'utilisation des certifications,

définissent la correspondance entre le système national des certifications et les huit niveaux du CEC (CEDEFOP, 2011b, p. 6).

Le référencement est considéré comme un processus de transparence, basé sur des critères et des procédures convenus pour tous les pays concernés. Les 10 critères et procédures de référencement du CEC ont été élaborés et adoptés par le groupe consultatif du CEC en 2009, et utilisés pour référencer la grande majorité des CNC européens au CEC. Lors de la révision des recommandations du CEC qui a eu lieu en 2017, les 10 critères et procédures ont été mis à jour, affinés et inclus dans l'annexe III. Le portail du CEC contient un outil permettant de visualiser les comparaisons entre les CNC, leurs niveaux et les types de certifications qui font partie des CNC.

Les deux générations de la *Recommandation* du CEC (Commission européenne 2008, 2017) invitent les pays concernés à : a) publier les rapports de référencement sur le portail du CEC dès leur validation ; et b) utiliser les niveaux appropriés du CEC sur les documents de certification et les registres de certification nouvellement publiés, une fois le processus de référencement achevé. Au moment de la rédaction de ce rapport, 36 rapports de référencement acceptés par le groupe consultatif du CEC sont publiés sur le site web [Europass-CEC](#). La *Recommandation* du CEC de 2017 vise à approfondir et à réviser le référencement, et plusieurs pays ont présenté leurs rapports de référencement révisés, reflétant une évolution et des réformes substantielles des CNC nationaux. En 2020, la France et l'Irlande réviseront leurs rapports de référencement. Le CEDEFOP maintient une base de connaissances substantielle sur les CNC en Europe et examine annuellement les développements des CNCs (CEDEFOP 2018a, 2019, 2020).

Les critères et les procédures de référencement dans le contexte des CEC présentent des similitudes substantielles avec les critères d'alignement du CRC de la SADC et avec des critères de référencement propres à l'AQRF. Dans le contexte de l'AQRF :

Le référencement est un processus qui établit la relation entre les huit niveaux de l'AQRF et les niveaux d'un CNC ou d'un SNC [système national des certifications] de chaque EMA [États membres de l'ANASE]. Les objectifs du processus de référencement sont les suivants : décrire une structure commune permettant de relier les CNC à l'AQRF ; garantir que le processus de liaison entrepris est solide et transparent ; fournir une structure d'établissement des rapports, commune pour les rapports de référencement. Le référencement à l'AQRF améliorera la compréhension des niveaux d'un CNC ou des CNC, et des certifications qui se situent à ces niveaux, dans l'ensemble des EMA participants. Pour entreprendre un référencement à l'AQRF, les EMA doivent soumettre un rapport de référencement de l'AQRF répondant aux 11 critères de référencement de l'AQRF pour examen par le comité de l'AQRF (ASEAN, 2018, p. 20).

Dans la SADC, l'alignement est défini de manière générale comme suit :

La vision est que, dans la région de la SADC, tous les nouveaux certificats de qualification, diplômes et autres documents délivrés par les autorités compétentes indiqueront le niveau SADC [CRC] correspondant. L'alignement permettra cette reconnaissance des résultats obtenus au niveau régional. La transparence et les informations qui résulteront des certifications et l'AQ des États membres alignés contribueront à renforcer la confiance mutuelle entre les membres de la SADC. L'alignement régional permettrait également aux institutions et aux individus de comparer leurs niveaux d'apprentissage et de compétence et réduirait les doubles emplois inutiles en matière d'apprentissage et d'efforts lorsque ces derniers parcourent les pays de la SADC pour des études ou une recherche de travail (SAQA, 2020, p. 7).

Tableau 12 : Critères d'alignement de la SADC

Critères d'alignement	
1	Les responsabilités des organismes nationaux concernés qui participent au processus d'alignement sont déterminées et publiées par les autorités compétentes.
2	Il existe un lien clair et démontrable entre les niveaux des certifications dans le CNC/système national des certifications (SNC) et les descripteurs de niveau du CRC de la SADC.
3	Le CNC/SNC est basé sur les résultats de l'apprentissage et les liens avec l'apprentissage non formel et informel et les systèmes de crédits (lorsqu'ils existent).
4	Les procédures d'inclusion des certifications dans le CNC ou de description de la place des certifications dans le CNC sont transparentes.
5	Le système national d'assurance qualité pour l'éducation et la formation fait référence au CNC ou au SNC et est conforme aux lignes directrices en matière d'assurance qualité du CRC de la SADC.
6	Il y a une indication claire des autorités nationales compétentes responsables de la vérification des certifications obtenues dans le système national.
7	Le processus d'alignement doit comprendre un accord explicite des organismes d'assurance qualité concernés.
8	Les organismes nationaux compétents certifient l'alignement du CNC/SNC sur le CRC de la SADC. Un rapport complet sur l'alignement et ses preuves doit être publié par les organismes nationaux compétents.
9	La plate-forme officielle du CRC de la SADC doit tenir une liste publique des pays membres qui ont achevé le processus d'alignement et,
10	Dans la région de la SADC, tous les nouveaux certificats de qualification, diplômes et autres documents délivrés par les autorités compétentes doivent contenir le niveau approprié du CRC de la SADC.

Source : SADC (2018)

Le plan d'alignement des CNC sur le CRC de la SADC comprend deux phases : une phase pilote des pays et un déploiement dans le reste des États membres de la SADC en fonction de leur état de préparation. Un outil d'auto-évaluation par les équipes nationales d'alignement a été diffusé et inclus dans le flux officiel des processus d'alignement. Le concept de cet outil est le résultat des échanges entre pairs avec l'ETF en 2016. Des ateliers d'apprentissage par les pairs et de renforcement des capacités ont été organisés pour aider les pays dans le cadre de ce processus. Huit pays (Botswana, Eswatini, Lesotho, Île Maurice, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud et Zambie) ont accepté de participer à la phase pilote d'alignement de leurs CNC sur le CRC de la SADC en 2017. L'Angola, la République démocratique du Congo et le Zimbabwe les ont rejoints en 2019. En juin 2020, deux États membres, à savoir les Seychelles (Autorité des certifications des Seychelles, 2020) et l'Afrique du Sud (SAQA, 2020), ont achevé l'alignement de leur CNC sur le CRC de la SADC, tandis que les autres États membres en sont à divers stades de l'alignement de leur CNC sur le CRC de la SADC. L'île Maurice a élaboré un projet de rapport d'alignement (Autorité des certifications de l'Île Maurice, 2020). Les rapports ont été publiés sur les sites internet nationaux respectifs.

Le référencement des cadres des certifications nationaux et régionaux représente un point capital dans l'élaboration d'un cadre des certifications (voir Hart, 2009), car il implique l'application pratique de modèles qui, jusqu'alors, auraient pu demeurer abstraits et amorphes. C'est à ce stade que les forces et les faiblesses d'un cadre deviennent plus évidentes ; c'est également le stade où le développement de la confiance entre les pays et les régions est solidifié. Pour cette raison, le référencement doit être compris comme allant au-delà d'un simple exercice technique d'appariement des niveaux, des crédits et des types de certification ; il s'agit plutôt d'un processus social dans lequel les différentes parties prenantes peuvent participer, et qui permet un examen objectif et externe des systèmes nationaux qui, dans le passé, ont pu être étroitement surveillés et protégés par chaque pays.

Il existe trois types de référencement : 1) le « référencement ascendant », qui désigne les pays qui référencent leur CNC au CRC ; 2) le « référencement entre pairs », qui désigne les pays qui référencent leurs cadres entre eux ; et 3) le « référencement descendant », qui désigne le référencement d'un cadre des certifications plus complet à un cadre de certifications moins complet, par exemple, le référencement du CNC à un cadre de certifications de l'EFTP (Keevy & Jaftha, 2014).

Le référencement peut sembler être un processus simple, impliquant des comparaisons et l'établissement d'un lien démontrable entre les cadres des certifications sur la base de critères de référencement/d'alignement convenus (voir plus de détails sur les critères de référencement/d'alignement dans la section 2.4.2, exemple 4), mais il nécessite une analyse pour démontrer la compatibilité entre les CNC et le CRC dans un contexte de diversité inhérente aux systèmes des certifications et aux expériences de référencement. Dans l'expérience du CEC, la comparaison de cadres qui ont un nombre variable de niveaux n'a pas été problématique, comme le démontrent les cas de l'Irlande et de la Slovaquie, par exemple. Une meilleure compréhension de l'utilisation des acquis de l'apprentissage et des domaines d'apprentissage utilisés dans les descripteurs de niveau offre une autre possibilité importante d'approfondir les processus de référencement entre les pays et également entre les CRC et les CNC, et cela a été fait tout au long de l'expérience du CEC et de l'AQRF.

Tableau 13 : Dimensions du référencement

		Ascendant	Pair	Descendant
Niveau	Primaire	TYPE A1 Forme de référencement la plus courante à ce jour ; utilisée en relation avec le CEC.	TYPE B1 Nouvelle zone explorée par la Nouvelle-Zélande et la Chine.	TYPE C1 Nécessaire si le sous-cadre a précédé le CNC ou si les deux ont été élaborés séparément.
	Secondaire	TYPE A2 Comme le CEC est un méta-cadre sans ses « propres » qualifications, ce n'est pas possible.	TYPE B2 Il existe plusieurs exemples de cartographie des certifications spécifiques entre pays (même avant l'avènement des CNC.)	TYPE C2 Dans ce cas, le CNC n'aura pas ses « propres » certifications car celles-ci se trouvent au sein du sous-cadre.

Source : Adapté de Keevy & Jaftha (2014)

2.4.3 Vers une méthodologie consolidée pour la transparence et la comparabilité des certifications en Afrique

L'interaction entre les quatre approches présentées ci-dessus fournit une base solide pour une méthodologie plus ferme qui peut être davantage développée et utilisée au cours du processus de l'ACQF. Quelques considérations sont brièvement exposées ci-dessous, puis appliquées de manière limitée au chapitre 3. Le tableau 14 s'appuie sur les principaux points forts de chacune des quatre approches et comprend des suggestions pour une analyse plus approfondie au-delà de ce qui pourrait être accompli dans cette étude cartographique.

Au chapitre 3, nous examinons l'application proposée des points (a) et (b) dans le tableau 14 ci-dessus. La sélection des certifications pour l'analyse a été soigneusement planifiée en consultation avec le projet de l'ACQF, et les principales considérations suivantes ont guidé la sélection.

Considération 1 : Couvrir au moins l'EFTP et l'enseignement supérieur

Considérant que l'analyse avait une portée limitée, il a été décidé de ne pas analyser les diplômes de fin d'études (Baccalauréat), car plusieurs initiatives régionales ont déjà été entreprises dans ce sens. Les diplômes de fin d'études sont également moins nombreux et, pour la plupart très anciens, avec un accent prononcé sur les aspects liés aux programmes d'études. D'un autre point de vue, l'EFTP et l'enseignement supérieur sont deux secteurs qui, dans la plupart des pays, ont été touchés par les CNC et les approches fondées sur les acquis de l'apprentissage de manière plus directe, et fournissent, à notre avis, des exemples contemporains importants de la manière dont les certifications sont développées en Afrique.

Considération 2 : Penser à l'avenir

Alors que l'ACQF est en cours de développement, nous constatons une importante tendance internationale vers de nouvelles formes de délivrance des titres de compétence et vers la numérisation (Shiohira & Dale-Jones, 2019). Compte tenu de la vision de l'ACQF en tant que cadre ouvert à l'innovation (technologique, nouveaux types d'apprentissage et de certifications), l'étude cartographique intègre dans la comparaison des certifications un exemple de titre de compétences numériques.

Considération 3 : Les qualifications doivent être en rapport avec l'emploi dans de nombreux pays

La sélection des certifications dans l'EFTP et l'enseignement supérieur devrait être alignée sur l'examen de l'emploi entre les pays, dans une région, voire sur l'ensemble du continent. La mobilité transfrontalière des emplois peut être un bon indicateur de la reconnaissance transfrontalière de l'apprentissage (voir OIT, 2020c) ; cela sera testé dans l'analyse.

Considération 4 : Examiner l'impact et l'importance de la Zone de libre-échange continentale africaine et du Protocole sur la libre circulation des personnes, le droit de résidence et le droit d'établissement (Protocole de l'UA sur la libre circulation)

L'accord établissant la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf), a été signé le 21 mars 2018, et est entré dans sa phase opérationnelle en 2019 (CUA, 2019b). Les objectifs fixés par la ZLECAf sont de créer un marché libéralisé pour les biens et les services, de contribuer à la circulation des capitaux et des personnes physiques et de faciliter les investissements, de jeter les bases de l'établissement de l'Union douanière continentale à un stade ultérieur. L'un des protocoles de la ZLECAf (Protocole sur le commerce des services) mentionne dans son article 10 (« Reconnaissance mutuelle ») la reconnaissance de l'éducation et l'harmonisation. Le Protocole

Tableau 14 : Options d'harmonisation en Afrique

	Point de référence		
	National	Africain	International
Profil des certifications	Utilisez les critères convenus (voir ci-dessous) pour sélectionner un échantillon des certifications des pays africains qui peuvent être en adéquation avec la classification de l'ESCO, et présentées sous forme de profils des certifications. À moyen et à long terme, il est proposé d'élaborer une classification des professions, compétences et certifications professionnelles adaptée au marché du travail africain, à l'éducation et à la formation.* (a)		
Inventaire	Cette méthodologie est bien adaptée aux pays qui aspirent à mettre en place des CNC et devrait être poursuivie au niveau national le cas échéant. Les exemples du Maroc et de l'Afrique du Sud s'avéreront utiles à cet égard.	Non recommandé à ce stade en raison des variations entre les pays en termes de développement de CNC, mais aussi en raison des différences entre les systèmes, profondément ancrées entre les pays anglophones, francophones, lusophones et arabophones.	Une comparaison avec d'autres inventaires nationaux s'avérera utile.
Comparaison des descripteurs de niveau	Utilisez l'exemple de la SADC pour étendre l'application de la méthodologie aux 10 études de cas de pays incluses dans l'étude cartographique de l'ACQF. Cet exercice peut servir de base à l'élaboration d'un ensemble de descripteurs ACQF si ceux-ci sont approuvés lors des phases 2 ou 3 du processus de l'ACQF. (b)		Il est recommandé de procéder à une évaluation comparative avec d'autres pays et régions pendant l'élaboration des descripteurs de niveau.
Référencement et alignement des CNC au CRC.	Le processus d'alignement dans la SADC fournit un exemple utile aux autres régions et devrait être davantage développé dans la CAE, la CEDEAO. D'autres CER pourraient suivre lorsqu'elles seront prêtes.	Il convient d'examiner attentivement l'objectif futur de l'ACQF et, par voie de conséquence, l'alignement des CNC et des CRC en Afrique sur l'ACQF, puis l'alignement entre l'ACQF et les autres CRC.	

Note : *L'utilisation des niveaux de référence mondiaux tous récents (Hart & Chakroun, 2019) pour développer des profils de certifications similaires est examinée au chapitre 4, où certaines applications initiales sont résumées, y compris celle des descripteurs de niveau et l'implication potentielle de ce système métrique international plus neutre pour le référencement et l'alignement des CNC et CRC.

sur le commerce des services est entré en vigueur en mettant l'accent sur un certain nombre de secteurs prioritaires que sont : les services aux entreprises, les services financiers, la communication, le tourisme et les transports. L'une des principales caractéristiques du protocole de l'UA sur la libre circulation est que les citoyens doivent être sensibilisés aux avantages de la coexistence et de l'intégration, ce qui indique clairement que la crainte que les étrangers ne saisissent les opportunités économiques est mal placée, car ils augmentent en fait la compétitivité,

notamment en matière d'amélioration des compétences. Les pays sont encouragés à réfléchir à la manière dont ils peuvent trouver un équilibre entre la libre circulation des personnes et le protectionnisme. Il leur est également conseillé de mettre en place des politiques qui encouragent la mobilité pour l'acquisition des compétences, l'éducation et la formation. Le protocole de l'UA sur la libre circulation, dans son article 18(2), stipule que les États parties doivent mettre en place un cadre continental des certifications pour promouvoir la libre circulation des personnes. La comparabilité des certifications dans ce contexte d'intégration économique et de libre circulation est un impératif auquel l'ACQF peut contribuer.

Considération 5 : Sélection des pays et des CER pour une analyse profonde

L'étude cartographique globale comprenait des visites dans dix pays et trois CER en vue d'effectuer une analyse profonde, ceci a permis d'obtenir des informations supplémentaires dans les différents pays.

Sur la base des cinq considérations soulignées, les certifications (et cours) suivantes ont été sélectionnées pour l'analyse.

Tableau 15 : Sélection des certifications pour une analyse plus approfondie

Certification illustrative	Considération					
	1-EFTP et enseignement supérieur	2- En rapport avec l'emploi	3-Penser à l'avenir	4- ZLECAf et ZLE	5-Liens vers les analyses profondes	6- Utilisé dans d'autres études
Assistant hôtelier (secteur du tourisme, niveau de certificat ou diplôme, offert par l'établissement ou l'employeur)	EFTP	Oui		Oui		CEDEFOP (2016)
Comptable (secteur des services financiers, niveau licence offert par un établissement d'enseignement supérieur)	Enseignement supérieur	Oui		Oui		
Cours de codages (secteur des TIC, niveau non-formel offert par un prestataire en ligne)	EFTP & enseignement supérieur	Oui	Oui	Oui		

Compte tenu de l'ampleur de la tâche d'un cadre continental pour comparer les certifications et les descripteurs de niveau dans différents pays, systèmes et langues, il est utile d'examiner dans quelle mesure un tel processus peut être automatisé. Les éléments constitutifs d'une méthodologie informatisée de comparaison des certifications sont contenus dans le résumé présenté ici et peuvent certainement être automatisés avec une facilité relative dans les mois à venir. Le développement des NRM, y compris d'une application automatisée, est un élément à garder à l'esprit et est examiné plus en détail au chapitre 4.

2.5 Vue d'ensemble

Dans ses travaux majeurs sur les CNC, Tuck (2007) décrit un CRC comme un méta-cadre qui consolide et coordonne les CNC qui rentrent dans son champs d'action et, ironiquement, ne contient aucune certification. Le CEC (Commission européenne, 2017) et l'AQRF (ANASE, 2018) correspondent certainement à cette description, tout comme les nouveaux CRC de la SADC (Comité technique de la SADC sur la certification et l'accréditation, 2018), de la CEDEAO (UNESCO, 2013), de la CAE (CAE, 2018 ; CAE & UNESCO, 2019) et de l'IGAD (IGAD, 2019). Les NRM (Hart & Chakroun, 2019) sont un exemple de niveau supérieur même à un cadre des certifications, bien qu'il serait difficile de décrire les NRM comme un type de cadre des certifications. Telle est la situation difficile de l'ACQF. Géographiquement, il s'agit d'un cadre continental, étant entendu que cette définition intègre les pays qui sont considérés comme faisant partie la croûte continentale ; par exemple, Madagascar, les Seychelles, le Cap-Vert, Sao Tomé-et-Principe. Il reste à voir si l'ACQF agira comme un méta-cadre de référence commun (au-delà des cadres nationaux ou sous régionaux), ou s'il s'étendra vers une certaine standardisation des dispositifs d'assurance qualité ou des certifications. Il est important de noter, dans toute discussion sur l'ACQF proposé, que les dispositions relatives aux CRC sont différentes des accords bilatéraux, trilatéraux ou multilatéraux qui peuvent exister entre les agences nationales des certifications, les organismes professionnels et les prestataires d'éducation pour les normes et la reconnaissance des certifications (Bateman & Coles, 2013). Les CRC ne remplacent ni n'affaiblissent ces accords, mais devraient les soutenir et les améliorer.

En pensant à l'avenir, nous constatons que l'accent continue d'être mis sur le développement des cadres des certifications, mais il y a des signes importants à l'horizon qui suggèrent que les cadres des certifications pourraient manquer de l'agilité requise dans l'ère numérique post-Covid-19. Une caractéristique essentielle de cette nouvelle période est également le passage à l'individu qui peut posséder ses propres données, son propre parcours d'apprentissage, et qui est protégé dans ce processus (Shiohira & Dale-Jones, 2019). Une question importante, sur laquelle nous reviendrons, est de savoir dans quelle mesure l'ACQF serait capable de dépasser la réflexion actuelle, de se dissocier de la trajectoire actuelle des cadres des certifications de quatrième génération et d'être toujours uniquement africain. Ce ne sera pas une tâche facile à réaliser.

Dans le chapitre suivant, nous présentons un résumé détaillé des résultats de l'étude cartographique, en nous appuyant sur les conclusions de l'enquête, de la recherche documentaire et des visites sur le terrain. Les conclusions sont présentées conformément aux 11 domaines thématiques décrits aux chapitres 1 et 2.

3 CARTOGRAPHIE DES CADRES DES CERTIFICATIONS EN AFRIQUE

Points principaux

- Ce chapitre constitue l'élément central du rapport. Il est basé sur les treize rapports des pays et les trois rapports des CER élaborés par les experts du JET Education Services et de l'ETF.
- Les politiques et les expériences des pays africains fournissent un cadre riche dans lequel une meilleure harmonisation, vue sous l'angle d'une transparence et d'une comparabilité croissantes, des certifications peut avoir lieu, dans un contexte où les cadres des certifications sont à différents stades de développement et de mise en œuvre à travers le continent.
- La majorité des cadres des certifications en Afrique sont opérationnels dans les pays de la région d'Afrique australe, où le cadre régional des certifications (CRC) de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) est bien établi. Ces cadres nationaux des certifications (CNC) d'Afrique australe ont été mis en œuvre sur une plus longue période et, par conséquent, disposent de bases juridiques, d'instruments opérationnels et de structures de gouvernance plus matures qui maintiennent et garantissent l'intégrité des CNC.
- Les développements récents en Afrique de l'Est, notamment au Kenya, depuis 2014, sont remarquables, avec la mise en place de la base juridique, de la gouvernance et du registre des certifications. L'Éthiopie a conçu les bases conceptuelles techniques de son CNC mais l'entité de gouvernance n'est pas encore en place pour diriger sa mise en œuvre. La Somalie s'est engagée dans l'élaboration de son CNC et les premiers projets de documents conceptuels ont été partagés avec le projet du Cadre continental africain des certifications (ACQF) en octobre 2020.
- Dans le nord, le Maroc et la Tunisie disposent depuis un certain temps de CNC légalement établis et continuent à travailler sur les structures de mise en œuvre et les registres des certifications. L'Égypte a élaboré les éléments clés d'un CNC pour la réforme, afin de combler les écarts et de renforcer la confiance, mais la législation est en cours d'approbation.
- En Afrique de l'Ouest, il existe un panorama plus diversifié des cadres des certifications : certains pays ont mis en place des systèmes de certifications, mais pas encore de CNC complet, tandis que d'autres ont mis en place des cadres d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et élaborent des CNC complets englobant l'enseignement supérieur. Certains pays d'Afrique de l'Ouest ont entamé les premières étapes de leur processus d'élaboration de CNC, tandis que d'autres sont passés à la consultation de leur projet de CNC (l'Angola, le Ghana, la Guinée-Bissau et la Sierra Leone). Le Cap-Vert est l'exemple remarquable d'un CNC intégré et complet (huit niveaux), lié au catalogue national des certifications (en ligne) et au système de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel. Après une décennie d'expérience, le CNC du Cap-Vert a été révisé en 2020 et est entré dans une phase de mise en œuvre avancée.
- En Afrique centrale, le Cameroun met en œuvre depuis 2007 le cadre Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'un système de niveaux et de types de certifications pour l'EFTP. Le développement du CNC fait partie des objectifs définis dans le « Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-2020 » du Cameroun et les travaux ont commencé avec la mise en place d'un groupe de travail national et l'engagement d'une expertise internationale. Dans cette partie centrale de l'Afrique, les développements de CNC sont moins prononcés.

3.1 Introduction

Ce chapitre résume les résultats de l'étude cartographique, en s'appuyant sur les 11 domaines thématiques et les considérations méthodologiques présentées au chapitre 2. Le chapitre commence par un aperçu des onze pays et des trois communautés économiques régionales (CER) qui ont été inclus dans les visites techniques sur le terrain, suivi d'une présentation plus détaillée des résultats de la cartographie dans les domaines thématiques. Les résultats par pays sont présentés en premier lieu, suivis d'une description plus ciblée des aspects régionaux. Cette présentation est suivie de l'analyse d'un échantillon de descripteurs de niveau des pays africains et de deux CER, en utilisant la méthodologie essayée pour la première fois dans le contexte de la SADC (Keevy & al, 2017). La dernière partie de ce chapitre présente les résultats de l'analyse d'un échantillon de certifications africaines, en s'appuyant sur les méthodologies utilisées par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (Bjørnåvold & Chakroun, 2017) pour élaborer des profils de certifications par rapport aux critères européens des professions les plus pertinentes : aptitudes, compétences, certifications et professions (ESCO).

3.2 Aperçus des résultats des études de cas

3.2.1 Angola

Le plan national de développement 2018-2022 de l'Angola présente les détails du développement d'un système national des certifications (SNC), dont le CNC sera une composante. Le développement du SNC intégré et à multiples aspects est en cours, sous-tendu par la feuille de route SNC 2019-22, soutenu par l'assistance technique et le budget de l'État, et dirigé par une unité de coordination nationale spécifique. Les progrès sont tangibles puisque le projet de document conceptuel du CNC devrait être achevé d'ici la fin de 2020. Le CNC sera une facette et un outil essentiel du SNC, travaillant en collaboration avec un catalogue national des certifications (registre), des lignes directrices pour la validation de l'apprentissage non formel et informel, un système d'information intégré et un manuel pour le développement des normes (de compétence et de formation). La création d'une Autorité nationale des certifications est prévue pour 2022. L'unité technique de gestion du plan national de formation du personnel (UTG-PNQF- Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros) est responsable de la mise en œuvre du programme de développement du SNC, tel que détaillé dans le Plan national de développement 2018-2022. La discussion initiale sur la question de savoir si le CNC doit comporter huit ou dix niveaux est passée à une nouvelle phase, et la structure à dix niveaux a de solides arguments en sa faveur, car l'Angola aspire à s'aligner sur le CRC de la SADC. Les descripteurs de niveaux sont en phase de discussion.

Dans le cadre de l'élaboration du SNC, on s'oriente vers un programme d'études renouvelé et une méthodologie détaillée de développement des certifications, tous deux basés sur les acquis de l'apprentissage. L'Angola s'est engagé à participer au cadre de la SADC, permettant ainsi la reconnaissance mutuelle des certifications et la portabilité des compétences et des certifications des travailleurs immigrés. En juillet 2020, l'institut chargé de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la reconnaissance et de l'homologation des diplômes, INAAREES (Institut national d'évaluation, d'accréditation et de reconnaissance des études de l'enseignement supérieur- Instituto Nacional de Avaliação Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior), a mis en place une nouvelle procédure en ligne pour l'homologation et la reconnaissance des diplômes, via le portail des services publics du gouvernement. Ce passage à une procédure

dématérialisée répond à la fois aux contraintes liées à la Covid-19 et aux besoins d'efficacité suscités par une demande croissante. La loi 32/20 du 12 août 2020, récemment approuvée, modifiant la loi 17/16 sur les bases du système d'éducation et de formation, mentionne pour la première fois le SNC, défini comme garant de l'articulation entre les différents sous-systèmes d'éducation et le système national de formation professionnelle.

3.2.2 Cap-Vert

Le CNC du Cap-Vert est un pilier du SNC et fonctionne depuis dix ans. Le SNC fonctionne en outre par le biais d'un certain nombre d'autres instruments, notamment le Catalogue national des Certifications (CNC), le système de crédits, le registre individuel des certifications et des compétences, le système de suivi, d'évaluation et d'amélioration de la qualité du SNC et le système de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (RVCC). Un certain nombre d'actes juridiques, dont certains ont été établis dès 2010, constituent la base juridique du SNC, du CNC, du CNC (catalogue national des certifications), du RVCC et de l'unité de coordination du SNC et de la gouvernance multipartite. En 2018 et 2020, la base juridique a été revue et complétée. Les objectifs du CNC comprennent la lisibilité, la transparence et la comparabilité des certifications, l'intégration et l'articulation des certifications des différents sous-systèmes, l'amélioration de la transparence des certifications, la promotion de l'accès, l'évaluation et la qualité des certifications, l'application de l'approche fondée sur les résultats de l'apprentissage pour décrire les certifications et promouvoir la validation de l'apprentissage non formel et informel.

Le CNC du Cap-Vert aspire à se comparer au Cadre européen des certifications (CEC) et à coopérer avec l'espace des certifications de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). L'approche fondée sur les résultats de l'apprentissage est un principe central du CNC et assure un lien systémique avec la validation et la certification des compétences (RVCC). Le CNC comprend huit niveaux et les descripteurs de niveau combinent trois domaines d'apprentissage : connaissances, aptitudes et responsabilité et autonomie. Le système de crédits de l'enseignement supérieur est aligné sur le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS- European Credit Transfer System). En ce qui concerne l'EFTP, un système de crédits est en cours d'élaboration. Le CNQ (catalogue national des certifications) en ligne a enregistré 63 certifications de niveaux 2 à 5 réparties dans 15 secteurs. Le registre actualisé des programmes accrédités dans l'enseignement supérieur est géré par l'Agence de régulation de l'enseignement supérieur (ARES) et la liste récapitulative de ces programmes est publiée sur le site des offres de formation ARES. Actuellement, ce registre comprend 205 programmes accrédités des niveaux 6, 7 et 8 du CNC (Licence, Master et Doctorat). Les sites internet de chaque établissement d'enseignement supérieur (EES) affichent des informations sur les cycles d'études et les certifications respectives. L'unité de coordination du système national des certifications (UC-SNQ) joue un rôle majeur dans la mise en œuvre et la coordination du CNC et fournit également un soutien technique, notamment pour l'élaboration des politiques et des instruments. La plupart des financements des activités liées au SNC proviennent du budget de l'État, mais ces activités sont également soutenues par d'autres sources. L'Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES) est l'agence de régulation de l'enseignement supérieur chargée de l'assurance qualité des programmes et des établissements et du registre des programmes et des certifications accrédités.

3.2.3 Cameroun

Le Cameroun a entamé une réflexion et une analyse en vue du développement d'un CNC en 2017, conformément à l'objectif défini dans le deuxième volet (*Qualité et pertinence*) du Document

de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation 2013-2020 (DSSEF). Le secteur de la formation professionnelle et son ministère de tutelle, le ministère de l'Emploi et de la formation professionnelle (MINEFOP), ont été étroitement associés à ces débats et propositions de départ. En 2020, le pays a pris de nouvelles mesures et a obtenu des ressources pour s'engager dans le processus de développement du CNC en concluant avec succès l'évaluation du projet à grande échelle d'enseignement secondaire et de développement des compétences, financé par le groupe de la Banque mondiale. La sous-composante 2.3 du projet se concentrera sur le renforcement de la capacité institutionnelle du système de développement des compétences, y compris le développement du cadre national de qualification et de certification (CNQC), en s'appuyant sur le travail préliminaire effectué par le MINEFOP en 2017 et le groupe de travail interministériel déjà en place. Le CNC : a) spécifiera la relation, horizontale et verticale, entre les différentes certifications au sein d'un système national ; b) couvrira tous les niveaux et types d'enseignement et de formation techniques ; et c) fournira un moyen de comparer les certifications et de décrire la relation entre les différents niveaux d'un système national d'enseignement et de formation techniques et le niveau, la charge de travail et les résultats de l'apprentissage des certifications spécifiques. L'élaboration et la future mise en œuvre du CNC peuvent contribuer à une coopération plus étroite, dont le besoin se fait cruellement sentir, entre les ministères concernés. Les autorités et les parties prenantes reconnaissent l'importance d'un CNC pour améliorer l'intégration, la convergence et les voies de mobilité entre les différents sous-secteurs de la structure complexe de l'éducation et de la formation.

3.2.4 Égypte

Le développement du CNC de l'Égypte a commencé en 2005 et se poursuit. La création du CNC est basée sur un amendement de la loi 82 de 2006, par lequel l'Autorité nationale pour l'assurance qualité et l'accréditation de l'éducation (NAQAAE-National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education) a également été créée. Cet organisme est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du CNC. Lorsque le CNC sera pleinement opérationnel, les instruments suivants compléteront le cadre : un système de crédits, des descripteurs de niveau, des parcours d'articulation, un registre national des certifications et un système de reconnaissance des résultats de l'apprentissage (apprentissage formel et informel) et de transfert des crédits. Le CNC sera complet et comprendra l'enseignement de base, l'EFTP et l'enseignement supérieur et sera composé de huit niveaux. Les objectifs du CNC comprennent la mise en place et l'orientation des normes de référence et des normes académiques, l'établissement de liens entre les différentes composantes du système éducatif afin de permettre une progression et une mobilité en douceur, tout en favorisant la validation des acquis de l'expérience (VAE) et en servant d'outil de comparaison pour la reconnaissance des certifications égyptiennes. Le CNC est considéré comme un instrument de réforme visant à combler les écarts, à instaurer la confiance, à encourager l'apprentissage tout au long de la vie et à surmonter les inégalités sociales.

3.2.5 Éthiopie

Le CNC de l'Éthiopie est en cours de développement depuis 2006 et vise à être complet, couvrant tous les secteurs et incluant toutes les certifications nationales. Le CNC a été officiellement proclamé en 2010, mais il n'est pas clair si la législation a été promulguée depuis cette proclamation. Bien qu'il ait été initialement prévu d'inclure dix niveaux, le CNC a été modifié pour en inclure huit. Le Cadre national des certifications de l'EFTP (CNCE) est un sous-cadre qui est opérationnel depuis 2010. Les descripteurs de niveau de ce sous-cadre constituent une base utile pour les

développements futurs et ont été développés sur cinq niveaux verticaux et quatre domaines horizontaux. Les pratiques d'assurance qualité au sein du CNC doivent encore être davantage développées. La feuille de route pour le développement de l'éducation éthiopienne (2018-30) met fortement l'accent sur le non formel et suggère la création d'une agence nationale et régionale distincte pour organiser l'éducation des adultes, l'éducation non formelle et l'EFTP non formel dans le pays.

3.2.6 Kenya

L'Autorité nationale des certifications du Kenya (KNQA- Kenya National Qualifications Authority) est l'organe de tutelle du CNC du pays, ayant développé et publié au journal officiel la réglementation du CNC du Kenya. Le CNC kenyan est un cadre des certifications basé sur les résultats de l'apprentissage, qui englobe tous les secteurs et toutes les formes d'apprentissage, tout en reconnaissant deux sous-cadres distincts au sein de ce cadre général, l'un pour les certifications académiques et l'autre pour les certifications professionnelles. Le cadre se compose de dix niveaux, avec des descripteurs de niveau couvrant trois domaines d'apprentissage : connaissances, aptitudes et compétences. Un registre central des certifications géré par la KNQA définit des critères clairs pour l'attribution des diplômes, détaillant les connaissances et les compétences requises dans chaque cas. La Base de données nationale des dossiers des apprenants du Kenya (KNLRD- Kenya National Learner Record Database) est en cours de création. L'ensemble des registres et des systèmes de gestion du CNC du Kenya est organisé dans le Système national d'information sur la gestion des certifications (NAQMIS- National Qualifications Management Information System), qui est dans une phase de développement avancée. La KNQA est également en train d'élaborer des normes professionnelles et de formation, afin que les certifications puissent être mieux adaptées aux besoins de l'industrie et des employeurs.

3.2.7 Maroc

En 2007, les parties prenantes et les institutions gouvernementales marocaines ont lancé le processus d'analyse et d'exploration qui a servi de base à la conception technique et conceptuelle du CNC. Le cadre conceptuel et technique du CNC a été validé à l'origine par une conférence ministérielle qui s'est tenue à Rabat en 2013. En octobre 2015, le document a été mis à jour et révisé, et en 2019, il a été revalidé par le ministre de l'Éducation nationale. Le CNC marocain est sous-tendu par une série de documents politiques et législatifs, tels que la loi-cadre 51.17 sur l'éducation (adoptée le 19 août 2019), la Vision stratégique 2030 pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion et la Stratégie de formation professionnelle 2021. Une étape importante a été franchie avec la création de la Commission permanente du CNC en juillet 2019. Le CNC marocain est complet et structuré en huit niveaux, chacun des niveaux est défini par six domaines de descripteurs de niveau : connaissances, compétences, complexité, autonomie/responsabilité, adaptabilité et communication. Les descripteurs de niveau du CNC marocain sont formulés de manière détaillée et peuvent servir de référence aux parties prenantes et aux praticiens impliqués dans la conception des normes de compétence, des programmes d'apprentissage et des normes d'évaluation. Les certifications basées sur les résultats de l'apprentissage sont bien ancrées dans le sous-système de la formation professionnelle. Au Maroc, *l'Approche par compétences (APC)* a été continuellement promue par le gouvernement et a permis d'accumuler une expérience substantielle de plus d'une décennie de développements méthodologiques, de conception et d'implantation de programmes et de formation de spécialistes de l'APC. À moyen terme, le Maroc aspire à un référencement de son CNC sur le CEC. Dans le même temps, les plus hauts dirigeants

du pays ont exprimé leur engagement à rejoindre et à contribuer aux activités du processus de développement de l'ACQF et à travailler pour des objectifs communs en matière de certifications sur le continent.

3.2.8 Mozambique

Actuellement, le **Mozambique** possède deux cadres sectoriels des certifications en cours de mise en œuvre, le Cadre des certifications pour l'enseignement supérieur (QUANQES- Qualifications Framework for Higher Education, adopté par décret en 2010) et le Cadre national des certifications professionnelles (QNQP- National Professional Qualifications Framework, adopté par loi en 2016). Le QNQP vise à améliorer la parité d'estime, en fournissant un cadre d'équivalence entre les certifications professionnelles et générales. La proposition du nouveau CNC unifié/complet est à un stade avancé de développement, en consultation avec tous les sous-systèmes et les institutions concernés. Ce processus est progressif, car il s'appuie sur l'expérience et les instruments des sous-cadres existants. L'adoption de l'acte juridique y relatif devrait avoir lieu en 2020. Le CNC intégré travaillera davantage avec les sous-cadres existants, régis par une agence nationale des certifications impliquant tous les organismes concernés, et gèrera un nouveau catalogue national complet des certifications. Le QUANQES fonctionne en étroite articulation avec le Système national d'évaluation, d'accréditation et d'assurance qualité (SINAQES- National System of Evaluation, Accreditation and Quality Assurance). Le consensus final sur l'architecture commune et intégrée du CNC unifié proposé est attendu vers le second semestre 2020.

3.2.9 Sénégal

Le **Sénégal** dispose de deux cadres des certifications de sous-systèmes : le Cadre des certifications de l'enseignement supérieur (LMD) et le Cadre national des certifications professionnelles (CNCP). Le pays ne dispose pas encore d'un seul cadre national des certifications unifié et il a été noté que pour élaborer un cadre complet, il faut s'entendre sur une vision commune. En outre, la participation des partenaires sociaux aux processus de consultation et de décision concernant les certifications doit être renforcée. Le Programme pour l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET - Secteur de l'éducation et de la formation 2013-25) ouvre la voie à un écosystème de l'éducation et de la formation dans lequel les certifications sont considérées comme essentielles pour atteindre les objectifs de développement, et répondre à la demande du secteur privé. Le CNCP comprend des certifications à cinq niveaux, dont les quatre premiers sont régis par le ministère en charge de l'EFTP, et le cinquième par le ministère de l'Enseignement supérieur. La durée des différents programmes des différents niveaux et de leurs subdivisions est fixée par la loi. Bien que les descripteurs de niveau ne soient pas basés sur les résultats d'apprentissage, la loi 2004-37 (2004) prend en compte la démonstration des connaissances théoriques et des compétences techniques, ainsi que les exigences du marché du travail. La Direction des examens, des concours et des certifications professionnelles et la Direction de la formation professionnelle et technique sont toutes deux responsables de la mise en œuvre du CNCP au Sénégal. L'assurance qualité est du ressort de l'Autorité Nationale d'Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur.

3.2.10 Afrique du sud

La loi sur l'Autorité sud-africaine des certifications de 1995 a chargé l'Autorité sud-africaine des certifications (SAQA- South African Qualifications Authority) d'élaborer et de mettre en œuvre le CNC pour **l'Afrique du Sud**. Cette loi a été abrogée en 2008, et la nouvelle législation a introduit des changements novateurs dans le CNC sud-africain. Le CNC est complet, il comprend dix

niveaux et couvre l'éducation de base, l'EFTP, les métiers et professions et l'enseignement supérieur. L'accès, la réparation, l'articulation et la progression, la qualité et la transparence au sein et à travers toutes les sphères de l'éducation, de la formation et du développement, ainsi que sur le lieu de travail, sont quelques-uns des principaux objectifs du CNC sud-africain. Trois sous-cadres existent au sein du CNC général et chacun d'entre eux est sous la responsabilité de trois conseils de qualité (CQ). Umalusi est responsable du Sous-cadre des certifications de l'enseignement général et de la formation postsecondaire (GFETQSF-General and Further Education and Training Qualifications Sub-Framework), qui occupe les niveaux 1 à 4 du CNC. Le Conseil pour l'enseignement supérieur (CHE-Council on Higher Education) est responsable du Sous-cadre des certifications pour l'enseignement supérieur (HEQSF-Higher Education Qualifications Sub-Framework) occupant les niveaux 5 à 10 du CNC, et le Conseil de qualité pour les métiers et les professions (QCTO- Quality Council for Trades and Occupations) est responsable du Sous-cadre des certifications professionnelles (OQSF-Occupational Qualifications Sub-Framework) qui occupe les niveaux 1 à 8 du CNC sud-africain. Ces CQ sont responsables de l'assurance qualité ainsi que de l'élaboration des normes au sein de leurs sous-cadres respectifs. Les CQ travaillent également avec la SAQA pour atteindre les objectifs généraux du CNC sud-africain.

3.2.11 Togo

Les certifications offertes par le ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle (METFP) au **Togo** sont réparties en deux filières, la formation professionnelle et l'enseignement technique. Les niveaux de certification sont déterminés en fonction de la durée des cours, ainsi que de la hiérarchie des certificats, diplômes et grades. Ce protocole est suivi par l'enseignement de base, l'EFTP et l'enseignement supérieur. Pour déterminer les niveaux des certifications, aucune référence n'est faite aux résultats de l'apprentissage, aux positions professionnelles ou à la demande du marché du travail. Quatre institutions sont principalement responsables des certifications professionnelles au Togo. La Direction des examens, des concours et des certifications (DECC) organise et délivre la plupart des certificats pour les niveaux 1 à 4, sous la supervision du ministère chargé de l'EFTP. Les secteurs industriel et tertiaire ainsi que la plupart des métiers artisanaux informels relèvent de cette direction. La Direction de l'enseignement technique secondaire est responsable de la coordination de l'enseignement et de la formation techniques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans le cycle supérieur. La Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage est responsable du premier cycle de la formation professionnelle dans les secteurs formel, non formel et informel. Le Centre de formation aux métiers de l'industrie (CFMI) est chargé de transmettre toutes les connaissances et compétences nécessaires liées aux domaines des professions industrielles. Actuellement, le Togo ne dispose pas d'un cadre dédié à l'assurance qualité, bien que le Conseil Africain et Malgache pour l'enseignement Supérieur (CAMES) lui apporte un certain soutien. La Charte de partenariat public-privé promue par le gouvernement togolais encourage la signature d'accords entre les établissements de formation et les entreprises privées. Ces accords visent à aborder les questions clés concernant l'adéquation de la formation et l'emploi, notamment en ce qui concerne les stages, les conditions de travail dans les entreprises pour la mise en œuvre de la formation en alternance et l'équipement des établissements. La Stratégie nationale pour l'enseignement technique et la formation professionnelle (SNETFP) essaie de promouvoir l'attractivité et la visibilité du système d'EFTP. Il serait particulièrement important de développer et de mettre en œuvre un CNCP pour intégrer la reconnaissance et la validation des acquis et de l'expérience.

3.2.12 SADC

Le **CRC** de la **SADC** (**SADCQF**) comprend dix niveaux, il a été mis en place en 2011 et lancé en 2017. Son objectif est de contribuer à faciliter la circulation des apprenants et des travailleurs, ainsi que de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie dans la région de la SADC et au niveau international. Le **SADCQF** consiste en un ensemble de principes qui favorisent la comparabilité, la compréhension commune des crédits de certification, l'assurance qualité et la reconnaissance mutuelle des certifications au sein de la région et au niveau international. Les descripteurs de niveau pour chacun des dix niveaux du **SADCQF** sont basés sur les résultats de l'apprentissage dans trois domaines que sont les connaissances, les aptitudes, l'autonomie et la responsabilité. Il s'agit d'un cadre inclusif englobant toutes les formes, types, niveaux et catégories d'éducation et de formation et soutenu par des lignes directrices en matière d'assurance qualité. Le **SADCQF** est actuellement mis en œuvre dans un certain nombre de pays membres de la région par le biais de divers programmes.

3.2.13 CEDEAO

En octobre 2012, les ministres de l'Éducation de la **CEDEAO** ont approuvé les lignes directrices et la feuille de route pour la mise en œuvre des **CNC** et des **CRC** dans la région. À l'heure actuelle, le Nigéria, la Gambie, le Ghana, le Cap-Vert et le Sénégal dans la région de la **CEDEAO** ont des **CNC** fonctionnels. Le **CNC** du Nigeria comporte six niveaux, le plus élevé étant le doctorat ; la Gambie en a cinq, dont un niveau fondamental ; le **CNC** du Sénégal en a cinq (jusqu'au niveau de l'ingénierie) ; le **CNC** du Cap-Vert en a huit (du diplôme d'enseignement de base au doctorat), et le Cadre national des certifications de l'EFTP du Ghana en a huit. Il a été indiqué qu'une approche commune doit être adoptée pour le développement des certifications en général et des **CNC** et **CRC** en particulier, afin qu'une harmonisation puisse avoir lieu. Un certain nombre de politiques sont en cours d'élaboration, de révision ou d'adoption par le CER, notamment le Cadre pour la reconnaissance et l'équivalence des certificats dans la région de la **CEDEAO**, et les Références de la **CEDEAO** pour l'harmonisation de l'enseignement universitaire. Au cours du processus d'harmonisation, on s'attend à ce qu'il y ait des compromis entre le CER et les États membres car les certifications et leurs classifications sont liées aux valeurs sociétales et aux rôles professionnels et répondent aux demandes du marché du travail tant au niveau national que régional. Il est probable que le **CRC** de la **CEDEAO** sera rattaché aux instruments sous régionaux et régionaux actuels tels que le Conseil des examens d'Afrique de l'Ouest (**CEAO**), l'Union économique et monétaire ouest-africaine (**UEMOA**) et le **CAMES** pour leurs instruments de réglementation des certifications et leurs initiatives d'assurance qualité (OIT, 2015).

3.2.14 CAE

Le cadre est-africain des certifications pour l'enseignement supérieur (**EAQFHE**- East African Qualifications Framework for Higher Education) a été le premier **CRC** à être développé par la Communauté de l'Afrique de l'Est (**CAE**) et adopté par les ministres en avril 2015. Le cadre comprend huit niveaux, du premier cycle de l'enseignement primaire au doctorat. Toutes les certifications figurant sur la liste de l'**EAQFHE** contiennent des exposés de résultats qui décrivent les connaissances, les compétences et les attributs d'un diplômé. L'exposé de résultats est conçu pour être utilisé par les employeurs potentiels et les organismes d'enseignement supérieur, et pour comparer les certifications. Le système de crédits du **CRC** est basé sur le principe qu'un crédit équivaut à dix heures théoriques. Le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (**IUCEA**) est l'organe de tutelle et de direction de l'**EAQFHE** et est également responsable de son

suiwi. L'assurance qualité des certifications en Afrique de l'Est se fait à différents niveaux : au niveau institutionnel (universités, instituts d'enseignement supérieur) et au niveau national par le biais des autorités d'assurance qualité. L'IUCEA travaille en étroite collaboration avec ces institutions d'assurance qualité afin de procéder à une harmonisation. L'Espace commun d'enseignement supérieur de la CAE a été adopté en 2017, afin de parvenir à des systèmes d'enseignement supérieur comparables, compatibles, cohérents et harmonisés, facilitant ainsi la mobilité et la reconnaissance mutuelle des certifications.

3.3 Cartographie des CNC en Afrique

3.3.1 Introduction

L'étude cartographique a cherché à trouver des preuves pour soutenir le statut de diverses dimensions liées aux développements des cadres des certifications en cours dans les États membres. Les données sont présentées comme un aperçu dans le temps et seront sans aucun doute mises à jour par les pays au fur et à mesure que le processus de l'ACQF se poursuit. Un cadre analytique détaillé a été élaboré en ligne et peut également être mis à jour à l'avenir.

Cadre analytique de l'étude cartographique de l'ACQF	Description	https://bit.ly/ACQF-AnalyticalFramework
--	-------------	---

Le cadre en ligne correspond aux 11 domaines thématiques définis par les termes de référence et présentés au chapitre 2, et est exposé ci-dessous sous forme de résumé. Les exemples des domaines thématiques sont tirés des sources de données qui ont fait partie de l'étude cartographique : une étude documentaire, une enquête en ligne (33 pays), des visites sur le terrain (11 pays et 3 CER), ainsi que des interactions en cours avec les pays pendant la période, qui comprenaient l'achèvement de l'outil de collecte de données par 5 pays supplémentaires. Les rapports des pays et des CER sont référencés dans leur totalité et le lecteur est encouragé à accéder à ces rapports pour obtenir des références spécifiques aux pays et pour accéder aux sources et aux URL des pays et des CER. Les soumissions tardives du Tchad, de la République démocratique du Congo, du Ghana et du Zimbabwe, de l'instrument d'enquête, ont également été prises en compte ici, mais n'ont pas pu être prises en compte dans le rapport d'enquête, qui avait déjà été finalisé.

3.3.2 Bases politiques et juridiques des cadres des certifications

Comme c'est le cas pour la plupart des instruments politiques, l'élaboration d'un cadre des certifications tend à suivre un processus séquentiel, en commençant par les premiers documents de discussion, puis plus tard les instruments juridiques plus formels, tels que des documents politiques et de référence, des lois (et des textes d'application), des réglementations, des décrets et des décisions. Pour soutenir la mise en œuvre, les lois et les décrets ne sont naturellement pas suffisants : un dispositif opérationnel adéquat, un ensemble d'instruments méthodologiques et techniques sont indispensables, tels que des classifications/taxinomies, des lignes directrices pour le développement des certifications, des procédures d'enregistrement des certifications, l'implication des conseils sectoriels et des manuels de CNC pour les utilisateurs. Dans certains pays, une législation spécifique est promulguée pour guider la gestion et l'assurance qualité des bases de données et des registres des certifications. Apprendre des expériences des pairs aide, y compris l'expérience internationale de la mise en œuvre de CNC, qui a donné lieu à un vaste ensemble de connaissances, un ensemble d'outils et un soutien méthodologique, accessibles via

des portails et des ressources en ligne. Mais la capacité à effectuer le passage des documents de réflexion sur les CNC à une législation approuvée sur les CNC et ensuite à des instruments de mise en œuvre des CNC et à une gouvernance efficace n'est pas toujours en place ou soutenue ; il s'ensuit que de nombreux CNC bien conçus deviennent simplement des actes juridiques qui n'ont pas été mis en œuvre.

Bien que ces processus varient en termes de durée et de portée, les pays commencent avec des points d'entrée différents, en fonction du niveau de priorité stratégique et politique accordé au CNC, de la disponibilité d'une assistance technique et d'experts et de la capacité et de l'engagement des institutions nationales. L'étude cartographique de l'ACQF a identifié un certain nombre de cas illustratifs, qui méritent d'être mentionnés.

Le développement du CNC de l'**Angola** est considéré comme hautement prioritaire dans le plan national de développement et le processus en cours suit une *feuille de route* convenue pour la période allant de 2019 à 2022, soutenue par des indicateurs de responsabilité qui sont constitués de tous les principaux piliers du nouveau SNC. Le CNC angolais est conceptualisé et conçu dans le cadre du SNC et bénéficie d'une assistance technique. Il tient compte de points de référence tels que le CRC de la SADC ainsi que des réflexions menées en 2014 par le ministère de l'Éducation en vue d'un cadre des certifications à dix niveaux pour les enseignants. L'une des caractéristiques remarquables de la nouvelle phase de développement du CNC est la large discussion nationale des concepts et des termes, menée avec les parties prenantes par le biais de débats et d'ateliers dans de nombreuses régions du pays dans le but de sensibiliser et de construire une compréhension commune du CNC. Une autre caractéristique notable est la position transversale de l'organe qui dirige et coordonne la feuille de route du SNC, qui est assurée par une entité spécialisée, l'UTG-PNFQ (Unité de gestion du plan national de formation du personnel), opérant sous l'égide de la Chambre civile du Président de la République d'Angola, et non d'un ministère. Le processus en cours montre l'importance d'un dialogue constant pour instaurer la confiance entre les ministères et l'UTG-PNFQ afin de concevoir un CNC et un SNC communs, et de mettre en place une agence nationale des certifications autonome à l'issue de la feuille de route du SNC.

Le gouvernement du **Cameroun** s'est engagé à mettre en place un CNC dans son *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-2020*. Le processus a commencé en 2017 avec une analyse initiale et la mise en place d'un groupe de travail interministériel et les travaux ont repris en 2020-21. L'assistance technique prévue contribuera à l'élaboration du document conceptuel et des instruments du CNC. L'étude cartographique de l'ACQF a révélé que l'idée du CNC était ancrée dans la stratégie, mais que des efforts supplémentaires seraient nécessaires pour l'amplifier et la diffuser auprès des ministères et des parties prenantes concernés.

Ce sont trois exemples de pays qui font une première expérience de développement de leur CNC. Mais il y a des pays plus avancés dans le processus, dont les cadres de certifications existants et déjà opérationnels sont en cours de révision.

Le processus d'élaboration du cadre national des certifications du **Maroc** est passé par quatre phases principales que sont : la sensibilisation et la réflexion (2007-08) ; la planification des principales activités et le diagnostic (2009-10) ; la conceptualisation et la conception du CNC (2011-12) ; l'expérimentation et le test de la structure du CNC et des procédures de positionnement des certifications dans le cadre ; et l'élaboration de la proposition organisationnelle pour gérer le CNC (2012-16). Le processus a été participatif, impliquant un comité de pilotage composé de tous les ministères et agences clés ayant un intérêt dans les certifications, de la confédération des employeurs et de la Confédération générale des entreprises du Maroc (CGEM). Le renforcement des capacités par des visites d'étude, des ateliers et l'apprentissage par les pairs avec des agences expérimentées du CNC a été renforcé au cours de la dernière phase. La mise en place en juillet

2019 d'une nouvelle Commission permanente plus représentative est considérée comme déterminante pour la phase de mise en œuvre du CNC. À ce stade, on peut supposer qu'une compréhension revisitée du rôle spécifique du CNC dans le système de certification sous-jacent et de son interaction avec les principaux sous-systèmes est certainement un élément déterminant de cette phase. Avec un groupe de parties prenantes plus large impliqué dans la Commission permanente, il est probable que de nouvelles discussions sur la conception conceptuelle et technique du CNC auront lieu, reflétant les nouvelles demandes et attentes de la société et de l'économie.

Au **Mozambique**, près de dix ans après la promulgation du premier cadre des certifications (enseignement supérieur) et quatre ans après le lancement du cadre des certifications professionnelles, le pays a décidé de créer un cadre global intégré des certifications. Ce processus est progressif, car il s'appuie sur l'expérience existante des sous-cadres, mais il est également novateur. Il propose un nouveau paradigme, comme si les sections compartimentées de l'éducation pouvaient enfin être reliées tel un continuum d'apprentissage soutenu par la nouvelle vision du CNC. Bien que l'on ait souscrit par consensus à cette nouvelle idée de CNC intégré, sa mise en place ne sera pas dissociée d'une discussion plus approfondie sur les conditions d'éligibilité des nouveaux types de certifications et de certificats pour le CNC et sur la manière dont le CNC global garantira que le nouveau continuum d'apprentissage devienne une réalité pour les citoyens. Le passage de cadres des certifications opérationnels compartimentés à un CNC intégrant est un type différent de développement de CNC, qui promet un grand espace pour la politique et l'apprentissage par les pairs.

Les CRC ont tendance à suivre des voies de collaboration et de dialogue basées sur les structures régionales spécifiques dans lesquelles ils sont développés. Le niveau de spécificité et l'étendue des consultations suivent généralement une séquence logique décrite dans la figure 4.

D'autres types de processus de développement de CNC peuvent être tirés de l'étude cartographique de l'ACQF et une typologie provisoire des facteurs et des conditions à l'origine des progrès, de la stagnation, de la reprise, du renouvellement ou de l'oubli peut être discutée avec les parties prenantes dans d'autres phases du projet de l'ACQF. Ce dialogue d'apprentissage politique est important pour définir les points d'entrée spécifiques de l'ACQF.

La figure 5 présente un résumé des réponses à l'enquête sur ce même sujet et montre en outre que les pays utilisent des instruments juridiques (lois et réglementations) pour mettre en place les CNC. Compte tenu du nombre relativement élevé de CNC qui sont en cours d'élaboration, on aurait pu s'attendre à ce que l'enquête contienne davantage de documents de discussion en réponse à cette question. Le faible nombre peut être attribué à une mauvaise compréhension de la question, mais le nombre relativement faible de documents de discussion et de notes conceptuelles est préoccupant. Si l'on considère les enseignements tirés des expériences passées et la trajectoire d'un grand nombre des CNC établis, ces documents préparatoires constituent une base importante pour les instruments juridiques qui suivent à un stade ultérieur, et atténuent les risques associés à la perte de cette réflexion et de ce travail en raison d'une communication limitée entre les principaux acteurs du pays.

La portée et la durée des processus décrits ci-dessus varient considérablement. Dans le résumé ci-dessous (et résumé dans la figure 6), nous donnons un bref aperçu de la manière dont ils se sont matérialisés dans les pays et régions inclus dans l'étude cartographique. De nombreux pays prétendent être à un stade précoce de développement du CNC. Toutefois, la disponibilité de la documentation à l'appui de cette affirmation est extrêmement limitée. Un autre facteur est que

Figure 4 : Processus juridiques et politiques suivis pour développer les CNC

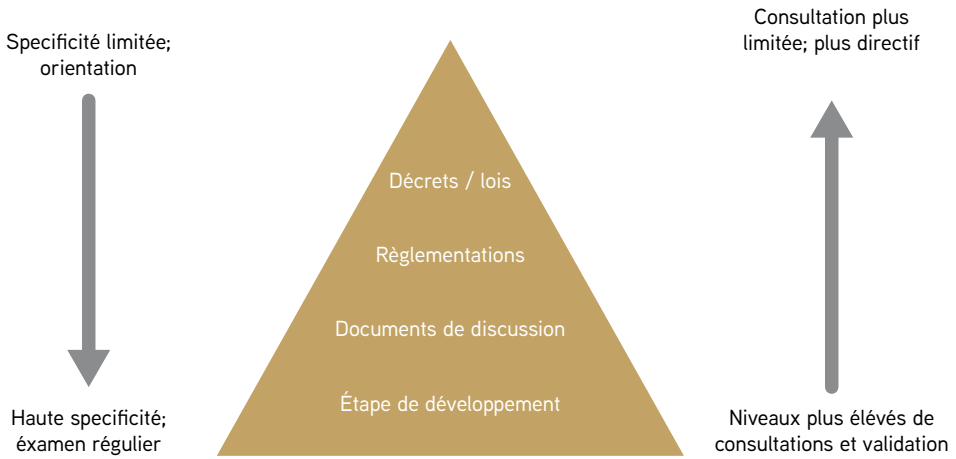
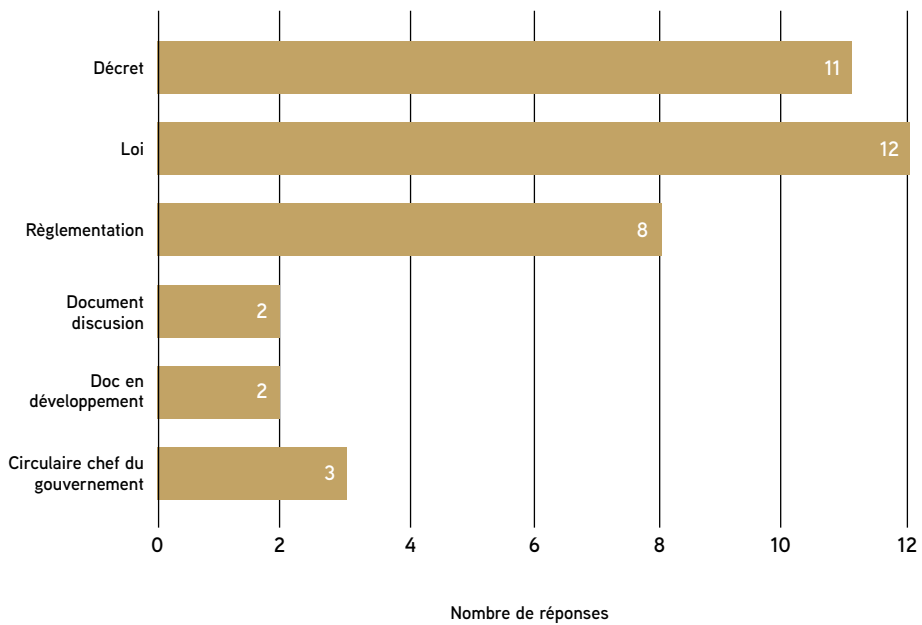


Figure 5 : Bases juridiques des CNC



Source : <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

certains pays semblent ne pas totalement être familiers avec la terminologie des CNC, ce qui entraîne des interprétations différentes. L'étude cartographique de l'ACQF elle-même espère contribuer à une meilleure compréhension qui devrait à son tour conduire à une plus grande cohérence dans les réponses. Pour gérer ce processus, l'étude cartographique a choisi par défaut de placer ces pays dans la catégorie « aucune information pour le moment ». Il est bien sûr prévu que ces informations soient complétées au cours des prochaines phases du processus de l'ACQF et mises à disposition dans les versions en ligne de l'inventaire de l'ACQF ainsi que dans le cadre analytique de l'étude cartographique de l'ACQF.

L'Angola est un exemple utile de pays où le CNC est fermement ancré dans les principaux documents stratégiques nationaux, notamment le plan de développement national 2018-2022 de l'Angola. Comme indiqué dans le rapport national angolais, de 2019 à 2022, l'Angola développe activement son SNC. L'UTG-PNFQ (Unité technique de gestion du plan national de formation du personnel) prévoit d'achever le premier projet du document conceptuel sur le CNC d'ici la fin de 2020. Tel que défini par le Plan national de développement (programme 1.3.3) et prévu dans le calendrier de mise en œuvre (feuille de route), le SNC est plus large qu'un CNC, car il sera constitué d'un ensemble d'instruments opérationnels, d'une structure de gouvernance dédiée et d'une base juridique et méthodologique substantielle. Ces instruments opérationnels clés du SNC seront un CNC, un catalogue national des certifications (registre, base de données des certifications), des lignes directrices pour la validation de l'apprentissage non formel et informel, un système d'information intégré et un manuel pour l'élaboration des normes (compétence et formation). Les objectifs du CNC sont articulés dans le Plan national de développement et se concentrent sur la lutte contre le cloisonnement actuel du système d'éducation et de formation angolais. L'intention est que la législation existante définissant le cadre de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et les nouvelles normes générales des programmes d'études pour les cours de fin d'études dans l'enseignement supérieur soient étroitement liées au fonctionnement du CNC angolais. En août 2020, la loi 32/20 a introduit des modifications à la loi sur les Bases de l'éducation (17/16), y compris l'abolition de l'un des diplômes de l'enseignement supérieur, le « Bacharelato ». Plus important encore, la nouvelle loi mentionne pour la première fois le Système national des certifications (article 19), le définissant comme le garant de l'articulation entre les niveaux et les domaines des résultats de l'apprentissage des différents sous-systèmes d'éducation et du Système national d'enseignement professionnel.

Au **Cap-Vert**, le CNC a fait l'objet d'une législation considérable, qui a débuté en 2009 et se poursuit à ce jour. Les instruments juridiques comprennent la loi 65/2010 qui régit la nature, la structure et les effets du CNC, la loi 66/2010 qui régit la structure et le développement du Catalogue national des certifications professionnelles (CNQP), et plus récemment les lois communes Portaria 9/2020 et 10/2020, qui ont respectivement mis en place la structure et l'organisation du CNC et réglementent le CNC. La vision et les objectifs importants du SNC et du CNC, tels qu'ils sont exprimés dans la législation promulguée en 2010 et ceux d'une décennie plus tard (2018 et 2020), sont fondamentalement similaires. Mais la nouvelle législation promulguée en 2018 et 2020 a introduit plusieurs innovations, notamment de nouveaux instruments pour le SNC, ainsi qu'une gouvernance révisée et renforcée du SNC.

L'Égypte fournit un exemple légèrement différent, où le cadre réglementaire et juridique qui prescrit le CNC et sa mise en œuvre est intégré dans l'amendement à la loi 82 de 2006 qui a établi la NAQAAE (Autorité nationale pour l'assurance qualité et l'accréditation de l'éducation). Le CNC égyptien n'a pas de loi séparée ou individuelle, mais il a le même niveau de légalité grâce à la loi 82 de 2006.

En **Éthiopie**, grâce au processus du CNC éthiopien, des notes conceptuelles et des projets de politiques ont été élaborés entre 2008 et 2014. Ces documents comprenaient des propositions d'accords de crédit, d'évaluation, d'assurance qualité et autres. Le CNC éthiopien a été officiellement proclamé en 2010, mais d'après les informations disponibles, il n'y a pas eu de nouveaux progrès depuis cette période.

Au **Kenya**, deux processus de réforme majeurs ont mis en évidence la nécessité de coordonner et de clarifier le système d'éducation et de formation kenyan, et ont abouti à deux instruments juridiques principaux qui régissent le CNC kenyan : la loi sur le CNC kenyan (2014) et la réglementation sur le CNC kenyan (2018). Comme dans beaucoup d'autres pays, la législation sur l'EFTP est antérieure au CNC kenyan et a créé l'Autorité de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (AEFTP) en 2013 pour assurer la qualité de l'EFTP, ainsi qu'un Conseil de développement, d'évaluation et de certification des programmes d'EFTP (CDACC) pour entreprendre la conception et le développement des programmes d'étude des établissements de formation, l'examen, l'évaluation et la certification des compétences, et enfin un Conseil de financement de l'EFTP en vertu de l'article 47 comme mécanisme pour fournir des fonds à utiliser pour le financement de la formation technique et professionnelle.

Au **Mozambique**, la base juridique du Cadre des certifications de l'enseignement supérieur, QUANQES (Décret 30/2010), et du Cadre des certifications professionnelles (QNQP) est en place et, dans les deux cas, s'articule avec les mécanismes clés des sous-systèmes respectifs : systèmes d'accumulation et de transfert de crédits et assurance qualité. Le projet de décret qui sous-tend le nouveau CNC intégré est terminé, mais la discussion se poursuit sur certains niveaux de certifications.

Le **CNC marocain** est sous-tendu par une série de documents d'orientation et législatifs, tels que la loi-cadre 51.17 sur l'Éducation (adoptée le 19 août 2019), la Vision stratégique 2030 pour une école de qualité, de promotion et d'équité, et la Stratégie de formation professionnelle 2021. Le document de référence du CNC marocain définit la conception conceptuelle-technique détaillée du CNC qui est validée politiquement, mais n'est pas sanctionnée par une loi. Par décision du ministre de l'Éducation nationale (289/19), un organe inter-parties prenantes, la commission permanente du CNC, a été créé avec pour mandat de rendre le CNC opérationnel.

Au **Sénégal**, l'article 29 de la loi d'Orientation de la formation professionnelle et technique de 2015 stipule que le ministère chargé de la Formation professionnelle et technique organise des examens, des concours professionnels et des certifications. Il délivre les diplômes et les titres professionnels par voie réglementaire. Les titres et diplômes délivrés sont répertoriés, classés et publiés conformément au système national de classification.

De même, en **Afrique du Sud**, le CNC est régi par un acte législatif adopté par le parlement et signé par le président de la république. La loi CNC 67 de 2008 a remplacé la loi SAQA de 1995. Les amendements à la loi CNC de 2008 ont été promulgués en août 2019. Un certain nombre de politiques ont été élaborées par la SAQA, en collaboration avec les trois conseils de qualité, notamment pour la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un organisme professionnel et l'enregistrement d'une désignation professionnelle et de descripteurs de niveau pour le CNC.

Au **Togo**, l'article 12 de la loi 2002-16 stipule que le ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle, en coopération avec les chambres consulaires, est responsable du système des certifications. L'un des certificateurs et exécutants du système national des certifications est le DECC, qui organise les examens professionnels et délivre les diplômes, certificats et titres professionnels. Un cadre juridique est en train d'être établi pour servir de base

à un CNC holistique qui va au-delà de l'EFTP. Les perspectives de coopération et de développement du cadre juridique et réglementaire de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur sont encouragées avec le soutien de l'initiative pour l'Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur africain (HAQAA).

En résumé, l'étude cartographique a révélé que les États membres d'Afrique australe, ainsi que le CRC de la SADC, ont eu une période de mise en œuvre plus longue et, par conséquent, disposent de bases juridiques et politiques plus matures. Les développements plus récents en Afrique de l'Est, notamment au Kenya et dans une certaine mesure en Éthiopie, sont dignes d'intérêt, tandis qu'au nord, le Maroc et l'Égypte ont bien progressé. Certains pays d'Afrique occidentale, notamment le Sénégal et le Togo, ont mis en place des systèmes de certifications tels que le système LMD dans l'enseignement supérieur, mais pas encore de CNC complet. Le **Cap-Vert** est un exemple rare dans la CEDEAO d'un CNC complet, régi par une entité spécialisée et utilisant des instruments clés, tels qu'un catalogue national des certifications en ligne, un système de RVCC et une base juridique et méthodologique étendue.

3.3.3 Gouvernance des cadres des certifications

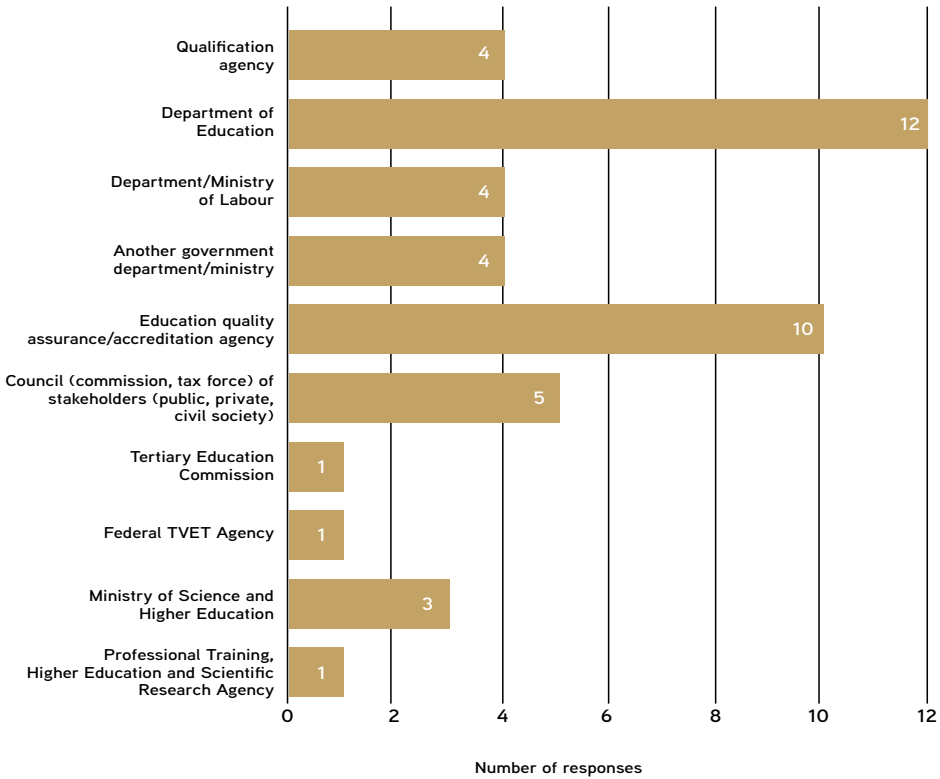
La gouvernance des cadres des certifications est étroitement alignée sur les bases juridiques et politiques examinées dans la section précédente. Pour les CNC à un stade précoce, le rôle de supervision est principalement confié à un ministère de l'Éducation, du travail ou de l'EFTP, tandis que pour les CNC plus avancés, des agences de certifications ou d'accréditation sont mises en place sous l'égide de ces ministères. Dans certains cas, ces organismes sont nationaux, et dans d'autres, ils se concentrent exclusivement sur des secteurs, tels que l'enseignement supérieur ou l'EFTP. En s'appuyant sur les sources de l'étude cartographique, on constate que ces principaux organismes de surveillance des CNC sont généralement classés selon les catégories ci-dessous, et utilisés pour délimiter les mécanismes de gouvernance dans le cadre analytique :

- › Département ou ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur, du travail ou autres ministères
- › Certifications nationales, agences d'accréditation et d'assurance qualité
- › Conseils de l'enseignement supérieur, agences d'accréditation, d'assurance qualité, y compris les commissions de l'enseignement supérieur
- › Agences d'accréditation pour l'assurance qualité de l'EFTP
- › Agences professionnelles et de recherche.

Cette liste n'est pas exclusive et certaines variations sont constatées entre les États membres. Le rôle des partenaires sociaux et des autres parties prenantes est important dans ces mécanismes de gouvernance, mais n'est pas toujours évident dans les sources disponibles. Les indicateurs et les mécanismes de soutien à la mise en œuvre et au suivi sont également importants pour soutenir la bonne gouvernance des CNC. Comme l'illustre la figure 6, l'enquête en ligne a également révélé une grande diversité dans les types d'organismes principaux de surveillance des CNC, les ministères de l'Éducation et les agences de certification/assurance qualité étant les plus importants.

En **Angola**, l'UTG-PNFQ a été créée par le décret présidentiel 187/13 et fonctionne sous l'égide de la Maison civile du Président de la République d'Angola. L'Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros-l'Unité technique de gestion du plan national de formation du personnel (UTG-PNFQ) est également chargée de la mise en œuvre du Plan national de formation du personnel, le PNFQ, et fournit un soutien technique et une expertise à

Figure 6 : Responsables des questions de politique générale relatives au CNC



Source: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

la commission interministérielle. Cette commission comprend des représentants du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Enseignement supérieur, de la science et de la technologie et du ministère de l'Administration publique, du travail et de la sécurité sociale (en charge d'un Système national de formation professionnelle), du ministère de la Planification, du ministère de l'Économie et du ministère de l'Administration territoriale. La création de la nouvelle Autorité nationale des certifications de l'Angola (ANQA), dont le rôle est de diriger les opérations du SNC, est en préparation. Le lancement de l'ANQA est prévu pour 2022. Les autres institutions impliquées dans la mise en œuvre du PNFQ, y compris les activités du SNC, sont l'Instituto Nacional d'Emprego & Formação Profissional-l'Institut national de l'emploi et de la formation professionnelle (INEFOP), les universités, les établissements d'enseignement technique, les centres de formation professionnelle et les partenaires sociaux. Des commissions sectorielles sont en cours de création pour le développement des certifications et des parcours professionnels associés au SNC.

Au **Cap-Vert**, la gouvernance du CNC, dans le cadre du SNC, est assurée par l'UC-SNQ, l'Unité de coordination du système national des certifications, créée par le décret-loi 62/2009 en décembre 2009. Une décennie plus tard, l'UC-SNQ est restée la principale structure de gouvernance et son rôle de direction et de coordination a été renforcé (Décret-loi n° 7/2018). L'UC-SNQ est dirigée par le coordinateur d'unité et se compose de : a) le Comité technique interministériel des certifications (CTIQ), b) le Secrétariat exécutif, c) la Commission nationale

des équivalences professionnelles (CNEP), un organe spécialisé du SNC. Les partenaires sociaux contribuent à la coordination du SNC par leur participation statutaire au CTIQ et au CNEP. Parmi les autres entités qui intègrent la gouvernance et la mise en œuvre du SNC figurent l'Institut de l'emploi et de la formation professionnelle (IEFP), les comités techniques sectoriels et les établissements d'enseignement supérieur. Les changements opérés renforcent le rôle et l'action de l'UC-SNQ par le biais de l'intégration et de l'alignement des offres d'éducation et de formation via le CNC (catalogue national des certifications), de l'harmonisation du développement des profils professionnels et des modules de formation et du travail pour une articulation efficace des sous-systèmes d'éducation et une convergence entre les certifications académiques et professionnelles.

En **Égypte**, à part le fait de charger la NAQAAE (Autorité nationale de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'éducation) d'établir, de mettre en œuvre et de contrôler le CNC, aucune autre disposition n'a été prise à ce stade précoce de la mise en œuvre. Il n'existe actuellement aucun conseil sectoriel directement impliqué dans l'élaboration du CNC ou dont la participation à sa mise en œuvre est prévue. Toutefois, l'industrie et la main-d'œuvre organisée ont contribué à l'élaboration du CNC, étant donné leur implication par la NAQAAE dans les processus de consultation au cours des phases de développement.

En **Éthiopie**, un modèle de gouvernance pour le CNC éthiopien, qui est coordonné au niveau central et qui fournit les grands paramètres dans lesquels les bonnes pratiques pourraient être appliquées de manière cohérente dans tous les secteurs, a été recommandé en 2008. Actuellement, le Centre stratégique de l'enseignement supérieur (HESC- Higher Education Strategy Centre) est un organisme autonome qui a été la principale agence gouvernementale supervisant le développement du CNC éthiopien, tandis que l'Agence pour la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur (HERQA-Higher Education Relevance and Quality Agency), une agence sœur du HESC, est mandatée par le ministère de l'Éducation pour mener à bien la pré-accréditation et l'accréditation. L'HERQA effectue également des audits de qualité et participe à la recherche et à l'élaboration des stratégies et des politiques en matière d'assurance qualité. L'agence fédérale de l'EFTP est en place depuis 2010 et joue un rôle essentiel dans la supervision du CNCE (Cadre national des certifications de l'EFTP), tandis que l'Agence nationale d'évaluation et d'examen de l'éducation supervise le secteur de l'éducation générale.

Au **Kenya**, le CNC est régi par la KNQA, (Autorité nationale des certifications du Kenya-Kenya National Qualifications Authority) qui a été créé en 2015 en vertu de la loi 22 de 2014 sur le Cadre national des certifications du Kenya. La KNQA est le principal conseiller du gouvernement pour toutes les questions relatives aux certifications et aux certificats délivrés par tous les organismes d'attribution des certifications. À ce titre, la KNQA a pour mandat de reconnaître et d'accréditer tous les organismes d'attribution des certifications au sein des institutions opérant au Kenya, de régler ces certifications et d'assurer la liaison avec les services gouvernementaux d'examen national et d'assurance qualité, ainsi qu'avec les organismes professionnels et externes d'assurance qualité, afin de confirmer que toutes les certifications attribuées répondent aux normes nationales et sont compétitives au niveau international. La gouvernance du cadre des certifications est considérée comme un point essentiel. La KNQA travaille en étroite collaboration avec l'Institut kenyan du développement des programmes d'étude (KICD - Kenya Institute of Curriculum Institute) et le Conseil de développement, d'évaluation et de certification des programmes d'EFTP, (CDACC de l'EFTP - Curriculum Development, Assessment and Certification Council) pour s'assurer que les programmes d'études en cours d'élaboration soutiennent les objectifs du CNC. La KNQA est régie par un conseil composé du président, nommé par le secrétaire du cabinet, qui nomme le directeur général, qui

est le DG de l'autorité, responsable de sa gestion quotidienne. L'AEFTP et la Chambre de commerce du Kenya ont lancé des initiatives visant à mettre en place des conseils sectoriels de compétences pour orienter la formation professionnelle et l'élaboration des programmes d'études dans le secteur de l'EFTP. La KNQA élaborera une politique nationale sur le développement d'un système durable de développement des compétences et sur le développement de normes professionnelles, en collaboration avec divers secteurs. L'AEFTP doit développer des normes de formation pour s'assurer que la formation correspond aux attentes de l'industrie. La formation proprement dite se déroulera dans des établissements de formation technique et professionnelle, l'AEFTP garantissant l'assurance qualité. L'Autorité nationale de formation industrielle (NITA - National Industrial Training Authority), la Fédération des employeurs (FKE- Federation of Kenya Employers), la Chambre nationale de commerce et d'industrie du Kenya (KNCCI - Kenya National Chamber of Commerce and Industry), l'Autorité pour les micro et les petites entreprises (MSEA-Micro and Small Enterprise Authority), l'Association des sociétés professionnelles d'Afrique de l'Est (APSEA - Association of Professional Societies in East Africa) et le Bureau Kenyan des normes (KEBS- Kenya Bureau of Standards) devraient former le noyau de l'équipe qui devrait participer à la coordination de cet exercice et veiller à ce que les rôles et responsabilités de chaque acteur soient bien définis.

Au **Maroc**, le gouvernement a délégué le rôle de direction et de coordination de l'élaboration du CNC au ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MENFPESRS), et il est régi par deux commissions principales, la Commission nationale et la Commission permanente du CNC. Cette dernière a été créée en juillet 2019 par décision ministérielle et est chargée de consolider et de faire fonctionner le CNC. Elle est composée de représentants de 20 institutions et services publics et non publics. Outre les principaux services du MENFPESRS chargés de l'élaboration des politiques et de la coordination de l'enseignement supérieur, de l'éducation nationale et de l'enseignement professionnel, la Commission permanente du CNC comprend des représentants des ministères sectoriels, du service public de l'emploi, des établissements publics de formation professionnelle, de l'agence d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, de l'agence d'alphabétisation, du conseil supérieur de l'éducation, de la conférence des présidents d'universités et de la confédération des employeurs. Les travaux préparatoires à la création de l'agence indépendante des certifications sont une tâche de la Commission permanente du CNC, y compris la consolidation et le lancement des opérations du CNC. La Commission permanente a un mandat ambitieux, avec des tâches de nature stratégique, opérationnelle et consultative et toutes orientées vers la mise en place d'une base cohérente entre les composantes du système du CNC, vers l'élaboration des spécifications de la future instance autonome du CNC, vers la définition des aspects techniques du registre des certifications et du système d'information, vers l'harmonisation de la description des certifications et la préparation du nouvel ensemble de principes et d'outils qui sous-tendent la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). La Commission permanente bénéficiera d'une assistance technique pour mettre en place le cadre réglementaire, les méthodes et les capacités nécessaires à la mise en œuvre des activités prévues.

Au **Mozambique**, il existe actuellement deux sous-systèmes des certifications, chacun géré par une institution différente. Le Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior - le Conseil national d'accréditation des certifications de l'enseignement supérieur (CNAQ) supervise les cadres des certifications de l'enseignement supérieur (QUANQES), tandis que l'Autorité nationale de l'enseignement professionnel (ANEP) dirige et coordonne le cadre des certifications des qualifications professionnelles (QNQP). La discussion sur la gouvernance du nouveau CNC unifié est à un stade avancé de consultation. Depuis 2018, la CNAQ coordonne et

dirige le développement et la consultation du nouveau CNC unifié, sur instruction du ministère des Sciences et des technologies, de l'Enseignement supérieur et technique professionnel (MCTESTP). Une Autorité nationale des qualifications (ANC) est prévue et intégrera tous les organismes régissant les sous-systèmes du système éducatif national et les systèmes de vérification et de reconnaissance des certifications et des diplômes universitaires. Il est à noter que les comités techniques sectoriels jouent un rôle essentiel pour assurer la pertinence et la qualité de la conception des certifications, en fournissant des conseils à l'ANEP sur les groupes et sous-groupes professionnels dans les différents secteurs d'activité économique et leurs profils professionnels. Actuellement, 20 comités techniques sectoriels ont été créés pour divers domaines professionnels.

En **Afrique du Sud**, l'assurance qualité des certifications est la responsabilité exécutive de trois conseils de qualité, tandis que la SAQA, en tant qu'organe de tutelle du CNC, supervise son développement et sa mise en œuvre et coordonne les trois sous-cadres. La loi sur le CNC s'applique à tous les programmes d'éducation et de formation menant à des certifications et des certifications partielles proposés par les établissements d'enseignement et les prestataires de développement des compétences. Depuis sa création, le CNC a fait l'objet d'un certain nombre de révisions, qui ont permis d'examiner les moyens par lesquels sa gestion et son administration pourraient être améliorés. Il existe deux ministères responsables du CNC sud-africain, le ministère de l'Éducation de base et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation. Les sous-cadres du CNC, chacun développé et géré par un conseil de la qualité, sont :

- Le HEQSF (Sous-cadre des certifications pour l'enseignement supérieur-Higher Education Qualifications Sub-Framework), qui couvre les niveaux 5 à 10 du CNC : la supervision de l'assurance qualité est assurée par le CHE (Conseil pour l'enseignement supérieur- Council on Higher Education);
- L'OQSF (Sous-cadre des certifications professionnelles-Occupational Qualifications Sub-Framework) qui couvre les niveaux 1 à 8 du CNC : la supervision de l'assurance qualité est assurée par le QCTO (Conseil de la qualité pour les métiers et les professions- Quality Council for Trades and Occupations); et,
- Le GFETQSF (Sous-cadre des certifications pour l'enseignement général et la formation complémentaire- General and Further Education and Training Qualifications Sub-Framework), qui couvre les niveaux 1 à 4 du CNC (le niveau 1 du CNC est ouvert pour inclure les certifications scolaires). La supervision de l'assurance qualité est assurée par le Conseil pour l'assurance qualité dans l'éducation et la formation générale et postsecondaire (Umalusi).

Au **Togo**, le DECC (Direction des examens, des concours et des certifications) fait fonction de certificateur pour le dépositaire des certificats à délivrer au nom du ministère de l'EFTP. Le DECC-Enseignement général délivre toutes les certifications sous la supervision du ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, tandis que la Direction du baccalauréat délivre tous les baccalauréats, qu'ils soient dans le domaine des arts, des services, de l'industrie, des sciences et de la technologie sous la supervision du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. La Direction des affaires académiques de l'Université de Lomé est un élément central du système des certifications de l'enseignement supérieur. Cette direction joue un double rôle : (i) le contrôle des cours pour la conformité à la maquette de formation et à la validation de la formation, et (ii) la délivrance des certifications. Elle est garante de la mise en œuvre du système LMD et constitue une partie importante du mécanisme d'assurance qualité. L'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) est une agence étatique liée aux perspectives de développement d'un véritable CNC au Togo. Son Observatoire national de l'emploi et de la formation fournira des données de recherche

et des statistiques sur l'emploi et la formation au Togo, qui devraient être prises en compte dans l'alignement de la formation professionnelle sur les besoins du marché du travail.

En résumé, cette section a fourni un compte-rendu des structures de gouvernance importantes associées aux développements des CNC sur le continent africain. Les CNC les plus avancés ont tendance à être supervisés par des agences de certifications et, dans l'ensemble, la tendance est aux agences nationales plutôt qu'aux agences sectorielles. Dans les cas où les agences sectorielles, dans l'EFTP, l'enseignement supérieur et l'enseignement général, sont bien établies, les agences nationales assurent une fonction de coordination et de supervision. Les ministères jouent toujours un rôle clé dans la gouvernance des CNC et font souvent office d'incubateurs pour les agences nationales et/ou sectorielles qui suivent par la suite. Le risque d'une multiplicité d'agences dont les mandats se chevauchent est très réel, surtout dans les pays aux ressources limitées.

Le degré d'implication des parties prenantes dans ces systèmes et agences est également très important. L'Organisation internationale du travail a établi une liste des parties prenantes à l'élaboration des CNC qui peut servir de guide utile à cet égard. Cette liste s'étend des « parties prenantes les plus évidentes » à un appel à participation ouverte du public, à un processus de consultation qui permet à toute personne ou organisation d'être considérée comme s'étant auto-identifiée comme partie prenante (Tuck, 2007). Ci-dessous, se trouve une partie de la liste des acteurs du monde du travail, des conseils sectoriels et des organismes d'éducation et de formation identifiés :

- › Prestataires d'éducation et de formation
- › Éducateurs enseignants et formateurs
- › Organismes professionnels
- › Organismes d'attribution et agences d'assurance qualité
- › Associations d'enseignants et de formateurs

3.3.4 Vision, portée et structure des cadres et systèmes des certifications

La vision, la portée et les dimensions structurelles des cadres des certifications couvrent un large éventail de caractéristiques. Pour les besoins de l'étude cartographique, les aspects suivants sont abordés dans cette section :

- › Les buts et objectifs, qui vont de la réforme à la transformation et à la communication
- › la portée, qui varie d'unifiée et sectorielle (enseignement supérieur, EFTP, enseignement général) à partielle et complète
- › les niveaux y compris l'architecture du cadre
- › l'inclusion de l'apprentissage formel, non formel et informel

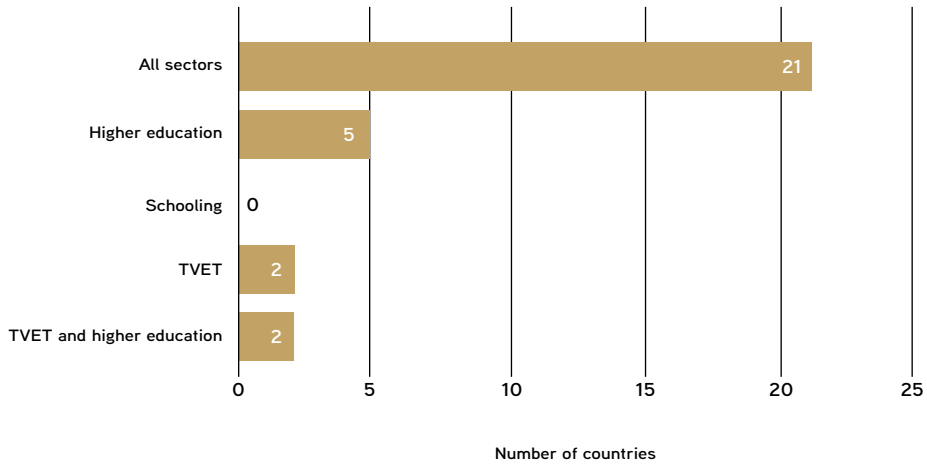
Les domaines utilisés dans les différents cadres sont abordés plus loin dans ce chapitre, tandis que les descripteurs de niveau et les types de certifications ont été passés en revue dans les sections précédentes du chapitre 3.

Un résumé du champ d'application et des niveaux est fourni dans la figure ci-dessous, et plus amplement détaillé ci-dessous. La figure 7 est tirée de l'enquête en ligne et indique que la majorité des pays disposant de cadres des certifications élaborent des cadres unifiés ou nationaux, même si des cadres sectoriels sont en place. L'EFTP et l'enseignement supérieur sont les deux secteurs où l'on trouve des sous-cadres, alors qu'aucun n'est actuellement connu dans le domaine de l'enseignement général.

En ce qui concerne l'inclusion de l'apprentissage formel, non formel et informel au sein des CNC, les données sont limitées aux enquêtes en ligne (voir Figure 8), ce qui indique que les CNC les plus établis (en l'occurrence 14 réponses) incluent une certaine forme de VAE.

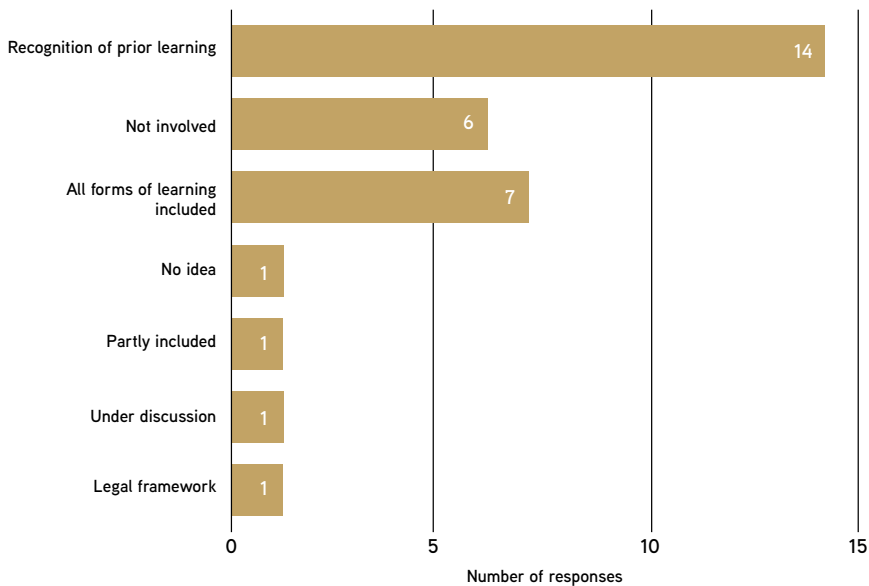
Des exemples spécifiques de pays, s'appuyant sur les études de cas des pays, sont résumés ci-dessous.

Figure 7 : Portée des CNC



Source: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

Figure 8 : Inclusion de l'apprentissage non formel et informel au sein des CNC



Source: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

En Angola, le cadre national de certifications est à un stade précoce de développement et de consultation, et il est prévu que le document conceptuel et le document d'orientation seront achevés pour la fin de 2020. Le 12 août 2020, une nouvelle loi (32/20) a modifié la loi sur les bases du système éducatif (17/16) et a introduit des changements ayant des implications pour le SNC assurera la relation entre les niveaux et les résultats du système éducatif national et ceux du (et le CNC) actuellement en cours d'élaboration. En particulier : a) l'article 19 stipule que le SNC système national de formation professionnelle ; b) la structure révisée des certifications de l'enseignement supérieur, le précédent diplôme Bacharelato-baccalaureat, est supprimée et la Licenciatura devient le seul diplôme de ce cycle. La loi 32/20 prévoit une modification des

Tableau 16 : Sous-système et niveaux d'éducation et de formation en Angola

Niveaux		Sous-systèmes		
Enseignement supérieur - troisième cycle a) Masters : 2-3 ans b) Doctorat: 4-5 ans	Enseignement universitaire troisième cycle : Masters Doctorat	Enseignement universitaire troisième cycle spécialisation (1 an); formation (variée)	Pédagogique-enseignement universitaires troisième cycle ; Masters, Doctorat	Pédagogique-professionnel troisième cycle : agrégation ; spécialisation
Enseignement supérieur -diplôme a) Licenciatura : 4-6 ans	Enseignement universitaire : diplôme	Enseignement polytechnique : diplôme	Enseignement pédagogique ; Licenciatura	
2e cycle de l'enseignement secondaire	Enseignement général, 10 ^e , 11 ^e , 12 ^e classes	Enseignement technique et professionnel (10 ^e , 11 ^e , 12 ^e , 13 ^e classes)	Enseignement pédagogique (10 ^e , 11 ^e , 12 ^e , 13 ^e) Magistério-Magistère (cette certification sera supprimée en vertu de l'article 124-A de la loi 32/20)	Enseignement pour adultes : général (10-12 ^e classes) et technique (10-13 ^e classes)
1er cycle de l'enseignement secondaire	Enseignement général : 7 ^e , 8 ^e , 9 ^e classes	Enseignement professionnel de base (7 ^e , 8 ^e , 9 ^e classes)	Enseignement général et professionnel pour adultes (7 ^e , 8 ^e , 9 ^e classes)	
Enseignement primaire	3 ^e cycle : 4 ^e -6e classes	Enseignement pour adultes post alphabétisation : 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e , 6 ^e classes)		
	2 ^e cycle: 3 ^e -4 ^e classes			
	1 ^{er} cycle: 1 ^{er} -2 ^e classes	Enseignement pour adultes post alphabétisation :		
Précolaire	Précolaire école maternelle crèche	1 ^{ère} et 2 ^{ème} classes		

certifications de formation des enseignants, notamment la suppression progressive des certifications pédagogiques secondaires, qui seront remplacées par l'enseignement pédagogique supérieur. Le système national de formation professionnelle, le Sistema Nacional de Formação Profissional (SNFP), est régi par la loi 21-A/92, qui ne répond plus aux aspirations nationales et à l'orientation économique. Par conséquent, tous les acteurs se sont accordés sur la nécessité de revoir cette législation. Les travaux en cours sur le SNC offrent l'opportunité, et la plate-forme des parties prenantes, d'entreprendre cette modernisation des certifications de la SNFP.

Le Cameroun a adopté le système LMD pour l'enseignement supérieur depuis 2007. La loi d'Orientation de l'éducation (1998) définit les cycles et les secteurs de l'éducation (préscolaire, primaire, secondaire, post-primaire, formation des enseignants) et les niveaux auxquels les certifications sont délivrées.

Au **Cap Vert**, le CNC a été conçu comme une composante structurelle du SNC, et non comme un instrument politique distinct. C'est une caractéristique fondamentale qui marque la nature et les fonctions du CNC et son interconnexion avec les composantes du SNC, telles que définies dans la législation spécifique. Le CNC du Cap-Vert a un champ d'application complet et inclusif, comprenant des certifications allant de l'éducation de base au doctorat, ainsi que des certifications obtenues par la validation de l'apprentissage non formel et informel. L'article 3 de la nouvelle loi sur le CNC de 2020 (Portaria Nr 10/202) stipule que :

Le cadre national des certifications couvre l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, la formation professionnelle et les processus de reconnaissance, de validation et de certification des compétences acquises par des moyens non formels et informels, conformément à la législation.

La validation de l'apprentissage non formel et informel est constamment soutenue par la législation régissant le SNC, le CNC et par la loi sur les Bases du système éducatif (décret-loi 3/2018). Le CNC est structuré en huit niveaux, de l'enseignement de base au doctorat. Les certifications de niveau 5 sont délivrées par les établissements d'enseignement supérieur, les centres de formation professionnelle et les écoles techniques. Le CNC (Catalogue national des certifications) contient des informations détaillées sur les certifications des niveaux 2 à 5 offertes par le système d'EFTP. L'Université de Cabo Verde annonce des cours d'études professionnelles supérieures, dans les domaines de la santé animale primaire, de l'hydrologie et des puits, de l'éducation de l'enfance, de la transformation alimentaire et de l'horticulture intégrée.

Le statut juridique du **CNC égyptien** est basé sur un amendement à la loi 82 de 2006 qui a établi la NAQAAE. Toutefois, les niveaux du CNC et les descripteurs de niveau ne sont pas inclus dans cette législation, comme c'est le cas dans certains autres pays. L'intention est de développer une base de données consultable de toutes les certifications enregistrées dans le cadre des certifications, et celles-ci devraient être basées sur les compétences, comme c'est déjà le cas pour les disciplines de la pharmacie et de l'ingénierie. Il existe deux filières, l'une académique et l'autre technique, l'enseignement technique commençant au niveau 1 du CNC dans chaque filière. L'architecture du CNC égyptien est délimitée par une structure à huit niveaux, avec les niveaux 1 à 3 pour l'enseignement général et 4 à 8 pour l'enseignement postscolaire. Cela en fait un cadre basée sur les compétences. Le champ d'application du cadre comprend certaines formes de global, conçu pour permettre à tous les sous-secteurs de l'offre d'éducation et de formation d'atteindre leurs objectifs. L'enseignement supérieur académique n'a pas de certifications au niveau 4 du CNC et son premier point de sortie se situe au niveau 5, avec des certifications supplémentaires jusqu'au niveau 8. La filière technique proposée dans l'enseignement supérieur couvre les niveaux 4 à 7 du CNC, aucune certification technique n'étant proposée pour le niveau 8 du CNC.

Tableau 17 : Vue d'ensemble du système éducatif du Cameroun

Sous-systèmes	Système francophone Cycles, niveaux et titres des certifications	Système anglophone Cycles, niveaux et titres des certifications
Enseignement supérieur	<p>Doctorat</p> <hr/> <p>Maters : BAC + 5 Masters de recherche Masters professionnel Diplôme d'Ingénieur de conception DIPES2 (Diplôme de professeur d'enseignement secondaire du 2nd cycle) DIPET2 (Diplôme de professeur d'enseignement technique du 2nd cycle) DIPCO (Diplôme de conseiller d'orientation) DIPEN2 (Diplôme de professeur d'enseignement normal)</p> <hr/> <p>Licence: BAC + 3 / BAC + 4 Licence académique Licence professionnelle Licence technique Licence d'ingénierie DIPES1 (Diplôme de professeur d'enseignement secondaire, DIPET1 (Diplôme de professeur d'enseignement technique) du 1er cycle)</p> <hr/> <p>Cycle court de l'enseignement supérieur : BAC + 2 BTS (Brevet de technicien supérieur), HND (Diplôme national supérieur-Higher national diploma), DUT (Diplôme universitaire de technologie)</p>	
Enseignement secondaire (2 nd cycle)	<p>Lycée d'enseignement général (3 ans) Lycée d'enseignement technique (services, industrie) (3 ans) Diplôme : BAC (Baccalauréat); BT (Brevet de Technicien)</p>	<p>Lycée d'enseignement général (2 ans) Lycée d'enseignement technique (services, industrie) (2 ans) Diplôme : GCE A/L (General Certificate of Education Advanced Level-Certificat général d'éducation de niveau avancé) BAC technique</p>
Enseignement secondaire (1 ^{er} cycle)	<p>Collège d'enseignement général (4 ans) – certification : BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle) Collège d'enseignement technique (services, industrie) (4 ans) – certification : CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)</p>	<p>Collège d'enseignement général (5 ans) – certification: GCE O/L (General Certificate of Education Ordinary Level-Certificat général d'éducation niveau ordinaire) Collège d'enseignement technique (services, industrie) (5 ans) – certification : CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)</p>
Enseignement primaire	<p>Classes 1–6 Certification : CEP (Certificat d'Études Primaires)</p>	<p>Classes 1-6 Certification : FSLC (First School Leaving Certificate-premier certificat de fin d'études)</p>
Enseignement Préscolaire	<p>Cycle : petite – grande sections Durée 2 ans</p>	<p>Cycle : maternelle 1–2 Durée 2 ans</p>

Tableau 18 : Niveaux du CNC au Cap-Vert

Niveau du CNC	Certification
1	Diplôme de l'enseignement de base obligatoire.
2	Diplôme d'éducation de base pour adultes avec un parcours à double certifications correspondant à la certification professionnelle de niveau 2. Certificat de qualification professionnelle de niveau 2.
3	Certificat de l'enseignement secondaire (10 ^e classe). Certificat de qualification professionnelle de niveau 3.
4	Diplôme de l'enseignement secondaire (12 ^e classe filière générale). Diplôme de l'enseignement secondaire (12 ^e classe filière technique correspondant à la certification professionnelle de niveau 4) avec double certifications. Certificat de qualification professionnelle de niveau 4 avec double certifications de certificat de qualification professionnelle de niveau 4.
5	Diplôme d'études supérieures professionnelles (DESP) avec formation en qualification professionnelle de niveau 5 (CESP-Cours d'études professionnelles supérieures). Certificat de classe de professionnalisation complémentaire (CSP) avec formation en qualification professionnelle de niveau 5. Certificat de qualification professionnelle de niveau 5 avec double certifications de certificat de qualification professionnelle de niveau 5.
6	Diplôme <i>licenciatura</i>
7	Diplôme Masters
8	Diplôme doctorat

Le champ d'application proposé du **CNC éthiopien** est complet, intégrant tous les secteurs (enseignement supérieur, enseignement général et EFTP) et toutes les certifications nationales. Il est recommandé d'utiliser un système lié, qui permet de tenir compte des différences entre les secteurs, plutôt qu'un système unifié dans lequel aucune différence entre les secteurs n'est reconnue. L'engagement de l'équipe de travail du CNC éthiopien en 2008 était de s'inspirer des systèmes existants, ce qui implique de reconnaître que les secteurs ont des approches différentes pour le développement des normes d'évaluation, et bien que tout apprentissage puisse être décrit en termes de résultats, certains types d'apprentissage sont plus adaptés que d'autres, à l'évaluation formation dite « non formelle » (formation aux compétences de base et aux petites compétences), qui sont désormais incluses dans le cadre et donc dans le système formel. Le champ d'application comprend toutes les certifications formelles offertes par les prestataires privés et publics. Le CNCE (Cadre national des certifications de l'EFTP), en place depuis 2010, organise toutes les dispositions de l'EFTP en une seule certification reconnue sur le plan national. Le cadre des certifications définit les différents niveaux des certifications professionnelles à attribuer. Le CNCE permet la mise en place d'un système de certification national, complet et souple pour l'EFTP, le secteur, ainsi que pour les industries de niveau inférieur et moyen. Il comporte trois modalités permettant de tenir compte des différents groupes d'intérêt qui sont : le groupe formel, le non formel et l'informel. Les stagiaires formels rejoignent l'EFTP après avoir terminé au moins la dixième année d'études. Un CNC à dix niveaux a été proposé en 2008, puis modifié et ramené à huit niveaux.

Tableau 19 : CNC de l'Éthiopie

Niveau du CNCE	Sous-cadre de l'enseignement général	Sous-cadre de l'EFTP	Sous-cadre de l'enseignement supérieur
8			Doctorat
7			Diplôme du troisième cycle Master
6			Licence Diplôme d'études supérieures professionnelles
5		Certificat d'EFTP 5	
4	Diplôme d'enseignement	Certificat d'EFTP 4	
3		Certificat d'EFTP 3	
2		Certificat d'EFTP 2	
1		Certificat d'EFTP 1	

Source: Centre pour la stratégie de l'éducation (2013) dans Mwiria (2019)

Note : L'utilisation du terme « sous-cadre » est sujette à interprétation et à discussion. Sur un plan plus conceptuel, le CNC éthiopien est conçu avec trois sous-cadres, tandis que dans la pratique, chacun des secteurs a fait évoluer ses systèmes des certifications de manière plus organique, le CNCE de l'EFTP étant probablement plus proche d'un sous-cadre, tandis que l'enseignement général et l'enseignement supérieur sont mieux décrits comme des sous-systèmes à ce stade.

Le **CNC kenyan** est un cadre des certifications basé sur les acquis de l'apprentissage, couvrant tous les secteurs de l'éducation et de la formation et toutes les formes d'apprentissage : formel, non formel et informel. Auparavant, la multiplicité des certifications et des organismes de délivrance au Kenya rendait la tâche difficile aux employeurs de comprendre quelles compétences ils pouvaient attendre du titulaire d'une certification. Le CNC vise à remédier à cette situation en établissant un système réglementaire commun pour le développement, l'évaluation et la délivrance des certifications. En outre, un registre central des certifications établira des critères clairs pour l'attribution des attestations d'études, détaillant les connaissances et les compétences requises dans chaque cas (ministère de l'Enseignement supérieur, de la science et de la technologie [MoHEST], 2014). L'objectif global du CNC est de promouvoir l'accès à une éducation équitable, une qualité et une pertinence des certifications, des compétences fondées sur des preuves, une souplesse d'accès à une éducation abordable, une évaluation de la formation et des certifications. Selon la loi sur le CNC de 2014, le cadre a pour objectifs d'aider à coordonner et à harmoniser l'éducation, la formation, l'évaluation et l'assurance qualité de toutes les certifications délivrées dans le pays, en vue d'améliorer la qualité et la comparabilité internationale et de créer une base de données de toutes les certifications dans le pays. Le CNC kenyan comporte dix niveaux et est rattaché à deux sous-cadres.

Tableau 20 : CNC du Kenya

Niveau du CNC	Sous-cadre de l'enseignement et de la formation générale et complémentaire		Heures Notionnelles (minimum)
10	Doctorat		3600 d'après la KNQA (Autorité nationale des certifications du Kenya) L9
9	Master		2400 d'après la KNQA L7
8	Diplôme Post-Graduate	Licence professionnelle	1200 d'après la KNQA L7 ou 6000 d'après le KNQA L2
7	Licence	Maître artisan I ou professionnel de la gestion	4800 d'après la KNQA 2 ou 2400 d'après la KNQA L6
6	Diplôme national	Maître artisan II ou diplôme professionnel	2400 après le niveau 2 ou 1200 d'après la KNQA L6
5	Certificat national de formation professionnelle Certificat national d'artisanat-IV	Maître artisan III	1200 d'après la KNQA niveau 2 ou après le niveau 4
4	Certificat national de formation professionnelle III/ Certificat en artisanat	Certificat des compétences nationales -I GTT-I	600 d'après la KNQA niveau 2 ou 300 après le niveau 3
3	Certificat national de formation professionnelle II	Certificat national de compétences-II (GTT-II)	300 d'après la KNQA niveau 2
2	Certificat secondaire	Certificat national de formation professionnelle -I Certificat national des compétences -III/ Test gouvernemental des métiers (GTT-III)	Selon l'acquisition des compétences
1	Primaire	Compétences de base/ Compétences pour la vie	

Au **Maroc**, le cadre national des certifications est défini comme suit :

Un instrument de réglementation des certifications basé sur des caractéristiques objectives de qualité, en vue de leur reconnaissance par le marché du travail. C'est un instrument de référencement des certifications, dont la qualité s'inscrit dans un système d'assurance qualité qui tient compte des acquis de l'apprentissage, prescrits par le marché du travail à la suite d'une analyse prospective.

L'article 2 de la loi-cadre sur l'Éducation 51.17, adoptée en 2019, confirme partiellement la définition ci-dessus, mais ajoute un nouvel élément moteur au-delà du marché du travail : la société.

Le cadre national des certifications : un outil d'identification et de classification des diplômes au niveau national, conformément à une grille de référence des normes applicables aux différents niveaux des résultats de l'apprentissage, qui tient compte des besoins du marché du travail et du développement de la société.

Selon le Document de référence du CNC marocain, les objectifs du CNC sont, entre autres, de promouvoir la qualité de tous les programmes/cours dans l'ensemble du système d'éducation et de formation, d'assurer la cohérence entre les sous-systèmes de certifications et de relier les qualifications au marché du travail. Le CNC est un cadre global, qui englobe les certifications de tous les sous-systèmes (éducation nationale, enseignement professionnel et enseignement supérieur), des établissements d'enseignement et de formation publics et privés. Les qualifications acquises en dehors du système formel, par exemple auprès d'organisations internationales sectorielles, ne sont pour l'instant pas prises en compte dans le CNC. Le CNC du Maroc est structuré en huit niveaux.

Tableau 21 : CNC du Maroc

Niveau du CNC	Éducation nationale	Formation professionnelle	Enseignement supérieur
1	Mi-primaire	Certificat de Formation Professionnelle (CFP)	
2	Primaire	Spécialisation	
3	CE9	Qualification	
4	Baccalauréat (Bac). Bac Professionnel (Bac Prof)	Technicien	
5 (Bac+ 2)	Brevet de technicien supérieur (BTS)	Technicien spécialisé	Diplôme Études Universitaires Générales (DEUG) Diplôme Des Études Universitaires Professionnelles (DEUP) Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)
6 (Bac+3)			Licence Études Fondamentales (LF) Licence Professionnelle
7 (Bac+ 5)			Master Master spécialisé (MS) Master Science et Techniques (MST) Diplôme d'ingénieur (DI) Diplôme de l'ENCG (école nationale de commerce et de gestion) et diplôme de traduction
8 (Bac+8)			Doctorat

Note : « Bac » signifie Baccalauréat (diplôme qui clôture l'enseignement secondaire)

L'expérience du cadre des certifications au **Mozambique** a débuté en 2010. Actuellement, deux cadres des certifications coexistent, le QUANQES (Cadre des certifications pour l'enseignement supérieur), qui a été conçu pour l'enseignement supérieur, et le QNQP (Cadre national des certifications professionnelles), qui a été conçu pour l'EFTP (non-tertiaire). Le QUANQES est en cours de révision en vue de l'adoption prochaine du CNC unifié de dix niveaux, et pour renforcer les mécanismes favorisant une mise en œuvre plus efficace par tous les établissements d'enseignement supérieur. Le nouveau projet de décret qui sous-tend le QUANQES révisé est en consultation. Le cadre national des certifications de l'EFTP ne comprend que les certifications non-tertiaires de l'EFTP, dans une structure à cinq niveaux. Le nouveau CNC unifié à dix niveaux du Mozambique est à un stade avancé de développement et de consultation et vise à aligner de manière cohérente les deux cadres dans la nouvelle structure commune de niveaux et de descripteurs, mais les deux cadres continueront à être appliqués dans les sous-systèmes respectifs. Les principes, les objectifs et les normes du nouveau CNC unifié seront obligatoires pour tous les prestataires d'éducation et de formation légalement établis et fournissant des formations menant à des certifications de tous les sous-systèmes du système national d'éducation. Avec l'adoption future du CNC unifié, trois (ou quatre, si l'on considère l'enseignement général) cadres de sous-certification coexisteront et interagiront avec le CNC.

Tableau 22 : CNC unifié du Mozambique (proposition d'octobre 2019, en discussion)

Supervision	Certification	Niveau du CNC	Spécialisation	Supervision
	Doctorat	CNC 10		
CNAQ- Certifications de l'enseignement supérieur	Master académique	CNC 9	Spécialiste Master professionnel	ANEP
	Licenciatura professionnelle Diplôme de troisième cycle	CNC 8	Certificat de l'enseignement supérieur 3	
	Licenciatura académique	CNC 7	Licenciatura professionnelle Certificat de l'enseignement supérieur 2	
		CNC 6	Certificat de l'enseignement supérieur 1 Formation des enseignants éducation de base Formation des enseignants enseignement professionnel Formation psychopédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur	
		CNC 5	Perfectionnement professionnel	
Ministère de l'Éducation	Diplôme de 12 ^e classe	CNC 4	Certificat professionnel 5	
	--	CNC 3	Certificat professionnel 4	
	--	CNC 2	Certificat professionnel 3	
	9 ^e classe	CNC 1	Certificat professionnel 2	

Le **Sénégal** ne possède pas de CNC comprenant et intégrant toutes les certifications professionnelles/EFTP et certifications universitaires, mais il existe un CNCP à cinq niveaux (Cadre national des certifications professionnelles) et un cadre des certifications de l'enseignement supérieur (LMD). Une nouvelle approche à l'EFTP implique que les besoins du marché sont le fondement et les principaux indicateurs avec lesquels l'accès, la pertinence et la cohérence du développement futur du système d'EFTP sont assurés. La Politique sur le développement de l'éducation et de la formation (2003) a appelé à renforcer les programmes d'EFTP et à les rattacher aux besoins du marché du travail. La loi 2015-01 sur l'orientation de la formation professionnelle et technique constitue la législation fondamentale de l'EFTP définissant les cinq niveaux de certification.

Le **CNC sud-africain** a été mis en place en tant que système intégré sous-tendu par un programme de transformation, afin de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les Sud-Africains. Grâce à ce système intégré et transformationnel, le CNC peut atteindre son objectif d'articulation, de reconnaissance, d'accès et de réparation dans les domaines de l'éducation, de la formation, du développement et de l'apprentissage sur le lieu de travail. Le CNC sud-africain se compose de trois sous-cadres, le GFETQSF (Sous-cadre des certifications pour l'enseignement général et la formation complémentaire), le HEQSF (Sous-cadre des certifications pour l'enseignement supérieur) et l'OQSF (Sous-cadre des certifications professionnelles). Chaque sous-cadre est administré par un conseil d'assurance qualité : Umalusi, le CHE (Conseil pour l'enseignement supérieur) et le QCTO (Conseil de la qualité pour les métiers et les professions). Comme indiqué ci-dessous, chaque sous-cadre se compose de différents niveaux de certifications.

Tableau 23 : CNC et sous-cadres de l'Afrique du Sud

Niveau	Sous-cadres et types de certifications	
10		Doctorat Doctorat (professionnel)
9	HEQSF	Master Master (professionnelle)
8		Licence approfondie Diplôme du troisième cycle Licence (480 crédits)
7		Licence (360 crédits) Diplôme d'études supérieures
6		Diplôme, Certificat de perfectionnement
5		Certificat d'études supérieures
4	GFETQSF	Certificat national
3		Certificat d'études intermédiaires
2		Certificat d'études élémentaires
1		Certificat d'études générales

Les certifications et qualifications actuellement proposées par le METFP au **Togo** s'articulent autour des deux domaines traditionnels que sont la formation professionnelle et l'enseignement technique. Celle-ci repose sur une hiérarchie ou classification conçue en fonction de la durée théorique des programmes de cours de formation nécessaires à la transmission des connaissances théoriques, exprimée en années. Par conséquent, dans la plupart des cas, les évaluations de l'apprentissage ne mettent pas l'accent sur les résultats, conçus en termes de capacités ou de compétences professionnelles acquises à la suite de l'apprentissage, ni sur les réponses aux besoins du marché du travail pour délivrer des certifications. Le contexte des certifications comprend par ailleurs les certifications ou les qualifications actuellement offertes par les autres ministères, notamment, le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Il n'existe pas de nomenclature standardisée des certifications au Togo. Les secteurs spécifiques tels que le secteur bancaire possèdent leur propre système des certifications géré par les institutions.

3.3.5 Assurance qualité

L'assurance qualité est définie comme « les processus visant à garantir que les normes ou exigences spécifiées pour l'enseignement, l'apprentissage, l'administration de l'éducation, l'évaluation et l'enregistrement des résultats ont été respectées » (SAQA, 2014, p. 48). L'assurance qualité consiste à assurer la confiance dans les services d'éducation relevant de la compétence d'une agence responsable. Les CNC constituent la base initiale de l'assurance qualité des certifications, car ils décrivent les niveaux de complexité des certifications au sein du cadre, les critères d'inclusion dans le cadre, les exigences en matière de liens avec d'autres certifications et les règles de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel. Des processus d'assurance qualité spécifiques sont liés au CNC et portent sur :

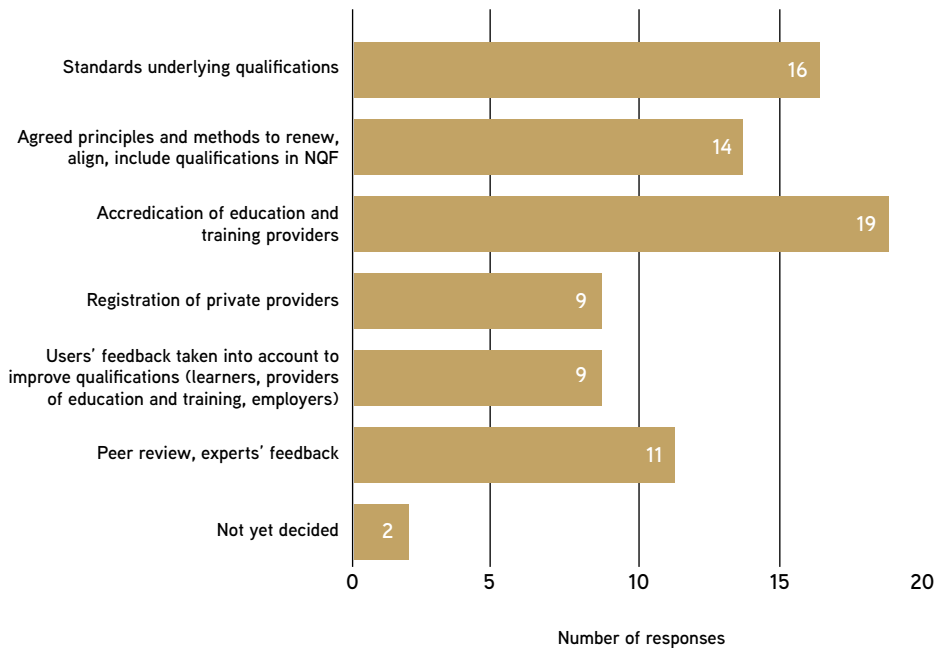
- Le produit, c'est-à-dire les normes de réalisation (telles que les normes d'éducation ou de compétence) et les règles de finalisation d'une certification ;
- Les fournisseurs du produit, par le biais de l'évaluation de l'infrastructure et des installations, de la probité financière et de la santé, des certifications et de l'expérience du personnel, des systèmes de gestion, des systèmes de prestation de services, du système d'évaluation et des systèmes d'aide aux étudiants ;
- Le suivi et l'audit des processus et des résultats des fournisseurs, y compris l'évaluation des résultats de l'apprentissage et de l'emploi des étudiants, ainsi que des niveaux de satisfaction des étudiants et des employeurs ;
- Le contrôle, la supervision ou le suivi des processus d'évaluation, de finalisation et de certification ;
- Les évaluations des fournisseurs ou du système dans son ensemble, qui pourraient inclure des évaluations par des agences externes ; et
- La fourniture d'informations publiques sur les performances des prestataires, telles que les résultats des programmes, les résultats en matière d'emploi et la satisfaction des étudiants et des employeurs (Bateman et al, 2012).

L'étude cartographique s'est concentrée spécifiquement sur les aspects de l'assurance qualité directement liés aux cadres des certifications. Les principaux indicateurs suivants de l'assurance qualité liée aux CNC ont été examinés dans le cadre de l'enquête en ligne, puis affinés dans l'analyse de la revue littéraire et des études de cas :

- › Normes sous-jacentes aux certifications ;
- › Principes et méthodes convenus pour renouveler, aligner, inclure les certifications dans les CNC ;
- › Accréditation des prestataires d'éducation et de formation ;
- › Enregistrement des prestataires privés ;
- › L'étendue des consultations des parties prenantes a également été prise en compte, notamment avec les apprenants, les prestataires d'éducation et de formation et les employeurs afin d'améliorer les certifications, ainsi qu'avec les pairs évaluateurs le cas échéant.

Comme précédemment, l'enquête en ligne a mis en évidence des variations dans chacun des aspects.

Figure 9 : Mécanismes d'assurance qualité liés au CNC



Source: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

L'Angola a lancé une législation et des réformes au cours des deux dernières années afin de mettre en place un système complet d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, d'inculquer une culture d'amélioration continue des performances des établissements d'enseignement supérieur et de renforcer la crédibilité du sous-système. L'assurance qualité de l'enseignement supérieur consiste en un ensemble de processus que sont : a) l'auto-évaluation par les établissements d'enseignement supérieur ; b) l'évaluation, la vérification et l'analyse externes de la qualité des performances des établissements d'enseignement supérieur, effectuées par des entités externes ; c) l'évaluation institutionnelle, qui mesure la qualité des performances et des résultats des établissements d'enseignement supérieur ; et d) l'accréditation, la certification de la qualité des

établissements d'enseignement supérieur et de leurs cours/programmes, après un résultat positif d'une évaluation externe effectuée par le service compétent du ministère de l'Enseignement supérieur. Les autres nouvelles politiques visant à contribuer à la qualité des programmes de l'enseignement supérieur sont a) la réforme des programmes d'études, par le biais de nouvelles normes générales des programmes d'étude, visant à harmoniser le contenu et les plans des programmes d'étude dans les domaines d'étude et b) la formation des enseignants, bénéficiant d'un soutien important du PNFQ (Plan national de formation du personnel). Le décret présidentiel 203/18 (article 19) confie à l'INAAREES (Institut national d'évaluation, d'accréditation et de reconnaissance des études de l'enseignement supérieur- Instituto Nacional de Avaliação Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior) la responsabilité d'assurer la mise en œuvre et le développement de l'évaluation et de l'accréditation de la qualité dans le sous-système de l'enseignement supérieur. L'INAAREES est un service spécialisé du ministère de l'Enseignement supérieur et non une agence indépendante d'assurance qualité. Dans l'EFTP, le PNFQ aborde l'assurance qualité comme un cadre multidimensionnel combinant a) des systèmes d'information et d'observation pour collecter, systématiser et analyser des données et des informations sur l'offre et la demande de formation et l'insertion sur le marché du travail des diplômés/personnes formées ; b) des études d'employabilité, une analyse qualitative des profils des certifications et des profils de compétence des diplômés ; c) la certification des établissements de formation, l'évaluation, l'accréditation et la reconnaissance des cours, des normes pour évaluer et garantir la qualité des établissements, des cours et des certifications ; et d) la formation des enseignants et des formateurs pour améliorer leurs compétences et leurs performances.

La Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-20 du **Cameroun** donne la priorité à la qualité et à la pertinence, définies comme l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et l'adaptation des contenus à l'environnement socio-économique (deuxième volet stratégique). Dans l'enseignement supérieur, le gouvernement a pris des mesures pour mettre en place un système d'assurance qualité, qui est coordonné par le service des accréditations universitaires et de la qualité du ministère de l'Enseignement supérieur. Ledit service a présenté son rapport d'auto-évaluation, qui a servi de base à la première évaluation pilote externe réalisée en 2018, pour tester les sections B et C *des Références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA)* dans le cadre de l'initiative HAQAA (Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'éducation supérieure africaine). L'évaluation note des progrès dans les domaines suivants : a) instruments et lignes directrices pour soutenir les processus d'assurance qualité (interne, externe), diffusés aux établissements d'enseignement supérieur et basés sur la pratique internationale ; b) évaluation annuelle régulière des établissements et des programmes d'enseignement, en place depuis 2015 ; c) mise en œuvre d'activités visant à développer et à inculquer une culture d'amélioration continue ; et d) élaboration et discussion en cours du projet des spécifications pour la création d'une agence d'assurance qualité totalement autonome. Dans les sous-systèmes d'enseignement pré-tertiaire et dans l'EFTP, coordonnés par différents ministères, l'approche de l'assurance qualité repose sur les fonctions des inspections respectives. Les échanges avec les experts nationaux et les ministères, ainsi que les analyses nationales du système d'enseignement technique et de formation professionnelle, consultés pour cette étude cartographique, prouvent que les ministères concernés s'efforcent de mettre en œuvre et d'améliorer les normes de qualité existantes, de renouveler et d'actualiser les programmes d'études basés sur les compétences et d'améliorer la formation des enseignants et des formateurs. Dans le même temps, les autorités reconnaissent que la qualité globale et les résultats d'apprentissage obtenus en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle sont défavorablement affectés par de nombreux facteurs, tels que des infrastructures de formation et

des équipements obsolètes et insuffisants pour la partie pratique de l'apprentissage, une coopération insuffisante avec les employeurs et des problèmes liés au contexte sociopolitique difficile, aggravé ces dernières années.

Au **Cap-Vert**, le décret-loi 6/2013 a mis en place le régime légal d'accréditation des établissements de formation en ce qui concerne l'offre de cours et des programmes de formation professionnelle. En matière de formation professionnelle, les processus d'assurance qualité consistent en l'élaboration et la validation harmonisées des certifications (profils professionnels et plan et modules de formation) et leur inclusion dans le CNC (Catalogue national des certifications), ainsi qu'en l'accréditation des établissements de formation. Seuls les établissements titulaires d'une licence d'accréditation valide (Alvará) peuvent fonctionner en tant que prestataires de formation dans le domaine de la formation professionnelle. Le système d'accréditation des entités de formation professionnelle s'applique à toutes les entités publiques ou privées, nationales ou étrangères, régulièrement constituées ou enregistrées au Cap-Vert, dotées de la personnalité juridique, qui remplissent toutes les conditions mises en place dans le régime d'accréditation des entités pour le développement de cours de formation professionnelle initiale et/ou continue. Le ministère de l'Éducation du Cap-Vert est responsable de l'assurance qualité des établissements d'enseignement secondaire, notamment de leur agrément. Par ailleurs, ces écoles secondaires (techniques) qui dispensent des programmes de formation figurant dans le catalogue des certifications de l'EFTP sont accréditées par l'UC-SNQ (Unité de coordination du système national des certifications). Cette extension du système d'accréditation de l'UC-SNQ est fondamentale pour assurer la cohérence et le contrôle des performances des prestataires et la fiabilité finale des certifications professionnelles obtenues et listées dans le CNC (Catalogue national des certifications).

La base juridique de l'assurance de la qualité des certifications pour le CNC en **Égypte** est la NAQAAE, qui est l'organe directeur responsable du CNC. L'assurance de la qualité des certifications qui seront enregistrées dans le CNC égyptien est liée au processus d'accréditation des programmes, où seuls les programmes qui ont été accrédités seront habilités à s'enregistrer dans la certification correspondante sur le CNC. En Égypte, les programmes ne sont évalués pour l'accréditation qu'après le passage de la première cohorte d'apprenants, ce qui constitue en soi un mécanisme d'assurance qualité. À ce stade précoce de la mise en œuvre, la NAQAAE signale qu'il est le seul organisme qui sera un organisme d'assurance qualité pour le CNC, mais il a été reconnu que d'autres organismes d'assurance qualité pourraient être recrutés une fois que la mise en œuvre complète aura commencé. Il est noté qu'il y a des progrès vers l'établissement d'une autorité nationale égyptienne pour l'assurance qualité et l'accréditation de l'EFTP.

Les pratiques d'assurance qualité au sein du système éducatif de **l'Éthiopie** sont relativement peu développées. Les prestataires ne sont pas familiers aux concepts de gestion de la qualité, d'assurance qualité interne et de modération, et la société est habituée à un niveau élevé de gestion autoritaire et à des niveaux de choix personnels plus faibles que ceux que l'on retrouve dans certaines sociétés. La validation des programmes est actuellement pratiquée séparément dans les trois secteurs, en utilisant diverses directives et processus spécifiques à chaque secteur. La validation des programmes examine les questions de pertinence/demande pour le programme, ainsi que la cohérence de la proposition de programme avec les exigences techniques du cadre des certifications. Un vaste ensemble de projets de critères de validation des programmes conduisant à l'attribution des certifications du CNC éthiopien est disponible pour consultation dans le plan de mise en œuvre. La modération garantit que les normes de réalisation requises sont appropriées et sont appliquées de manière cohérente. Le recours à des examinateurs externes (enseignement supérieur) ou à des examens administrés de manière externe (enseignement

général) ou à des tests centralisés (centres de compétence de l'EFTP) permet de modérer l'évaluation. La modération externe des programmes doit être renforcée, en particulier dans l'enseignement supérieur (par exemple, par des accords supervisés par le HERQA, (Agence pour la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur-Higher Education Relevance and Quality Agency) avec d'autres universités en Ethiopie et dans d'autres pays qui offrent des programmes identiques ou comparables), et tous les prestataires devraient prendre des dispositions pour la modération interne de l'évaluation continue. Des exemples de questions de pré- et post-modération d'évaluation sont inclus dans le plan de mise en œuvre.

Les diplômes et certificats proposés par les universités du **Kenya** doivent être approuvés par l'AEFTP (Autorité de l'EFTP) et la Commission pour l'enseignement universitaire (CUE). Pour qu'un établissement ou une certification soit inscrit dans le CNC, il doit être accrédité par une agence d'assurance qualité reconnue. L'inscription au CNC assure à l'établissement universitaire et aux cours qu'il propose une reconnaissance (inter)nationale. L'un des principaux objectifs du CNC est d'évaluer et de reconnaître les résultats de l'apprentissage dans tous les contextes, qu'ils soient formels, non formels ou informels, y compris sur le lieu de travail. Un certain nombre de mesures ont été prises pour poursuivre cet objectif. Les parcours de progression de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur dans le secteur de l'EFTP sont encouragés par le Cadre de développement des programmes d'études de l'EFTP (CDPE), qui a été créé en 2010 et répond aux exigences et aux principes des normes professionnelles du CNC. Ce cadre permet de relier les certifications des jeunes en matière d'enseignement polytechnique, de formation professionnelle et industrielle à l'offre formelle d'EFTP. La KNQA est en train de développer des normes professionnelles et de formation pour diverses professions dans le pays. En 2018, elle a lancé l'Éducation et la formation basées sur les compétences (CBET-Competence Based Education and Training). Trois normes internationales guident l'évaluation des compétences au Kenya : la norme ISCO 88 de l'Organisation internationale du travail, la norme CITE 97 de l'UNESCO et la série de normes ISO 9000 sur l'éducation. En outre, la Norme nationale de classification des professions du Kenya (KNOCS-Kenya National Occupational Classification Standard) guide le système d'exemption et de transfert de crédits, qui est effectué par une combinaison de méthodes conventionnelles de test et de méthodes électroniques d'évaluation pour la VAE. L'autorité est en train de développer et de mettre en œuvre la Norme de la classification nationale de l'éducation du Kenya (KNCES-Kenya National Classification of Education Standard).

Au **Maroc**, le CNC est considéré comme une motivation et un outil majeurs pour l'assurance qualité. L'enseignement supérieur a développé un important cadre législatif et réglementaire pour l'assurance qualité et, en 2014, a créé une institution autonome spécialisée, l'Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ). L'assurance qualité de l'enseignement supérieur est basée sur l'évaluation et l'accréditation internes et externes. En 2018, l'ANEAQ a participé à la première évaluation externe menée par l'initiative HAQAA en tant que test pilote de l'ASG-QA, et le rapport est publié sur le site web de l'ANEAQ. La formation professionnelle, sous la direction du MENFPESRS, s'est engagée à renforcer le système d'assurance qualité. Depuis 2014, un système complet de suivi des performances est en cours d'élaboration, dont le cadre d'assurance qualité est une composante majeure. La mise en œuvre pratique est en cours et se concentre sur l'auto-évaluation des prestataires de formation professionnelle publics et privés. Les autres éléments de l'assurance qualité dans l'enseignement professionnel sont : a) la méthodologie de l'APC (Approche par compétence), et b) des enquêtes régulières sur les résultats de l'emploi et de l'éducation complémentaire des diplômés (études de traçage de diplômés), dont la méthodologie et la

couverture sont actuellement en cours d'amélioration substantielle. L'EFTP privé fonctionne dans un cadre juridique considérable, qui régit les principaux aspects de l'assurance qualité.

Au **Mozambique**, le Cadre des certifications de l'enseignement supérieur (QUANQUES) fonctionne en corrélation étroite avec le SINAQES (Système national d'évaluation d'accréditation et d'assurance qualité). Le décret 63/2007 a posé la base juridique du SINAQES. Le CNAQ est l'agence nationale d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Le CNAQ a présenté son premier rapport d'auto-évaluation en 2018, qui a fixé les points de référence pour l'évaluation externe pilote dans le cadre de l'initiative HAQAA pour tester l'ASG-QA. Le rapport d'auto-évaluation du CNAQ a aligné le CNAQ sur l'ASG-QA. Le rapport d'évaluation externe du CNAQ (Teixeira et al, 2018) a été élaboré lors d'une mission au Mozambique et présente des recommandations sur la conformité avec l'ASG-QA - Partie B. En matière d'enseignement professionnel, la loi 6/2016 définit le Système d'enregistrement, d'évaluation, d'accréditation et d'assurance qualité de l'enseignement professionnel (SNACEP) comme un cadre multidimensionnel, dont le QNQP est une composante. L'assurance qualité est basée sur la gouvernance, les règles et les normes aux niveaux macro et micro et l'ANEP en est l'organe directeur.

Au **Sénégal**, le seul organisme d'assurance qualité efficace est l'Autorité nationale d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur, l'ANAQ-SUP, qui a été créée en tant qu'agence de l'État dotée d'une autonomie financière et institutionnelle. Il s'agit d'une structure réglementaire chargée du contrôle, de l'assurance et de l'amélioration de la qualité des programmes et des établissements d'enseignement supérieur. L'assurance qualité de l'enseignement supérieur est basée sur l'évaluation interne et externe des programmes et des établissements. Le site internet de l'ANAQ-SUP contient l'ensemble des informations et des lignes directrices relatives à l'évaluation.

En **Afrique du Sud**, les conseils de qualité sont guidés par la loi d'amendement du CNC de 2019 et ont poursuivi leur travail de conformité à la qualité et de renforcement des normes de développement malgré les changements et les évolutions du CNC. Chaque conseil de qualité est chargé d'élaborer et de mettre en œuvre une politique d'assurance qualité, de garantir l'intégrité et la crédibilité de l'assurance qualité, et de veiller à ce que l'assurance qualité nécessaire au sous-cadre soit entreprise.

Bien qu'il existe une assurance qualité embryonnaire à l'Université de Lomé, le **Togo** ne dispose pas d'un cadre d'assurance qualité susceptible de soutenir ses activités de réglementation des certifications, à l'exception du CAMES. Cependant, la loi 2017-005 prévoit dans sa section 8, article 39 sur l'assurance qualité que :

La mission de l'assurance qualité est de contribuer à assurer la qualité du système d'enseignement supérieur, de ses établissements et de ses cours de formation. L'assurance qualité est organisée dans tous les établissements d'enseignement supérieur et au sein du ministère de l'Enseignement supérieur par des organismes dont la composition et la mission sont définies par des textes spécifiques.

Une mission d'évaluation externe au Togo a été menée en décembre 2018 dans le cadre de l'initiative HAQAA (EC EAC/37/2014), un programme des Commissions de l'Union européenne et de l'Union africaine dans le cadre du partenariat stratégique UE-UA. Le rapport de cette évaluation externe fournit des recommandations concernant la planification et l'organisation de la base juridique de l'agence d'assurance qualité et la diffusion de l'ASG-QA. Il convient de noter que l'ASG-QA aborde explicitement les liens de l'assurance qualité interne (établissements d'enseignement supérieur) avec le principe des résultats de l'apprentissage ainsi qu'avec les CNC (norme A7).

3.3.6 Résultats de l'apprentissage et domaines

Comme mentionné dans le chapitre 2, l'utilisation des résultats de l'apprentissage est devenue omniprésente au niveau international, et les pays africains ont également participé à ce changement, en particulier dans la manière dont les résultats de l'apprentissage sont définis, décrits et utilisés dans différents contextes : dans les descripteurs de niveau, dans les normes sous-jacentes aux certifications, dans les normes de formation, les programmes d'études et les normes d'évaluation. Il est important de reconnaître la forte présence de systèmes d'EFTP avec des modèles basés sur les compétences dans de nombreux pays africains, ainsi que le changement que ces systèmes devront effectuer pour utiliser les résultats de l'apprentissage dans le nouveau paradigme. La clarification de l'application des résultats de l'apprentissage dans les programmes d'études et d'apprentissage, en plus des certifications, semble également être un problème persistant. Dans la section ci-dessous, nous fournissons des exemples de ces applications et, dans certains cas, des tensions, relatives à l'utilisation des résultats de l'apprentissage. Nous fournissons également des informations sur les domaines d'apprentissage les plus souvent utilisés dans ces exemples.

En **Angola**, des éléments de l'approche fondée sur les résultats de l'apprentissage sont appliqués dans les programmes et les certifications actuels de l'enseignement supérieur et dans les programmes de formation professionnelle. L'approche fondée sur les résultats de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur est renforcée par la réforme en cours, qui introduit de nouvelles normes pour les programmes d'étude relatifs aux certifications du niveau du diplôme de l'enseignement supérieur, et qui stipule que les résultats de l'apprentissage et le contenu défini en termes de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs font partie intégrante de la nouvelle structure des programmes analytiques (unités de programme). Le décret présidentiel 193/18, qui approuve les normes générales des programmes d'études pour les cours du cycle licence (licenciatura), fournit des orientations sur les principes, les concepts et les éléments structurels des programmes d'études des cours du cycle licence. Le processus renouvelé de conception des programmes d'études et des certifications est organisé en commissions sectorielles composées d'universitaires, ainsi que d'associations et d'ordres sectoriels et professionnels. Tous les établissements d'enseignement supérieur doivent réviser leurs programmes et adopter les nouvelles normes d'ici la fin de l'année universitaire 2020. La feuille de route pour le développement du SNC comprend l'élaboration d'une méthodologie renouvelée de développement des programmes et des certifications, basée sur les résultats de l'apprentissage (normes, unités de compétence) pour l'EFTP.

Au **Cameroun**, les programmes et les certifications de l'enseignement secondaire technique sont organisés en deux sections et deux niveaux (cycles). Ces sections sont : a) la section des techniques industrielles, offrant 67 spécialisations et 2) la section des techniques commerciales ou techniques du tertiaire, avec 18 spécialisations. Les niveaux sont les suivants : a) premier cycle (quatre ans, menant au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et 2) deuxième cycle (trois ans, avec le Baccalauréat comme sanction finale, et pour certaines spécialisations, le Brevet de Technicien). L'approche basée sur les compétences a été mise en place pour une partie des programmes et des certifications du système éducatif, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (ESTP). Le processus de renouvellement des programmes des certifications dans les deux sections et cycles conformément à l'approche basée sur les compétences (APC) a commencé en 2004. Selon l'étude de l'inventaire du ministère de l'Enseignement secondaire, tous les programmes de la section des techniques du tertiaire (services, commerce) ont été structurés selon l'APC, tandis que dans la section des techniques industrielles, le passage à l'APC a été achevé pour les programmes du premier cycle, et est en

cours pour ceux du deuxième cycle. Le ministère de l'Enseignement secondaire (MINESEC) se dit préoccupé par le fait qu'une partie des programmes et des certifications de l'ESTP soit encore basée sur des normes datant de 1991, élaborées avec le soutien international il y a plusieurs décennies.

L'application de l'approche basée sur les résultats de l'apprentissage dans la conception et la description des certifications est l'un des principaux objectifs du CNC au **Cap-Vert**. Du point de vue de la politique SNC-CNC, l'application de l'approche basée sur les résultats de l'apprentissage est considérée comme nécessaire pour promouvoir la validation de l'apprentissage non formel et informel, offrant ainsi aux citoyens vulnérables des possibilités d'accéder à l'apprentissage tout au long de la vie et d'entrer sur le marché du travail. Les résultats de l'apprentissage semblent jouer un rôle multiple dans la conception conceptuelle et technique des unités de compétence des profils professionnels et dans les modules de formation, qui ensemble structurent les certifications, ainsi que dans l'ouverture de l'accès aux certifications pour les citoyens ayant un parcours scolaire limité, mais une expérience de vie et de travail tangible en vue de les inclure. Du point de vue de la gouvernance du sous-système de l'EFTP au Cap-Vert, l'application de l'approche fondée sur les résultats de l'apprentissage est bien ancrée et établie dans la conception, la gestion et l'acquisition des certifications (formation, évaluation et certification).

La conceptualisation et la structure du CNC en **Égypte** sont basées sur une approche fondée sur les résultats. Les discussions des groupes de réflexion qui se sont tenues au début de 2020 pour alimenter ce rapport ont permis de constater que plus des trois quarts de tous les programmes d'études en Égypte utilisent les résultats de l'apprentissage.

Le CNC de l'**Éthiopie** proposé encourage fermement l'utilisation des résultats de l'apprentissage à tous les niveaux et dans tous les secteurs du système d'éducation et de formation éthiopien. La mesure dans laquelle le système actuel est prêt pour cette évolution est plus controversée, comme l'indique la feuille de route éthiopienne pour le développement de l'éducation (2018-30) :

Il est toutefois curieux de savoir pourquoi les résultats de l'apprentissage sont si faibles en Éthiopie, malgré l'introduction de nombreuses nouvelles initiatives telles que la fourniture de livres, la certification des enseignants, l'éducation par plasma, le nouveau programme d'études, l'ensemble de mesures d'amélioration des écoles, etc. Une explication possible pourrait être que le système était « incohérent sur le plan de la responsabilité » (verticalement et horizontalement) en ce qui concerne les résultats de l'apprentissage (Teferra & al, 2018, p. 25).

La perception d'une faible utilisation des résultats de l'apprentissage nécessite un examen plus approfondi. De manière anecdotique, il se peut que le système ne dispose pas du soutien technique nécessaire pour permettre à la transition conceptuelle de se manifester plus explicitement dans les documents. En pratique, l'utilisation des résultats de l'apprentissage n'est pas contestée et, on pourrait même affirmer qu'elle est devenue omniprésente dans le système éthiopien.

Les certifications basées sur les résultats de l'apprentissage sont bien ancrées dans le sous-système de l'EFTP au **Maroc**, grâce aux traditions de longue date de l'APC. Dans l'enseignement supérieur, le cadre réglementaire définit les règles de conception des programmes (pour l'accréditation) à tous les cycles et niveaux. La structure détaillée des programmes menant à des certifications est fournie dans les Normes pédagogiques nationales, qui sont spécifiques à chaque niveau et type de certification. Pour l'accréditation, les programmes doivent inclure les objectifs de formation, les compétences à acquérir, les possibilités d'emploi des conditions d'admission de la certification, les parcours et les liens avec d'autres programmes. Tous les programmes d'enseignement supérieur sont structurés en modules d'apprentissage.

L'approche basée sur les résultats de l'apprentissage est bien établie dans les deux cadres sectoriels au **Mozambique** : dans le QUANQES et dans le QNQP. La base juridique du QUANQES et du QNQP définit les résultats de l'apprentissage comme un élément principal de la conception et de la mise en œuvre conceptuelle et technique. Les fondements méthodologiques des certifications et de la conception, de la mise en œuvre, de l'offre et de l'évaluation des programmes d'études sont basés sur les compétences (unités de résultats d'apprentissage, modules). Les deux sous-systèmes ont développé et utilisent un cadre méthodologique et des matériaux d'orientation pour aider les prestataires et les experts en assurance qualité à développer des programmes et des certifications, et à les évaluer.

Au **Sénégal**, les descripteurs de niveau ne sont pas basés sur les résultats de l'apprentissage, mais plutôt sur les postes professionnels. Cependant, le secteur de l'EFTP prend en compte à la fois l'acquisition des compétences résultant de la démonstration des résultats de l'apprentissage et la satisfaction de la demande du marché du travail.

Les résultats spécifiques et les résultats transversaux critiques sont largement utilisés dans le CNC de **l'Afrique du Sud**. Le CNC décrit les certifications en termes de résultats de l'apprentissage qu'un apprenant qualifié est censé afficher. Chaque certification enregistrée comporte des résultats spécifiques à atteindre par un apprenant. Un résultat spécifique peut être défini comme « les compétences démontrées qu'un apprenant devrait acquérir au cours du processus d'éducation, de formation et de développement ». Ces compétences sont propres à un contexte et à un programme d'apprentissage spécifiques et sont donc distinctes des résultats critiques qui sous-tendent les processus d'apprentissage dans tous les contextes. Les certifications doivent stipuler les résultats transversaux critiques attendus, et des possibilités doivent être offertes pour développer et évaluer ces résultats transversaux critiques dans le cadre des programmes d'apprentissage.

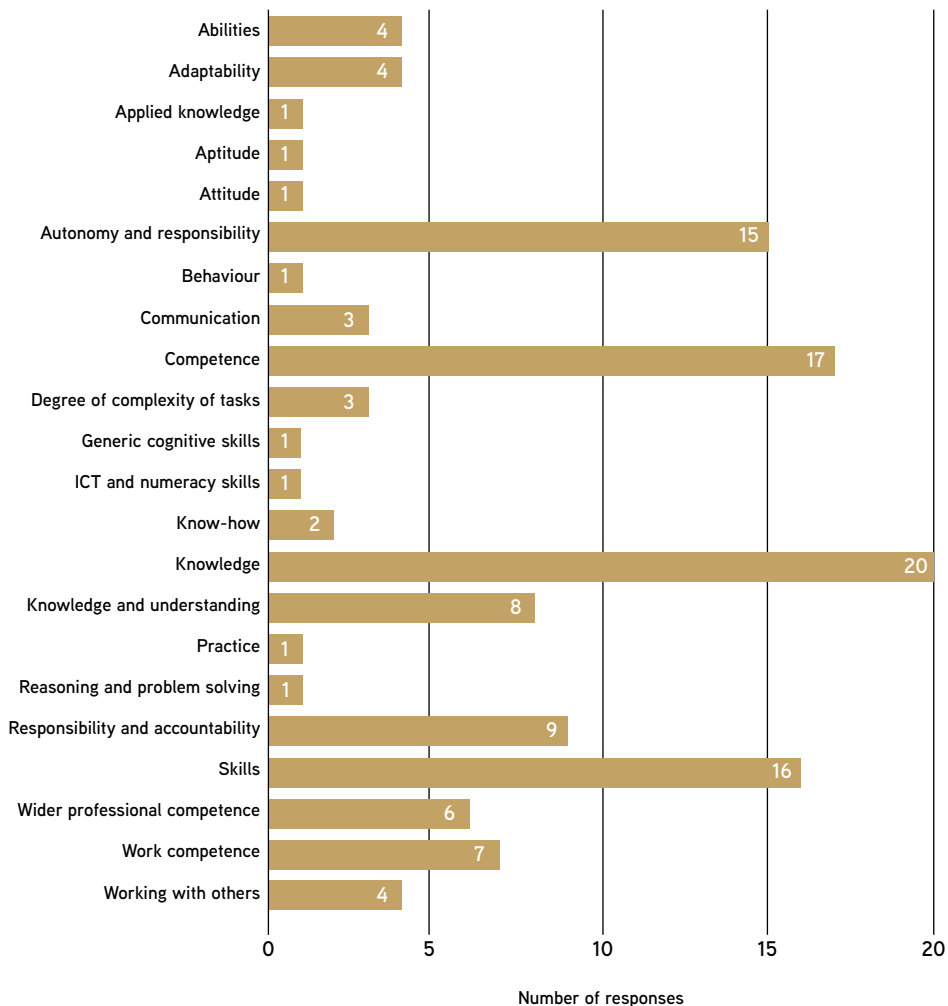
Au **Togo**, les niveaux de qualification des certificats, diplômes et grades sont basés sur une hiérarchie de la durée des cours, sans référence aux résultats de l'apprentissage, aux postes professionnels ou à la satisfaction de la demande du marché du travail. L'enseignement de base, l'EFTP et l'enseignement supérieur suivent tous la hiérarchie des diplômes associée au processus de durée des cours. Le développement des certifications est davantage lié à l'acquisition de connaissances académiques et à la pratique professionnelle pour répondre aux normes des cours.

Toutes les certifications incluses dans l'**EAQFHE** contiennent des résultats d'apprentissage, qui décrivent les connaissances, les compétences et les attributs d'un diplômé. Les résultats d'apprentissage sont conçues pour être utilisées par les employeurs potentiels et d'autres organisations d'enseignement supérieur, et pour comparer les certifications. Différents apprenants obtiendront les résultats de différentes manières, c'est pourquoi les résultats d'apprentissage indiquent le résultat minimum attendu d'une certification. Chaque déclaration de résultats comprend des informations sur :

- Les profils des diplômés qui identifient les résultats de l'apprentissage attendus d'une certification. Ces résultats sont traduits en notions de ce qu'un apprenant saura et comprendra, et sera capable de faire lorsqu'il obtiendra la certification.
- Les parcours éducatifs qui identifient d'autres certifications dans lesquelles un diplômé pourrait s'inscrire après avoir obtenu cette certification. Lorsque les certifications sont isolées et ne préparent pas les diplômés à poursuivre des études complémentaires, la déclaration des résultats doit le préciser.
- Des parcours d'emploi ou contributions à la communauté qui identifient les domaines dans lesquels un diplômé peut être qualifié pour travailler, ou la contribution qu'il peut apporter à sa communauté (EAC, 2019).

Dans la figure 10, nous donnons un aperçu des domaines de descripteurs de niveau utilisés dans les CNC que nous avons représentés dans l'enquête en ligne. Ces domaines sont utilisés pour catégoriser les différents types d'apprentissage décrits par les résultats de l'apprentissage et saisis dans les certifications. Sur le plan international, le nombre de ces domaines va généralement de trois à cinq pour un CNC spécifique, mais il existe des exceptions. Certains CNC établis en Afrique utilisent six domaines de descripteurs de niveau qui, outre les connaissances, les aptitudes et l'autonomie et/ou la responsabilité, comprennent des domaines tels que l'adaptabilité, la complexité et la communication (Maroc, Tunisie). D'après les résultats de l'enquête, les domaines utilisés dans les CNC en Afrique varient, mais il y a une convergence visible vers les connaissances, les aptitudes, les compétences, l'autonomie et la responsabilité. Il est important de noter que si l'on combine ces domaines, on obtient 30 réponses concernant les connaissances, le savoir-faire, et la connaissance et la compréhension. La liste des domaines se chevauche également à certains égards et il faudra travailler davantage pour regrouper et développer ces domaines.

Figure 10 : Domaines d'apprentissage utilisés dans les descripteurs de niveau des CNC (enquêtes en ligne)



L'une des principales variables lors de l'élaboration ou de la définition des résultats de l'apprentissage est celle des compétences qui sous-tendent les descripteurs de niveau. Le contenu des résultats de l'apprentissage découle des normes des professions en Gambie, au Ghana et au Sénégal, et les compétences font référence aux différentes composantes cognitives, pratiques et comportementales requises pour les postes et les rôles professionnels réels. Par conséquent, les résultats de l'apprentissage correspondent à la combinaison de ces composantes attendues à la fin d'un processus d'apprentissage supposant les compétences. Néanmoins, alors que les résultats de l'apprentissage sont explicitement associés aux niveaux de compétences dans la formulation des descripteurs de niveau en Gambie, au Ghana et au Sénégal, le référencement des certifications académiques et technologiques au Nigéria semble aller au-delà et décrit des profils de compétences plus larges.

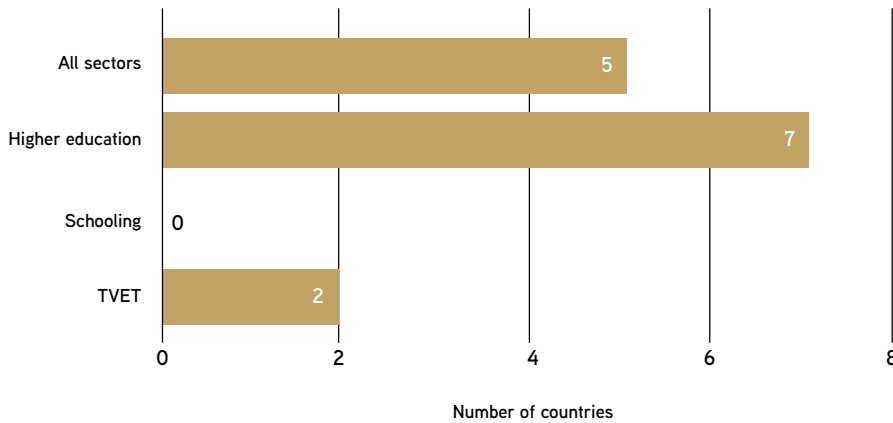
3.3.7 Systèmes de Crédits

Un crédit est défini comme une mesure du volume d'apprentissage requis pour une certification ou une certification partielle, quantifié en termes de nombre d'heures d'études théoriques nécessaires pour atteindre les résultats d'apprentissage spécifiés pour la certification ou la certification partielle. Pour au moins 12 pays ayant répondu à l'enquête en ligne, la règle générale selon laquelle 10 heures notionnelles équivalent à un crédit était en place, où les heures notionnelles correspondent au temps lié à un large éventail d'activités d'apprentissage, comme les travaux préparatoires, les travaux de laboratoire et le temps de classe. Pour l'un des pays, un crédit approuvé dans l'enseignement supérieur équivaut à 25 à 30 heures théoriques. L'enseignement supérieur est fortement représenté dans les réponses, car l'utilisation des crédits dans l'enseignement supérieur est antérieure à l'introduction des CNC. Bien que l'étude cartographique ait permis de trouver quelques informations de base sur les formules utilisées dans les différents pays pour déterminer les points de crédit à différents niveaux, une analyse plus approfondie est recommandée à mesure que des informations supplémentaires sont mises en évidence.

Les analyses par pays et les recherches documentaires entreprises dans le cadre de cette étude cartographique ont confirmé la coexistence de différents modèles, notamment le modèle 1 crédit = 25-30h dans les pays adhérant au système LMD, dans lequel un semestre d'apprentissage correspond à 30 crédits. L'un des pays vient d'introduire le système de transfert des crédits dans l'enseignement supérieur (1 crédit = 15 heures théoriques). Il existe des cas de pays présentant deux modèles différents : a) dans le cadre des certifications de l'EFTP, 1 unité de crédit = 10 heures théoriques; b) dans le cadre des certifications de l'enseignement supérieur, 1 crédit = 25-30 heures théoriques.

En **Angola**, le système de crédits dans l'enseignement supérieur a été introduit par le décret présidentiel 193/18, qui définit l'utilisation des unités de crédit comme un moyen de quantifier et de structurer l'apprentissage et d'harmoniser les cours selon des normes comparables. Une unité de crédit correspond à 15 heures de travail, tandis que les unités de programme de l'enseignement supérieur peuvent avoir une valeur de crédit comprise entre 1 et 20 unités de crédit. Le système de crédit n'est utilisé qu'au sein de l'enseignement supérieur.

Au **Cap-Vert**, le système de crédits d'EFTP est basé sur l'attribution de points de crédit aux qualifications à double certifications dans le CNC (cadre national des certifications), qui sont intégrées dans le CNC (catalogue national des certifications). Le texte réglementaire spécifique est en cours d'élaboration. L'accumulation et le transfert de crédits sont autorisés pour permettre

Figure 11 : Utilisation du système des crédits

Source: <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>

la mobilité, notamment dans l'espace de la CEDEAO et du CEC. En outre, le système de crédits s'appliquera à d'autres formations certifiées non intégrées dans le CNC (catalogue national des certifications) mais basées sur des critères d'assurance qualité valables. Le décret législatif 13/2018 stipule que l'organisation de l'enseignement dispensé par les établissements d'enseignement supérieur est basée sur le système de crédits et définit les crédits comme la mesure du nombre d'heures de travail des étudiants. Le nombre d'heures de travail de l'étudiant pris en compte dans la définition du nombre de crédits comprend toutes les formes de travail universitaire : heures de contact, heures d'apprentissage pratique (stages), travail sur le terrain, étude et évaluation individuelles et collectives. L'article 52 du décret-loi 22/2012 stipule que le nombre de crédits alloués par unité de programme d'étude est défini conformément à un ensemble de principes comprenant, entre autres le principe suivant : « Le nombre de crédits correspondant à la charge de travail d'une année d'enseignement à temps plein est de 60 ». Cette définition est alignée sur celle de l'ECTS (Système européen de transfert de crédits).

Les principaux objectifs du CNC de l'Égypte comprennent la création de parcours de progression et l'élaboration de règles pour accréditer les résultats de l'apprentissage. Aucune règle détaillée de mise en œuvre n'a encore été définie. La fragmentation du contexte de l'enseignement et de la formation professionnels et l'absence de mise en œuvre d'un CNC entravent la progression verticale des niveaux de certification et ne favorisent pas suffisamment la mobilité entre les systèmes. Néanmoins, les objectifs du CNC établissent un lien entre l'EFTP et les systèmes d'enseignement général, favorisent la progression des niveaux et permettent la mobilité horizontale.

Le système existant en Éthiopie est un système d'heures-crédits dans lequel les crédits sont attribués en fonction du nombre d'heures de contact par semaine. Ce système présente certains inconvénients, notamment celui d'être inadapté à la reconnaissance d'un apprentissage autodirigé qui se fait par l'expérience ou par des modes de prestation sans contact. Une méthode alternative de quantification de l'apprentissage, basée sur des heures d'apprentissage notionnelles, a été proposée en 2008. Le développement des certifications au sein du Cadre éthiopien des

certifications de l'EFTP (CECE) a été le plus progressif, avec une forte concentration sur une approche basée sur les référentiels.

Dans le CNC du **Kenya**, un « crédit » représente (i) la valeur attribuée à dix heures théoriques d'apprentissage ; (ii) la reconnaissance de l'équivalence du contenu et des résultats d'apprentissage entre différents types d'apprentissage ; ou (iii) la quantité d'apprentissage nécessaire pour obtenir une certification, qui peut être obtenue par transfert de crédits, corrélation, reconnaissance des acquis antérieurs de l'apprentissage ou études avancées, sur la base du nombre d'heures théoriques pour une certification spécifique.

Au **Maroc**, les bases stratégiques et législatives fondamentales de l'éducation et de la formation, telles que la loi 01-00 sur l'enseignement supérieur et la loi 16-17 sur l'éducation, reconnaissent l'importance de parcours mieux organisés entre les sous-systèmes et les établissements d'enseignement, et l'introduction de *passerelles* pour favoriser la réintégration des apprenants, la poursuite des études et la requalification dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Le sous-système de l'enseignement supérieur a entrepris des initiatives pilotes pour développer un système d'accumulation de crédits et de formation, mais un système de crédits n'a pas encore été généralisé. Dans le sous-système de l'enseignement professionnel et de l'éducation nationale, l'adoption d'un système de crédits n'est pas considérée comme une priorité pour le moment.

Au **Mozambique**, le QUANQES et le QNQP fonctionnent en étroite corrélation avec les systèmes respectifs d'accumulation et de transfert de crédits, qui sont obligatoires pour tous les programmes et toutes les certifications. Le Système national d'accumulation et de transfert de crédits (SNATCA) définit une unité de crédit comme étant égale à 25-30 heures de travail d'apprentissage, ce qui comprend non seulement les heures de contact direct avec les enseignants dans les classes théoriques, pratiques et de laboratoire, mais aussi les heures nécessaires à l'étude individuelle, à l'élaboration des devoirs et à la préparation des examens.

3.3.8 Gestions des certifications : registres, bases de données et catalogues des certifications

La pratique internationale montre que la mise en place de bases de données et de registres de certifications contribue à rendre les CNC opérationnels, à améliorer la transparence, la portée et l'utilisation publique. L'étude cartographique de l'ACQF a mis en évidence différentes situations et dynamiques concernant les bases de données/registres des certifications, qui peuvent être regroupées comme suit.

- Les bases de données des certifications de qualité sont liées au CNC, accessibles et consultables en ligne, notamment via le site internet de l'institution du CNC.
 - La très élaborée Base des données nationale des dossiers des apprenants (National Learners' Records Database-NLRD) de la SAQA (**Afrique du Sud**), qui comprend toutes les certifications de tous les sous-cadres et niveaux, ainsi que des certifications partielles, est un système exemplaire.
 - Le NQA **Kenyan** (Autorité nationale des certifications-National Qualification Authority) est en train de développer le NAQMIS (Système national d'information de gestion des certifications- National Qualifications Management Information System), qui rassemblera les données sur les institutions de certification, les certifications qu'elles délivrent et les apprenants.
 - Les catalogues nationaux en ligne des certifications du **Mozambique** et du **Cap-Vert** peuvent être inclus dans ce groupe, car ils sont centralisés et gérés par les

institutions des CNC respectifs. Ces catalogues ne comprennent que les certifications professionnelles et techniques pré-tertiaires liées au CNC, organisées en secteurs (familles professionnelles).

- Les listes et répertoires des cours et des certifications sous la supervision des différents sous-systèmes (tels que les agences d'assurance qualité) et institutions (prestataires, universités, organisations privées et sectorielles), sont accessibles en ligne dans des annuaires, listes et actes juridiques d'autorisation de cours. L'étude cartographique a trouvé une série d'exemples différents présentant ces caractéristiques, comme en **Angola**, au **Maroc** et au **Sénégal**.
- Les catalogues et les cartographies des cours et des certifications autorisés et accrédités sont disponibles sur demande ou sans support internet (sous forme de publications imprimées). Le cas du **Cameroun** peut être considéré comme un exemple de cette catégorie. La liste et les principales caractéristiques des certifications du système d'EFTP sont enregistrées dans des bases de données et dans des rapports d'étude cartographique, mais avec un accès limité. Dans l'enseignement supérieur, le département chargé des accréditations universitaires publie régulièrement des cartographies détaillées de tous les cours et certifications des établissements publics et privés, mais ces précieuses informations ne sont pas accessibles en ligne.

Certains types de bases de données de certifications fournissent des informations structurées et détaillées sur le profil de certification et les résultats de sortie, les unités de compétence associées, les critères d'évaluation, les crédits et les niveaux du CNC. D'autres sont des listes plus succinctes de titres de certifications par secteurs. Dans tous les cas, les contraintes en matière de ressources et de capacités déterminent la qualité et l'exhaustivité de ces registres et bases de données, ainsi que la fréquence de leurs mises à jour. L'étude cartographique a révélé que certains registres des certifications en ligne ne sont pas entièrement à jour et ne contiennent pas d'informations sur les certifications les plus récemment approuvées. Afin de garantir la transparence et l'intégrité des bases de données des certifications, certains pays, tel que le **Cap-Vert**, ont adopté une législation spécifiques et des orientations méthodologiques.

L'Afrique du Sud dispose d'une NLRD (Base des données nationale des dossiers des apprenants-National Learners' Records Database) bien développée. La SAQA est responsable de la NLRD, qui est le système d'information de gestion du CNC et qui facilite la gestion et l'établissement de rapports sur le système national d'éducation et de formation du pays (SAQA, 2020, p. 1). La NLRD comprend les dossiers suivants sur l'éducation et la formation :

- Les certifications et les certifications partielles (y compris les normes unitaires) enregistrées dans le CNC, les déclarations de leurs objectifs, les résultats et les critères d'évaluation au niveau de la sortie, et le sous-cadre du CNC attribué à chaque certification et certification partielle ;
- Les 12 domaines d'organisation et les sous-domaines du CNC ;
- Les organismes professionnels reconnus et leurs désignations professionnelles inscrites au CNC ;
- Les organismes d'assurance qualité, y compris les autorités sectorielles d'éducation et de formation (SETA- Sector Education and Training Authority) et les conseils de qualité, ainsi que les certifications et certifications partielles pour lesquelles l'accréditation a été accordée ;
- Les prestataires accrédités ;

- Les évaluateurs agréés ; et
- Les dossiers des apprenants qui obtiennent des certifications ou des certifications partielles inscrites au CNC, et leurs résultats.

Selon la SAQA, la NLRD fournit aux décideurs des informations complètes sur les tendances de l'éducation et de la formation, ainsi que sur le marché du travail, avec plusieurs rapports de ce type ayant été publiés au cours des 20 dernières années (SAQA, 2007, 2013, 2017). Une caractéristique importante de la NLRD est la séparation des registres des certifications et des dossiers des apprenants, mais d'une manière relationnelle. L'investissement initial de la SAQA, réalisé au début des années 2000, pour développer la NLRD comme une base de données sophistiquée a été reconnu, et plusieurs pays de la SADC ont lancé des initiatives similaires.

Le Programme national de formation en ressources humaines (PNFQ) de l'Angola vise à fournir des informations plus efficaces et plus complètes sur l'éducation et la formation disponibles, afin de stimuler la participation basée sur des choix de carrière bien informés. À cette fin, l'UTG-PNQF (Unité technique de gestion du plan national de formation du personnel) a opté pour une solution technologique novatrice et a lancé une application (Qualificar) intégrant la totalité des données sur les cours et les certifications existants, associée à des fonctions de recherche par niveaux, secteurs, régions et institutions. Qualificar a été renouvelée et mise à jour en mars 2020 avec de nouvelles fonctionnalités et elle se présente comme un registre novateur des certifications, facilement accessible par le grand public, en particulier les jeunes.

Ce panorama des registres et des bases de données des certifications est en pleine mutation. Un certain nombre de pays investissent dans le développement et le lancement de registres consultables en ligne, dotés de fonctionnalités utiles pour les utilisateurs finaux et reliés à d'autres bases de données pertinentes. Le Maroc et la Tunisie ont les plans ambitieux de créer des répertoires modernes de toutes les certifications, et le Maroc inaugurerait un premier répertoire en ligne complet des certifications de l'EFTP d'ici la fin de 2020.

Il pourrait y avoir d'autres pays disposant de systèmes de gestion des certifications, mais ils n'ont pas pu être identifiés lors de l'étude cartographique. La plupart des pays devront accorder plus d'attention et de ressources à cet instrument important de tout cadre opérationnel des certifications et l'ACQF pourrait apporter une contribution concrète.

L'interopérabilité des bases de données est une caractéristique fondamentale des systèmes d'information modernes, qui n'est pas bien représentée dans nombre des cas identifiés. Parmi les cas identifiés par cette étude cartographique, seule l'Afrique du Sud dispose d'un système d'information bien développé avec des bases de données, des certifications et des dossiers des apprenants, qui fonctionnent en synergie, la NLRD. Partager cette expérience pourrait être motivant pour la plupart des pairs africains.

Les répertoires et les registres des certifications ne peuvent être déconnectés des taxinomies et des classifications. Dans les exemples mentionnés, le lien avec les diverses classifications connexes est différent. Tous les pays ne rattachent pas nécessairement les certifications à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) domaines de l'éducation 2013 (UNESCO, 2013) ou à la classification nationale des professions. Cette question peut être abordée de manière harmonisée au niveau régional et continental, et l'ACQF pourrait jouer un rôle à cet égard.

Une dimension tout aussi importante de la gestion des certifications est la prise en compte de la confidentialité des données, en particulier la propriété des données. Alors que de nombreux pays en développement ont renforcé les réglementations sur la confidentialité des données, l'Afrique est à la traîne, ce qui expose le continent et les États membres à des risques considérables. Une nouvelle réflexion sur l'identité numérique (Dale-Jones & Keevy, 2020) pourrait grandement aider à la conception de l'ACQF et de ses systèmes de gestion de l'information. Si l'identité

numérique peut sembler très éloignée des réalités africaines, elle pourrait très bien permettre de faire avancer l'ACQF à grande vitesse, tout en s'appuyant simultanément sur les technologies les plus récentes. Si l'on considère davantage la tendance à l'automatisation croissante, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises dans ce rapport d'étude cartographique, peut-être aussi par le développement d'un système de classification standard africain, il existe une opportunité incroyable d'introduire des innovations par le biais du processus de l'ACQF qui bénéficiera à toutes les parties concernées.

3.3.9 Suivi et évaluation dans le contexte des cadres des certifications

Le suivi des cadres nationaux des certifications et la mesure de leur contribution à de plus importants objectifs sont des actions qui ne sont pas souvent envisagées et organisées à un stade précoce. Un nombre croissant de pays en Europe et sur d'autres continents entreprennent des examens et des évaluations de leurs cadres nationaux des certifications. Le CNC d'**Afrique du Sud** a fait l'objet de plusieurs évaluations qui ont permis d'étayer les transformations structurelles et l'adoption d'une nouvelle base juridique. Les discussions menées au cours de l'étude cartographique avec les instances du CNC ont indiqué que le problème du suivi et de l'évaluation des CNC n'est pas sous-estimé, et que de nombreux pays accueillent favorablement le soutien apporté pour développer des outils et des systèmes adéquats.

Dans certains pays, comme au **Cap-Vert**, la législation relative au CNC prévoit l'obligation de suivre les progrès et de mesurer l'impact. Dans d'autres pays, la loi sur l'éducation donne à l'État le mandat d'assurer une évaluation régulière du système d'éducation et de formation par des organes spécialisés, comme au **Cameroun**. Au **Maroc**, le Conseil national de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique en a la charge et est doté des ressources nécessaires pour effectuer une évaluation régulière de tous les sous-systèmes d'éducation et de formation et d'autres analyses thématiques spécifiques. En **Angola**, l'UTG-PNFQ, qui coordonne le processus d'élaboration du CNC, a une fonction importante de collecte et d'analyse des données pour suivre les réalisations du programme à tous les niveaux des certifications et dans tous les sous-systèmes.

Néanmoins, les gouvernements et les partenaires socio-économiques en Afrique s'accordent sur la nécessité d'améliorer et de mieux utiliser les informations sur la dynamique de l'offre et de la demande, sur l'employabilité, sur l'impact des méga tendances (numérisation, transformation écologique et événements tels que la pandémie de la Covid-19), sur les compétences et les certifications qui sont considérées comme indispensables pour améliorer l'adéquation et l'ajustement/la réorientation des systèmes des certifications. Aujourd'hui, cela implique de s'engager dans l'innovation pour améliorer l'intelligence du marché du travail : renforcer les observatoires du marché du travail, explorer le potentiel des sources de données existantes et nouvelles (Internet et administratives, sous le strict respect des règles de protection des données), interconnecter les bases de données et les systèmes d'information, utiliser de nouveaux outils de visualisation et de nouvelles analyses de données. L'étude cartographique a identifié un certain nombre d'observatoires du marché du travail travaillant avec différentes capacités techniques et analytiques, parfois avec des ressources très limitées, dans des pays tels que l'Angola, le Maroc, le Mozambique et la Tunisie.

Comme susmentionné, la mesure dans laquelle ces systèmes des certifications sont connectés avec d'autres systèmes nationaux est une préoccupation importante. La notion d'interopérabilité des données est activement explorée en Afrique du Sud (Shiohira & Dale-Jones, 2019) et dans plusieurs exemples internationaux. Le processus de l'ACQF bénéficierait d'un examen plus

approfondi de ces nouveaux développements afin de dépasser bon nombre d'approches plus traditionnelles qui prévalent dans le monde.

Compte tenu de la tendance internationale à l'utilisation croissante des données à des fins de planification et de reconnaissance, l'absence de systèmes adéquats dans les pays africains et les CER est préoccupante. L'élaboration d'indicateurs de la *Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique* (CESA), telle que décrite dans le *Manuel d'indicateurs* de la CESA (CUA, 2016) et abordée au chapitre 1, est un pas dans la bonne direction, mais il n'est pas encore clair dans quelle mesure ce cadre sera efficace pour les CNC et les CRC en Afrique, ainsi que pour l'ACQF. Si de nombreux pays disposent de systèmes d'information sur le marché du travail bien développés, il faudra développer le point de contact avec un système centralisé de performance des apprenants.

3.3.10 Apprentissage non formel et informel : validation et certification

Le rôle et la place de l'apprentissage non formel et informel et de la validation/reconnaissance des acquis de l'expérience font partie de la troisième dimension thématique de cette étude cartographique. Une question spécifique a été incluse dans l'enquête en ligne et un chapitre dans les rapports des pays résume les informations sur l'état des lieux de ce domaine politique. La question de l'enquête en ligne était la suivante : « Comment l'apprentissage non formel et informel est-il représenté dans le CNC ? ». Environ 70 % des réponses indiquent que l'apprentissage non formel et informel est considéré dans le contexte des CNC de deux manières : 1. le CNC intègre toutes les formes d'apprentissage ou 2. par la reconnaissance des acquis de l'expérience.

Dans la pratique internationale, ce domaine politique a gagné en visibilité et a affirmé son statut dans les systèmes et cadres nationaux des certifications, par le biais de la législation, de dispositions et d'outils techniques et méthodologiques spécifiques, du développement des capacités et de la recherche. Dans l'UE, la *Recommandation du Conseil* de 2012 sur la validation a encouragé les États membres à mettre en place des dispositions nationales pour la validation d'ici 2018. Ces dispositions permettent aux individus d'accroître la visibilité et la valeur de leurs connaissances, aptitudes et compétences acquises en dehors de l'éducation et de la formation formelles : au travail, à domicile ou dans le cadre d'activités de volontariat. La mise en œuvre de cette recommandation a été supervisée par le groupe consultatif du CEC, soutenu par les *Lignes directrices européennes renouvelées*, sur la validation de l'apprentissage non formel et informel et par l'*inventaire régulier* (biannuel), la recherche et l'apprentissage par les pairs, et surtout par l'accès au financement de projets spécifiques. Le rapport d'évaluation de cette recommandation a été achevé en 2020.

La terminologie et les questions de concepts sont importantes dans le contexte diversifié du continent africain. Parmi les pays francophones, le terme de validation des acquis de l'expérience (VAE) est largement utilisé, et se rapporte à la documentation et à l'évaluation des connaissances, des aptitudes et des compétences développées par l'expérience professionnelle et l'expérience acquise au cours de la vie par rapport à des normes de certifications valables pour d'autres formes d'apprentissage (formel). Parmi les pays lusophones, en particulier l'Angola et le Cap-Vert, le terme le plus utilisé est *Reconhecimento validação e certificação de competências* (RVCC-reconnaissance, validation et certification des compétences), tandis qu'au Mozambique, on préfère le terme *Reconhecimento de competências adquiridas* (reconnaissance des compétences acquises). En termes généraux, la signification du RVCC et du VAE est assez similaire. Dans le contexte des pays anglophones, le terme RPL (Recognition of prior learning) a une portée générale, mais sa signification peut avoir une interprétation différente englobant la reconnaissance de toute forme d'apprentissage.

Les rapports nationaux de l'ACQF ont constaté que la VAE, la RVCC ou la RPL ont atteint un degré différencié d'intégration et de visibilité dans les politiques d'éducation et de formation et dans les systèmes des certifications. Dans certains pays, le cadre politique des certifications est favorable à l'apprentissage non formel et informel et des mécanismes et capacités techniques-règlementaires de mise en œuvre sont en place ou en cours de développement.

En **Angola**, la mise en place du système de RVCC (reconnaissance, validation et certification des compétences) est définie dans le Plan national de développement 2018-2022 de l'Angola (PDN 2018-2022) comme l'un des principaux objectifs du SNC. Deux objectifs du programme concernent la mise en œuvre de la RVCC, à savoir l'approbation de la base juridique de la RVCC et la finalisation de 80 expériences de RVCC. L'INEFOP, l'institut national de l'emploi et de la formation professionnelle, se concentre sur la coordination et l'offre de programmes de formation formelle conformément à la loi 21-A/92. Certaines expériences pilotes des processus de RVCC ont été testées, mais ont été interrompues dans l'attente de l'approbation d'une nouvelle approche et méthodologie globale. Les informations sur ces expériences sont rares. La loi sur l'éducation 17/16 et la loi sur la formation professionnelle 21-A/92 ne font pas référence à la validation des aptitudes/compétences/résultats de l'apprentissage acquis dans des contextes non formels et informels.

La loi sur la reconnaissance, la validation et la certification des compétences (RVCC) du **Cap-Vert** affirme que : « Les personnes acquièrent, grâce à leur expérience de vie, notamment dans le cadre d'activités professionnelles, des connaissances et des compétences utiles à l'exercice de nombreuses activités. Ces compétences peuvent et doivent être formellement certifiées et, si nécessaire, complétées par une formation adaptée aux besoins individuels, favorisant ainsi l'accès à des niveaux de certification plus élevés ». Le décret-loi 54/2014 du 22 septembre régit le système de reconnaissance, de validation et de certification des compétences professionnelles acquises et développées tout au long de la vie, dans le cadre du travail. En 2020, l'UC-SNC (Unité de coordination du système national des certifications) développe des instruments supplémentaires qui feront l'objet d'un test pilote dans le cadre de la RVCC. Plus important encore, le système de RVCC en cours de mise en œuvre est un pilier intégral du système national des certifications, conjointement avec d'autres piliers tels que le CNC et le Catalogue national des certifications, notamment par l'application de l'approche fondée sur les résultats de l'apprentissage. La primauté des résultats de l'apprentissage dans la conception et l'évaluation des certifications permet l'accès aux certifications par la validation et la certification des compétences acquises. La RVCC est définie à l'article 3 du décret-loi 54/2014 comme le processus formel permettant aux individus d'obtenir la reconnaissance, la validation et la certification de leurs compétences, indépendamment des modalités et des contextes dans lesquels ces compétences se sont développées. La loi définit également les phases des processus de RVCC en quatre étapes, commençant par l'information et l'orientation, suivie de la reconnaissance et de la validation des compétences, puis de la certification des compétences. Pour soutenir les praticiens et les agences de mise en œuvre, l'UC-SNC a notamment publié les documents d'orientation ci-dessous :

- UC-SNC, Guide de soutien au fonctionnement des processus de RVCC professionnelle, mars 2016.
- UC-SNC, Processus de reconnaissance, validation et certification des compétences professionnelles, mars 2013

Dans le cadre de la loi **kenyane** sur le CNC, la VAE signifie la prise en compte des connaissances, aptitudes ou compétences acquises par l'apprentissage formel, non formel ou informel. Au

paragraphe 11, section (1), la loi stipule que « Sous réserve de la sous-règlementation (3), une personne ayant travaillé dans un domaine d'études quelconque peut demander à l'Autorité la validation des acquis de l'expérience sous le formulaire KNQA/L/006 figurant dans la première annexe. L'article (2) de la loi stipule ce qui suit Lorsque l'Autorité autorise une demande faite en vertu du règlement (1), elle délivre au demandeur un certificat d'apprentissage expérimental sous la forme ICNQA/L/007 figurant dans la première annexe ». L'article (3) de la loi stipule ce qui suit :

Lors de l'examen d'une demande faite en vertu du règlement (1), (a) un demandeur qui ne détient pas de certificat peut être éligible à l'admission à un niveau du Cadre national des certifications ou se voir accorder un apprentissage basé sur l'expérience et équivalent à une certification du niveau du Cadre national des certifications ; et (b) un certificat d'apprentissage basé sur l'expérience peut être utilisé par le titulaire du certificat.

Dans le secteur de l'apprentissage informel, les tests professionnels sont utilisés pour certifier les artisans et les personnes travaillant dans l'artisanat. Le CNC continuera à utiliser ces systèmes de certification existants. Le secteur informel est bien organisé et souhaite que ses membres obtiennent des certifications par le biais d'un processus de RPL / VAE.

Au **Maroc**, la Vision stratégique 2030 pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion prévoit le développement d'un système complet de validation des acquis de l'expérience (VAE), en relevant : « Adopter un système unifié de validation des acquis cognitifs et professionnels des individus, supervisé par un organisme national indépendant, où les différents départements de l'éducation et de la formation et les secteurs professionnels seront représentés » (Lever 19, p. 70). Au cours des dix dernières années, la VAE a acquis une certaine expérience, basée sur des partenariats du Département de la formation professionnelle (DFP) avec des fédérations sectorielles et des ministères sectoriels, qui ont mené à bien plusieurs projets de VAE dans des secteurs à forte demande de main-d'œuvre qualifiée. Le processus de la VAE est structuré en quatre phases :

1. Information et conseil des candidats : sur le processus de la VAE et ses exigences, présélection de l'expérience professionnelle en vue de la certification envisagée.
2. Admissibilité : instruire le dossier de candidature et se prononcer sur l'admissibilité.
3. Suivi : soutenir le candidat dans la préparation du dossier de description de l'expérience professionnelle et préparer le processus de certification.
4. Certification : le jury décide de la validation des compétences issues de l'expérience professionnelle sur la base de la norme de certification.

La Commission permanente du CNC est chargée de préparer les clauses liminaires et la base juridico-réglementaire de la mise en place d'un système de VAE opérationnel. Cette ligne de travail sera encouragée dans le cadre du jumelage institutionnel de l'UE soutenant le CNC, qui devrait commencer à la fin de 2020. L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme propose la validation des acquis de l'expérience aux bénéficiaires dans six centres spécialisés.

Au **Mozambique**, l'étude cartographique a révélé que les compétences acquises dans des contextes non formels et informels sont prises en compte dans l'agenda politique. Les quatre modalités de la formation professionnelle, selon la loi 18/2018 sur le Système d'éducation national (SNE), reconnaissent la modalité de la formation extra-institutionnelle, c'est-à-dire l'apprentissage

acquis en dehors des établissements de formation et des écoles. En complément, la loi 6/2016 (articles 15 et 16) reconnaît la possibilité de reconnaître et d'attribuer une valeur aux apprentissages acquis en dehors des cadres formels de formation (institutions), à condition que ces apprentissages soient alignés sur les normes de compétence du QNQP. Le QNQP valide et certifie les apprentissages obtenus en dehors des établissements de formation et permet l'accès aux cours réguliers offerts par le système de formation formel. Le cadre conceptuel et réglementaire de la reconnaissance des compétences acquises/VAE est en phase avancée de développement et de consultation.

Le **Sénégal** possède un projet de VAE à un stade avancé de mise en œuvre, bien qu'aucune disposition ou mécanisme de VAE n'ait encore été mis en place. En tant qu'acteur du sous-secteur non formel, la vision de la Direction de l'alphabétisation et des langues nationales est de considérer ce sous-secteur comme un pilier du développement durable avec des acteurs qui ont besoin de visibilité. À cette fin, le directeur estime que la question de l'harmonisation de la sémantique sur les qualifications, les certifications et la validation des acquis de l'expérience (VAE) devrait être abordée, ainsi que les problèmes de coordination des interlocuteurs sur la VAE. La Direction de l'alphabétisation et des langues nationales a une certaine expérience de la VAE appliquée à l'alphabétisation et aux animateurs non formels avec le soutien de l'UNESCO.

Depuis sa création, le **CNC d'Afrique du Sud** a pris des dispositions pour l'obtention de certifications - complètes et partielles - par le biais de la VAE et si les trois conseils de qualité du CNC doivent superviser la soumission des données de VAE pour leur téléchargement dans la NLRD, il y a peu de sanctions en cas de non soumission et malheureusement, seules quelques entités soumettent ces données. Depuis 2014, date à laquelle la soumission des données est devenue obligatoire, la SAQA a fait des efforts systématiques pour conscientiser les parties prenantes du CNC à cet égard et pour permettre le téléchargement des données de la VAE dans la NLRD. Bien que l'on sache que le nombre de cas de VAE réussis soit beaucoup plus élevé que celui enregistré, le nombre de VAE soumis augmente au fil du temps. Au moment de la rédaction du présent rapport, le nombre d'apprenants ayant obtenu une ou plusieurs certifications partielles via la VAE était de 87 915, et le nombre d'enregistrements de certifications partielles obtenues via la VAE s'élevait à 1 610 956. La VAE en Afrique du Sud est mise en place et attribuée d'une manière holistique, qui inclut les principes et les processus par lesquels les connaissances et les compétences préalables d'une personne sont rendues visibles, négociées et évaluées, et qui nécessite l'implication de l'ensemble des parties prenantes du CNC. On distingue deux formes principales de VAE, l'une fournissant des voies d'accès alternatives aux programmes d'apprentissage, aux désignations professionnelles, à l'emploi et la progression de carrière ; et l'autre prévoyant l'octroi de crédits pour une certification ou une certification partielle enregistrée sur le CNC. L'objectif de la politique de la SAQA (2019) en matière de VAE est de prévoir la mise en œuvre de la VAE dans le contexte de la loi sur le CNC ; elle positionne la VAE par rapport aux priorités et aux principes généraux du CNC en Afrique du Sud. La politique ministérielle de coordination de la VAE, (DHET, 2016-ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation) prévoit la coordination et le financement de la VAE et précise que la SAQA et les conseils de qualité sont responsables de l'exécution de leurs rôles en matière de VAE, comme le stipule la loi sur le CNC. L'étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010c) sur la VAE, qui a impliqué plus de 20 pays, a placé l'Afrique du Sud dans un groupe de 5 pays à l'« étape 5 sur 7 » : un pays possédant des « îlots de bonnes pratiques de VAE ».

3.3.11 Financement

Le financement des cadres des certifications est un autre domaine qui a été faiblement évoqué dans l'enquête en ligne et les visites techniques sur le terrain. Les exemples de financement par les donateurs étaient nombreux, quelques-uns sont listés ci-dessous. Il ressort de ces exemples que de nombreux projets multilatéraux ont été entrepris en Afrique au cours des dernières décennies, mais ils ont manqué de coordination et ont souvent entraîné une répétition inutile des travaux. Ce qui est plus préoccupant, c'est la capacité limitée des pays à poursuivre de tels programmes une fois que le financement extérieur est épuisé.

En **Angola**, le développement et la mise en œuvre du SNC unifié, avec des instruments opérationnels et une nouvelle autorité fonctionnelle, sont inscrits dans le PDN 2018-2022. Outre le budget opérationnel public de l'UTG-PNFQ, l'organe de coordination du SNC, les activités de développement technique liées au SNC sont soutenues et financées par le projet de l'UE (Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional- Revitalisation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, RETFOP).

Au **Cap-Vert**, le décret-loi 7/2018 précise dans son article 30 que le fonctionnement et les activités du SNC y compris le CNC, sont financés par le budget de l'État. En outre, d'autres sources de financement, y compris celles de la coopération internationale, peuvent être mobilisées pour des projets spécifiques. En vertu de la législation, les institutions publiques et privées concernées, l'IEFP (Institut pour l'emploi et la formation professionnelle) et les ordres professionnels (associations), ont le devoir de soutenir l'UC-SNC dans la mise en œuvre du SNC.

La discussion de groupe menée avec des représentants de la NAQAAE (Autorité nationale pour l'assurance qualité et l'accréditation de l'éducation) en début d'année 2020 a révélé que le financement du CNC en **Égypte** avait été problématique dans le passé en raison de la redéfinition des priorités budgétaires.

La **KNQA** (Autorité nationale des certifications kényane) est située administrativement au sein du département d'État de la formation technique professionnelle, avec une allocation budgétaire annuelle allouée par le Parlement par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation. Le Parlement lui alloue des fonds pour ses frais de fonctionnement sur une base annuelle.

L'ANEP (Office national pour l'éducation professionnelle) et la CNAQ (Conseil national d'accréditation des certifications de l'enseignement supérieur), les institutions chefs de file des deux cadres des certifications sectorielles au **Mozambique**, sont financées par le budget de l'État, avec un financement initial des donateurs mis à disposition par la Banque mondiale. Le développement d'importants instruments techniques et politiques est souvent cofinancé par des partenaires internationaux, dans le cadre de leurs programmes de coopération coordonnés par le gouvernement. L'enseignement professionnel a bénéficié d'une série de projets contribuant aux réformes au cours de la dernière décennie.

En vertu de la loi, l'Autorité **sud-africaine** des certifications (SAQA) peut être financée par l'État, des dons, des frais payés par les utilisateurs, des investissements et d'autres sources disponibles. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation accorde une subvention annuelle à la SAQA, prélevée sur le budget, pour rationaliser les responsabilités. Les frais d'évaluation et de certifications externes ainsi que les subventions ciblées des donateurs représentent un potentiel de revenus moins important. Le financement de l'établissement des normes et de l'assurance qualité provient des budgets administratifs de la SETA (Autorité sectorielle pour l'éducation et la formation) ou de fonds de subventions stratégiques discrétionnaires.

Le gouvernement encourage le démarrage des opérations de la Charte de partenariat public-privé par la mise en œuvre d'activités spécifiques au **Togo**. En particulier, il préparera une

convention type de partenariat et encouragera la signature de conventions entre les établissements de formation et les entreprises privées en vue de renforcer l'adéquation de la formation et les liens avec l'emploi, notamment en ce qui concerne les stages, les conditions de travail dans les entreprises pour la mise en œuvre de la formation en alternance et l'équipement des établissements. L'Agence française de développement et la Coopération allemande se sont engagées à utiliser la charte comme document de référence pour le financement.

Il est important d'explorer de nouveaux modèles novateurs de financement privé-public (De Witt et al, 2020), basés sur l'obtention des résultats clés, qui n'ont jamais été utilisés auparavant dans le contexte des cadres des certifications. Le processus de l'ACQF a la possibilité d'explorer ces nouveaux modèles, d'atténuer minutieusement les risques et, éventuellement, d'ouvrir des possibilités de tester les programmes nationaux et régionaux.

3.3.12 Dissémination et communication aux utilisateurs finaux

La tendance commune à tous les développements de cadres des certifications au niveau international est que les utilisateurs finaux des systèmes ne sont pas au premier plan. Bien que cette approche puisse s'expliquer dans une certaine mesure par la nature abstraite des politiques développées, elle reste une faiblesse dans le monde entier. Les utilisateurs tels que les apprenants, les employeurs, les prestataires d'éducation et de formation, les conseillers d'orientation professionnelle, les agences d'emploi et de recrutement doivent en fin de compte trouver les systèmes des certifications utiles et accessibles, au moins au niveau de leur interaction avec ces systèmes. Les réponses à l'enquête en ligne soulignent encore ce point, car très peu de pays communiquent avec les apprenants, les prestataires de formation, les organismes professionnels et même les employeurs. La segmentation entre les organismes responsables de la gestion des cadres des certifications, ceux qui supervisent la mise en œuvre et les bénéficiaires (Arnesen, 2010) est utile et fournit une base aux ministères et aux agences des certifications pour développer des stratégies de communication stratifiées. Il est également utile de garder à l'esprit la catégorisation précoce des cadres des certifications comme étant des cadres de réforme, de transformation ou de communication (Raffe, 2013), et on pourrait s'attendre à ce que cette dernière catégorie soit beaucoup plus clairement axée sur l'utilisateur final. La tendance croissante aux plates-formes en ligne et à l'utilisation d'outils numériques peut être utile à cet égard. Même le processus de l'ACQF à ce jour a démontré d'importantes faiblesses dans ce domaine.

3.4 Cartographie des CRC en Afrique

3.4.1 Introduction

Les CRC ne suivent pas nécessairement la même logique que les CNC en termes de bases juridiques et politiques. Les exemples régionaux examinés dans l'étude cartographique comprennent la CEDEAO (UNESCO, 2013), où les jalons politiques visent à harmoniser les CNC et l'approbation des instruments régionaux par les futurs pays. Dans la CAE (CAE, 2018 ; CAE & UNESCO, 2019), des exemples de documents de réflexion ont été retrouvés.

La SADC a été jugée la plus avancée (Comité technique de la SADC sur la certification et l'accréditation, 2018), avec un instrument juridique global qui guide l'élaboration et la mise en œuvre du CRC de la SADC, à savoir le Protocole de la SADC sur l'éducation et la formation (1997-2020). Ce protocole encourage la comparabilité des normes, la mobilité et la portabilité des certifications dans la région afin de faciliter la mobilité des apprenants, des travailleurs et des services éducatifs. La SADC reconnaît que la migration et la circulation des personnes pour des

opportunités d'emploi ou d'éducation sont inévitables dans l'intégration et la coopération de la région. Les instruments politiques de la SADC qui soutiennent un environnement approprié de mobilité des certifications et de libre circulation de la main-d'œuvre sont : le Protocole sur la facilitation de la circulation des personnes (2005), qui n'est pas en vigueur en raison des préoccupations sécuritaires des États membres de la SADC, et le Cadre stratégique pour la migration de la main-d'œuvre. Le Cadre stratégique pour la migration de la main-d'œuvre appelle à « l'harmonisation et la reconnaissance de l'éducation et de la formation, entre autres, pour faciliter et gérer la migration dans la région ». Le Protocole sur le commerce des services (article 7) 2012, mis à jour en mars 2017, appelle à la reconnaissance mutuelle des certifications pour les services professionnels.

Au sein de la CAE, un cadre régional des certifications (**EAQFHE**-Cadre des certifications d'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur) a été adopté en avril 2015, sur la base du traité instituant la CAE et du Protocole sur le marché commun de la Communauté de l'Afrique de l'Est (PEACCM- Protocol on the East African Community Common Market). L'EAQFHE fait spécifiquement référence à l'article 102 du Traité de la CAE, qui comporte quatre piliers d'intégration, dont l'un est le protocole sur le marché commun. L'article 102 du traité porte principalement sur l'engagement à coopérer dans le domaine de l'éducation et de la formation, ce qui constitue la base de l'harmonisation et du développement de ces cadres régionaux. L'article 11 du traité stipule que la mobilité des professionnels au sein de la communauté de l'Afrique de l'Est doit être facilitée. Pour faciliter la mobilité des professionnels dans la CAE, les États partenaires se sont engagés à signer un accord de reconnaissance mutuelle entre les autorités compétentes réglementant les différentes professions. En 2019, des accords de reconnaissance mutuelle avaient été signés pour les professions de comptable, d'architecte, d'ingénieur et de vétérinaire. Des négociations d'accords de reconnaissance mutuelle, concernant celles des géomètres/topographes et avocats d'Afrique de l'Est, avaient été conclues et attendaient leur signature au moment où cette étude a été achevée. Une étude sur l'efficacité des accords de reconnaissance mutuelle a été entreprise depuis lors. Des réunions de sensibilisation à l'accord de reconnaissance mutuelle concernant la profession de pharmacien devaient commencer. Les négociations concernant les pharmaciens ont commencé en 2017 et sont en cours.

Actuellement, 19 pays sont membres du **CAMES**¹⁰, une institution intergouvernementale pour l'harmonisation des politiques et l'intégration des systèmes d'enseignement supérieur de l'Afrique occidentale et centrale et de l'Océan indien. Les activités du CAMES sont soutenues par une politique régionale d'assurance qualité, dont le CAMES est le seul dépositaire pour l'harmonisation et l'intégration des systèmes d'enseignement supérieur dans son espace. Cela n'empêche pas les États membres d'avoir leurs propres systèmes d'assurance qualité, soutenus par des politiques et des exigences nationales. Le CAMES est une agence régionale d'assurance qualité et d'accréditation et supervise un programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes¹¹. Parmi les neuf programmes actuels du CAMES, quatre sont directement liés à des cadres des certifications : 1) Programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes (PRED); 2) Comités consultatifs interafricains (CCI); 3) Concours ; et 4) Programme d'assurance qualité (PAQ).

10 Les membres du CAMES sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la République Centrafricaine, le Tchad, le Congo, la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo, la Guinée Équatoriale, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali, le Niger, le Rwanda, le Sénégal et le Togo.

11 Le registre des programmes de l'enseignement supérieur africain (diplômes) reconnu par le CAMES est consultable ici.

3.4.2 Gouvernance et supervision des CRC en Afrique

Les mécanismes de gouvernance et de supervision des CRC diffèrent largement de ceux utilisés pour les CNC. À titre d'exemple, la Commission de la CEDEAO, en coopération avec l'UNESCO, propose une nouvelle initiative visant à renforcer les capacités des pays de la CEDEAO à réformer les systèmes des certifications tout en adoptant une perspective nationale et régionale combinée. Des experts et les ministères de l'Enseignement supérieur envisagent des mesures en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un organisme régional pour le CRC. La gouvernance impliquera la mise en place de registres aux niveaux régional et national pour faciliter les références. L'implication des parties prenantes dans la construction du CRC de la CEDEAO sera essentielle pour définir sa vision, ses rôles et ses fonctions, tout comme la mise en réseau des pays. Les perspectives sont bonnes car la politique de la CEDEAO en matière de CNC et de CRC est l'une des priorités des ministres de l'Éducation de la CEDEAO depuis la réunion ministérielle de 2002 qui a eu lieu à Dakar, Sénégal 2002, où deux documents, le Protocole sur l'éducation et la formation et son annexe, l'Équivalence des certificats, ont été adoptés et publiés. Plus récemment, les ministres de l'Éducation de la CEDEAO ont adopté les lignes directrices et la feuille de route pour le CRC de la CEDEAO en octobre 2012.

Au sein de la CAE, la responsabilité de la coordination de la mise en fonction de l'Espace commun de l'enseignement supérieur incombe au Conseil des ministres de la CAE. Le mandat général de mise en œuvre du cadre des certifications est assuré par l'IUCEA (Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'EST), en particulier par son département en charge de l'Assurance qualité et du cadre des certifications. L'IUCEA est l'organe de tutelle et de direction, délégué par la CAE. Les principales parties prenantes de l'EAQFHE sont les organismes d'enseignement supérieur dans les États membres et les ministères de l'Éducation respectifs. Chaque État membre de la CAE désigne un point de coordination national. Les fonctions de l'IUCEA sont les suivantes :

1. Réunir les représentants des autorités nationales et des autres parties prenantes pour constituer un comité de l'EAQFHE ;
2. Jeter les bases de la mise en place d'un système durable de gestion des certifications de la CAE ;
3. Continuer à créer et à renforcer la confiance dans les certifications aux niveaux national et régional ;
4. Développer des structures de parcours qui permettent d'accéder à des certifications qui contribuent aux aptitudes et aux compétences ;
5. Aligner l'EAQFHE sur les certifications internationales afin de renforcer la mobilité nationale et internationale ;
6. Renforcer le cadre réglementaire national et l'assurance qualité de l'éducation et de la formation pour une mise en œuvre au niveau régional.

Le suivi du CRC de la CAE est assuré par l'IUCEA et fait l'objet d'un rapport à la CAE. Le système de suivi utilise un tableau de bord qui couvre un certain nombre d'actions entreprises par la CAE et qui est partagé avec les représentants des États partenaires.

Comme indiqué dans la section précédente, la SADC a développé un CRC depuis de nombreuses années, supervisé par le Conseil des ministres de la SADC et les ministres responsables de l'éducation et de la formation. Le Comité technique de certification et d'accréditation (TCCA) et le Comité exécutif du TCCA, ainsi qu'une unité de mise en œuvre (pas encore créée), sont les principales structures de gouvernance pour la mise en œuvre du CRC

de la SADC. Le TCCA est une structure technique/un organe consultatif composé de représentants des cadres et systèmes nationaux de certification, d'accréditation/certification dans tous les États membres, et des représentants des partenaires et institutions techniques régionaux et internationaux tels que l'UNESCO, l'Organisation internationale du travail et l'Association régionale des universités d'Afrique australe (SARUA). Le TCCA a pour mandat d'élaborer et de recommander aux ministres de la SADC responsables de l'éducation et de la formation des orientations politiques régionales, des instruments, des structures, des procédures et des questions connexes qui faciliteraient la comparabilité, l'harmonisation, la compréhension commune de l'accréditation et de la certification des qualifications afin d'accroître la mobilité des apprenants et des travailleurs dans la SADC, ainsi que le suivi de la mise en œuvre du CRC de la SADC. En outre, il met en place des groupes thématiques et des sous-groupes de travail d'experts identifiés sur la base de leur pertinence comparative par rapport à la tâche à entreprendre pour la mise en œuvre du CRC de la SADC, le cas échéant. De plus, il crée des partenariats avec des institutions et des partenaires régionaux, continentaux et internationaux en tant que ressources techniques pour la mise en œuvre du CRC de la SADC. Actuellement, deux sous-groupes de travail ont été créés : le Comité exécutif du TCCA, pour suivre les progrès et recommander des mesures de redressement pour la mise en œuvre des décisions du TCCA entre les réunions, ainsi que le Réseau de vérification des certifications de la SADC (SADCQVN- SADC Qualification Verification Network), qui est un réseau d'experts dont la mission est de vérifier les certifications nationales et étrangères dans tous les États membres de la SADC afin d'offrir une vérification rapide, novatrice et rentable des certifications, en renforçant la crédibilité et la confiance dans les certifications produites et utilisées dans la région.

En ce qui concerne la mise en œuvre du système LMD, le **CAMES** a un rôle de soutien, de conseil et de suivi. Il faut cependant noter que tous les pays membres du CAMES ne sont pas au même niveau dans la mise en œuvre du système LMD ; les pays d'Afrique de l'Ouest sont plus avancés que ceux d'Afrique centrale.

3.4.3 Champ d'application des CRC en Afrique

En octobre 2012, les ministres de l'Éducation ont adopté les lignes directrices et la feuille de route annexées au rapport soutenu par l'UNESCO sur le développement des CNC et des CRC dans la région de la CEDEAO. Le rapport de l'étude cartographique de l'ACQF révèle l'existence de cinq États membres dans la région de la CEDEAO qui ont élaboré et mis en œuvre ou qui sont en train d'élaborer un CNC. Il s'agit du Nigéria, de la Gambie, du Sénégal, du Ghana et du Cap-Vert. En outre, au fil des ans, de nombreux pays de la sous-région de la CEDEAO ont élaboré des politiques et des stratégies visant à renforcer leurs institutions d'EFTP et leurs programmes de développement des compétences. L'acquisition de compétences utilisables, en particulier par les jeunes, est considérée comme une condition préalable à l'entrée dans un emploi rémunéré et à l'obtention de moyens de subsistance durables. À l'échelle nationale, une main-d'œuvre qualifiée est un moteur important de la croissance économique. L'EFTP a par conséquent pris une certaine importance dans le programme de développement des ressources humaines et de développement économique de nombreux pays dans la région et en Afrique en général. Une coopération régionale de portée spécifique sectorielle sur la certification des compétences professionnelles a débuté, comme l'illustre le système régional de certification des compétences en matière d'énergie durable, sous l'égide du Centre de la CEDEAO pour les énergies renouvelables et l'efficacité énergétique.

Le premier CRC élaboré par la CAE est l'EAQFHE à huit niveaux. Ce cadre a été élaboré en 2015 par l'IUCEA, avec un financement de l'Agence suédoise de coopération internationale au développement. L'EAQFHE relie « les systèmes nationaux des certification des États partenaires

de la CAE à un cadre de référence commun de la CAE ». Il se veut également un « point de référence indépendant » » visant à « créer la confiance entre les différentes parties prenantes » dans la région (Kerre, non daté). Son objectif déclaré est le suivant : « l'EAQFHE fournit l'ensemble des politiques, des objectifs et des informations essentielles à l'organisation, à la gestion, à la mise en œuvre et aux modalités de suivi du cadre des certifications ». Il a été noté qu'à partir de 2020, la CAE s'est engagée dans un processus d'élaboration d'un cadre des certifications pour l'EFTP, avec l'aide de la Direction du développement et de la coopération suisse et de la Banque mondiale. Des plans sont également en cours pour l'élaboration d'un cadre des certifications pour la formation des enseignants dans la région (Jowi, 2020).

Le CRC de la SADC a été établi comme un cadre de référence à dix niveaux en 2011 avec un portail de certifications (actuellement pas encore pleinement fonctionnel) et des lignes directrices pour l'assurance qualité :

Le SADCQF (Cadre des certifications de la SADC) est un mécanisme régional pour la comparabilité et la reconnaissance des certifications complètes, le transfert de crédits, la création de normes régionales et la facilitation de l'assurance qualité. Il consiste en un ensemble de principes, de pratiques, de procédures et de terminologie uniformisée convenus, visant à : assurer une comparabilité effective des certifications et des crédits dans toute la SADC, faciliter la reconnaissance mutuelle des certifications entre les États membres, harmoniser les certifications et créer des normes régionales acceptables (Secrétariat de la SADC, 2017b, p. 4).

Le CRC de la SADC fournit des descripteurs de niveau pour chacun des dix niveaux du CRC de la SADC basés sur les résultats d'apprentissage dans trois domaines : connaissances, aptitudes, autonomie et responsabilité. Son champ d'application est basé sur le principe d'inclusion englobant tous les types, niveaux, formes et catégories d'éducation et de formation. Cela comprend l'apprentissage extrascolaire, formel, non formel et informel ; l'enseignement général ; l'enseignement et la formation techniques et professionnels ; l'enseignement supérieur et divers modes d'apprentissage tels que l'apprentissage en face à face, à distance et en ligne. Le CRC de la SADC sert de mécanisme régional pour la comparabilité et la reconnaissance des certifications complètes, l'accumulation et le transfert de crédits, la création de normes régionales et la promotion de l'assurance qualité au sein et en dehors de la région sur la base d'une confiance mutuelle. L'objectif ultime est de faciliter la circulation des apprenants et des travailleurs, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie dans la région et à l'échelle internationale. Le but ultime est de garantir la disponibilité des ressources humaines éduquées et qualifiées nécessaires pour un développement socio-économique durable. Le CRC de la SADC vise à faciliter la mise en œuvre de la *Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres qualifications académiques dans l'enseignement supérieur dans les États africains* (Convention d'Addis), adoptée le 12 décembre 2014 à Addis-Abeba (UNESCO, 2014c). La convention met en place un cadre juridique pour l'évaluation équitable et transparente des certifications de l'enseignement supérieur dans la région africaine afin de faciliter la coopération et les échanges interuniversitaires grâce à la mobilité des étudiants, des chercheurs et du corps enseignant.

3.4.4 Assurance qualité et CRC en Afrique

L'assurance qualité à l'échelle régionale est considérablement différente de celle requise à l'échelle nationale. Au niveau régional de la CEDEAO, des efforts ont été faits pour valider le document

Cadre de la CEDEAO sur la reconnaissance et l'équivalence des diplômes et ses points de référence. Des experts de la région se sont également réunis pour réfléchir à la voie à suivre avec le soutien de l'UNESCO et de l'Association des universités africaines (AUA). Le cadre offrira une grille d'analyse et de reconnaissance des certifications étrangères à l'échelle régionale et nationale, avec la collaboration d'agences désignées et en conformité avec les instruments continentaux comme la Convention d'Addis (UNESCO, 2014c) et la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf) (CUA, 2019b).

L'assurance qualité des certifications dans la CAE se fait à différents niveaux : au niveau institutionnel (universités, instituts d'enseignement supérieur) et au niveau national par l'intermédiaire des autorités d'assurance qualité (Jowi, 2020). Par exemple, pour le Kenya, la CUE (Commission pour l'enseignement universitaire) est responsable de l'assurance qualité et de la réglementation du secteur de l'enseignement supérieur. Il existe des agences similaires dans les autres États partenaires avec des mandats similaires. Pour la coordination et l'harmonisation des politiques et des pratiques, l'IUCEA travaille en étroite collaboration avec ces agences. D'autres niveaux d'enseignement, tels que l'EFTP, disposent de différentes agences responsables de l'assurance qualité et de la réglementation du secteur. Bien que l'EAQFHE n'ait pas de mandat dans le domaine de l'assurance qualité des certifications, il travaille en étroite collaboration avec le Cadre d'assurance qualité de la CAE, sous les auspices de l'Espace commun d'enseignement supérieur de la CAE. Le système d'assurance qualité visant à promouvoir la comparabilité des systèmes d'éducation, à améliorer la qualité de l'éducation et à maintenir des normes internationales qui rendraient le système compétitif à l'échelle régionale et internationale a été évoqué.

La région de la SADC est consciente de l'importance d'un système solide et efficace de mécanismes d'assurance qualité dans l'offre d'éducation et de formation pour garantir la confiance et la crédibilité des certifications. Le CRC de la SADC est soutenu par des directives régionales d'assurance qualité, qui énoncent les principes et les normes pour les systèmes et les mécanismes d'assurance qualité internes et externes.

3.4.5 Référencement et alignement

Le faible nombre de réponses à la question sur le référencement/l'alignement des CRC dans l'enquête en ligne indique que le concept n'est pas une priorité pour la plupart des pays, à l'exception des membres des CRC en phase opérationnelle, tels que le CRC de la SADC et l'EAQFHE, qui sont plus avancés dans leur mise en œuvre :

- Les CNC de certains États membres de la SADC auraient été référencés au CRC de la SADC (Afrique du Sud, et Seychelles ; Maurice en développement).
- Un pays (le Kenya) a indiqué que son CNC a été officiellement référencé au Cadre régional des certifications (EAQFHE). L'EAQFHE est un instrument générique pour la région sur lequel les cadres nationaux des États partenaires sont ancrés dans le but d'harmoniser et de synchroniser l'éducation et les systèmes et les certifications obtenues dans la communauté. Cependant, le cadre kenyan à dix niveaux ne tient pas compte, dans la pratique, du cadre régional, et l'organisme régional pour l'enseignement supérieur (IUCEA) n'a pas le pouvoir d'« imposer » le référencement.

En 2016, la région, par le biais du TCCA de la SADC, a adopté l'alignement plutôt que le référencement comme méthodologie possible pour relier et comparer les descripteurs de niveau des CNC à ceux du CRC de la SADC, en raison des contraintes liées aux ressources (techniques,

financières et institutionnelles) pour la mise en œuvre du CRC de la SADC (SADC TCCA, 2017). Le référencement nécessite un processus qui inclut toutes les parties prenantes dans des exercices techniques et sociaux qui permettent un examen objectif et externe des systèmes nationaux d'éducation, ce qui nécessite des ressources adéquates (financières, techniques et institutionnelles) (Secrétariat de la SADC, 2017b, p. 18). Une ligne directrice pour l'alignement qui contient les critères d'alignement et les étapes du processus d'alignement (exercice d'auto-évaluation) et du processus d'adjudication a été élaborée.

Le plan d'alignement des CNC sur le CRC de la SADC comprend deux phases, une phase pilote dans certains pays et un déploiement dans le reste des États membres de la SADC en fonction de leur état de préparation. Des ateliers d'apprentissage par les pairs et de renforcement des capacités sont organisés pour aider les pays dans le cadre du processus. Huit pays (le Botswana, l'Eswatini, le Lesotho, l'Île Maurice, la Namibie, les Seychelles l'Afrique du Sud et la Zambie) ont accepté de participer à la phase pilote d'alignement de leur CNC sur le CRC de la SADC en 2017. L'Angola, la République démocratique du Congo et le Zimbabwe les ont rejoints en 2019. En juin 2020, deux États membres, à savoir les Seychelles (Autorité des certifications des Seychelles-Seychelles Qualifications Authority, 2020) et l'Afrique du Sud (SAQA, 2020), ont achevé l'alignement de leur CNC sur le CRC de la SADC. L'île Maurice (Autorité des certifications de l'île Maurice-Mauritius Qualifications Authority, 2020) a élaboré un rapport d'alignement bien avancé et les autres sont à différents stades de l'alignement de leur CNC sur le CRC de la SADC.

La CAE a adopté une approche progressive, en commençant par élaborer un cadre pour les certifications de l'enseignement supérieur. La prise de conscience de la nécessité de lier le cadre de l'enseignement supérieur à d'autres certifications a conduit l'IUCEA à élaborer un cadre des certifications complet à huit niveaux. L'IUCEA n'a ni la capacité, ni le statut, nécessaires pour promouvoir et mettre en œuvre ce cadre, de façon qu'il est resté une initiative plutôt isolée.

3.5 Analyse d'un échantillon de descripteurs de niveau issus des CNC et CRC d'Afrique

Dans le chapitre 2, après un examen spécifique de la méthodologie utilisée dans le cas des descripteurs de niveau du CRC de la SADC (Keevy et al, 2017), il a été proposé d'examiner de manière similaire un échantillon plus large de descripteurs de niveau disponibles provenant des CNC et des CRC de l'Afrique. Cette section examine les descripteurs de niveau du Cap-Vert, de la Gambie, du Sénégal, de l'Égypte, du Botswana, du Maroc, du Mozambique et du Ghana, ainsi que ceux de la SADC et de la CAE.

3.5.1 Évaluation qualitative

Le Cadre **gambien** des certifications professionnelles (GSQF-Gambian Skills Qualifications Framework) comprend cinq niveaux de certifications, le Cadre national des certifications professionnelles du **Sénégal** (CNCP) a cinq niveaux de certifications et le Cadre national des certifications de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du **Ghana** (NTVETQF-National Technical and Vocational Education and Training Qualifications Framework), qui relève de la loi sur le Conseil de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (COTVET), consiste de huit niveaux et est adapté aux réalités de son système éducatif et de sa main-d'œuvre.

Tableau 24 : Progression dans le CNC complet du Cap-Vert (extrait des niveaux 1–4)

Niveau	Savoir	Savoir-faire	Responsabilité et autonomie
1	Connaissances générales de base appliquées à un ensemble limité et défini d'activités.	Compétences opérationnelles de base requises pour effectuer des tâches simples et routinières.	Travailler ou étudier sous supervision directe dans un contexte structuré, avec la responsabilité de ses propres performances.
2	Connaissances opérationnelles de base dans un domaine de travail ou d'étude. Exprime des idées et des concepts par la communication verbale et la rédaction efficace.	Compétences cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations pertinentes afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes de routine à l'aide de règles et d'outils simples.	Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie. Démontrer une capacité à effectuer certaines tâches indépendantes dans certaines occasions structurées avec des niveaux intermédiaires de soutien et de direction.
3	Connaître des faits, des principes, des processus et des concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'étude, et comprendre certains éléments théoriques et techniques des processus, des matériaux et de la terminologie de base.	Un éventail de compétences cognitives et pratiques requises pour accomplir des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et en appliquant des méthodes, des outils, des matériaux et des informations de base. Fournit un soutien technique pour résoudre des problèmes spécifiques.	Assumer la responsabilité d'exécuter des tâches de manière autonome dans un domaine de travail ou d'étude lorsque des décisions ou des initiatives simples sont nécessaires. Travailler efficacement avec les autres, en tant que membre d'un groupe et assumer une responsabilité limitée pour les autres dans de petites équipes et groupes de travail. Avoir besoin de soutien, de direction et de supervision dans des situations inconnues. Adapter son propre comportement aux circonstances pour résoudre les problèmes.
4	Connaissances factuelles et théoriques dans des contextes généraux au sein d'un domaine de travail ou d'études, pertinentes pour la fonction.	Un éventail de compétences cognitives et pratiques requises pour générer des solutions à des problèmes spécifiques dans un domaine de travail ou d'étude. Gérer sa propre activité dans le cadre d'orientations établies dans des contextes d'étude ou de travail, généralement prévisibles, mais susceptibles de changer.	Superviser les activités de routine de tiers, en assumant certaines responsabilités en termes d'évaluation et d'amélioration des activités dans des contextes d'études et de travail. Assumer la responsabilité de ses propres produits/résultats dans des situations de travail et d'apprentissage semi-structuré. Travailler de manière indépendante lorsque des décisions immédiates doivent être prises avec une certaine initiative. Définir ses propres objectifs et cibles conformément aux buts de l'organisation et gérer efficacement son temps.

Le cadre national des certifications du **Cap-Vert** comprend huit niveaux définis par des descripteurs, combinant trois domaines : l'apprentissage, les connaissances, les compétences, la responsabilité et l'autonomie. Il est également inclusif et complet, couvrant les certifications de l'enseignement de base, secondaire et supérieur ainsi que les processus de validation, de reconnaissance et de certification des compétences obtenues par l'apprentissage non formel et informel.

Le Cadre de la CEDEAO pour la reconnaissance et l'équivalence des certificats de l'enseignement supérieur (voir UNESCO, 2013) est introduit dans l'analyse des pays d'Afrique de l'Ouest pour sa pertinence en matière de diplômes universitaires et de titres professionnels post-secondaires.

Le cadre national des certifications du Cap-Vert couvre tous les types d'éducation, de formation et des certifications, de l'enseignement scolaire à la formation académique, technique et professionnelle, ce qui en fait un cadre des certifications complet. Cela implique obligatoirement des indicateurs ou des descripteurs complexes et à plusieurs niveaux qui identifient séparément les résultats d'apprentissage attendus dans les différents domaines d'apprentissage. Les niveaux sont ensuite définis dans leur contenu générique, indépendamment des secteurs économiques. Si, dans le cas de cadres globaux, un traitement distinct des domaines d'apprentissage prévaut, cette approche peut ne pas correspondre à la réalité des évaluations des contextes de travail ou d'étude, où la réalisation d'activités implique l'agrégation de domaines d'apprentissage et la démonstration des « compétences ». Il s'agit de déployer une combinaison de connaissances, de compétences, d'aptitudes, de méthodologies, de procédures et d'attitudes acquises par un individu, qui peuvent être évaluées dans un contexte donné (Charraud, 2012).

Dans le cas des CNCP, ils sont présentés comme des sous-cadres, tel qu'en Gambie, au Ghana et au Sénégal. La langue et l'ingénierie ne sont pas les mêmes que dans le CEC et au Cap-Vert. Dans les tableaux 25 et 26, les descripteurs de niveau sont adaptés pour décrire les résultats de

Dans le cas des CNCP, ils sont présentés comme des sous-cadres, tel qu'en Gambie, au Ghana et au Sénégal. La langue et l'ingénierie ne sont pas les mêmes que dans le CEC et au Cap-Vert. Dans les tableaux 25 et 26, les descripteurs de niveau sont adaptés pour décrire les résultats de l'apprentissage professionnel et pour mettre davantage l'accent sur les compétences¹². En d'autres termes, ils sont basés sur les compétences. Ainsi, les descripteurs de niveau combinent les résultats de l'apprentissage et les compétences, tandis que les moyens décrivent les capacités à démontrer les acquisitions résultant de l'apprentissage.

La relation entre les résultats de l'apprentissage et les compétences est parfaitement illustrée dans les cadres des certifications de la **Gambie** et du **Sénégal**, mais ces derniers manquent de force et de clarté car le processus d'« hybridation » (Keevy & Chakroun, 2015) ou de combinaison manque de densité pour répondre aux exigences d'une personne qualifiée. Selon la définition de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle française, une personne est dite « qualifiée » lorsqu'elle a démontré un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de compétences lui permettant d'exercer une combinaison d'activités dans un contexte professionnel général, à un niveau défini de responsabilité et d'autonomie (Charraud, 2012).

Le NTVETQF (Cadre national des certifications du Ghana pour l'EFTP) du **Ghana** se caractérise par la tentative de traiter les domaines d'apprentissage de manière distincte. Ils ont

Tableau 25 : Progression du niveau 1 à 4 : CNCP cas de la Gambie et du Sénégal

Niveau	Gambie	Sénégal
1	Compétence pour effectuer une gamme limitée d'activités professionnelles tout en travaillant sous supervision, par exemple travailleur formé.	Correspond à la certification nécessaire à l'exercice de l'activité professionnelle d'un travailleur démontrant des compétences.
2	Compétence pour effectuer des tâches routinières et certaines tâches non routinières sous un minimum d'encadrement et de supervision, par exemple travailleur qualifié.	Correspond à une certification de technicien, qui implique un travail effectué de manière indépendante ou impliquant des responsabilités de supervision et de coordination, nécessitant des connaissances et une compréhension.
3	Compétence pour effectuer des tâches associées à des emplois qualifiés de nature courante et complexe, parfois avec des fonctions de supervision, par exemple chef d'équipe.	Correspond à une certification de technicien supérieur avec des connaissances et des capacités de niveau supérieur nécessitant l'utilisation d'outils scientifiques complexes, et des compétences de supervision.
4	Compétence pour effectuer des tâches relatives à la gestion et l'analyse et/ou des compétences spécialisées associées à des emplois non routiniers, par exemple cadre moyen/travailleur professionnel.	Correspond à une certification de technicien, qui implique un travail effectué de manière indépendante ou impliquant des responsabilités de supervision et de coordination, nécessitant des connaissances et une compréhension.

donc tendance à être assez détaillés, car ils seront utilisés à des fins diverses liées aux aspects pratiques de l'emploi, de la planification de carrière, de la gestion d'entreprise et du développement des ressources humaines. Ils sont comme des normes professionnelles ou des descriptions de poste résumées ou généralisées. Dans le même temps, les descripteurs de niveau semblent dépasser les cadres des certifications « partiels » conçus pour inclure uniquement les certifications professionnelles ou de l'enseignement supérieur, pour atteindre les limites des cadres internationaux et méta-cadres tels que le CEC (Raffe, 2009).

Enfin, les efforts de la CEDEAO visant à doter la région de l'Afrique de l'Ouest d'un CRC ont été concluants jusqu'à présent pour le sous-secteur de l'enseignement supérieur afin d'appliquer le système LMD, dans lequel les certifications sont accordées principalement pour des « résultats d'apprentissage » cumulatifs satisfaisants, et non pour la démonstration des résultats d'apprentissage. Le système LMD n'est pas structuré de manière à englober les autres diplômes d'enseignement supérieur délivrés tels que le Diplôme universitaire de technologie, le diplôme d'ingénieur et les doctorats permettant d'exercer la médecine et les sciences de la santé (Guèye, 2019). Toutefois, le cadre ci-dessous compense cette lacune et étoffe un éventail complet de certifications postsecondaires.

Des convergences se dégagent clairement dans la définition des descripteurs de niveau du CNCP. Elles découlent du fait que tous les pays étudiés lient les niveaux de compétence au degré d'autonomie et de responsabilité qu'un individu est censé démontrer du fait d'avoir acquis une qualification à un niveau particulier. En l'occurrence, l'étendue de la supervision va du maximum au minimum, au fur et à mesure que l'autonomie et la responsabilité sont accordées à l'individu.

Tableau 26 : Progression du niveau 1 à 4 : cas du NTVETQF du Ghana

Niveau	Certification / statut	Savoir (c'est-à-dire permet à l'apprenant de...)	Savoir-faire et attitudes
1	Compétence I/ informelle/non-formelle	-	Nécessite des compétences de base en matière de commerce et d'artisanat et la capacité d'effectuer des tâches routinières et prévisibles. Nécessite une surveillance étroite. Nécessite des épreuves pratiques et orales pour la certification.
2	Compétence II/ informelle/non-formelle	Démontrer des compétences de base en calcul, en littérature et en informatique : par exemple, effectuer un nombre limité de tâches simples de traitement de données.	Confirmer une compétence dans la manipulation d'outils à main et de composants de machines. Exige l'exécution d'activités variées qui sont de nature routinière, prévisible et non complexe. Nécessite une supervision limitée.
3	Certificat I/ formel	Démontrer une base de connaissances générales intégrant certains concepts techniques. Démontrer des compétences de base en calcul, en lecture et en informatique.	Nécessite un large éventail de compétences techniques. Sont appliquées dans une variété de contextes familiers et complexes avec un minimum de supervision. Nécessite une collaboration avec les autres membres de l'équipe.
4	Certificat II/ formel	Démontrer une base de connaissances spécialisées avec une profondeur substantielle dans le(s) domaine(s) d'étude. Analyser et interpréter une série de données et être capable de déterminer et de communiquer les méthodes et procédures appropriées ainsi que les résultats avec précision et fiabilité pour traiter un large éventail de problèmes.	Nécessite des connaissances spécialisées en matière de compétences dans différentes tâches et dans des contextes variés. Nécessite des compétences techniques et/ou de supervision étendues et spécialisées, qui sont employées dans des contextes différents. Nécessite la capacité d'adapter et d'appliquer les connaissances et les compétences à des contextes spécifiques dans un large éventail d'activités professionnelles. Nécessite un minimum de supervision.

L'autonomie et la responsabilité ne sont ni attendues des personnes de niveau 1, ni accordées à celles-ci. Il s'agit simplement de « travailleurs formés » sous une supervision « étroite ». La supervision diminue au fur et à mesure que les niveaux de certification augmentent. En outre, les descripteurs de niveau reflètent les compétences qui augmentent en fonction de la complexité croissante des tâches et qui exigent une autonomie, une responsabilité et une obligation de rendre des comptes croissantes, comme le montre la figure 12.

Tableau 27 : Cadre de reconnaissance et d'équivalence des diplômes dans la région de la CEDEAO

Certification	Système franco-phone	Système anglophone	Système lusophone
Doctorat	Doctorat Unique/ Université (LMD) Doctorat dans tous les domaines y compris la médecine, la pharmacie, la dentisterie etc...	Doctorat dans tous les domaines y compris la médecine, la pharmacie, la dentisterie etc...	Doutoramento- Doctorat dans tous les domaines y compris la médecine, la pharmacie, la dentisterie etc...
Certifications professionnelles et pas de doctorat proprement dit	Doctorat en médecine* Doctorat en pharmacie* Doctorat Odontostomatologie* Doctorat Vétérinaire*	Médecin* Vétérinaire* Dentiste Pharmacien,* etc...	Médecin* Vétérinaire* Dentiste* Pharmacien,* etc...
	Doctorat de 3 ^{ème} cycle**		
Masters	Masters (LMD)	Masters dans tous les domaines (MA, MSC, LLM, MBA, etc...)	Mestrado-Masters dans tous les domaines (MA, MSC, LLM, etc...)
	Masters dans tous les domaines		
	Ingénieur/ professionnel		
	DESS pour l'emploi		
	DEA pour la progression académique et l'enseignement à l'université.		
Licence	Licence (LMD)	Licence dans tous les domaines : BA/ BSc, LLB, HND, etc...	Licenciatura-Licence dans tous les domaines : BA, BSc, LLB, etc...
	Maîtrise/DTS/ Ingénieur Technique		
Intermédiaire	DUT/ BTS/ DEUG, DUEL, DUES (2 ans)	Diplôme national, NCE ou toute autre équivalence (2 ans)	Bacharelato-Baccalauréat (2 ans)
Conditions minimum d'admission requises pour l'enseignement supérieur	Baccalauréat (général/ technique/ professionnel	WAEC/ O-LEVEL/ WASC/NECO/NABTEB/ IJMB	Diploma de ensino secundário Diplôme d'enseignement secondaire (12 ^o année)

Source : ECOWAS Rapport de la réunion des experts, Lomé, Décembre 2019

Notes * Ces doctorats sont des cours professionnels et ne sont pas équivalents au doctorat. Des cours supplémentaires doivent être suivis pour obtenir des doctorats universitaires.

** Le doctorat de 3eme Cycle a été remplacé par le doctorat Unique en raison des réformes LMD. C'est un sujet de débat puisqu'il est dit inférieur au doctorat mais supérieur au master. Il a donc été convenu qu'il ne s'agit pas d'un doctorat officiel.

Figure 12 : Progression des compétences et de l'autonomie à travers les niveaux

Les divergences dans la langue et les descripteurs de niveau utilisés dans les différents types de cadres des certifications entraînent des différences dans la manière dont les résultats d'apprentissage sont définis et décrits. Au Sénégal, en Gambie et au Ghana, les niveaux d'apprentissage qualifiés sont décrits de manière similaire et les domaines d'apprentissage sont traités de manière variable. Le NTVETQF ghanéen est structuré de manière à prendre en compte l'acquisition des connaissances académiques et des compétences professionnelles, tandis que le Sénégal et la Gambie mettent l'accent sur la compétence. Le principe de la hiérarchie des niveaux est observé dans tous les pays et l'utilisation des concepts de connaissances, d'aptitudes et de compétences dans les descripteurs de niveaux s'aligne sur les tendances internationales :

La prédominance du terme « compétence » dans les conversations internationales sur l'éducation et la formation reflète les tendances à lier les systèmes d'éducation et de formation au marché du travail, et l'accent politique mis sur l'employabilité (Keevy & Chakroun, 2015, p. 41).

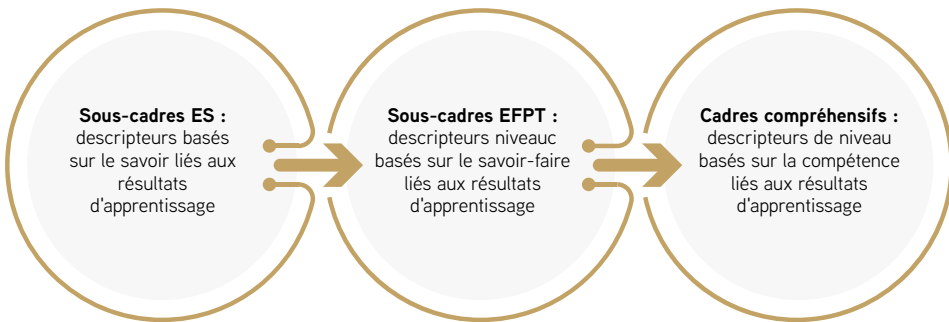
L'analyse des quatre CNC dans la région de la CEDEAO illustre une tendance émergente dans la mise en place des descripteurs de niveau pour les cadres nationaux des certifications professionnelles. Ils sont basés sur les compétences et font appel à des considérations liées au lieu de travail et au poste. Ils essaient également de répondre aux impératifs socio-économiques. Leur substance et leur ingénierie appellent au dialogue social entre toutes les parties prenantes, y compris le monde du travail et les syndicats en vertu des contextes des pays et des lois d'orientation. Ces lois visent à promouvoir l'EFTP, comme c'est le cas au Sénégal avec la loi 2004-37 (2004) qui « prend en compte à la fois l'acquisition des compétences par la démonstration des résultats d'apprentissage et la satisfaction de la demande du marché du travail ».

D'une part, la nomenclature, la gamme et l'ingénierie des descripteurs de niveau s'intègrent dans la définition des résultats d'apprentissage, quel que soit le mode ou le contexte d'apprentissage. D'autre part, les descripteurs de niveau établissent des points de référence permettant d'évaluer les différents résultats de l'apprentissage. La complexité des descripteurs de niveau réside dans le fait qu'ils essaient de refléter la combinaison des différents domaines d'apprentissage,

principalement les connaissances, les aptitudes et les compétences, lorsqu'ils se veulent axés sur les compétences. La nature entière des compétences peut ne pas être suffisante pour constituer et rendre toutes les acquisitions d'apprentissage des connaissances et des aptitudes appliquées dans le contexte. C'est là que réside la faiblesse, dans une certaine mesure, du cadre des certifications du Sénégal et, dans une plus large mesure, de l'analyse du cadre gambien.

La figure 13 indique trois types de certifications, en fonction soit de la propension des domaines d'apprentissage à définir les descripteurs de niveau (basés sur les connaissances ou les compétences), soit à la manière dont les domaines fusionnent (basés sur les compétences) : (i) les sous-cadres de l'enseignement supérieur (ES), (ii) les sous-cadres enseignement et formation professionnelle et technique (EFPT) et (iii) les cadres compréhensifs des certifications.

Figure 13 : Trois types de cadre des certifications et leurs domaines d'apprentissage



Chacun des cadres mentionnés ci-dessus a ses forces et ses faiblesses. Dans les sous-cadres « académiques » de l'enseignement supérieur, la hiérarchie des diplômes, des grades et des titres l'emporte sur celle des résultats d'apprentissage fondés sur les compétences. Dans le cas contraire, les diplômes et titres sont qualifiés de « professionnels ». Les CNCP comme ceux de la Gambie et du Sénégal n'ont pas la densité nécessaire pour refléter pleinement la nature complète des compétences telles que définie par le glossaire du CEC. Le Ghana est un exemple typique de NTVETQF (cadre national des certifications pour l'EFTP) complet, qui tient compte des contextes académique, professionnel et technique professionnel. Enfin, en ce qui concerne les certifications génériques et globales comme le CEC et le CNC du Cap-Vert, bien que leurs descripteurs de niveau basés sur les compétences se rapportent aux résultats de l'apprentissage, ils catégorisent les résultats de l'apprentissage en fonction des domaines d'apprentissage. Cette approche peut réduire la position de compétence globale dans l'ingénierie et la mise en œuvre des cadres des certifications, bien qu'elle fournisse un ensemble de constructions par rapport auxquelles les attentes de l'unité « résultats d'apprentissage » et « critères d'évaluation » peuvent être comparées, comme indiqué précédemment. Une autre mise en garde possible qui peut découler de cadres globaux tel que le CNC du Cap-Vert et le CEC concerne les cadres des certifications sous-sectoriels qui y sont liés ou qui s'y réfèrent pour soutenir leur développement.

La présente analyse révèle les tendances émergentes et les nouvelles approches en matière de développement de CNC dans les pays étudiés. Le langage, la nomenclature et l'ingénierie des descripteurs de niveau diffèrent d'un pays à l'autre, comme indiqué précédemment. Le NTVETQF

mixte académique-technologique et professionnel du Ghana peut imposer des exigences excessives aux processus de définition des normes et d'évaluation. Tout bien considéré, plus les cadres de certification sont basés sur les compétences, plus l'effort pour mettre en place des descripteurs de niveau qui reflètent les résultats de l'apprentissage est important. Cette tendance semble être typique des cadres de certifications techniques et professionnelles. Les limites se situent à deux niveaux, premièrement dans le traitement des domaines d'apprentissage et deuxièmement dans la définition du champ d'application.

3.5.2 Analyse des descripteurs de niveau basée sur la progression entre les domaines

Analyse des descripteurs de niveau	Description	Analyse des descripteurs de niveau
------------------------------------	-------------	------------------------------------

Dans cette section, nous avons adapté la méthodologie décrite au chapitre 2 pour analyser les descripteurs de niveau et nous l'avons appliquée à une sélection de pays, ainsi qu'au CRC de la SADC et à l'EAQFHE. La méthodologie repose sur l'application de trois taxinomies (celle de Bloom révisée, celle de la Structure des résultats d'apprentissage observés [SOLO] et le modèle Dreyfus d'acquisition des compétences) à trois domaines couramment utilisés (connaissances, y compris une dimension cognitive, aptitudes et compétences). Lors de la première application en 2017, dans le cadre de l'étude CRC de la SADC (Keevy et al, 2017), une grille a été développée pour chaque domaine et une ligne souple a été ajustée à chacune des grilles. De cette façon, les descripteurs de niveau de la SADC ont été comparés à la fois à d'autres descripteurs régionaux (le CEC et l'AQRF) et à une sélection de descripteurs nationaux (d'Afrique du Sud, du Botswana et du Lesotho). Il en est résulté un ensemble de graphiques, comme présenté au chapitre 2.

Dans les pages suivantes, nous présentons une première analyse d'une sélection de descripteurs de niveau nationaux et régionaux utilisant la même méthodologie, mais légèrement adaptée pour permettre plus de cohérence et aussi une meilleure comparaison entre les études de cas. La dimension cognitive de la taxinomie révisée de Bloom a également été exclue car son application s'est avérée plus difficile et plus incohérente. Le développement ultérieur de la méthodologie devrait envisager une plus grande automatisation de la saisie des données, et peut-être aussi l'inclusion de méthodes statistiques pour vérifier la validité et la fiabilité. Nous reviendrons sur ce point au chapitre 5.

La figure 14, qui présente une analyse des descripteurs de niveau d'une sélection de CNC en Afrique (le Cap-Vert, l'Égypte, le Botswana, le Mozambique, le Sénégal et le Kenya), fait ressortir quelques observations intéressantes.

Domaine de connaissance (graphiques bleus) :

- La plupart des CNC se concentrent fortement sur les connaissances factuelles dans leurs premiers niveaux, mais certains introduisent des connaissances conceptuelles plus tôt, comme c'est le cas au Sénégal.
- À l'autre extrême, l'introduction de descripteurs au niveau métacognitif, dans les niveaux les plus élevés des CNC n'est pas cohérente, par exemple, le Kenya se concentre exclusivement sur ce domaine, tandis que le Cap-Vert et le Mozambique conservent une dimension de répartition des connaissances dans leurs niveaux de CNC les plus élevés.

- › À tous les niveaux, les graphiques indiquent une évolution progressive vers des niveaux de connaissance plus élevés.

Domaine des aptitudes (graphiques bruns) :

- › Comme pour le domaine de la connaissance, les descripteurs de niveau présentent des variations significatives dans les niveaux de la taxinomie SOLO.
- › Le Sénégal se distingue avec de nombreux niveaux SOLO saisis au sein de chaque niveau du CNC.

Domaine des compétences (graphiques verts) :

- › Là encore, l'analyse permet de visualiser côte à côte les niveaux de Dreyfus au sein des descripteurs de niveau de chaque CNC.
- › La plupart des CNC indiquent un alignement très fort entre le niveau du CNC et la taxinomie de Dreyfus, et une fois de plus, le Sénégal fait figure d'exception.

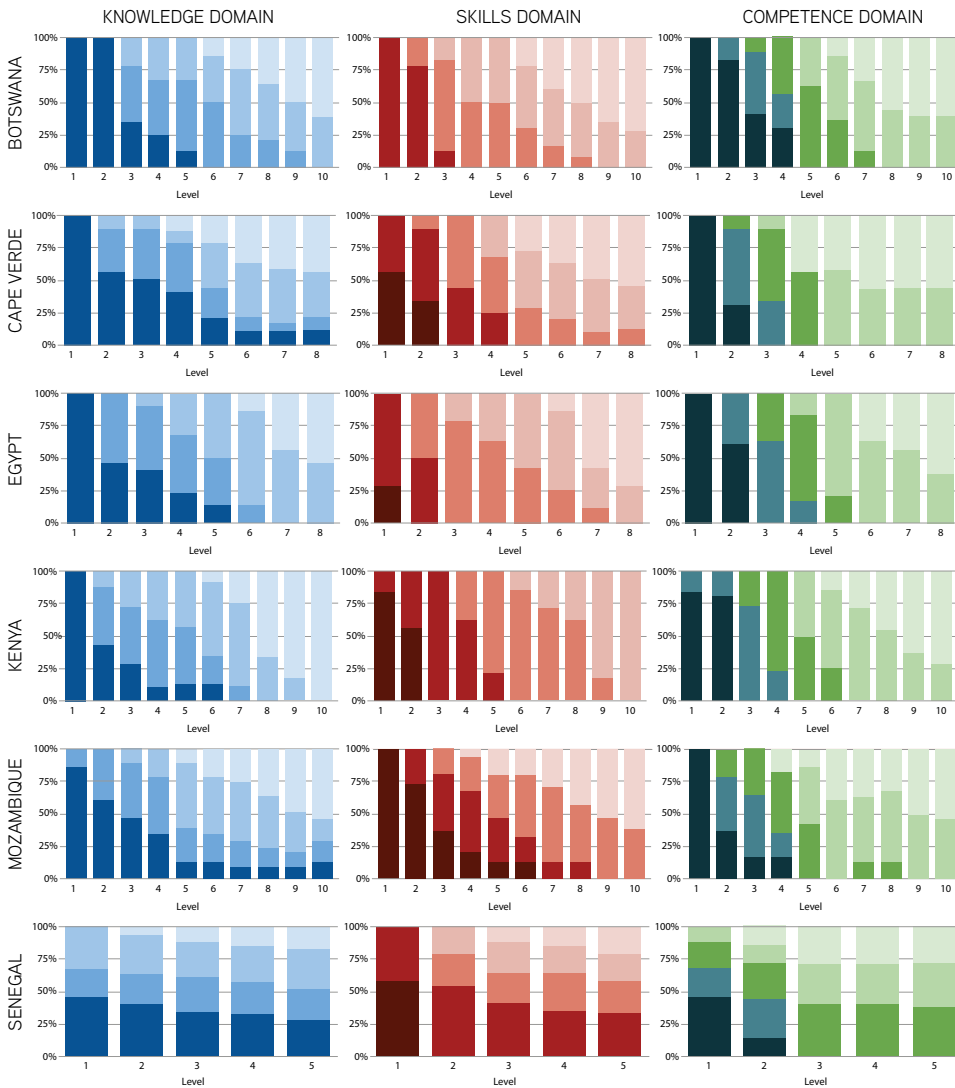
Cet exercice montre que la méthodologie pourrait être appliquée à plus grande échelle. Une approche plus automatisée utilisant des algorithmes pourrait être explorée et, une fois mise en place, elle pourrait permettre une analyse plus cohérente des descripteurs lors des processus de référencement. Au minimum, l'exercice devrait être réalisé de manière plus fiable, en faisant appel à plusieurs experts.

L'ensemble des descripteurs de niveau du **Cap-Vert** semble simple à analyser, étant donné que sa structure s'aligne sur les deux domaines d'apprentissage généralement admis (connaissances et aptitudes) tandis que le troisième domaine (responsabilité et autonomie) comporte des éléments de compétence. L'analyse ci-dessous s'appuie sur l'application de différents modèles de taxinomie aux descripteurs de niveau. Les résultats d'apprentissage relatifs au domaine de la connaissance, y compris sa dimension cognitive, à travers la lentille de la taxinomie de Bloom, couvrent toute la gamme des composantes de la taxinomie. La hiérarchie de l'acquisition des connaissances est transparente, partant des connaissances de base et factuelles jusqu'aux connaissances métacognitives en termes génériques et s'aligne horizontalement sur les niveaux d'apprentissage. La taxinomie SOLO, appliquée au domaine des compétences, met l'accent sur la démonstration des compétences, mais surtout, fait ressortir la strate cognitive qui sous-tend tout processus d'apprentissage. Les deux aboutissent à une hiérarchie des compétences, à mesure que l'autonomie et la responsabilité augmentent. Enfin, le Modèle Dreyfus d'acquisition des compétences, appliqué aux descripteurs de niveau du Cap-Vert, décrit plus clairement leurs niveaux de compétence et met l'accent sur la démonstration des compétences et les degrés de responsabilité et d'autonomie attendus liés à la progression des compétences à chaque niveau d'apprentissage.

Le **Ghana** présente un ensemble typique de descripteurs de niveau du CNC de référence pour l'EFTP. Le domaine de la connaissance ne prévoit pas de niveau 1, alors que des résultats d'apprentissage sont attendus en ce qui concerne l'acquisition de compétences. Ceci est révélateur de l'hypothèse selon laquelle les compétences de base du commerce et de l'artisanat dans les secteurs non formel et informel sont privées de connaissances, ce qui peut entraver les processus et les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les domaines d'aptitudes et de compétences sont combinés, mettant en évidence les résultats d'apprentissage attendus à chacun des huit niveaux, avec des degrés de responsabilité et d'autonomie liés à la progression des compétences à chaque niveau d'apprentissage. Les modèles de taxinomie SOLO et du Modèle Dreyfus rendent parfaitement compte de la progression des compétences à chaque niveau d'apprentissage, du

novice à l'expert, et de la manière dont la structure des compétences se construit et se joue. Au niveau des experts, il semble y avoir un équilibre entre les quatre composantes de la connaissance que sont le factuel, le procédural, le conceptuel et le métacognitif (cf. le graphique des connaissances du Ghana), ce qui reste à expliquer.

Figure 14 : Analyse des descripteurs de niveau issus d'une sélection de CNC en Afrique (le Cap-Vert, l'Égypte, le Botswana, le Mozambique, le Sénégal le Kenya)



Chave:

Knowledge	Factual	Conceptual	Procedural	Metacognitive	
Skills	Pre-structural	Uni-structural	Multi-structural	Relational	Extended abstract
Competence	Novice	Advanced beginner	Competent	Proficient	Expert

Le cadre national de qualifications du **Sénégal** présente cinq descripteurs de niveau. Les trois domaines d'apprentissage généralement admis (connaissances, aptitudes et compétences) n'ont pas été traités de manière distincte. Les résultats d'apprentissage à chaque niveau sont basés sur les compétences, se référant davantage aux niveaux des certifications résultant de la formation. Comme la nomenclature ne délimite pas les domaines d'apprentissage, l'analyse comparative repose sur l'hypothèse que les domaines d'apprentissage sont intégrés dans chaque descripteur de niveau. Néanmoins, ces descripteurs de niveau multicouches et condensés sont faciles à analyser à travers les lentilles de la taxinomie SOLO et du Modèle Dreyfus. Les degrés attendus de responsabilité et d'autonomie liés à la progression des compétences à chaque niveau d'apprentissage ressortent assez clairement. Cependant, les descripteurs de niveau du CNCP du Sénégal pourraient avoir besoin d'être affinés.

Les dimensions des connaissances, des aptitudes et des compétences dans les descripteurs de niveau du **Botswana** et du **Kenya** ont été analysées au mieux par la taxinomie de Bloom, celle de SOLO et le Modèle Dreyfus, respectivement. Le niveau pré-structurel de la taxinomie SOLO n'a pu être appliqué à aucun des descripteurs de niveau car il ne semblait pas approprié de considérer même le niveau le plus bas (niveau 1) comme incompetent/défaillant.

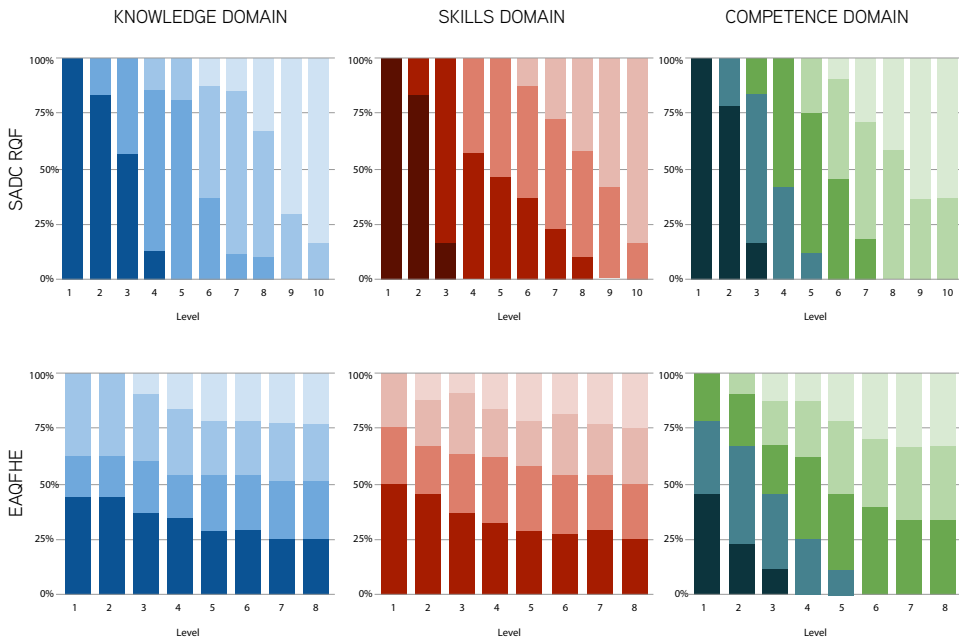
Au **Cap-Vert**, au **Mozambique** et dans la **SADC**, les dimensions des connaissances et des aptitudes ont été analysées au mieux à l'aide de la taxinomie de Bloom et de SOLO. Le niveau pré-structurel de la taxinomie SOLO n'a pu être appliqué à aucun des descripteurs car il ne semblait pas approprié d'examiner même le niveau le plus bas (niveau 1) comme incompetent/défaillant. Le modèle Dreyfus a été utilisé pour analyser la dimension de la responsabilité et de l'autonomie, car c'est le modèle utilisé pour analyser la dimension compétence et la responsabilité et l'autonomie étaient considérées comme des compétences.

Les descripteurs de niveau de l'**Égypte** ont été analysés en utilisant la taxinomie de Bloom pour la dimension de la connaissance, et SOLO pour la dimension des compétences cognitives et professionnelles. Le niveau pré-structurel de la taxinomie SOLO n'a pu être appliqué à aucun des descripteurs de niveau car il ne semblait pas approprié de considérer même le niveau le plus bas (niveau 1) comme incompetent/défaillant. L'autonomie, la responsabilité et les compétences en matière d'interaction ont été examinées au mieux par l'utilisation du Modèle Dreyfus.

L'analyse de la figure 15, qui suit l'exemple précédent de l'analyse des descripteurs de niveau des CNC, présente des variations similaires entre les descripteurs de niveau de la SADC et de l'EAQFHE dans les domaines des connaissances, des aptitudes et des compétences. Bien entendu, il sera également possible de comparer les descripteurs de niveau d'un CNC avec ceux d'un CRC, ce qui pourrait être utile lors d'un processus de référencement/d'alignement. Comme indiqué précédemment, la validité et la fiabilité de cette analyse pourraient être améliorées grâce à une approche plus automatisée. Une telle approche pourrait être développée dans le cadre du processus de l'ACQF.

L'ensemble des descripteurs de niveau de l'EAQFHE est caractérisé par une demande pressante de compétences cognitives/analytiques et pratiques à mesure que les acquisitions de connaissances augmentent. Sa structure ne correspond pas tout à fait aux trois domaines d'apprentissage généralement admis que sont les connaissances, les aptitudes et les compétences, bien qu'ils sous-tendent l'ingénierie des quatre domaines des résultats de l'apprentissage qui sont étoffés : développement des connaissances et de la compréhension ; compétences cognitives et intellectuelles ; compétences clés/transférables et compétences pratiques. L'analyse par l'application de différents modèles de taxinomie aux descripteurs de niveau révèle que les résultats de l'apprentissage relatifs au domaine de la connaissance, y compris sa dimension cognitive, à travers la perspective de la taxinomie de Bloom, couvrent toute la gamme des composantes de la

Figure 15 : Analyse des descripteurs de niveau du CRC de la SADC et de l'EAQFHE



Chave:

Knowledge	Factual	Conceptual	Procedural	Metacognitive	
Skills	Pre-structural	Uni-structural	Multi-structural	Relational	Extended abstract
Competence	Novice	Advanced beginner	Competent	Proficient	Expert

taxinomie. En raison de la nomenclature du développement des connaissances et de la compréhension ET des compétences cognitives et intellectuelles, la hiérarchie de l'acquisition des connaissances n'apparaît pas clairement. En outre, la nouveauté consistant à relier les questions éthiques à la connaissance reste à discuter. La taxinomie SOLO et le Modèle Dreyfus d'acquisition des compétences appliqués respectivement aux domaines des compétences clés/transférables et des compétences pratiques révèlent certaines limites dans l'ingénierie des descripteurs de niveau. La ligne entre « compétences intellectuelles » et « compétences transférables » est floue, tout comme celle entre « compétences transférables » et « compétences pratiques ». Cette division du domaine des compétences se traduit par de longs et répétitifs résultats d'apprentissage attendus et éclipse la hiérarchie des compétences, car l'autonomie et la responsabilité augmentent à chaque niveau d'apprentissage suivant. Les descripteurs de niveau de l'EAQFHE révèlent un CRC complet et de référence qu'il faudra peut-être revoir pour plus de concision.

Bien que chaque niveau des descripteurs de niveau du Botswana, du Cap-Vert, de l'Égypte, du Kenya, du Mozambique et de la SADC n'ait pas pu être associé à un niveau spécifique selon les différentes taxinomies utilisées pour analyser les descripteurs de niveau, une tentative a été faite pour évaluer chaque descripteur de niveau en utilisant une échelle de notation de 0 à 5, où 0 représente aucun alignement et 5 un bon alignement. Cela a permis aux chercheurs de juger le degré d'alignement de chaque niveau de la taxinomie spécifique (Bloom, SOLO ou Dreyfus) par rapport à chaque descripteur de niveau.

3.5.3 Observations

Cette analyse d'un échantillon de descripteurs de niveau provenant des CNC et CRC en Afrique est importante pour le futur de l'ACQF. Bien que la méthodologie n'ait pas été largement appliquée à l'échelle internationale, il existe un intérêt croissant pour une approche plus scientifique de l'élaboration des descriptions de niveau et, par conséquent, également pour la comparaison des descripteurs de niveau entre les pays et les régions. Comme mentionné, cette approche plus raffinée pourrait permettre une meilleure comparaison entre les cadres des certifications et donc être également utilisée dans le processus de référencement/alignement. La compréhension de ce processus pourrait également aider les pays à développer leurs CNC conformément aux méta-cadres auxquels ils ont l'intention de se référencer.

3.6 Analyse d'un échantillon de certifications africaines

Au chapitre 2 de ce rapport d'étude cartographique, il a été proposé d'utiliser un ensemble de critères convenus pour sélectionner un échantillon de certifications des pays africains qui peuvent être mises en correspondance avec ceux de l'ESCO et présentées comme des profils de certifications, à l'instar du processus suivi par le CEDEFOP en 2017 (Bjørnåvold & Chakroun, 2017). Suite à l'application des critères, trois certifications ont été initialement sélectionnées :

- Assistant des services hôteliers (secteur du tourisme, niveau certificat ou diplôme, offert par des établissements/écoles professionnelles ou des employeurs)
- Comptable (secteur des services financiers, niveau licence, offert par les établissements d'enseignement supérieur)
- Codage (secteur des TIC, niveau non formel, offert par des prestataires en ligne).

Au cours de l'étude cartographique, les certifications d'assistant des services hôteliers n'ont pas été explicitement trouvées, et ont été remplacées par la suite par des certifications que l'on trouve d'ordinaire dans le secteur de la formation en hôtellerie et reflètent une formation générale dans les services d'accueil au niveau du certificat (généralement le niveau 3 ou 4 du CNC). Dans le cas des certifications d'un comptable, il a été constaté que les cours de licence en comptabilité n'étaient pas répandus. Les filières habituelles d'apprentissage de la comptabilité consistent à choisir entre des certifications professionnelles (généralement accréditées au niveau international) et une licence en commerce avec option comptabilité. Plutôt que de comparer des certifications professionnelles internationales en comptabilité ou d'examiner uniquement une spécialisation dans un diplôme commercial général, le choix a été fait de comparer les cours du diplôme de comptabilité, souvent dispensés dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur. Le troisième exemple choisi était l'enseignement du codage, qui se fait dans le cadre de diverses initiatives caritatives et commerciales, depuis les « bootcamps » ou cours intensifs jusqu'aux modules officiels de technologie de l'information. Une étude sud-africaine pertinente, comparant les initiatives de formation au codage, qui étaient similaires dans plusieurs pays africains, était appropriée car elle considérait la formation au codage dans le contexte des pénuries de compétences et d'autonomisation des groupes défavorisés. Le tableau 28 résume les certifications sélectionnées.

Les informations suivantes ont été obtenues pour les certifications sélectionnées : documents de certification officielle sur des sites internet ; programme d'études de soutien disponible sur des sites internet ; et documents d'appui tels que les normes d'évaluation, les guides d'apprentissage etc..., découverts pour la plupart lors de visites dans les pays. En raison des restrictions en matière

Tableau 28 : Échantillon de certifications africaines sélectionnées pour l'élaboration des profils de certification

Certifications			
Pays	Accueil	Comptabilité	Codage
Kenya (5 certifications)	Certificat de réceptionniste administrative, Kenya Utalii College Activités de restauration et d'hébergement, Institut d'études commerciales de Nairobi, École internationale d'études professionnelles et autres prestataires Prudential	Diplôme de technicien comptable (ATD), KASNEB	Codage, Digikids et @iLabAfrica, Université Strathmore Ateliers de codage, Pwani Teknogalz
Afrique du Sud (11 certifications)		Diplôme de technicien comptable, UNISA 83289	WeThinkCode Umuzi Project CodeX CodeSpace Quirky30 CapaCiTi Tshimologong Skills Academy HyperionDev mLab CodeTribe Code College
Botswana (1 certification)			Learn to Code Botswana
Namibie (3 certifications)	Certificat en services hôteliers, Université des sciences et des technologies, Namibie (NUST)	Diplôme en comptabilité, Université de Namibie (UNAM) Diplôme en comptabilité et finance, École internationale de formation Lingua	
ESCO profil des certifications	Réceptionniste d'établissement hôtelier 4224.1	Comptable 3313.2	Développeur d'application dans les TIC 2514.2

de voyages et de communication depuis le début de l'année 2020, mises à part les informations provenant des sites internet nous n'avons obtenu aucune autre information provenant des pays. Les informations approfondies planifiées et relatives aux certifications en matière d'accueil de l'Utalii College du Kenya n'ont pas pu être obtenues en raison de la fermeture soudaine du Collège début 2020. La comparaison des certifications a pris en compte les contextes local/national, continental/international, ainsi que la relation entre les certifications et les professions spécifiques (voir chapitre 2). Cela intégrait une première tentative d'élaboration d'un profil de certifications en utilisant l'ESCO pour chacun.

Grille d'analyse de l'ESCO	Description	Profil des certifications de l'ACQF
----------------------------	-------------	-------------------------------------

3.6.1 Accueil

Au **Kenya**, le secteur du tourisme et de l'hôtellerie ou accueil est bien développé, et les possibilités d'emploi dans ce secteur sont nombreuses. De nombreux prestataires de formation publics et privés proposent des cours dans le domaine des services d'accueil. Certains prestataires de formation, publics et privés, font également office d'organismes d'accréditation pour d'autres prestataires qui souhaitent utiliser leurs cours. L'analyse a porté sur deux certifications dans le domaine de l'accueil au Kenya, au niveau 3 ou 4 du CNC kenyan : 1) les activités de restauration et d'hébergement de l'École technique de NIBS (NIBS Technical College), également proposées par des établissements de formation proposant des cours de commerce dans tout le Kenya, et 2) les activités administratives de réception proposées par le prestataire national de formation en hôtellerie (aujourd'hui disparu), le Kenya Utalii College. La certification de l'École de NIBS est évaluée par le Conseil national des examens du Kenya, tandis que l'évaluation de l'École Utalii est effectuée en interne, conformément à son statut.

Les certifications kenyanes analysées n'ont pas été énoncées en termes de compétences en tant que résultats professionnels ou d'apprentissage. Les déclarations sur le parcours professionnel et les objectifs de la certification de l'École de NIBS sont formulées de manière à vendre le cours, ce qui peut être le cas puisque le propriétaire du cours est une institution commerciale. Cependant, les résultats d'apprentissage et d'emploi qui peuvent provenir des informations sur le cours sont disponibles et sont similaires. En termes de compétences qui peuvent être acquises, la certification Utalii a une plus grande portée que la certification NIBS, et comprend l'apprentissage des langues, des relations humaines, de la comptabilité, etc...

En **Namibie**, l'Université des Sciences et des technologies de Namibie (anciennement polytechnique) offre un Certificat en activités des services d'accueil d'une durée d'un an et au niveau 5 du CNC à 10 niveaux. Cette certification en hôtellerie est un programme d'un an et compte 124 crédits. Pour les qualifications du certificat, le volume minimum de crédits est de 40 CNC, 1 crédit étant de 10 heures théoriques. Une grande partie du temps des cours est consacrée à l'apprentissage sur le lieu de travail, sous la forme de stages obligatoires. Il s'agit d'un certificat de niveau 5, mais il est plus basique et plus étroit que le certificat kenyan.

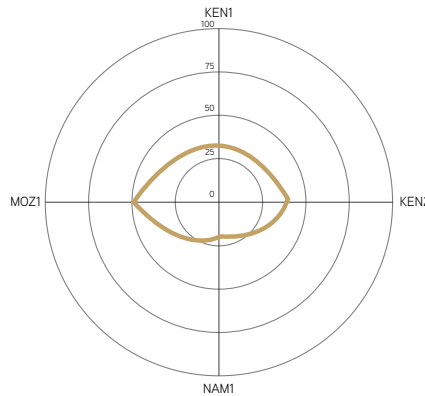
Le Certificat national **kenyan** de compétences en services ménagers et hébergement, code de certification 101103T4 inscrit au niveau 3 du CNC à 10 niveaux avec 53 crédits (530 heures, maximum un an de formation) est une troisième certification en hôtellerie au Kenya, proposée principalement dans les centres d'AEFTP. Ce cours est limité à une gamme étroite de professions (services ménagers) et par conséquent, ses résultats en matière de compétences sont formulés à cette fin.

Les certifications sélectionnées dans le domaine de l'accueil ne correspondent pas à celles de l'ESCO dans le domaine du service à la clientèle et de la promotion proactive (marketing, vente) des services de tourisme et d'accueil.

- Le service à la clientèle en termes d'anticipation et d'identification des besoins et des souhaits des clients, et des réponses proactives à ceux-ci, ainsi que d'apprentissage à partir des expériences des clients (expériences positives et négatives) ne figurait pas dans les certifications d'hôtellerie kenyanes, namibiennes et mozambicaines. Les sujets des certifications africaines étaient cependant décrits en termes très généraux, de sorte

- que les éléments du service à la clientèle peuvent être enseignés dans le cadre de ces sujets généraux ou être considérés comme ayant été appris lors de stages en hôtellerie.
- Le rôle des employés des services dans la promotion du tourisme et des services d'accueil pour améliorer les performances des entreprises est un autre élément qui n'a pas été pris en compte.
 - La santé, l'hygiène et la sécurité ne figuraient pas spécifiquement dans les certifications africaines en matière d'accueil, ce qui n'exclut pas nécessairement l'apprentissage de ces éléments importants.
 - Dans toutes les certifications, les résultats de l'apprentissage de base et de niveau supérieur existent les uns à côté des autres. Les résultats d'apprentissage qui répondent à des descripteurs de niveau supérieur ne sont pas répandus.

Figure 16 : Correspondance entre un échantillon des profils de certifications nationales en matière d'accueil et l'ESCO



Certificat de réceptionniste administrative, Kenya Utalii College	Activités de restauration et d'hébergement, Institut d'études commerciales de Nairobi, École internationale d'études professionnelles et autres prestataires Prudential	Certificat en services hôteliers, Université des sciences et de la technologie, Namibie (NUST)	5 CV5 Operações Hoteleiras-Gestão hôtelière Code niveau 5
KEN1	KEN2	NAM1	MOZ1

3.6.2 Comptabilité

Les certifications comptables peuvent être développées et accréditées par des organismes professionnels ou sectoriels. Ces certifications peuvent ensuite être situées dans un cadre sectoriel. De nombreux CNC sont encore en cours d'élaboration, car le dialogue social requis pour un CNC, plutôt qu'un cadre sectoriel, basé sur des descripteurs de niveau utilisés dans tous les secteurs, n'a pas progressé. En **Afrique du Sud**, un tel dialogue est en cours depuis plus de 20 ans. Dans la plupart des autres pays, cependant, les certifications professionnelles/sectorielles existent

parallèlement aux certifications nationales. La valeur ajoutée d'une certification est assurée si elle est accréditée à la fois sur le plan national et sur le plan sectoriel.

Dans le cas de la **Namibie** et du **Kenya**, il existe des cadres de certifications. Les certifications comptables ont été élaborées par des institutions puis inscrites dans le cadre. Dans le cas du Kenya, comme dans certains autres pays, les certifications peuvent également être élaborées par un organisme chargé de l'élaboration des certifications nationales basées sur les résultats. Une certification comptable sera alors inscrite dans le cadre national. Comme pour les autres certifications élaborées par un organisme national de développement des certifications, ces certifications comptables peuvent être ou ne pas être « utilisées » par les prestataires de formation. Dans le cas de la Namibie, des certifications comptables parallèles élaborées par les prestataires de formation ont été inscrites dans le cadre, ainsi, une certification peut être inscrite mais ne pas être nationale.

Les certifications de même niveau entre les pays peuvent différer considérablement quant à l'objectif et à l'orientation professionnelle de la certification. Par exemple, le diplôme de l'Université des sciences et des technologies de Namibie semble se concentrer sur la comptabilité publique, préparant les comptables à des fonctions gouvernementales locales et nationales, tandis que les diplômes sud-africain et kenyan incluent le volet entrepreneuriat et la préparation des jeunes à la création d'entreprise. En ce sens, la certification peut être plus ou moins adaptée aux besoins et aux perspectives d'emploi des diplômés.

À l'exception de la certification **sud-africaine**, aucune des certifications en comptabilité n'est basée sur les résultats de l'apprentissage. À la réflexion, la sélection de ces certifications aurait pu être évitée, bien qu'il soit intéressant de noter que les certifications sectorielles ne sont pas nécessairement bien élaborées en ce qui concerne les résultats de l'apprentissage.

Selon le directeur de l'assurance qualité de la KNQA (Autorité nationale des certifications du Kenya), le secteur de l'éducation et de la formation au **Kenya** se trouve dans les premières étapes d'une période de transition de l'ancien système vers le programme d'études basé sur les compétences. La transition vers la formulation de résultats d'apprentissage qui décrivent les compétences souhaitées est essentielle à ce processus. Les certifications en comptabilité ayant une longue histoire d'accréditation, elles ne seraient pas prioritaires pour être « traduites » en résultats d'apprentissage. Ce serait plutôt le cas pour des cours (ou des programmes) qui étaient connus comme surannés et qui auraient perdu leur importance pour le marché du travail (comme dans le secteur de la construction ou de la technologie de l'information).

Pour les certifications en comptabilité, l'évaluation serait dans tous les cas un examen écrit, car les compétences en comptabilité peuvent difficilement être évaluées autrement. En raison de la force historique de la mise en place de normes claires pour la formation en comptabilité, cela devrait se refléter également pour les nouvelles certifications. Dans les pays pris en compte dans cette comparaison des certifications, l'évaluation et la certification n'ont pas été entièrement rationalisées et clairement réglementées, bien que l'Afrique du Sud se distingue à cet égard. Un large éventail de méthodes d'examen et d'évaluation est appliqué et de nombreux organismes sont impliqués.

Comme pour l'évaluation, la certification n'a pas été entièrement rationalisée et clairement réglementée dans les pays pris en compte dans cette comparaison des certifications, bien que l'Afrique du Sud se distingue à cet égard. En Namibie, l'autorité nationale des certifications est plutôt bien établie, tout comme la SAQA et ses organismes connexes en Afrique du Sud, et ainsi, la certification des qualifications est plus réglementée, tandis qu'au Kenya, la KNQA est encore en train de trouver ses marques, introduisant les approches basées sur les compétences ou les résultats en 2020.

Le CNC **sud-africain** possède les descripteurs de niveau les plus élaborés qui soient appropriés pour cet exercice. Les autres cadres sont plutôt brefs dans la description des compétences à chaque niveau du cadre, fournissant ainsi moins d'orientations pour les développeurs des certifications et laissant plus de place à l'« inflation des certifications ». Le niveau 6 du cadre sud-africain à 10 niveaux est très différent des niveaux 5 et 7 de ses voisins, et permet donc d'éviter l'« inflation des certifications ». Le niveau 6 prend en compte l'étendue des connaissances, la culture des connaissances, la méthode et la procédure, la résolution des problèmes, l'éthique et la pratique professionnelle, les compétences en matière d'information, les compétences en matière de communication, le contexte et les systèmes, la gestion de l'apprentissage et la responsabilité.

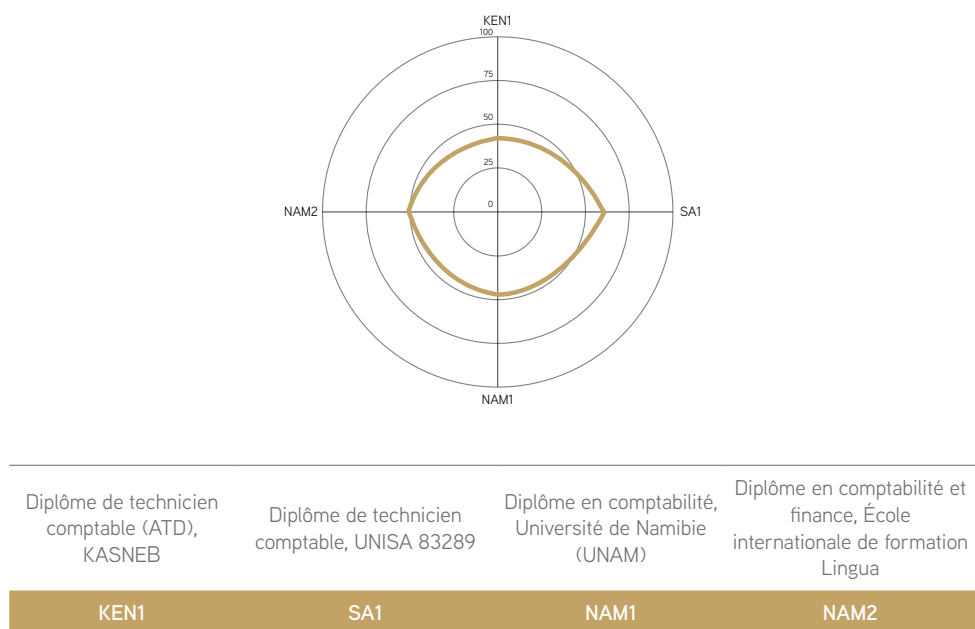
Les descripteurs de niveau du niveau 6 dans le cadre **kenyan** à 10 niveaux considèrent les catégories des objectifs, des connaissances, des aptitudes et des compétences. Les descripteurs de niveau sont clairement moins élaborés et englobent moins d'éléments d'apprentissage et de performance post-apprentissage. L'emplacement des certifications à un niveau spécifique (dans ce cas, le niveau 6) peut donc devenir plus arbitraire et les résultats de l'apprentissage peuvent varier entre les certifications de même niveau.

Les certifications suivantes en comptabilité de l'enseignement supérieur de trois pays ont été comparées : Diplôme de comptabilité et de finance du Collège international de formation Lingua, Namibie CNC ID Q0176 7 ; Diplôme de comptabilité et d'audit UNAM, Namibie ; Diplôme de technicien comptable UNISA Afrique du Sud SAQA ID 83289 Code de certification 98200 ; Diplôme en comptabilité du Cadre national des certifications Kenyan, AEFTP. Ces quatre certifications requièrent un certificat dans le domaine de la comptabilité comme condition d'entrée. Les certifications sont fixées au niveau 6, et l'une d'entre elles au niveau 7 des cadres de certification à 10 niveaux. La durée des cours varie entre deux et cinq ans. En ce qui concerne les résultats d'apprentissage, la certification de niveau 6 de l'Afrique du Sud semble avoir une portée plus large, car elle inclut l'audit en plus de la comptabilité. La certification de l'Université des sciences et des technologies de Namibie semble se concentrer sur la comptabilité publique, préparant les comptables aux fonctions gouvernementales locales et nationales. En troisième année, deux modules traitent de la comptabilité et des finances publiques et gouvernementales. Les certifications en comptabilité de l'Université d'Afrique du Sud (UNISA) et de l'AEFTP kenyane comprennent des modules sur l'entrepreneuriat, reflétant les réalités de ces deux pays et répondant à la tendance à l'auto-emploi et à la création d'entreprises, plutôt qu'aux perspectives d'emploi formel. Une autre adaptation aux conditions locales est l'intégration de la communication en anglais dans les résultats d'apprentissage des certifications namibiennes, car le niveau d'anglais des diplômés de l'enseignement secondaire est réputé problématique.

L'analyse et la comparaison de quatre certifications africaines avec les certifications de l'ESCO ont révélé des disparités importantes. Le premier facteur remarquable à mentionner est le fait qu'il n'existe pas d'informations suffisantes pour effectuer une comparaison complète. Par exemple, pour trois des certifications, aucun résultat d'apprentissage n'a été spécifié. Bien que l'un d'entre eux ait spécifié des résultats de niveau de sortie, ils ont été regroupés plutôt que d'être spécifiques à celui du profil de compétences ESCO. Par exemple, la certification sud-africaine de l'Université d'Afrique du Sud, qui était la seule à posséder des informations adéquates, mentionne des états financiers interprétés, ce qui peut comprendre l'interprétation des comptes de résultats, des bilans et des grands livres, alors qu'avec le profil de compétences ESCO, ceux-ci sont explicitement spécifiés. Les trois autres certifications de Namibie et du Kenya ne pouvaient faire une détermination qu'en fonction des modules et des niveaux ; par exemple, l'interprétation des

états financiers est généralement couverte dans la comptabilité financière en tant que module, et pourtant la comptabilité financière ne constitue qu'une partie du module de base de cette certification.

Figure 17 : Correspondance entre un profil national des certifications en comptabilité et l'ESCO



3.6.3 Codage

Le codage est une compétence de programmation et de développement d'applications et de sites internet qui peut être utilisée à de nombreux niveaux et pour de nombreuses raisons. Elle est décrite comme étant basée sur un état d'esprit, et c'est probablement pour cette raison que l'accent est mis sur les « bootcamps » (cours intensifs) et les cours de codage de courte durée, afin de motiver cet état d'esprit et d'identifier ceux qui démontrent une aptitude pour un développement ultérieur. Ces cours sont destinés à préparer les étudiants à une carrière technologique réussie et à remédier à la pénurie de compétences décrite par les entreprises.

Une étude **sud-africaine** comparant les initiatives de codage a été réalisée par Sineke sous le titre Explorer les cours intensifs de codage en Afrique du Sud (Exploring Coding Bootcamps in South Africa). Les extraits suivants ont été tirés de cette étude. Le codage au **Botswana** est assuré par les mêmes prestataires privés de formation au codage qu'en Afrique du Sud, selon la même approche. La formation au codage au **Kenya** est dispensée par des fournisseurs privés de formation commerciale, qui sont également en partenariat avec des initiatives de codage de l'UNESCO sur le continent africain, qui ciblent souvent les femmes et les jeunes défavorisés. Tous les programmes semblent viser à résoudre deux problèmes complexes, le chômage des jeunes et la pénurie de compétences dans le domaine des logiciels en Afrique du Sud :

- › WeThinkCode
- › Umuzi
- › Project CodeX
- › CodeSpace
- › Quirky30
- › CapaCiTi
- › Tshimologong Skills Academy
- › HyperionDev
- › mLab CodeTribe
- › Code College

Le concept de « bootcamp » de codage (cours intensifs de codage) est né aux États-Unis fin 2011. Depuis lors, il a pris son essor dans le monde entier et, aujourd'hui, les bootcamps sont des programmes largement rémunérés qui offrent aux gens une période intensive de perfectionnement pour les aider à se lancer dans des carrières technologiques. En Afrique du Sud, les bootcamps offrent la même promesse. L'idée qui sous-tend la création de ces camps en Afrique du Sud semble viser à remédier à la pénurie de compétences décrite par les entreprises du secteur. Les bootcamps de codage en Afrique du Sud ont tendance à attirer des jeunes issus de communautés mal desservies. CodeX, par exemple, a un taux d'inscription d'étudiants noirs de 87 %. Leur argument de vente est une carrière dans un emploi très bien rémunéré et en forte demande, donc cette proposition semble être une option attrayante pour ceux qui s'intéressent à la technologie mais qui n'ont pas les moyens d'y accéder par des filières plus formelles. De nombreux bootcamps sur lesquels j'ai fait des recherches exigent des étudiants qu'ils aient terminé le Matric. Les étudiants doivent également montrer une aptitude pour la programmation de logiciels, qui est déterminée par une évaluation en ligne. Par la suite, leur attitude et leur motivation pour l'apprentissage sont évaluées, certains programmes faisant passer aux étudiants un entretien en personne ou, dans le cas de WeThinkCode, un bootcamp de sélection dans lequel la cohorte finale est sélectionnée. Umuzi (une organisation sud-africaine de développement de la main-d'œuvre dans le secteur des technologies de l'information) travaille sur de nouvelles évaluations psychométriques qui, selon elle, lui permettront de mieux savoir si un candidat réussira dans une carrière technologique, stratégique ou créative. Les programmes de Bootcamp sont souvent financés par les entreprises. Il peut s'agir de dons ou d'entreprises qui choisissent de parrainer des étudiants tout au long du programme. Autrement, certains bootcamps reçoivent également des subventions. Certains programmes font payer des frais d'inscription, tandis que d'autres utilisent le principe selon lequel on paye pour la prochaine personne après avoir bénéficié d'une bonne action. De nombreux bootcamps locaux relèvent de la classification officielle d'un stage d'apprentissage. Les stages d'apprentissage font partie du cadre des certifications sud-africain, ce qui signifie qu'ils sont constitués d'applications théoriques et pratiques. Dans un bootcamp de codage, cela peut signifier qu'on enseigne aux apprenants un cadre Javascript, ensuite ils travaillent sur un projet où ils utilisent ce cadre de manière pratique.

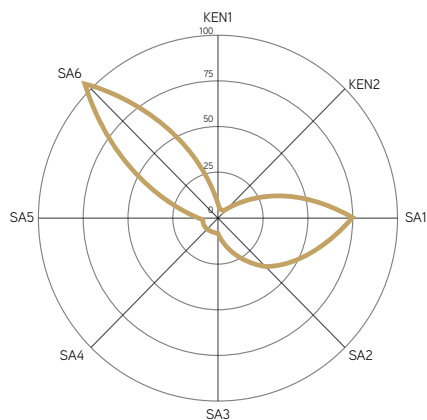
Les approches pédagogiques du bootcamp diffèrent selon le prestataire. Par exemple, Umuzi commence par enseigner les compétences techniques avant de placer les étudiants dans des équipes inter-fonctionnelles. Puisqu'Umuzi accepte des étudiants en développement web, en groupe d'UX, UI, données et conception publicitaires, les équipes travaillent ensemble pour

créer des solutions qui utilisent cette grande variété de compétences. La plupart des programmes durent de trois à neuf mois. Il y a bien sûr des exceptions, telle que WeThinkCode. Ici, les étudiants s'engagent dans un programme de développement complet de deux ans, qui comprend deux stages. HyperionDev offre le programme le plus court, où les étudiants passent trois mois sur un cours de développement web.

Apprendre à coder n'est pas la seule formation que les étudiants reçoivent dans les bootcamps locaux. Tous les programmes proposent soit une préparation au travail, soit une préparation aux entretiens dans le cadre de leurs cours. CodeSpace, par exemple, propose un programme supplémentaire qui dure deux semaines de plus que le programme de base afin de préparer les étudiants à l'environnement de travail. Project CodeX et Umuzi offrent également aux étudiants la possibilité de mettre en pratique des compétences que les entreprises trouvent précieuses, comme la communication et le travail d'équipe. Par exemple, les équipes inter-fonctionnelles de produits d'Umuzi offrent à leurs étudiants une bonne occasion de mettre en pratique des compétences telles que la collaboration et la communication. Les étudiants de Project CodeX travaillent en équipe sur un marathon de programmation (hackathon) d'une semaine à la fin de chaque semestre.

En ce qui concerne la transition vers l'emploi, quelques programmes ont des partenaires industriels qui absorbent les stagiaires des programmes dans des postes à plein temps. Ces partenaires industriels varient, des grandes entreprises aux petites entreprises. Umuzi, qui propose des programmes très populaires dans les agences de création, a des partenariats avec des entreprises telles que King James, HelloComputer et VML. Certains bootcamps, comme mLab, soutiennent les projets d'entreprises de leurs diplômés.

Figure 18 : Correspondance entre un échantillon des profils nationaux des cours de codage et l'ESCO



Coding, Digikids and @iLabAfrica, Strathmore University	Coding workshops, Pwani Teknogalz	WeThinkCode	Umuzi
KEN1	KEN2	SA1	SA2
Project CodeX	CodeSpace	Quirky30	CapaCiTi
SA3	SA4	SA5	SA6

Les programmes de codage examinés ci-dessus se répartissent en deux grandes catégories : les bootcamps et les « stages d'apprentissage » d'une part, et les certifications formelles en matière d'applications et de conception web, d'autre part. La première catégorie a vu le jour en partie en raison de la nécessité de disposer d'une réserve de talents pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail dans le domaine des technologies. Puisqu'il s'agit d'un marché nouveau et perturbateur, les considérations relatives à l'amélioration de la diversité et à la réduction de la pauvreté jouent également un rôle ici. La deuxième catégorie est davantage une réponse de formation formelle à un marché plutôt nouveau, où la formalisation et la reconnaissance des certifications n'ont pas encore été bien établies. La correspondance avec les certifications de l'ESCO pour la première catégorie n'est pas facile, car les bootcamps et les stages d'apprentissage sont très axés sur le contexte africain et ont d'autres objectifs que le simple transfert de compétences technologiques. Les cours de codage de niveau supérieur qui préparent à l'emploi dans un secteur technologique international sont comparables à ceux relatifs aux certifications de l'ESCO et obtiennent donc un score élevé.

Les certifications dans le domaine des services de l'accueil proviennent principalement de l'Afrique et n'ont pas nécessairement la même orientation que les certifications de l'ESCO. Le fait que l'industrie hôtelière nationale ou internationale fasse partie de la conception des certifications peut faire une différence, mais cela n'a pas pu être établi dans le contexte de cette étude. L'étendue et la profondeur des certifications comptables diffèrent des certifications de l'ESCO aux mêmes niveaux. La comptabilité peut sembler reposer sur des ensembles de compétences internationalement reconnus, mais la différence entre les certifications africaines et celles de l'ESCO peut être basée sur des pratiques de bureau et des besoins différents en ressources humaines dans les entreprises basées en Afrique. Un assistant comptable dans un cabinet comptable africain peut être amené à exécuter un ensemble différent de tâches de celui d'une personne occupant un poste similaire dans un cabinet européen. Cette hypothèse doit être vérifiée de manière plus approfondie. Il a été observé que dans cet échantillon limité de certifications, les certifications initiées, détenues et enseignées par des prestataires privés semblaient produire des résultats d'apprentissage plus limités comparé à celles qui proviennent d'organismes et d'institutions nationaux/publics, d'organismes générateurs de certifications. En conséquence, les certifications peuvent être dilatées et promettre des niveaux d'apprentissage plus élevés que ceux qui sont réellement atteints. Cependant, dans divers cas, les liens entre les prestataires de formation privés et l'industrie peuvent être plus forts, ce qui se traduit par une formation plus orientée vers la pratique (y compris un plus grand nombre de stages).

3.7 Observations finales

Le chapitre 3 a fourni une analyse et un bilan détaillés de l'état des lieux et des dynamiques des cadres des certifications en Afrique, en particulier des cadres nationaux et régionaux. Le taux de réponse très élevé à l'enquête en ligne, combiné aux visites techniques dans les pays et aux informations supplémentaires obtenues grâce à l'analyse documentaire, ont fourni une base solide pour la poursuite du processus de l'ACQF. En outre, ce chapitre a exploré et développé les méthodologies d'analyse des descripteurs de niveau et des certifications qui peuvent être développées à l'avenir.

Dans l'ensemble, ce chapitre a indiqué que l'Afrique possède un grand nombre d'activités liées au CNC. La SADC semble être la plus avancée, mais plusieurs pays du nord, de l'est et de l'ouest du continent ont fait d'énormes progrès dans l'élaboration de leurs CNC ; la CAE, la CEDEAO et, dans une certaine mesure, l'IGAD étant en bonne voie de mettre en place des CRC. De

manière plus générale, l'éventail des politiques et stratégies africaines, y compris l'Agenda 2063 et son premier Plan décennal de mise en œuvre (2013-2023), la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025, l'Accord établissant la Zone de libre-échange continentale africaine, la Stratégie continentale de l'EFTP, le Protocole au traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de résidence et au droit d'établissement, ainsi que la Convention révisée sur la reconnaissance des études, des certificats, diplômes, grades et autres qualifications académiques dans l'enseignement supérieur dans les États africains, constituent un cadre incroyablement riche dans lequel une meilleure harmonisation des certifications peut avoir lieu.

Ce chapitre a également démontré de manière critique que l'ACQF peut être une initiative véritablement africaine, qui n'a pas besoin d'être développée à partir d'un modèle vieux de plus de dix ans. S'il est toujours important de se souvenir du contexte du continent, en particulier des nombreux pays qui sont encore en proie à des troubles, qui n'ont pas accès aux produits de première nécessité et qui disposent d'une connectivité Internet variée, il existe également d'énormes possibilités. Un cadre des certifications de cinquième génération peut accélérer le développement de l'Afrique et la positionner très bien sur le plan international. Dans le chapitre 4, nous examinons le contexte international général et ce qu'il offre à l'Afrique, ensuite nous évoluons vers le chapitre 5 pour examiner certaines des opportunités spécifiques qui s'offrent à mesure que le processus de l'ACQF se déroule.



4

PRÉOCCUPATIONS INTERNATIONALES

Principaux points

- L'élaboration de cadres des certifications, y compris les cadres nationaux des certifications (CNC) et les cadres régionaux des certifications (CRC), est un phénomène mondial important et le continent africain a tout à gagner non seulement à faire partie de ce processus, mais aussi à inspirer et même à présenter de nouvelles évolutions dans ce domaine.
- Le référencement entre les CNC et un CRC a donné aux pays l'occasion de réfléchir à leurs systèmes d'assurance qualité dans tous les secteurs et aux liens entre eux et avec le CNC. Cela a permis de renforcer les relations entre les secteurs, les parcours de certification et l'efficacité et l'efficience des systèmes d'assurance qualité. La diversité des initiatives de CRC continue de s'accroître sur le plan mondial, car les nouvelles demandes et les méga-tendances (technologie, numérisation, changement climatique, migration et pandémie de la Covid-19) exercent une pression importante sur les politiques et les instruments de développement des ressources humaines et de la main-d'œuvre.
- Le passage de la France aux descripteurs de niveau, dont le langage est plus inclusif des deux secteurs et reflète davantage la structure du Cadre européen des certifications (CEC), pourrait inciter d'autres pays ayant des descripteurs de cadre similaires à adopter les approches internationales des structures de CNC.
- Les cadres des certifications font partie d'un plus grand ensemble d'instruments et d'approches de reconnaissance. En soi, les CNC et les CRC sont limités dans leur capacité à atteindre leurs objectifs, mais en tant que partie d'une plus vaste constellation d'outils, ils jouent un rôle crucial en facilitant la reconnaissance de l'apprentissage, la mobilité des apprenants et, par conséquent, une meilleure adéquation entre le marché du travail et la formation des personnes pour ces emplois.
- L'Afrique est bien préparée à envisager une approche multidisciplinaire qui s'appuie sur près de 30 ans d'évolution des cadres des certifications sur le plan international. Si le Cadre continental africain des certifications (ACQF) doit devenir un cadre répondant à l'omniprésente transformation numérique et écologique du travail et des compétences, aux nouveaux types de certifications, à l'apprentissage à tout moment, en tout lieu et en conformité avec un solide programme d'inclusion sociale, ces enseignements devront être soigneusement interrogés, et les lacunes identifiées dans ce rapport d'étude cartographique devront être soigneusement étudiées.

4.1 Introduction

La conceptualisation et l'introduction de l'ACQF s'inscrivent dans un contexte international général et très dynamique. Ce contexte est en outre influencé par la pandémie mondiale de la Covid-19 et la grande importance accordée à l'apprentissage numérique, mais aussi par l'augmentation des taux de chômage dans le monde et, par conséquent, par la nécessité d'un apprentissage plus flexible et d'une délivrance de titres de compétences plus souple pour stimuler l'employabilité. Ces préoccupations contemporaines s'ajoutent à l'évolution des cadres des certifications telle que décrite au chapitre 2, et surtout aussi à la réflexion émergente sur l'harmonisation des systèmes d'éducation, également présentée au chapitre 2. Dans toutes ces évolutions, les résultats d'apprentissage sont devenus une monnaie commune qui a permis le développement de ces méthodologies dans l'ensemble des programmes d'apprentissage, des cours, des programmes d'études, des certifications et, plus récemment, des diplômes. Un exemple important d'harmonisation, fortement axée sur le volet transfrontalier, est l'alignement et/ou le référencement entre les CNC et un CRC. Le processus d'alignement en cours entre le CRC de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) et les CNC dans les pays de la SADC en est un exemple sur le continent africain. Il existe également des exemples internationaux de CNC en Afrique se référant au CEC et/ou au Cadre de référence des certifications (CRC) de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE).

Il devient rapidement évident que les CNC et les CRC élaborés en Afrique sont influencés par les développements internationaux, tant en ce qui concerne leur conception que leurs liens internationaux qui facilitent la reconnaissance et la mobilité depuis et vers le continent. Dans ce chapitre, nous explorons certains de ces nouveaux développements internationaux qui seront importants pour le processus de l'ACQF, ainsi que d'autres formes de reconnaissance qui sont complémentaires aux cadres des certifications. Nous prenons le temps de réfléchir aux différences et aux similitudes entre les approches anglo-saxonne, francophone et lusophone des cadres des certifications, car il s'agit d'un domaine qui a tendance à créer de la confusion et qui doit être soigneusement pris en compte dans le processus de l'ACQF. La dernière partie de ce chapitre résume les progrès réalisés en matière de référencement et d'alignement entre les CNC et les CRC en Afrique et à l'échelle internationale.

4.2 Nouveaux développement des cadres des certifications au Moyen-Orient, en Asie, en Europe et en Amérique du Nord

4.2.1 Moyen-Orient

Des cadres des certifications nationaux et régionaux sont en cours d'élaboration dans la région du Moyen-Orient depuis plus d'une décennie. Le tableau 29 fait l'état des lieux du cadre arabe des Certifications (CAC), qui comprend trois CNC africains (Égypte, Maroc, Tunisie) et fait donc partie de l'écosystème des cadres des certifications du continent africain.

Le CAC est un CRC à dix niveaux et est étroitement associé au Réseau arabe pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ANQAHE-Arab Network for Quality Assurance of Higher Education). Les certifications du CAC sont classées du niveau 4 (diplôme de fin d'études secondaires, niveau d'entrée dans l'enseignement supérieur) au niveau 10 (doctorat).

Tableau 29 : État du développement des cadres des certifications évoluant sous la tutelle du Cadre arabe des certifications

Pays	Cadre des certifications	Niveaux	État	Secteurs
Bahreïn	Cadre national des certifications (CCB)	10	Opérationnel depuis 2014	Enseignement supérieur (ES), Enseignement et formation professionnels (EFP), Enseignement général (EG)
Royaume d'Arabie Saoudite (RAS)	Cadre des certifications de l'Arabie Saoudite	10	Pas encore opérationnel	ES, EFP, EG
Émirats arabes unis (EAU)	Cadre des certifications des Émirats	10	Opérationnel 2012	ES, EFP, EG
Kuwait	-	-	Pas encore développé	-
Oman	Cadre des certifications d'Oman	10	Opérationnel 2018	ES, EFP, EG
Jordan	Cadre national des certifications de Jordanie	10	Pas encore opérationnel – proposé	ES, EFP, EG
Égypte	Cadre des certifications d'Égypte	8	Législation en cours d'approbation – pas encore opérationnel	ES, EFP, EG
Maroc	Cadre national des certifications	8	Opérationnel	ES, EFP, EG
Tunisie	Classification nationale des certifications)	7	Opérationnel	ES, EFP, EG

Source : Al-Sindi (2020)

Bahreïn a développé et, depuis 2014, mis en place un solide CNC (Al-Sindi, 2020). Il s'agit d'un cadre intégré et obligatoire à dix niveaux, qui couvre tous les secteurs et toutes les formes d'apprentissage et qui comprend tous les programmes d'apprentissage à qualité garantie. Le CCB (cadre des certifications de Bahreïn) vise à garantir la qualité et la validité des certifications, à promouvoir un enseignement et une formation axés sur les résultats d'apprentissage, à améliorer la transparence de la valeur des certifications, à faciliter le transfert de crédits et la validation des acquis de l'expérience (VAE), à faciliter les parcours de progression au sein et entre les secteurs de l'enseignement et de la formation, et à encourager la coopération et la collaboration entre les acteurs de l'enseignement et de la formation. Le CCB est ouvert à la coopération (comparaison/référencement) avec d'autres CNC dans le monde et, en 2018, il a été officiellement référencé au

Cadre écossais des crédits et des certifications, et le rapport de référencement est accessible en ligne (Autorité de Bahreïn pour la qualité de l'enseignement et de la formation et Cadre écossais des crédits et des certifications-Bahreïn Education & Training Quality Authority et Scottish Credit and Qualifications Framework (2018)). D'autres activités de référencement international du CCB sont menées en 2020 avec les cadres des certifications des Pays-Bas, de la Malaisie, de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie.

La gouvernance du CCB est assurée par la Direction des opérations du CNC de la Direction générale du CNC et des examens, l'une des deux principales structures de l'Autorité pour la qualité de l'enseignement et de la formation. Les opérations du CCB se composent de deux éléments principaux (les certifications nationales et les certifications étrangères) et sont structurées en normes accompagnées d'indicateurs. Les opérations du CCB liées aux certifications nationales sont composées de 1) la liste des établissements (condition préalable) et 2) le placement des certifications.

Tableau 30 : Cadre arabe des certifications

Niveau	Certification académique	Durée minimum d'études post-secondaires (année, équivalent à plein temps)
10	Doctorat (Doctorat de philosophie)	8 (2 ans post-Master)
9	Master (MSc/MA/MPhil/Master en...)	6 (2 ans post-Licence)
8	Diplôme universitaire du troisième cycle (Diplôme d'études supérieures en RAS) Certificat universitaire du troisième cycle	5 4,5
7	Licence (Licence Es Sciences/Licence Es arts/Licence en...)	4
6	Diplôme d'études supérieures	3
5	Diplôme/certificat universitaire d'études générales (DEUG)	2
4	Diplôme de fin d'études secondaires (niveau d'entrée enseignement supérieur)	-

Source: Al-Sindi (2020)

4.2.2 Europe

Le CEC pourrait être considéré comme la référence des cadres régionaux, notamment en ce qui concerne sa réputation et le fait que d'autres communautés régionales tirent des enseignements de l'expérience européenne. Le CEC est basé sur une recommandation adoptée par le Parlement et le Conseil européens le 23 avril 2008 (Union européenne, 2008), qui a été revue et renforcée en 2017 (Union européenne, 2017). Le CEC a élaboré des outils pour aider à la transparence des CNC, y compris le cadre à huit niveaux basé sur les connaissances, les aptitudes et la responsabilité et l'autonomie, dix critères de référence inclus dans les six annexes techniques, qui traitent des principes de l'assurance qualité des certifications comprises dans les CNC référencés au CEC, des

systèmes de crédits, et des éléments pour le champ de données pour la publication électronique d'informations dans les certifications ayant un niveau CEC. L'UE a également élaboré un recueil de notes sur le CEC, qui présente les enseignements tirés de la mise en œuvre et les conceptions communes. Le CEC invite les États membres à référencer au CEC, les niveaux du CNC (ou du Système national des certifications, SNC) plutôt que des certifications individuelles. A ce jour 36 pays ont entrepris un référencement formel, certains autres renouvelant leur rapport de référencement pour refléter les changements actuels du contexte national. Le CEC a également effectué des comparaisons techniques avec des pays hors de l'Europe, par exemple l'Australie, Hong Kong et la Nouvelle-Zélande. On note également un intérêt pour les cadres sectoriels internationaux en ce qui concerne le référencement des certifications.

Le CEC travaille en collaboration avec d'autres instruments européens et internationaux qui soutiennent la reconnaissance des certifications :

- La Recommandation du Conseil du 26 novembre 2018 visant à promouvoir la reconnaissance mutuelle automatique des certifications de l'enseignement supérieur, de la formation et de l'enseignement secondaire supérieur, et des résultats des périodes d'apprentissage accomplis à l'étranger, fait référence au CEC comme un moyen de favoriser la transparence et de renforcer la confiance entre les systèmes nationaux d'éducation et de formation ;
- La directive 2005/36/CE traite de la reconnaissance des certifications professionnelles dans l'UE, permettant aux professionnels de se déplacer au-delà des frontières et d'exercer leur profession ou de fournir des services à l'étranger ;
- La Convention de reconnaissance de Lisbonne est un accord international administré par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe qui permet la reconnaissance des certifications académiques en Europe et au-delà ;
- Le CEC est compatible avec le Cadre des certifications de l'espace européen pour l'enseignement supérieur et ses descripteurs de cycles. Le cadre a été approuvé par les ministres de l'Éducation du Processus intergouvernemental de Bologne en 2005. Le processus de Bologne est conçu pour promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe en améliorant la reconnaissance des certifications et en rationalisant les mécanismes d'assurance qualité ;
- Autres outils connexes : le développement et l'utilisation d'outils de mobilité et de reconnaissance, tels que le Système européen de transfert de crédits et le Supplément au diplôme, pour accroître la transparence des résultats, et les normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

4.2.3 Asie

Le Cadre de référence des certifications de l'ANASE (AQRF) a été proposé en 2011 et approuvé par les ministres de l'ANASE (ASEAN) en 2015 (ASEAN, 2018). L'ANASE comprend 10 États membres. L'accent est mis sur une communauté économique intégrée, avec des aspirations de libre circulation de la main-d'œuvre qualifiée et d'harmonisation des certifications. L'AQRF est un cadre à huit niveaux basé sur les résultats d'apprentissage et il est soutenu par des ressources visant à améliorer la compréhension de l'assurance qualité, des résultats d'apprentissage et de l'apprentissage non formel et informel. L'AQRF permet aux États membres de référer leur CNC ou de référer des types de certifications ou des certifications essentielles. Actuellement, quatre

États membres ont révisé leur CNC et leurs dispositions en matière d'assurance qualité par rapport à l'AQRF. Toutefois, deux États membres doivent encore confirmer un CNC et un autre n'a pas de projet public de mise en œuvre d'un CNC. L'AQRF est également lié au Cadre d'assurance qualité de l'ANASE et à un projet émergent sur le transfert de crédits. En outre, la région a également mis l'accent sur l'élaboration de normes de compétences communes pour diverses professions. Bien qu'il soit opérationnel, ce cadre n'en est encore qu'à ses débuts et il reste encore beaucoup à faire pour renforcer les capacités des États membres qui doivent encore confirmer un CNC et pour instaurer la confiance dans toute la région.

4.2.4 Caraïbes

À la suite d'un accord sur une stratégie régionale de la Communauté des Caraïbes (CARICOM) pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en 1990, et de l'adoption d'un modèle de compétences pour l'EFTP en 2002 par le Conseil de la CARICOM pour le développement humain et social (COHSOD-Council for Human and Social Development), les bases ont été jetées pour une stratégie d'EFTP à l'échelle de la CARICOM, basée sur les premiers CNC de la région élaborés en Jamaïque, à Trinidad et Tobago, à la Barbade et au Belize. À ce stade, la décision a été prise de structurer les certifications professionnelles autour de cinq niveaux professionnels. L'Association antillaise des agences nationales de formation (CANTA-Caribbean Association of National Training Agencies) a été créée en 2003 et approuvée par la CARICOM en tant qu'organe de mise en œuvre du mécanisme régional de coordination de l'EFTP. L'objectif principal de la CANTA était de mettre en place et de gérer un système régional de formation et des certifications, appelé les Certifications professionnelles des Caraïbes (CPC), afin de garantir une prestation standard et uniforme de la formation EFTP basée sur les compétences au sein du marché unique et de l'économie de la CARICOM. En 2012, le CRC de la CARICOM a été élaboré, influencé par les principes du « citoyen idéal des Caraïbes » et sur la base d'un ensemble de descripteurs de niveau (Secrétariat de la CARICOM, 2012). L'OIT a récemment identifié un besoin d'intégration et de création de conditions équitables pour la libre circulation de la main-d'œuvre qualifiée au sein du marché unique et de l'économie de la CARICOM (ILO, 2020a). La CARICOM a également travaillé à l'établissement du registre d'assurance qualité de la CARICOM, alors que seuls deux États membres ont officiellement adopté le CRC de la CARICOM. Un cadre régional des certifications des enseignants est également en cours d'élaboration. La CARICOM a également coordonné avec l'UNESCO le pilotage du Passeport de compétences à Trinidad et Tobago (UNESCO, 2020).

4.2.5 Pacifique

15 nations insulaires constituent les États membres du Pacifique et le CRC a été approuvé en 2010. Le Cadre régional des certifications du Pacifique (PQF) est un cadre à 10 niveaux basé sur les résultats d'apprentissage ; il est lié à un cadre régional d'assurance qualité, ainsi qu'à un registre des normes et des certifications. Le cadre des certifications a été conçu comme un cadre de référence commun, mais il comprend des aspects supplémentaires pour servir de base à un CNC pour les nations insulaires qui n'ont pas la capacité ou la taille relative d'un système des certifications pour justifier l'élaboration d'un CNC. Le Registre des certifications et des normes du Pacifique (PRQS) comprend des normes convenues pour une agence d'assurance qualité et un prestataire des services d'éducation et de formation. Le PQF n'est pas lié à de fortes initiatives de mobilité des étudiants ou de la main-d'œuvre et est dirigé par un secrétariat travaillant au nom

des ministres de l'Éducation et de la formation des nations insulaires. Les agences d'assurance qualité n'ont pas de voix directe ni de représentation au sein de ce comité régional. Au niveau régional, les nations dont les systèmes de certification sont émergents ou stables sont généralement confrontées à des contraintes telles que l'insuffisance de capacité des prestataires et l'insuffisance de financement. Certaines nations insulaires n'ont pas encore confirmé leur propre CNC ou n'ont pas encore adopté le PQF comme cadre national.

Les CRC, tels que le CEC, l'AQRF et le PQF, présentent de nombreuses similitudes avec le CRC de la SADC, le CRC de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et le Cadre des certifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (EAQFHE), en termes de réflexion et de travail de développement en cours dans ces CRC. Les premières réflexions de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) semblent également s'aligner sur ces processus, tandis que l'Afrique centrale est à la traîne en termes de développement des cadres des certifications tant nationaux que régionaux. Tout comme pour les CNC, les phases cycliques de développement peuvent également s'appliquer aux CRC, allant de la phase exploratoire à la conception, à l'adoption, l'activation, l'exploitation et la révision (Deij, 2019). À cet égard, le CEC est le plus avancé des cadres et a fait l'objet d'une révision, tandis que l'AQRF et le PQF sont opérationnels, mais l'AQRF étant plus établi que le PQF. En Afrique, le CRC de la SADC est en cours d'élaboration depuis 2011, la plus longue période d'élaboration, mais il n'a été officiellement lancé qu'en 2017. Le CRC contient plusieurs éléments bien développés, tels que des descripteurs de niveau régionaux, des lignes directrices en matière d'assurance qualité et de VAE, un portail des certifications en phase initiale, ainsi qu'un comité technique bien organisé qui supervise son développement et sa mise en œuvre (SADC TCCA, 2018). L'EAQFHE à huit niveaux a été développé en 2015 par le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA) comme cadre de référence commun. Il est également prévu d'élaborer des cadres régionaux des certifications pour l'EFTP et la formation des enseignants (Jowi, 2020).

Le tableau 31 présente un résumé des développements des différents cadres régionaux de certifications qui ont lieu à l'échelle internationale, y compris en Afrique.

Il est important de noter la forte influence du CEC. La récente décision de la Commission européenne d'explorer activement le référencement entre le CEC et les pays tiers (pays hors Europe) va sans aucun doute encore approfondir cette influence. Les interactions entre les CRC sont certainement aussi un élément à garder à l'esprit à l'avenir, à mesure que ces structures régionales deviennent matures et que de nouvelles sont mises en place. Dans l'ensemble, l'évolution des nouveaux cadres des certifications au Moyen-Orient, en Asie et en Europe a déjà un impact sur la réflexion en Afrique. Toutefois, il faut veiller à ne pas accorder trop de poids aux influences extérieures à l'Afrique. Comme indiqué au chapitre 2, de nombreux aspects de l'apprentissage et des certifications ayant de fortes origines africaines ont été incorporés dans les cadres de certifications.

L'élaboration du cadre des références (CF) des États-Unis est un autre développement international important sur lequel il faudrait garder un œil (Rein, 2016). Défendu par le secteur non gouvernemental, le cadre des références (CF) est potentiellement le premier d'une nouvelle génération de cadres des certifications qui vise à englober les diplômes et les titres non diplômants tels que « les certificats, les certifications industrielles, les licences, les apprentissages et les badges » (Keevy et al, 2019, p. 235). L'initiative comprend l'élaboration d'un Profil des certifications des diplômés (DQP-Degree Qualifications Profile) fortement orienté vers l'enseignement supérieur, mais avec des domaines et des progressions de connaissances et de

compétences similaires à ceux utilisés dans les descripteurs de niveau. Il serait utile d'explorer certaines des dernières évolutions vers la création du CF au fur et à mesure du déroulement du processus de l'ACQF.

À ce stade, il serait négligent de ne pas aborder la portée et l'objectif potentiels de l'ACQF. En tant que CRC, l'ACQF pourrait certainement tirer des enseignements des CRC décrits ci-dessus.

Tableau 31 : Évolution internationale des cadres régionaux des certifications

CRC	Stade de développement	Forces	Faiblesses
AQRF	Opérationnel	Une forte cohésion régionale Certains pays leaders (Malaisie, Philippines)	Les systèmes des certifications ne font qu'émerger.
CEC	Révision	Base législative, conceptuelle et méthodologique solide. Liens étroits avec les initiatives régionales d'assurance qualité, de mobilité de la main-d'œuvre et des étudiants. Le CEC fait partie d'une série d'instruments qui facilitent la reconnaissance. Systèmes nationaux des certifications essentiellement matures.	Complexité des acteurs, des systèmes et politiques.
PQF	Activation	S'appuie sur l'identité régionale du Pacifique.	Les systèmes des certifications ne font qu'émerger.
CARICOM CRC de l'EFTP	Opérationnel	S'appuie sur le système régional des certifications de l'EFTP. Forte cohérence régionale.	Limité à l'EFTP.
CRC de la SADC	Activation	De nombreuses années de développement. Officiellement mis en place. Comité technique de certification et d'accréditation. Certains pays leaders (Afrique du Sud, Île Maurice, Namibie, Seychelles)	Capacité de mise en œuvre limitée. Variations liées à l'évolution historique de l'éducation et de la formation.
EAQFHE	Adoption	Trop tôt pour le dire.	Limité à l'enseignement supérieur.
CRC de la CEDEAO	Conception	Trop tôt pour le dire.	Trop tôt pour le dire.

Par exemple, le CEC est un CRC qui est également continental, tandis que l'ACQF est continental mais englobe géographiquement des CRC existants et émergents, comme celui de la SADC, celui de la Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE) et celui de la CEDEAO, de nombreuses autres communautés économiques régionales (CER) ayant exprimé leur intérêt à suivre cet exemple. Dans la CARICOM et l'EAQFHE, on s'oriente vers des CRC sectoriels dans l'EFTP, l'enseignement supérieur et même la formation des enseignants. Cette étude cartographique ne porte pas principalement sur la portée et l'objectif de l'ACQF, mais il est évident, d'après les informations recueillies, tant au niveau continental qu'international, que quelques options pourraient être envisagées en termes de portée. En outre, comme il a été souligné au chapitre 2, l'absence d'un système continental convenu de classification des normes professionnelles doit également être prise en compte. Nous reviendrons sur ces préoccupations importantes au chapitre 5.

4.3 Progrès en matière de référencement et d'alignement des cadres africains des certifications

Comme l'indique ce rapport d'étude cartographique, l'émergence des CRC est née de communautés de pays ayant pour objectif de « faciliter la confiance mutuelle dans les certifications et de promouvoir la mobilité des étudiants et des travailleurs ; ils sont liés à d'autres initiatives relatives à la reconnaissance mutuelle des certifications, des biens et des services » (Bateman & Coles, 2015, p. 19). L'expérience de l'UE, du Pacifique et de l'ANASE montre que la mise en place d'un CRC a un impact sur le développement ultérieur des CNC dans les pays participants. Les pays qui disposaient déjà d'un CNC avant la mise en place d'un CRC approuvé, tels que les Samoa et la Malaisie, ont été motivés à réviser leur CNC en vue du référencement avec le CRC. Les pays sans CNC ont été motivés à élaborer un CNC ou à élaborer un CNC qui relie les cadres sectoriels (par exemple, la Thaïlande). Pour ces derniers pays, l'influence du CRC en termes de nombre de niveaux et de domaines dans les descripteurs de niveau est dans certains cas, évidente dans l'élaboration du CNC, même si certains CRC indiquent clairement que le CRC vise à avoir une influence neutre sur les CNC et qu'il respecte la souveraineté nationale.

Avec l'élaboration d'un CRC, le cadre ne se limite pas aux descripteurs de niveau. Les pays participant aux discussions et au processus de consultation pour l'élaboration du CRC devront parvenir à une conception commune de certains points, tels que le but et les objectifs du CRC, l'utilisation des résultats de l'apprentissage, la définition des résultats de l'apprentissage et leur application dans les secteurs de l'éducation et de la formation, les principes d'assurance qualité, la définition des certifications, les approches au référencement, les dispositions de gouvernance et la mise à jour du CRC. Les pays dont les systèmes des certifications et d'assurance qualité sont en cours d'élaboration renforcent leurs capacités grâce à ces conceptions communes, en consolidant leurs propres systèmes et leur compréhension de la réforme des certifications et des structures. L'existence d'un CRC signifie que les pays se réunissent régulièrement, renforçant ainsi leur engagement vis-à-vis des buts et des objectifs du CRC, afin de discuter des questions de compréhension et des stratégies visant à promouvoir le processus de référencement de manière plus générale. Le processus de référencement lui-même exige des pays participants qu'ils examinent les rapports et qu'ils remettent en question les anomalies, les inexactitudes ou les interprétations. Ces activités sont fondamentales pour instaurer la confiance au sein des systèmes des certifications des pays participants et pour promouvoir d'autres stratégies qui soutiennent les objectifs du CRC, comme la reconnaissance de la mobilité des étudiants ou de la main-d'œuvre.

Le processus de référencement qui en a résulté, ou d'alignement comme le préfère la SADC, a donné aux pays l'occasion de réfléchir à leurs systèmes d'assurance qualité dans tous les secteurs et aux liens entre eux et avec le CNC. Cela a souvent permis de renforcer les relations sectorielles, les parcours des certifications et l'efficacité et l'efficience des systèmes d'assurance qualité. Le CEC, qui a la plus longue histoire d'activité de référencement, indique que certains pays renouvellent leurs rapports de référencement à la suite de changements apportés à leur système des certifications (tels que le CNC ou le système d'assurance qualité), indiquant ainsi que les systèmes des certifications sont en constante évolution. Le concept de référencement a été décrit en détail au chapitre 2 et ne sera pas répété ici, mais ce qui est utile pour le processus de l'ACQF est un résumé de haut niveau de la mesure dans laquelle le référencement avait eu lieu au moment où ce rapport était finalisé en septembre 2020.

Le tableau 32 fournit un résumé de haut niveau des informations disponibles sur le référencement et l'alignement qui ont pu être obtenues au cours de l'étude cartographique de

Tableau 32 : Résumé des processus internationaux de référencement des CRC-CNC

CRC	Nombre de pays participants	Nombre de pays ayant effectué un référencement au CRC	Note supplémentaire
CAC	10	Informação não disponível	
CRC ANASE	10	4	
CARICOM	15	0	
CEDEAO	15	0	Pas encore pleinement établi.
EAQFHE	5	0	Entièrement mis en place, mais la mise en œuvre et la gouvernance sont limitées à la partie du CRC relative à l'enseignement supérieur.
CEC	39	36	Hong Kong (2018), la Nouvelle-Zélande (2016) et l'Australie (2016) ont terminé la comparaison technique avec le CEC ; un deuxième cycle de référencement des pays au CEC a commencé.
PRQS	15	6	
SADC	16	2 achevés 1 en cours	Le terme « alignement » est préféré.
Université virtuelle des petits États du Commonwealth	32	0	S'appuie sur des processus différents des CRC ci-dessus.

l'ACQF. Les développements et les données sont assez dynamiques, et nous nous attendons à ce qu'ils puissent être mis à jour au cours de la prochaine phase du processus de l'ACQF.

La recommandation du CEC (Union européenne, 2017), plus précisément la recommandation 13, prévoit une coopération potentielle avec les pays tiers afin de permettre la comparaison des cadres nationaux ou régionaux des certifications avec le CEC, ouvrant potentiellement la coopération avec d'autres pays non membres du CEC.

Pour l'ACQF, le référencement est un concept central qui devra être exploré. Si l'ACQF doit suivre les traces du CEC et de l'AQRF, tous les CNC africains devront être référencés sur l'ACQF. Un tel processus garantit un alignement et une comparabilité continus entre les CNC africains ; en effet, l'ACQF devient alors un catalyseur pour l'harmonisation, la convergence, la transparence et la compréhension mutuelle des CNC à travers le continent.

4.4 Reconnaissance au-delà des cadres des certifications

Ce rapport d'étude cartographique s'intéresse principalement à la situation des cadres des certifications nationaux et régionaux en Afrique, mais ce qu'il est important de noter, c'est que les cadres des certifications font partie d'un grand ensemble d'instruments et d'approches de reconnaissance, tels que le soulignent les cas cartographiés dans ce rapport. Comme dans tout autre écosystème, les CNC et les CRC ne peuvent pas fonctionner isolément des autres piliers et composantes qui, ensemble, constituent l'écosystème des compétences et des certifications, de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Isolés, les CNC et les CRC sont limités dans leur capacité à atteindre leurs objectifs, mais en tant que partie d'une plus grande constellation d'outils, ils jouent un rôle essentiel pour faciliter la reconnaissance de l'apprentissage, la mobilité des apprenants et, par conséquent, une meilleure adéquation entre le marché du travail et la formation des personnes pour ces emplois. Les chapitres précédents ont fait référence à certains de ces instruments supplémentaires, notamment

- Convention : la Convention d'Addis sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 2014c) qui établit un cadre juridique pour l'évaluation équitable et transparente des certifications de l'enseignement supérieur dans la région africaine afin de faciliter la coopération et les échanges interuniversitaires grâce à la mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants.
- Systèmes de classification : les Aptitudes, compétences, certifications et professions multilingues européens (ESCO). L'option de développer une classification standard africaine des professions, pour permettre potentiellement la poursuite du développement des CRC et éviter les doubles emplois inutiles et la réduction de la transparence, a également été mentionnée.

Dans tous les cadres des certifications, et notamment dans les deux exemples ci-dessus, l'utilisation des résultats de l'apprentissage est devenue ordinaire et constitue la monnaie commune à travers laquelle les différents systèmes de reconnaissance peuvent être comparés. Dans le bref résumé ci-dessous, tiré d'un récent rapport sur la migration des compétences dans la région de l'IGAD (OIT, 2020c), nous présentons une synthèse de haut niveau des différents schémas et terminons par quelques réflexions sur ce à quoi l'avenir pourrait ressembler.

4.4.1 Évaluation des titres de compétences

Historiquement, le terme « évaluation des titres de compétences » a été utilisé pour désigner l'examen et l'évaluation des certifications étrangères, la possibilité pour un pays de vérifier si une certification délivrée en dehors du pays en question est effectivement valable. Le processus peut inclure des désignations professionnelles et aussi, dans certains cas, l'apprentissage non formel et informel. L'évaluation des titres de compétences précède de plusieurs décennies l'émergence des cadres des certifications. Les approches à l'évaluation des titres de compétences sont relativement bien développées sur le plan international et s'inspirent de la Convention de reconnaissance de Lisbonne (1997), qui s'applique à l'enseignement supérieur en Europe, mais qui a un équivalent en Afrique, la Convention d'Arusha pour l'Afrique (1981) (qui a été renommée et mise à jour en 2014 pour devenir la Convention d'Addis-Abeba sur l'enseignement supérieur, comme mentionné ci-dessus). Parmi les autorités compétentes en matière de reconnaissance qui effectuent les évaluations, on cite les conseils d'enseignement professionnel, les organismes professionnels statutaires et non statutaires, les employeurs et les associations professionnelles. Les approches se sont développées pour utiliser les résultats d'apprentissage et sont également devenues plus automatisées, avec un suivi numérique et un partage d'informations sur des plateformes internationales libres.

Le processus de référencement repose sur le principe de la confiance mutuelle, qui consiste à la fois en une fiabilité technique et en un consensus entre les parties prenantes et en la manière dont ce consensus est ancré dans les coutumes et les pratiques. La crédibilité du consensus repose sur l'accord des acteurs en charge des certifications, des processus de certifications et de ceux qui utilisent les certifications (employeurs, apprenants). Il existe un lien étroit entre les méthodologies utilisées dans les pratiques d'évaluation des titres de compétence et l'analyse comparative. Deux principes sont importants et sont examinés plus en détail ci-dessous : la différence substantielle et la comparabilité.

La notion de différence substantielle est souvent utilisée dans les processus d'analyse comparative. Le terme provient du secteur de l'évaluation des titres de compétences et est appliqué en relation avec la fonction d'une certification et le but pour lequel la reconnaissance est recherchée. Les différences substantielles sont des différences entre le diplôme étranger et le diplôme national qui sont si importantes qu'elles empêcheraient très probablement le candidat de réussir dans l'activité souhaitée, telle que la poursuite d'études, les activités de recherche ou l'emploi. Il est important de noter que la charge de la preuve incombe à l'autorité de reconnaissance compétente pour démontrer que la différence entre deux diplômes (chacun provenant d'un pays différent) est substantielle. Selon la procédure recommandée pour l'évaluation des certifications étrangères, élaborée par le comité de la Convention de reconnaissance de Lisbonne, les évaluations doivent chercher à répondre aux questions suivantes :

- Les différences entre les résultats d'apprentissage (visés ou obtenus) sont-elles si importantes que la certification étrangère ne peut pas être pleinement reconnue ? Dans l'affirmative, est-il possible d'accorder une reconnaissance alternative ou partielle ?
- Les différences dans les activités ultérieures auxquelles les certifications étrangères et les certifications nationales préparent sont-elles si importantes qu'une reconnaissance complète n'est pas possible ? Dans l'affirmative, une reconnaissance alternative ou partielle est-elle possible ?
- Les différences entre les principaux éléments du programme conduisant à la certification sont-elles si importantes par rapport à des programmes similaires dans le pays d'accueil que la reconnaissance complète ne peut être accordée compte tenu de

l'objectif pour lequel la reconnaissance est demandée ? Dans l'affirmative, une reconnaissance alternative ou partielle est-elle possible ?

- La qualité du programme ou de l'établissement dans lequel la certification a été obtenue est-elle si différente de celle de programmes ou d'établissements similaires dans le pays d'accueil que la reconnaissance complète n'est pas possible ? Dans l'affirmative, une reconnaissance alternative ou partielle est-elle possible ? (Hunt et al, 2009 in Keevy & Chakroun, 2015, p. 128).

4.4.2 Conventions Régionales

La Convention de Lisbonne et la Convention d'Addis (UNESCO, 2014c) ont déjà été mentionnées. D'autres exemples, également supervisés par l'UNESCO, existent dans les Caraïbes (1974), les États arabes (1978) et la région Asie-Pacifique (2011). L'Organisation internationale du travail (OIT) a également mis en place une série d'instruments qui encouragent la reconnaissance des compétences, notamment la Recommandation (n° 195) sur le développement des ressources humaines, 2004, et le Cadre multilatéral de l'OIT pour les migrations de main-d'œuvre (OIT, 2006b). Le Partenariat mondial pour les compétences, lancé conjointement en 2015 par l'OIT, l'Organisation internationale pour les migrations et l'UNESCO, en association avec l'Organisation internationale des employeurs et la Confédération syndicale internationale, vise à mobiliser l'expertise technique des trois organisations pour aider les parties prenantes à développer et à reconnaître les compétences des travailleurs immigrés, en particulier les femmes et les jeunes (OIT et al, 2018). Plus récemment, la *Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur* (UNESCO, 2019) est également entrée en vigueur. Cette convention a été conçue pour promouvoir les droits des individus à faire évaluer leurs certifications d'enseignement supérieur de manière équitable et décente dans le monde entier et pour faciliter la mobilité académique internationale en général.

En outre, les objectifs de la convention soutiennent les initiatives interrégionales et régionales, la coopération mondiale, les politiques et l'innovation dans l'enseignement supérieur. Ces objectifs favorisent également une culture de l'assurance qualité dans les établissements et les systèmes de l'enseignement supérieur, ainsi que la cohérence et la complémentarité de l'assurance qualité, des cadres des certifications et de la reconnaissance des certifications, afin d'une part, d'encourager la mobilité internationale et, surtout, de promouvoir l'éducation pour le développement durable, et d'autre part de contribuer au développement structurel, économique, technologique, culturel, démocratique et social de toutes les sociétés.

4.4.3 Accords commerciaux et accords de reconnaissance connexes

Les accords de reconnaissance commerciale favorisent le commerce des biens et des services à trois niveaux :

- La reconnaissance unilatérale : la forme la plus courante d'évaluation des aptitudes et des compétences des travailleurs immigrés. Dans ce cas, le pays de destination de la migration vers le marché du travail décide lui-même des compétences et des certifications qu'il reconnaîtra. De nombreux programmes de reconnaissance ont des objectifs de politique publique, comme la garantie de la qualité et des normes de services et la protection des intérêts des consommateurs et des intérêts nationaux.

- Accords de reconnaissance mutuelle (ARM) : accords formels entre les pays d'origine et de destination qui portent sur la reconnaissance réciproque des certifications et des compétences des travailleurs immigrés. Il existe un large éventail d'ARM, principalement dans les professions réglementées.
- Accords commerciaux/d'intégration régionale : accords conclus dans le cadre de l'intégration régionale, qui encouragent l'élaboration de normes et de critères mutuellement acceptables pour l'octroi de licences et des certifications et qui fournissent des recommandations sur la reconnaissance mutuelle (OIT, 2020c).

On observe une tendance croissante à considérer les ARM comme contribuant à la reconnaissance de l'apprentissage. La région de l'ANASE est l'exemple le plus connu de région où un ARM a constitué la base de la reconnaissance des compétences, à commencer par l'Accord-cadre de l'ANASE sur les services qui a été signé en 1995. En Afrique de l'Est, le Protocole du marché commun prévoit que les États partenaires de la CAE reconnaissent mutuellement les certifications, l'expérience, les exigences et les licences ou certificats accordés, et que les États partenaires désignent des organismes compétents pour conclure des ARM afin de faciliter la circulation des professionnels.

Dans le contexte africain, la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf) vise à créer un marché unique des biens et des services, facilité par la circulation des personnes. Comme mentionné dans le chapitre 1, la ZLECAf est un fleuron de l'intégration africaine, auquel l'ACQF contribuera également. La reconnaissance de l'éducation et l'harmonisation est spécifiquement mentionnée dans ses textes et, bien qu'il soit encore relativement nouveau (CUA, 2019b), cet accord d'intégration régionale est élaboré à un moment très opportun pour l'ACQF. L'interrelation entre les deux processus peut être mutuellement bénéfique, mais elle nécessitera une coordination minutieuse au niveau de la Commission de l'Union africaine (CUA).

4.4.4 Normes professionnelles et licences professionnelles

Les organismes professionnels et les autorités publiques utilisent des normes professionnelles et des critères connexes pour accorder des désignations professionnelles aux personnes qui remplissent les conditions d'obtention d'une licence professionnelle :

Le terme « licence » (c'est-à-dire un permis d'exercer, qui peut être révoqué) est souvent utilisé à tort comme synonyme de « certification » ou « certificat » (une déclaration de compétence qui ne peut être révoquée à moins qu'une fraude ne soit commise). En général, le terme « licence » (ou « octroyer une licence ») signifie « donner une autorisation ». Une licence peut être accordée par une partie (bailleur de licence), à une autre partie (bénéficiaire de la licence) dans le cadre d'un accord. Une licence peut être délivrée par des autorités publiques, ou des organismes professionnels, ou des syndicats autorisés à le faire, pour permettre une activité qui serait autrement interdite (OIT, 2020c, p. 30).

Les métiers réglementés, comme ceux dans les secteurs médical et juridique, ont tendance à être soumis à une assurance qualité plus stricte par les organismes nationaux, que les métiers non réglementés. L'enseignement, et plus particulièrement le professionnalisme des enseignants et la migration des enseignants, est relativement bien développé en Afrique et il sera important de s'appuyer sur ces processus politiques de concert avec d'autres professions. À cet égard, trois séries de politiques sont en cours d'élaboration, notamment un Cadre continental des certifications des enseignants, un Cadre continental des compétences et des normes pour la profession

d'enseignant, ainsi que des Lignes directrices continentales pour la profession d'enseignant (Nwokeocha, 2019) et enfin, un Protocole continental pour la mobilité des enseignants (UNESCO IIRCA, 2019).

4.4.5 Systèmes de classification

Les systèmes de classification comprennent la Classification internationale type des professions (CI|TP), élaborée par l'OIT en 1988 et mise à jour en 2008. La CITP-08 utilise deux critères de base pour classer les professions dans les groupes principaux, secondaires, mineurs et unitaires de la structure de classification de la CIP : le niveau de compétence et la spécialisation des compétences. La « compétence » est définie comme la capacité à exécuter les tâches et les fonctions d'un emploi donné. Le « niveau de compétence » est fonction de la complexité et de l'étendue des tâches et des fonctions à accomplir. La « spécialisation des compétences » est envisagée en termes de domaine de connaissances requises, d'outils et de machines utilisés, de matériaux travaillés sur ou avec, et de types de biens et de services produits. La CIP pourrait potentiellement contribuer à la reconnaissance internationale des compétences en fournissant un point de référence commun. L'ESCO, qui a été décrite au chapitre 2, puis utilisée par la suite pour l'élaboration des profils des certifications d'une sélection de pays africains au chapitre 3, est un autre système de classification important qui pourrait être révisé pour le contexte africain. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est également largement utilisée en Afrique.

4.4.6 Niveaux de référence mondiale

La notion d'un instrument de nivellement mondial plus indépendant a été explorée sous la direction de l'UNESCO depuis 2012. Un large éventail d'agences internationales, dont l'OIT, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) et la World Skills (Compétences mondiales), des représentants des principaux blocs régionaux, qui ont soit mis en place un CRC (tels que l'UE et l'ANASE), soit qui sont en train d'élaborer un CRC (la SADC et le Pacifique), ont également participé activement à ce processus. Un grand nombre de pays, principalement ceux dont le CNC est plus avancé, ont participé à ce processus sur tous les continents. Des experts, et parfois aussi des organisations invitées, telles que le Centre international pour les centres d'enseignement et de formation techniques et professionnels, Burning Glass, VerifDiplom et d'autres, ont également participé à ce processus. La réflexion originale qui sous-tend les Niveaux de référence mondiale (NRM) s'inspire de la recommandation de 2012 du troisième congrès international sur l'EFTP, qui s'est tenu à Shanghai et qui a constitué au fil des ans un important espace d'incubation pour la réflexion et les débats sur la reconnaissance de l'apprentissage. L'objectif principal des Niveaux de référence mondiale est de faciliter « la comparaison des résultats de l'apprentissage tout au long de la vie et de parvenir à des accords sur la reconnaissance des certifications et des titres de compétence » (Hart & Chakroun, 2019, p. 15). Les NRM se positionnent comme un nouveau langage commun potentiel qui pourra transcender de nombreuses frontières traditionnelles :

Les NRM offriront une lingua franca qui pourra être utilisée non seulement avec les certifications et les titres de compétences techniques et professionnels, mais également avec les certifications professionnelles, générales et académiques, les diplômes et les ensembles moins formels de résultats d'apprentissage, ainsi qu'avec les spécifications d'emploi et les conditions d'admission aux programmes d'apprentissage (Hart & Chakroun, 2019, p. 14).

Les NRM ont été concrétisés dans un outil, initialement sous forme de manuel, mais celui-ci a également été converti en une application numérique qui a été testée sur le terrain dans des pays présélectionnés. La structure de base des NRM est composée de quatre grands niveaux (de A à D), répartis sur huit étapes de progression, elles-mêmes basées sur onze éléments de capacité, organisés en trois groupes. Le caractère multidimensionnel des NRM, y compris une progression interne, diffère des descripteurs de niveaux du cadre des certifications traditionnel, mais a été développé pour essayer intentionnellement de dépasser leurs limites. L'application des NRM crée un profil graphique qui complète les cadres des certifications et les systèmes d'assurance qualité nationaux et régionaux.

Bien que les NRM puissent sembler très éloignées des réalités de l'ACQF, il est important de considérer combien cette réflexion, combinée aux autres exemples décrits dans ce rapport d'étude cartographique, peut-être d'un intérêt pour le développement de l'ACQF en cours.

4.4.7 Autres formes de reconnaissance

Quelques autres schémas de reconnaissance méritent d'être mentionnés brièvement. Le premier concerne le système métrique de l'apprentissage, notamment les enquêtes internationales sur les compétences et les études statistiques connexes, qui fournissent une autre approche de reconnaissance qui pourrait être plus utile dans les pays et régions où les autres approches sont faibles ou absentes. On peut citer comme exemple le Groupe de travail sur le système métrique de l'apprentissage mis en place par l'Institut des statistiques de l'UNESCO et le Centre pour l'éducation universelle du Brookings Institute aux États-Unis.

Le second schéma est l'intersection entre les certifications traditionnelles (également appelées « macro-diplômes ») et le nouveau domaine en pleine évolution des certifications numériques (également appelées « micro-diplômes »), un espace dynamique et évolutif, avec une série d'acteurs gouvernementaux, intergouvernementaux, d'organisations à but lucratif et non lucratif rivalisant les uns avec les autres pour obtenir de l'attention. De nombreux exemples peuvent être cités, mais Europass (et bientôt Europass+2) se distingue par son intégration de plateformes, y compris de CV, des certifications et des outils d'auto-évaluation. Les titres de compétences numériques peuvent être considérés comme quelque chose qui ne s'applique qu'aux économies avancées, mais les immigrés et les réfugiés ont tout intérêt à en bénéficier. Kiron, une organisation à but non lucratif basée en Allemagne et financée par la production participative, se distingue comme un exemple d'institution qui a su explorer ce potentiel (Vincent-Lancrin, 2016). Kiron, en partenariat avec 22 universités, offre aux réfugiés la possibilité d'obtenir gratuitement un diplôme universitaire accrédité, grâce à une combinaison d'apprentissage en ligne et hors ligne. Pendant les deux premières années, les étudiants peuvent sélectionner plusieurs cours en ligne massifs et ouverts à tous et à toutes (ou MOOC) de leur choix, que Kiron modifie ensuite.

4.5 Divers contextes des cadres et systèmes des certifications sur le continent

Les développements et les recherches sur les cadres et les systèmes des certifications ont souvent été associés aux pays, aux communautés et à la littérature anglophones. Comme l'indique ce rapport d'étude cartographique de l'ACQF, sur le continent africain, les CNC ont actuellement atteint une plus grande consolidation parmi les pays anglophones. Parmi les 17 pays (sur 41) pour lesquels on a constaté une mise en place des CNC (acte juridique approuvé, mise en œuvre commencée et CNC en place depuis un certain temps et révisé), 11 pays se trouvent dans la

SADC, et parmi ces 11 pays, seul le Mozambique n'est pas anglophone. En dehors de la SADC, d'autres CNC sont en place au Cap-Vert, au Kenya, au Maroc, au Rwanda, en Tunisie et en Ouganda.

Toutefois, pour le processus d'élaboration de l'ACQF et la configuration du rôle et des instruments du futur ACQF, il est fondamental de s'appuyer sur une compréhension nuancée et contextualisée des similitudes et des différences des diverses traditions d'éducation et de formation, et des cadres de certifications, ce qui permettra d'exploiter leurs forces et contribuera à la compréhension mutuelle dans la diversité des pays et des régions. En d'autres termes, cela implique une meilleure connaissance des caractéristiques, des développements et des perspectives des systèmes des certifications et de leurs cadres des certifications dans les pays africains arabophones, francophones et lusophones également. L'aspiration à un espace éducatif continental commun fondé sur des principes et des objectifs partagés dépend en partie de l'acceptation mutuelle progressive des réalisations, des principes et des parcours de chacun dans la mise en place des systèmes et des cadres des certifications des pays africains indépendants. Le processus de l'ACQF devrait s'inspirer de l'apprentissage politique, plutôt que de l'emprunt de politique. L'emprunt de politiques risque, au mieux, d'entraîner différents niveaux de confusion et, au pire, de nier la tradition d'éducation et de formation dans le pays et/ou la région.

Une comparaison plus nuancée des similitudes et des différences est essayée ci-dessous et devra être approfondie au cours du processus de l'ACQF. À cet égard, il est important de noter que malgré les spécificités sociétales nationales et les traditions en matière d'éducation et de formation, ces pays partagent également certains aspects des concepts, des principes et des caractéristiques structurelles liés à leurs systèmes d'éducation et de formation. Compte tenu des domaines d'intérêt de ce rapport d'étude cartographique, nous examinons les principales dimensions ci-dessous :

- Le statut des CNC ;
- Le concept de « certification » ; et
- Une approche fondée sur les compétences.

4.5.1 Pays ayant des liens avec les traditions françaises en matière d'enseignement et de formation

Statuts des CNC

Dans ce rapport, nous avons fait le distinguo entre un SNC et un CNC. Cette différenciation est essentielle lorsque nous soutenons que les pays sans *cadres* des certifications établis, possèdent des *systèmes* des certifications avec des types et des niveaux (cycles) de certifications définis, y compris une assurance qualité plus ou moins développée des cycles, des programmes, de la conception et de la délivrance des certifications :

Système des certifications

Cela comprend tous les aspects de l'activité d'un pays qui aboutissent à la reconnaissance de l'apprentissage. Ces systèmes comprennent les moyens utilisés pour développer et rendre opérationnelle la politique nationale ou régionale en matière de certifications, les dispositions institutionnelles, les processus d'assurance qualité, les processus d'évaluation et d'attribution, la reconnaissance

des compétences et d'autres mécanismes qui relie l'éducation et la formation au marché du travail et à la société civile. Les systèmes des certifications peuvent être plus ou moins intégrés et cohérents. Une des caractéristiques d'un système des certifications peut être un cadre explicite des certifications (OCDE, 2006).

Cadre des certifications

Un cadre des certifications est un instrument pour le développement et la classification des certifications selon un ensemble de critères pour les niveaux d'apprentissage atteints. Cet ensemble de critères peut être implicite dans les descripteurs des certifications eux-mêmes ou rendu explicite sous la forme d'un ensemble de descripteurs de niveaux. Le champ d'application des cadres peut être étendu à tous les acquis et parcours d'apprentissage ou être limité à un secteur particulier, par exemple l'éducation initiale, l'éducation et la formation des adultes ou un domaine professionnel. Certains cadres peuvent comporter plus d'éléments de conception et une structure plus serrée que d'autres ; certains peuvent avoir une base juridique, tandis que d'autres représentent un consensus des points de vue des partenaires sociaux. Tous les cadres des certifications visent cependant à établir une base pour améliorer la transparence, la qualité, l'accessibilité, les liens et la reconnaissance publique ou sur le marché du travail des certifications au sein d'un pays et à l'échelle internationale (Tuck, 2007, p. 2).

Un « cadre des certifications » signifie une politique et un instrument pour le développement et la classification des certifications selon un ensemble de critères pour des niveaux spécifiques d'apprentissage atteints, qui visent à intégrer et à coordonner les sous-systèmes nationaux des certifications et à améliorer la transparence, l'accès, la progression et la qualité des certifications en relation avec le marché du travail et la société civile.

Cette étude cartographique a révélé que des pays comme le Cameroun, le Sénégal et le Togo possèdent des cadres des certifications *implicites*, consistant en une série de niveaux des certifications dans le sous-système de l'enseignement technique et professionnel, et le cadre de l'enseignement supérieur. Le passage à l'élaboration de CNC explicites, fondés sur des descripteurs explicites des niveaux des certifications et visant à intégrer et à clarifier les liens entre les niveaux et les sous-systèmes, est une étape supplémentaire que les pays peuvent franchir.

À l'exception du Maroc et de la Tunisie, l'élaboration et la mise en place de CNC *explicites*, au sens où l'entend le présent rapport, n'ont pas été au premier plan des priorités politiques de la plupart des pays, ou n'ont pas particulièrement eu du succès. Si l'île Maurice peut être considérée comme bilingue (anglais et français), il s'agit alors d'un cas rare de CNC avancé (en termes de fonctionnement et de révision) lié à ce groupe de pays. Cependant, ces dernières années, une nouvelle tendance se dessine progressivement. Des pays tels que le Cameroun et Madagascar ont pris des mesures pour entamer une réflexion et une conceptualisation de leur CNC, car le besoin d'intégration et de perméabilité entre les sous-systèmes et les types de certifications existants est devenu un problème déterminant pour la clarté du système des certifications et pour offrir aux personnes, de meilleures chances de parcours d'apprentissage tout au long de la vie.

La rareté relative d'un cadre explicite des certifications n'a pas empêché le développement d'instruments tels que les systèmes de crédits et les approches basées sur les résultats d'apprentissage. La prévalence de l'approche par compétences (APC) dans les systèmes d'EFTP du Maroc, de la Tunisie et du Cameroun montre clairement a) que les approches fondées sur les résultats d'apprentissage peuvent être antérieures à la mise en place d'un CNC dans un pays ; et

b) le lien entre l'ingénierie de formation de l'APC et les niveaux des certifications cibles du sous-système, comme l'illustrent le Maroc et le Cameroun. La mise en place et la mise en œuvre des CNC s'appuieront sur le système existant de niveaux et de types de certifications, car ils ont une signification et une valeur sociales, et apporteront de nouveaux paradigmes rattachés aux liens verticaux et horizontaux, à la progression, à une vision plus inclusive et plus souple d'un continuum de parcours et de résultats d'apprentissage.

Concept de « certification »

Comme nous l'avons vu plus haut, dans la plupart des pays francophones, le concept de « qualification » (en anglais) correspond à celui de « certification » (en français), qui correspond au résultat évalué de l'apprentissage (diplôme, brevet, certificat). En revanche, le terme français « qualification » correspond à une catégorie différente, notamment la validation des compétences donnée par le monde du travail (partenaires sociaux, employeurs), qui détermine qu'une personne est qualifiée(e). Par conséquent, ces CNC sont constitués de « certifications » (diplômes, certificats, brevets) classées par niveau de « qualification ».

Le nouveau Cadre national français des certifications professionnelles, adopté le 8 janvier 2019, comporte huit niveaux de certifications et énonce formellement les définitions des descripteurs de niveaux, basés sur la combinaison des connaissances, des aptitudes et de la responsabilité et de l'autonomie.

Dans le contexte du Maroc, le système d'EFTP offre deux types de cette relation formation-certification : la formation diplômante (formation aboutissant à l'obtention d'un diplôme, un brevet, un certificat) et la formation qualifiante (formation continue, n'aboutissant pas à une certification, mais valorisée par les employeurs à des fins d'emploi). Il convient de mentionner que certains pays francophones ont adhéré au terme « qualification » tel qu'il est utilisé dans le contexte anglophone. C'est le cas par exemple de la Tunisie et, dans l'Union européenne, du Luxembourg. Le CNC tunisien est appelé Classification nationale des qualifications, tandis que le CNC marocain est appelé Cadre national des certifications.

Le Luxembourg utilise également la terminologie « qualification », telle que définie dans les contextes anglophones, comme le souligne le Rapport de référencement du CNC luxembourgeois au CEC. Cette clarification mérite d'être notée :

Une des caractéristiques du CLQ (Cadre Luxembourgeois des Qualifications) concerne la terminologie qu'il utilise. Bien que le mot français « certification » soit utilisé dans les textes officiels européens comme l'équivalent du mot « qualification » en anglais, ici au Grand-Duché, suite aux premières discussions sur l'élaboration d'un cadre national, nous avons préféré opter pour l'utilisation du mot « qualification » en français, car cela inclut à la fois la notion de certification et établit un lien avec le monde du travail (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2012 : 17).

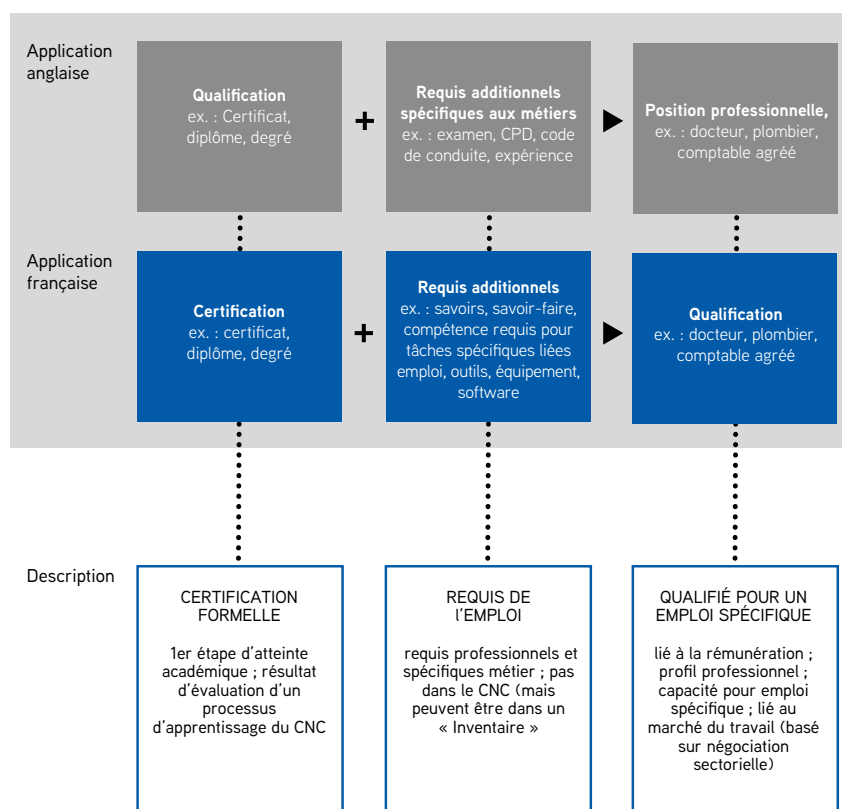
La figure 19 présente un résumé de haut niveau des similitudes et des différences entre les pays anglophones et francophones. On espère que ce résumé pourra être élargi dans le cadre du processus de l'ACQF pour inclure d'autres nuances dans l'interprétation et l'utilisation des principaux concepts des certifications.

La plupart des pays francophones d'Afrique ont adhéré et mis en place le système LMD (Licence Master Doctorat), basé sur la structure en trois cycles des diplômes, sous-tendu par un système de crédits. Deux directives de portée régionale, sur la mise en place du système LMD, ont été promulguées :

- Directive 02/06-UEAC-019-CM-14 du 10 mars 2006 : Organisation des études de l'enseignement supérieur dans l'espace CEMAC dans le cadre du système LMD (Afrique centrale).
- Directive 03/2007/CM/UEMOA du 4 juillet 2007 : Adoption du système LMD dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (également connu sous l'acronyme français, UEMOA).

Cette étude cartographique a fait le point sur un ensemble de certifications ayant des éléments de compréhension communs dans de nombreux pays francophones : Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), Baccalauréat, Brevet de technicien supérieur (BTS), Diplôme universitaire de technologie (DUT), Diplôme d'études universitaires générales (DEUG), Diplômes d'études universitaires professionnelles (DEUP), Diplôme universitaire d'études scientifiques (DUES), Licence (académique, professionnelle, technologique), Master (professionnel, académique, spécialisé), Diplôme d'ingénieur. Mais des désignations et des points de référence communs ne signifient pas nécessairement une comparabilité totale des certifications dans les différents pays. La structure des cycles d'enseignement et des organisations institutionnelles dans chaque pays détermine les différents résultats de l'apprentissage associés aux certifications partageant des désignations similaires d'un pays à l'autre.

Figure 19 : Opinions des anglophones et des francophones sur les CNC et les certifications



Source : adapté d'un diagramme précédent préparé en consultation avec Borhene Chakroun, James Keevy, Kayllash Allgoo, Patrick Werquin, Anne-Marie Charraud et Hervé Huot-Marchand.

Approche par compétence dans les systèmes d'EFTP

Plusieurs pays francophones ont adopté une approche basée sur les compétences pour les programmes et les certifications de l'EFTP. Le Maroc et la Tunisie ont adopté l'APC depuis plus de dix ans, développant un grand nombre de programmes d'EFTP (tous les niveaux), et des ensembles méthodologiques complets. La tradition de l'APC est bien ancrée et a été soutenue par plusieurs séries de partenariats et d'assistance technique avec le Canada. Dans le cas du Cameroun, la réforme de l'APC a commencé en 2004 et a été appliquée à la conception de la majorité des programmes de l'enseignement secondaire technique. La mise en œuvre de la formation basée sur l'APC n'est toujours pas accordée après que qu'ait été approuvée la collecte des normes, des programmes et des évaluations pour les nouveaux profils et spécialisations. Plusieurs raisons expliquent cette situation, allant des préférences institutionnelles aux exigences techniques et pédagogiques de haut niveau pour rendre ces programmes opérationnels au niveau des prestataires. L'APC n'est pas la seule approche de l'EFTP fondée sur les résultats d'apprentissage, comme l'illustre le cas du Maroc.

4.5.2 Pays ayant une tradition lusophone en matière d'enseignement et de formation

Quatre des cinq pays lusophones d'Afrique ont adopté et sont en train d'élaborer ou de mettre en œuvre des CNC. Ce rapport d'étude cartographique fournit de nombreux éléments sur les tendances et les réalisations des CNC en Angola, au Cap-Vert et au Mozambique. La Guinée-Bissau a commencé à élaborer son CNC en 2020, avec le soutien de partenaires internationaux. São Tomé-et-Príncipe est conscient de l'intérêt d'initier une feuille de route vers son CNC, et le processus de l'ACQF est susceptible de soutenir cette motivation. Le concept de « certification » appliqué dans ces pays n'est pas différent des définitions internationales utilisées dans le présent rapport.

Dans d'autres dimensions de leurs systèmes des certifications, ces pays partagent certaines similitudes, notamment la structure en trois cycles et le système de crédits des diplômes de l'enseignement supérieur (Cap-Vert et Mozambique), et l'utilisation de l'approche basée sur les compétences (type APC) pour l'EFTP (Cap-Vert et Mozambique). Les descripteurs de niveau des CNC sont largement partagés : le Cap-Vert et le Mozambique ont tous deux opté pour la combinaison de trois domaines : connaissances, aptitudes et responsabilités et autonomie. Certaines différences peuvent être notées dans la structure du CNC (le Cap-Vert est le seul pays à avoir une structure à huit niveaux) et dans la très différente architecture des systèmes d'EFTP (niveaux et institutions).

Dans ces pays, le CNC est manifestement l'une des composantes d'un plus grand SNC, et non un instrument politique séparé ou isolé. Le CNC fonctionne avec les autres instruments et composantes essentiels que sont : le catalogue national des certifications, le système d'assurance qualité et le système de validation de l'apprentissage non formel et informel. Ce lien systémique du CNC avec les autres instruments est défini dans les documents d'orientation politique et dans la base juridique, et est mis en pratique par la structure de gouvernance. L'expérience du Cap-Vert en matière de CNC est la plus avancée et démontre comment l'organisme de coordination du SNC englobe toutes les composantes mentionnées ci-dessus. Le cas du Mozambique présente la particularité que l'expérience du cadre des certifications s'est jusqu'à présent basée sur des cadres sectoriels (EFTP et enseignement supérieur). Néanmoins, le cadre des certifications de l'EFTP est une composante du plus grand système d'assurance qualité et de gouvernance de

l'EFTP, et le cadre des certifications de l'enseignement supérieur est étroitement lié au système d'assurance qualité (évaluation et accréditation). L'Angola suit la même approche systémique dans la conceptualisation et la conception de son CNC, dont les différents composants et instruments convergent. Les trois rapports de pays (Angola, Cap-Vert et Mozambique), inclus dans cette étude cartographique, fournissent de nombreuses preuves de cette vision de la place et du rôle du CNC dans le système global.

Le CNC réalise des objectifs de nature nationale, mais il est aussi clairement orienté vers le positionnement des certifications et des niveaux des pays dans le contexte régional approprié. Les références à cette comparabilité internationale et au rôle d'intégration du CNC sont clairement spécifiées dans la base juridique du CNC du Cap-Vert et du CNC intégré du Mozambique. Le premier est désireux de s'aligner et de se comparer au CEC et de coopérer avec les cadres et systèmes de la CEDEAO. Dans le même temps, le Mozambique se concentre et s'oriente vers la SADC et s'engage à aligner son CNC sur la structure à 10 niveaux du CRC de la SADC. Le processus actuel de réflexion sur le CNC de l'Angola est également aligné sur le CRC de la SADC.

4.6 Vue d'ensemble

Le chapitre 4 a donné un aperçu des préoccupations internationales qui sont importantes pour le processus de l'ACQF. Il a clairement montré que l'élaboration de cadres des certifications, y compris les CNC et les CRC, est un phénomène mondial important et que le continent africain a tout à gagner non seulement en participant à ce processus, mais aussi à menant de nouveaux développements dans ce domaine.

En tant que continent qui possède déjà deux CRC, le CRC de la SADC et l'EAQFHE, ainsi qu'une série de CNC développés et en cours de développement, l'Afrique présente une communauté de cadres des certifications offrant un dilemme intéressant. L'ACQF sera-t-il unique dans son champ d'application et sa finalité, ou deviendra-t-il un autre CRC, sur le modèle du CEC et de l'AQRF ? Compte tenu des différents systèmes de reconnaissance qui complètent les cadres des certifications tels que décrits dans ce chapitre, l'Afrique est bien préparée à envisager une approche multidisciplinaire qui s'appuie sur près de 30 ans d'évolution internationale des cadres des certifications. Si l'ACQF doit devenir un cadre de cinquième génération, ces enseignements devront être soigneusement interrogés, et les lacunes identifiées dans ce rapport d'étude cartographique devront être soigneusement étudiées. L'une de ces lacunes est la complexité et les possibilités offertes par la diversité des traditions, des concepts et des structures des certifications sur le continent africain. Comme le souligne ce chapitre, ces similitudes et ces différences peuvent être prises en compte pour s'assurer que le processus de l'ACQF bénéficie de la diversité des développements existants.

Nous passons maintenant à la phase suivante de l'ACQF, en présentant des réflexions sur l'étude cartographique en elle-même, mais surtout sur les principales conclusions de l'étude, ainsi que sur quelques préoccupations initiales pour la suite du processus.



5

VERS LA PROCHAINE PHASE DE L'HARMONISATION DES CERTIFICATIONS EN AFRIQUE

Principaux points

- Il existe une poignée de pays africains qui possèdent des éléments de structures et/ou de systèmes des certifications, qui peuvent ne pas être identifiés comme des cadres de certifications explicites. Dans de tels cas, un processus de modernisation différencié pourrait être d'une grande utilité et permettre aux systèmes d'appuyer davantage leurs fondations sur les résultats de l'apprentissage et de se familiariser davantage avec certaines des terminologies internationales utilisées.
- La capacité technique limitée aux niveaux national et régional signifie souvent que la fonction et la stratégie sont faiblement définies et rapidement dépassées par la forme et la structure. Cela entraîne une faible mise en œuvre des politiques et une dérive des missions. Le soutien technique nécessaire à l'élaboration de cadres de certifications, aux niveaux national, régional et continental, est un domaine qui doit être sérieusement pris en considération.
- Bien qu'il existe de solides preuves internationales de l'alignement des cadres nationaux des certifications (CNC) sur les cadres régionaux des certifications (CRC), très peu de CNC africains ont été impliqués. Le très bien établi Cadre européen des certifications (CEC), est devenu de facto un point de référence pour de nombreux CNC établis, ainsi que pour les CRC.
- Comprendre et influencer l'interaction entre les nouveaux CRC en Afrique, les différents CNC à travers l'Afrique et le Cadre continental africain des certifications proposé (ACQF) sera un facteur essentiel pour les travaux futurs dans ce domaine. Bien que les CNC soient très distincts dans leurs orientations et leurs objectifs, c'est le chevauchement potentiel entre les CRC et l'ACQF qui est préoccupant.
- L'Afrique, qui possède un fort dividende jeunesse, est prête à se développer économiquement à l'avenir et même à dépasser d'autres continents qui sont depuis longtemps plus développés. Une stratégie d'harmonisation pour l'Afrique, quelle qu'en soit la forme, doit être durable sur le plan environnemental et économique. Si l'ACQF doit devenir un cadre de nouvelle génération, la durabilité fera partie intégrante de sa conception, tout autant que son orientation numérique, écologique et d'inclusion sociale.
- L'ACQF pourrait constituer la référence mondiale pour un cadre de certifications de nouvelle génération basé sur une convergence des méthodologies de reconnaissance, une évolution vers la numérisation, un plus grand niveau d'interopérabilité et la réalisation de points de référence indépendants. L'ACQF a le potentiel d'insuffler une approche à l'écosystème d'apprentissage qui n'a été qu'envisagée jusqu'à présent, en la construisant dès le départ dans une perspective d'apprenant, et de devenir un cadre juridique de facto pour l'Afrique.

5.1 Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous revenons à l'objectif initial de l'étude cartographique, en résumant nos conclusions et recommandations pour les futurs efforts d'harmonisation qui seront sans aucun doute poursuivis en Afrique, mais aussi à l'échelle mondiale. Comme indiqué dans le chapitre 1, ce rapport a été commandé par la Commission de l'Union africaine (CUA) et les travaux ont été lancés en partenariat avec l'Union européenne (UE), l'Association allemande pour la coopération internationale (GIZ) et la Fondation européenne pour la formation (ETF) en tant que résultat clé du projet Compétences pour l'employabilité des jeunes. Le rapport présente spécifiquement les principales conclusions de l'étude cartographique du développement des cadres des certifications dans les pays africains, menée en 2019 et 2020, qui a couvert les cadres des certifications à différents stades de développement, de consolidation et de mise en œuvre.

Il est également important de garder à l'esprit quelques facteurs contextuels. Tout d'abord, la finalisation du rapport a eu lieu au plus fort de la Covid-19, cette pandémie mondiale n'a pas laissé l'Afrique indemne, et bien que son plein impact reste à déterminer, il est clair que l'apprentissage, les emplois, les vies et les moyens de subsistance seront touchés, avec une forte évolution vers des ensembles d'apprentissage plus souples qui peuvent conduire à l'emploi. Deuxièmement, il est important de reconnaître que le processus de l'ACQF a été précédé par de nombreuses décennies d'efforts nationaux, régionaux et continentaux pour renforcer les certifications et les systèmes d'assurance qualité. Dans de nombreux cas, l'enseignement supérieur a ouvert la voie, notamment grâce au Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF), mais l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et la scolarité se sont également développés à de nombreux égards. Cette mosaïque de systèmes, de politiques, de projets et de programmes constitue le fondement de l'ACQF, qui est à la fois divers et complexe. En tant que continent, l'Afrique représente la diversité des traditions anglophones, lusophones et francophones, ainsi que de fortes influences arabes. Les systèmes des certifications ont donc naturellement suivi dans ces traditions, mais avec une forte volonté d'être contextuellement pertinents et véritablement africains. Bien qu'il y ait des exceptions, ces développements ont fortement soutenu la vision de la CUA pour « l'Afrique que nous voulons » et des composantes essentielles de la *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025* (CESA) (CUA, 2019c) et de la *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels* (CUA, 2018a). Le récent accord sur le libre-échange continental par le biais de la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf) donne une nouvelle impulsion à la mobilité continentale et à la vision d'un système continental commun des certifications. Troisièmement, une attention croissante est accordée aux certifications par le biais des développements mondiaux dans ce domaine. La *Convention mondiale sur la reconnaissance des certifications relatives à l'enseignement supérieur* (UNESCO, 2019) en est un exemple principal, tandis que la réflexion sur les Niveaux de référence mondiale (WRL) (Hart & Chakroun, 2019) est peut-être une aberration, mais elle attire certainement l'attention de la communauté internationale des certifications et des compétences.

5.2 Opportunités et limites associées à l'étude cartographique

Une étude cartographique, comme celle dont il est question ici, présente nécessairement des limites et de nouvelles opportunités. Ce qui est important, c'est que ces aspects soient soigneusement examinés et que leur impact soit amélioré grâce à l'utilisation de multiples sources

de données, à la vérification des résultats par les pays et les communautés économiques régionales (CER) et, surtout, à un processus d'examen qui permet à toutes les parties intéressées de contribuer, de consentir et aussi de ne pas consentir dans certains cas. À cet égard, l'étude cartographique vise à fournir aux décideurs politiques et aux chercheurs une base solide pour la planification et la conception de ce qui va suivre. La méthodologie se compose des éléments énumérés ci-dessous, chacun d'entre eux étant accompagné de commentaires sur ses opportunités et ses limites.

5.2.1 Cadre d'organisation

Un ensemble de 11 domaines thématiques, allant des bases juridiques et politiques des cadres des certifications à la diffusion, la communication aux utilisateurs finaux et au rôle des CRC dans le soutien au développement à l'échelle nationale, qui sont largement alignés sur la catégorisation et l'analyse des cadres de certifications, a fourni le cadre d'organisation de l'analyse et la structure du rapport d'étude cartographique (GIZ, 2019). Les domaines thématiques se sont révélés utiles pour l'analyse des CNC dans l'ensemble, mais peut-être un peu moins dans le cas des CRC. Dans l'ensemble, les domaines thématiques ont été bien utilisés, notamment pour la conception de l'enquête en ligne et la structure du cadre analytique, qui est inclus dans le rapport d'étude cartographique en tant qu'outil vivant pouvant être mis à jour à mesure que le processus de l'ACQF se déroule. L'application des domaines thématiques a mis en évidence ceux qui sont bien décrits et disposent d'informations accessibles (comme la gouvernance, la portée et la structure des CNC), ainsi que les domaines pour lesquels les informations sont beaucoup plus limitées (comme le financement et la communication avec les utilisateurs finaux).

5.2.2 Théorie du changement

Une théorie de l'action et une théorie du changement (TdC) précoce ont été utilisées pour le processus de l'ACQF. La TdC initiale était basée sur les interactions avec les parties prenantes et le groupe consultatif de l'ACQF lors de l'atelier de lancement en septembre 2019 à Addis-Abeba, et a mis en avant les indicateurs CESA appropriés (CUA, 2016) applicables à l'ACQF : « Existence d'un cadre national des certifications » (4.2), « Taux de mobilité entrante » (9.4) et « Taux de mobilité sortante » (9.5). L'approche de la TdC n'était pas bien connue dans le secteur et son utilisation s'est avérée limitée. On espère que les phases ultérieures du processus de l'ACQF la prendront au sérieux et permettront de développer d'autres itérations de la TdC afin que le processus reste ciblé et mesurable. Il est fortement recommandé que l'ACQF lui-même soit basé sur cette TdC évolutive et que cette réflexion influence les CNC et les CRC à travers le continent. Des évaluations externes, telles que celle menée en 2018 (Jitsing et al, 2018), fournissent des conseils importants à cet égard.

5.2.3 Recherche documentaire

Un élément traditionnel mais très nécessaire de l'étude cartographique de l'ACQF était la recherche documentaire d'une collection d'informations et de données pertinentes provenant de sources publiées, qui ont été rassemblées et ensuite classées dans un inventaire en ligne de l'ACQF. La rareté des publications, et plus encore des ressources en ligne, est une limite bien connue dans le contexte africain, et l'inventaire est donc un développement important qui pourrait être étendu à l'avenir. Il est nécessaire de continuer à procéder à l'assurance qualité des documents contenus dans l'inventaire et, bien sûr, de le mettre à jour régulièrement avec des documents nouvellement

obtenus. La structure de l'inventaire est provisoirement fonction des pays et des CER, mais une structure plus sophistiquée basée sur la codification du contenu sera nécessaire. Actuellement, l'inventaire est hébergé sur Google Drive, mais celui-ci devrait lui aussi migrer vers un portail ou un site Internet plus indépendant dans un futur proche. Il existe plusieurs possibilités à explorer à cet égard, notamment L'Initiative Compétences pour l'Afrique (SIFA), le Portail africain des compétences pour l'emploi des jeunes et l'entrepreneuriat (ASPYEE) le tout nouveau portail de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC), ainsi que des solutions plus indépendantes basées sur des projets qui pourraient être plus souples dans les premières étapes du processus de l'ACQF.

5.2.4 Enquête en ligne

L'enquête en ligne en trois langues (anglais, français et portugais) a été développée à l'aide d'un formulaire Google et a été structurée selon les 11 domaines thématiques mentionnés ci-dessus. Une base de données des contacts de l'ACQF a été élaborée, sur la base des données initiales reçues de la CUA, et elle représente une ressource importante pour la suite du projet. Des informations de base sur l'état de la situation, les perspectives des 29 États membres ont été recueillies, auxquelles se sont ajoutées des données complémentaires du Cameroun, du Nigeria et de la Côte d'Ivoire, à l'aide de l'outil d'enquête, bien que celles-ci aient été reçues après la fin de l'enquête. Dans l'ensemble, l'enquête s'est révélée très efficace, avec un taux de réponses inouï de 75 % (29 des 39 États membres approchés). Ce résultat peut être largement attribué au soutien et à la sensibilisation continus qui ont débuté avec la réunion du groupe consultatif en septembre 2019, suivis d'une communication permanente de l'équipe du projet ACQF. Le lien initial de l'enquête a été envoyé en novembre 2019 et la date limite de soumission a été reportée à la troisième semaine de décembre 2019. La grande variété de ressources soumises par les répondants au cours de l'enquête a été incluse dans l'inventaire de l'ACQF. En utilisant le même instrument d'enquête, des réponses tardives ont également été reçues de nouveaux pays (le Tchad, le Ghana, la République du Congo et le Zimbabwe).

5.2.5 Visites techniques sur le terrain

Les visites techniques sur le terrain ont permis de recueillir des informations plus détaillées sur les CNC de dix pays (l'Angola, l'Égypte, l'Éthiopie, le Kenya, le Maroc, le Mozambique, l'Afrique du Sud, le Togo, le Sénégal et le Cameroun) et sur l'évolution des CRC dans trois CER, la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE) et le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUCEA), la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et la SADC. Les pays ont été choisis selon un cadre d'échantillonnage à quatre critères : couverture des quatre langues parlées en Afrique (l'anglais, l'arabe, le français et le portugais) ; couverture des différentes étapes de développement et de mise en œuvre des CNC ; couverture des différentes régions géographiques africaines ; et liens avec les trois CER ayant des cadres de certifications plus avancés (SADC, CAE et CEDEAO).

Dans l'ensemble, les visites sur le terrain ont été bien organisées et fructueuses, bien que certaines exceptions aient obligé l'équipe de recherche à improviser pendant des périodes passées à l'intérieur du pays. Le fait que les experts connaissaient bien les pays qu'ils ont visités s'est avéré d'une importance inestimable, et a contribué à l'élaboration des 13 documents de travail complets qui ont été envoyés aux pays et aux CER respectifs pour un examen et une validation supplémentaires. L'hébergement de ces rapports sur une plateforme électronique ajoutera une valeur supplémentaire et permettra un accès plus ouvert dans tous les États membres. L'utilisation

des documents de travail dans l'inventaire mondial est certainement aussi une opportunité à ne pas manquer. Les visites techniques avaient toutes été effectuées avant l'escalade de la pandémie de la Covid-19, ceci a permis de se concentrer sur le travail sur ordinateurs et d'organiser trois webinaires en mai 2020. Il est évident, d'après les données recueillies, que des visites sur le terrain sont d'une importance capitale pour des études de cette nature. La possibilité d'étendre ces visites, en faisant appel à des experts locaux, pour tous les autres États membres de l'Union africaine (UA) est fortement recommandée pour la deuxième phase du processus de l'ACQF. Le projet ACQF a commencé l'élaboration de deux nouvelles analyses de pays (celle de la Côte d'Ivoire et celle du Nigeria), à la fin de l'année 2020.

5.2.6 Apprentissage par les pairs et échanges parmi les acteurs des CNC africains

Les activités d'apprentissage par les pairs via des webinaires ont remplacé les ateliers conventionnels prévus en 2020 en raison des contraintes liées à la Covid-19. Cette crise a en effet permis une interaction beaucoup plus régulière et active entre les parties prenantes de l'ACQF, via des webinaires structurés pour l'apprentissage par les pairs, organisés dans le cadre du volet de développement des capacités du projet ACQF (sept webinaires entre le 2 juillet et le 29 octobre 2020). Les participants représentent le groupe consultatif de l'ACQF, les pays africains et les CER, ainsi que d'autres groupes d'intérêt (les institutions publiques et agences parastatales, la communauté des chercheurs, les experts et partenaires internationaux). Les activités d'apprentissage par les pairs ont généré un dialogue et une confiance mutuelle, et ont permis de recueillir des informations actualisées sur le statut et les évolutions récentes des CNC, qui ont été intégrées dans les analyses de l'étude cartographique, notamment dans le rapport de la SADC, le rapport sur l'Angola et ce rapport d'étude cartographique final. Les 7 webinaires ont permis de partager des informations actualisées et des perspectives sur 17 CNC (l'Afrique, l'Europe, le Moyen-Orient) et 5 CRC (l'Afrique, l'Europe, le Moyen-Orient et l'Asie), avec une moyenne de plus de 70 participants par webinaire.

Un programme de renforcement des capacités a été inclus dans l'étude cartographique, basé sur le modèle JETStreaming qui s'est avéré très efficace dans le contexte sud-africain. L'intention initiale était d'offrir des opportunités à dix jeunes chercheurs pour une période de trois mois ; ces jeunes travailleraient depuis leurs régions respectives à travers le continent, afin de soutenir l'équipe de recherche dans la collecte de données et l'engagement des parties prenantes. Prévenu que cela s'avérerait difficile, l'approche s'est vite trouvée limitée par les multiples approbations requises par les différentes CER. La stratégie a rapidement été modifiée pour essayer de placer cinq jeunes pendant une période de six mois.

5.2.7 Discussions avec les parties prenantes

Malgré les limites liées à la Covid-19, les interactions avec les parties prenantes se sont poursuivies, sous la forme de webinaires : trois en mai, consacrés aux résultats préliminaires de l'enquête en ligne de l'ACQF, et sept durant la période de juillet à octobre, axés sur l'apprentissage par les pairs et les échanges sur les cadres des certifications. Les pays et les CER inclus dans les visites techniques sur le terrain ont également été contactés directement et invités à examiner leurs rapports. Si l'on jette un regard rétrospectif sur cette période, on se rend compte que d'autres consultations auraient pu avoir lieu, mais ce qui a été fait était probablement suffisant pour la phase 1 du processus. Le premier développement d'un ACQF infographique était un pas dans la

bonne direction. Un site Internet indépendant du projet, doté de fonctionnalités de base, contribuera énormément à accélérer ce processus et pourrait être intégré avec succès dans la plate-forme officielle une fois qu'elle sera prête.

5.2.8 Analyse des certifications

L'analyse des certifications des secteurs de l'accueil, de la comptabilité et du codage au Kenya, en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie, par le biais d'une adéquation des résultats de l'apprentissage avec les critères européens de l'ESCO en matière d'aptitudes, de compétences, de certifications et professions (ESCO), s'est avérée une contribution importante, mais très nouvelle et peu développée pour l'étude cartographique. La méthodologie a été adaptée de l'analyse du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) en 2017, et d'outils supplémentaires. Il est important de noter que les pays africains, à savoir l'île Maurice, la Namibie, la Tunisie, l'Afrique du Sud et la Zambie, ont été inclus dans l'étude du CEDEFOP, qui s'est concentrée sur quatre profils de certifications : maçon, assistant hôtelier, assistant des services de santé et technicien de service de TIC. Le recoupement entre l'étude du CEDEFOP (2018a) et la présente étude cartographique est malheureusement assez limité, car seules les certifications du domaine des services d'accueil/d'assistant hôtelier de Namibie sont communes. En gardant à l'esprit que des certifications différentes peuvent avoir été profilées, l'étude du CEDEFOP a trouvé une correspondance de 100% avec l'ESCO, alors que l'étude cartographique de l'ACQF n'a trouvé qu'une correspondance de 25%. Cette différence n'inspire pas la confiance dans la fiabilité de la méthodologie, mais devra être analysée plus en détail avant de pouvoir être confirmée. Malheureusement, le préjugé humain dans l'attribution qualitative de la correspondance est un facteur assez significatif, alors que l'ESCO elle-même fournit un contrepois important :

La force de la terminologie de l'ESCO réside dans son approche détaillée, opérant à un niveau granulaire qui permet d'analyser les aptitudes et compétences spécifiques visées par chaque certification individuelle (Bjørnåvold & Chakroun, 2017, p. 17).

L'automatisation du processus d'adéquation avec l'ESCO, telle qu'elle est actuellement développée, devrait davantage contribuer à renforcer la méthodologie. Outre les enseignements et les résultats de la comparaison des certifications réalisée en 2015 en partenariat conjoint avec le CEDEFOP, l'ETF et l'UNESCO la cartographie de l'ACQF applique une approche novatrice basée sur l'établissement semi-automatique de liens entre les certifications et la hiérarchie des compétences renouvelée de l'ESCO, en annotant et en comparant les certifications. À cette fin, le projet ACQF a rejoint la deuxième phase du projet de liaison de l'ESCO, qui a commencé en juin 2020. Cette activité de projet, menée en parallèle avec cette étude cartographique, suit un calendrier de mise en œuvre différent et ses résultats finaux seront compilés et publiés au début de l'année 2021. La collection des certifications sélectionnées par le projet ACQF pour la phase pilote comprend plus de 60 cas de 5 pays, dont 4 possèdent des CNC opérationnels et des registres des certifications consultables en ligne. La sélection des cas a tenu compte des priorités sectorielles actuelles de la ZLECAf (services financiers, services aux entreprises, communication, tourisme et transport) et d'autres secteurs fondamentaux pour la diversification et la croissance économiques (ingénierie, industrie manufacturière, construction, agriculture, sylviculture, pêche et vétérinaire).

L'utilisation des résultats de cette nouvelle approche pour lier les certifications aux compétences de la taxinomie de l'ESCO est appropriée pour les cadres sectoriels et nationaux des certifications. Premièrement, l'ajout d'informations sur les compétences aux certifications peut

faciliter le processus de révision des certifications et renforcer la boucle de réactions entre le marché du travail et les acteurs de l'éducation et de la formation. Deuxièmement, l'établissement de liens entre les certifications et les taxinomies des compétences facilite la comparaison et, par conséquent, la transparence des certifications de différents secteurs et pays, ce qui est très nécessaire au regard des objectifs de portabilité régionale et continentale des compétences/certifications, de mobilité de la main-d'œuvre et d'intégration économique. Enfin, l'adéquation transfrontalière des emplois dans le contexte de l'intégration régionale/continentale peut bénéficier d'une plus grande transparence du contenu en compétences des certifications.

Il est essentiel que l'élaboration d'un système de classification africain et/ou d'un système international plus neutre puisse aider la communauté internationale dans son ensemble à développer davantage ce processus. Les NRM (voir chapitre 4) sont un exemple de travail pionnier actuellement en cours pour essayer de résoudre ce problème.

5.2.9 Comparaison des descripteurs de niveau

La dernière composante de la méthodologie de l'étude cartographique a consisté en une comparaison des descripteurs de niveau, qui s'est inspirée de la méthodologie employée dans la SADC en 2017, et qui comprenait les descripteurs de niveau régional du CRC de la SADC, du Cadre de référence des certifications (AQR) de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE) et du CEC, ainsi que les descripteurs des CNC d'Afrique du Sud, du Botswana et du Lesotho. La méthodologie a été adaptée pour exclure la dimension cognitive de la taxinomie révisée de Bloom, tandis que la représentation en courbe plus lisse a été remplacée par une option de colonnes empilées à 100 %. La méthodologie ajustée a été appliquée à huit pays et deux régions, notamment le Cap-Vert, la Gambie, le Sénégal, l'Égypte, le Botswana, le Mozambique, le Kenya et le Ghana, ainsi que la SADC et la CAE. Les pays et les CER communs aux deux études sont la SADC et le Botswana.

5.3 Conclusions de l'étude cartographique

5.3.1 Considérations relatives au développement des certifications dans les États membres

Les 11 domaines thématiques utilisés comme cadre d'organisation pour l'étude cartographique ont été appliqués aux 11 pays et aux 3 CER inclus dans les visites techniques sur le terrain. Ces données ont été complétées par l'enquête en ligne, l'étude documentaire ainsi que par des contributions supplémentaires du Zimbabwe, du Ghana, de la République démocratique du Congo, du Tchad et du Nigeria. Les résultats ont été présentés au chapitre 3. Dans ce dernier chapitre du rapport d'étude cartographique, nous synthétisons les principales conclusions et les formulons comme des considérations clés pour les États membres africains.

#1 Des systèmes de certifications adaptés aux besoins en Afrique

Au chapitre 3, il est intéressant de constater le nombre important d'États membres disposant de bases juridiques et politiques pour leur CNC, bien que ces pays soient pour la plupart d'Afrique australe et quelques autres clairsemés dans les régions de l'est (Éthiopie et Kenya), du nord (Égypte, Tunisie et Maroc) et de l'ouest (Cap-Vert et Sénégal). Dans le chapitre 3 également, en examinant la vision et la portée des CNC en Afrique, il est devenu évident que beaucoup d'autres États membres envisageaient de mettre en place des CNC. Les États membres d'Afrique australe,

y compris le CRC de la SADC, sont mis en œuvre depuis plus longtemps et par conséquent disposent de bases juridiques et politiques plus matures. Des développements plus récents en Afrique de l'Est, notamment au Kenya et dans une certaine mesure en Éthiopie, sont à noter, tandis qu'au Nord, l'Égypte, le Maroc et la Tunisie ont fait des progrès. Certains pays d'Afrique de l'Ouest, notamment le Cap-Vert, le Ghana et le Sénégal, sont également à un stade plus avancé de la mise en place de leur CNC. Cette tendance continentale est un résultat significatif de l'étude cartographique et ressemble beaucoup aux tendances antérieures en Europe, et peut-être à une tendance similaire actuellement en cours dans certaines parties de l'Asie et du Pacifique.

Les discussions et les échanges ont révélé des dynamiques de CNC, de types et de rythmes différents. L'étude cartographique utilise cinq étapes pour catégoriser les différentes situations de développement et de consolidation des cadres des certifications :

1. Le cadre des certifications n'est pas en place, le processus d'élaboration n'a pas commencé ;
2. Le cadre des certifications est à un stade de réflexion initiale (premières étapes) ;
3. Le cadre des certifications est en cours d'élaboration et consultation des parties prenantes et des experts ;
4. Le cadre des certifications est en place, approuvé en tant qu'acte juridique, la mise en œuvre a commencé ;
5. Le cadre des certifications est mis en œuvre depuis un certain temps, il a été revu, des améliorations ont été adoptées.

Pendant la période de l'étude cartographique, certains pays sont passés aux premières étapes (Cameroun), d'autres sont passés du stade de la réflexion initiale à des étapes concrètes d'analyse et de consultation en vue d'un CNC (par exemple, l'Angola, la Sierra Leone et la Somalie). D'autres pays passent maintenant de cadres sectoriels (enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP), enseignement supérieur (ES)) à la mise en place de CNC intégrés et complets (par exemple, le Malawi, le Mozambique et le Rwanda). Deux pays sont passés à l'étape 4, après l'approbation officielle de leur CNC (Lesotho et Eswatini). En Afrique de l'Ouest, le Cap-Vert a révisé toutes les principales lois juridico-réglementaires relatives au CNC en 2020 et est passé à l'étape 5. La question à laquelle il faut répondre est la suivante : qu'est-ce qui motive cette tendance ? Et dans ce contexte, tous les États membres devraient-ils envisager de suivre cette tendance ?

Deux considérations importantes sont pertinentes ici. La première concerne les différences entre les pays anglophones, lusophones et francophones et les États arabes. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, l'histoire de ces pays africains leur a laissé des influences très fortes, qui imprègnent leurs systèmes éducatifs et régissent leurs réponses aux pressions contemporaines de la gestion des migrations, de l'offre de compétences et de la modernisation de leurs systèmes. La tendance internationale aux CNC, associée à la ferme intention stratégique d'harmonisation de la CUA à travers l'Agenda 2063, et les nombreuses stratégies régionales visant la cohérence et l'intégration, ne laissent pas beaucoup de place à des solutions alternatives. Si les CNC ne sont certainement pas des solutions rapides, ils ont offert à de nombreux pays et régions, un système d'organisation de leurs certifications dans le cadre d'un système comparable à l'échelle internationale. Cela a été démontré avec efficacité au cours des quatre dernières décennies.

La deuxième considération est l'évolution de ces cadres vers ce que l'on a appelé la « cinquième génération » au chapitre 2. Même si les pays choisissent d'élaborer des CNC, la question est de

savoir s'ils suivent la voie problématique de l'emprunt politique ou s'ils adoptent les dernières réflexions et se lancent dans des systèmes de certifications plus souples, plus numériques et plus décentralisés. Bien sûr, le contexte est très important et l'est encore plus lorsqu'on considère la diversité de l'Afrique. D'un point de vue négatif, une initiative aussi ambitieuse pourrait déstabiliser les développements actuels et, en fait, même accroître les emprunts politiques alors que les pays africains rattrapent leur retard dans un domaine où d'autres régions du monde sont plus avancées. Sur la base de l'apprentissage politique et par les pairs (et non de l'emprunt), les pays africains pourraient très bien aller au-delà de ce que les générations précédentes de CNC ont pu réaliser et aller de l'avant de manière concertée, voire harmonisée, ce que d'autres régions n'ont pas pu faire. Une approche pragmatique constituera un compromis et nécessitera une pondération minutieuse des avantages et des inconvénients. L'approche pragmatique consistera à consolider les développements actuels des CNC, à les rendre plus adaptables et plus réactifs aux mégatendances et aux transformations qui se produisent sur le plan mondial et sur le continent (numérique, compétences écologiques, compétences pour l'avenir, etc...). En pratique cela pourrait prendre les formes suivantes :

- Les descripteurs de niveau reflètent les méga-conducteurs de compétences et des certifications et sont explicatifs dans leur rôle de soutien au renouvellement, à la cohérence et à la transparence des certifications.
- Les certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, les micro-titres de compétences font partie des CNC et sont articulés.
- Les certifications peuvent être obtenues par le biais de la validation/reconnaissance.
- L'objectif actuel de parité d'estime de l'apprentissage académique et professionnel, formel et non formel-informel, doit être placé au cœur des CNC.
- Les CNC sont régis par une approche de partenariat, basée sur un retour d'informations et une analyse des données.
- La gestion numérique et l'attribution des certifications deviennent une norme normale de tous les CNC, utilisant technologies à source ouverte (open source), qui à son tour facilite la comparabilité, l'assurance qualité, la reconnaissance, l'analyse des données sur la mobilité et le suivi.

Il est important de noter que ces options sont présentées comme des considérations pour les décideurs politiques et les dirigeants en Afrique, afin qu'ils puissent prendre des décisions en connaissance de cause.

Il est également important de tenir compte du fait qu'il existe une poignée de pays africains qui possèdent tous ou plusieurs éléments des cadres des certifications, qui peuvent être identifiés comme des cadres de certifications *implicites*, plutôt qu'*explicites*. Dans de tels cas, la tendance à l'élaboration de CNC devrait être guidée par le programme de développement national, tout en tenant compte du niveau d'intégration régionale ou de mobilité transfrontalière, qui exige des cadres de certifications transparents et comparables. La connaissance des expériences et des parcours des CNC dans différents pays, voisins et dans d'autres régions et continents, est très utile pour les groupes de travail et les institutions qui coordonnent la réflexion et l'analyse nationales des options privilégiées pour le CNC. Dans ce cas, un processus de modernisation pourrait être très utile et permettre aux systèmes de se fonder davantage sur les résultats d'apprentissage et de se familiariser avec une partie de la terminologie internationale. Une telle transition devrait être gérée avec beaucoup de soin et ne devrait pas être coûteuse.

Le risque inhérent à l'intention politique d'élaborer un CNC, basé sur les tendances mondiales, altère souvent cet objectif plus réformateur d'un CNC (voir chapitre 2). Très peu de pays, l'Afrique du Sud étant probablement une exception, penserait même à envisager une approche transformationnelle forte, qui s'accompagne d'un risque et d'un coût énormes et dont la mise en œuvre est longue (Jitsing et al, 2020).

L'un des objectifs les plus importants d'un CNC comme l'ont indiqué de nombreux pays, est peut-être de promouvoir la mobilité, la perméabilité et la portabilité des certifications. L'entrée des diplômés sur le marché du travail et leur mobilité au sein de celui-ci sont également une caractéristique importante d'un CNC fonctionnel. La mobilité est également relative aux parcours de progression offerts dans un système éducatif et, par conséquent, avec des parcours de progression plus clairs, la mobilité des apprenants et des carrières sera améliorée. Cela est dû au fait qu'avec des itinéraires de progression multiples et plus faciles, les apprenants se retrouveront à évoluer plus facilement et en douceur dans leur parcours professionnel. En théorie, il sera également plus facile pour les apprenants d'améliorer leurs aptitudes, leurs connaissances et leurs compétences en fonction de l'évolution des besoins de l'éducation et des marchés du travail. Afin de faciliter une plus grande mobilité, employabilité et compétitivité, ces CNC devraient jouer un rôle dans l'alignement et la comparabilité des certifications offertes dans le pays avec les CRC et autres certifications offertes sur le continent africain et dans le monde.

Dans de nombreux pays, un CNC offrirait une approche plus intégrée au système éducatif. Cela signifie qu'il y aurait une meilleure coordination et harmonisation et donc une plus grande cohérence dans le système. Cette approche intégrée devrait couvrir toutes les sections du système éducatif d'un pays, y compris l'éducation des adultes, l'éducation de base, l'EFTP et l'enseignement supérieur. Il est important de noter que, pour un pays, il était prévu qu'avec un CNC, il y aurait une nomenclature harmonisée pour l'enseignement supérieur, qui utiliserait un vocabulaire commun dans le secteur de l'éducation. Ainsi, les pays considèrent l'objectif du CNC comme le développement d'un cadre national unique et intégré pour les acquis de l'apprentissage. A cet égard, il est proposé qu'un CNC facilite la compréhension et l'articulation des différentes certifications, dans un cadre harmonisé et intégré des certifications offertes dans les différents sous-systèmes d'un système éducatif national, en favorisant un enseignement basé sur les compétences. L'objectif visé par de nombreux CNC est d'améliorer la compréhension de l'apprentissage et des certifications et de la manière dont ils sont liés les uns aux autres. Ainsi, la définition des résultats et donc l'accord sur les normes est très important à cet égard. Les principes et les lignes directrices pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences professionnelles sont des éléments importants du CNC. Une réponse a mentionné que l'objectif d'un CNC est « d'améliorer et de coordonner la qualité de l'éducation et de la formation en fixant des normes pour tous les niveaux de certifications dans les différents sous-secteurs de l'éducation ». En l'absence de normes convenues pour l'éducation et la formation qui soient appliquées de manière cohérente, il devient difficile de comprendre les différentes certifications et leur relation les unes avec les autres.

La plupart des pays indiquent que le CNC est essentiel à la comparabilité des certifications. Un objectif d'un CNC serait de définir des paramètres et des critères pour faciliter la comparabilité des certifications au sein d'un système éducatif national. La reconnaissance internationale des certifications locales (et vice versa) est considérée comme une fonction importante d'un CNC, avec un pays mentionnant l'internationalisation de son secteur de l'éducation. Étant donné que l'un des objectifs de l'ACQF est d'accroître la parité des certifications entre les pays et d'augmenter la mobilité des apprenants et des travailleurs, il serait vital que les CNC des pays tiennent compte de la reconnaissance des certifications internationales. Un autre objectif d'un CNC qui a été

mentionné était de créer une référence pour l'legalisation des compétences académiques et professionnelles qui sert à l'attribution des équivalences. Pour de nombreux pays, le CNC est considéré comme un pont qui relie la formation offerte dans le secteur de l'éducation et les besoins du marché. Pour certains pays, l'un des objectifs d'un CNC est de garantir que les certifications sont appropriées aux besoins sociaux et économiques perçus. Le CNC est également considéré comme jouant un rôle dans la promotion et la réglementation du développement des certifications basées sur des normes unitaires, qui sont liées au lieu de travail et aux exigences de la société. En résumé, les CNC sont des systèmes importants, internationalement acceptés qui sont utilisés par plus des deux tiers de tous les pays du monde. Les pays africains suivent cette tendance, mais il faudrait qu'ils prennent soin de capitaliser sur ce qui existe déjà et, surtout, de développer et de moderniser leurs systèmes d'une manière qui soit adaptée à l'objectif et au contexte.

#2 Fondements juridiques et politiques des CNC : rendre l'information accessible

L'étude cartographique a indiqué une forte préférence pour une base juridique des CNC en Afrique, conformément à la tendance internationale. Il est important de noter quelques tendances à cet égard. Tout d'abord, compte tenu du nombre relativement élevé de CNC en cours d'élaboration, on aurait pu s'attendre à davantage de documents de réflexion. Malgré la combinaison de l'enquête en ligne, des visites sur le terrain, de l'étude documentaire et même du placement des jeunes chercheurs dans deux CER, ces types de documents antérieurs à la législation ont été très peu diffusés. La langue est une préoccupation à cet égard, bien que l'équipe de recherche ait pu converser en anglais, français et portugais. La connectivité limitée dans certaines parties de l'Afrique devrait également être prise en compte, bien qu'il soit évident que la pénétration téléphonique cellulaire est extrêmement élevée sur le continent. Dans l'ensemble, il serait bon d'encourager les pays qui s'orientent vers la formalisation des CNC par le biais de la législation et de la politique, à faire un effort concerté vers la diffusion publique et électronique des documents et recherches de base qui constituent la fondation des travaux qui suivront plus tard. L'inventaire de l'ACQF sera, espérons-le, utile à cet égard, ainsi qu'une plate-forme pour le projet de l'ACQF. L'analyse supplémentaire des systèmes/des cadres des certifications du Nigéria et de la Côte d'Ivoire, qui avait été initiée par le projet de l'ACQF au moment où ce rapport d'étude cartographique était en cours de finalisation, mais qui n'a pas pu rentrer dans le cadre de la phase 1, est un bon exemple des données nationales restantes qui peuvent être accessibles et rendues plus publiques au profit du continent. Le projet de l'ACQF continuera à étendre l'analyse et les données de base des pays, en utilisant une approche commune et une expertise nationale.

De nombreux pays sont censés en être au premier stade de développement du CNC. Cependant, la disponibilité de la documentation à l'appui de cette affirmation était extrêmement limitée, comme mentionné ci-dessus. Ce qui est important à cet égard, c'est également la mesure utilisée pour déterminer le stade de développement du CNC. Dans le cadre de l'étude cartographique, nous avons utilisé une échelle allant de 1 (pas en place) à 5 (en place depuis un certain temps et révisé), comme indiqué ci-dessus. La catégorisation cyclique plus détaillée (exploration, conception, adoption, activation, opération, révision) (Deij, 2019) est également utile. L'expérience a démontré que toute forme de catégorisation sera inévitablement contestée et il faut donc veiller à ne pas y accorder trop d'importance. Il est peut-être préférable d'utiliser un mécanisme plus évolutif, basé sur l'auto-déclaration, qui permet de cartographier, mais qui ne devient pas le principal objectif de l'exercice. La structure du rapport de l'inventaire mondial (CEDEFOP et al, 2019a, 2019b) contient également quelques exemples utiles.

Il ressort des rapports des pays que, dans de nombreux cas, les premières étapes de l'élaboration des CNC progressent souvent assez bien, mais la mise en place de la législation est l'un des principaux obstacles. Les CNC de première génération semblent avoir évolué très rapidement entre ces étapes, notamment l'adoption anticipée des politiques et des législations, alors que dans les étapes ultérieures (voir chapitre 2), de nombreux pays ne dépassent pas ce stade. L'un des principaux facteurs déterminants de cette étape est la volonté politique et le leadership nécessaires pour faire passer le CNC du concept à la politique, et de la politique à la mise en œuvre pratique et à l'obtention de résultats. Le temps nécessaire pour franchir ces différentes étapes, qui peut aller de quelques années à des décennies, s'accompagne généralement de changements dans la direction politique. En l'absence d'une forte bureaucratie dans les ministères de l'Éducation et du travail, ces changements signifient simplement que le processus est retardé et parfois même abandonné. Le point important est que des informations plus accessibles au public et un processus de consultation plus large intégrant des acteurs étatiques et non étatiques peuvent créer une dynamique qui sera moins affectée par les changements politiques. Une autre préoccupation à cet égard réside dans le rôle de la CUA et des CER, notamment en ce qui concerne le soutien technique et politique. Plusieurs initiatives régionales ont certainement aidé les États membres à élaborer des CNC au niveau politique, mais le renforcement des capacités techniques fait généralement défaut, ce qui laisse les États membres avec de bonnes intentions, mais sans les moyens de rendre ces politiques opérationnelles.

#3 Gouvernance des CNC : forme et fonction

L'adage bien connu en matière d'élaboration des stratégies est que la forme doit toujours suivre la fonction, ou de même, la structure doit suivre la stratégie. Le défi dans de nombreux États membres est que la capacité technique limitée à l'échelle nationale et régionale signifie souvent que la fonction et la stratégie sont faiblement définies et sont rapidement dépassées par la forme et la structure. Cela conduit à une faible mise en œuvre des politiques et à une dérive des missions. Dans le cas de l'ACQF, le premier plan décennal de la CUA de mise en œuvre juxtapose l'objectif d'une Agence africaine d'accréditation de l'éducation (AEAA) pleinement opérationnelle et celui d'un système continental commun des certifications pour l'éducation, tous deux devant être atteints d'ici 2023.

Ce que nous a appris l'étude cartographique et les expériences internationales, c'est que les CNC sont principalement gérés par des autorités de certification, des agences d'assurance qualité, des unités de coordination des CNC et, dans certains cas, directement par des ministères. Pour les CNC aux stades précoces, le rôle de supervision est principalement confié à un ministère de l'Éducation, du travail ou de l'EFTP, tandis que pour les CNC plus avancés, des agences de certification ou d'accréditation sont mises en place sous la tutelle de ces ministères. Dans certains cas, ces organismes sont nationaux et dans d'autres, ils se concentrent exclusivement sur des secteurs tels que l'enseignement supérieur ou l'EFTP. Les rôles des partenaires sociaux et des autres parties prenantes sont importants dans ces mécanismes de gouvernance, mais ne sont pas toujours évidents dans les sources disponibles. Dans le cas des CER (voir la section suivante), les systèmes de gouvernance des nouveaux CRC sont structurés de manière plus souple, bien qu'il y ait quelques variations, avec le Comité technique de la SADC sur la certification et l'accréditation (TCCA-SADC Technical Committee on Certification and Accreditation) qui propose une unité de mise en œuvre pour superviser la mise en œuvre du CRC de la SADC. Le risque d'une multiplicité d'agences dont les mandats se chevauchent est très réel, surtout dans les pays où les ressources sont rares, et la tendance internationale en dehors de l'Afrique en est certainement à

une réduction et une intégration croissante des agences. L'impact de la Covid-19 sur les ressources de l'État dans le monde entier accélérera sans aucun doute de telles décisions politiques.

#4 Architecture du CNC : forte convergence vers les résultats de l'apprentissage et la parité de l'estime

L'étude cartographique illustre clairement une forte convergence des CNC vers 8 à 10 niveaux, avec des descripteurs de niveau et 3 à 5 domaines, principalement ceux des connaissances, des aptitudes, de l'autonomie et de la responsabilité et des compétences. L'évolution universelle vers l'utilisation des résultats de l'apprentissage et la mesure dans laquelle l'assurance qualité de l'apprentissage a changé sont bien saisies dans tous les États membres. Pour certains pays, le CNC est considéré comme essentiel pour relier les différentes composantes du système éducatif, telles que l'EFTP et l'enseignement général, permettant ainsi des parcours de progression plus fluides. En théorie, cela permettrait d'améliorer la mobilité horizontale ainsi que la mobilité des apprenants et des carrières. Cette intention d'offrir des parcours multiples, afin que les apprenants soient encouragés à améliorer leurs aptitudes, connaissances et compétences pour répondre aux besoins changeants de l'éducation et du marché du travail, est une tendance forte dans toutes les propositions.

On constate également un intérêt croissant pour la mise en place de politiques et de mécanismes souples et crédibles de validation de l'apprentissage non formel et informel : la Reconnaissance de l'apprentissage préalable (RPL), la Validation des acquis de l'expérience (VAE) et la Reconnaissance, la validation et la certification des compétences (RVCC). L'étude cartographique a identifié un certain nombre de systèmes et d'expériences qui contribuent à un accès plus large et plus inclusif aux certifications (complètes et partielles), pour des personnes de diverses démographies et expériences scolaires. Les rapports de pays de l'ACQF ont constaté que la VAE, la RVCC et la RPL ont atteint un degré différencié d'intégration et de visibilité dans les politiques d'éducation et de formation et les systèmes de certifications. Dans certains pays, le cadre des certifications est favorable à l'apprentissage non formel et informel, et des mécanismes et des capacités de mise en œuvre techniques et réglementaires sont en place ou en cours de développement.

La majorité des pays disposant d'un cadre des certifications élaborent des cadres unifiés ou nationaux, même si des cadres sectoriels sont en place. L'EFTP et l'enseignement supérieur sont les deux secteurs où l'on trouve des sous-cadres, alors qu'aucun n'est actuellement connu dans le secteur de l'enseignement général. Cela peut s'expliquer en partie par le nombre relativement faible de certifications que l'on trouve dans l'enseignement général, ainsi que par les systèmes d'inspection scolaire raisonnablement bien établis. Les examens régionaux, comme en Afrique de l'Ouest, sont également particulièrement importants et constituent une base très solide pour le développement des CNC et CRC et potentiellement aussi pour l'ACQF lui-même.

L'étude cartographique confirme l'évolution uniforme vers l'utilisation des résultats d'apprentissage dans l'EFTP, l'enseignement supérieur et les secteurs scolaires en Afrique. Cette évolution vers des certifications basées sur les résultats de l'apprentissage est également essentielle pour la validation de l'apprentissage non formel et informel. L'enquête en ligne a indiqué que les CNC les plus établis intègrent une certaine forme de VAE, mais dans l'ensemble, l'inclusion de l'apprentissage formel, non formel et informel dans les CNC est très limitée. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, il semble que la nouvelle génération des cadres des certifications soit plus à même de prendre en compte diverses formes d'apprentissage, tandis que les générations précédentes rendaient la chose coûteuse et plutôt compliquée. Il existe des exceptions, mais les

États membres qui élaborent des CNC feraient bien de ne pas se préoccuper outre mesure de la VAE telle qu'elle était comprise dans les périodes précédentes, et d'envisager plutôt ce qui est maintenant possible grâce à la technologie, même dans les régions à faible connectivité. L'évaluation des certifications étrangères, une fonction assurée dans la plupart des pays, peut également être améliorée et harmonisée par l'utilisation des résultats de l'apprentissage et de l'automatisation. D'autres exemples ont été développés pour gérer les migrations (OIT, 2020c) et peuvent être adaptés le cas échéant.

La plupart des CNC actuels et émergents ayant leurs racines dans l'EFTP, il existe une volonté politique claire d'améliorer la valeur des certifications avec une orientation plus professionnelle. Le manque de parité d'estime est un problème profond en Afrique, plus encore dans les pays anglophones et les CNC sont considérés comme des mécanismes importants pouvant y remédier. De nombreux objectifs des CNC présentés dans l'enquête en ligne l'ont attesté, par exemple, les éléments suivants tirés des définitions du Mozambique : « Établir un cadre d'équivalence entre la formation professionnelle acquise dans les établissements de formation et en dehors, en vue de reconnaître et de valoriser la formation sur le marché du travail » et « Fournir un cadre d'équivalence entre les certifications professionnelles et générales ». Le CNC des Seychelles stipule de même : qu'« Assurer l'exhaustivité dans la reconnaissance de l'apprentissage et des certifications acquises dans le pays, tout en garantissant la parité des certifications professionnelles ». Ce n'est cependant pas une chose simple à réaliser. L'origine historique de l'EFTP des CNC les rend souvent moins attrayants pour les secteurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement général. De nouvelles innovations telles que le Cadre des références aux États-Unis (Rein, 2016) et les NRM (Hart & Chakroun, 2019), donnent un nouvel élan à la résolution de ce problème historiquement insoluble.

Les CNC jouent un rôle important dans l'assurance de la qualité des prestations d'apprentissage et de l'évaluation. Ils sont également essentiels pour garantir la qualité des certifications produites dans un pays, de sorte que la confiance du public se construise à la fois en ce qui concerne les certifications et les diplômés, et également pour promouvoir une culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement au niveau général. Si le mécanisme d'assurance qualité fonctionne correctement, la qualité de l'éducation et de la formation dans un pays peut être améliorée. Cette relation entre les CNC et les systèmes d'assurance qualité auxquels ils sont associés est importante, car certains systèmes sont antérieurs aux CNC et d'autres sont radicalement modifiés par les CNC. L'évolution universelle vers l'utilisation des acquis de l'apprentissage et la mesure dans laquelle l'assurance qualité de l'apprentissage a changé sont importantes pour la discussion sur l'ACQF et seront davantage explorées.

#5 Données et évaluation des CNC : un risque majeur mais peut-être aussi une opportunité

Les CNC sont généralement très ambitieux et leur contribution au changement est difficile à mesurer. Peu de pays sur le continent ou dans le monde ont essayé de revoir officiellement leurs CNC et leurs CRC, et beaucoup moins ont pu utiliser des modèles d'évaluation plus sophistiqués capables de mesurer l'impact de manière précise (Jitsing et al, 2018). La vision et la portée de l'ACQF devront être conceptualisées pour présenter une vision continentale, mais elles devront également être réalistes dans ce qu'elles peuvent réaliser, qui à son tour devrait être mesurable. Dans l'étude cartographique, nous avons établi une trajectoire pour une telle approche de l'ACQF, alignée sur les indicateurs pertinents de la CESA (CUA, 2016), mais seul le temps nous dira si le processus restera aligné à cette intention initiale. L'expérience internationale a montré que ce n'est pas souvent le cas.

Comme indiqué également au chapitre 3, dans la section consacrée à la gestion des certifications, l'enquête en ligne et les visites techniques sur le terrain ont permis d'identifier des informations très rares sur la manière dont les certifications et les données y associées sont gérées dans les États membres et les CER, à quelques exceptions près. Il a également été souligné que si de nombreux pays en développement ont renforcé les réglementations sur la confidentialité des données, l'Afrique est à la traîne, ceci expose le continent et les États membres à des risques considérables. La tendance mondiale à une automatisation croissante en revanche, offre une opportunité d'introduire des innovations par le biais du processus de l'ACQF qui bénéficieront à toutes les parties concernées. Le développement d'un schéma continental relatif aux données, à la surveillance et à l'analyse tel que cela se fait au sein de la CESA, peut bénéficier des nouvelles tendances vers des plateformes plus ouvertes et des niveaux d'interopérabilité plus élevés (NUFFIC, 2020).

#6 L'ACQF peut agir comme catalyseur pour la CESA

L'étude cartographique a démontré de manière très concrète que l'ACQF, en tant que responsable des CNC et des CRC sur le continent, peut agir comme un catalyseur dans le cadre d'un contexte plus harmonisé. Le soutien à la mise en œuvre et au renouvellement des cadres des certifications à l'échelle nationale et régionale est aligné sur l'objectif prioritaire 4 (c et d) de la CESA et en particulier sur l'indicateur de suivi 4.2 (existence d'un cadre national des certifications), mais également sur les indicateurs 9.4 (taux de mobilité entrante) et 9.5 (taux de mobilité sortante), comme indiqué au chapitre 1. Les travaux actuels de la CUA sur les indicateurs CESA et la plateforme de collecte des données devraient bénéficier grandement de cette éventuelle collaboration. En ce qui concerne l'ACQF, l'alignement sur la CESA éviterait les duplications inutiles dans les systèmes de données à l'échelle nationale, régionale et continentale.

#7 Financement des CNC : moins est plus

Tel que prévu, le coût et le financement des CNC ont été un thème fortement identifié dans l'enquête en ligne, avec un afflux important d'aide au développement pour soutenir le développement des cadres des certifications à plusieurs niveaux. Les visites techniques et l'étude documentaire n'ont pas apporté beaucoup plus d'informations, mais ce qui est évident, c'est que les CNC ne doivent pas constituer une ponction sur les ressources de l'État. Dans de nombreux cas, après une période initiale d'aide extérieure au développement, les gouvernements deviennent responsables de la gestion du CNC et de ses structures. Si la phase initiale de développement était trop ambitieuse, ou si elle était simplement trop coûteuse, l'héritage sera transmis aux phases de mise en œuvre, laissant aux pays un instrument politique bien conçu, mais dont la mise en œuvre est trop coûteuse. Comme mentionné au chapitre 3, les nouveaux modèles de financement novateurs public-privé (De Witt et al, 2020 ; Mawoyo et al, 2020) constituent une voie importante à explorer lors de la prochaine phase du processus de l'ACQF, mais peuvent également offrir des options aux pays à l'heure actuelle. La Covid-19 pourrait servir de catalyseur pour ces nouvelles possibilités. L'annexe 4 présente quelques suggestions qui pourraient être prises en compte par les pays et les CER, ainsi que pour le processus de l'ACQF.

La forte tendance à donner la priorité aux structures organisationnelles requises pour superviser et rendre opérationnels les CNC est liée aux contraintes de financement. Comme mentionné plus haut, ces structures sont souvent mieux conçues que les politiques qu'elles supervisent et deviennent les principaux facteurs de coûts excessifs. Il en résulte souvent des duplications au niveau national, qui peuvent même être étendues et empiéter sur le domaine des

structures régionales. Cette observation n'est pas nouvelle, et il faudra veiller à soutenir les CNC, les CRC et le processus de l'ACQF pour éviter ces écueils. Des mécanismes de financement novateurs constituent une voie importante pour les développements des CNC et des CRC, qui restent à ce jour relativement inconnus et sous-développés.

#8 Diffusion et communication pour les CNC : Commençons par l'utilisateur final

Les réponses à l'enquête en ligne ont indiqué que la diffusion et la communication aux utilisateurs finaux représentent une autre faiblesse majeure dans les pays et les CER. Il s'agit également d'une tendance commune sur le plan international, mais cela ne signifie pas qu'elle ne peut pas être surmontée. La tendance croissante aux plates-formes en ligne et l'utilisation des outils numériques, encore accélérée par l'avènement de la Covid-19, offrent une grande opportunité de penser différemment et d'impliquer les utilisateurs finaux d'une manière qui n'était pas possible auparavant. La nouvelle cinquième génération des cadres des certifications, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises dans ce rapport d'étude cartographique, sera certainement plus numérique et plus axée sur la confidentialité des données et l'identité numérique. Les CNC, les CRC et l'ACQF africains sont bien placés pour faire les choses différemment de ce qui se faisait par le passé. Cela exigera toutefois une vision forte et une direction courageuse, pour faire ce qui n'a jamais été fait auparavant.

#9 Alignement et référencement : les perspectives des CNC

Bien qu'il existe de solides preuves internationales de l'alignement des CNC sur les CRC (voir chapitres 3 et 4), très peu de CNC africains ont été impliqués dans ce processus. Le processus d'alignement actuel de la SADC, dans le cadre duquel l'Afrique du Sud et les Seychelles ont achevé leurs rapports d'alignement sur le CRC de la SADC, est une évolution positive (Secrétariat de la SADC, 2019 ; SAQA, 2020 ; Autorité des certifications de l'île Maurice, 2020 ; Autorité des certifications des Seychelles, 2020). Le CEC bien établi, avec une longue expérience et une base juridique renouvelée reflétant les nouvelles exigences (UE, 2017) est devenu de facto un point de référence pour de nombreux CNC établis et des CRC. Certains pays africains ont un intérêt politique et économique à coopérer avec le CEC. Le Maroc en l'occurrence, s'est rendu à une réunion régulière du groupe consultatif du CEC (en 2016) et l'acte juridique du CNC du Cap-Vert mentionne explicitement l'objectif de coopération tant avec le CEC qu'avec la CEDEAO. Le Conseil de l'Union européenne, dans la Recommandation CEC de 2017, a invité la Commission européenne, en coopération avec le groupe consultatif du CEC, à « explorer les possibilités de développement et d'application de critères et de procédures permettant, conformément aux accords internationaux, la comparaison des cadres nationaux et régionaux des certifications des pays tiers avec le CEC » (recommandation 13). Cela pourrait sans aucun doute faciliter ou accélérer ce processus de coopération. De nombreux risques sont cependant associés à cette domination relative du CEC mais, en substance, celui-ci a évolué de manière organique et, s'il est géré de manière stratégique, il pourrait encourager les pays et régions tiers à accroître l'apprentissage politique et la coopération tangible en matière de cadres des certifications. L'ACQF en lui-même sera influencé à la fois par le CEC et l'AQRF, et prendra finalement la forme et la feuille de route qui conviennent au continent. Cela soulève à son tour d'importantes questions sur la forme et l'objectif de l'ACQF. En outre, il est important de prendre en considération l'interaction entre les CRC, les CNC et l'ACQF sur le continent.

5.3.2 Considérations relatives aux cadres régionaux des certifications en Afrique

L'étude cartographique a démontré qu'un certain nombre de CRC sont en cours d'élaboration et, la SADC et la CAE, sont ceux qui ont fait le plus de progrès dans ce sens. Les CRC ont été décrits plus en détail dans les rapports autonomes, ainsi qu'au chapitre 3. Après un bref résumé des deux CRC les plus avancés ci-dessous, cette section fournit des considérations essentielles pour les États membres africains, pour les CER et pour la CUA au fur et à mesure que se déroule le processus de l'ACQF.

#10 S'appuyer sur les initiatives continentales et régionales existantes

Il est utile, à ce stade, de réfléchir brièvement aux principaux types de CRC que l'on trouve dans le monde. La typologie est en fait assez simple, car les CRC actuels, notamment le CEC et l'AQRF, sont tous deux des méta-cadres qui servent de points de référence aux CNC dans leurs régions géographiques. La notion de cadre transnational des certifications (Keevy et al, 2010 ; SAQA et COL 2008), en tant que cadre international non limité par des contraintes géographiques, a également été explorée, mais son développement a été lent. Ces méta-cadres ne contiennent pas de certifications et sont basés en grande partie sur la participation volontaire des États membres. Comme mentionné dans le chapitre 4, cette participation a augmenté au fil des ans et le CEC est maintenant bien établi, la plupart des États membres ayant achevé leur procédure de référencement au CEC et plusieurs d'entre eux entrent dans un deuxième cycle. L'AQRF est moins développé, mais tout indique que le processus de référencement est bien engagé. En Afrique, trois pays ont aligné (le terme préféré) leur CNC sur le CRC de la SADC. Dans tous ces exemples, les CRC jouent un rôle de guide et sont supervisés par des structures régionales.

Le CRC de la SADC a été mis en place comme un cadre de référence à 10 niveaux en 2011 et lancé en 2017. Son processus de mise en œuvre est pris en charge et piloté par les États membres de la région. Le CRC de la SADC comporte des descripteurs de niveau bien développés, basés sur les résultats d'apprentissage, et doté de trois domaines : celui des connaissances, des aptitudes et de l'autonomie et de la responsabilité. Une stratégie a également été adoptée pour utiliser les capacités nationales et le financement gouvernemental coordonné au niveau régional afin de renforcer la capacité de coordination et de mise en œuvre du CRC de la SADC sur le plan régional (SADC TCCA, 2018). Les États membres, en particulier les membres du TCCA (Comité technique de certification et d'accréditation de la SADC), se sont portés volontaires pour augmenter la capacité du secrétariat de la SADC en fournissant un soutien administratif sur une base rotative et en utilisant leurs capacités (expertise humaine, technique et financement) en l'absence d'une unité de mise en œuvre pour diriger la mise en œuvre du CRC de la SADC au quotidien. Un portail des certifications a été développé en 2016-17, mais n'a pas été achevé à l'époque, principalement en raison d'un manque de ressources pour soutenir son développement ; il a aussi été limité par le type de logiciels de plate-forme disponibles à l'époque.

Un ensemble de lignes directrices sur l'assurance qualité a été élaboré en 2017, ce qui a conduit à la création du Réseau d'assurance qualité d'Afrique australe (SAQAN) et de l'Association d'Afrique australe pour l'évaluation de l'éducation (SAAEA). Le Réseau de vérification des certifications de la SADC (SADCQVN) a également été créé comme plateforme régionale pour permettre aux experts responsables de la vérification des certifications de communiquer et de coopérer sur les questions de vérification, afin de garantir la confiance et la crédibilité des certifications dans la région. Ce réseau est membre du Réseau africain de vérification des certifications (AQVN), qui partage l'objectif commun de garantir la fiabilité des certifications

africaines. Un manuel de reconnaissance de la SADC est actuellement en cours d'élaboration afin de standardiser la vérification des certifications dans la région. En outre, un certificat électronique est actuellement en pleine phase de test pour accélérer la livraison aux clients, réduire les périodes d'attente pour l'évaluation des certifications afin de permettre des résultats plus rapides pour les demandes de formation continue ou de visa, et pour réduire les certifications mal interprétées et frauduleuses. À ce jour, quatre pays (l'Afrique du Sud, le Botswana, la Namibie et la Zambie) pilotent le certificat électronique. Des indicateurs ont été élaborés pour le CRC de la SADC, sous la coordination du Comité technique du système d'information de gestion de l'éducation (TCEMIS-Technical Committee on Education Management Information System). La SADC envisage la relance et le développement d'un portail des certifications de la SADC, avec des données et des informations sur les certifications et les compétences, couvrant les certifications acquises à la fois en interne et en externe.

Le cadre des certifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (EAQFHE) est en cours d'élaboration et a pour but de faciliter la mobilité des professionnels dans la CAE, sur la base de l'engagement des États partenaires à signer un accord de reconnaissance mutuelle (ARM), entre les autorités compétentes en matière de reconnaissance pour la réglementation des professions. En 2019, des ARM avaient été signés pour les professions de comptable, d'architecte, d'ingénieur et de vétérinaire. Les négociations des ARM pour les géomètres/topographes et les avocats de l'Afrique de l'Est ont été conclues et sont en attente de signature. Le mandat général de l'EAQFHE est confié à l'IUCEA, qui est l'organe de tutelle et de direction, délégué par la CAE. Le suivi du cadre est assuré par l'IUCEA, qui en rend compte à la CAE. Le système de suivi utilise une fiche de pointage qui couvre un certain nombre d'actions entreprises par la CAE et qui est partagée avec les représentants des États partenaires de la CAE. Les principales parties prenantes de l'EAQFHE sont les organismes d'enseignement supérieur des États membres et les ministères de l'Éducation respectifs. Plus récemment, les ministres de l'Éducation de la CEDEAO ont adopté des lignes directrices et une feuille de route pour le CRC de la CEDEAO en octobre 2012.

Plusieurs autres initiatives à l'échelle de l'Afrique ont été énumérées dans ce rapport d'étude cartographique. Certaines de ces initiatives se situent au niveau stratégique (tels que la CESA et *l'Agenda 2063*), tandis que d'autres sont très axées sur des secteurs spécifiques, comme l'Espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche (AHERS), le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAAF). Outre les exemples tels que l'AQVN mentionné ci-dessus, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) se distingue également comme une initiative régionale importante et de longue date que le processus de l'ACQF examine déjà. Le programme du CAMES sur la reconnaissance et l'équivalence des diplômes (PRED) et le programme d'assurance qualité (PAQ) contribuent ensemble à un cadre des certifications dans l'enseignement supérieur, basé sur des principes et des instruments d'assurance qualité harmonisés dans les 19 pays engagés auprès du CAMES.

#11 Les relations entre les CNC, les CRC et le potentiel ACQF

Le CRC de la SADC et l'EAQFHE sont en bonne voie, et l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) et la CEDEAO semblent suivre avec leurs propres ambitions en matière de CRC. L'étude cartographique a mis en évidence le fait que l'interaction entre ces CRC émergents, les différents CNC en Afrique et l'ACQF proposé sera un facteur essentiel pour les futurs travaux dans ce domaine, un point de vue soutenu par l'Organisation internationale du travail :

Un complément naturel pour un cadre des certifications continental ou même régional est la présence de systèmes nationaux des certifications qui peuvent se référer au cadre général. La solution idéale est d'avoir un cadre national des certifications (CNC) dans chaque pays membre, facilitant la reconnaissance des grades, des certificats et diplômes et permettant la comparabilité et la transparence au sein des domaines de l'éducation, mais la situation mondiale est très diversifiée. Les conditions financières, politiques et sociales influencent la création d'un CNC (OIT, 2015, p. 64).

L'étude cartographique a mis en évidence le fait que l'interaction entre ces nouveaux CRC, les différents CNC en Afrique et l'ACQF proposé sera un facteur essentiel pour les futurs travaux dans ce domaine. Bien que les CNC soient très distincts dans leur orientation et leur objectif, c'est le chevauchement potentiel, la coopération et la complémentarité entre les CRC et l'ACQF qui doivent reposer sur une vision commune, la reconnaissance des principaux intérêts et objectifs régionaux spécifiques et la prise en compte des économies d'échelle qui constituent la principale préoccupation. Le dialogue, la consultation et l'instauration d'un climat de confiance seront essentiels pour définir les fonctions prioritaires et les modes de fonctionnement de l'ACQF vis-à-vis des CNC et des CRC en Afrique. Il est également important d'avoir une vision tournée vers l'avenir, dans laquelle de nouveaux apprentissages, de nouveaux types de certificats et d'outils d'attribution de titres de compétences sont au menu de chaque réforme et cadre des certifications. Bien que ces options soient tirées des conclusions de cette étude cartographique, ainsi que des tendances internationales, elles sont sujettes à davantage d'interprétation et de consultation. D'autres cadres continentaux en cours d'élaboration, tel que celui des certifications des enseignants (Nwokeocha, 2019), et même le Protocole continental sur la mobilité des enseignants (CTMP) (UNESCO IIRCA, 2019), pour ne citer que ces deux exemples, devront également être pris en compte.

L'objectif prioritaire 4 (c et d) de la CESA 16–25 fournit la vision politique et le fondement de la grande portée de l'ACQF dans ses corrélations avec les cadres des certifications régionaux et nationaux sur le continent. Les conclusions de cette étude cartographique et les échanges entre pairs en cours avec les CER et les autorités nationales (CNC) fournissent des éléments probants à l'appui des options de développement de l'ACQF pour une coopération efficace, durable et pertinente avec les CRC existants sur le continent et avec les CRC impliquant les CNC africains (tels que le Cadre arabe des certifications, CAC). Les objectifs concrets, les modalités et le format juridique des corrélations entre les niveaux continental, régional et national feront l'objet de délibérations politiques et d'une analyse technique et organisationnelle.

Les avantages et les inconvénients de chaque scénario doivent être soigneusement analysés et, surtout, le processus visant à atteindre une certaine forme de consensus devrait se faire par le biais du dialogue social. Il sera essentiel d'instaurer la confiance au cours de ce processus pour garantir que la mise en œuvre du modèle puisse se faire de manière durable, constructive et coordonnée.

#12 Fondements juridiques et politiques des CRC : trouver le bon équilibre

Dans le monde entier, les CRC sont étroitement liés aux conventions et protocoles régionaux. Ces instruments normatifs internationaux sont pour la plupart basés sur une participation volontaire et ont une applicabilité extrêmement limitée. En fonction du modèle de l'ACQF qu'adoptera l'Afrique, les politiques de soutien peuvent devoir être ajustées et/ou développées. Dans le contexte africain général, *l'Agenda 2063 et son premier plan décennal de mise en œuvre* (2013-23),

la CESA, la ZLECAF, la Stratégie continentale de l'EFTP et le *Protocole au traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit des séjour et au droit d'établissement* constitue le fondement de ce que pourrait devenir l'ACQF. La *Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États africains* (UNESCO, 2014c) est d'une importance capitale. De nombreuses initiatives complémentaires en cours, dont beaucoup dans l'enseignement supérieur, s'appuient davantage sur cette base. La question portera en réalité sur la forme que prendra l'ACQF : un cadre général traditionnel ou un cadre aux fonctions et interactions nouvelles avec des cadres nationaux et régionaux sous leurs diverses formes.

#13 Gouvernance des CRC : liens avec les CER et la CUA

Un problème persistant réside dans la capacité des CER à développer et à mettre en œuvre des certifications régionales. Les CER ont-elles la capacité de maintenir le niveau de financement et d'effort pour mettre pleinement en œuvre un cadre des certifications dans leurs régions ? La situation actuelle ne permet certainement que des progrès lents. Le CRC de la SADC en est un bon exemple, puisqu'il a été examiné pour la première fois en 2011. Le support technique nécessaire à l'élaboration d'un cadre des certifications, à l'échelle nationale, régionale et continentale, est un domaine qui nécessite un examen sérieux pour que l'un des modèles décrits ci-dessus soit couronné de succès.

5.3.3 Considérations pour l'avenir

Alors que le rapport d'étude cartographique touche à sa fin, on note que deux considérations importantes pour l'avenir ont été mises en évidence par cette étude. Elles sont brièvement développées ci-dessous.

#14 Un argument pour un soutien distinct aux pays

Les États membres africains se situent clairement à des niveaux différents de développement des CNC. Cela est parfois lié à l'état général de développement économique d'un pays, ou à sa taille, ou à sa situation géographique, mais il n'y a pas toujours nécessairement de corrélation directe. Nous avons vu que des États insulaires, tels que les Seychelles, l'Île Maurice et le Cap-Vert, ont fait de grands progrès en ce qui concerne leurs CNC, tandis que de grandes économies telles que le Nigéria, le Kenya et l'Afrique du Sud sont toutes à des stades différents de développement de leur CNC. Les pays associés à des CER possédant de bonnes capacités, telles que la SADC, la CAE et la CEDEAO, semblent avantagés. Nous avons également constaté que, sur le continent, l'enseignement supérieur est plus organisé que l'EFTP et l'enseignement général. À un niveau élevé, five groupes de pays peuvent être pris en considération, chacun ayant un mélange de besoins spécifiques (voir le tableau 1 au début de ce rapport).

#15 Durabilité et harmonisation des certifications en Afrique

On a beaucoup parlé de durabilité avant la pandémie de la Covid-19, mais celle-ci semble avoir été dépassée par des préoccupations plus immédiates. En tant que continent et communauté mondiale, nous devons revenir à ces impératifs et examiner soigneusement ce à quoi ressemblerait l'harmonisation (comparabilité, transparence, compréhension mutuelle) des certifications en Afrique dans l'optique du développement durable :

Puisque l'apprentissage tout au long de la vie vise à apprendre pour soi-même, pour les autres et pour la planète, il a également un rôle essentiel à jouer dans la promotion de la durabilité. L'apprentissage tout au long de la vie concerne la liberté soutenue et durable des individus, en mettant en relation la liberté sociale à la responsabilité environnementale (UIL, 2020, p. 14).

L'Afrique, qui bénéficie d'un dividende jeunesse important, est prête à se développer économiquement dans l'avenir et même à dépasser d'autres continents qui sont depuis longtemps beaucoup plus avancés en termes de développement. Une stratégie d'harmonisation pour l'Afrique, quelle qu'en soit la forme, doit être durable sur le plan environnemental et économique. Si l'ACQF doit devenir un cadre de nouvelle génération, la durabilité fera partie intégrante de sa conception, tout autant que son orientation numérique (UIL, 2020 ; OIT, 2020b).

5.3.4 Observations finales

Il est un peut-être trop tôt pour tirer des leçons de l'automatisation émergente des processus similaires comme c'est le cas pour l'ESCO et pour les NRM (Hart & Chakroun, 2019), mais il serait important pour le processus de l'ACQF d'interroger soigneusement les progrès réalisés. L'ACQF est bien placé pour être le premier d'une nouvelle génération de cadres des certifications. L'ACQF a la possibilité d'établir la référence mondiale pour une nouvelle génération de cadres des certifications, basés sur une convergence de méthodologies de reconnaissance, une évolution vers la numérisation, un plus grand niveau d'interopérabilité et la réalisation de points de référence indépendants (OIT, 2020b). La Covid-19 agit comme un accélérateur de ces processus, et ce qui avait pu être développé auparavant entre cinq et dix ans peut aujourd'hui être fait en quelques mois (ADEA, 2020 ; QQI, 2020). Le récent rapport sur l'avenir de l'apprentissage tout au long de la vie souligne certainement les conclusions de ce rapport d'étude cartographique, notamment l'importance de l'individu et la valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que droit humain :

Pour relever les défis du XXI^e siècle et façonner un avenir durable pour des sociétés démocratiques, il faut valoriser l'apprentissage tout au long de la vie en tant que nouveau droit humain. Cela a des implications pour la communauté internationale, y compris l'UNESCO, et pour les pays, notamment en ce qui concerne la mise en place d'un cadre juridique pour l'apprentissage tout au long de la vie ... Re-conceptualiser l'apprentissage tout au long de la vie et son organisation au sein d'un écosystème d'apprentissage du point de vue des apprenants et de leurs parcours tout au long de la vie est le point de départ essentiel pour réaliser ce changement sociétal (UIL, 2020, p. 39).

L'ACQF a le potentiel d'infuser cette approche à l'écosystème d'apprentissage, du point de vue de l'apprenant, et de devenir de facto un cadre juridique pour l'Afrique. Le temps nous dira si les dirigeants du continent saisiront cette opportunité. Si le moment est vraiment venu de créer une Afrique intégrée, prospère et pacifique, alors les pays, les CER et la CUA doivent avoir le courage de s'approprier et de faire fonctionner l'ACQF, en tirant les leçons des problèmes qui ont entravé la progression des CRC en Afrique et ailleurs. L'ACQF est africain et peut établir une nouvelle norme mondiale. Il est à la portée de l'Afrique.

Annexe 1 : États membres africains et communautés économiques régionales

Pays	CER				Langue officielle
Afrique du Sud	SADC				Anglais
Algérie	UMA				Français
Angola	CEEAC	SADC			Portugais
Bénin	CEN-SAD	CEDEAO			Français
Botswana	SADC				Anglais
Burkina Faso	CEN-SAD	CEDEAO			Français
Burundi	COMESA	CAE	CEEAC		Français
Cameroun	CEEAC				Français
Cap-Vert	CEN-SAD	CEDEAO			Portugais
Comores	COMESA	CEN-SAD	SADC		Français
Côte d'Ivoire	CEN-SAD	CEDEAO			Français
Djibouti	COMESA	CEN-SAD	IGAD		Français
Égypte	COMESA	CEN-SAD			Arabe
Érythrée	COMESA	CEN-SAD	IGAD		Anglais
Eswatini (autrefois Swaziland)	COMESA	SADC			Anglais
Éthiopie	IGAD				Anglais
Gabon	CEEAC				Français
Gambie	CEN-SAD	CEDEAO			Anglais
Ghana	CEN-SAD	CEDEAO			Anglais
Guinée	CEN-SAD	CEDEAO			Français
Guinée-Bissau	CEN-SAD	CEDEAO			Portugais
Guinée Équatoriale	CEEAC				Français
Kenya	COMESA	CEN-SAD	CAE	IGAD	Anglais
Lesotho	SADC				Anglais
Libéria	UMA	CEN-SAD	CEDEAO		Anglais
Libye	COMESA	CEN-SAD			Arabe
Madagascar	COMESA	SADC			Français
Malawi	COMESA	SADC			Anglais

Pays	CER			Langue officielle
Mali	CEN-SAD	CEDEAO		Français
Mauritanie	UMA	CEN-SAD		Français
Maurice	SADC	COMESA		Français
Maroc	CEN-SAD			Français
Mozambique	SADC			Anglais
Namibie	SADC			Anglais
Niger	CEN-SAD	CEDEAO		Français
Nigéria	CEN-SAD	CEDEAO		Anglais
République Arabe Sahraouie Démocratique (RASD)				Arabe
République centrafricaine (RCA)	CEN-SAD	CEEAC		Français
République démocratique du Congo	COMESA	CEEAC	SADC	Français
République du Congo	CEEAC			Français
Rwanda	COMESA	CAE	CEEAC	Anglais
Sao-Tomé-Et- Principe	CEN-SAD	CEEAC		Portugais
Sénégal	CEN-SAD	CEDEAO		Français
Seychelles	COMESA	SADC		Français
Sierra Leone	CEN-SAD	CEDEAO		Français
Somalie	COMESA	CEN-SAD	IGAD	Arabe
Soudan du Sud	CAE	IGAD		Arabe
Soudan	COMESA	CEN-SAD	IGAD	Arabe
Tanzanie	UMA	CAE	SADC	Anglais
Tchad	CEN-SAD	CEEAC		Français
Togo	CEN-SAD	CEDEAO		Français
Tunisie	COMESA	CEN-SAD		Arabe
Ouganda	COMESA	CAE	IGAD	Anglais
Zambie	COMESA	SADC		Anglais
Zimbabwe	COMESA	SADC		Anglais

Annexe 2 : Sources et définitions

Les définitions ci-dessous sont tirées d'une grande variété de sources. Cependant trois sources utiles, accessibles en ligne, sont listées ci-dessous.

Inventaire de l'ACQF	L'inventaire de l'ACQF a été élaboré dans le cadre de l'étude cartographique et contient toutes les sources disponibles que l'équipe de recherche a pu trouver. L'inventaire est hébergé temporairement sur Google Drive.	ACQF Inventory
NQFpedia	Ce glossaire de termes développé par l'Autorité sud-africaine des certifications (SAQA) fournit une liste complète des termes les plus récents utilisés dans le contexte du Cadre national de certifications (CNC). Il est disponible sous format PDF et sous forme d'outil interactif sur le site Internet de la SAQA où des commentaires peuvent être faits sur des définitions existantes et de nouvelles définitions proposées.	NQFpedia
TVETipedia	Le glossaire TVETipedia est un recueil de termes couramment utilisés dans le domaine de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Ce glossaire fournit des définitions et des informations générales provenant de diverses sources crédibles.	TVETipedia Glossary
Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation	Un glossaire des termes clés utilisés dans la validation de l'apprentissage non formel et informel.	Glossary of key terms

Accréditation en ligne

La représentation électronique des différents types d'apprentissage acquis et maîtrisés par un individu (par exemple, le CV Europass, les titres de compétence basés sur des tests, les badges et les certificats en ligne). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887>

Acquis de l'apprentissage

Les connaissances, le savoir-faire et/ou les compétences acquises par une formation ou une expérience non reconnue auparavant. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

Alignement

La vision est la suivante : tous les nouveaux certificats de qualification, diplômes et autres documents délivrés par les autorités compétentes seront reconnus à l'échelle régionale/continentale. L'alignement régional permettrait également aux institutions et aux individus de comparer leurs niveaux d'apprentissage et de compétence et réduirait la duplication inutile de l'apprentissage et des efforts lorsqu'ils se déplacent d'une région à l'autre et d'un continent à l'autre pour leurs études ou leur travail (Secrétariat de la SADC, 2017b).

Apprentissage à distance et ouvert

Une approche à l'apprentissage qui vise à libérer les apprenants des contraintes de temps, d'espace et de lieu tout en offrant des possibilités souples d'apprentissage. Elle permet aux apprenants de travailler et de combiner les responsabilités familiales avec les possibilités d'éducation. https://www.sadc.int/files/3113/7820/8525/Approved_Regional_ODL_Policy_Framework_June_2012_1.pdf

Apprentissage informel

Apprentissage résultant des activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de soutien à l'apprentissage). Dans la plupart des cas, l'apprentissage informel n'est pas intentionnel du point de vue de l'apprenant. Il n'aboutit généralement pas à une certification. https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

Apprentissage en ligne

L'apprentissage en ligne est un e-learning ou apprentissage électronique avec participation obligatoire d'un réseau numérique, dont l'apprenant a besoin pour accéder au moins à une partie des matériels et des services nécessaires à l'apprentissage. L'apprentissage en ligne fait référence à l'enseignement et à l'apprentissage en réseau qui permet à l'apprenant d'avoir de plus en plus d'interaction avec le contenu, l'enseignant et les autres apprenants. <http://oasis.col.org/handle/11599/829/restricted-resource?bitstreamId=2757>

Apprentissage non formel

Activités d'apprentissage planifiées, non explicitement conçues comme de l'apprentissage, en vue de l'obtention d'une certification ou d'une certification partielle ; souvent associées à un apprentissage qui se traduit par une amélioration des pratiques sur le lieu de travail. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

Apprentissage tout au long de la vie

Un apprentissage qui a lieu dans tous les contextes de la vie, c'est-à-dire formel, non formel et informel. Il est constitué de l'apprentissage des comportements et de l'acquisition des connaissances, de la compréhension, des attitudes, des valeurs et des compétences pour une croissance personnelle, un bien-être social et économique, une citoyenneté démocratique, une identité culturelle et une employabilité. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

Assurance qualité

Processus et procédures visant à garantir que les qualifications, l'évaluation et l'exécution des programmes répondent à certaines normes. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf

Cadre continental africain des certifications

L'ACQF est une initiative politique de l'Union africaine et son processus de développement a commencé. La vision actuelle de l'ACQF est la suivante : améliorer la comparabilité, la qualité et la transparence des certifications de tous les sous-secteurs et niveaux d'éducation et de formation ; faciliter la reconnaissance des diplômes et certificats ; travailler de manière complémentaire avec les cadres nationaux et régionaux des certifications ; promouvoir la coopération et l'alignement entre les cadres des certifications (nationaux et régionaux) en Afrique et dans le monde.

Cadre national des certifications

Un instrument pour le développement, la classification et la reconnaissance des aptitudes, des connaissances et des compétences le long d'un continuum de niveaux convenus. C'est une façon de structurer les certifications existantes et nouvelles, qui sont définies par les résultats de l'apprentissage, des exposés clairs de ce que l'apprenant doit savoir ou être capable de faire, qu'il l'ait appris en classe, sur le lieu de travail ou de façon moins formelle. Le cadre des certifications indique la comparabilité des différentes certifications et la manière dont on peut progresser d'un niveau à l'autre, au sein des professions ou des secteurs industriels et entre eux (et même entre les domaines professionnels et universitaires si le CNC est conçu pour inclure à la fois les certifications professionnelles et universitaires dans un cadre unique). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf

Capital humain

Connaissances, aptitudes, compétences et attributs incarnés dans les individus qui facilitent le bien-être personnel, social et économique. https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

Certificat

Document officiel, délivré par un organisme d'attribution, qui enregistre les réalisations d'un individu à la suite d'une procédure d'évaluation standard. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

Certification

Combinaison planifiée des résultats de l'apprentissage avec un ou plusieurs objectifs définis, y compris une compétence définie, appliquée et démontrée et une base pour la poursuite de l'apprentissage. https://www.academia.edu/4570148/The_Southern_African_Development_Community_Regional_Qualifications_Framework_Concept_Document

Certifications internationales

Certifications délivrées au niveau international, en dehors de la juridiction des autorités publiques. (Ces certifications non étatiques sont délivrées par une série d'organismes, d'organisations et de sociétés multinationales, représentant une grande variété de parties prenantes et d'intérêts). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887>

Compétences

Un ensemble de connaissances, d'attributs et de capacités qui peuvent être appris et qui permettent aux individus d'effectuer avec succès et de manière cohérente une activité ou une tâche et qui peuvent être développés et étendus grâce à l'apprentissage. <http://www.oecd.org/education/47769000.pdf>

Compétences de base

Les compétences nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, par exemple écouter, parler, lire, écrire et calculer. https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

Compétences émergentes

Capacités pour lesquelles la demande augmente dans les professions existantes ou nouvelles. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

Compétences essentielles

Application de connaissances et de compétences universelles dans toute une série de contextes sociaux, professionnels et géographiques. (Les compétences essentielles sont également appelées résultats transversaux critiques, compétences transférables et compétences fondamentales). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242887>

Connaissance

Les connaissances sont au centre de toute discussion sur l'apprentissage et peuvent être comprises comme la manière dont les individus et les sociétés appliquent la signification à l'expérience. Elles peuvent donc être considérées au sens large comme l'information, la compréhension, les compétences, les valeurs et les attitudes acquises par l'apprentissage. En tant que telles, les connaissances sont inextricablement liés aux contextes culturels, sociaux, environnementaux et institutionnels dans lesquels elles sont créés et reproduites. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_eng

Diplôme

Document officiel, délivré par un organisme d'attribution, qui enregistre les réalisations d'un individu à la suite d'une évaluation et d'une validation en fonction d'une norme prédéfinie. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

Descripteur de niveau

Déclaration décrivant les acquis de l'apprentissage à un niveau particulier du cadre national des certifications (CNC) qui donne une indication générale des types d'acquis de l'apprentissage et des critères d'évaluation qui sont appropriés à une certification à ce niveau. <https://hr.saq.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

Développement durable

Un développement qui répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs besoins. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

Durabilité

Le concept de durabilité a trait au maintien et à l'amélioration des ressources environnementales, sociales et économiques, afin de répondre aux besoins des générations actuelles et futures. Les trois composantes de la durabilité sont les suivantes : 1) la durabilité environnementale, qui requiert que le capital naturel reste intact. Cela signifie que la source et les fonctions de puits de l'environnement ne doivent pas être dégradées. Par conséquent, le rythme d'extraction des ressources renouvelables ne doit pas être supérieur au rythme auquel ces dernières se renouvellent, et la capacité d'absorption de l'environnement pour assimiler les déchets ne doit pas être dépassée. En outre, l'extraction de ressources non renouvelables devrait être réduite au minimum et ne devrait pas dépasser les niveaux stratégiques minimums convenus ; 2) la durabilité sociale, qui exige que la cohésion de la société et sa capacité à œuvrer à la réalisation d'objectifs communs soient maintenues. Les besoins individuels, tels que ceux relatifs à la santé et au bien-être, à la nutrition, au logement, à l'éducation et à l'expression culturelle, doivent être satisfaits ; 3) la durabilité économique, qui se produit lorsque le développement qui tend vers la durabilité sociale et environnementale, est financièrement réalisable. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

Économie de la connaissance

Une économie qui repose sur des idées et des connaissances plutôt que sur des ressources matérielles, et dans laquelle les clés de la création d'emplois et de l'amélioration du niveau de vie sont l'innovation et la technologie intégrées dans les services et les produits manufacturés. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

Éducation

Processus par lequel les sociétés transmettent délibérément leurs informations, connaissances, compréhension, attitudes, valeurs, aptitudes, compétences et comportements accumulés d'une génération à l'autre. Il s'agit d'une communication conçue pour favoriser l'apprentissage. <http://uis.unesco.org/>

Éducation des adultes

Éducation visant spécifiquement les personnes considérées comme adultes par la société à laquelle elles appartiennent, afin d'améliorer leurs certifications techniques ou professionnelles, de développer davantage leurs capacités, d'enrichir leurs connaissances dans le but de compléter un niveau d'éducation formelle, ou d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences dans un nouveau domaine ou de rafraîchir ou de mettre leurs connaissances à jour dans un domaine particulier. Cela inclut également ce que l'on peut appeler la « formation continue », la « formation répétitive » ou la « formation de la deuxième chance ». <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>

Éducation de base

L'éducation et la formation qui ont lieu dans les écoles primaires et secondaires, ainsi que dans les centres d'éducation et de formation pour adultes. <https://hr.saq.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

Éducation pour le développement durable

Éducation au développement durable (EDD) encourage les efforts visant à repenser les programmes et les systèmes éducatifs (les méthodes et les contenus) qui soutiennent actuellement les sociétés non durables. <https://en.unesco.org/>

Éducation non formelle

Éducation qui se déroule en dehors du système formel, de manière régulière ou intermittente. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000029940>

Égalité des genres

Les garçons et les filles connaissent les mêmes avantages et les mêmes difficultés en ce qui concerne l'accès à l'éducation, le traitement et les résultats. Dans la mesure où elle va au-delà des questions d'équilibre numérique, l'égalité est plus difficile à définir et à mesurer que la parité. La réalisation de la pleine égalité des genres en matière d'éducation impliquerait : l'égalité d'opportunités ; l'égalité dans le processus d'apprentissage ; l'égalité des résultats ; et l'égalité des résultats externes. <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>

E-learning-apprentissage en ligne

Apprentissage en ligne ou le e-learning est une expression hyperonyme qui désigne l'utilisation de tout dispositif numérique pour l'enseignement et l'apprentissage, en particulier pour la diffusion ou l'accès à des contenus. Ainsi, l'apprentissage en ligne peut avoir lieu sans aucune référence à un réseau ou à une connectivité. Le dispositif numérique utilisé par l'apprenant pour accéder à

des documents n'a pas besoin d'être connecté à un réseau numérique, ni à un réseau local ou à l'Internet (ou même à un réseau de téléphonie mobile si une tablette est utilisée comme terminal ou dispositif d'accès). <http://oasis.col.org/handle/11599/829/restricted-resource?bitstream-Id=2757>

Emploi

Un emploi est un ensemble de tâches et de fonctions effectuées, ou destinées à être effectuées, par une personne, y compris pour un employeur ou dans le cadre du travail indépendant. Les emplois sont classés par profession en fonction du type de travail effectué ou destiné à être effectué. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>

Employabilité

Degré d'adaptabilité dont un individu fait preuve pour trouver et conserver un emploi, et pour mettre à jour ses compétences professionnelles ; se rapporte aux compétences et certifications transférables qui améliorent la capacité d'un individu à utiliser les possibilités d'éducation et de formation disponibles afin de garantir et de conserver un travail décent. https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC_Publications

Enseignement à distance

Également appelé e-learning ou apprentissage en ligne, il s'agit d'une forme d'éducation dans laquelle les enseignants et les étudiants sont physiquement séparés. Diverses technologies telles que Skype permettent aux enseignants et aux étudiants d'interagir et de communiquer. L'apprentissage à distance traditionnel était axé sur les personnes vivant dans des régions éloignées et se faisait par courrier électronique. <https://www.oecd-ilibrary.org/>

Enseignement et formation techniques et professionnels

L'EFTP, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, peut avoir lieu aux niveaux secondaire, post-secondaire et tertiaire et comprend l'apprentissage en milieu professionnel, la formation continue et le développement professionnel, qui peuvent déboucher sur des certifications. L'EFTP comprend également une grande variété d'opportunités de développement des compétences adaptées aux contextes nationaux et locaux. Apprentissage pour apprendre, le développement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul, les compétences transversales et les compétences de citoyenneté font partie intégrante de l'EFTP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234137>

Enseignement supérieur

Enseignement supérieur d'un niveau académique supérieur à celui de l'enseignement secondaire, exigeant généralement un niveau minimum d'admission et un diplôme sanctionnant la fin des études secondaires. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/filt=all/id=238>

Équivalence des certificats

Évaluation internationale et reconnaissance officielle des diplômes et/ou certificats et des certifications professionnelles. <http://www.voced.edu.au/glossary-vet>

Établissement d'EFTP

Tout établissement dispensant un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP), y compris les collèges, instituts, centres et écoles. <https://unevoc.unesco.org/home/TVET%20Forum>

Évaluation

L'évaluation est appréciation systématique et objective d'une politique, d'un plan ou d'un programme en cours ou finalisé, y compris sa conception, sa mise en œuvre et ses résultats. Elle vise à évaluer la pertinence et la réalisation des objectifs et des stratégies dans le but d'éclairer la prise de décision. L'évaluation « formative » concerne les activités en cours et contribue à orienter la mise en œuvre. L'évaluation « globale » évalue les résultats d'une initiative particulière, une fois celle-ci achevée. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234819>

Évaluation formative

Série de procédures d'évaluation continue formelles, non formelles et informelles utilisées pour orienter les activités d'enseignement et d'apprentissage afin d'améliorer les résultats des étudiants, ou qui sont requises pour l'obtention d'une note annuelle. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

Exigences du poste

Conscience, connaissances, compétences, capacités et attitudes requises par un individu pour effectuer un travail. <https://unevoc.unesco.org/home/TVET%20Forum>

Formation continue

Diverses formes d'éducation pour adultes, consistant en des certifications et des certifications partielles, ainsi qu'en des cours de courte durée ou à temps partiel. <https://hr.saqa.co.za/glossary/pdf/NQFPedia.pdf>

Indicateurs clés de performance

Les indicateurs aident une organisation à définir et à mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de ses objectifs. Une fois qu'une organisation a analysé sa mission, identifié toutes ses parties prenantes et défini ses objectifs, elle a besoin d'un moyen qui lui servira à mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de ces objectifs. Les indicateurs clés de performance sont ces mesures. <https://www.voced.edu.au/vet-knowledge-bank-glossary-vet>

Jeunesse

L'Assemblée générale des Nations unies a défini les « jeunes » comme étant les personnes âgées de 15 à 24 ans inclus. Cette définition a été conçue pour l'Année internationale de la jeunesse, qui s'est tenue dans le monde entier en 1985. Toutes les statistiques des Nations Unies sur la jeunesse sont basées sur cette définition, tel que l'illustrent les annuaires statistiques annuels publiés par le système des Nations Unies sur la démographie, l'éducation, l'emploi et la santé. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/char=all>

Module

Un cours ou une partie de cours dans le cadre d'un programme modulaire. Un module peut être suivi individuellement ou combiné avec d'autres modules proposés. <http://uis.unesco.org/>

Orientation et conseil

Série d'activités conçues pour aider les individus à prendre des décisions en matière d'éducation, de formation professionnelle ou de vie privée et à les mettre à exécution avant et après leur entrée sur le marché du travail. [https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC Publications](https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications)

Partie prenante

Une personne ou une organisation ayant un intérêt ou une préoccupation pour quelque chose. Dans l'enseignement et la formation professionnels, les parties prenantes sont constituées du gouvernement, des prestataires de formation, de l'industrie, des clients et de la communauté.

<https://www.tesda.gov.ph/uploads/File/RelatedTvetInfoThe%20TVET%20Glossary%20of%20Terms,%204th%20Edition.pdf>

Placement de personnel

Processus consistant à aider les personnes à trouver des emplois correspondant à leurs compétences https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

Profession

Le type de travail effectué dans le cadre d'un emploi. Le concept de *profession* est défini comme un « ensemble d'emplois dont les tâches et les fonctions principales sont caractérisées par un degré élevé de similitude ». Une personne peut être associée à une profession par le biais de l'emploi principal qu'elle occupe actuellement, d'un deuxième emploi, d'un emploi futur ou d'un emploi occupé précédemment. Un *emploi* est défini dans la CITP-08 comme « un ensemble de tâches et de fonctions accomplies, ou censées être accomplies, par une personne, y compris pour un employeur ou dans le cadre d'un travail indépendant ». CITP - Classification Internationale type des professions.

Programme

Ensemble ou séquence cohérente d'activités éducatives conçues et organisées pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéterminés ou pour accomplir un ensemble spécifique de tâches éducatives sur une période prolongée. Dans le cadre d'un programme éducatif, les activités éducatives peuvent également être regroupées en sous-composantes décrites différemment dans les contextes nationaux comme « cours », « modules », « unités » et/ou « sujets ». Un programme peut avoir des composantes majeures qui ne sont pas normalement classées comme des cours, des unités ou des modules, par exemple, des activités basées sur le jeu, des périodes de stage, des projets de recherche et la préparation de mémoires. <http://uis.unesco.org/>

Programme d'apprentissage

Le programme d'apprentissage est un document écrit qui planifie les expériences d'apprentissage dans un cadre d'apprentissage spécifique. Il est développé sur la base du programme d'études et prend en compte les besoins des apprenants. https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf

Programme d'études

Inventaire des activités mises en œuvre pour concevoir, organiser et planifier une action d'éducation ou de formation, y compris la définition des objectifs d'apprentissage, du contenu, des méthodes (y compris l'évaluation) et du matériel, ainsi que les dispositions prises pour former les enseignants et les formateurs. https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf

Résultats de l'apprentissage

Exposés de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire à l'issue d'un processus d'apprentissage, qui sont définis en termes de connaissances, d'aptitudes et de compétences. Terminologie de la politique européenne en matière d'éducation et de formation. Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation

Savoir-faire

Connaissances pratiques ou expertise qui comprennent des éléments technologiques et de gestion. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

Secteur informel

Partie de l'économie de marché, en ce qu'elle produit des biens et services (légaux) destinés à la vente ou à d'autres formes de rémunération, couvre l'emploi informel tant dans les entreprises informelles (petites entreprises non enregistrées ou non constituées en société) qu'en dehors de celles-ci ; elle n'est ni reconnue ni protégée par les cadres juridiques et réglementaires existants. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

Scolarité et formation

Enseignement ou formation dispensé dans des établissements d'enseignement, tels que les écoles, les universités, les collèges, ou en dehors du travail, sur un lieu de travail, impliquant généralement la direction d'un enseignant ou d'un instructeur. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

Suivi

Le suivi est la collecte continue et systématique de données sur des indicateurs spécifiques afin de fournir aux principaux acteurs d'une intervention de développement en cours, des indications sur l'étendue des progrès et la réalisation des objectifs (par rapport aux ressources allouées). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234819>

Technologie de l'information et de la communication

Technologie qui permet la saisie électronique des données, le stockage, l'extraction, le traitement, la transmission et la diffusion électroniques des informations. <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC%20Publications>

Titres de compétence

Certification officielle délivrée pour la réussite d'un ensemble défini de formations, par exemple, la réussite d'un cours en reconnaissance de l'acquisition de compétences particulières en matière de sensibilisation, de connaissances, d'aptitudes ou d'attitudes ; la réussite d'un stage d'apprentissage ou d'un stage de formation. [https://unevoc.unesco.org/home/TVET Forum](https://unevoc.unesco.org/home/TVET%20Forum)

Validation des acquis de l'apprentissage

Confirmation par un organisme compétent que les résultats de l'apprentissage (connaissances, aptitudes et/ou compétences) acquis par un individu dans un cadre formel, non formel ou informel ont été évalués par rapport à des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme de validation. La validation conduit généralement à la certification. https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

Annexe 3 : Exemples d'initiatives africaines d'harmonisation

L'Association des universités africaines (AUA) a pour mission d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur en Afrique et de renforcer sa contribution au développement de l'Afrique. www.aau.org

L'Association des universités arabes (AUA) est une organisation non gouvernementale qui a un caractère juridique indépendant. Elle compte actuellement 240 universités arabes parmi ses membres. <http://aaru.edu.jo>

L'Association des universités régionales d'Afrique australe (SARUA) est une association basée sur l'adhésion, et composée de vice-chanceliers d'universités publiques et privées de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC). La SARUA permet la mise en place de réseaux de collaboration et de partenariats qui développent les capacités institutionnelles et humaines des universités de la région afin d'apporter une contribution spécifique au développement et à l'intégration régionaux. www.sarua.org

Le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF), que la CUA a approuvé par l'intermédiaire de ses comités et de son Conseil, est un cadre primordial pour un certain nombre d'engagements relatifs aux activités d'assurance qualité en Afrique. La mise en œuvre de la Convention d'Addis et de l'AQRM en font partie, tout comme les engagements à mettre en œuvre les Références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité, un système africain de transfert de crédits et un registre continental pour les agences d'assurance qualité et les organismes nationaux. Comme de nombreux aspects du PAQAF n'ont pas encore été développés, l'initiative HAQAA est considérée comme un moyen pour contribuer à sa mise en œuvre. www.edu-au.org/programs/176-au-higher-education-program.

Le Comité technique de la Communauté de développement de l'Afrique australe sur la certification et l'accréditation (SADC TCCA) est composé d'experts en certifications et en assurance qualité désignés par les États membres de la SADC avec le soutien du secrétariat de la SADC.

Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) contribue à l'harmonisation des politiques d'enseignement supérieur et de recherche dans la communauté du CAMES, qui comprend 19 États membres (en Afrique de l'Ouest et centrale, et à Madagascar). Le CAMES contribue à cette mission en tant qu'agence régionale d'assurance qualité, d'accréditation et de certification. Parmi les neuf programmes que propose le CAMES, les plus pertinents pour le domaine des certifications sont : le Programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes (PRED) ; les Comités consultatifs interafricains (CCI) ; le Concours d'agrégation et le Programme d'assurance qualité (PAQ). www.lecames.org

Le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA) a été promulgué par l'Assemblée législative d'Afrique de l'Est en 2009 afin de faciliter la mise en réseau des universités d'Afrique de l'Est et des universités extérieures à la région, d'offrir un forum de discussion sur un large éventail de questions académiques et autres relatives à l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est et de faciliter le maintien de normes éducatives comparables sur le plan international en Afrique de l'Est, de manière à promouvoir la compétitivité de la région dans les secteur de l'enseignement supérieur. <https://iucea.org>

La Fédération africaine des instances de réglementation de la profession d'enseignants (AFTRA) est une organisation intergouvernementale regroupant les agences nationales de réglementation de l'enseignement dans les 55 pays africains. Au fil des ans, elle est devenue une fédération continentale qui dirige la formulation, la coordination et la mise en œuvre des politiques pour la professionnalisation de l'enseignement en Afrique. L'AFTRA est également membre du Forum international des instances de réglementation de l'enseignement et de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030. Dans le cadre de ses mandats, l'AFTRA est également membre du Groupe de travail sur le développement des enseignants de la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique de l'Union africaine (CESA 2016-2025) et collabore avec les bureaux régionaux de l'UNESCO, l'UNESCO-IICBA, l'Internationale de l'éducation et d'autres organismes.

Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'éducation supérieure africaine (HAQAA) est une initiative financée par l'Union européenne en partenariat avec l'Union africaine. La HAQAA vise à soutenir les partenaires africains dans le développement d'un système harmonisé d'assurance qualité et d'accréditation aux niveaux institutionnel, national, régional et panafricain. <https://haqaa.aau.org>

L'Institut panafricain de l'éducation pour le développement (IPED) est une institution spécialisée de l'Union africaine, qui joue le rôle de l'observatoire de l'éducation en Afrique. Il s'agit d'un rôle central pour assurer un développement de l'éducation de qualité, réactif et inclusif en Afrique, basé sur des informations solides, précises et opportunes, afin d'atteindre les objectifs individuels et collectifs de développement des ressources humaines et des capacités intellectuelles en Afrique.

Le Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM) a mis en place un système africain qui garantira que les performances des établissements d'enseignement supérieur puissent être comparées à un ensemble de critères communs afin d'aider les établissements à effectuer des exercices d'auto-évaluation pour soutenir le développement de cultures institutionnelles de qualité.

La Mobilité universitaire intra-Afrique (IAAM) soutient la coopération en matière d'enseignement supérieur entre les pays d'Afrique. Ce programme vise à promouvoir le développement durable et à contribuer à la réduction de la pauvreté en augmentant la disponibilité d'une main-d'œuvre formée, qualifiée, de haut niveau et professionnelle en Afrique. L'objectif du programme est d'améliorer les aptitudes et les compétences des étudiants et du personnel grâce à une mobilité accrue entre les pays africains. Le renforcement de la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur en Afrique augmentera l'accès à un enseignement de qualité et encouragera et permettra aux étudiants africains d'entreprendre des études de troisième cycle sur le continent africain.

Le Programme de mobilité universitaire intra-Afrique est mis en place dans le cadre du Programme panafricain (instrument de coopération au développement) et est basé sur l'expérience du programme de mobilité universitaire intra-ACP (Afrique-Caraïbes Pacifique).

Le Réseau arabe pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ANQAHE) a pour mission de garantir et de renforcer l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur de la région arabe et d'améliorer la coopération entre les organismes ou organisations similaires d'assurance qualité dans la région arabe et d'autres organisations régionales et internationales d'assurance. www.anqahe.org

Le Réseau d'assurance qualité pour l'Afrique australe (SAQAN) est un organisme régional qui rassemble les organismes d'assurance qualité et les établissements d'enseignement supérieur de la région de la SADC, afin de promouvoir l'enseignement supérieur, de favoriser l'harmonisation des systèmes de qualité dans la région et au-delà, et de faciliter la reconnaissance internationale des certifications de l'enseignement supérieur de la région en vue de renforcer la mobilité du personnel et des étudiants. www.saqan.org

Le Réseau Est africain pour l'assurance qualité de l'enseignement supérieur (EAQAN) est un réseau de praticiens de l'assurance qualité dans les États partenaires de la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE). L'EAQAN offre une formation aux coordinateurs de l'assurance qualité au sein de la région dans le cadre du processus de renforcement des capacités visant à consolider les systèmes internes d'assurance qualité dans les universités d'Afrique de l'Est. <http://eaqan.com>

La stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique (CESA) a des objectifs stratégiques ambitieux relatifs aux cadres des certifications (national régional et continental) et un cadre global pour le suivi et l'évaluation de leur mise en œuvre.

L'Union panafricaine des étudiants (AASU) est le plus grand mouvement étudiant en Afrique et une force dominante sur le continent et au-delà. L'AASU organise tous les étudiants en Afrique, du niveau de base aux établissements d'enseignement supérieur ; en substance, l'AASU est l'organisation qui chapeaute tous les étudiants d'Afrique. www.aasuonline.org

Annexe 4 : Mécanismes de financement novateurs

Mécanisme	Qu'est-ce que c'est	Quand l'envisager	Questions d'éducation qu'il aborde
Obligations relatives à l'éducation	Un investissement dans une dette, par lequel l'investisseur reçoit un rendement fixe sur le principal et les intérêts du titre sous-jacent, qui peut être garanti sur la base de tout flux de revenus futurs. Les obligations peuvent être émises par les gouvernements nationaux sous forme d'obligations nationales ou par des institutions financières multilatérales sous forme d'obligations thématiques.	Pour générer des flux de revenus futurs Lorsqu'il existe un marché obligataire relativement mature Lorsqu'une mise de fonds initiale est nécessaire Pour les pays désireux de lever des fonds pour des projets dans le secteur de l'éducation.	Développement de grands projets d'infrastructure tels que les bâtiments scolaires, les établissements de formation des enseignants, l'équipement des TIC et la connectivité.
Financement basé sur les résultats (FBR)	Au moins une partie du paiement effectué par le financeur de résultats à un prestataire de services est subordonnée à l'obtention de résultats/acquis prédéterminés. Il s'agit d'une rupture par rapport aux modalités de financement traditionnelles qui paient les facteurs de production et les activités. Les financements basés sur les résultats et le rachat de prêts sont des instruments de financement basés sur les résultats (FBR).	En incitant les prestataires de services et en permettant une certaine souplesse dans la mise en œuvre d'une intervention, on est susceptible d'améliorer les résultats.	Améliorer l'accès à l'éducation et améliorer les résultats d'apprentissage.

Mécanisme	Qu'est-ce que c'est	Quand l'envisager	Questions d'éducation qu'il aborde
Financement des risques	Transfert du risque de catastrophe ou du risque politique sur le marché sous la forme d'une assurance contre les catastrophes, d'obligations-catastrophes ou de l'option de tirage différé en cas de catastrophe.	Lorsque la probabilité de catastrophes naturelles dans un pays est élevée et qu'il existe un dispositif d'assurance contre les risques, mis en place pour maintenir les coûts à un bas niveau.	Interventions en matière d'éducation post-catastrophe naturelle.
Prélèvements de solidarité mondiale	Prélèvements imposés sur l'activité économique mondiale pour payer les biens publics mondiaux, notamment l'éducation, la santé et la sécurité.	Les utilisateurs finaux ou les consommateurs sont prêts à payer « une petite taxe sur un produit ou service à volume élevé ».	Toute question.
Remises de fonds	Remises de fonds pour l'éducation amplifiées par des incitations du gouvernement ou des donateurs ou par l'étiquetage : pour l'éducation.	Les pays disposent d'un volume important de remises de fonds, ce qui est le cas de la plupart des pays à faible et moyen revenu dont la main-d'œuvre qualifiée cherche un emploi dans d'autres pays.	Toute question.
Prélèvements sur les sociétés	Impôts payés par les sociétés dans le cadre de l'activité commerciale.	Il existe un système fiscal et des secteurs habilitants, qui sont soumis à des pressions pour apporter une contribution sociale.	Toute question, bien que les compétences pour l'emploi pourraient être attrayantes pour les entreprises.
Échanges de créances	Allègement de la dette impliquant une remise de créance par le créancier à condition que le débiteur engage des fonds spécifiques pour des projets de développement particuliers.	Lorsqu'il y a une créance disponible pour la conversion ou le(s) créancier(s) est/sont prêts à annuler la dette. Les échanges de créances seront essentiels pour les efforts de redressement post-Covid-19.	Toute question.

Mécanisme	Qu'est-ce que c'est	Quand l'envisager	Questions d'éducation qu'il aborde
Obligations de la diaspora	Un instrument de dette qui peut obtenir un financement auprès des citoyens d'un pays vivant à l'étranger.	Lorsque la communauté de diaspora d'un pays est importante elle représente un marché obligataire relativement mature et un flux de revenus pour rembourser le détenteur de l'obligation.	L'offre d'éducation secondaire, supérieur et de formation des jeunes.
Financement de la foule	Lorsque les citoyens contribuent à un projet particulier, généralement via une plateforme en ligne.	Pour les situations d'urgence comme la Covid-19, afin de collecter des fonds de secours. Le besoin d'éducation doit être présenté de manière à plaire aux consommateurs et aux personnes qui croient en la cause.	Toute question, y compris les urgences en matière d'éducation.
Partenariats public-privé (PPP)	Un contrat entre une partie privée et une entité gouvernementale visant à fournir un bien ou un service public. L'entité privée est responsable de la collecte des fonds, assume le risque et la gestion de la fourniture du service ou du bien.*	Lorsque le gouvernement est disposé à collaborer avec le secteur privé et que ce dernier est intéressé à travailler avec le gouvernement pour atteindre des objectifs de développement convenus.	Peut-être dans n'importe quel domaine, mais surtout dans celui des projets d'infrastructure.

Source : Adapté de Bellinger et al. (2016) dans Mawoyo et al. (2020)

* <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29052>

Bibliographie

Descriptifs de projet et rapports de l'ACQF élaborés pendant la planification du développement du projet de l'ACQF

- ACQF. 2019. Développement du Cadre continental africain des certifications (ACQF). Portée du travail et feuille de route 2019-2022. Document de travail technique. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure: Castel-Branco, E.
- ACQF. 2020. Contexte politique de l'Union Africaine pour le Cadre continental africain des certifications. Document de travail. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure: Castel-Branco, E.
- ACQF. 2020. Webinaires sur l'apprentissage par les pairs juillet-octobre 2020 (contenu intégral). <https://openspace.etf.europa.eu/pages/acqf-peer-learning-webinars>

Descriptifs de projet et rapports de l'ACQF élaborés pendant l'étude cartographique

- ACQF. 2020. Participation au projet pilote : « Etablir le lien entre les certifications et les compétences – hiérarchie de l'ESCO (UE) – phase 2. Note, 3 avril. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure: Castel-Branco, E.
- ACQF *étude cartographique* : Angola. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Cameroun. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Cap Vert. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E.. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Communauté de l'Afrique de l'Est. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteur : Overeem, M. . <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : CEDEAO. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Égypte. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Sutherland, L. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Éthiopie. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Keevy, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Kenya. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Overeem, M. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF *étude cartographique* : Maroc. 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E. . <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

- ACQF étude cartographique : Mozambique.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteure : Castel-Branco, E <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : SADC.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Mavimbela, L <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Sénégal.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Adotevi, J. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Afrique du Sud.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteur : JET Education Services (Vally, Z., Matlala, R., Sibiyi, T. & Makhoabenyane, T.). <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Togo.* 2020. Rapport de pays. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes-SIFA Coopération technique. Auteur : Adotevi, J <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF étude cartographique : Analyse de l'enquête en ligne.* 2020. Programme de compétences UA-UE pour l'employabilité des jeunes -SIFA Coopération technique. Auteur : JET Education Services (Keevy, J. & Vally, Z.) <https://bit.ly/ACQF-OnlineSurvey2019-20>
- ACQF. 2021. *Towards the African Continental Qualifications Framework – Synthesis report.* AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J., Bateman, A., Castel-Branco, E., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L. & Matlala, R. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>
- ACQF. 2021. *Snapshot of the Mapping Study Towards the African Continental Qualifications Framework.* AU-EU Skills for Youth Employability Programme – SIFA Technical Cooperation. Authors: Keevy, J. & Castel-Branco, E. <https://www.nepad.org/skillsportalfor youth/publication/african-continental-qualifications-framework-acqf-mapping-study>

Autres sources

- Note : De nombreuses sources africaines sont incluses dans les rapports des pays et des communautés économiques régionales de la section précédente. Elles n'ont pas été reprises ici.*
- Adam, S. 2014. « Useful questions? Questions and issues associated with the development of the Armenian Sectoral Qualifications Frameworks in three areas: Economics, education and engineering ». Non publié.
- Adam, T., Agyapong, S., Asara, S., Heady, L., Macharia, W., Mjomba, R., Mugo, J., Mukira, F. & Munday, G. 2020. « Unlocking data to tell the story of education in Africa: Summary and synthesis ». Non publié.
- ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique). 2020. « Covid-19 mapping ». http://www.adeanet.org/sites/default/files/report_education_at_home_covid-19.pdf.
- Adjei, A., Aruzie, R. S., Mensah, D. A., Nkansah, I. & Anorkyewaa, A. A. 2018. « The impact of leadership styles on teaching and learning outcomes: A case study of selected senior high schools in the Nkrongza districts of Brong Ahafo region in Ghana ». *International Journal of Scientific Research and Management*, Vol. 6, No. 12, pp. 797–825. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v6i12.el02>
- Albakeri, F. 2009. « Development of an integrated qualifications system in the United Arab Emirates ». *Présentation faite à la Conférence internationale de la Fondation européenne pour la formation sur les cadres nationaux des certifications*, Bruxelles. Non publié.
- Aldhaen, E. 2018. « The role of qualifications frameworks in assuring appropriate selection of assessment methods for quality learning ». *International Journal of Higher Education Management*, Vol. 4, No. 2, pp. 24–33. <https://doi.org/10.24052/IJHEM/V04N02/ART02>

- Alemu, S. K. 2019. « African higher education and the Bologna process ». *European Journal of Higher Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 118–132. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1561313>
- Allais, S. 2010. *The implementation and impact of NQFs : Report of a study in 16 countries*. Geneva: ILO. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.584685>
- Allais, S. 2019. « TVET reform and qualifications frameworks : What is known about what they can and can't do? ». dans : McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. & Suart, R. (eds), *Handbook of Vocational Education and Training*, pp. 455–472. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_43
- Al-Sindi, T. 2020. « Bahrain NQF ». *Communication au 4^e webinaire d'apprentissage par les pairs, 24 Septembre*. <https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/events/african-continental-qualifications-framework-4th-peer-learning-webinar>
- Alten, D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. 2019. « Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction : A meta-analysis ». *Educational Research Review*, Vol. 28, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (eds). 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Addison Wesley Longman.
- APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation). 2009. « Mapping qualification frameworks across APEC communities ». *APEC Human Resources Development Working Group*. Singapore: APEC Secretariat. <http://hdl.voced.edu.au/10707/127941>
- Aptitudes, compétences, qualifications et professions européennes. 2014. *ESCOpedia*. <https://ec.europa.eu/esco>.
- Arnesen, J. 2010. *Personal communication*.
- ASEAN (Association of South East Asian Nations). 2007. *ASEAN framework arrangement for the mutual recognition of surveying qualifications*. Jakarta: ASEAN. <https://asean.org/wp-content/uploads/images/archive/21139.pdf>
- ASEAN (Association of South East Asian Nations). 2014. « Specification for the ASEAN Qualifications Reference Framework ». *Draft for consultation*. https://www.ceap.org.ph/upload/download/20138/27223751388_1.pdf
- Association of South East Asian Nations. 2018. *ASEAN Qualifications Reference Framework: A practical guide and all you need to know*. Jakarta: ASEAN. <https://asean.org/storage/2018/12/AQRF-Publication-2018-Final.pdf>
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2009. *Charte africaine de la jeunesse*. Addis Abeba : AUC. <https://au.int/en/treaties/african-youth-charter>
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine), 2015. *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016 – 2025 (Réponse à l'ODD4)*. Addis Abeba : CUA.
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2015b. Commission de l'Union Africaine. (2015). *Agenda 2063 : Premier plan décennal de mise en œuvre 2013-2023*. <https://www.nepad.org/agenda-2063/publication/agenda-2063-first-ten-yearimplementation-plan-2014-2023-0>.
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2016. *Manuel des indicateurs de la CESA*. <https://edu-au.org/resources/category/20-cesa-indicators-manual>
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2018a. *Stratégie continentale pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) en faveur de l'emploi des jeunes*. Addis Ababa: AUC. <https://au.int/en/documents/20181022/continental-strategy-technical-and-vocational-educational-and-training-tvet>
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2018b. « Protocole au Traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de séjour et au droit d'établissement ». *Adopté par la 30^e Session ordinaire de la Conférence de l'UA le 20 janvier*. Addis Abeba : CUA. <https://au.int/en/treaties/protocol-treaty-establishing-african-economic-community-relating-free-movement-persons>

- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2019a. *Normes et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*. Addis Abeba : CUA. https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2018/12/ASG-QA_Manual_en_09.FINALE-with-License.pdf
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2019b. *Accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine*. <https://au.int/en/treaties/agreement-establishing-african-continental-free-trade-area>.
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2019c. *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique*. Addis Abeba: AUC. https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2019d. *Projet de communiqué : Atelier inaugural sur le développement du cadre continental africain des qualifications, 2-3 septembre 2019*, Addis Abeba, Éthiopie. Non publié.
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2019e. *Preuve de l'ACQF infographique*. Non publié.
- AUC / CUA (Commission de l'Union Africaine). 2019f. *Rapport d'atelier : Atelier inaugural sur le développement du Cadre continental africain des certifications, 2-3 septembre 2019, Addis Abeba, Éthiopie*. https://au.int/sites/default/files/speeches/37262-sp-inaugural_workshop_on_developing_the_african_continental_qualifications_framework.pdf
- Baafi, R. K. A. 2020. «Teacher-student relationship and student learning outcome in senior republic secondary schools in Ghana ». *European Journal of Education Studies*, Vol. 6, No. 12, 147–161. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2869>
- Bahrain Education & Training Quality Authority and Scottish Credit and Qualifications Framework (2018). *Referencing Report of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) and the National Qualifications Framework of Bahrain (NQF)*. <http://www.bqa.gov.bh/En/Publications/DocLib/BQA-NQF%20SCQF%20Referencing%20Report%20October%202018-%20for%20publishing.pdf>
- Bateman, A. & Coles, M. 2013. *Qualifications frameworks and quality assurance of education and training*. World Bank. Non publié. https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Qualifications%20frameworks%20and%20quality%20assurance%20of%20education%20and%20training_final.pdf
- Bateman, A. & Coles, M. 2015. *APEC Integrated Referencing Framework for Skills Recognition and Mobility: Literature review*. Jakarta: APEC Secretariat.
- Bateman, A. & Coles, M. 2016. *ASEAN Qualifications Reference Framework and National Qualifications Framework: State of play report*. Jakarta: DAAD, SHARE. <https://share-asean.eu/sites/default/files/2017-07-03-QF-study-final-for-SHARE-website.pdf>
- Bateman, A. & Dyson, C. 2018. *Quality assurance arrangements related to national qualifications frameworks in ASEAN and their impact on higher education*. Jakarta: DAAD, SHARE. https://www.share-asean.eu/sites/default/files/Report%20SHARE%20DAAD%20August%202018_Final.pdf
- Bateman, A., Keating, J., Gillis, S., Dyson, C., Bourke, G. & Coles, M. 2012. *Concept paper: East Asia Summit Vocational Education and Training Quality Assurance Framework, Volume II*. Australia: DEEWR.
- Berse, P. 2018. « Harmonizing higher education at the regional level: The case of ASEAN and the Philippines ». *International Journal of Higher Education*, Vol. 7, No. 5, pp. 44–53. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n5p44>
- Biggs, J. 2014. *SOLO taxonomy*. <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Biggs, J. and Collis, K. 1982. *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bilsel, A. 2020. « Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde Avrupa Kredi Transfer Sistemi Uygulama Çalışmaları ». (2014 – 2020). *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, AKTS Koordinasyon Kurulu Başkanı*.
- Bjørnåvold, J. 2000. « Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning ». *European Journal of Vocational Training*, Vol. 22, pp. 24–32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ631922>
- Bjørnåvold, J. & Chakroun, B. 2017. *Using learning outcomes to compare the profile of vocational education and training qualifications – a global approach*. Non publié
- Bjørnåvold, J. & Coles, M. 2008. « Governing education and training: The case of qualifications frameworks ». *European Journal of Vocational Training* Vol. 42–43, pp. 203–235. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.484.7721&rep=rep1&type=pdf>

- Bjørnåvold, J. & Coles, M. 2010. *Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. Belgium: EU. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Added%20Value-EN.pdf>
- Bjørnåvold, J. & Mouillour, I. 2009. « Learning outcomes in validation and credit systems ». *European Journal of Vocational Training*, Vol. 48, pp. 27–47. https://www.researchgate.net/publication/234636917_Learning_Outcomes_in_Validation_and_Credit_Systems
- Bohlinger, S. 2019. « Ten years after: The « success story » of the European qualifications framework ». *Journal of Education and Work*, Vol. 32, No. 4, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1646413>
- Bouder, A. 2003. « Qualifications in France: Towards a national framework? » *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, pp. 347–356. <https://doi.org/10.1080/1363908032000099485>
- Branch, N. A. 2019. « Illuminating social justice in the framework: Transformative methodology, concept mapping and learning outcomes development for critical information literacy ». *Communications in Information Literacy*, Vol. 13, No. 1, pp. 4–22. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.1.2>
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. 2011. *Knowledge, skills, competence in the European labour market: What is a qualification?* London: Routledge. <https://www.routledge.com/Knowledge-Skills-and-Competence-in-the-European-Labour-Market-Whats/Brockmann-Clarke-Winch/p/book/9780415556910>
- Brown, A. 2008. « Limitations of levels, learning outcomes and qualifications as drivers towards a more knowledge-based society ». *US-China Education Review*, Vol. 5, No. 1, pp. 9–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502524.pdf>
- Browning, K. F. 2020. « A case study on the recognition of prior learning (RPL): Perceptions of university faculty ». *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Vol. 32, No. 1, pp. 15–40. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5499>
- Burke, G., Keating, J., Vickers, A., Fearnside, R., & Bateman, A. 2009. *Mapping qualifications frameworks across APEC economies*. Jakarta: APEC Secretariat.
- CARICOM Secretariat (Caribbean Community Secretariat). 2007. « Launch of the Caribbean Vocational Qualification ». *Press release 258/2007, 23 October. Remarks by Myrna Bernard*. <https://caricom.org/remarks-by-ms-myrna-bernard-director-human-development-caribbean-community-caricom-secretariat-on-the-occasion-of-the-launch-of-the-caribbean-vocational-qualification-cvq-19-october-2007-king/>
- CARICOM Secretariat (Caribbean Community Secretariat). 2009. « Caribbean Vocational Qualifications Framework ». *Presentation made at the Technical Commission Meeting of the ILO CINTERFOR, Brasilia, 28 October*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/720E67F5F1CC3E1DC125791A0038E688_Transnational%20qualifications%20frameworks.pdf
- CARICOM Secretariat (Caribbean Community Secretariat). 2012. *CARICOM Qualifications Framework*. Draft document. Non publié.
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2008. *Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation : Une sélection de 100 termes clés*. Luxembourg: CEDEFOP.
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2009a. *Le développement des CNC en Europe*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/6108_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2009b. *Lignes directrices européennes pour la validation de l'apprentissage non formel et informel*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2009c. *Compétences futures pour l'économie verte*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/5501_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) 2009d. *Le passage aux résultats d'apprentissage*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4079_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2010a. *Évolution des qualifications : Un examen des politiques et des pratiques en matière de qualifications*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/3059_en.pdf

- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) 2010b. *Approches des résultats d'apprentissage dans les programmes d'EFP*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2011a. *Glossaire : Qualité de l'éducation et de la formation*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) 2011b. *Référencement des niveaux de qualification nationaux au CEC*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.nok.si/sites/www.nok.si/files/dokumenti/61-file-path.pdf>
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2012. *Certifications internationales*. Luxembourg: CEDEFOP. Disponible à https://www.cedefop.europa.eu/files/4116_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2013. « Analyse et aperçu des descripteurs de niveau de CNC dans les pays européens ». *Document de travail*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/6119_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2014a. « Suivi des stratégies de mise en œuvre de l'ECVET en Europe en 2013 ». *Document de travail*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/6122_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) 2014b. *Utilisation de la validation par les entreprises à des fins de ressources humaines et de développement de carrière*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/3065_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) 2014c. *Terminologie de la politique européenne d'éducation et de formation*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2016. *Application des approches fondées sur les acquis de l'apprentissage en Europe: Une étude comparative*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/3074_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2018a. « Analyse et aperçu des descripteurs de niveau de CNC dans les pays européens ». *Document de recherche n° 66*. Luxembourg: CEDEFOP. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/566217>
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2018b. *Évolution des cadres nationaux de qualifications en Europe 2017*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8608>
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). 2019. *Évolution des cadres nationaux de qualifications en Europe 2018*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/8609_en.pdf
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), ETF (Fondation européenne pour la formation), UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) & UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2017a. *Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux des qualifications 2017. Volume I: Chapitres Thématiques*. Luxembourg: CEDEFOP. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2221>
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), ETF (Fondation européenne pour la formation), UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) & UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2017b. *Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux de qualifications 2017. Volume II: Cas nationaux et régionaux*. Luxembourg: CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2222>

- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), ETF (Fondation européenne pour la formation), UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) & UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2019a. *Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux de qualifications 2019. Volume I: Chapitres Thématiques*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2224-0>
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), ETF (Fondation européenne pour la formation), UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) & UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2019b. *Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux de qualifications 2019. Volume II: Cas nationaux et régionaux*. Luxembourg: CEDEFOP. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-12/global_nqf_inventory_2019_vol._2.pdf
- Chakroun, B. 2010. « National qualifications frameworks: From policy borrowing to policy learning ». *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 199–216. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01425.x>
- Chakroun, B. 2013. *Outcomes of the workshop: Engaging global conversations on recognition of TVET qualifications based on learning outcomes, 25–27 September 2013, Brussels*. Non publié. Rapport d'atelier.
- Chakroun, B. 2019. *National qualifications frameworks and TVET teacher competence frameworks: A neglected dimension of qualifications reforms?* Paris: UNESCO. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12359>
- Charraud, A. 2012. *Les systèmes et processus de qualification des personnes dans l'enseignement supérieur*, CIEP, 21 June. <https://slideplayer.fr/slide/3729999/>
- COL (Commonwealth of Learning) & SAQA (South African Qualifications Authority). 2008. *Transnational qualifications framework for the virtual university of small states of the Commonwealth*. Concept document. Pretoria: COL & SAQA. <http://www.colfinder.org/vussc/TQFConceptDocument.pdf>
- Coles, M. 2017. *National qualifications frameworks: Reflections and trajectories*. Dublin: Quality and Qualifications Ireland. <https://www.qqi.ie/Downloads/NQF%20Reflections%20and%20Trajectories%201.pdf>
- Coles, M., Keevy, J., Bateman, A. & Keating, J. 2014. « Flying blind: Policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve ». *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, Vol. 7, No. 1, pp. 17–45. https://www.researchgate.net/publication/274715606_Flying_blind_Policy_rationales_for_national_qualifications_frameworks_and_how_they_tend_to_evolve
- Coles, M. & Werquin, P. 2006. *Education and training policy qualification systems: Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualificationssystemsbridgestolifelonglearning.htm>
- Commission européenne 2004. « Développer des niveaux de référence communs pour l'EFPP ». *Note aux directeurs généraux de la formation professionnelle et aux coordinateurs des groupes de l'ACVT*. Publié en ligne.
- Commission européenne. 2008. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- Commission européenne. 2013. « Évaluation de l'initiative Europass. Deuxième évaluation de la décision du Parlement européen et du Conseil instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des certifications et des compétences (Europass) ». *Rapport de la Commission au Parlement européen*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=celex:52013DC0899>
- Commission européenne. 2017. *Recommandation du Conseil du 22 mai 2017 établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et abrogeant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ceead970-518f-11e7-a5ca-01aa75ed71a1>.

- Commission européenne. 2018. *Le Cadre européen des certifications : Soutenir l'apprentissage, le travail et la mobilité transfrontalière*. 10e anniversaire. Bruxelles : Commission européenne.
- Commission of European Communities. 2005. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning*. Brussels: Commission of European Communities. http://www.encore-edu.org/ENCoRE-documents/consultation_eqf_en.pdf
- Council on Higher Education and Accreditation. 2019. *Accreditation and student learning outcomes: Perspectives from accrediting organizations*. <https://www.chea.org/accreditation-and-student-learning-outcomes-perspectives-accrediting-organizations>
- Crabtree, J. 2018. *Africa is on the verge of forming the largest free trade area since the World Trade Organization*. CNBC. <https://www.cnbc.com/2018/03/20/africa-leaders-to-form-largest-free-trade-area-since-the-wto.html>.
- Dale-Jones, B. & Keevy, J. 2020. « Digital credentials: Discussions on fluency, data privacy and the recognition of learning in higher education beyond Covid-19 ». *Forthcoming AOSIS Open Journals*.
- Department of Higher Education and Training. 2016. « Policy for the Coordination and Funding of RPL ». *Government Gazette Vol. 609 No. 39876* dated 31 March 2016. Pretoria: DHET.
- De Villiers, H. C. 1997. *Affirmative action and the qualification structure*. Non publié Master's dissertation, University of Pretoria.
- De Witt, S., Nyanda, T, Saville, L & Vereen, N. 2020. *Innovative finance for education during and after Covid-19*. Johannesburg: JET Education Services.
- Dębowski, H., Sławiński, S., Walicka, S., Poczmańska, A. & Przybylska, B. 2018. *Proposed models of including non-formal sector qualifications in national qualifications frameworks*. Warsaw: Instytut Badań Edukacyjnych. http://www.nqf-in.eu/downloads/NQF-IN_Report_Models_final.pdf
- Deij, A. 2014. « Level descriptors in the ETF partner countries ». *Written input prepared for the UNESCO study on level descriptors*. https://connections.etf.europa.eu/blogs/f062de46-649f-4ccf-80a9-190ab49938fe/entry/level_descriptors_used_in_the_etf_partner_countries?lang=en
- Deij, A. 2019. *Cyclical categorisation of the stages of NQFs*. Non publié.
- Dreyfus, H. and Dreyfus, S. 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dzelalija, M. & Balkovic, M. 2014. « Theoretical base for multidimensional classification of learning outcomes in reforming qualifications frameworks ». *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, Vol. 12, No. 2, pp. 151–160. doi: 10.7906/index.12.2.4.
- EAC (East African Community). 2018. *East African Qualifications Framework for Higher Education*. Non publié <http://iucea.org/eahea1/qualifications-framework/>
- EAC (East African Community) and UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation). 2019. «Towards a regional qualifications framework for the East African Community ». *Draft synthesis report. Prepared for the regional conference on establishing a regional framework for quality assurance in TVET qualifications*, Mahe, Seychelles, 15–17 July.
- Eicker, F., Haseloff, G., & Lennartz, B. 2017. *Vocational education and training in sub-Saharan Africa: Current situation and development*. Bielefeld: Bertelsmann, pp. 39–134. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53189/ssoar-2017-eicker_et_al-Vocational_Education_and_Training_in.pdf?sequence=1
- ETF (Fondation européenne pour la formation). 2016a. *Inventaire des certifications de la formation professionnelle au Maroc dans les secteurs du Bâtiment (BTP) et de l'automobile*. Non publié.
- ETF (Fondation européenne pour la formation). 2016b. *Inventaire des certifications de la formation professionnelle au Maroc dans les secteurs du Bâtiment (BTP) et de l'automobile*. Non publié.
- ETF (Fondation européenne pour la formation). 2016c. *Test d'analyse et de positionnement de deux certifications de la formation professionnelle, secteurs BTP et automobile*. Non publié.

- ETF (Fondation européenne pour la formation). 2016d. *Test de positionnement des Diplômes « Ingénieur (DI) en génie mécanique de l'ENSAM de Meknès et de la Licence en Science et Technique (LST) en génie civil de la FST de Tanger » dans le Cadre Nationale des Certifications Marocain*. Non publié.
- ETF (Fondation européenne pour la formation). 2017. *Getting organized for better qualifications: A toolkit*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/getting-organised-better-qualifications-toolkit>
- ETF (Fondation européenne pour la formation). 2019. *Skills and qualifications: Benefits for the people: A toolkit*. <https://openspace.etf.europa.eu/pages/toolkit-skills-and-qualifications-benefits-people>
- Fearnside, R. & Vickers, A. 2014. « Potential and limitations of credit accumulation and transfer systems within national qualifications frameworks: Case studies from Australia and Hong Kong ». *SAQA Bulletin* Vol. 13, No. 2, pp. 79–102. <https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SAQA%20Bulletin%2014%281%29%2008012015.pdf>
- Federal Ministry of Education and Research, Germany. 2009. « Feasibility study VET-LSA: A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries; international report ». *Vocational Training Research. Vocational Training Research series, vol. 8. Bonn: Federal Ministry of Education and Research*. www.researchgate.net/publication/230933131_Feasibility_Study_VET-LSA/link/0c96052383bd7dff27000000/download
- Fien, J. 2014. « Education for sustainable development in technical and vocational education and workplace training ». *Background paper prepared for Decade for Education for Sustainable Development final report*. Non publié.
- Funnell, S. & Rogers, P. 2011. *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Gesler, M. & Peters, S. 2020. « Competency-based education and training in Namibia: Educational transfer as imitation ». In: Pilz, M. & Li, J. (eds), *Comparative vocational education research: Enduring challenges and new ways forward*. Cham: Springer, pp. 113–130. doi: 10.1007/978-3-658-29924-8_7
- GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit). 2019. *Terms of reference: Skills initiative for Africa – Developing the African Continental Qualifications Framework (ACQF), phase 1: Mapping study of qualifications frameworks in Africa*. Non publié.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. 2012. *Rapport sur le référencement du cadre des qualifications du Luxembourg au Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et au cadre des certifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Luxembourg: Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. <https://europa.eu/europass/en/reports-referencing-national-qualifications-frameworks-eqf>
- Guèye, L. 2019. « Cadre national des qualifications/diplômes : Cas de l'enseignement supérieur au Sénégal ». *Presentation by Professor Lamine Gueye, ACQF Launch Workshop, Addis Ababa, Septembre*.
- Harris, J. & Wihak, C. 2018. « The recognition of non-formal education in higher education: Where are we now, and are we learning from experience? » *Journal of E-Learning and Distance Education*, Vol. 33, No. 1, pp. 1–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180057.pdf>
- Hart, J. 2009. « Cross-referencing qualifications frameworks ». *Briefing No. 49. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh*.
- Hart, J. & Chakroun, B. 2019. « Developing world reference levels of learning outcomes: Potential and challenges ». In: CEDEFOP, ETF, UNESCO & UIL, *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2224-0>
- Hazell, E. 2019. « Draft theory of change for the ACQF ». *Unpublished document developed during the 2019 advisory group workshop held in Addis Ababa, September 2019*.
- Higgs, P. & Keevy, J. 2009. « Qualifications frameworks in Africa: A critical reflection ». *South African Journal of Higher Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 690–702. doi: 10.4314/sajhe.v23i4.51065

- Hlongwane, I. 2019. « Compliance with legislative framework in implementing recognition of prior learning (RPL) by South African library and information science (LIS) schools ». *Journal of Education*, Vol. 75, pp. 77–88. <http://journals.ukzn.ac.za/index.php/joe>
- Hoogeveen, J. & Rossi, M. (eds). 2019. *Transforming education outcomes in Africa: Learning from Togo*. Washington, DC: Palgrave Macmillan. <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030127077>
- Hornblow, D., Hasan, J. & Moris, I. 2019. *Recognition of Bahrain's National Qualifications Framework in the wider world*. Barcelona: International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). <https://eprints.usq.edu.au/36255/1/INQAAHE%202019%20Conference%20Recognition%20of%20Bahrain%E2%80%99s%20National%20Qualifications%20Framework%20in%20the%20Wider%20World.pdf>
- IBE (Instytut Badań Edukacyjnych). 2018. *Including non-formal sector qualifications in national qualifications frameworks: The experiences and solutions of seven European countries. Volume I: Country reports*. Warsaw: Instytut Badań Edukacyjnych. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/16309?show=full>
- IGAD (Autorité intergouvernementale pour le développement). 2018. *2e Réunion du groupe de travail des experts en éducation des États membres de l'IGAD sur la mise en œuvre de la Déclaration et du Plan d'action de Djibouti sur l'éducation des réfugiés. Rapport de synthèse*. <https://reliefweb.int/report/ethiopia/second-meeting-igad-member-states-education-experts-taskforce-implementation>
- IGAD (Autorité intergouvernementale pour le développement). 2019. *Cadre régional de qualification de l'IGAD. Atelier tenu le 19 novembre 2019*. Non publié. <https://igad.int/divisions/health-and-social-development/2300-igad-and-unesco-conducted-a-one-day-joint-workshop-on-the-development-of-an-igad-regional-qualification-framework>
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2006a. *Glossaire des termes clés sur l'apprentissage et la formation pour le travail*. Genève : OIT.
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2006b. *Cadre multilatéral sur les migrations de main-d'œuvre*. Genève : OIT.
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2015. *Transférabilité des compétences au niveau de la communauté économique régionale et du continent : Examen et conseils politiques*. Genève : OIT.
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2020a. *Qualification professionnelle dans les Caraïbes : Transition vers l'emploi dans les États membres de la CARICOM*. www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-port_of_spain/documents/publication/wcms_753080.pdf
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2020b. *La numérisation de l'EFTP et des systèmes de compétences*. Genève : OIT. https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_752213/lang-en/index.htm
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2020c. *Le potentiel du développement et de la reconnaissance des compétences pour une mobilité réglementée de la main-d'œuvre dans la région de l'IGAD : Une étude exploratoire couvrant Djibouti, l'Éthiopie, le Kenya, la Somalie, le Sud-Soudan, le Soudan et l'Ouganda*. Genève : OIT. www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-addis_ababa/documents/publication/wcms_751801.pdf
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail). 2020d. *La faisabilité de l'utilisation des données massives pour anticiper et adapter les besoins en compétences*. Genève : OIT. https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS_759330/lang-en/index.htm
- ILO / OIT (Organisation internationale du travail), OIM (Organisation internationale pour les migrations) et UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2018. *Partenariat mondial pour les compétences en matière de migration*. www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_653993.pdf
- Iloanya, J. 2019. « Preparing the 21st-century teacher for the implementation of outcomes-based education: The practical reality ». *American Journal of Educational Research*, Vol. 7, No. 7, pp. 439–444. https://www.researchgate.net/publication/334274851_Preparing_the_21st_Century_Teacher_for_the_Implementation_of_Outcomes-Based_Education_The_Practical_Reality
- Jacobs, A. H. M. 2018. « Values, institutional culture and recognition of prior learning ». *South African Journal of Higher Education*, Vol. 32, No. 4, pp. 96–108. <http://dx.doi.org/10.20853/32-4-2537>

- Jingura, R. & Kamusoko, R. 2018. « A framework for enhancing regulatory cooperation in external quality assurance in Southern Africa ». *Quality in Higher Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 154–167. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2018.1480343>
- Jitsing, A., Pienaar, D., Keevy, J. & Jewison, R. 2018. *Implementation evaluation of the National Qualifications Framework Act 67 of 2008*. Evaluation commissioned by the South African Department of Planning, Monitoring and Evaluation. <http://www.etdpseta.org.za/education/sites/default/files/2020-05/NQFA%20Full%20Evaluation%20Report.pdf>
- Jowi, J. 2020. *EAC Principal Education Officer*. Skype interview conducted on 4 February 2020.
- Keevy, J. 2019. *Has quality assurance become obsolete in the digital era?* Washington, DC: Council on Higher Education and Accreditation.
- Keevy, J., Bateman, B., Vally, Z., Overeem, M., Mavimbela, L., Adotevi, J., Sutherland, L. & Matlala, R. 2019. « African Continental Qualifications Framework ». *Synthetic paper. Inception of the mapping study*.
- Keevy, J. and Chakroun, B. 2015. *Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris: UNESCO. www.jet.org.za/resources/keevy-j-and-chakroun-b-2015-level-setting-and-recognition-of-learning-outcomes-the-use-of-level-descriptors-in-the-twenty-first-century-paris-unesco
- Keevy, J. & Chakroun, B. 2018. *Digital credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264428>
- Keevy, J., Chakroun, B. & Deij, A. 2010. *Transnational qualifications frameworks*. Turin: European Training Foundation. www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/720E67F5F1CC3E1DC125791A0038E688_Transnational%20qualifications%20frameworks.pdf
- Keevy, J., Charraud, A. & Allgoo, K. 2011. « National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions: Considerations for sustainable development in Africa ». *Research report prepared for the ADEA Triennial on Education and Training in Africa, Ouagadougou, Burkina Faso, 27 November to 2 December 2011*.
- Keevy, J. & Jaftha, C. 2014. « Referencing of qualifications frameworks: A new mode of recognition to take note of ». *SAQA Bulletin*, Vol. 15, No. 1, pp. 213–242. www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SAQA%20Bulletin%202015.pdf
- Keevy, J., Mayet, A. & Matlala, R. 2017. « Southern African Development Community Regional Qualifications Framework: Analytical review of level descriptors ». *Report prepared for the SADC Secretariat*. Non publié.
- Keevy, J., Rein, V., Chakroun, B. & Foster, L. 2019. « Credentialing in the 21st century: Looking beyond the event horizon ». In: Oswald, F., Behrend, T. & Foster, L. (eds), *Workforce readiness and the future of work*. New York: Routledge.
- Kenya National Qualifications Authority. 2018. *Kenya National Qualifications Authority Strategic Plan 2018–2023*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/knqa-strategic-plan-2018-2023.pdf>
- Kummel, E., Moskaliuk, J., Cress, U. & Kimmerle, J. 2020. « Digital learning environments in higher education: A literature review of the role of individual vs. social settings for measuring learning outcomes ». *Education Sciences*, Vol. 10, No. 3. <https://doi.org/10.3390/educsci10030078>
- Kusaka, S. 2019. « Issue analysis of competency-based mathematics curriculum design in African countries: A case study of Mozambique's primary mathematics education ». *Journal of Education and Learning*, Vol. 9, No. 1. doi: 10.5539/jel.v9n1p41
- Leney, T., Chakroun, B. & Castejon, J. 2009. *Qualifications that count: Strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean region*. MEDA-ETE Thematic Report. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC125768200398DD0_NOTE7ZNJGA.pdf
- Lester, S. 2005. *Novice to expert: The Dreyfus model of skill acquisition*. www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf

- Makau, P. M., Muola, J. M. & Amukowa, W. 2019. « Appropriateness of mnemonic techniques on mathematics and social studies learning outcomes in public primary school in Machakos sub-county, Kenya ». *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 9, No. 9, pp. 990–999. https://hrmars.com/papers_submitted/6386/Appropriateness_of_Mnemonic_Techniques_on_Mathematics_and_Social_Studies_Learning_Outcomes_in_Public_Primary_School_in_Machakos_Sub-County,_Kenya.pdf
- Malaysian Qualifications Agency. 2011. *Malaysian Qualifications Framework: Point of reference and joint understanding of higher education qualifications in Malaysia*. Kuala Lumpur: Malaysian Qualifications Agency. <https://www.mqa.gov.my/pv4/mqf.cfm>
- Mantashe, L. X. & Nkonki, V. 2019. « Recognition of prior learning: A critique of Council on Higher Education policy provisions ». *Critical Studies in Teaching and Learning*, Vol. 7, No. 2, pp. 34–51. <https://doi.org/10.14426/cristal.v7i2.166>
- Marande, H. 2013. *The French Qualifications Framework: Implementation experience*. Istanbul, 17 April.
- Markowitsch, J. & Luomi-Messerer, K. 2008. « Development and interpretation of level descriptors of the European Qualifications Framework ». *European Journal of Vocational Training*, Vol. 43–43, pp. 33–58. <https://pdfs.semanticscholar.org/255f/bd74dd939c153349981b0e38540b4d53d491.pdf>
- Mauritius Qualifications Authority. 2020. *Alignment report of the South African NQF to the SADC RQF*. Non publié.
- Mawoyo, M., Phundulu, M., Atim, A., Kumar, D., Nyongesa, V., Mwaura, P., Kehinde, A., Latif, W., Oluwatosin, A. & Fafali, K. 2020. *Innovative financing mechanisms for the public education sector*. Johannesburg: JET Education Services and Commonwealth Secretariat.
- McBride, V. & Keevy, J. 2010. « Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue ». *Journal of Educational Change*, Vol. 11, pp. 193–203. https://www.researchgate.net/publication/226138474_Is_the_national_qualifications_framework_a_broken_promise_A_dialogue_Journal_of_Educational_Change_112_193-203
- McGrath, S., Ramsarup, P., Zeelen, J., Wedekind, V., Allais, S., Lotz-Sisitka, H., Monk, D., Openjuru, G. & Russon, J. 2019. « Vocational education and training for African development: A literature review ». *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1679969>
- McGregor, K. 2014. « National or international quality standards – or both? » *University World News*, Vol. 312, 21 March.
- Méhaut, P. 2012. « The European Qualifications Framework: Skills, competences or knowledge? » *European Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 3, pp. 369–381. <https://doi.org/10.2304%2Feeerj.2012.11.3.369>
- Michelson, E. 2014. « What do we mean by «recognition» in recognition of prior learning? Different understandings and purposes between stakeholders ». *Keynote address at the National RPL Conference*, Johannesburg, 23–26 February. <https://www.saqa.org.za/docs/abs/2014/abstracts.pdf>
- Ministry of Higher Education, Science and Technology. 2014. *The Kenya National Qualifications Framework Act*. <http://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdfdownloads/Acts/KenyaNationalQualificationsFrameworkAct2014.pdf>
- Mlachila, M. & Moeletsi, T. 2019. « Struggling to make the grade: A review of the causes and consequences of the weak outcomes of South Africa's education system ». *IMF working paper*. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2019/03/01/Struggling-to-Make-the-Grade-A-Review-of-the-Causes-and-Consequences-of-the-Weak-Outcomes-of-46644>
- Moosa, R. 2018. « An analysis of the Higher Education Qualifications Sub-Framework: Towards decoloniality in South African higher education ». *Alternation*, Vol. 25, No. 2, pp. 44–77. <https://journals.ukzn.ac.za/index.php/soa/article/view/1296>
- Moremong, T. 2019. « The AfCFTA is a giant step forward. But it remains just the start ». *The Africa Report*, 29 Octobre. <https://www.theafricareport.com/19220/the-afcfta-is-a-giant-step-forward-but-it-remains-just-the-start/>.

- Mothokoa, N.B. & Maritz, J. 2018. « Recognition of prior learning candidates' experiences in a nurse training programme ». *Health SA Gesondheid* 23(0), a1080. <https://doi.org/10.4102/hsag.v23i0.1080>
- Mu, L. & Fosnacht, K. 2019. « Effective advising: How academic advising influences student learning outcomes in different institutional contexts ». *Review of Higher Education*, Vol. 42, No. 4, pp. 1283–1307. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223092>
- Mukora, J. 2007. « Social justice goals or economic rationality? The South African NQF considered in the light of local and global experiences ». Non publié PhD thesis, University of Edinburgh. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/29283?show=full>
- Mulenga, I. M. & Kabombwe, Y. 2019. « Understanding a competency-based curriculum and education: The Zambian perspective ». *Journal of Lexicography and Terminology*, Vol. 3, No.1, pp. 106–134. https://www.researchgate.net/publication/333907678_Understanding_a_Compentency-Based_Curriculum_and_Education_The_Zambian_Perspective
- Mwiria, A. 2019. « Mapping National Qualification Frameworks of IGAD Member States ». *Paper prepared for the UNESCO Regional Office Eastern Africa on the Development of the IGAD Regional Education Qualification Framework. Draft.*
- Nascimento, D. V. & Valde-Costera, R. (eds). 2018. *Promoting lifelong learning for all: The experiences of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania*. New York: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/promoting-lifelong-learning-all-experiences-ethiopia-kenya-namibia-rwanda-and>
- National Qualifications Authority of Ireland. 2010. « National qualifications frameworks and the European overarching frameworks: Supporting lifelong learning in European education and training ». *Report on the Bologna Expert Conference, Dublin Castle, Ireland*, 4 June. http://www.aic.lv/bologna/2010/Sem09-10/QA_Dublin/QualificationsFrameworksConf-April2010.pdf
- National Qualifications Authority United Arab Emirates. 2012. *Qualifications Framework Emirates Handbook*. Abu Dhabi: National Qualifications Authority. https://www.nqa.gov.ae/en/Documents/QF_Handbook_FINAL.pdf
- National Quality Council. 2008. *Investigation into industry expectations of vocational education and training assessment*. Melbourne: National Quality Council. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A49630>
- Negash, M. 2019. « Comprehensiveness of learning outcomes formulated in the newly designed Ethiopian primary teacher education courses ». *Journal of Teacher Education and Educators*, Vol. 8, No. 1, pp. 79–91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214941.pdf>
- New Zealand Qualifications Authority. 2013. *Comparison table used during the New Zealand-China referencing process*. <https://www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Consultations-and-reviews/Referencing-NZQF-HKQF/NZQF-HKQF-draft-referencing-report-for-consultation.pdf>
- NUFFIC (Centre for International Recognition and Certification). 2010. *Linking credential evaluation and prior learning assessment and recognition*. https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/Tbilisi05/MAK_ICE-PLAR_EN.asp
- NUFFIC (Centre for International Recognition and Certification). 2020. *Digital student data and recognition: A White Paper for the ENIC-NARIC Networks*. www.fellesstudentsystem.no/aktiviteter/plangruppemoter/2020/2020-06-10-planleggingsgruppemote/digital-student-data-and-recognition.pdf
- Nwokeocha, S. 2019. *Survey on Continental Teacher Qualification Framework, Continental Framework of Competences and Standards for the Teaching Profession, and Continental Guidelines for the Teaching Profession*. African Union Commission, Department of Human Resources, Science & Technology.
- Oanda, I. O. & Matiang, F. 2018. « The East African Higher Education Area: A global or regional higher education space? » *Forum for International Research in Education*, Vol. 4, No. 3, pp. 56–76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199141.pdf>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2006. *Systèmes de qualification : Passerelles vers l'apprentissage tout au long de la vie* Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualificationssystemsbriidgestolifelonglearning.htm>

- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2010a. *Emplois et compétences écologiques : Implications sur le marché du travail de la lutte contre les changements climatiques*. Paris : OCDE https://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/greening-jobs-and-skills_5kmbjgl8sd0r-en
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2010b. *Apprendre pour l'emploi*. Paris : OCDE. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2010c. *Reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel : Pratiques des pays*. Paris : OCDE. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2011a. « Cadre conceptuel Tuning-AHELO des résultats désirés attendus/apprentissage en ingénierie ». *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 59*. Paris : OCDE. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-AHELO_Economics.pdf
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2011b. « Cadre conceptuel Tuning-AHELO des résultats désirés attendus/apprentissage en ingénierie ». *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 60*. Paris : OCDE. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Tuning-AHELO_Economics.pdf
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2012a. *De meilleures compétences, de meilleurs emplois, de meilleures vies : Une approche stratégique des politiques en matière de compétences*. Paris : OCDE. https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpccontent/mwdf/mda2/~edisp/fm11g_006821.pdf
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2012b. *Cartographie des chaînes de valeur mondiales : Dialogue politique sur l'aide au commerce*. Paris : OCDE. https://www.oecd.org/dac/aft/MappingGlobalValueChains_web_usb.pdf
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2013a. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'enquête sur les compétences des adultes*. Paris : OCDE. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2013b. *Rapport sur la réunion internationale visant à examiner la pertinence de la conduite d'un PISA-VET*. Paris : OCDE.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2014. *Résultats du PISA 2012 : Ce que les élèves savent et peuvent faire*. Paris : OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Qualifications Frameworks in the United Kingdom. 2010. *Referencing the qualifications frameworks of the United Kingdom to the EQF*. London: QFUK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840837/Referencing_the_Qualifications_Frameworks_of_England_and_Northern_Ireland_to_the_European_Qualifications_Framework.pdf
- QQI (Quality and Qualifications Ireland). 2020. *The impact of Covid-19: Modifications to teaching, learning and assessment in Irish further education and training and higher education; a QQI evaluation*. Dublin: QQI. <https://www.qqi.ie/Downloads/The%20Impact%20of%20COVID-19%20Modifications%20to%20Teaching%20Learning%20and%20Assessment%20in%20Irish%20Further%20Education.pdf>
- Quality Assurance Agency for Higher Education. 2012. *Recognition scheme for subject benchmark statements*. London: QAA. <https://core.ac.uk/download/pdf/4162924.pdf>
- Raffe, D. 2009. « Towards a dynamic model of qualifications frameworks ». *Discussion document*. Geneva, ILO.
- Raffe, D. 2013. « What is the evidence for the impact of national qualifications frameworks? » *Comparative Education*, Vol. 49, No. 2, pp. 143–162. <https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/09/What-is-the-evidence-for-the-impact-of-National-Qualifications-Frameworks.pdf>
- Rein, V. 2011. « US degrees qualifications profile: A catalyst for transparency, quality and permeability? Reflection on a work in progress ». *European Journal of Qualifications*, Vol. 3, June. https://www.cedefop.europa.eu/files/EJQ3_-_ebook1.pdf

- Rein, V. 2016. *Making an American Credential Framework: Intentions, construction, challenges and perspectives*. [www.bibb.academica.edu/Volker Rein](http://www.bibb.academica.edu/Volker_Rein)
- Rein V. 2017. « Towards the compatibility of professional and scientific learning outcomes: Insights and options in the context of competence orientation ». *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 4, No. 4, pp. 325–345. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/ijrvet/article/view/267>
- Republic of Indonesia Ministry of Education and Culture. 2012. *Indonesian Qualifications Framework: Implication and implementation strategies*. Manila: Ministry of Education and Culture. https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UII_Global_Inventory_of_NQFs_Indonesia.pdf
- Republic of Kenya Ministry of Education. 2018. *National education sector strategic plan for the period of 2018–2022*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/kenya-nessp-2018-2022.pdf>
- Republic of Rwanda Ministry of Education. 2018. *Special needs & inclusive education strategic plan 2018/19–2023/24*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/rwanda_special_needs_strategic_plan_2018.pdf
- Republic of Uganda. 2016. *The Uganda Higher Education Qualifications Framework. Draft Zero*. Mis à jour au 1er mars.
- República de Moçambique Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano & República de Moçambique Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. 2019. *Proposta de decreto que aprova o quadro nacional de qualificações*.
- République Démocratique du Congo Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire. 2014. *Descriptif du Cadre des Qualifications en République Démocratique du Congo*.
- République Démocratique du Congo Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire. Agence Nationale D'assurance Qualité. 2016. *Référentiel d'évaluation institutionnelle*.
- République Française Ministère du Travail. 2019. « Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles ». *Journal Officiel de la République Française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037964754?r=P1CDXbSLdm#JORFARTI000037964760>
- Saito, K. 2018. « Expert qualifications in Japan: The role of higher education ». *International Journal of Higher Education*, Vol. 7, No. 3. <http://ijhe.sciedupress.com>
- SADC (Southern African Development Community). Undated. *Guidelines for Recognition of Prior Learning (RPL) in the Southern African Development Community*. https://pdfs.semanticscholar.org/b59d/e2780e0b14a2dd9a07c91afc9b99004903f8.pdf?_ga=2.86456280.1338140353.1598220106-1347317786.1573201694
- SADC (Southern African Development Community). 2011. « The Southern African Development Community Regional Qualifications Framework ». *Concept paper and implementation plan for the SADC Regional Qualifications Framework*. https://www.academia.edu/4570148/The_Southern_African_Development_Community_Regional_Qualifications_Framework_Concept_Document
- SADC (Southern African Development Community). 2018. *Guidelines for alignment of NQF to the SADCQF*. https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/SADCQF%20alignment%20report_25102018.pdf
- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2017a. « Meeting of the SADC ministers responsible for education and training, science, technology and innovation 23 June 2017 Ezulwini, Kingdom of Swaziland ». *Media statement*. <https://www.sadc.int/news-events/news/joint-meeting-ministers-responsible-education-training-science-technology-and-innovation-held-swaziland/>
- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2017b. *The Southern African Development Community Qualifications Framework*. Non publié.
- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2018. *Report of the Technical Committee on Certification and Accreditation (TCCA) on the SADC Qualifications Framework (SADCQF) to 2018 SADC ministers of education and training, science, technology and innovation*. Non publié. https://www.sadc.int/files/7715/3908/5410/Deliberations_-_Summary_of_TCCA_Meeting.pdf

- SADC (Southern African Development Community) Secretariat. 2019. *Building trust for better movement: Southern African Development Community Qualifications Framework*. https://www.sadc.int/files/6315/7009/6550/SADC_QUALIFICATION_FRAMEWORK.pdf
- SADC (Southern African Development Community) Technical Committee on Certification and Accreditation. 2011. « Towards a Southern African Development Community Qualifications Framework ». *Concept paper and implementation plan*. Non publié. https://www.academia.edu/4570148/The_Southern_African_Development_Community_Regional_Qualifications_Framework_Concept_Document
- SADC (Southern African Development Community) Technical Committee on Certification and Accreditation. 2017. *Report to SADC ministers of education and training, science, technology and innovation on the Regional Qualification Framework*. Non publié. <https://www.sadc.int/news-events/news/meeting-sadc-technical-committee-certification-and-accreditation/>
- SADC (Southern African Development Community) Technical Committee on Certification and Accreditation. 2018. « Proposal for the implementation of the SADCQF ». *Draft document*. <https://www.sadc.int/news-events/news/sadc-tcca-meets-and-draws-roadmap-implement-sadcqf/>
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2000. *The NQF: An overview*. Pretoria: SAQA. https://www.saqa.org.za/docs/pol/2000/curriculum_dev.pdf
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2006. « Credit accumulation and transfer in the context of the South African National Qualifications Framework: An exploratory investigation ». *SAQA Bulletin*, Vol. 9, No. 2. https://www.saqa.org.za/documents/saqa-bulletins/saqa-bulletin-volume-9-number-2-september-2006?language_content_entity=en
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2007. *Trends in public higher education in South Africa 1995–2004*. Pretoria: SAQA.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2012. « Policy and criteria for recognizing professional bodies and registering a professional designation for the purposes of the National Qualifications Framework Act ». *Act 67 of 2008*. Pretoria: SAQA. https://www.saqa.org.za/sites/default/files/2019-11/28Mar18_AMENDED%20professional%20bodies%20policy.pdf
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2013. *Trends in NQF-aligned qualifications and unit standards 2002 to 2011*. Pretoria: SAQA.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2014. *NQFpedia: Standard glossary of terms*. www.saqa.org.za.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2017. *Pathway trends: qualifications awarded and learners' movement across the South African education and training system, 1995 to 2014*. Pretoria: SAQA.
- SAQA (South African Qualifications Authority). 2020. *Alignment report of the South African NQF to the SADC RQF*. Non publié.
- Sarauw, L. 2012. « Qualifications frameworks and their conflicting social imaginaries of globalisation ». *Learning and Teaching*, Vol. 5, No. 3, pp. 22–38. <https://doi.org/10.3167/latiss.2012.050302>
- Scholtz, D. 2019. « Qualifications development for an unknown future ». *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 52, No. 3, pp.413–427. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1689430>
- Scottish Education Department. 1983. *16–18s in Scotland: An action plan*. Edinburgh: SED. <https://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/documents/43.pdf>
- SCQF (Scottish Credit and Qualifications Framework). 2013. *SCQF employer levelling tool*. Glasgow: SCQF. <https://scqf.org.uk/media/1117/employer-levelling-tool-web-mar-2017.pdf>
- Serpell, R. 2007. « Bridging between orthodox Western higher educational practices and an African sociocultural context ». *Comparative Education*, Vol. 43, No. 1: 23–51. <https://doi.org/10.1080/03050060601162396>
- Seychelles Qualifications Authority. 2020. *Alignment report of the South African NQF to the SADC RQF*. Non publié.
- Shiohira, K. & Dale-Jones, B. 2019. *Interoperable data ecosystems*. Johannesburg: JET Education Services and merSETA. www.jet.org.za/resources/interoperable-data-ecosystems.pdf

- Singh, M. 2015. *Global perspectives on recognizing non-formal and informal learning: Why recognition matters*. New York: Springer.
- Singh, M. 2018. *Pathways to empowerment: Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Snyman, M. & Berg, G. 2018. «The significance of the learner profile in recognition of prior learning ». *Adult Education Quarterly*, Vol. 68, No. 1, pp. 24–40. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713617731809>
- SPBEA (South Pacific Board for Educational Assessment). 2009. *Report on the regional consultation on the Pacific Qualifications Register, Nadi, Fiji, 28 September au 2 October 2009*. Non publié. <https://studylib.net/doc/18547670/pacific-qualifications-register-consultation>
- Stęchły, W. & Ławiński, M. 2018. *Model for combined evaluation and recognition of learning outcomes*. Poland: Institute for Educational Research (IBE); France: CCCA-BTP. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16939/2018_Stechly_Model%20for%20combined%20Evaluation%20and%20Recognition.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Teferra, T., Asgedom, A., Oumer, J., W/hanna, T., Dalelo, A. & Assefa, B. 2018. *Ethiopian Education Development Roadmap (2018–30): An integrated executive summary*. Ministry of Education, Education Strategy Centre (ESC). https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_education_development_roadmap_2018-2030.pdf
- Teixeira P., Saliu N. & Queiroz C. 2018. *External Evaluation Report of the Council for Quality Assurance of Higher Education in Mozambique*, November 2018. Non publié.
- Tippins, N. & Hilton, M. (eds.). 2010. « A database for a changing economy: Review of the Occupational Information Network (O*NET) ». Washington, DC: National Academy of Sciences. <https://www.nap.edu/catalog/12814/a-database-for-a-changing-economy-review-of-the-occupational>
- Tuck, R. 2007. *An introductory guide to national qualifications frameworks: Conceptual and practical issues for policy makers*. Geneva: International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2010. *Analyse comparative des cultures nationales d'apprentissage sur l'établissement de liens entre les pratiques de reconnaissance et les cadres de qualifications*. Hambourg: UIL. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/linking-rva-practices-national-qualifications-frameworks-nqfs>
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2012. *Lignes directrices pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des résultats de l'apprentissage non formel et informel*. Hambourg: UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2020. *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie : Contribution à l'initiative « Futures of Education »*. Hambourg: UIL. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/new-vision-lifelong-learning-and-world-worth-living>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 1989. *Convention sur l'enseignement technique et professionnel*. Paris : UNESCO. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/conv-e.pdf
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 1996. *Apprentissage : Le Trésor qui est en nous : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2002. *Compte rendu de la Conférence générale. 31e session. Paris, du 15 octobre au 3 novembre 2001 Volume 1 : Résolutions*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_ara
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2012. *Consensus de Shanghai: Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels « Transformer l'EFTP : Renforcer les compétences pour l'emploi et pour la vie »*, Shanghai, 14 au 16 mai 2012. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/consensus-en.pdf>

- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2013. *Contribution à l'élaboration de cadres nationaux et régionaux des certifications dans la sous-région de la CEDEAO : Analyse et perspectives régionales*. Dakar: UNESCO. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A63595>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2014a. *Éducation à la citoyenneté mondiale : Préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2014b. *Rapport sur l'atelier de recherche UNESCO-RCP sur les compétences transférables dans l'EFT*. Shanghai, Chine, 26 octobre 2013. https://www.skillsforemployment.org/edmsp1/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mtuz/~edis/wcmstest4_153653.pdf
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2014c. *Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États africains 2014*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49282&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2014d. *Enseignement et apprentissage : Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/14*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2018. *Lignes directrices sur le développement et le renforcement des cadres des certifications en Asie et dans le Pacifique : Construire une culture de responsabilité partagée*. Paris: UNESCO. <https://bangkok.unesco.org/content/guidelines-developing-and-strengthening-qualifications-frameworks-asia-and-pacific-building>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2019. *Convention mondiale sur la reconnaissance des certifications relatives à l'enseignement supérieur*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 2020. *Réunion d'experts sur les Niveaux de référence mondiale des acquis de l'apprentissage. Rapport de synthèse*. Réunion en ligne le 25 juin.
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) Institut des Statistiques. 2011. *Classification internationale type de l'éducation 2011*. Montreal: UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) Institut des Statistiques. 2006. *Les Enseignants et la qualité de l'éducation : Suivi des besoins mondiaux pour 2015*. Montréal: UIS. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) Institut des Statistiques. 2013. *Classification internationale type de l'éducation : Domaines de l'éducation et de la formation 2013. Projet de consultation*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf>
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) Institut des Statistiques & et le Centre pour l'éducation universelle de l'Institut Brookings. 2013. *Vers un apprentissage universel : Recommandations du groupe de travail sur la métrologie de l'apprentissage*. Hambourg : UIL & Centre pour l'éducation universelle. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/towards-universal-learning-a-global-framework-for-measuring-learning>
- UNESCO IICBA (Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique). 2019. *Protocole sur la mobilité continentale des enseignants*. Projet en cours d'examen par la Commission de l'Union africaine.
- UNESCO UNEVOC (Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels). 2014. *TVETipedia*. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia%20Glossary%20A-Z>.

- UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance). 2013. *Faire de l'éducation une priorité dans le programme de développement post-2015 : Rapport de la consultation mondiale sur l'éducation dans l'agenda de développement post-2015*. New York: UNICEF. <https://en.unesco.org/news/making-education-priority-post-2015-development-agenda-new-report>
- UNCTAD (Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement). 2018. La ZLECAf : *Le lendemain du sommet de Kigali. Note de synthèse* N°. 67. https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/presspb2018d4_en.pdf.
- Union européenne. 2008. « Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur la création d'un CEC pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 6 juin. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- Union européenne. 2009. « Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur la création d'un système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET) ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 18 juin. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF>
- Union européenne. 2013. « Référencement des niveaux de certification nationaux au CEC. Mise à jour 2013 ». *Série du cadre européen des certifications : Note 5. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne*. http://noks.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/08/referencing_eqf_with_nqf.pdf
- Union européenne. 2017. *Recommandation du Conseil du 22 mai 2017 établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et abrogeant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- Union européenne. 2018. *Décision 2018/646 du Parlement européen et du Conseil du 18 avril 2018 établissant un cadre commun pour l'amélioration des services en matière de compétences et de qualifications (Europass) et abrogeant la décision n° 2241/2004/CE*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018D0646&rid=9>
- United Nations. 2013. *Un nouveau partenariat mondial : éradiquer la pauvreté et transformer les économies grâce au développement durable : Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau sur l'agenda de développement post-2015*. New York: United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=893&menu=1561>
- University of Adelaide. 2014. *Guide to writing learning outcomes*. www.adelaide.edu.au.
- Uvalic-Trumbic, S. & Daniels, J. (eds.). 2014. *A guide to quality in post-traditional online higher education*. Dallas: Academic Partnerships. https://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/Guide_to_online_post_traditional_highered.pdf
- Victorian Registration and Qualifications Authority. 2008. *The credit matrix : Building the bridges*. Melbourne: Victorian Registration and Qualifications Authority. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/200708vrqaannualreport.pdf>
- Vincent-Lancrin, S. 2016. « Open higher education : what are we talking about? Background paper 1 ». *OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI) and Laureate International Universities (LIU) International seminar: Opening higher education: what the future might bring*. Berlin, Germany, 8–9 December.
- Wedekind, V. 2018. *Vocational versus occupational qualifications: Is there a difference, and does it make a difference?.* South African Qualifications Authority (SAQA). <https://www.saqa.org.za/docs/pres/2018/SAQA%20Chairpersons%20Lecture.pdf>
- Werquin, P. & Panzica, F. 2019. *Migrant workers' skills portability in Africa at regional economic community and continental level : Guidance towards an African qualifications framework?* Geneva: ILO.
- Wheelahan, L. 2014. *Rethinking pathways : Why a new approach is needed, a report from Australia*. https://www.academia.edu/6798110/Rethinking_Pathways_why_a_new_approach_is_needed_a_report_from_Australia

- Wheelahan, L. & Moodie, G. 2019. « What should vocational qualifications look like if the links between qualifications and jobs are so weak? ». In: Allais S. & Shalem, Y. (eds), *Knowledge, curriculum, and preparation for work*. Leiden: Brill, pp. 127–146). doi: 10.1163/9789004365407_008
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. & Stringfellow, E. 2005. « Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype ». *Research conducted for CEDEFOP*. https://www.researchgate.net/publication/265082356_Typology_of_Knowledge_Skills_and_Competerences_Clarification_of_the_Concept_and_Prototype
- World Bank. 2013. *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington, DC: World Bank. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/538131468154167664/pdf/555660WP0Box341101061141CT01PUBLIC1.pdf>
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Brundtland report : Our common future; report of the World Commission on Environment and Development*. Geneva: WCED. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Wordskills Foundation. 2012. « What contributes to vocational excellence? Characteristics and experiences of competitors and experts in wordskills ». *London 2011. A report to the Wordskills Foundation on the MoVE international research*. Madrid: Wordskills.
- World Trade Organisation. 2010. « Education services ». *Background note by the Secretariat*. <https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/SS/directdoc.aspx?filename=Q:/S/C/W313.pdf&Open=True>
- Young, M. F. D. 2005. *National qualifications frameworks: Their feasibility and effective implementation in developing countries*. Geneva: ILO. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_103626/lang-en/index.htm
- Zapp, M. & Ramirez, F. O. 2019. « Beyond internationalisation and isomorphism: The construction of a global higher education regime ». *Comparative Education*, Vol. 55, No. 4, pp. 473–493. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>

