



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Contribution au Développement de Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications (CNCs/CRC) dans la Sous-Région de la CEDEAO :

Analyse Régionale et Perspectives

Décembre 2013

Contribution au Développement de Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications (CNCs/CRC) dans la Sous-Région de la CEDEAO :

Analyse Régionale et Perspectives

Décembre 2013



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Nota Bene :

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Rapport préparé par :

Le Bureau de l'UNESCO à Dakar
12, Avenue L.S. Senghor,
B.P. 3311, Dakar, Sénégal.
Tel : (221) 33 849 23 23
Fax : (221) 33 823 83 93
Site web : <http://www.dakar.unesco.org>

Nouveau contact depuis Juin 2014

Route de Ngor
Enceinte Hôtel Ngor Diarama
B.P. 3311, Dakar, Sénégal
Tel: (+221) 33 864 96 00
Fax: (+221) 33 820 23 42

Coordination et Suivi :

UNESCO Secteur Éducation / Section promotion de l'apprentissage tout au long de la vie :
De la petite enfance à l'enseignement supérieur
Hervé HUOT-MARCHAND, Spécialiste de programme

PNUD-Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre
Couty FALL, Coordinatrice Régionale du programme YERP

Financé par :

Bureau Régional du PNUD pour les consultants sur la Partie 1
Bureau de l'UNESCO pour la Partie 2 et l'édition, la publication et l'impression

Consultants :

Anne-Marie Charraud (Parties I et II)
Patrick Werquin (Partie I)

Document téléchargeable en format PDF à :
<http://www.dakar.unesco.org>

Numéro de publication du bureau de l'UNESCO à Dakar :
ISBN n° 978 92 90 91 120 3

Tous droits réservés

© UNESCO 2013

Crédit photos sur la couverture

© UN Photo/Victoria Hazou
© Graham Holliday

Édition et Impression

Polykrome - Tel: +221 33 889 55 55 - Mail: info@polykrome.sn
Dakar-Senegal

Avertissement

Ce document a été rédigé dans sa version originale en anglais. Sa traduction a été effectuée par les auteurs eux-mêmes. Toutefois quelques textes produits en anglais par d'autres auteurs n'ont pas été traduits ici de façon à éviter des interprétations erronées.

Avant-propos



La mondialisation, les avancées technologiques, les pressions démographiques, les inégalités sociales et la quête du développement durable ont créé un accroissement de la demande pour l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP). Aujourd'hui, nous savons qu'une population bien qualifiée est la clé de la compétitivité et de l'inclusion d'un pays ainsi que de son développement durable.

En conséquence, les États Membres sont à la recherche d'orientations politiques au plus haut niveau, d'une connaissance et d'une compréhension plus approfondies de l'EFTP, de même que des politiques et stratégies effectives. Ils ont besoin de politiques et programmes qui répondent à la demande du marché du travail et soutiennent la transition essentielle entre l'éducation et le monde du travail.

C'est pourquoi, à la demande des États Membres de la CEDEAO, le "Processus d'Abuja" a été initié en 2009 par la Commission de la CEDEAO, l'UNESCO et le PNUD. Ceci a conduit au lancement en 2010, de la "Task Force Inter-Agences" (IATT en anglais) pour la revitalisation de l'EFTP dans la Sous-Région de la CEDEAO.

L'IATT vise à apporter un appui opérationnel aux pays de la Sous-Région et devenir un puissant vecteur d'initiatives pour le développement des compétences et des partenariats innovants combinant la formation pour la création d'emploi, en supportant la traduction des politiques de développement de l'EFTP vers une mise en œuvre de stratégies et de plans d'action concrets pour l'employabilité et la réduction de la pauvreté.

Dans ce contexte, l'IATT est heureuse d'offrir cette contribution au développement des Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications (CNCs/CRC) pour la Sous-Région de la CEDEAO. Cette publication résume les résultats d'un processus technique, stratégique et politique conduit en 2011-2012 par l'IATT. Elle propose, notamment une analyse, des lignes directrices et une feuille de route pour les interventions futures dans ce domaine.

Nous sommes convaincus que cette publication sera un outil utile pour les différents acteurs à tous les niveaux, qui sont intéressés par le développement des CNCs/CRC (dans la sous-région de la CEDEAO et au-delà). Nous espérons que cette analyse contribuera à améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'EFTP, par la promotion de meilleurs liens entre l'EFTP et le monde du travail, aussi bien qu'en favorisant l'intégration régionale.

Ann Therese NDONG-JATTA
Directrice
Bureau de l'UNESCO à Dakar
Secrétariat pour l'IATT

Professeur Abdoulaye Issaka Maga
Directeur, Éducation, Culture, Science
et Technologie
Commission de la CEDEAO

Sommaire

Liste des Sigles et Acronymes

Liste des Illustrations

Partie I: La Mise en Œuvre de Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications (CNCs/CRC) dans les Pays de la CEDEAO et la Sous-Région 14

Résumé de l'Étude.....	16
Contexte de l'Étude	21
Liste des États Membres de la CEDEAO	21

Introduction..... 22

CHAPITRE 1. Les Origines de la mise en place des Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications dans les Pays de la CEDEAO et la Sous-Région..... 24

1.1. Le Cadre Politique de la CEDEAO pour l'EFTP : l'Émergence des Cadres des Certifications	25
1.2. Les Actions portant sur cette Thématique dans lesquelles l'UNESCO-BREDA s'est impliqué.....	26
1.3. Les Logiques des Cadres des Certifications.....	26

CHAPITRE 2. Les Problématiques en Émergence 28

2.1. Les Enjeux de l'EFTP	29
2.2. Les Cadres des Certifications comme Outils de Réforme de l'EFTP	30
2.3. Des Objectifs Multiples – des Structures de Cadres des Certifications Multiples	30
2.4. Des Systèmes de Valeur de l'EFTP à travers deux Études de cas	32
2.4.1. L'expérience de Kaduna : Une Conception Régionale Commune des Curricula	32
2.4.2. L'initiative de la Gambie : Un Cadre Sectoriel des Certifications.....	34
2.5. Un Changement de Paradigme	35

CHAPITRE 3. Définitions et Méthodes..... 38

3.1. Les Origines des Cadres Nationaux des Certifications.....	39
3.2. Quelques Précisions autour des Concepts au-delà des Termes	40
3.3. Pratiques et Typologies de Cadres Nationaux des Certifications.....	40
3.3.1. La Définition de l'Objectif du CNC	41
3.3.2. Les Caractéristiques d'un CNC à établir par ses Concepteurs	41
3.3.3. Un Engagement des Acteurs impliqués dans la Durée	41
3.3.4. Une Législation Spécifique aux CNCs	42
3.3.5. Les Acquis d'Apprentissages : La Clé des CNCs	42
3.4. Un Point sur les Cadres des Certifications Existants	42

CHAPITRE 4. Exemples de Cadres Régionaux des Certifications	48
4.1. Le Cadre Européen des Certifications (CEC)	49
4.2. Le Cadre Transnational des Certifications pour les « petits » États du Commonwealth.....	50
4.3. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur – CAMES.....	52
4.4. Le Cadre des Certifications de la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC)	53
CHAPITRE 5. Perspectives et Feuille de Route	56
5.1. L'Élaboration de Certifications sur la Base d'une Approche par les Compétences	58
5.2. La Reconnaissance des Acquis d'Apprentissages Non Formels et Informels.....	59
5.3. Projets Précédents de Feuille de Route	61
5.3.1. Principales Étapes d'Élaboration d'un Cadre National des Certifications (CNC)	61
5.3.2. Considérations Importantes	62
5.3.3. Principales Étapes d'Élaboration d'un Cadre Régional des Certifications (CRC)	63
5.4. Proposition de Méthodes de Travail	64
Conclusion pour une Mise en Œuvre.....	66
Appendice 1. Exemple d'un travail préliminaire conduit au Sénégal en janvier 2010	69
Appendice 2. Glossaire du Cadre des Certifications de la SADC (SADCQF)	76
Appendice 3. Glossaire du Cadre Européen des Certifications (CEC)	78
Appendice 4. Questionnements initiaux pour l'élaboration d'un Cadre Régional des Certifications (CRC).....	79
Partie II : Lignes Directrices et Feuille de Route pour la Mise en Oeuvre de Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications (CNCs/CRC) dans la Sous-Région de la CEDEAO	82
1. Justification du Consensus général	84
2. Défis majeurs de l'EFTP que peut résoudre le développement des CNCs/CRC dans la Sous-Région de la CEDEAO	84
3. Un objectif majeur des CNCs/CRC pour l'EFTP	85
4. Principes majeurs pour le développement des CNCs/CRC	85
5. La Feuille de Route	86
Bibliographie de la partie I	91
Annexe 1 : Rapport final de la Quatrième Réunion des Ministres de l'Éducation de la CEDEAO, Octobre 2012	94
Annexe 2 : Glossaire des Termes de l'EFTP - du Groupe de Travail Inter-Agences (IAG-WG) au niveau du Siège de l'UNESCO ; Juillet 2011	110

Liste des Sigles et Acronymes

ADEA	Agence pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par les Compétences
APEL	Accreditation of Prior and Experiential Learning
APL	Accreditation of Prior Learning
BAC	Baccalauréat
BAD	Banque Africaine de Développement
BEAP	Programme d'Éducation de Base en Afrique (Basic Education in Africa Programme)
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BFEM	Brevet de Fin d'Études Moyennes
BIE	Bureau International de l'Éducation
BIT	Bureau International du Travail
BP	Brevet Professionnel
BSC	Brevet Supérieur Comptable
BT	Brevet de Technicien
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnel
CAT	Transfert de Crédits Capitalisables (Credit Accumulation and Transfer)
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEC	Cadre Européen des Certifications
CEDEAO	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEEAC	Communauté Économique des États d'Afrique Centrale
CFEE	Certificat de Fin d'Études Élémentaires
CIEFFA	Centre International pour l'Éducation des Filles et des Femmes en Afrique
CITE	Classification Internationale Type de l'Éducation
CNC	Cadre National des Certifications
CNCs	Cadres Nationaux des Certifications
CRC	Cadre Régional des Certifications
CRCs	Cadres Régionaux des Certifications
CSC	Cadre Sectoriel des Certifications
COL	Commonwealth of Learning
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DEXCO	Direction des Examens et Concours
DTS	Diplôme de Technicien Supérieur
DPRE	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
DUT	Diplôme Universitaire Technologique
EAC	East African Community (Communauté d'Afrique de l'Est)
ECB	École Communautaire de Base
EDB	Éducation de Base
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnels
ENF	Éducation Non Formelle
ESG	Enseignement Secondaire Général
ETF	European Training Foundation

GSQF	Gambia Skills Qualification Framework
GTTI	Gambia Technical Training Institute
IATT	Task Force Inter-Agences (en anglais : Inter-Agency Task Team)
INQAAHE	International Network of Quality Assurance Agencies for Higher Education
IU	Implementation Unit
LMIS	Système d'Information Statistique sur le Marché du Travail (Labour Market Information System)
MQA	Mauritius Qualifications Authority
NBTE	National Board for Technical Education
ND	Non Disponible
NTA	National Training Authority
NU	Nations Unies
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OIF-CONFEMEN	Organisation Internationale de la Francophonie – Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONUUDI	Organisation des Nations Unies pour le Développement Industriel
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA
PLAR	Prior Learning Assessment and Recognition
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PNUD-WACA	Programme des Nations Unies pour le Développement - Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre
PNUD-YERP	Programme des Nations Unies pour le Développement – Programme Régional pour l'emploi des jeunes
RDC	République Démocratique du Congo
RPL	Reconnaissance des Acquis d'Apprentissage (Recognition of Prior Learning)
RSC	Regional Steering Committee
SADC	Communauté de Développement de l'Afrique Australe
SADCQA	Agence chargée des Certifications de la Communauté de Développement de l'Afrique Australe
SADCQF	Cadre des Certifications de la Communauté de Développement de l'Afrique Australe
SAQA	South African Qualifications Authority
TQF	Cadre Transnational de Certifications (Transnational Qualifications Framework)
TQFMC	Transnational Qualifications Framework Management Committee
UA	Union Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNESCO-BREDA	Bureau de l'UNESCO à Dakar et Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique
UNEVOC	Centre International pour l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (UNESCO)
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
VUSSC	Virtual University for the Small States of the Commonwealth
WAEC	Conseil des Examens d'Afrique de l'Ouest (West African Examinations Council)

Liste des illustrations

Tableaux

Tableau 1 : Typologie des Cadres	31
Tableau 2 : Rôle des Cadres dans la Perspective d'organiser la Mobilité des Personnes	32
Tableau 3 : Les Différents Niveaux du GSQF	34
Tableau 4 : Le Paysage de la Certification au Sénégal	46
Tableau 5 : Le Cadre Transnational des Certifications (TQF).....	51
Tableau 6 : Le Cadre de Bologne et le CEC.....	52
Tableau 7 : Principales Étapes d'Élaboration d'un Cadre National des Certifications.....	61
Tableau 8 : Élaboration d'un Cadre Régional des Certifications : Principales Étapes	63

Figures

Figure 1 : Passerelles pour l'EFTP	30
Figure 2 : Nouvelle Organisation Proposée pour le Cadre National des Certifications de l'Afrique du Sud, 2009	44
Figure 3 : Le Cadre Européen des Certifications : Un Dispositif de Traduction	50
Figure 4 : L'Organisation du Cadre des Certifications de la SADC	54
Figure 5 : Les Dispositifs de Reconnaissance de l'Expérience visant une Certification	60

PARTIE I



© Graham Holliday

LA MISE EN ŒUVRE DES CADRES NATIONAUX ET DU CADRE RÉGIONAL DES CERTIFICATIONS (CNCs/CRC) DANS LES PAYS DE LA CEDEAO ET LA SOUS-RÉGION

Ce rapport a été élaboré principalement en 2011 dans le cadre des travaux thématiques de la Task Force Inter-Agences (IATT). Il a ensuite fait l'objet à plusieurs occasions de partages, revues et consolidation avec les partenaires, les Pays et un Comité Technique spécifique. Il a été finalement validé par les Experts et les Ministres de l'Éducation de la CEDEAO à Abuja en Octobre 2012.

Résumé de l'Étude

Éléments de Contexte

Cette étude a pour objectif d'apporter un éclairage sur les principes essentiels qu'il est nécessaire de connaître pour développer un Cadre National (CNC) et Régional (CRC) des Certifications. Elle peut ainsi constituer un support technique à cet effet. Cette étude a également pour objectif de promouvoir l'usage des certifications et, par extension, celui des cadres des certifications pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Pendant leur conférence de Mars 2009 à Abuja (Nigéria), les Ministres de l'Éducation de la CEDEAO, se sont engagés, entre autres, dans des actions visant à permettre la réalisation des objectifs cités ci-dessus. Un séminaire de travail a suivi cette conférence toujours à Abuja, en août 2009, visant la mise en œuvre des priorités définies par la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) en Mars 2009. À cette occasion, le PNUD et l'UNESCO-BREDA ont mis en place une « Task Force » appelée en anglais « Inter-Agency Task Team » (IATT) dans le but de coordonner le partenariat entre les différents acteurs qu'ils soient techniques ou financiers, impliqués dans les politiques de l'EFTP. Les différents partenaires impliqués dans l'IATT sont notamment les suivants: le BIT, le PNUD, l'ONUDI, l'UNESCO-BREDA et l'UNEVOC. Quelques organisations ont été également invitées à se joindre à ce premier groupe comme la BAD et l'ADEA. Cette étude vise à apporter un appui technique sur la thématique des cadres des certifications.

L'origine de la mise en place de Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications dans les Pays de la CEDEAO et la Sous-Région.

Différents événements et documents faisant référence aux politiques mises en œuvre par la CEDEAO pour renforcer le rôle de l'EFTP font ressortir un besoin de cadres des certifications (chapitre 1). Un focus a été fait sur l'évaluation des connaissances, des aptitudes et des compétences puis la reconnaissance de ces acquis dans une

perspective de (ré) insertion dans le système d'éducation et de formation formel ou vers le marché du travail. Cette démarche conduit également à faciliter la mobilité géographique, professionnelle et sociale.

La dernière conférence de la CEDEAO à Abuja (Nigéria) en 2009 positionne l'établissement de Cadres Nationaux des Certifications (CNCs) comme une priorité. Au même moment, l'UNESCO-BREDA a confirmé son engagement à soutenir les États Membres de la CEDEAO dans leurs efforts pour améliorer la qualité de l'éducation à travers des actions différentes et plus particulièrement l'appui à la mise en œuvre de CNCs en utilisant des stratégies de réseau.

En travaillant avec la Sous-Région de la CEDEAO, l'UNESCO-BREDA prend en compte tous les autres plans d'action existant dans les autres sous-régions : Les Communautés Économiques pour l'Afrique Australe, Centrale et de l'Est (respectivement SADC, CEEAC et EAC) et dans les autres organisations internationales comme l'ADEA, l'OIT, le PNUD. Néanmoins, l'UNESCO-BREDA insiste sur le fait qu'il convient de partir et construire en s'appuyant sur les initiatives locales existantes qui souvent varient d'un pays à l'autre.

Des Objectifs clairement liés au Développement de l'EFTP

Plus spécifiquement, avec la CEDEAO, un atelier régional a été organisé à Abuja en Août 2009, afin de définir des actions concrètes pour « revitaliser » l'EFTP. L'objectif principal était de créer une plate-forme pour partager les expériences et les pratiques liées aux réformes de l'EFTP avec un accent mis sur l'employabilité des jeunes. La Task Force Inter-Agences (IATT en anglais) a été créée pour aider à la mise en place d'une telle plate-forme. Cette Task Force rassemble les différentes agences des Nations Unies (BIT, PNUD, ONUDI...) afin de

créer des synergies autour de thèmes communs déjà présents dans les projets des différentes agences mais jusqu'alors mis en place de façon non coordonnée. L'invitation a été étendue à d'autres organisations internationales (BAD, ADEA, AFD). Un séminaire interrégional de l'UNESCO a été organisé à Zanzibar en septembre 2010 dans le même but.

De ce fait, les pays ont compris qu'il n'y a pas un seul modèle de cadre des certifications pouvant répondre à l'ensemble de leurs attentes. Selon leurs besoins et leurs expériences, certains ont développé des Cadres Nationaux des Certifications, d'autres ont développé des Cadres Sectoriels des Certifications, et il existe également des Cadres Régionaux des Certifications. C'est la raison pour laquelle les promoteurs de cadres des certifications devraient toujours être clairs sur les objectifs des cadres des certifications qu'ils veulent mettre en place. En effet, tout est possible et pertinent, à condition de bien connaître les objectifs poursuivis pour choisir le cadre le mieux adapté. Avant de s'engager, il est donc très important de définir au préalable les objectifs des cadres des certifications attendus et les objets qui les concerneront.

Comme indiqué dans le chapitre 2 de cette étude, l'impact de l'émergence de l'EFTP est un défi pour les pays africains et explique l'origine des besoins de CNCs. Les systèmes de formation professionnelle sont quasiment inexistant dans les pays de la CEDEAO, du moins dans les dispositifs d'apprentissages formels de l'EFPT. Néanmoins, ce n'est pas parce que l'économie est essentiellement informelle que les (jeunes) travailleurs n'apprennent pas du tout. Cet apprentissage se réalise en effet dans le cadre d'un apprentissage non formel (comme pour les métiers de l'artisanat), voir informel (« apprentissage sur le tas »). Dans le système formel d'éducation et de formation, l'EFTP existe à peine : en 2005, pour les deux tiers des pays d'Afrique Subsaharienne, le taux de scolarisation dans les programmes formels de formation technique et

professionnelle au niveau du secondaire était de 5% ou moins (BAD et OCDE, 2008). En définitif, s'il est clair que les individus, en particulier les jeunes, n'ont que très peu de motivation pour s'engager dans l'EFTP formel, ce qui est encore plus vrai, c'est qu'ils n'ont aucune opportunité réelle à le faire.

On peut supposer cependant que les gains de la certification pour les jeunes pourraient faire évoluer le marché du travail, ainsi que l'économie toute entière vers une formalisation. C'est sur cette base que la politique régionale de la CEDEAO, conformément à celle de l'Union Africaine, vise une « revitalisation » de l'EFTP en le positionnant comme une priorité dans ses actions. Les organisations internationales – comme les Nations Unies – ont encouragé cette mesure, à travers notamment les documents de politique mettant l'EFTP au cœur de leurs réflexions (UNESCO, 2009).

L'un des problèmes majeurs que l'on peut souligner, réside dans le fait que des initiatives prises, par exemple, par les ministères du travail, de l'agriculture et du tourisme, ou par des artisans eux-mêmes, dans le but d'organiser la formation professionnelle et le processus de certification, sont considérées comme relevant d'apprentissages non formels et informels, et ne sont donc pas valorisées par la société, et plus particulièrement, par le marché du travail. Ces actions devraient être identifiées comme relevant d'apprentissages formels et donc pleinement reconnues bien qu'elles n'aient pas été organisées sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation.

Les systèmes d'éducation et de formation se présentent généralement de façon fragmentée dans les pays de la CEDEAO. Depuis les indépendances des pays de la région, les systèmes issus de la colonisation sont restés relativement stables, mais d'autres systèmes se sont également implantés par vagues au fil des années sans, ou avec très peu d'harmonisation et sans possibilité de passerelles entre eux. Cette situation rend difficile la

comparaison entre les certifications délivrées. De ce fait, les personnes formées dans ce contexte ne peuvent pas fournir de preuve de leurs acquis lorsqu'elles veulent passer d'un secteur d'éducation et de formation à l'autre, aussi bien d'un secteur économique à l'autre sur le marché du travail. Les possibilités de promotion sociale ou professionnelle sont donc rares, ce qui constitue une véritable problématique à prendre en compte.

L'Élaboration des Cadres des Certifications : Méthodes et Exemples de Pratiques

Un cadre des certifications prend tout son sens dans un contexte où les systèmes d'éducation et de formation sont fragmentés. Un tel cadre apportera la visibilité nécessaire à travers l'identification de tous les sous-systèmes existants et servira d'un outil pour construire une cohérence entre eux.

La construction d'un cadre des certifications ne renvoie pas à une forme de structuration unique. Il existe plusieurs types de cadre des certifications en fonction de l'objectif et du rôle que l'on veut lui attribuer. D'ailleurs la première étape de mise en place d'un cadre des certifications réside dans la définition de sa fonction.

Les cadres des certifications les plus courants sont des cadres nationaux (CNCs), ou régionaux (CRCs) s'ils concernent plusieurs pays, comme ceci est envisagé pour les pays de la CEDEAO. Il existe également des cadres sectoriels des certifications couvrant essentiellement un ensemble de certifications visant des secteurs économiques ou professionnels spécifiques, voire des certifications de compétences.

Il y a une typologie de cadres des certifications notamment pour les cadres nationaux. Toutes les certifications de l'ensemble des sous-systèmes présents sur un territoire peuvent être visées, mais il peut également n'être question que d'une partie de cet ensemble, comme c'est le cas pour un cadre sectoriel des certifications.

La volonté de travailler, au niveau régional, autour de l'EFTP est devenue une réalité à travers deux

approches. La première visait une harmonisation régionale des systèmes de valeur des certifications en s'appuyant sur une proposition de construction de référentiels communs de *curricula* conduisant à des certifications identiques (par exemple l'expérience de Kaduna). La deuxième visait la description et la classification des compétences liées à des certifications dans une perspective de lisibilité et de comparabilité des contenus des certifications en vue de faciliter la mobilité des individus. La première approche est connue sous le nom de « expérience de Kaduna » ; la seconde a été mise en place en Gambie.

L'élaboration d'un cadre des certifications oblige à porter un regard sur la valeur des certifications et leur usage dans la mesure où il s'agit d'un signal spécifique pour la société. Cependant, traditionnellement, l'acte d'évaluation et de délivrance d'une certification est intégré dans le processus d'enseignement comme une dimension spécifique de la formation et généralement on le voit comme étant le signal de l'achèvement d'un programme de formation. Cela s'illustre bien avec les exemples de Kaduna et de la Gambie. D'ailleurs l'essentiel des investissements réalisés dans l'élaboration des *curricula* concerne l'aspect pédagogique ou didactique lié à la formation. Toutefois le besoin d'établir un lien entre la formation et le marché du travail est si important que son développement implique une collaboration de plus en plus étroite avec les représentants de ce que l'on appelle « le secteur économique privé » par opposition au secteur de l'éducation qui relève généralement de la responsabilité de l'État.

Les cadres des certifications impliquent de séparer le processus de formation du processus de certification afin de donner une lisibilité à la certification et de permettre une description du contenu et de la valeur des acquis qu'elle atteste. C'est la raison pour laquelle on peut dire que l'élaboration d'un cadre des certifications suppose un changement de paradigme auquel les parties prenantes du système éducatif et du marché du travail ne sont pas familiers. Si des bases communes de dialogue peuvent être facilement trouvées lorsqu'il s'agit de formation, ceci s'avère beaucoup

plus difficile lorsqu'il s'agit de certification. Le concept de certification est beaucoup plus complexe car il renvoie aux acquis des apprenants, lesquels reflètent eux-mêmes des représentations de ce que la société attend d'une personne qualifiée. Certaines certifications impliquent la démonstration d'une « performance » dans une situation spécifique de travail. D'autres par contre, concernent un spectre plus large de situations, voire l'ensemble des compétences relatives à un métier donné transférable dans un autre contexte professionnel.

L'harmonisation de ces deux approches de certification n'est ni possible ni envisageable. La diversité est source de richesse et d'innovation. L'enjeu des cadres des certifications est d'apporter la lisibilité suffisante pour comprendre et respecter chaque approche selon le contexte des systèmes et des pays.

Dans le chapitre 3 de cette étude, il est proposé un rapide aperçu du développement de CNC et de CRC à travers le monde. Trois générations de tels cadres ont été identifiées depuis le début des années 2000. Chaque CNC est conçu selon le contexte national. Des dimensions historiques, culturelles et parfois religieuses se croisent entre elles dans la formulation des contenus des certifications, des systèmes et des valeurs au fil des années. C'est ainsi qu'émerge le besoin d'un cadre permettant de donner une lisibilité et une visibilité aux différents sous-systèmes en place. L'introduction de systèmes d'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (EFTP) parmi les systèmes d'éducation académique traditionnelle est souvent à l'origine d'une initiative d'élaboration d'un CNC. L'objectif étant d'aboutir à une visibilité officielle et de produire une valeur à l'ensemble des certifications.

Une étude récente (La mise en œuvre et l'impact de CNC – Rapport d'une étude portant sur 16 pays - OIT- Juin 2010) indique qu'« *une centaine de pays sont désormais engagés dans une démarche de conception ou de mise en œuvre des cadres nationaux des certifications. Cette tendance tend à croître pour être utilisée comme un vecteur de politiques visant à engager des réformes pour le*

développement et la flexibilité des dispositifs d'éducation de formation, favoriser la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, mettre en place la formation tout au long de la vie dans une logique de transparence des qualifications, créer des dispositifs de capitalisation des crédits ».

Quel que soit l'objectif attribué au CNC, son élaboration suppose de convenir des problématiques propres aux institutions et aux acteurs en charge de sa construction, de son développement et de sa publication à travers divers supports (généralement il s'agit d'un site Internet). Le processus de construction d'un CNC est généralement long et il suppose l'existence d'un coordinateur ayant la légitimité suffisante et la compétence technique pour être accepté par tous les acteurs impliqués.

L'existence d'un cadre législatif et de régulation est un outil important à créer, pour conduire et coordonner les CNCs. Les certifications et leur classification sont liées à des valeurs sociales et peuvent être considérées comme des règles pour la société et même donner des droits légaux dans certains pays.

Le concept « d'acquis d'apprentissages » représente le concept sans doute le plus important à prendre en compte pour concevoir des CNCs avec succès car ce sont eux les objets des classifications par niveau. On notera ici que les « acquis d'apprentissages » sont souvent associés ou assimilés aux « compétences ».

Mise en Oeuvre de Cadres des Certifications dans les Pays de la CEDEAO

Les exemples de deux pays, l'Afrique du Sud et le Sénégal, illustrent les types d'approches que l'on peut avoir en fonction des influences culturelles liées à un pays anglophone et un pays francophone. L'étude du BIT a mis en évidence l'absence totale des pays francophones du paysage international des CNCs. Ceci ne signifie pas que ces pays résistent à

la mise en place d'un CNC ou d'un CRC. Quelques exemples de cadres régionaux, présentés dans le chapitre 4, montrent qu'ils s'y sont impliqués (par exemple, Cadre Européen des Certifications, Cadre Transnational initié par Maurice, Cadre de l'enseignement supérieur porté par le CAMES ou le Cadre en cours de la SADC). Par ailleurs, même si les normes et réglementations utilisées par les pays anglophones sont mieux connues et diffusées dans de nombreuses publications, elles peuvent différer de celles existant dans les pays francophones. Ce qui ne signifie pas que ces derniers sont en dehors de la dynamique générale.

Les pays de la CEDEAO se sont d'ores et déjà engagés dans le développement de cadres des certifications comme ceci est démontré dans le chapitre 5. La plupart d'entre eux ont adopté une démarche commune de conception de leurs référentiels fondée sur l'approche par les compétences (APC) permettant d'élaborer des référentiels décrivant des acquis d'apprentissages. Les différents acteurs impliqués dans la conception de formations et de certifications ont ainsi les informations relatives aux certifications délivrées, leur permettant d'effectuer la description, l'organisation, la classification et la comparaison des contenus de

certifications. Ceci leur donne la capacité de concevoir un cadre intégré et utile pour la mobilité et l'insertion sur le marché du travail.

Cette approche est également essentielle dans le développement de la reconnaissance et la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels issus d'expériences de travail quels qu'en soient le statut et le contexte (dans le cadre de l'économie formelle ou informelle). Bien que les procédures et processus ne soient pas faciles à mettre en place, cet objectif est généralement indiqué comme une priorité dans la plupart des politiques liées à l'EFTP et on note qu'elles commencent déjà même à exister dans quelques textes législatifs.

Ce dernier chapitre comporte une proposition de feuille de route permettant l'instauration d'une double perspective d'élaboration des cadres des certifications impliquant des ateliers ou groupe de travaux à la fois nationaux et régionaux inter-reliés. Les réflexions qui s'y tiendront pourront suivre les mêmes objectifs de clarification concernant l'offre existante afin de structurer un cadre concret dont l'usage sera réellement adapté aux besoins de chaque pays impliqué.

Contexte de l'Étude

Au cours de la dernière décennie, beaucoup de pays de la sous-région de la CEDEAO ont adopté des politiques et stratégies visant à renforcer leurs institutions d'EFTP et les programmes de développement de compétences. L'acquisition de compétences liées à l'employabilité, particulièrement par les jeunes, est perçue comme un pré-requis à l'entrée dans le monde du travail et l'accomplissement d'une subsistance durable. Au niveau national, une personne qualifiée est un vecteur important de croissance économique. L'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) a donc un rôle important à jouer dans le renforcement des capacités des ressources humaines et dans l'agenda du développement économique de beaucoup de pays de la Sous-Région et en Afrique dans l'ensemble. Vue l'importance de l'EFTP pour le développement économique et la réduction de la pauvreté, l'UNESCO-BREDA, le PNUD et la CEDEAO ont mené un certain nombre d'initiatives afin de revitaliser l'EFTP dans les États Membres de la CEDEAO. La première de ces initiatives a été l'atelier sur la revitalisation de l'EFTP tenu en Août 2009 à Abuja (Nigéria). Elle découle des recommandations à la fois de la conférence des Ministres de l'Éducation de la CEDEAO et de la réunion des experts de l'EFTP des États Membres de la CEDEAO, tenues en Mars 2009 à Abuja. L'atelier souligne également la nécessité de passer de l'identification des problèmes à la mise en œuvre réelle de bonnes pratiques fondées sur des partenariats innovants pour le développement effectif de l'EFTP.

La deuxième initiative était la mise en œuvre d'une des recommandations clés de l'atelier d'Abuja sur la création d'une « Task Force Inter-Agences » (IATT en anglais) pour coordonner les activités des partenaires techniques et financiers dans le domaine du développement, des politiques liées à l'EFTP, de leurs réformes et leur mise en œuvre. A cette fin, le Bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique Centrale du PNUD et l'UNESCO ont financé une consultance afin de disposer d'un support technique et intellectuel pour le lancement de l'IATT. Le rapport de cette consultance a servi de document de base à la réunion inaugurale de l'IATT tenue à Dakar (Sénégal) en Avril 2010 en présence d'un certain nombre d'agences telles que l'OIT, le PNUD, l'ONUDI et l'UNESCO (BREDA et UNEVOC).

Dans le but d'établir une base solide à l'IATT pour le déroulement de ses programmes à volets multiples et pour une coordination efficace des activités des agences membres de la « Task Force », deux études conjointes ont été nécessaires pour d'abord identifier et documenter les projets et programmes en cours sur l'EFTP visant à aborder les questions de développement de compétences et l'employabilité des jeunes dans la Sous-Région et aussi de conseil pour le développement de Cadres Nationaux et d'un Cadre Régional des Certifications dans la Sous-Région de la CEDEAO. Ce présent rapport est porté sur le second objectif qui concerne le développement de CNCs/CRC.

Liste des États Membres de la CEDEAO



RÉPUBLIQUE DU BÉNIN



BURKINA FASSO



RÉPUBLIQUE DU
CAP-VERT



RÉPUBLIQUE DU
CÔTE D'IVOIRE



RÉPUBLIQUE DE
GAMBIE



RÉPUBLIQUE DU
GHANA



RÉPUBLIQUE DE
GUINÉE



RÉPUBLIQUE DE
GUINÉE BISSAU



RÉPUBLIQUE DU
LIBERIA



RÉPUBLIQUE DU MALI



RÉPUBLIQUE DU NIGER



RÉPUBLIQUE
FÉDÉRALE DU NIGERIA



RÉPUBLIQUE DU
SÉNÉGAL



RÉPUBLIQUE DE LA
SIERRA LEONE



RÉPUBLIQUE TOGOLAISE

Introduction

Cette étude a pour objectif d'apporter un éclairage sur les principes essentiels qu'il est nécessaire de connaître pour développer un Cadre National ou un Cadre Régional des Certifications. Elle peut ainsi constituer un support technique à cet effet. Cette approche concerne plus spécifiquement le développement de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) dans les pays de la CEDEAO. Cette étude a également comme objectif de promouvoir l'usage des certifications et, par extension, celui des cadres des certifications et de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Elle permettra en outre, de mettre en évidence l'usage des cadres des certifications comme support de planification et de développement de l'EFTP en lien avec la demande économique.

Ces trois objectifs supposent un investissement très important de la part des institutions nationales. Ils sont particulièrement portés par les institutions telles que le BIT, le PNUD et l'UNESCO qui encouragent fortement la mise en place des cadres des certifications et la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. D'autres organisations internationales telles que l'ADEA, l'Union Africaine et la CEDEAO ont également mis ces objectifs comme des priorités dans leurs programmes d'action.

En septembre 2000, l'Assemblée Générale des Nations Unies a adopté un ensemble d'objectifs de développement du Millénaire (OMD). Plus tard dans le processus, le principe du plein emploi et un travail décent pour tous, y compris pour les femmes et les jeunes, a été ajouté à la liste des objectifs comme un sous-objectif ou OMD1. Ceci est fortement pertinent pour les pays d'Afrique Subsaharienne, particulièrement dans le contexte de cette étude. L'établissement de cadres des certifications,

nationaux ou régionaux, peut être considéré comme une réponse adaptée à certains des objectifs prévus pour le Millénaire.

Dans son plan d'action pour la Seconde Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015) dont le lancement s'est effectué en janvier 2005 à Khartoum (Soudan), l'Union Africaine préconise la mise en place de Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications comme des initiatives nécessaires.

Pendant leur conférence de mars 2009 à Abuja (Nigéria), les Ministres de l'Éducation de la CEDEAO se sont engagés, entre autres, dans des actions visant à permettre la réalisation des trois objectifs cités ci-dessus. Un séminaire de travail a suivi cette conférence toujours à Abuja, en août 2009, visant la mise en œuvre des priorités définies en Mars 2009. Dans ce contexte, le PNUD et l'UNESCO-BREDA ont mis en place une « Task Force » appelée « Inter-Agency Task Team » (IATT en anglais) ayant pour but de coordonner le partenariat technique et financier entre les différents acteurs impliqués dans les politiques de l'EFTP. Les différents partenaires initialement impliqués dans l'IATT sont notamment les suivants : l'OIT, le PNUD, l'ONUDI, l'UNESCO (BREDA et UNEVOC). Quelques organisations ont été également invitées à se joindre à ce premier groupe comme la BAD et l'ADEA. La première session de travail de l'IATT, pour son lancement officiel, s'est tenue à Dakar en avril 2010.

Au cours de cette session de travail de l'IATT, le groupe de partenaires a demandé un appui technique afin de définir un plan de travail pour la mise en place de Cadres Nationaux et un cadre Régional des Certifications dans les pays de la CEDEAO. Ce document vise donc à répondre à cette requête. Il comprend cinq chapitres :

Chapitre 1. Les Origines de la mise en place des Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications dans les Pays de la CEDEAO et la Sous-Région

Éléments contextuels, politiques et institutionnels à la source de l'initiative de mise en place de Cadres Nationaux et d'un Cadre Régional des Certifications dans les pays de la CEDEAO et la Sous-Région.

Chapitre 2. Les Problématiques en Émergence

Questionnements sur la relation entre l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels et les autres systèmes d'éducation ainsi que les initiatives récentes en réponse à la demande économique.

Chapitre 3. Définitions et Méthodes

Les définitions des Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications telles qu'elles sont utilisées dans des contextes africains, voire au-delà.

Les méthodes utilisées, les pratiques et leurs objectifs tels qu'ils sont en cours dans les pays d'Afrique Subsaharienne.

Chapitre 4. Les Démarches de Cadres Régionaux

Exemples de Cadres des Certifications Régionaux.

Chapitre 5. Perspectives et Développements

Proposition d'une première feuille de route et d'outils techniques.

CHAPITRE 1



© Julien Harneis

LES ORIGINES DE LA MISE EN PLACE DES CADRES NATIONAUX ET RÉGIONAUX DES CERTIFICATIONS DANS LES PAYS DE LA CEDEAO ET LA SOUS-RÉGION

Les Origines de la mise en place des Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications dans les Pays de la CEDEAO et la Sous-Région

1.1. Le Cadre Politique de la CEDEAO pour l'EFTP : l'Émergence des Cadres des Certifications

La mise en place de Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications est devenue progressivement une des priorités des Ministres de l'Éducation des pays de la CEDEAO. En effet, suite à une première conférence qui s'est tenue à Dakar en 2002, deux documents de référence ont été publiés en 2003 : *le Protocole sur l'Éducation et la Formation* et son annexe portant sur *l'Équivalence des Diplômes et Certificats*. Les termes de ce protocole montrent clairement que l'intérêt principal des Ministres se porte alors sur une approche holistique de l'éducation allant de l'éducation de base à l'enseignement supérieur et la formation des adultes. Dans l'annexe concernant *l'Équivalence des Diplômes et Certificats*, l'accent est mis sur l'évaluation des connaissances, savoir-faire et des compétences ainsi que sur leur reconnaissance afin de favoriser l'entrée ou le retour dans les systèmes de formation et d'éducation formels et/ou sur le marché du travail. Cette approche permet également de faciliter la mobilité géographique sociale et professionnelle.

Les priorités de l'Union Africaine telles qu'elles sont définies dans le plan d'action pour la Première Décennie de l'Éducation (1997-2006) se déclinent en cinq grands objectifs :

1. L'enseignement à distance des enseignants basé sur les nouvelles technologies ;
2. Un programme de soutien pour une éducation préventive contre le VIH/SIDA ;
3. Un programme d'appui à l'éducation des filles ;
4. Un programme de soutien pour l'enseignement des sciences et technologies ;
5. Le développement de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP).

Après avoir défini ces priorités lors de leur première conférence de Dakar, les Ministres de l'Éducation se sont rencontrés à Accra (Ghana) en janvier 2004 afin de déterminer un plan d'action opérationnel pour la mise en œuvre de ce programme.

En janvier 2005 à Khartoum (Soudan), l'Union Africaine a publié un nouveau plan d'action pour la Seconde Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015).

Une troisième conférence des Ministres de l'Éducation s'est tenue à Abuja (Nigéria) du 17 au 20 mars 2009, afin d'adapter leur programme à ce nouveau plan d'action pour les pays de la CEDEAO. À cette occasion, les ministres ont insisté sur la mise en place de partenariats avec les acteurs internationaux. Une session extraordinaire s'est également tenue à Maputo (Mozambique) afin d'organiser cette coopération internationale impliquant notamment l'ADEA, le CIEFFA, l'ONUSIDA, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale.

À Abuja (Nigéria), en 2009, deux thèmes principaux ont été identifiés comme une priorité pour l'action :

- La mise en place d'un Système d'Information Statistique sur le Marché du Travail (LMIS), et
- L'établissement de Cadres Nationaux des Certifications (CNCs).

Le premier thème vise une meilleure disponibilité des données statistiques et constitue l'un des facteurs clés contribuant au développement de l'offre de l'EFTP. Le second concerne un cadre ayant pour fonction de concevoir des descripteurs fondés sur les résultats ou acquis d'apprentissages (compétences...) et non sur la base d'une durée de formation. La valeur ajoutée de tels cadres a été soulignée pour l'ensemble des États Membres de la CEDEAO, mais aussi pour chacun des pays de la Sous-Région, indépendamment du niveau de développement de l'EFTP.

Ce rapport concerne la deuxième priorité identifiée ci-dessus, c'est-à-dire l'établissement de cadres des certifications.

1.2. Les Actions¹ portant sur cette Thématique dans lesquelles l'UNESCO-BREDA s'est impliqué

Au cours de la conférence d'Abuja en mars 2009, l'UNESCO-BREDA a confirmé son engagement pour appuyer les États Membres de la CEDEAO dans leurs efforts pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, particulièrement par :

- L'adoption du Programme d'Éducation de Base en Afrique pour les enfants de 9 à 10 ans (BEAP) ;
- La promotion de l'éducation primaire, secondaire et supérieure pour fournir à l'Afrique des ressources humaines de qualité pour son développement ;
- L'établissement de Cadres Nationaux des Certifications permettant la certification et la validation de l'expérience et des compétences.

Par ailleurs, l'UNESCO-BREDA a fondé sa stratégie sur les priorités identifiées pour l'EFTP par l'Union Africaine dans son plan d'action pour la Seconde Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015) autour des axes suivants :

- Accès équitable pour tous à l'EFTP ;
- Qualité et pertinence des systèmes et programmes nationaux d'EFTP ;
- Apprentissage non formel : alphabétisation et EFTP, groupes vulnérables ;
- Renforcement des capacités ;
- Financement de l'EFTP ;
- Recours aux stratégies de réseaux.

Dans le cadre de ses travaux avec la région de la CEDEAO, l'UNESCO-BREDA a également pris en compte les autres plans d'action existant dans les autres sous-régions (CEEAC, EAC, SADC) ainsi que ceux des organisations internationales (ADEA, OIT, PNUD). Cependant, l'UNESCO-BREDA insiste sur

le fait qu'il convient de partir et de construire en s'appuyant sur les initiatives locales existantes qui, souvent, varient d'un pays à l'autre.

Ainsi, un atelier régional a été organisé avec la CEDEAO à Abuja, en Août 2009, afin de définir des actions concrètes pour « revitaliser » l'EFTP. L'objectif principal étant de créer une plate-forme de partage d'expériences et de bonnes pratiques en lien avec les réformes de l'EFTP avec un accent mis sur l'employabilité des jeunes. L'IATT a été créée pour aider à la mise en place d'une telle plate-forme. Cette « Task Force » rassemble les différentes agences des Nations Unies (OIT, PNUD et ONUDI) afin de créer des synergies autour de thèmes communs déjà présents dans les projets des différentes agences mais de façon non coordonnée. L'invitation a été étendue à d'autres organisations internationales (BAD, ADEA, AFD).

L'UNESCO-BREDA s'est déjà impliqué dans les initiatives prises sur les cadres des certifications depuis plusieurs années. Ceci a été le cas notamment pour l'expérience conduite par la Gambie en 2006 (*Gambia Skills Qualification Framework*). Le Bureau a également participé aux ateliers et séminaires organisés par la SADC impliquant 15 pays et a appuyé toutes les actions de la CEDEAO depuis 2007 avec notamment l'organisation d'un séminaire inter-régional à Zanzibar en septembre 2010.

1.3. Les Logiques des Cadres des Certifications

De façon générale, pour l'UNESCO, un Cadre National des Certifications positionne les certifications relevant des institutions d'éducation et de formation et doit également permettre de prendre en compte la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels. Les niveaux proposés par le cadre concernent les résultats, ou acquis d'apprentissages et non pas le temps passé à apprendre ni le contenu des programmes de formation. Ce changement de paradigme oblige à

¹ Voir aussi l'exemple de travail préliminaire dans l'appendice 1

passer d'une approche fondée sur les programmes vers une autre approche fondée sur l'évaluation des apprenants et donc sur les compétences acquises. Un tel changement implique un effort important pour développer les compétences des acteurs impliqués (Plan d'action pour la Deuxième Décennie – UNESCO Cadre d'action pour l'EFTP – 2009).

Il existe un réel intérêt et une volonté certaine de développer des cadres des certifications aussi bien de la part des pays de la Sous-Région eux-mêmes que de la plupart des institutions internationales africaines (UA, CEDEAO, UNESCO-BREDA). Pour réaliser cet objectif, la logique est explicite et relève d'un projet ambitieux. Il est évident qu'un seul modèle ne peut pas convenir dans tous les cas et il n'existe certainement pas. De plus, un cadre des certifications unique ne pourrait pas répondre à l'ensemble des objectifs qui ont été envisagés. En effet parmi ces objectifs, on relève :

- Faciliter la mobilité des formés et des formateurs ;
- Harmoniser le contenu des certifications ;
- Harmoniser le contenu des programmes de formation ;
- Résoudre le problème de relations entre l'offre et la demande des certifications.

De ce fait, les pays ont compris qu'il n'y avait pas un seul modèle de cadre des certifications qui pourrait répondre à l'ensemble de leurs attentes. Compte tenu de leurs besoins et de leurs expériences, certains ont développé des Cadres Nationaux des Certifications (CNCs), d'autres ont développé des Cadres Sectoriels des Certifications (CSCs), d'autres enfin ont réalisé des Cadres Régionaux des Certifications (CRCs). C'est la raison pour laquelle les promoteurs des cadres des certifications doivent toujours être clairs sur les objectifs et usages des cadres qu'ils veulent mettre en place. En effet, tout est possible à condition de bien connaître les objectifs poursuivis pour choisir le cadre le mieux adapté. Avant de s'engager, il est donc très important de définir au préalable les objectifs des cadres des certifications attendus et les objets qui les concerneront.

L'approche de l'UNESCO sur les cadres des certifications telle que présentée ci-dessus met en évidence la complexité des objectifs à poursuivre et cette étude partira de la représentation de cette complexité. Elle tentera de présenter les principes et les outils qui permettent d'effectuer des choix en vue de mettre en place des cadres des certifications.

CHAPITRE 2



©UN Photo/Redenius

LES PROBLÉMATIQUES EN ÉMERGENCE

Les Problématiques en Émergence

2.1. Les Enjeux de l'EFTP

Le secteur de l'agriculture traditionnelle et le secteur de l'économie informelle emploient la quasi-totalité de la main-d'œuvre en Afrique Subsaharienne – plus de 90% au Sénégal ou 95% au Bénin (BAD et OCDE, 2008). De ce fait, l'économie informelle absorbe une grande partie de la population, pour la plupart des jeunes entrant sur le marché du travail, pour qui la possession d'une certification professionnelle n'est pas nécessairement une priorité. Aussi, il ne faut pas compter sur une pression des individus pour que se développent des dispositifs d'éducation et de formation professionnelle. Toute politique conduisant à ce développement devra tenir compte de cette réalité.

Des systèmes d'EFTP existent dans les pays de la CEDEAO, et notamment des dispositifs d'apprentissages formels mais ils concernent peu de jeunes. Or, ce n'est pas parce que l'économie est essentiellement informelle que les (jeunes) travailleurs n'apprennent pas du tout. Cet apprentissage cependant se réalise dans le cadre d'un apprentissage non formel (comme pour les métiers de l'artisanat), voir informel (« apprentissage sur le tas »). L'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels « formel » initial est limité dans les pays africains. En 2005, dans les deux tiers des pays d'Afrique Subsaharienne, le taux de scolarisation dans les programmes formels de formation technique et professionnelle au niveau du secondaire était de 5% ou moins (BAD et OCDE, 2008). Bref, il est clair que les individus, en particulier les jeunes, n'ont pas de motivation pour s'engager dans l'EFTP, ou plus exactement, ils n'en ont pas l'opportunité réelle.

On peut supposer cependant que la certification pourrait amener ces jeunes à s'insérer sur le marché du travail en le faisant évoluer vers une formalisation et celle de l'économie toute entière. C'est sur cette base que la politique régionale de la CEDEAO, conformément à celle de l'Union Africaine, vise une

« revitalisation » de l'EFTP en le positionnant comme une priorité dans ses actions. Les Organisations Internationales – comme les Nations Unies – ont encouragé cette mesure, à travers notamment les documents de politique mettant l'EFTP au cœur de leurs réflexions (UNESCO, 2009).

Sur cette base, certains pays ont commencé à effectuer des réformes de leur système éducatif ; comme par exemple le Bénin, la Gambie, la Côte d'Ivoire, et le Sénégal, où un ministère en charge de la formation professionnelle a été créé et où une nouvelle conception des curricula s'est progressivement mise en place avec l'introduction d'une méthode appelée « Approche Par les Compétences » (APC). L'impact de tels développements n'est pas toujours visible mais on ne peut manquer d'y voir un réel progrès pour le développement de l'EFTP.

L'un des problèmes majeurs que l'on peut souligner, réside dans le fait que des initiatives prises, par exemple, par les Ministères du Travail, de l'Agriculture et du Tourisme, ou par des artisans eux-mêmes, dans le but d'organiser la formation professionnelle et le processus de certification, sont considérées comme relevant d'apprentissages non formels et informels, et ne sont donc pas valorisées par la société, et particulièrement par le marché du travail. Ces actions devraient être identifiées comme relevant d'apprentissages formels et donc pleinement reconnues bien qu'elles n'aient pas été organisées sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation.

De même, il n'existe pas actuellement de systèmes de certification, reconnus ou non, mis en place pour reconnaître et valider les acquis d'apprentissages non formels et informels. Il est possible que cette absence soit due au fait que la validation de connaissances, de savoir-faire ou de compétences acquis hors apprentissages formels soit considérée comme un processus pouvant donner lieu à une certification socialement reconnue.

Cependant, la promotion des certifications professionnelles comme voie d'accès au travail par l'amélioration de l'employabilité qu'elles attestent, est une solution évidente pour favoriser le développement de la formation professionnelle dans une perspective d'insertion sociale et professionnelle, ce qui permettrait de revaloriser indirectement l'EFTP.

A cet effet, tout en favorisant l'usage des acquis d'apprentissages, l'établissement d'un cadre des certifications est souvent présenté comme une solution possible dans la mesure où ces cadres – dans les dernières approches connues – se fondent sur un positionnement des certifications en tant qu'attestation d'acquis d'apprentissages (*learning outcomes*) en termes de connaissances, de savoir-faire et de compétences et non plus en tant que contenus de formation transmis ou programmes (*input*).

2.2. Les Cadres des Certifications comme Outils de Réforme de l'EFTP

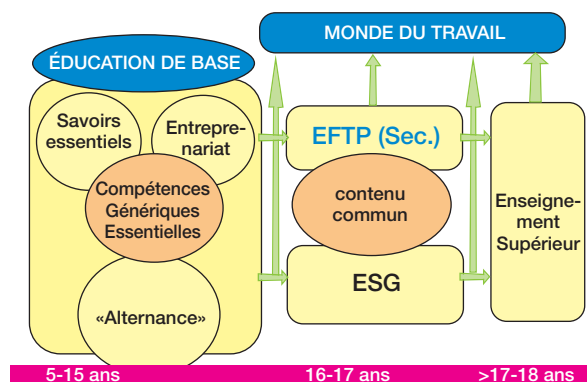
Les systèmes d'éducation et de formation se présentent généralement de façon fragmentée dans les pays de la CEDEAO. Depuis les indépendances des pays de la région, les systèmes issus de la colonisation sont restés relativement stables mais d'autres systèmes se sont également implantés par vagues au fil des années, sans ou avec très peu d'harmonisation et sans possibilité de passerelles entre eux. Cet effet de fragmentation s'explique par le fait que ces systèmes ont été introduits par l'offre et décidés sur des initiatives ponctuelles de terrain sans coordination et sans analyse globale des besoins. Ainsi les systèmes d'éducation et de formation relèvent d'initiatives différentes inspirées et importées de systèmes étrangers en provenance de pays n'ayant pas encore eu d'influence dans la Sous-Région ou de nouveaux modèles issus des anciens pays colonisateurs. De ce fait, le paysage éducatif se présente comme une juxtaposition de systèmes conçus sur la base d'approches pouvant les rendre concurrents entre eux et par conséquent ne pouvant s'articuler entre eux.

Cette fragmentation empêche aux jeunes et aux adultes d'opérer des choix, d'autant plus qu'il y a peu de possibilités de passer d'un système à l'autre.

Cette situation accentue la difficulté de lutte contre l'échec scolaire et, de plus, elle empêche la comparaison entre les certifications délivrées. De ce fait, les personnes formées dans ce contexte ne pouvant présenter la preuve de leurs acquis ne seront pas reconnues comme qualifiées ni pour le monde éducatif ni pour le marché du travail. De toute évidence il s'agit là d'une problématique importante à prendre en compte dans une perspective de progrès social et économique.

Aussi, dans l'idéal, l'approche d'une politique globale de planification et de gestion des systèmes d'éducation et de formation devrait se situer dans la recherche de passerelles d'un système éducatif et de formation à l'autre comme l'illustre la figure 1.

FIGURE 1. PASSERELLES POUR L'EFTP



Source: UNESCO-BREDA

Un cadre des certifications prend tout son sens dans un contexte national où l'éducation et la formation se présentent avec un ensemble fragmenté de systèmes. Le cadre aura pour objectifs de proposer la visibilité nécessaire à l'identification des sous-systèmes existants et de constituer un outil de cohérence entre eux.

2.3. Des Objectifs Multiples – des Structures de Cadres des Certifications Multiples

La construction d'un cadre des certifications ne renvoie pas à une forme de structuration unique. Il existe plusieurs types de cadre, en fonction de

l'objectif et du rôle que l'on veut lui attribuer. D'ailleurs, la première étape de mise en place d'un cadre des certifications réside dans la définition de sa fonction.

Les cadres des certifications les plus courants sont des Cadres Nationaux (CNCs) ou Régionaux (CRCs) s'ils concernent plusieurs pays, comme ceci est envisagé pour les pays relevant de la CEDEAO. Mais on notera qu'il existe également des Cadres Sectoriels des Certifications couvrant essentiellement un ensemble des certifications visant des secteurs économiques ou professionnels spécifiques, voire des cadres de « compétences ».

On pourrait établir une typologie de ces cadres en considérant quels ensembles ils peuvent couvrir. Dans le cas des cadres nationaux, toutes les certifications de l'ensemble des sous-systèmes présents sur un territoire peuvent être visées, mais il peut également n'être question que d'une partie de cet ensemble en ne considérant que les certifications professionnelles délivrées sur ce même territoire.

TABLEAU 1. Typologie des Cadres

Objectifs pour les individus	Supports	Rôle
Visibilité des certifications	Description des certifications	Classification des certifications
Lisibilité des systèmes de certifications	Comparabilité des certifications	Classification des certifications et passerelles entre les systèmes
Valeur des certifications	Reconnaissance des certifications par le marché du travail et/ou par les institutions éducatives	Retour vers le système d'éducation formel ou retour (ou entrée) sur le marché du travail

Le tableau 1 met en évidence trois types d'objectifs pouvant être attribués à un cadre des certifications. On remarquera un impact important sur la conception des cadres selon les objectifs visés avec une différence notable d'usage et d'acteurs impliqués pour sa construction.

Dans le cas d'une recherche de visibilité des certifications (ligne 1 - tableau 1) les acteurs impliqués dans la construction du cadre peuvent être les certificateurs eux-mêmes sans qu'il ne soit nécessaire de faire appel à d'autres acteurs. En effet, la finalité poursuivie suppose une simple description sur la base de descripteurs communs sur une même base de présentation. Il s'agira ensuite de trouver un mode consensuel de classification des certifications décrites.

Dans le cas d'une recherche de lisibilité des certifications entre elles (ligne 2 - tableau 1) les mêmes descriptions et classifications seront à faire mais celles-ci supposeront un consensus plus large avec l'ensemble des acteurs impliqués dans la construction des certifications pour chaque système concerné. La classification fait souvent l'objet de débats dans la mesure où elle devra s'appuyer sur un jugement partagé de valeur. C'est souvent le choix d'une lisibilité pour le marché du travail qui prévaut mais il peut être envisagé une lisibilité par rapport aux dispositifs de formation entre eux. Or ces deux finalités ne peuvent pas co-exister dans le même cadre.

Dans le cas d'une recherche de positionnement des certifications en termes de "valeur" (ligne 3 - tableau 1), devront être impliqués d'autres acteurs que ceux en charge de la construction des certifications. Doivent contribuer à la conception du cadre, les bénéficiaires de ce cadre si l'on veut qu'ils l'utilisent et reconnaissent le système de valeur qu'il soutient. On citera en particulier les partenaires sociaux ou les représentants du marché du travail et des individus et leurs familles comme interlocuteurs privilégiés. Même si tous ne contribuent pas à la conception du cadre, ils peuvent, par contre, participer à son expérimentation.

Mobilités géographique, sociale et professionnelle

La dernière ligne du tableau 1 fait nettement référence à des cadres ayant pour objectif la mobilité individuelle. La valeur de la certification est garantie du fait de sa reconnaissance par les acteurs de l'éducation et ceux du marché du travail et non par la seule qualité du curriculum. La qualité de la formation contribue à celle du dispositif mais sa valeur renvoie au processus global de la certification

comprenant la prise en compte du contenu de la référence (*en anglais* « *standard* »), les modalités de sa conception, ainsi que les conditions et principes de sa délivrance et des évaluations des acquis.

TABLEAU 2. Rôle des Cadres dans la Perspective d'organiser la Mobilité des Personnes

Objectifs en termes de mobilité	Approches	Usage des certifications via le cadre
Mobilité des personnes au sein d'un ou des systèmes et accès à la certification	Valeur de la connaissance, compétences et acquis attestés (acquis des apprentissages)	La certification comme un signal pour le marché du travail
Mobilité des individus entre les systèmes	Valeur du curriculum	Conception de passerelles entre les systèmes d'éducation et de formation (poursuite d'études, équivalences et passerelles entre systèmes ...)
Mobilité internationale	Valeur des certifications dans un espace régional	Reconnaissance mutuelle de certifications acquises à l'étranger

Les Cadres Régionaux des Certifications sont généralement mis en œuvre dans une perspective de mobilité et de reconnaissance des qualifications individuelles entre plusieurs pays. Le développement de cadres régionaux implique normalement l'existence de cadres pour lesquels un système de valeur des certifications a été déjà défini au niveau national. La mise en place de cadres régionaux implique la constitution d'un réseau d'acteurs partageant les mêmes objectifs et les mêmes principes de communication. Ce réseau peut d'ailleurs définir un dispositif spécifique virtuel afin de fournir les bases de la communication. Parfois le réseau peut même s'appuyer sur un modèle préexistant et proposer de l'adopter pour l'ensemble du réseau.

2.4. Des Systèmes de Valeur de l'EFTP à travers deux Études de cas

La volonté d'un développement de l'EFTP au niveau régional s'est manifestée à travers deux expériences. L'une visait une recherche d'harmonisation des systèmes de valeur des certifications en s'appuyant sur une proposition de construction de référentiels communs de curricula conduisant à des certifications identiques. L'autre visait la description et la classification des compétences liées à des certifications dans une perspective de lisibilité et de comparabilité des contenus des certifications en vue de faciliter les mobilités individuelles. La première a été réalisée par un institut de Kaduna, la seconde par la Gambie.

2.4.1. L'expérience de Kaduna : Une Conception Régionale Commune des Curricula

L'expérience de Kaduna s'inscrit dans un processus dit « d'Abuja » défini en Août 2009, visant la revitalisation de l'EFTP par un appui spécifique destiné aux Pays Membres de la CEDEAO.

Il s'agit ici de mettre en place un réseau régional de centres d'excellence pour l'EFTP afin de partager des méthodologies et des supports de *curricula* aussi bien en termes d'ingénierie de formation pour les enseignants que de matériels didactiques pour les apprenants. Il est prévu, en outre, d'assurer des formations de formateurs et des personnels de ces centres (au niveau des directions et des inspections notamment) et de concevoir une base de données collectant toutes les informations liées à l'EFTP. Tous ces éléments constituant le support d'une confiance et de reconnaissance mutuelle des certifications délivrées dans ce cadre.

Cette expérience a pour finalité le développement d'un Cadre Régional des Certifications professionnelles basé sur des échanges entre experts et un partage d'informations entre pays membres. Le projet comporte une phase d'identification de centres d'excellence dans lesquels se trouvent des experts en capacité d'élaborer des *curricula*.

Démarré en janvier 2010, il a permis de mettre en place une série d'ateliers en un an et de créer le «Diplôme en Science Informatique» sous la responsabilité du «*National Board for Technical Education (NBTE)*» du Nigéria. Cinq pays s'y sont déjà engagés : Gambie, Ghana, Liberia, Nigéria et Sierra Leone. Un *curriculum* commun a été constitué. Il contient des informations sur les objectifs et les grandes lignes du programme en termes de compétences, de pré-requis pour les candidats du cycle secondaire ainsi que de crédits tels que définis par le Conseil des examens d'Afrique de l'Ouest (*West African Examinations Council, WAEC*) ou leurs équivalents dans les pays. Les travaux ont également défini le contenu des cours dans le cadre d'un cursus de deux ans. Une pédagogie commune a également été réalisée avec les supports pour l'enseignant comme l'apprenant à l'usage des écoles «polytechniques» et des «collèges» ou lycées technologiques.

Le dernier rapport de l'UNESCO-BREDA concernant le dernier atelier organisé en Septembre 2010 rend compte des résultats de cette expérience en ces termes :

« *Le rapport du dernier atelier organisé par l'UNESCO-BREDA en Septembre 2010 mentionne que des indications sur les perspectives de mise en œuvre du curriculum proposé sont données par les participants comme suit :*

- **Nigéria** : Une fois que le NBTE adoptera le nouveau curriculum, tous les départements d'informatique des instituts polytechniques et monotecniques du Nigéria commenceront la mise en œuvre
- **Ghana** : Devra soumettre les curricula au Conseil Académique pour leur approbation et ensuite à l'organe d'accréditation. Il espère dérouler le programme d'abord parallèlement, en raison du nombre élevé des étudiants et du nombre limité des installations et des systèmes informatiques disponibles.
- **Sierra Leone** : A émis quelques réserves quant aux possibilités de dérouler le programme à cause des ressources nécessaires.

- **Gambie** : *L'Université de la Gambie s'est engagée à assurer le déroulement du programme depuis que le Gambia Technical Training Institute (GTTI) est sous la responsabilité de l'Université.*

Un véritable effort a été réalisé dans ce projet pour mettre en place une approche régionale dans une perspective de diffusion vers d'autres pays et pour envisager une adaptation aux pays francophones et à tout autre membre de la CEDEAO intéressé par ce diplôme.

La lisibilité de cette certification est assurée par deux aspects : le niveau du curriculum dans le dispositif éducatif (du moins pour les systèmes sur une organisation anglo-saxonne) sur la base des pré-requis nécessaires à l'entrée dans une formation préparant le diplôme et la durée de l'apprentissage. La lisibilité de la certification est liée à l'indication de son niveau et sa valeur a ainsi du sens pour les acteurs du monde éducatif. L'indication des compétences visées par le programme permet aux employeurs d'identifier le potentiel des titulaires du diplôme. Toutefois, sans doute faut-il d'autres éléments d'informations pour que la certification soit crédible pour les acteurs du marché du travail. Il conviendrait notamment que les employeurs et représentants des salariés soient présents lors de la construction du contenu de ce diplôme et du processus de sa délivrance pour définir les indicateurs et critères d'évaluation, tous deux nécessaires pour garantir une qualité identique sur l'ensemble de la région.

Il reste cependant que la réalisation de référentiels communs, en particulier l'élaboration d'un curriculum commun est un progrès important dans une démarche de cadres des certifications qui pourrait conduire jusqu'à la reconnaissance de la certification dans un espace régional par les acteurs de l'éducation et de la formation. Celle-ci repose sur la crédibilité du processus de formation mis en place. Elle pourra être renforcée par l'extension du réseau des Centres d'Excellence, ce qui en outre permettrait d'accentuer la durabilité du processus. On notera qu'une étape complémentaire a été réalisée pour crédibiliser les certifications dans un espace national dans le cas du cadre élaboré par la Gambie.

2.4.2. L'initiative de la Gambie : Un Cadre Sectoriel des Certifications

L'initiative Gambienne s'inscrit dans une stratégie globale de développement des compétences par un renforcement du potentiel d'employabilité des travailleurs en Gambie. Cet objectif est le point de départ d'une importante réforme de l'EFTP dès la fin des années 1990 avec la création en 2002 de la « *National Training Authority* ». Le Cadre National des Certifications des Compétences (*The Gambia Skills Qualification Framework (GSQF)*) a été mis en place en 2006 et contient actuellement 30 références (ou "standards") organisées autour de quatre domaines prioritaires et plusieurs compétences clés :

- Agriculture (Horticulture) ;
- Santé (Service client, hygiène alimentaire et sécurité) ;
- Construction (Câblage des maisons) ;
- Sciences de l'ingénieur (Mécanique automobile) ;
- Compétences clés (Alphabétisation, notions d'arithmétiques, TIC (Utilisateur) ; Anglais de communication, compétences de travail et compétences de vie courante).

Ce Cadre National des Certifications est en fait une partie d'un cadre plus large couvrant des compétences techniques, professionnelles et

d'alphabétisation. Il est considéré cependant par ses concepteurs comme un cadre « intégratif » dans la mesure où il permet la certification des acquis d'apprentissages formels, non formels et informels. Ceci peut concerner des adultes illettrés, des apprentis (relevant chacun de systèmes non formels ou informels) ayant peu voire aucunement reçus de formation formelle, mais aussi de nouveaux entrants sur le marché du travail (document de politique sur le GSQF discuté et agréé par la NTA senior management, le 27 Novembre 2006).

Cette approche montre un réel changement par rapport à l'EFTP tel qu'il était pratiqué traditionnellement, c'est-à-dire appuyé sur des savoirs transmis (input). Désormais, la certification est clairement focalisée sur l'évaluation des acquis quelles qu'en soient les modalités d'acquisition.

La finalité du GSQF vise à apporter des opportunités de reconnaissance de qualification individuelle par le marché du travail par une implication des acteurs privés dans l'ensemble du processus de conception et de construction des référentiels d'activités (standards) et de certification (modalités et critères d'évaluation).

Le cadre national de la Gambie, ou cadre sectoriel, est organisé autour de quatre niveaux auxquels on a ajouté un niveau constituant le socle de base de l'ensemble (voir tableau 3).

TABLEAU 3. Les Différents Niveaux du GSQF

Certifications		Descripteur de niveau – <i>Potentiel pour</i>
Niveau 4		Compétence pour l'exécution d'expertises de gestion et d'analyse et/ou compétences spécialisées associées à des emplois de nature non courante : Exemple cadre intermédiaire / ouvrier professionnel.
Niveau 3 Pratique	Niveau 3	Compétence pour l'exécution de tâches associées à des emplois qualifiés de nature courante et parfois complexe avec des fonctions de supervision : exemple chef d'équipe.
Niveau 2 Pratique	Niveau 2	Compétence pour l'exécution de tâches routinières et quelques tâches non courantes avec des directives et sous une supervision minimale : exemple travailleur qualifié.
Niveau 1 Pratique	Niveau 1	Compétence pour l'exécution d'un nombre limité d'activités tout en travaillant sous une supervision : exemple travailleur formé.
Niveau de base		Compétences initiales - compétences de base en Anglais oral, compétences de vie courante, notion d'arithmétique, compétences de travail non professionnel, alphabétisation en langue maternelle comme une option.

La seule différence entre les niveaux numériques et les niveaux pratiques est que les niveaux pratiques n'incluent pas l'Anglais de communication et l'utilisation des TIC et les notions au-dessus du niveau 1.

Source: GSQF, Novembre 2006.

Ce cadre vise clairement la lisibilité des certifications pour une entrée dans le marché du travail. La hiérarchie des niveaux porte donc sur les niveaux des acquis nécessaires pour occuper un emploi lui-même positionné dans une organisation du travail. Les certifications inscrites dans ce cadre ont été conçues pour correspondre à un système de valeur lié au marché du travail afin de permettre à leur titulaire d'être reconnu comme qualifié pour exercer l'activité visée. Le GSQF propose également un système de crédits dont la teneur est définie dans le guide d'utilisation du cadre en ces termes : « *Les crédits alloués à une norme d'unité reflètent le temps d'apprentissage notionnel qu'on attend et qui permet aux candidats de satisfaire aux exigences de performance, de résultats dans la norme d'unité.*

La notion de temps d'apprentissage inclut :

- *Le temps passé dans un cours structuré ;*
 - *Apprentissage autodirigé et pratique ;*
 - *Le temps mis pour comprendre et faire ses preuves à des fins d'évaluation ;*
 - *Le temps pris pour les évaluations au niveau de tous les résultats et par rapport au contexte.*
- Dans le GSQF, un crédit représente 10 heures d'apprentissage, de pratique, et de temps d'évaluation par rapport aux résultats et au contexte de l'unité de norme. »*

A ce stade, une évolution vers un cadre régional pourrait s'envisager de façon concrète uniquement s'il est question d'un cadre Sectoriel des Certifications. Les descriptions proposées pour chaque certification dans le GSQF apportent la lisibilité nécessaire pour qu'un autre pays puisse la reconnaître et éventuellement lui accorder une valeur sur son territoire du fait de son processus de conception et des critères de qualité qui lui sont associés lors de l'évaluation. Ainsi le possesseur de cette certification issue de l'initiative Gambienne peut être reconnu par le monde éducatif comme le monde du travail, facilitant ici la mobilité individuelle. Un travail en réseau autour des certifications professionnelles pourrait être développé en s'appuyant sur des structures comme NTA qui a la charge d'informer et de communiquer sur le cadre GSQF.

2.5. Un Changement de Paradigme

L'élaboration d'un cadre des certifications oblige à un regard sur la valeur des certifications et leur usage dans la mesure où il s'agit d'un signal spécifique pour la société. Cependant l'acte d'évaluation et de délivrance d'une certification est généralement intégré dans le processus de formation et défini dans un *curriculum*. D'ailleurs l'essentiel des investissements réalisés dans l'élaboration des *curricula* concerne l'aspect pédagogique ou didactique lié à la formation. Toutefois, le besoin d'établir un lien entre la formation et le marché de l'emploi est si important qu'il implique une collaboration de plus en plus étroite avec les représentants de ce que le monde éducatif appelle « le secteur économique privé » car l'éducation relève généralement d'une mission d'ordre public, placée sous la responsabilité de l'État.

Les cadres des certifications impliquent de séparer le processus de certification du processus de formation pour que la certification soit lisible, que son contenu soit décrit et qu'apparaisse la valeur des acquis qu'elle atteste. La formation reste un élément important dans le processus de développement et de maintien des qualifications individuelles, et la garantie de la qualité et la valeur d'une formation se décrit en termes de types de sous-système dont elle relève et de modalités d'apprentissage (alternance, à distance, en présentiel) en fonction des objectifs visés. Lorsqu'il est question de certification, les descripteurs sont différents car l'accent est mis sur le sens et la valeur des acquis une fois le processus d'apprentissage achevé.

C'est la raison pour laquelle on peut dire que l'élaboration d'un cadre des certifications suppose un changement de paradigme avec lequel le monde de l'éducation et celui du travail ne sont pas familiers.

Si des bases communes de dialogue peuvent être facilement trouvées lorsqu'il s'agit de formation, ceci s'avère beaucoup plus difficile lorsqu'il s'agit de certification. Le concept de certification est beaucoup plus complexe car il renvoie au concept d'acquis qui reflète lui-même des représentations de ce que la société attend d'une personne qualifiée.

Certaines certifications impliquent la démonstration d'une « performance » dans une situation spécifique de travail. D'autres concernent un spectre large de situations, voire l'ensemble des compétences relatives à un métier donné pouvant concerner plusieurs contextes.

L'harmonisation de ces deux approches de certification n'est ni possible ni envisageable. La diversité est source de richesse et d'innovation et l'enjeu des cadres des certifications se situe dans l'opportunité de donner une lisibilité suffisante pour comprendre chaque approche et la respecter en fonction des systèmes de chaque pays.

Avant de faire une description des approches de Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications, il est nécessaire de s'arrêter sur quelques définitions. Le guide proposé par le GSQF suggère une définition spécifique en lien avec les objectifs de classification et de description prévus pour ce cadre sur le territoire gambien : « *Une certification est la capacité prouvée d'exercer un travail à un niveau spécifique. Cela consiste à l'identification d'un ensemble de normes liées à la situation de travail et à des compétences clés – souvent décrites comme une unité de normes. Les normes sont formellement évaluées par un expert accrédité, habituellement par une observation sur le lieu de travail et un questionnement. Les certifications représentent les résultats d'apprentissage, indépendamment du fait que l'apprentissage a été réalisé dans des contextes formels ou informels. Les certifications sont attribuées après une évaluation formelle jugeant si les compétences exigées ont bien été atteintes, non pas qu'elles ont été enseignées.* »

Le Cadre Européen des Certifications (CEC), quant à lui, propose une définition différente et plus large pour le même concept: « *Une certification traduit le résultat*

formel d'une évaluation et un processus de validation qui est obtenu lorsqu'un organe compétent décide qu'un individu a atteint les résultats d'apprentissage selon les normes. » (Coles et Werquin, 2007² ; et Recommandations pour CEC, 2008).

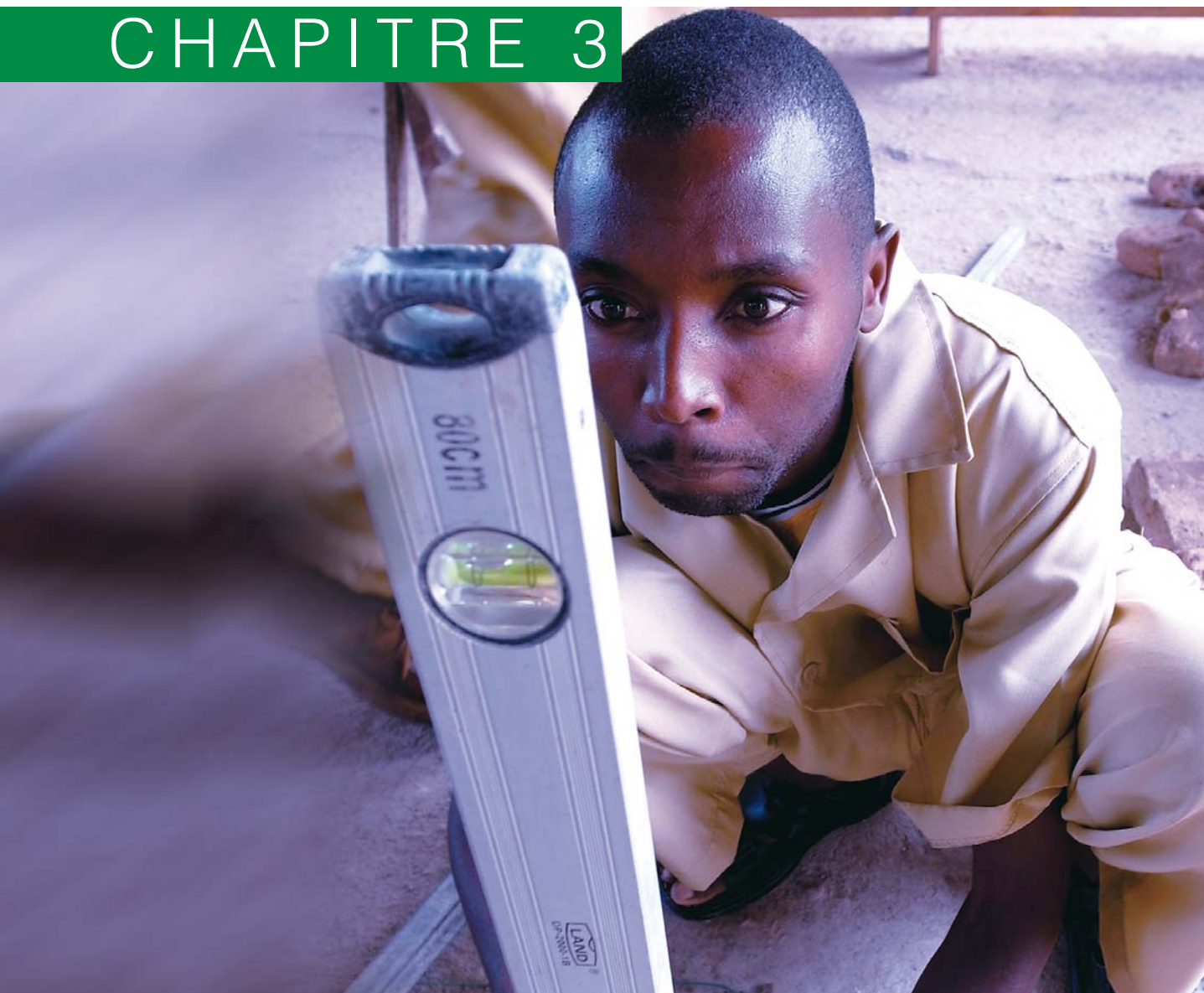
Les définitions de l'OCDE et de la recommandation européenne mettent l'accent sur la preuve d'acquis et le processus d'évaluation et non sur les contenus ou l'usage de la certification. C'est la raison pour laquelle les Cadres Nationaux des Certifications concernent des acquis qu'un individu a pu s'approprier quel que soit le mode d'apprentissage. « *Un Cadre National des Certifications est un instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux déterminés d'éducation et de formation, qui vise à intégrer et à coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et à améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications en lien avec le marché du travail et la société civile* » (Coles et Werquin, 2007, op. cit., et Recommandations pour CEC, 2008).

L'enseignement supérieur est identifié par rapport à un système de formation organisé en trois cycles conduisant à des « grades » et la certification renvoie à un ensemble de crédits transférables. Le processus vise « *une reconnaissance mutuelle des certifications relevant de l'enseignement supérieur s'appuyant sur des périodes de formation définies, des acquis antérieurs issus d'apprentissages formels, non formels ou informels* ».

Il n'existe pas d'approche unique ou de modèle pour développer un Cadre National ou Régional des Certifications. Cependant, il est essentiel de clarifier dès le début l'usage des cadres et l'environnement dans lequel les certifications devront être lisibles et reconnues.

² Coles M. and P. Werquin, 2007. Qualifications Frameworks: Bridges to Lifelong Learning, OECD Publishing, Paris.

CHAPITRE 3



© Graham Holliday

DÉFINITIONS ET MÉTHODES

Définitions et Méthodes

3.1. Les Origines des Cadres Nationaux des Certifications

Le développement de cadres des certifications est clairement lié à celui de la formation tout au long de la vie et, par conséquent, à celui de nombreux systèmes de formation. Le besoin de maintenir et d'élargir les compétences individuelles s'est manifesté avec la nécessité de suivre les évolutions de l'économie conduisant à de nouvelles modalités d'apprentissage et, par extension, à l'émergence de processus de reconnaissance d'acquis nouveaux. Même si les dispositifs de Cadres Nationaux des Certifications apparaissent au début des années 2000, le concept de CNC n'est pas nouveau. Deij (2009)³ propose un scénario avec trois générations différentes :

- Une première génération directement issue de perceptions nationales relevant de facteurs internes dans le cadre de démarches expérimentales comme celles de l'Écosse, l'Afrique du Sud ou de la France.
- Une seconde génération s'appuyant sur les résultats de la première en termes de définition et de processus et recherchant davantage de liens avec d'autres systèmes nationaux sur des bases de relations bilatérales mais l'influence des facteurs externes y restent limités. Les cadres réalisés par l'Ile Maurice, la Malaisie, la Jamaïque en sont une illustration.
- Une troisième génération de cadres reste fortement marquée par des facteurs internes mais des facteurs externes ont un impact significatif sur la conception technique des cadres et sur le rôle des autorités en charge des certifications. C'est le cas au Botswana ou en Ethiopie.

Chaque cadre est conçu en fonction du contexte national. S'y croisent des dimensions historiques, culturelles et parfois même religieuses structurant les contenus des certifications, des systèmes et des valeurs au fil des années. C'est ainsi qu'émerge le besoin de donner de la lisibilité et de la visibilité aux différents sous-systèmes en place.

L'introduction des systèmes d'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (EFTP), parmi les systèmes d'éducation académique traditionnelle, est souvent à l'origine de l'initiative d'élaboration d'un Cadre National des Certifications dans une perspective de donner une visibilité officielle et une valeur générale à l'ensemble des certifications. Il reste que cette démarche crée en même temps des formes de résistances de la part du monde académique et interroge fortement ses acteurs sur cette évolution. La parité d'estime évoquée pour les deux types de certifications (académique et professionnelle) est loin d'être une réalité bien que ceci soit prétendu depuis de nombreuses années. C'est la raison pour laquelle certains cadres couvrent la totalité de l'offre des certifications nationales tandis que d'autres n'en retiennent qu'une partie (il s'agit d'ailleurs généralement de certifications relevant de l'EFTP). Dans d'autres cas, les cadres ne comportent que les sous-systèmes des certifications relevant de certaines autorités.

Ce bref rappel montre que l'Afrique n'est pas en retard par rapport à l'évolution du paysage global actuel et l'approche adoptée par la CEDEAO se situe en convergence avec les influences internes comme externes. Les facteurs internes sont liés à la mise en place de politiques pour l'EFTP permettant d'établir une relation entre le marché du travail et les systèmes de formation. Les facteurs externes concernent la mobilité individuelle impliquant de fait que les titulaires des certifications soient reconnus également comme qualifiés en dehors de leurs frontières. Cependant et concomitamment, se développent des politiques de formation et d'emploi adaptées aux innovations issues d'expériences et de pratiques étrangères. Les influences de ce type se sont multipliées dans les pays de la CEDEAO sur la base d'approches différentes éclairant ainsi cette volonté de mettre en place des Cadres Nationaux et Régionaux des Certifications.

Une étude récente du BIT (La mise en place et l'impact des CNCs – Rapport portant sur les pratiques de 16 pays, Juin 2010) indique « *qu'une centaine de pays sont désormais engagés dans une démarche de conception de Cadres Nationaux des*

³ ETF International Conference, Istanbul, November, 2009.

Certifications. Cette tendance tend à croître pour être utilisée comme un vecteur de politiques visant à engager des réformes pour le développement et la flexibilité des dispositifs d'éducation et de formation, à favoriser la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, mettre en place la formation tout au long de la vie dans une logique de transparence des qualifications, créer des dispositifs de capitalisation des crédits, ou développer des systèmes d'assurance qualité. ».

Avant d'entrer dans la situation spécifique des pays africains, et plus particulièrement ceux relevant de la CEDEAO, il est proposé ici de présenter certaines pratiques observées par des chercheurs et des praticiens autour de la mise en œuvre de CNCs et de CRCs.

3.2. Quelques Précisions autour des Concepts au-delà des Termes

Il est important de noter que le terme français « certification » se traduit en anglais par « qualification ». Le terme « *qualification* » existe en français mais il désigne un positionnement des emplois occupés par un salarié dans une organisation de travail sur la base d'une définition des activités exercées (éventuellement des compétences associées) et des responsabilités assumées. Ces descriptions servent de support pour établir une rémunération. La certification est un critère ou un indicateur de qualification.

La valeur d'une certification relève généralement d'une négociation parfois formelle et officielle, mais souvent informelle entre les autorités qui les délivrent et les acteurs qui les utilisent. Dans le champ de la formation professionnelle, la construction des certifications nécessite l'implication des acteurs du monde du travail pour une reconnaissance de la qualification individuelle de leurs titulaires lors de leur recrutement.

3.3. Pratiques et Typologies de Cadres Nationaux des Certifications

Dans la plupart des pays, on ne peut manquer de remarquer un point commun: l'EFTP réalisé en situation de travail ou fondé sur la certification des compétences est considéré comme ayant un statut inférieur aux formes éducatives de certifications obtenues après une formation dans une école ou à l'université. Ce fait culturel crée un paradoxe à l'origine d'un taux important d'échec scolaire des

jeunes, des difficultés d'articulation entre l'école et l'emploi pour les jeunes titulaires d'un diplôme général qui n'ont aucune préparation à la vie professionnelle.

Les responsables politiques ont bien compris que le développement de l'EFTP et la description des activités qu'un titulaire de certification peut réaliser, ont un effet très positif sur ce paradoxe. La mise en place d'un CNC apparaît donc comme une opportunité pour atteindre ces deux objectifs.

Construire un CNC, quel que soit son champ d'application, suppose de classer les certifications. La description d'une certification sur la base du suivi d'une formation, ou des modalités d'apprentissage est si prégnante que les classifications des certifications sont exprimées en termes de description des systèmes de formation plutôt qu'en termes de classification des acquis que les formés se sont appropriés. Une nomenclature existe déjà pour classer et présenter ces systèmes, la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE). Or il convient de rechercher une classification appropriée, basée sur d'autres descripteurs, distincte des voies d'apprentissage et davantage fixée sur les acquis de ces apprentissages.

Une observation des pratiques permet de mettre en évidence deux méthodes de conception des cadres :

- Dans certains cas, une grille de niveaux est élaborée sur la base d'une démarche consensuelle ex-ante et les certifications sont classées par référence à cette grille ;
- Dans d'autres cas, la grille est le fruit d'une analyse réalisée en s'appuyant sur un inventaire des certifications existantes. Le contenu de la grille et son organisation émergent suite à un travail collectif qui aboutit parfois à une remise en cause de l'existant ayant pour effet la création d'un nouveau système de classification ou une révision de celui existant.

Le choix de l'une ou l'autre de ces alternatives est lié au contexte. Dans les pays où une classification existe déjà, l'enjeu réside dans la construction d'une grille de niveaux couvrant le plus large spectre de descripteurs. Dans les pays où il n'existe pas de classification, l'enjeu se situe dans la recherche de critères permettant de rendre visibles et valides le plus grand nombre de certifications et d'identifier ainsi les sous-systèmes qui seront dans le cadre et ceux qui n'y seront pas.

De telles démarches collectives sont relativement complexes et l'établissement de CNCs nécessite une définition préalable des principes fondamentaux que l'on pourrait lister en 5 points :

3.3.1. La Définition de l'Objectif du CNC

Comme ceci a déjà été indiqué ci-dessus, un CNC peut couvrir différents types de certifications. Dans certains cas, le CNC permet d'avoir un inventaire exhaustif de l'ensemble des sous-systèmes de certification. Dans d'autres cas, le cadre ne couvre qu'une partie du système. Beaucoup de CNCs ont finalement été conçus pour donner de la visibilité aux certifications professionnelles, sectorielles et parfois même aux compétences. Ils peuvent constituer un premier pas vers une évolution conduisant à un cadre plus large, dans une vision holistique. Cependant, dans les pays où l'EFTP a peu de valeur, il est important de favoriser une telle visibilité et, par conséquent, d'indiquer quelle valeur peut prendre le CNC pour les acteurs impliqués dans son élaboration. À ce stade, les descripteurs sont établis avec une perspective d'usage national comme la lisibilité des réformes en jeu.

En outre, un CNC peut avoir pour objectif une visibilité plus large pour permettre la mobilité des personnes titulaires des certifications. La grille à construire interrogera la première image nationale et même les descripteurs déjà établis. Cette situation implique que les promoteurs des CNCs soient très clairs sur leurs objectifs. Ceci sera abordé dans le chapitre 4.

3.3.2. Les Caractéristiques d'un CNC à établir par ses Concepteurs

Quel que soit l'objectif attribué au CNC, son élaboration suppose de convenir des problématiques propres aux institutions et aux acteurs en charge de sa construction, de son développement et de sa publication à travers divers supports (généralement il s'agit d'un site Internet). Le processus de construction d'un CNC est généralement long et il suppose l'existence d'un coordonnateur ayant la légitimité suffisante et la compétence technique pour être accepté par tous les acteurs impliqués. Dans certains pays, une nouvelle institution a été créée à cet effet. Elle doit recevoir les ressources appropriées pour mener à bien cette tâche. Dans d'autres pays, le

coordonnateur relève d'une institution déjà existante et la mise en place du CNC correspond à une mission supplémentaire. Le choix de l'une ou l'autre des solutions dépend du contexte politique. Les acteurs impliqués dans le processus sont des représentants des divers ministères ayant en charge les certifications, et des représentants du marché du travail. Des experts viennent souvent les accompagner. Les problèmes surgissent quand les ressources ne sont pas suffisantes aussi bien au niveau humain, financier que matériel ; en particulier lorsque que le processus d'élaboration est sous-estimé. Les CNCs pourront obtenir des résultats s'ils sont pensés depuis le début en termes de dispositifs durables.

3.3.3. Un Engagement des Acteurs impliqués dans la Durée

L'un des principaux problèmes rencontrés, lors de l'élaboration d'un cadre des certifications, est lié à la nécessité d'avoir une analyse et une approche solide du concept de « certifications » pour conduire les travaux et animer les débats. En effet, les acteurs du CNC sont généralement des spécialistes de l'éducation et de la formation, voire du marché du travail. Or, peu d'entre eux maîtrisent le concept de « certification ». Beaucoup de termes sont nouveaux pour eux - comme le terme « *acquis d'apprentissages* » - ou renvoient à des malentendus, comme le terme « *compétence* ». De nombreuses définitions différentes ont été données pour les mêmes termes ou les mêmes concepts. Aussi est-il difficile de décider laquelle est à adopter pour une communication efficace.

C'est la raison pour laquelle deux actions peuvent être envisagées : organiser une mise à niveau de l'ensemble des acteurs et préparer un glossaire afin d'améliorer la communication sur les bases d'un vocabulaire commun. Des définitions venant de l'étranger peuvent aider à le formaliser mais il convient de les adapter aux contextes nationaux afin d'assurer leur cohérence avec les termes utilisés dans le CNC. Ce travail préparatoire est une condition nécessaire pour favoriser l'engagement des acteurs et parvenir à une approche collective commune dont ils se sentent parties prenantes.

3.3.4. Une Législation Spécifique aux CNCs

À la suite des points 2 et 3 ci-dessus, le cadre législatif et de régulation est un outil important à créer, pour conduire et coordonner le CNC. Les certifications et leur classification sont liées à des valeurs sociales et peuvent être considérées comme des règles pour la société et même donner des droits légaux dans certains pays. L'introduction de l'EFTP et des classifications peut être considérée comme une rupture par rapport à d'anciennes pratiques. Ceci est particulièrement évident lorsque que l'on a introduit le principe de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Un CNC éclaire les réformes qu'il est nécessaire de concevoir et apporte une information sur les valeurs propres à un pays. Modifier le rôle et la position de certains systèmes peut avoir des conséquences durant des décennies et parfois même au-delà.

3.3.5. Les Acquis d'Apprentissages : la Clé des CNCs

Le concept « *d'acquis d'apprentissages* » représente le concept sans doute le plus important à prendre en compte pour concevoir des CNCs avec succès car ce sont eux les objets des classifications par niveau. On notera ici que les « acquis d'apprentissages » sont souvent associés ou assimilés aux « compétences ». Leur contenu est directement issu d'une analyse des descriptions des métiers et activités professionnelles. Les compétences se composent d'une combinaison d'éléments relevant de registres différents : cognitifs, pratiques ou attitudes liées à des métiers et activités professionnelles. Aussi, les acquis d'apprentissages correspondent-ils à une combinaison de ces éléments attendus à la fin du processus d'apprentissage. Les acquis d'apprentissages sont décrits dans un référentiel des certifications qu'il n'est pas facile à faire car, généralement, ce sont les référentiels de formation (*curriculum*) qui sont élaborés en premier sur la base des référentiels d'emploi. Le processus de certification correspond à l'étape finale du processus d'apprentissage et se situe davantage comme une vérification de l'appropriation des enseignements que celle de la possession de capacités à agir, correspondant à ce qui est attendu lors de l'évaluation des compétences. Aussi, écrire des référentiels de certifications en termes d'acquis d'apprentissages est une étape importante à laquelle il faut accéder pour mettre en œuvre un CNC.

3.4. Un Point sur les Cadres des Certifications Existants

Le rapport de l'OIT (2010) indique qu'une centaine de pays s'étaient engagés dans leur démarche de CNC. Mais ils sont à des niveaux d'avancement très différents. Seulement 23 pays seraient allés jusqu'au bout de l'exercice et la grande majorité n'en est qu'aux prémices ou en cours ; voire seulement au stade de prise de décision d'en élaborer un, ou au stade de l'étude de faisabilité et d'opportunité. Dans les pays d'Afrique Subsaharienne la situation est la suivante :

- Le Botswana, la Namibie, l'Île Maurice et l'Afrique du Sud ont mis en place leur cadre ;
- Le Lesotho et les Seychelles en sont au stade de la finalisation ;
- L'Angola, l'Éthiopie, le Kenya, le Nigeria, le Rwanda et la Zambie sont en cours d'élaboration ;
- La République Démocratique du Congo, le Ghana, Madagascar, le Malawi, le Mozambique, le Swaziland, la Tanzanie, l'Ouganda et le Zimbabwe en sont au stade de projet.

Cette étude n'est pas exhaustive. Certains pays comme la Gambie ou le Sénégal ne sont pas mentionnés dans l'inventaire réalisé. Cependant il est intéressant de voir que l'Afrique Australe semble beaucoup plus engagée dans la construction de CNC et on ne peut manquer de noter que les pays francophones ne sont pas du tout pris en compte.

En outre, un regard sur les approches conduites dans ces pays pour élaborer leur CNC révèle des caractéristiques communes. Ces pays ont conçu des cadres concernant surtout les certifications professionnelles. Une agence nationale coordonne les travaux. L'autorité de coordination, souvent appelée « Autorité nationale de la formation », a une triple mission : **i)** collecter les informations sur les certifications, **ii)** garantir la qualité des contenus des curricula et **iii)** gérer les centres d'évaluation. Dans certains cas, elle est en charge de la réalisation des *curricula*.

L'exemple d'un Pays Anglophone : le CNC de l'Afrique du Sud

L'Afrique du Sud a développé un CNC sous la responsabilité du South African Qualifications Authority (SAQA). Le SAQA (voir www.saqa.org.za)

est une entité juridique légale selon la loi. Le conseil du SAQA se compose de 12 membres désignés par le Ministre de l'Éducation après consultation du Ministre du Travail. Les membres du SAQA sont nommés sur désignation par les parties prenantes nationales en matière d'éducation et de formation.

La mission du SAQA est la suivante :

- Mettre en œuvre les objectifs du CNC ;
- Prévoir les développements futurs du CNC ;
- Coordonner les « sous-cadres » composant le cadre global.

Cette institution publique a un statut indépendant et un rôle lui permettant de couvrir l'ensemble des politiques liées à tous les types de certifications ainsi que l'assurance qualité, comme ceci est indiqué ci-après :

« Suivant les termes de l'Acte no. 67 de 2008 du CNC, le Conseil de la Qualité permettra, parmi d'autres, de :

- Développer et gérer leurs sous-cadres, et faire des recommandations aux Ministres ;
- Assurer le développement des certifications ou une partie de certifications qui sont nécessaires pour leurs secteurs, qui peuvent inclure des mesures pour l'évaluation des apprentissages réalisés ;
- Recommander des certifications ou une partie de certifications au SAQA pour un enregistrement.

Au niveau des certifications elles-mêmes :

1. Le SAQA, après consultation avec les Conseils des certifications, doit développer et mettre en place les politiques et les critères d'enregistrement et de publication des certifications et des certifications partielles selon les conditions suivantes :

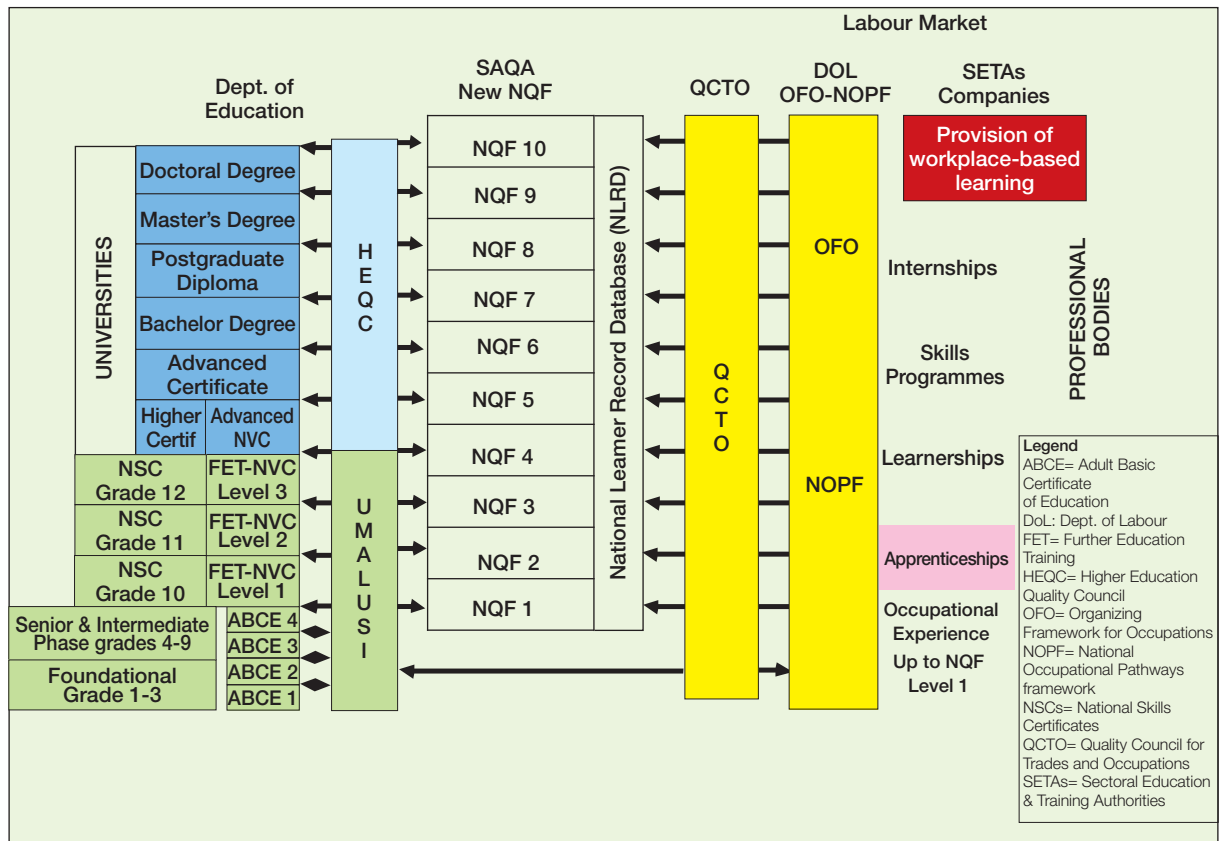
- Les « sous-cadres » doivent être identifiés par des documents liés à l'enregistrement et à la publication de la certification ou de la certification partielle.
- Chaque sous-cadre doit avoir une nomenclature propre adaptée et cohérente avec les pratiques internationales.

2. Le SAQA doit enregistrer une certification ou une certification partielle après avis du Conseil des certifications si celle-ci correspond aux critères.

3. Le SAQA, après avis du Conseil des certifications, doit développer une politique et des critères d'évaluation et de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, de capitalisation et de transfert de crédits. »

Après une première ébauche du CNC en 2003, un nouveau cadre est apparu en 2009 couvrant les trois sous-systèmes (enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation, certifications basées sur les compétences développées par 12 Autorités nationales en charge des référentiels d'emploi). Entre le SAQA et les acteurs délivrant les certifications les responsabilités sont partagées avec des « Conseils de la qualité » rattachés à chaque sous-cadre (ou sous-système de formation). Finalement, le CNC est structuré en trois parties classées en fonction des types de sous-systèmes : les certifications de l'enseignement supérieur sont positionnées entre les niveaux 5 et 8, l'éducation et la formation sont entre les niveaux 2 et 4 et le système de formation générale est au niveau 1 (voir la figure 2).

FIGURE 2. Nouvelle Organisation Proposée pour le Cadre National des Certifications de l’Afrique du Sud, 2009



Source: Adapté de Heitmann et Mummenthey (OIT, 2009)

Le fort ancrage aux systèmes formels d'éducation et de formation a jusqu'ici empêché l'Afrique du Sud de développer pleinement la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Ces acquis ne peuvent être reconnus qu'en référence à des contenus de programmes de formation, mêmes si ceux-ci ont été élaborés lors d'un processus impliquant les représentants des secteurs professionnels et se sont appuyés sur des analyses du travail. Il est en effet très difficile d'établir des correspondances entre une expérience individuelle et les éléments d'un curriculum.

On ne peut manquer de noter un lien entre le cadre sud-africain des certifications et le cadre européen des certifications. L'impact du processus de

Bologne sur la démarche sud-africaine est certainement une des raisons de ce lien.

L'exemple d'un Pays Francophone : le Sénégal

L'initiative sénégalaise pour l'élaboration d'un CNC s'inscrit dans une politique nationale visant une réforme importante de l'EFTP. La mise en œuvre de cette réforme a été confiée au nouveau Ministère de la Formation Professionnelle dans l'objectif de développer des *curricula* basés sur les compétences. Comme dans la plupart des pays, différents sous-systèmes coexistent au Sénégal, avec la trilogie habituelle : Éducation de base ou générale, EFTP et enseignement supérieur. L'EFTP est assuré par différentes institutions ou organismes mais les acquis

des apprentissages qu'ils attestent ne sont pas reconnus parce que l'autorité qui délivre les certifications n'est pas officielle, ni liée à un ministère. Le principe du CNC a été à l'origine lié à un projet de régulation de l'offre de formation avec la création d'une « *Commission d'homologation* » en 2008. Finalement, le Ministère de la Formation Professionnelle a été désigné pour développer un CNC avec pour objectif de couvrir l'ensemble de l'offre de certifications y compris celles relevant de l'enseignement supérieur.

Selon la loi, le champ de la certification est placé sous la responsabilité du gouvernement au niveau national. Comme ceci est le cas dans la tradition française, seule une structure de l'État peut occuper une fonction concernant la valeur des certifications. Compte tenu de ce contexte, les prérogatives gouvernementales se situent sous la juridiction d'un Ministre. En 2009, il a été décidé de confier cette responsabilité à une composante du Ministère de l'Éducation : la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE). Il reste que même si, en théorie, l'autorité de cette Direction doit être étendue à l'ensemble des certifications, il est très difficile d'obtenir en réalité la coopération du Ministère de la Formation Professionnelle et du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Contrairement au modèle anglo-saxon, la création d'une institution indépendante ne peut pas être envisagée pour coordonner des relations interministérielles. De plus, il est également difficile d'imaginer qu'un ministère puisse proposer des principes et des critères pour des certifications délivrées par un autre ministère, sauf si ce ministère est directement lié à l'autorité du Premier ministre.

Un effort important a cependant été réalisé au Sénégal pour réformer la formation et les certifications dans une perspective de description en termes d'acquis d'apprentissages grâce à une méthodologie d'élaboration des référentiels d'évaluation et de formation fondés sur une approche par les compétences. Cette démarche a même été appliquée à la formation générale de façon à pouvoir développer des formations pour adultes et la reconnaissance de leurs acquis d'apprentissages non formels et informels. Cette approche a conduit à des échanges entre les contenus de l'EFTP et ceux de l'enseignement primaire. L'objectif est d'assurer le

développement des compétences de l'ensemble des citoyens sénégalais et, plus particulièrement, des jeunes sans qualification. En juillet 2009, une première étape a été réalisée pour engager le pays dans un projet de CNC avec l'appui de l'UNESCO-BREDA. Un premier contact a été établi avec les acteurs de l'éducation (Ministères de l'enseignement général, de l'EFTP et de l'Enseignement supérieur) afin de mettre au point un plan de travail et une réflexion commune pour mettre en œuvre le projet de CNC. Un premier atelier a été réalisé en janvier 2010 avec un premier cercle de partenaires composé de représentants des trois ministères en charge de l'éducation et la formation ainsi que de quelques autres ministères indirectement impliqués dans des processus de qualification, des représentants du secteur privé de l'éducation. Les résultats des travaux ont été présentés lors d'une conférence finale à laquelle ont participé des représentants du monde économique et du travail et des Institutions Internationales bailleurs de fonds. Une première ébauche d'un projet de CNC et d'un plan d'action a pu être proposée. La méthode choisie comporte une première étape faisant un inventaire de l'offre de certifications existante et de la recherche des principes et critères de qualité utilisés actuellement en s'appuyant sur une description précise et une analyse de chaque sous-système. On notera un réel engouement à l'issue de cet atelier et le directeur de la DPRE lui-même a confirmé que la coordination du projet de CNC était maintenue au niveau de sa Direction. Il reste qu'un an plus tard, aucun leadership n'a émergé ; laissant supposer que le dynamisme initialement apparu était retombé.

L'inventaire de l'offre de certifications réalisé a permis de faciliter l'émergence des caractéristiques principales de chaque sous-système et donc de critères de qualité, considérés comme prédominants. On notera également qu'un pas important a été assuré au niveau de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels dans la mesure où la législation en place permet à des candidats n'ayant pas suivi un apprentissage formel d'accéder aux épreuves d'examen de certifications officielles. Ceci laisse apparaître une régulation réalisée par la certification avec une possibilité de l'obtenir quelles que soient les modalités d'apprentissage permettant de s'approprier les acquis qu'elle atteste.

Ceci n'a pu être possible que dans la mesure où le processus de certification a été dissocié de celui de la formation pouvant y conduire. Ceci suppose une acceptation consensuelle dans tous les esprits et une nouvelle organisation des dispositifs d'évaluation dans un contexte où, en général, les centres d'évaluation ne sont pas indépendants des centres de formation. Si les principes liés à la description et à la conception des certifications en termes d'acquis

d'apprentissages sont effectifs, du fait de l'usage de l'approche par les compétences pour les élaborer, la classification en termes de niveaux est loin d'être établie. Les différents sous-systèmes sont fragmentés et les autorités en charge des certifications sont si indépendantes que cela complique le développement d'une approche commune d'un système de valeur commun pour positionner les certifications les unes par rapport aux autres.

TABLEAU 4. Le Paysage de la Certification au Sénégal

Sous-systèmes de certification	Autorité responsable	Référentiels existants	Certifications en cours	Certifications prévues	Passerelles
Enseignement primaire	✓	✓	✓		✓
Enseignement secondaire	✓	✓	✓		✓
Enseignement supérieur	✓	✓	✓		✓
EFTP	✓	✓	✓		✓
Formation des enseignants en EFTP	✓	✓	✓		✓
Éducation Non Formelle (ENF)	✓	✓	✓	✓	✓

Comme ceci a déjà été indiqué dans l'exemple de la Gambie, l'approche sénégalaise facilite la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels du fait de la possibilité d'établir des liens entre la vie personnelle et la vie professionnelle. La principale difficulté réside dans la recherche d'une autorité légitime aux yeux de tous pour assurer cette reconnaissance. Une autre difficulté reste à résoudre qui n'est d'ailleurs pas spécifique aux pays francophones, concerne la représentativité des partenaires sociaux dans les consultations et les prises de décision concernant le processus de certification. Leur participation est en effet nécessaire pour déterminer leur valeur et leur usage social. Or, dans les pays marqués par une économie informelle dominante, il n'existe pas de

représentation des acteurs du monde du travail et peu d'information faisant état de leurs besoins. Il est donc important de développer des politiques visant à stimuler les initiatives en matière d'organisation d'une représentativité du monde du travail afin de favoriser le développement de Cadres Nationaux des Certifications.

Les influences culturelles issues du passé ont clairement un impact sur le développement des CNCs dans les pays d'Afrique Subsaharienne. Déléguer l'établissement de CNC à une autorité indépendante semble très difficile dans les pays francophones où la valeur d'une certification ne renvoie qu'à la seule prérogative de l'État.

Un autre aspect devra être approfondi au niveau des comparaisons du contenu même des certifications. Dans les pays francophones, la certification renvoie à un concept global de métier, ou de fonction et le *curriculum* y conduisant est construit dans cet objectif. Le processus d'évaluation combine un ensemble d'éléments de compétence rattachés à ce métier ou cette fonction. Dans les pays anglophones, la certification semble viser une recherche de preuve de réussite d'un cycle complet d'apprentissage. Chaque composante de connaissance ou de compétence devra être réussie pour obtenir la certification (ce principe exclut la possibilité d'une compensation entre les épreuves).

Si l'on admet que, dans les pays francophones et anglophones, les acteurs du monde économique doivent être présents dans l'élaboration des certifications, on ne peut manquer d'observer dans les pays francophones des formes multiples de certifications impliquant une multiplication des consultations. Ceci peut avoir pour conséquence de réduire les possibilités de renforcer les compétences des participants et d'affaiblir leur implication du fait d'un trop grand nombre de sollicitations.

CHAPITRE 4



©Graham Holliday

EXEMPLES DE CADRES RÉGIONAUX DES CERTIFICATIONS

Exemples de Cadres Régionaux des Certifications

Comme ceci a déjà été évoqué dans le chapitre 2, les Cadres Régionaux des Certifications (CRCs) sont élaborés sur la base d'un objectif commun adopté par plusieurs pays. Deux types de cadres peuvent être observés :

- Des cadres visant la mobilité des personnes dans des systèmes de formation ou sur le marché du travail ;
- Des cadres conçus sur la base de critères de qualité préalablement établis et imposés.

Dans les deux cas, les démarches s'appuient sur la création de critères communs et sur des supports de communication communs. Dans le cas d'un objectif visant la mobilité des personnes, la confiance mutuelle dans la crédibilité des certifications se fonde sur une appropriation et un usage des concepts concernant les certifications par les acteurs en charge du « référencement » du cadre national au cadre régional. Dans le cas des cadres fondés sur une référence commune à un système d'assurance qualité, un acteur (ou une autorité) est désigné(e) au niveau régional pour vérifier que les certifications à intégrer appliquent bien les critères et les règles établies ex-ante par les autorités ou institutions en charge de la délivrance des certifications. Une autre autorité peut exister à un échelon intermédiaire en supervision des institutions nationales pour constituer le lien avec l'autorité régionale et être placée sous son contrôle. Plusieurs exemples de cadres régionaux sont maintenant présentés pour illustrer les pratiques.

4.1. Le Cadre Européen des Certifications (CEC)

Le Cadre Européen des Certifications (CEC) est issu des travaux européens liés au processus de Copenhague. Ce CEC a été créé clairement dans la logique dite de « transparence des qualifications⁴ » en particulier pour donner de la lisibilité aux certifications

professionnelles. En 2004, il s'agissait alors de développer la mobilité des personnes dans l'espace global du marché du travail européen. L'objectif visait de permettre la reconnaissance de la qualification d'un citoyen européen à partir des certifications qu'il possède et d'y percevoir les activités de travail qu'il peut exercer ; d'où le principe de la transparence des qualifications par la transparence des certifications délivrées par le monde de l'éducation.

Au début, ce principe de transparence était assuré par l'application d'un cadre commun de description des certifications appelé « Europass » et élaboré en 2002. Dans un second temps, l'objet décrit à travers ce support a concerné les acquis d'apprentissage (*learning outcomes*). Cette innovation dissocie le contenu de la certification de l'apprentissage qui permet d'y accéder (nature et durée). En effet, la comparaison de ces acquis ne pouvait pas s'effectuer en prenant pour support des grilles de niveaux visant à décrire des systèmes de formation ; d'où la création d'une nouvelle grille de niveaux fondée sur de nouveaux descripteurs. Finalement, après une longue consultation au niveau des pays de l'Union Européenne et ceux cherchant à y entrer, il a été décidé d'utiliser trois descripteurs (connaissance, aptitude et compétence) pour structurer une grille de 8 niveaux.

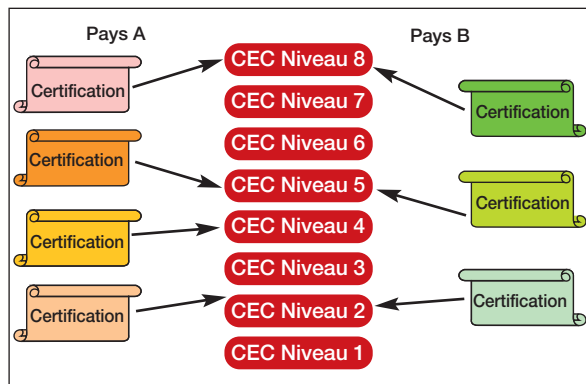
Les principes du CEC s'appuient sur l'existence de cadres nationaux classant des acquis. Cette classification fera ensuite l'objet d'un « référencement » au CEC. En 2008, lors de la publication de la recommandation portant sur le CEC, suite à l'approbation du Parlement et du Conseil européens, certains pays avaient déjà leur propre cadre des certifications mais pas nécessairement basé sur la classification d'acquis d'apprentissage. Leur classification était basée sur des descripteurs issus de divers systèmes d'éducation et de formation. Il y avait un risque

⁴ Terminologie utilisée en 1998 – au sens de qualification des travailleurs – lors du Forum du même nom.

important de confusion par la valorisation de ces acquis en les centrant exclusivement sur des aspects académiques valorisant les connaissances aux dépens des deux autres éléments définis par les descripteurs « compétence » et « aptitude ». Ce risque suppose que chaque pays revisite ses dispositifs de classification de façon à pouvoir effectuer un « référencement » pertinent et cohérent avec le CEC. En outre, de nombreux pays n'avaient pas de systèmes de classification de leurs certifications, ce qui les a obligés à en élaborer un de façon à pouvoir permettre de positionner les certifications détenues par les citoyens de leur pays par rapport au marché du travail européen. Ils ont d'ailleurs souvent adopté la grille à 8 niveaux en oubliant que ce n'étaient pas des systèmes de formation qu'il fallait classer mais des acquis d'apprentissage, quels que soient leurs modes d'appropriation (voir figure 3). Ainsi, dans certains cas, l'EFTP n'a pas été intégré dans les cadres nationaux en particulier quand celui-ci n'est pas placé sous l'autorité du Ministère de l'Éducation.

attestés dans le contexte national. Ce dernier point est sans doute le plus difficile à saisir car le concept de certification est tellement lié à celui d'éducation et de formation que l'on oublie que la valeur d'une certification est avant tout due à une reconnaissance sociale des acquis qu'elle atteste et pas seulement au processus qui y prépare. Beaucoup d'acteurs entrent en jeu dans le processus de reconnaissance d'une certification et il implique de prendre en compte le contexte social, culturel, et historique du pays où elle est délivrée. C'est la raison pour laquelle si peu de pays ont mis en place des cadres nationaux et les ont référencés au cadre européen. De plus, il convient pour ces pays de concevoir des cadres classant non pas des formations mais bien des ensembles d'acquis, ce qui les oblige à réviser les descripteurs habituels qu'ils utilisaient.

FIGURE 3. Le Cadre Européen des Certifications : Un Dispositif de Traduction



Source: CEC

La démarche induite par le CEC a été une opportunité significative pour réfléchir au système éducatif en place dans chaque pays. Le plus important s'est situé dans le fait que cette réflexion a permis des échanges entre acteurs « usagers » et acteurs « décideurs » des certifications dans une perspective d'identification des principes et fondements de la reconnaissance des acquis

4.2. Le Cadre Transnational des Certifications pour les « petits » États du Commonwealth

Le Cadre Transnational des Certifications (TQF) est issu de l'initiative des Ministres de l'Éducation du Commonwealth en 2000. Lors de leur conférence triennale, ils ont constaté que certains pays du Commonwealth étaient trop petits pour s'inscrire eux-mêmes dans le monde électronique en ligne mais qu'ils devaient pouvoir le faire en s'y mettant ensemble (*too small "to conquer the online eWorld on their own, but they might do it by working together"*). Une université virtuelle a été créée en 2003 pour les « petits » États du Commonwealth sous le libellé « VUSSC » (*Virtual University for the Small States of the Commonwealth*) avec pour objectif de renforcer la capacité des institutions d'éducation avec l'appui d'une structure appelée « COL » (*Commonwealth of Learning*) chargée d'organiser des ateliers appelés « boot-campus » mis au point par des formateurs venant de lieux différents pour concevoir des supports de formation. Le premier atelier s'est tenu en Île Maurice avec des participants venant de quatorze pays différents. D'autres ont suivi sur des thèmes tels que :

- 2006, Île Maurice : tourisme et entrepreneuriat ;
- 2007, Singapour : développement professionnel pour l'éducation ;
- 2007, Trinidad : compétences pour la vie ;
- 2007, Samoa: gestion des désastres ;
- 2008, Seychelles : entreprises de la pêche ;
- 2008, Bahamas : entreprises du bâtiment ;
- 2009, Samoa: constructions navales ;
- 2010, Maldives: Agriculture

Trente deux « petits » États se sont ainsi impliqués dans l'université virtuelle : Antigua-et-Barbuda, Barbade, Belize, Botswana, Brunei Darussalam, Chypre, Dominique, Fiji, Grenade, Guyane, Jamaïque, Kiribati, Lesotho, Maldives, Malte, Ile Maurice, Namibie, Papouasie Nouvelle Guinée, Samoa, Seychelles, Sierra Leone, les îles Salomon, Saint Kitts et Nevis, Sainte Lucie, Saint Vincent et les Grenadines, Swaziland, Bahamas, Gambie, Tonga, Trinidad et Tobago, Tuvalu, Vanuatu.

En 2007, émerge un projet de reconnaissance des certifications par la VUSSC. C'est l'organisme SAQA (*South African Qualifications Authority*) qui en a établi les bases et a proposé l'intitulé « *Transnational Qualifications Framework* » en ces termes : "Le TQF est un cadre à 10 niveaux. Cela ne signifie pas qu'il doit remplacer les cadres des certifications existants dans les Petits Pays. C'est un instrument de transcription entre les systèmes des différents Pays et Régions. Il servira de mécanisme pour le transfert de crédits, de certifications et d'apprentissages entre les pays. Il sera également un moyen par lequel les cadres des certifications pourront être comparés, et permettra de référencer toutes les certifications au niveau du TQF." (Sir John Daniel from COL, VUSSC conference, Cape Town, 3 May 2010).

Le TQF couvre aussi bien des certifications professionnelles que des certifications relevant de l'enseignement supérieur et s'appuie essentiellement sur des principes d'assurance qualité.

TABLEAU 5. Le Cadre Transnational des Certifications (TQF)

NIVEAUX	INTITULÉS DES CERTIFICATIONS	CRÉDITS MINIMUM	NOMBRE D'HEURES DANS LE TQF
10	Doctoral Degree	360	3600
9	Masters Degree	240	2400
8	Postgraduate Certificate and Diploma; Bachelors Degree with honours	120	1200
7	Bachelors Degree ; Graduate Certificate and Diploma	360	3600
6	Advanced/ Higher Diploma Associate Degree/ Foundation Degree	240	2400
5	Diploma	240	2400
4	Advanced Certificate	120	1200
3	Certificate III	40	400
2	Certificate II	40	400
1	Certificate I	40	400

Source : Dr. Kaylash Allgoo, O.S.K. Director, Mauritius Qualifications Authority (MQA), Chairman, TQF Management Committee (TQFMC) for Virtual University for Small States of the Commonwealth (VUSSC) – The TQF 2010.

La structure de ce cadre s'appuie sur une classification des certifications établie sur le modèle en cours pour le cadre des certifications de l'Afrique du Sud. La valeur de la certification est due à l'application de critères de qualité liés à la formation, aux institutions en charge de la formation et au système de délivrance de la certification. La confiance mutuelle est assurée par les règles liées au dispositif et au mécanisme de contrôle réalisés

en amont de l'enregistrement des certifications dans le cadre régional. Une institution locale peut assurer cet enregistrement si elle est elle-même accréditée ou agréée par l'autorité locale ou régionale en charge de l'Assurance Qualité.

Le TQF "est soutenu par des directives d'Assurance Qualité, des Directives de Certifications, des Descripteurs de Niveaux, la Reconnaissance des Acquis d'Apprentissage (RPL) et la mise à jour du portail de [l'Université Virtuelle] VUSSC... Il se réfère aux déclarations décrivant les caractéristiques des résultats génériques de chacun des dix (10) niveaux du TQF. Les caractéristiques sont liées à la connaissance, aux compétences et aux critères définis que les participants devraient posséder ou sont capables de démontrer après l'achèvement d'un programme/cours/module".

Dans le cas de mobilité dans les 32 pays impliqués dans le TQF, la reconnaissance de la certification est assurée par son enregistrement dans le dispositif. Celui-ci est défini par un contenu de formation et il est possible d'accéder à la certification grâce à une procédure de reconnaissance des acquis (Recognition of Prior Learning – RPL) qui cependant semble difficile à mettre en place actuellement. Une expérimentation est en cours pour y intégrer des certifications issues de l'île française de la Réunion avec pour objectif de créer des passerelles entre les systèmes. Il reste que ces systèmes sont si différents que finalement l'expérience n'a conduit jusqu'ici qu'à créer des formes d'équivalences entre quelques certifications.

4.3. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur – CAMES

Le Cadre Régional des Certification développé par le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur (CAMES) est un cadre sectoriel et partiel mettant l'accent sur les cadres des certifications ou grades relevant de l'enseignement supérieur. Le CAMES a été institué en 1968 en vue de créer une coopération entre les pays francophones d'Afrique afin d'harmoniser les systèmes d'enseignement

supérieur sur le continent africain. Cette institution habilite les universités et institutions d'enseignement supérieur à délivrer des titres et grades universitaires. Il évalue les travaux de recherche réalisés dans le cadre des doctorats. Il établit également les équivalences entre les certifications professionnelles et les grades universitaires.

Le conseil est composé des Ministres en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans 16 pays : Bénin, Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Niger, République de Centrafrique, Rwanda, Sénégal, Tchad et Togo. Le CAMES a adopté, depuis 2007, le système français qui lui-même est inscrit dans les principes du processus de Bologne. Un guide a d'ailleurs été réalisé par le CAMES à cet effet et les consignes données sont directement issues de celles données aux universités et établissements d'enseignement supérieur français (voir tableau 6).

TABLEAU 6. Le Cadre de Bologne et le CEC

Niveaux du CEC	Le cadre de Bologne	Le cadre Écossais	Le cadre Français
8	Third Cycle	Doctorate degree	Doctorat
7	Second Cycle	Master degree	Master
6	First Cycle	Bachelor degree	Licence
5	***** Short cycle HE		
4			
3			
2			
1			

Source: Les auteurs

Lorsqu'une institution publique ou privée d'enseignement supérieur ou une université crée un nouveau grade, elle doit faire une demande

d'habilitation à cet effet auprès du CAMES. Ceci suppose la constitution d'un dossier et l'implication d'experts agréés par un Comité général consultatif. Les experts examinent le contenu du dossier et vérifient les conditions proposées pour la formation préparant à ce grade, le contenu des programmes, la conformité aux critères de qualité définis par un agrément établi par le Conseil de l'enseignement supérieur. Celui-ci a d'ailleurs fait l'objet d'ateliers de réflexions dans la perspective d'améliorer la qualité des enseignements et d'apporter une garantie de fiabilité pour les pays étrangers. Le processus de Bologne constitue la base du processus global de qualité. Certaines agences de qualité africaines sont d'ores et déjà inscrites dans le réseau international des agences d'assurance qualité dénommé « INQAAHE » (*International Network of Quality Assurance Agencies for Higher Education*).

L'essentiel des investissements réalisés par les établissements s'est situé dans une recherche de proximité la plus étroite avec les principes et règlements de l'enseignement supérieur français. Ceux-ci sont plus spécifiquement liés à la qualité pédagogique des enseignants et plus récemment à l'insertion des diplômés sur le marché du travail et des moyens visant à faciliter la transition entre la formation et l'entreprise.

L'habilitation délivrée par le CAMES permet l'inscription de l'établissement et des diplômes qu'il délivre dans le catalogue du CAMES par pays. Le titulaire de ces diplômes peut prétendre à suivre ses études dans l'un des 16 pays membres, du moins en théorie. En effet, tous les pays ne sont pas au même niveau d'organisation et d'implication, ce qui empêche une reconnaissance et une inscription automatiques dans un cycle dans l'ensemble des pays.

4.4. Le Cadre des Certifications de la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC)

Le cadre régional en cours d'élaboration par la SADC a été initié dès 2001 lors d'une rencontre des Ministres de l'Éducation désireux de développer la

mobilité des personnes par l'harmonisation et la reconnaissance des certifications dans la région. En 2005, leur projet s'exprimait en ces termes : *“Un cadre régional qui consiste en un ensemble de principes acceptés, de pratiques, de procédures et de terminologie normalisée dans le but d'assurer une comparabilité effective des certifications et des crédits au-delà des frontières dans la région SADC, afin de faciliter la reconnaissance mutuelle des certifications parmi les États Membres, d'harmoniser les certifications dans la mesure du possible et de créer des normes régionales acceptables si nécessaire... L'objectif du SADCQF est d'être un mécanisme régional qui sera utilisé dans la région SADC pour satisfaire aux demandes du Protocole sur l'Éducation et la Formation de la SADC, plus particulièrement les demandes pour l'harmonisation, la standardisation et les équivalences.”* (voir *“Towards a Southern African Development Community Qualifications Framework Concept Paper and Implementation Plan”*, Technical Committee on Certification and Accreditation, Maseru, mars 2005).

Ce mécanisme est relié à un réseau de bases de données transmettant les informations diffusées par les États Membres. Le dispositif devrait permettre des liens et des interfaces avec les bases de données relevant des Cadres Nationaux des Certifications. Ceci suppose des critères communs de qualité et des procédures communes d'enregistrement dans les bases de données. Un important travail sera effectué afin d'harmoniser le cadre des informations à produire pour chaque certification. Un plan de communication a été mis au point définissant les principes d'un transfert de crédits capitalisables (Credit Accumulation and Transfer – CAT) visant à faciliter la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Un accent particulier a été mis lors de la phase pilote sur la reconnaissance et la validation des certifications étrangères, quelle que soit leur origine, d'un pays de la SADC ou non.

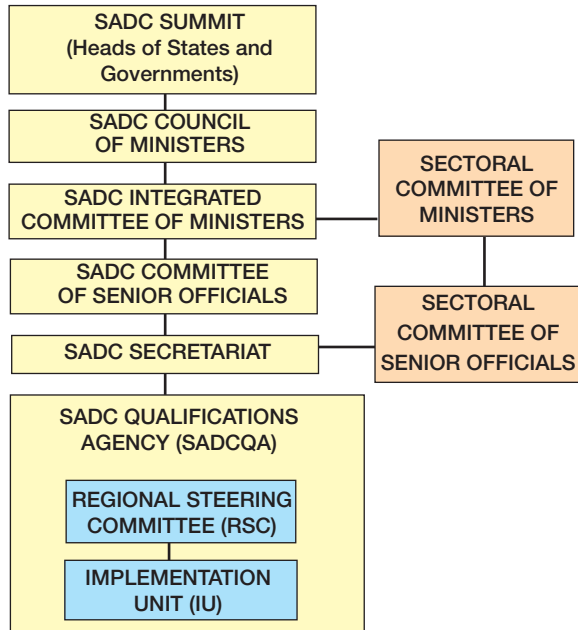
Le dispositif implique un processus de validation des certifications délivrées par les États Membres et donc l'existence ou la création d'une organisation spécifique à cet effet. Ce qui a eu pour conséquence la création de nouvelles institutions et de nouveaux comités (voir Figure 4).

La mise en place de ce dispositif devrait se baser sur un processus d'agrément et de conventions signés par les différents États Membres de la SADC : Afrique du Sud, Angola, Botswana, République Démocratique du Congo (RDC), Lesotho, Malawi, Madagascar, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Swaziland, Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

Afin de faciliter la mise en œuvre de ce projet, la SADC a dû apporter une aide spécifique aux États Membres pour qu'ils développent et mettent en place un Cadre National des Certifications et pour les harmoniser entre eux. Un guide a d'ailleurs été réalisé pour revoir et renforcer les systèmes d'évaluation et d'accréditation ainsi que pour faciliter l'agrément et l'obtention de pré-requis nécessaires à l'accès à l'enseignement supérieur.

La SADC est actuellement dans une phase d'expérimentation de ce dispositif. Il reste à assembler et à mettre en ligne les différents éléments de façon à faciliter l'accès au portail par tous les types de publics pouvant être concernés (apprenants, employeurs, personnels du monde éducatif, gouvernement etc...). Le portail devrait être opérationnel en 2011.

FIGURE 4. L'Organisation du Cadre des Certifications de la SADC



Source: « Towards a SADC Qualifications Framework: Concept Paper and Implementation Plan » (Mars 2005)

CHAPITRE 5



©UNESCO/By Reg

PERSPECTIVES ET FEUILLE DE ROUTE

Perspectives et Feuille de Route

Un retour sur la situation de la CEDEAO met en évidence un réel écart avec celle de la SADC lorsque l'on considère le développement de CNCs et l'usage du CEC. Sur les 15 pays de la CEDEAO, seuls quelques pays anglophones ont mis en place un CNC. Dans les pays francophones, on note qu'il existe des intentions d'en développer un dans la plupart d'entre eux, avec cependant une démarche d'inscription dans un cadre pour les grades relevant de l'enseignement supérieur articulé à celui du processus de Bologne.

Il semble qu'il soit difficile d'envisager l'établissement de CNCs dans les pays francophones bien qu'il existe un cadre français des certifications sur lequel il aurait été possible de s'appuyer bien avant que la recommandation européenne ait été publiée en 2008. De plus, on remarque un grand nombre d'initiatives de développement de l'EFTP dans les pays de la CEDEAO qui auraient pu stimuler des démarches de CNCs. On remarquera également que dans ces pays, seules les actions réalisées par le Ministère de l'Éducation sont considérées comme ayant une valeur et une validité. Une certification ne renvoie pas seulement à un signal de fin d'apprentissage mais un signal ayant une valeur significative au niveau de la société comme du marché du travail. De ce fait, une certification ne doit être élaborée que sous la responsabilité du niveau le plus haut de l'État. Dans les pays ayant connu une influence française, une structure indépendante ne peut donc avoir en charge cette fonction qui ne peut relever que d'un gouvernement central. Ce qui n'est pas le cas pour les pays anglophones. Peut-être peut-on trouver ici l'une des raisons de l'échec du développement des CNCs dans certains pays car celui-ci suppose une approche collective et il est difficile pour un ministère d'accepter de recevoir des injonctions provenant d'un autre que lui-même.

De plus, le transfert d'un modèle anglo-saxon dans un contexte d'influence française ne peut qu'être problématique. Les organisations liées à l'élaboration

des certifications ont certes des caractéristiques communes : l'implication de représentants du monde du travail avec diverses instances comprenant des acteurs issus du monde de l'éducation et de l'entreprise, une conception s'appuyant sur une analyse des besoins en emploi, etc. Ces caractéristiques restent cependant davantage des objectifs à atteindre, présents dans les politiques énoncées dans tous les pays, plus qu'une réalité. Néanmoins on observe des différences dans la construction des référentiels même s'ils renvoient aux mêmes catégories de certifications qu'elles s'appellent diplômes, grades ou certificats. Selon l'approche française, la certification concerne un métier ou une fonction dans sa globalité et se présente sous la forme d'une combinatoire de compétences transférables et évaluées conjointement. Dans l'approche anglo-saxonne, la certification peut concerner un groupe de compétences voire une compétence dans un contexte spécifique et la transférabilité n'est pas obligatoire. Une telle différence de conception rend souvent la comparaison difficile lorsque la certification n'est pas décrite par leurs contenus et en termes d'acquis d'apprentissage. D'autre part, le concept de « crédit » renvoie à un autre type de difficulté lorsqu'il convient de l'appliquer dans un contexte d'influence française car lors de l'évaluation, le poids accordé aux unités se détermine en fonction de la dominance des compétences situées au cœur du métier. Les compétences constitutives de la certification mais plus périphériques par rapport à l'exercice des activités reçoivent un poids moindre. Dans l'approche anglaise le poids des crédits est davantage déterminé par la charge de travail nécessaire à l'appropriation des acquis lors du processus d'apprentissage.

Il est possible de faire coexister ces deux types d'approche dans un même cadre des certifications dans la mesure où les objets classés sont des acquis d'apprentissages avec le même objectif de favoriser la mobilité des personnes sur le marché du travail.

C'est la raison pour laquelle la première étape à mettre au point pour l'élaboration d'un cadre des certifications implique d'identifier l'objectif et l'usage du cadre. Par voie de conséquence, il convient d'organiser les certifications liées aux domaines de formation, aux contenus académiques et en fonction des certifications professionnelles.

Le choix de l'objectif du CNC est donc une étape importante également et plus encore pour envisager Cadre Régional des Certifications. Les critères utilisés pour intégrer une certification dans un cadre ou non, constituent une information significative pour déterminer l'objectif et une méthode de comparaison entre les certifications.

Dans le contexte de la CEDEAO, deux aspects fournissent une opportunité et une perspective réelle de développement de Cadre Régional de Certifications : l'un concerne l'élaboration de certifications sur la base d'une approche par compétences, l'autre porte sur l'enjeu lié à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

5.1. L'Élaboration de Certifications sur la Base d'une Approche par les Compétences

La méthode de conception de certifications fondées sur l'approche par les compétences est largement diffusée dans les pays de la CEDEAO et même au-delà. Généralement présentée comme issue d'une expérience québécoise et développée depuis la fin des années 90, cette méthode de conception de l'EFTP s'appuie sur le principe de l'analyse du travail. Certes, ce principe n'est pas nouveau et a structuré depuis longtemps l'élaboration de programmes de formation destinés à répondre aux besoins des entreprises, souvent remise en cause par les acteurs de l'éducation notamment liés à l'enseignement primaire ou du secondaire général sous l'appellation d'Éducation de Base (EDB). Il reste que cette

méthode semble particulièrement appropriée pour l'enseignement technique et professionnel, mais pourrait tout à fait convenir à l'élaboration de certifications.

Cette méthode est utilisée essentiellement pour élaborer des programmes de formation dans la mesure où la certification est avant tout considérée comme le signal de finalisation réussie d'un parcours de formation, alors qu'elle devrait apparaître comme le signal de l'appropriation de compétences quels que soient leurs modes d'appropriation.

La méthode est largement diffusée dans les pays de la CEDEAO depuis le début des années 2000. Elle constitue un choix dicté par les Ministres de l'Éducation eux-mêmes et fortement soutenu par l'UNESCO suite à un avis du Bureau International de l'Éducation⁵. L'intérêt majeur de cette méthode se situe dans le fait qu'elle oblige à une analyse des situations de travail réalisée sur la base d'enquêtes spécifiques dont l'objectif vise à collecter des informations liées au contexte des activités de travail (outils, matériaux utilisés, procédures, modes de régulation, connaissances associées, attitudes à avoir, etc.). Les compétences sont alors exprimées en termes de résultats et critères de performance.

Généralement, on note que l'analyse des situations de travail peut être à la base des évaluations liées au processus de certification. De plus, elle peut être utilisée comme support pour définir le périmètre et le contenu d'une certification. Elle peut constituer une information fondamentale pour définir les acquis d'apprentissages attestés par une certification intégrée dans un CNC ou un CRC car il s'agit d'éléments lisibles et utiles aussi bien pour les apprenants que les employeurs de part leur proximité avec le langage utilisé pour décrire des activités.

De fait, de telles informations permettent des comparaisons entre certifications puisqu'elles seront décrites sur les mêmes logiques. Si le référentiel de

⁵ BIE Working Papers on Curriculum Issues N° 7 - L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. Genève, Suisse, Mai 2008

certification est élaboré avant celui des formations, ce support permet une grande flexibilité des parcours et des modes d'apprentissage. La pédagogie s'adapte aux publics avec pour finalité l'appropriation des compétences en lien avec les situations de travail observées. Cet objectif peut constituer un critère de qualité aussi bien pour la description des référentiels d'emploi que pour l'élaboration des référentiels d'évaluation et pas seulement pour les référentiels de formation ou de support pédagogique des enseignements.

Depuis que cette méthode s'est développée dans les pays de la CEDEAO, on pourrait dire que les différents acteurs impliqués dans le processus de certification ont acquis les compétences qui leur sont nécessaires pour élaborer des références en termes d'acquis d'apprentissage. Ce qui devrait leur permettre de décrire, d'organiser, de classer et de comparer des référentiels en vue de les intégrer dans un cadre ayant pour finalité de donner de la lisibilité aux certifications dans une perspective de mobilité sur le marché du travail.

Par ailleurs, une telle approche est également essentielle pour développer des processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels.

5.2. La Reconnaissance des Acquis d'Apprentissages Non Formels et Informels

Cette thématique de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels ou informels est un enjeu important pour l'Afrique. Elle est au cœur de nombreux débats à l'échelon international (Werquin, 2010a and 2010b⁶). Elle a rarement abouti à une mise en œuvre effective et reste un sujet qui implique de convaincre beaucoup d'acteurs avant même d'être abordé.

Beaucoup de termes différents sont utilisés pour désigner ce processus (voir Werquin, 2007, comme l'a énoncé une étude récente⁷). C'est le terme anglais "Recognition of Prior Learning (RPL)" qui semble le plus utilisé en particulier en Afrique lorsqu'il est associé aux CNCs ou CRCs. D'autres termes sont également employés comme :

- « Accreditation of Prior Learning (APL) », notamment aux États-Unis ;
- « Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) » au Canada ;
- « APL, ou Accreditation of Prior and Experiential Learning (APEL) au Royaume-Uni ;
- « Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) » en France.

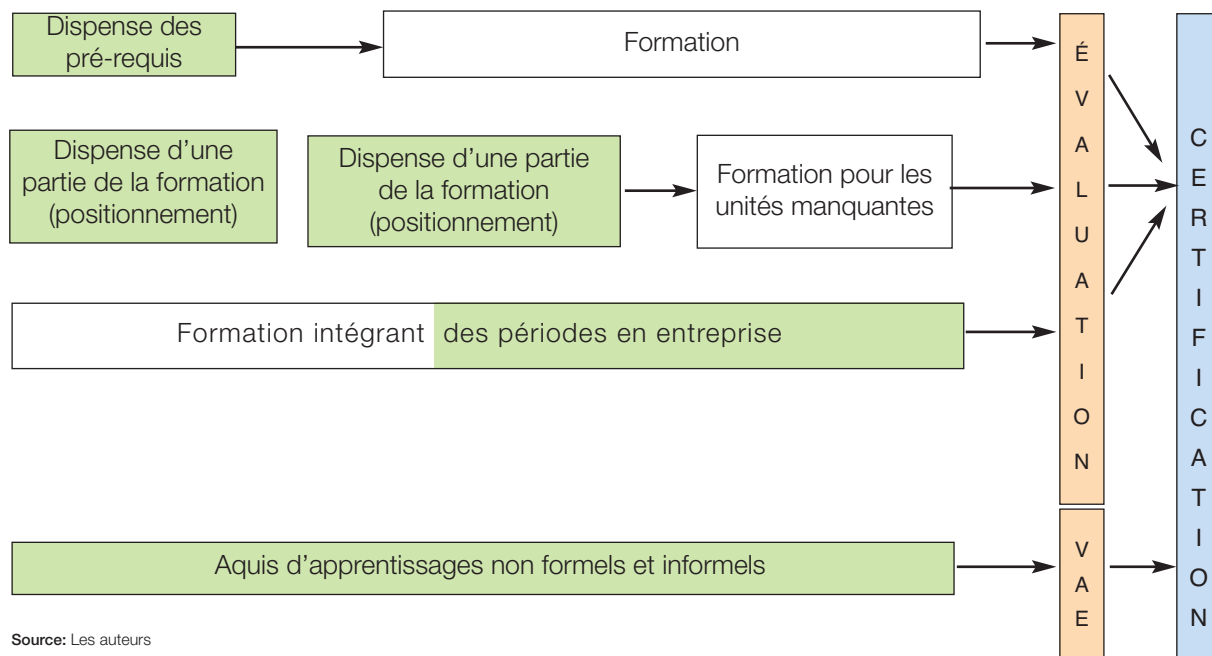
Il est essentiel ici d'explicitier que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels ou informels vise à mettre en évidence le potentiel d'employabilité des personnes et qu'elle permet d'apporter aux employeurs la visibilité de leur compétence. Cette reconnaissance permet également de finaliser un cursus de formation – ce qui aboutit à la modularisation des parcours, à l'organisation de sessions d'évaluation permettant d'indiquer aux candidats quels modules leur conviennent et lesquels sont à suivre. Cette reconnaissance peut permettre également d'obtenir des habilitations ou des autorisations d'exercer certaines activités dans la mesure où ce type d'évaluation est prévu dans la réglementation de l'habilitation. Dans le schéma ci-après figurent quatre types d'approche de la reconnaissance que l'on peut observer mais on notera que généralement celle-ci conduit à l'obtention d'une certification (Figure 5).

6 Werquin Patrick, 2010a. Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices, OECD Publishing, Paris, 91 p., www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_39263294_44870941_1_1_1_1,00.html

Werquin Patrick, 2010b. Recognition of Non-formal and Informal Learning: Country Practices, OECD, Paris, February, 65 p., www.oecd.org/dataoecd/22/12/44600408.pdf

7 Werquin P., 2007. Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition of Non-formal and Informal Learning, Document prepared for the OECD activity on "Recognition of Non-formal and Informal Learning". www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf

FIGURE 5. Les Dispositifs de Reconnaissance de l'Expérience visant une Certification



Source: Les auteurs

Les différentes approches observées sont les suivantes :

- Dispense de pré-requis académiques dans l'objectif de s'inscrire dans un parcours de formation conduisant à une certification mais pour lequel certaines conditions sont nécessaires pour permettre la dispense de certains modules de formation mais l'obligation de réaliser la totalité des évaluations ;
- Délivrance de « crédits » ou usage de l'évaluation de l'expérience pour l'obtention d'une partie de la certification en particulier dans le cas de parcours en alternance ;
- Délivrance de tout ou partie d'une certification dans le cadre d'une procédure distincte des évaluations utilisées pour les acquis d'apprentissages formels. Cette approche française appelée « *Validation des Acquis de l'Expérience* », permet l'obtention d'une certification formelle ayant la même valeur que si celle-ci avait été acquise après un apprentissage formel.

Le développement de ces procédures implique des règles législatives et des textes spécifiques définissant des principes et des processus signifiant que les acquis d'apprentissages non formels et informels ont une valeur équivalente aux acquis d'apprentissages formels.

Une telle approche implique un changement culturel qu'il n'est pas facile d'obtenir dans des pays où normalement, la certification est le signe de l'achèvement d'un parcours d'apprentissages formels. Ceci suppose la mise en place de procédures permettant de crédibiliser les évaluations des acquis d'apprentissages non formels et informels. Néanmoins, si l'objectif poursuivi porte sur l'évaluation des mêmes acquis liés à des compétences que ce soit dans le cadre d'apprentissages formels, non formels ou informels, cette crédibilité devrait être atteinte en permettant aux candidats de se présenter aux évaluations réalisées après un apprentissage formel.

La première étape qu'il est nécessaire de faire, concerne la reconnaissance de la légitimité des

organismes ou institutions délivrant des certifications même si elles ne dépendent pas du Ministère de l'Éducation. Le développement de Cadres Nationaux ou Régionaux des Certifications renforce particulièrement cet objectif en positionnant les différents types de certifications dans la même grille sur la base des mêmes descripteurs et donc finalement avec, en théorie, une réelle parité d'estime.

5.3. Projets Précédents de Feuille de Route

5.3.1. Principales Étapes d'Élaboration d'un Cadre National des Certifications (CNC)

Les principales étapes liées à l'élaboration d'un CNC pour lesquelles il convient d'avoir une attention immédiate sont indiquées dans le tableau 7.

TABLEAU 7. Principales Étapes d'Élaboration d'un Cadre National des Certifications

Décision politique	Mise en place d'un groupe de pilotage et désignation d'une structure en charge de la coordination du projet au plus haut niveau du gouvernement.
Identification des fondamentaux en vue d'élaborer une première ébauche de CNC	Inventaire des certifications existant au niveau national (voir en annexe un exemple de support à cet effet) ; discussions avec les différents organismes délivrant des certifications ainsi qu'avec les acteurs du monde du travail et les représentants des branches professionnelles afin de rechercher l'objectif et les usages du cadre ; puis production d'une première ébauche et d'un argumentaire.
Décision politique et approche législative éventuelle	Présentation de cette ébauche et de la décision officielle de l'établissement du CNC avec un objectif clair et un mandat au groupe de pilotage pour travailler à un niveau interministériel et avec un réel pouvoir technique et financier. Ceci peut d'ailleurs faire l'objet d'un texte législatif ou réglementaire.
Élaboration d'un prototype de CNC	Proposition d'une grille de classification et de descripteurs. Organisation de la mise en place et de la maintenance du CNC. Création ou extension de commissions, agréments et/ou de comités pour l'enregistrement des certifications dans le CNC. Création d'outils de communication. Mise en place d'un fonds spécifique pour la mise en oeuvre.
Validation politique du système	Cette étape constitue le point de départ de la mise en place du CNC. La validation peut se situer au niveau des spécifications du cahier des charges de la base de données concrétisant le CNC.
Accompagnement des acteurs	La description d'une certification et non d'un programme de formation n'est pas une évidence pour les Institutions. Aussi est-il indispensable de prévoir un accompagnement qui peut d'ailleurs être collectif.
Expérimentation et mise au point du dispositif	Cette étape garantit le bon fonctionnement du dispositif et de ses supports.
Communication et dissémination	Il est important de prévoir une stratégie de communication pour que le CNC puisse être connu et utilisé par l'ensemble des structures et personnes pour qui il a été élaboré.

5.3.2. Considérations Importantes

i) Inventaire de l'Ensemble des Certifications Existants sur un Territoire

La réalisation d'un inventaire le plus exhaustif possible des différents types de certifications existant sur un territoire est une étape importante supposant la mise au point d'un cadre commun de collecte d'informations liées à chaque type de certification. Ce cadre peut s'appuyer sur un support déjà existant mais il peut être adapté dans la perspective d'un CRC futur. Il peut être utile de travailler avec un support commun à l'ensemble des acteurs régionaux. En effet, cette collecte de données permet d'identifier les principes d'assurance qualité liés à la valeur d'une certification dans une société donnée (sur la base de l'identification des acteurs impliqués et des processus de conception des référentiels, curriculum, évaluation et procédures de contrôle pour la délivrance des certifications). Ces informations sont essentielles pour déterminer quelles certifications seront dans le CNC ou non. Il est quasiment impossible d'avoir une collecte exhaustive de l'ensemble des certifications existants, aussi est-il proposé de s'appuyer sur des échantillons de trois ou quatre spécialités relevant de chaque type de système de certifications en fonction des institutions (publiques et privées) qui les délivrent pour chaque niveau. Cette étape devrait aboutir à une proposition de glossaire définissant les principaux concepts utilisés pour le CNC ainsi qu'à l'indication des objectifs poursuivis lors de sa mise en œuvre.

ii) Travaux Préliminaires avant l'Élaboration d'un CNC

Avant de s'engager dans la mise en place d'un CNC, un certain nombre de travaux préliminaires sont nécessaires à réaliser pour obtenir une structure de CNC efficiente. Trois dimensions sont à prendre en compte :

- **Une dimension politique** portant sur le choix des différents systèmes de certifications qui seront intégrés dans le CNC en justifiant ce choix. Ceci est d'autant plus important que ce choix détermine les conditions et règles

d'inscription dans le cadre ainsi que la structure qui aura la responsabilité de définir ces règles (il est possible d'ailleurs que ce soit un comité ou une commission ad hoc).

- **Une dimension technique** du fait de la nécessité d'envisager une expérimentation pour la mise au point d'une base de données décrivant les certifications. Il convient en effet de prévoir un prototype et de le tester pour aboutir à la production d'un outil et d'un dispositif réaliste et utilisable aussi bien par les certificateurs que par les publics destinataires dans une perspective d'orientation comme d'insertion. Les descripteurs choisis dans ce cadre ont ici un rôle fondamental pour répondre aux attentes des uns et des autres.
- **Une troisième dimension** qui mérite une attention particulière, concerne la conception de la grille de niveaux. Deux aspects sont à prendre en compte :
 - **Un aspect d'ordre politique** portant sur la définition de l'objectif du cadre et par extension celle de la hiérarchie des niveaux qui sera utilisée pour classer les certifications. Les certifications « académiques » seront-elles opposées aux certifications « professionnelles » ou seront-elles considérées comme compatibles entre elles ? La nature des niveaux peut ainsi être différente : d'un côté la hiérarchie s'appuie sur les connaissances et la durée des formations conduisant à la certification, de l'autre, elle concerne la mise en relation des compétences évaluées lors de la certification avec leur usage pour le marché du travail. Ce choix induit une structure des niveaux distincts ayant pour effet une conception du cadre pouvant intégrer les systèmes existants selon des grilles conférant aux niveaux un sens différent. Les certifications sont généralement définies sur la base des acquis d'apprentissages qu'elles recouvrent mais ce concept peut renvoyer à des interprétations variables selon les certificateurs. Aussi, chaque pays devra t-il clarifier l'usage et la définition de ce concept au moment de la mise en place du CNC.

- **Un aspect technique** du fait de la nécessité de tester le cadre utilisé pour collecter les informations relatives aux certifications qui seront intégrées dans le CNC. Le projet de base de données devra être testé dans les champs déterminés lors de la première étape mais également dans une perspective de généralisation du dispositif à l'ensemble des certifications que le CNC comprendra. Ceci suppose de préparer un cahier des charges nécessaire pour la mise en place de cette base de données et de préparer une stratégie de communication auprès des certificateurs pour qu'ils effectuent ce test pour les certifications qu'ils délivrent. Ceci impose au préalable des consignes claires pour remplir le cadre descriptif, la désignation des acteurs qui assureront la validation des contenus et ceux en charge de la publication et la maintenance du système. La base de données devrait être un dispositif durable et permanent dans le

temps et devrait permettre à ses auteurs de réaliser toutes les modifications nécessaires y compris au niveau de sa structure après son élaboration si besoin.

En termes de méthode, les différentes étapes nécessitent l'existence d'un comité ou groupe de pilotage pouvant d'ailleurs déjà exister si celui-ci a déjà été constitué mais il conviendra d'y adjoindre un ensemble d'acteurs occasionnels tels que des représentants des champs professionnels retenus pour les tests et l'expérimentation.

5.3.3. Principales Étapes d'Élaboration d'un Cadre Régional des Certifications (CRC)

Les principales étapes d'élaboration d'un Cadre Régional des Certifications sont inscrites dans le tableau suivant.

TABLEAU 8. Élaboration d'un Cadre Régional des Certifications : Principales Étapes

Définition de l'objectif, du territoire et des acteurs concernés	Le CRC implique de préciser son rôle et sa fonction par rapport aux certifications qui y seront inscrites par ses concepteurs.
Mise en place d'un réseau d'acteurs dans chaque pays impliqué	Cette phase est importante car elle suppose des engagements clairs de la part des acteurs impliqués et une garantie minimale de leur stabilité au cours du projet.
Choix d'un mode de coordination	Il est possible qu'un pays soit volontaire pour assurer cette étape mais il est souvent fait appel à un acteur externe pour son démarrage.
Définition d'outils et de vocabulaires communs	Ceci d'autant plus que l'espace régional comporte des contextes culturels très différents.
Préparation d'une première ébauche de cadre	Cette phase permet de vérifier la faisabilité du CRC et de revoir son espace et ses principes d'application.
Validation politique du système	Cette étape constitue le point de départ de la mise en œuvre du projet de CRC. La validation peut également concerner la spécification de la base de données.
Expérimentation et mise au point du dispositif	Cette étape garantit le bon fonctionnement du dispositif.

Communication et information dans chacun des pays impliqué	Cette communication suppose une stratégie visant l'ensemble des acteurs des CNCs de façon à ce qu'ils puissent utiliser le CRC à bon escient.
Accompagnement des autres pays qui pourraient éventuellement être impliqués dans le processus du CRC	Ceci suppose l'élaboration d'une documentation explicitant les principes et règles du CRC de façon à permettre l'inscription des approches nationales dans celle du CRC.

5.4. Proposition de Méthodes de Travail

L'élaboration de CNCs et du CRC peut se faire concomitamment avec une démarche itérative et ceci pourrait être envisagé dans les pays de la CEDEAO si :

- L'objectif de CRC est clairement défini ;
- Un réseau d'acteurs est déjà installé avec des pays volontaires partageant les mêmes objectifs ;
- Des ressources existent pour coordonner et développer le projet dans sa globalité.

L'exemple du cadre en cours au niveau de la SADC montre un projet conduit par une structure externe décidée par la SADC et dotée d'un financement spécifique. Certains pays ont déjà réalisé des CNCs suivant plus ou moins le même modèle. Le projet vise à mettre en réseau des systèmes d'informations existants sous forme de bases de données et à accompagner les pays qui n'en ont pas pour qu'ils mettent en place un CNC compatible avec le CRC. Les territoires couverts par la CEDEAO sont loin d'atteindre ce niveau et le même objectif semble difficile à atteindre à court terme.

Certaines méthodes de travail peuvent être identifiées en particulier grâce aux travaux conduits par ETF (European Training Foundation), notamment pour les pays du pourtour méditerranéen. Ces pays

sont largement influencés par les systèmes issus des pays arabes, de l'Australie, du Canada de l'Angleterre et/ou de la France. L'idée a consisté à concevoir un système d'élaboration de CNC en commun à travers des séminaires de travail (« cluster ») et d'ateliers d'échanges de pratiques (peer learning workshops). Ces méthodes visent à proposer le développement de compétences des acteurs directement impliqués dans la conception des CNCs sur la base d'une approche collective. Les ateliers sont généralement axés sur les certifications liées à des secteurs économiques. Chaque pays élabore son propre cadre national en s'appuyant sur les méthodes, analyses, échanges d'outils et pratiques issus d'un collectif dont les membres se composent d'acteurs issus du monde de l'éducation comme du monde du travail.

La description des certifications et la définition de leur valeur demandent beaucoup de temps de la part des acteurs nationaux comme régionaux. Les principes d'assurance qualité liés à la certification ne sont pas les mêmes que ceux utilisés pour la formation. Des échanges peuvent être organisés entre acteurs partageant les mêmes missions dans leur pays respectif et c'est sans doute l'un des meilleurs moyens de développer un système de reconnaissance des certifications en cas de mobilité individuelle grâce à des approches fondées sur la collaboration et la reconnaissance mutuelle.

CONCLUSION POUR UNE MISE EN OEUVRE

Conclusion pour une Mise en Oeuvre

La faisabilité de la mise en place d'un CNC pour un pays de la CEDEAO ou d'un CRC pour la Sous-Région pourrait s'appuyer sur une expérimentation portant sur 3 ou 4 champs professionnels. Le choix de ces champs suppose une concertation avec les pays volontaires désireux de s'engager. Celui-ci sera guidé par des indications prospectives sur les moyens dont ils disposent et sur les acteurs locaux, professionnels et financiers qui pourraient y contribuer. L'exemple du Sénégal montre que malgré la bonne volonté des institutions et des experts, un engagement dans une telle initiative nécessite encore des appuis complémentaires. La Côte d'Ivoire, le Mali et peut-être le Bénin pourraient éventuellement être porteurs de la démarche dans la mesure où des travaux préliminaires dans le sens d'une mise en œuvre de CNCs ont déjà été réalisés. Par ailleurs, dans un contexte où à part la Gambie et peut-être le Nigéria, il n'y a pas de CNCs fonctionnels dans l'espace de la CEDEAO, il conviendrait d'envisager un accompagnement important pour obtenir une mobilisation sur plusieurs pays en même temps pour envisager les deux niveaux : national et régional.

Des possibilités de construction entre pays anglophones d'une part, et entre pays francophones d'autre part, peuvent également s'envisager dans un premier temps dans la mesure où les structures de leur système pourraient permettre des rapprochements. Il est à noter en effet que les systèmes de formation professionnelle portés par les Ministères de l'Éducation dans les pays francophones sont largement influencés par la structuration française et une hiérarchie des diplômes déjà établie sur la base de niveaux conçus pour entrer en correspondance avec l'organisation des systèmes de production ou de service du monde du travail. Cette spécificité peut ici être la base d'une réflexion collective structurante pour un CRC.

Les 3 ou 4 champs professionnels à désigner devraient logiquement concerner des domaines sectoriels (agriculture, bâtiment, électronique, transport, tourisme, énergie, etc.) qui sont représentés au niveau national et qui permettent des démarches

nationales puis des échanges transnationaux dans l'espace de la CEDEAO. Ceci devrait pouvoir être possible entre les pays qui ont adopté l'APC dans la mesure où ils ont une base de travail leur permettant des bases techniques et conceptuelles communes. Il conviendrait certainement de procéder en 2 temps : par groupes de pays en fonction de leur langue d'usage (anglais ou français), puis faire le croisement entre les résultats de ces groupes.

Par contre, il est sans doute probable que l'on puisse envisager des groupes de travail transnationaux autour de cadres pour l'enseignement supérieur, du fait de structurations qui semblent déjà définies. Il reste à déterminer dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur sont prêts à s'engager dans une articulation voire un enseignement lié à l'EFTP.

Quoiqu'il en soit, aucun CNC ou CRC ne peut être envisagé sans qu'au préalable soient déterminés clairement les objectifs poursuivis et les utilisations que feront les citoyens de ces différents cadres. Les exemples proposés dans cette étude devraient permettre d'effectuer cette démarche préliminaire.

Le concept de « centre d'excellence » a été développé autour de l'expérience de Kaduna. Il s'agit d'une approche tout à fait spécifique qui n'entre pas dans le champ des CNCs ou du CRC mais peut y contribuer. Comme ceci a été développé lors de la réunion de l'IATT en décembre 2010. Il semble que les critères ont été d'ores et déjà déterminés avec l'appui de la CEDEAO. Ils ont été commentés dans cette étude de façon à pouvoir indiquer comment les utiliser pour développer des cadres des certifications. L'identification de Centres d'Excellence relève d'une logique d'un réseau en cours de constitution. Il reste à déterminer si le concept "d'excellence" fondé sur une méthodologie de construction de curriculum peut constituer le critère unique pour concevoir un CNC et surtout un CRC dans des contextes où les certifications n'attestent pas les mêmes objets.

Dans la mesure où il est question d'envisager l'élaboration de guides pour rendre compte de CNC ou de CRC, il sera utile de définir préalablement leur objectif. Cette étude peut être considérée comme un premier support d'un guide destiné aux concepteurs de CNC ou CRC. Il conviendrait de préciser si un réel besoin existe pour concevoir un guide par pays à leur usage ou de proposer à partir de cette étude une démarche conduisant à une réflexion donnant lieu pour chaque pays à la production d'un support de communication, destiné aux acteurs de l'éducation et du monde du travail impliqués dans la maintenance du CNC ou CRC

et/ou un guide destiné au public final bénéficiaire de leur contenu. En effet, la problématique de l'employabilité constitue l'un des objectifs de l'EFTP et la fonction des CNCs et d'un CRC est de pouvoir donner de la lisibilité aux différents dispositifs et systèmes de formations et de certifications mis en place. Si ceux-ci ne priorisent pas déjà eux-mêmes l'employabilité, les cadres ne pourront pas répondre à cet enjeu non plus. Ils pourront par contre mettre en lumière cette lacune et proposer ainsi une cartographie de l'existant dans une perspective de planification et d'orientation de politiques en la matière.

APPENDICE 1

Exemple d'un Travail Préliminaire Conduit au Sénégal en Janvier 2010

Les travaux se sont déroulés en trois grandes étapes :

Première étape : Inventaire des pratiques actuellement en cours en matière de certifications. Ceci implique la production en amont des journées d'un état des lieux réalisé sur la base du questionnaire n°1.

Trois sous-groupes de travail peuvent être envisagés respectivement sur :

- Certifications relevant de l'enseignement primaire et secondaire ;
- Certifications relevant de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) ;
- Certifications relevant de l'enseignement supérieur.

Les apprentissages non formels et informels ont été également pris en compte à travers les écoles assurant un enseignement fondé sur les compétences de base (ECB), les établissements délivrant l'enseignement du Coran (Daaras) ou des structures dites de 3^{ème} type telles que les unités mobiles de formation pour lesquelles a été institué le principe de l'accès aux certifications officielles (cf. p.18). La démarche vise à identifier les différents systèmes et sous-systèmes en cours afin d'en établir une cartographie à la base des travaux de l'étape suivante, visant une explicitation des résultats suivant un fil conducteur défini par le questionnaire n°2.

Deuxième étape : Analyse des contenus des certifications et de leur valeur d'usage au niveau du Sénégal et éventuellement en dehors du Sénégal. Il s'agit ici d'identifier les possibilités d'évolution voire de passerelles compte tenu des problèmes socio-économiques à résoudre.

Cette étape avec un questionnaire commun permet d'avoir une cartographie des certifications existantes par sous-système et une première ébauche de leur positionnement dans le paysage sénégalais, voire au-delà : par exemple des problèmes posés pour leur évolution et la reconnaissance de leur valeur pour la formation, pour le monde du travail, voire dans le cadre d'une mobilité dans le système de formation sénégalais ou à l'extérieur sur la base d'une réflexion structurée autour du questionnaire n°3.

Troisième étape : Définition d'un cadre national en termes d'objectif et de méthodologie de construction en deux temps :

- Une première étape de mise en commun des travaux des sous-groupes ;
- Une seconde étape qui devrait aboutir à la mise en commun des conclusions et recommandations de chaque groupe suivant ces lignes :
 - Des objectifs du cadre (pour quels usages ? pour qui ?) ;
 - Des principes de sa conception (quelle structure pour quelle lisibilité ?) ;
 - Des caractéristiques de son contenu (quelles certifications seront finalement concernées et pourquoi certaines en sont exclues ?) ;
 - Des conditions permettant leur inscription ;
 - Des modalités d'officialisation (support juridique) et de diffusion (support de communication).

Préparation d'Ateliers en vue de la Mise en Œuvre d'un Cadre National des Certifications au Sénégal

Voir les étapes suivantes

ÉTAPE 1 : DESCRIPTION DES SYSTÈMES DE CERTIFICATION

Chaque système ou sous-système pourrait être décrit sur la base du questionnaire ci-dessous (Tableau A.1.).

TABLEAU A.1. QUESTIONNAIRE POUR L'ÉTAPE 1
Libellé de la certification (nom du diplôme)
Nature de la certification : <ul style="list-style-type: none"> - Académique (à but général ou théorique) - Professionnelle - Mixte (académique et professionnelle)
Dans quelle(s) spécialité(s) la certification est-elle déclinée ? (spécialité, domaine, discipline)
Les parcours permettant d'accéder à cette formation : <ul style="list-style-type: none"> - Formation initiale - Formation continue et apprentissage des adultes - Alternance (système dual) - Reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel et de l'informel - Autre
Type d'institution où cette formation peut être préparée ? Existe-t-il un accord spécifique ou un agrément légal ou encore des conditions spécifiques pour qu'une institution soit autorisée à mettre en œuvre la formation ?
Quelles sont les autorités compétentes impliquées dans : <ul style="list-style-type: none"> - L'élaboration des référentiels ? - La vérification ou l'évaluation des savoirs, aptitudes et compétences des candidats ? - La validation et/ou la délivrance des certifications aux candidats ayant réussi l'évaluation ? - La validation juridique des référentiels et sous quelle forme : <ul style="list-style-type: none"> - Par décret ministériel (préciser) ? - Par arrêté ministériel (préciser) ? - Autre (préciser) ?
Quelles valeurs d'usage ? L'accès à cette certification implique-t-il un pré-requis : <ul style="list-style-type: none"> - Pour entrer dans la formation y conduisant ? - Pour passer les épreuves ou examens d'évaluation ?
Cette certification permet-elle d'accéder : <ul style="list-style-type: none"> - À des emplois spécifiques réglementés? - À des emplois sur la base de négociations collectives? - À des emplois de l'économie formelle? - À des formations ? - À d'autres certifications ?
Existe-t-il une reconnaissance de cette certification à l'étranger ?
Existe-t-il une équivalence avec d'autres certifications : <ul style="list-style-type: none"> - Au Sénégal ? - À l'étranger ?

ÉTAPE 2 : SYNTHÈSE DES FICHES

L'étape 2 requière la préparation et l'analyse du tableau A.2. et A.3. à A.3.f.

TABLEAU A.2. Compilation d'Informations sur Différents Systèmes				
	Système A	Système B	Système C	Système X
Type de certification				
Autorités compétentes pour l'élaboration des référentiels				
Positionnement dans le système de l'éducation et la formation				
Lieux de la formation				
Autorités compétentes pour certifier				
Valeur d'usage dans la société				
Positionnement dans le paysage de la certification				
Problématique				
Évolution en termes d'ingénierie				
Évolution en termes de politique				
Signification d'un cadre de référence				

Application dans le Cadre des Ateliers de Janvier 2010 (Analyse par Sous-systèmes)

TABLEAU A.3.a. Analyse – Enseignement Primaire	
Enseignement Primaire	Actuellement
Types de certifications	CFEE
Textes fondateurs	Décret 90-1463 du 28 Décembre 1990
Autorité en charge	DEXCO
Modes d'accès	Candidature officielle et Candidature libre
Passerelles	Enseignement et Formation professionnels
Problèmes identifiés	Problèmes d'état civil
Positionnement dans le paysage de l'éducation et la formation	1 ^{er} diplôme académique qui permet d'accéder au marché du travail
Statistiques	

TABLEAU A.3.b. Analyse – Enseignement Secondaire

Enseignement secondaire	Actuellement	
Types de certifications	BFEM	BAC
Textes fondateurs	Décret 2004-912 du 13 Juillet 2004	Décret 95-947 du 18/10/95 modifié par le Décret N° 2000-586 (Arabe) complété par le Décret 2002-330 du 03/04 02 (S4-S5)
Autorité en charge	DEXCO	Office du BAC
Modes d'accès	Candidature officielle et candidature libre	Candidature officielle et candidature libre
Passerelles	Enseignement Secondaire, Enseignement et Formation Professionnels	Enseignement Supérieur et Enseignement et Formation Techniques et Professionnels (EFTP)
Problèmes identifiés	Problèmes organisationnels	Problèmes organisationnels, problèmes d'orientation.
Positionnement dans le paysage de l'éducation et la formation	2 ^{ème} diplôme académique	3 ^{ème} diplôme académique
Statistiques	49 162 admis en 2009	19 961 admis en 2009

TABLEAU A.3.c. Analyse – Enseignement Supérieur

Enseignement Supérieur	Actuellement
Types de certifications	DUT, DTS, licence professionnelle ou académique, maîtrise, master, DESS, Doctorat
Textes fondateurs	Chaque diplôme est régi par un décret
Autorité en charge	Assemblée de l'Université
Modes d'accès	Orientation – test d'entrée
Passerelles	Mobilité, Enseignement et Formation Techniques et Professionnels (EFTP)
Problèmes identifiés	Capacité d'accueil très réduit par rapport à la demande
Positionnement dans le paysage de l'éducation et la formation	Permet d'accéder au marché du travail
Statistiques	ND

TABLEAU A.3.d. Enseignement et Formation Techniques et Professionnels (EFTP)

EFTP	Actuellement				
Types de certifications	Les niveaux 2 et 3 des diplômes professionnels de la CITE (CAP, BEP, BT, BP, BTS).				
Textes fondateurs	Décret				
Autorité en charge	Ministère de l'EFTP				
Modes d'accès	Candidature officielle ou candidature libre				
Passerelles	CAP : niveau 4 ^{ème} + 3 ans de formation	BEP : niveau 3 ^{ème} + 2 ans de formation	BT : BFEM + 3 ans de formation ou le BEP + 2 ans de pratique professionnelle	BTS : BAC + 2 ans de formation ou le BT + 3 ans de pratique professionnelle	BP :
Problèmes identifiés	Problèmes organisationnels				
Positionnement dans le paysage de l'éducation et la formation	1 ^{er} diplôme académique qui permet d'accéder au marché du travail				
Statistiques	ND				

TABLEAU A.3.e. Analyse – Examens Professionnels

Examens professionnels	Actuellement
Types de certifications	CEAP, BSC, CAP,
Textes fondateurs	Décret
Autorité en charge	DEXCO
Modes d'accès	Examens
Passerelles	Avancement dans le corps et perspective de carrière
Problèmes identifiés	Inexistence de l'option arabe pour le BSC depuis le Décret de 1967
Positionnement dans le paysage de l'éducation et la formation	Permet d'accéder aux niveaux supérieurs
Statistiques	ND

TABLEAU A.3.f. Analyse – Éducation Non Formelle et Apprentissage Informel	
Éducation non formelle et apprentissage informel (ECB, Daaras Modernes, trilinguisme et écoles de 3 ^{ème} type)	Actuellement
Types de certifications	CFEE
Textes fondateurs	Décret 90-1463 du 28 Décembre 1990
Autorité en charge	DEXCO
Modes d'accès	Candidature officielle et candidature libre
Passerelles	Enseignement et formation professionnels
Problèmes identifiés	- Problèmes d'état civil ; - Faible niveau académique des facilitateurs et des volontaires ; - problème d'évaluation.
Positionnement dans le paysage de l'éducation et la formation	1 ^{er} diplôme académique qui permet d'accéder au marché du travail
Statistiques	ND

Paysage de la certification au Sénégal

En conclusion de la section 2, un résumé du paysage de la certification est fourni dans le tableau A.4.

TABLEAU A.4. Panorama des Certifications au Sénégal					
Sous-systèmes	Sous une autorité officielle	Normes et documents prévus	Certifications en cours	Certifications prévues	Passerelles
Enseignement élémentaire	Oui	Oui	Oui		Oui
Enseignement secondaire	Oui	Oui	Oui		Oui
Enseignement supérieur	Oui	Oui	Oui		Oui
EFTP	Oui	Oui	Oui		Oui
Examens professionnels des enseignants	Oui	Oui	Oui		Oui
Éducation non formelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

ÉTAPE 3 : Questionnaire pour l'étape 3. Trame de restitution des travaux des sous-groupes

Objectif : Définition des Contours du Cadre National Sénégalais.

Contenu du cadre :

- Types et nature des certifications qui le compose ;
- Y a-t-il des certifications délivrées au Sénégal qui ne sont pas intégrées dans le cadre des certifications et, si oui, pourquoi ?
- Quels sont les critères d'intégration d'une certification dans le cadre et quelles institutions ont le pouvoir de décision de l'inclure ?
- Sur quels principes « qualité » est-il établi (qualité des formations, des référentiels, des organismes formateurs, des organismes certificateurs...)?
- Existe-t-il un système de classification hiérarchique ? Si oui lequel et pour qui ?
- Quelle institution a pour fonction de coordonner la réalisation du cadre ? Quelles instances devront mettre en œuvre les travaux de référencement du cadre ? Faut-il envisager une Commission d'homologation et avec quelles fonctions ?
- Quels usages des certifications sont concernés au sein du cadre ?
 - o Mobilité des individus entre les systèmes ou sous-systèmes des certifications sénégalais (lisibilité pour le monde de la formation sous forme d'équivalences ou passerelles totales ou partielles) ;

o Mobilité des individus hors du Sénégal ;

o Lisibilité pour le marché du travail.

Formalisation du cadre des certifications

Les questionnements clés sont :

- Quels supports juridiques sont à prendre en compte pour mener à bien la conception et l'usage du cadre ?
- Quel support de communication est envisagé en interinstitutionnel, pour le grand public au Sénégal, à l'extérieur du Sénégal ?
- Quels financements sont à prévoir ? Par qui ?
- A quelle instance conviendra-t-il de rendre compte de l'évolution des travaux et du suivi du cadre ?

La réponse à ces différents éléments devrait permettre d'établir un recensement des points à formaliser et à définir, ainsi que la préparation d'un cahier des charges pour un groupe de travail sur l'année à venir avec pour objectif une préfiguration du cadre puis sa mise en œuvre.

APPENDICE 2

Glossaire du Cadre des Certifications de la SADC (SADCQF)

Articulation	Un lien étroit entre les niveaux professionnels et académiques ;
Performance	Des pratiques qui nous permettent de faire des jugements intelligibles et utiles de la valeur comparative des certifications ;
Valeur du crédit	La valeur assignée à une certification qui représente le temps nécessaire d'apprentissage des notions pour satisfaire les critères de performance et les normes de la certification ;
Transfert de crédit	Octroi de crédit pour une certification sur la base de crédit déjà obtenu dans une autre certification ou dans une autre institution ;
Comparabilité	Une capacité de comparer des certifications ou des crédits dans le but de prendre des décisions, avec une économie raisonnable d'effort sur des questions liées à l'emploi ou l'admission, y compris la facilité d'accès aux informations fiables, la nature des informations pratiques, des lignes directrices et des ressources bien adaptées pour des comparaisons ;
Équivalence	Des dispositions acceptables pour des compétences éducationnelles de qualité et des valeurs qualitatives des divers niveaux du système d'éducation et de formation ;
Harmonisation	Des dispositions agréées et acceptées, qui correspondent à des compétences éducationnelles et des valeurs qualitatives d'un système d'éducation et de formation à un autre ;
Descripteurs des niveaux	L'ensemble des textes qui décrivent les niveaux d'une certification en termes d'étapes progressives d'achèvement et de complexité ;
Mobilité	Améliorer l'accès des apprenants aux institutions d'éducation et de formation à travers les États Membres de la SADC ;
Reconnaissance Mutuelle	La reconnaissance du statut des différentes certifications qui répondent aux exigences de la SADCQF ;
Certifications nationales	Ensemble de principes et procédures acceptées et normalisées;
Cadre	Une terminologie ayant pour but d'assurer la comparabilité des certifications et des crédits dans un pays particulier ;
Résultats	Les qualités exigées à ceux considérés comme qualifiés ou compétents à un certain niveau d'apprentissage ;
Programme	Parcours structuré d'apprentissage ou de formation conçu pour une personne avec des compétences appropriées exigibles à l'acquisition d'une certification ;
Certifications	Combinaison des résultats d'apprentissage avec un objectif défini, y compris des compétences de démonstration pour une base d'apprentissage ;
Assurance qualité	Les voies utilisées pour collecter, interpréter la preuve de la certification, avec un rôle tant disciplinaire que lié au développement, tout en surmontant les difficultés conventionnelles d'appréciation des performances acquises ;

Reconnaissance d'apprentissage antérieur	La reconnaissance par l'évaluation des compétences d'une personne et les connaissances acquises à travers la formation précédente, l'expérience professionnelle ou de la vie qui peuvent être utilisés comme crédits ;
Cadre Régional des Certifications	Ensemble de principes acceptés, de procédures et terminologies, dans le but d'assurer une comparabilité effective des certifications et crédits dans une région particulière ;
Normes régionales	Les normes acceptées et adoptées par la majorité des États Membres d'une région particulière (exemple la SADC) ;
Normalisation	Arrangements acceptés avec les mêmes niveaux de compétence éducationnelle et de qualité liés à un système d'éducation et de formation;
Normes	Déclarations explicites par rapport aux capacités attendues comme l'expression d'un accomplissement.

Source: "Towards a SADC Qualifications Framework: Concept Paper and Implementation Plan" (Mars 2005)

APPENDICE 3

Glossaire du Cadre Européen des Certifications (CEC)

Aux fins de la présente recommandation, les définitions utilisées sont les suivantes :

- a) **«Certification»** : le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée ;
- b) **«Système National de Certification»** : l'ensemble des activités d'un État Membre ayant trait à la reconnaissance de l'éducation et de la formation, ainsi que des autres mécanismes qui relient l'enseignement et la formation au marché du travail et à la société civile. Ces activités incluent l'élaboration et l'application de dispositions et de processus institutionnels concernant l'assurance de la qualité, l'évaluation et la délivrance des certifications. Tout Système National de Certification peut être constitué de plusieurs sous-systèmes et inclure un Cadre National des Certifications ;
- c) **«Cadre National des Certifications»** : l'instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères correspondant à des niveaux déterminés d'éducation et de formation, qui vise à intégrer et à coordonner les sous-systèmes nationaux de certification et à améliorer la transparence, l'accessibilité, la gradation et la qualité des certifications à l'égard du marché du travail et de la société civile ;
- d) **«Secteur»** : le groupement d'activités professionnelles réunies autour de leur fonction économique principale, d'un produit, d'un service ou d'une technologie ;
- e) **«Organisation sectorielle internationale»** : l'association d'organisations nationales, y compris, par exemple, d'employeurs et d'organismes professionnels représentant les intérêts de secteurs nationaux ;
- f) **«Acquis de l'éducation et de la formation»** : l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation; ces acquis de l'éducation et de la formation sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences ;
- g) **«Savoir»** : le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le Cadre Européen des Certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels ;
- h) **«Aptitude»** : la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le Cadre Européen des Certifications fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments) ;
- i) **«Compétence»** : la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le Cadre Européen des Certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

Source: Recommandation portant sur le Cadre Européen des Certifications – Juin 2008

APPENDICE 4

Questionnements Initiaux pour l'Élaboration d'un Cadre Régional des Certifications (CRC)

1. Y a-t-il un Cadre National des Certifications dans les pays appartenant à cette région ?

Si oui :

- Quelle institution a l'autorité ? Quand a-t-il été établi ?
- Pourquoi a-t-il été établi en premier lieu ? Quelles certifications sont incluses dans le cadre ?
- Le public est-il au courant de l'existence de ce cadre des certifications dans le pays ? Comment se fait la communication sur ce cadre des certifications pour un public plus large ?

Si non :

- Existe-t-il un projet ou des textes officiels sur l'élaboration/établissement d'un cadre des certifications ?
- Des barrières existent-elles à l'élaboration/établissement d'un cadre des certifications, et lesquelles ?

2. Quels sont les processus pour élaborer un Cadre National des Certifications ?

- Qui sont les acteurs impliqués ?
- L'approche pour élaborer le cadre des certifications est-elle basée sur des méthodes existantes, et quel(s) modèle(s) est (sont) utilisé(s) ?
- Quels sont les avantages d'un Cadre National des Certifications dans un contexte national ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées pour l'élaboration ou l'établissement d'un cadre des certifications, et pour son maintien ?

- Le cadre des certifications tient-il compte d'une amélioration du système d'éducation et de formation ?

3. Existe-t-il une approche régionale d'établissement d'un Cadre National des Certifications ?

- Dans quelle(s) région(s) y a-t-il des Cadres Nationaux des Certifications ? Où est-il planifié d'intégrer le Cadre National des Certifications dans le CRC ?
- Quelles sont les raisons de l'existence d'un cadre des certifications dans une région, et pour son absence dans une autre ?
- Si un CRC est en place, comment fonctionne-t-il ?
- Quel est le rôle du CRC et quelle est la valeur ajoutée pour les pays impliqués dans ce CRC ?
- Quelles étaient les étapes politiques, légales, nécessaires à l'établissement du CRC ?

4. Questions Potentielles Supplémentaires

Si l'approche est spécifique au processus de certification, les participants pourraient également penser aux questions suivantes :

- Existe-t-il un inventaire des principes et systèmes adaptés au contexte national ?
- Quelles certifications sont actuellement attribuées après le panorama des formations ?
- Des passerelles existent-elles, ou sont-elles planifiées entre les sous-systèmes ?

- Toutes les certifications ont-elles de la valeur sur le marché du travail et ont-elles un rôle à jouer dans la transition de l'école au travail ? Toutes les certifications ont-elles un rôle à jouer dans la mobilité individuelle, que ce soit pour les jeunes ou les adultes ? Toutes les certifications répondent-elles aux attentes du marché du travail ou non ?
- La référence dominante (les compétences clés) est-elle principalement conforme à une approche par les compétences ou focalisée sur les connaissances ?
- Les processus d'évaluation des résultats des apprenants reconnaissent-ils les acquis des apprentissages non formels et informels ?
- Est-il planifié de s'assurer que les processus menant à la validation systématique d'une certification dans le système formel de l'éducation et la formation incluraient aussi la possibilité d'une reconnaissance des acquis des apprentissages non formels et informels pour faciliter la mobilité individuelle, la transition formation/emploi et la formation continue ? Si ces plans existent, sont-ils en lien avec les plans de développement économiques du pays ?
- Quels processus politiques, moyens techniques et financiers peuvent être mobilisés pour ancrer le processus de certification dans une approche qui serait adaptée à la vision des pays impliqués et dans un cadre institutionnel soutenable et durable ?
- Quel est le rôle de l'État et quelles sont les structures institutionnelles exigibles ? Quel est le rôle des différents acteurs impliqués dans le processus ? Quels sont les partenariats et la régulation socioéconomique pour une mise en œuvre ?

PARTIE II



©Hervé HUOT-MARCHAND

LIGNES DIRECTRICES ET FEUILLE DE ROUTE POUR LA MISE EN OEUVRE DE CADRES NATIONAUX ET DU CADRE RÉGIONAL DES CERTIFICATIONS (CNCs/CRC) DANS LA SOUS-RÉGION DE LA CEDEAO

Le contenu de cette partie a été requis par les Gouvernements afin que leurs Décideurs au plus haut niveau disposent d'un document synthétique pour le développement des Cadres des Certifications. Ce document devait rappeler à la fois les éléments majeurs (mais non exhaustifs) à prendre en compte, mais également proposer une feuille de route pratique pour leur mise en œuvre.

Ces lignes directrices avec sa feuille de route ont donc été élaborées depuis début 2012 à la suite des conclusions de l'étude précédente (partie I) par des représentants de Pays et avec le Comité Technique.

Le document a ensuite fait l'objet de partages, revues et consolidation jusqu'à sa validation finale par les Experts et les Ministres de l'Éducation de la CEDEAO à Abuja en Octobre 2012.

Lignes Directrices et Feuille de Route pour la Mise en Oeuvre de Cadres Nationaux et du Cadre Régional des Certifications (CNCs/CRC) dans la Sous-Région de la CEDEAO

1. Justification du Consensus général

En cohérence avec la Seconde Décennie de l'Éducation pour l'Afrique de l'Union Africaine (UA) et tous les précédents événements internationaux sur l'EFTP (notamment en 2012 : la Triennale de l'ADEA, le "Consensus de Shanghai" du troisième Congrès Mondial, les Assises de l'OIF-CONFEMEN, le séminaire de la CEDEAO à Cotonou sur l'EFTP), les recommandations stratégiques (impliquant les Pays, les experts, les partenaires bi et multilatéraux, les représentants du monde socio-économique) concluent unanimement aux avantages sociaux et économiques de l'instauration des CNCs et CRCs.

2. Défis majeurs sur l'EFTP que peut résoudre le développement des CNCs/CRC dans la Sous-Région de la CEDEAO

En effet, le développement des CNCs/CRC peut aider à résoudre les problèmes identifiés sur l'EFTP dans la sous-région de la CEDEAO, et principalement :

- i) La nature fragmentée et non coordonnée de la formation et des pratiques de l'EFTP au sein et entre les pays ;
- ii) La nécessité d'une approche intégrée de reconnaissance des compétences acquises dans le formel, le non formel et les environnements d'apprentissage informels ;

- iii) Le développement de l'intégration régionale, afin de faciliter la mobilité géographique, professionnelle et sociale, et également les échanges transnationaux entre pairs et la cohérence entre les pays ;
- iv) Les mauvaises lisibilité et crédibilité des systèmes d'EFTP pour les jeunes et pour les employeurs ;
- v) La nécessité de développer une flexibilité des parcours entre les sous-secteurs et les ministères dans une perspective pour les populations d'apprentissage tout au long de la vie ;
- vi) La non-pertinence des systèmes d'EFTP en ce qui concerne les besoins des jeunes pour leur insertion sociale et économique ainsi que le rôle que l'EFTP peut jouer dans le développement humain et la croissance de la sous-région ;
- vii) La nécessité de renforcer le dialogue social et économique entre les parties prenantes des différentes formes de systèmes d'EFTP (y compris les employeurs, les employés, les partenaires sociaux, les partenaires techniques et financiers et la société civile).

3. Un Objectif Majeur des CNCs/CRC pour l'EFTP

La problématique de l'employabilité (et par là même le renforcement de l'insertion dans le monde du

travail) constitue l'un des objectifs de l'EFTP et la fonction des CNCs et CRC est de pouvoir donner de la lisibilité aux différents dispositifs et systèmes de formations et de certifications mis en place. Si ceux-ci ne visent pas l'employabilité, les cadres ne pourront pas répondre à cet enjeu non plus. Ils pourront par contre mettre en lumière cette lacune et proposer ainsi une cartographie de l'existant dans une perspective de planification et d'orientation de politiques en la matière.

La description des certifications et la définition de leur valeur demandent beaucoup de temps de la part des acteurs nationaux comme régionaux. Les principes de qualité liés à la certification ne sont pas les mêmes que ceux utilisés pour la formation. Des échanges peuvent être organisés entre acteurs partageant les mêmes missions dans leur pays respectif et c'est sans doute l'un des meilleurs moyens de développer un système de reconnaissance des certifications en cas de mobilité individuelle grâce à des approches fondées sur la collaboration et la reconnaissance mutuelle.

4. Principes majeurs pour le développement des CNCs/CRC

a) L'élaboration d'un CNC suppose de prendre en compte

- **Une dimension politique** portant sur le choix des différents systèmes de certifications qui seront intégrés dans le CNC en justifiant ce choix. Ceci est d'autant plus important que ce choix détermine les conditions et règles d'inscription dans le cadre ainsi que la structure qui aura la responsabilité de définir ces règles (il est possible d'ailleurs que ce soit un comité ou une commission ad hoc).
- **Une dimension technique** du fait de la nécessité d'envisager une expérimentation pour la mise au point d'une base de données décrivant les certifications. Il convient en effet de prévoir un prototype et de le tester pour aboutir à la production d'un outil et d'un dispositif

réaliste utilisable aussi bien par les certificateurs que par les publics destinataires dans une perspective d'orientation comme d'insertion. Les descripteurs choisis dans ce cadre descriptif ont ici un rôle fondamental pour répondre aux attentes des uns et des autres. Une attention particulière concerne la conception de la grille des niveaux permettant la classification des certifications. En effet, la nature des niveaux peut ainsi être différente : d'un côté la hiérarchie s'appuie sur les connaissances et la durée des formations conduisant à la certification, de l'autre, elle concerne la mise en relation des compétences évaluées lors de la certification avec leur usage pour le marché du travail. Aussi, chaque pays devra-t-il clarifier l'usage et la définition de ce concept au moment de la mise en place du CNC. Par ailleurs, la diffusion des informations liées au CNC et les contenus des certifications s'appuie généralement sur un portail et une base de données. Ceci impose en préalable des consignes claires pour remplir le cadre descriptif, la désignation des acteurs qui assureront la validation des contenus et ceux en charge de la publication et la maintenance du système. La base de données devrait être un dispositif durable et devrait permettre à l'institution en charge de celle-ci de faire tous les changements possibles après sa création, dans le contenu, ainsi que dans les parties qui la structure.

b) La faisabilité de la mise en place d'un Cadre Régional des Certifications pour les pays de la CEDEAO suppose d'ores et déjà

- Un objectif clairement défini ;
- Un réseau d'acteurs déjà prêt avec des acteurs de pays volontaires pour partager les mêmes objectifs ;
- Des ressources pour coordonner et développer le projet dans sa globalité.

En termes méthodologiques, il est proposé ici une démarche interactive s'appuyant sur des échanges de pratique et une expérimentation portant sur 3 ou 4 champs professionnels. Le choix de ces champs suppose une concertation avec les pays volontaires désireux de s'engager. Celui-ci sera guidé par des indications prospectives sur les moyens dont ils disposent et sur les acteurs locaux, professionnels et financiers qui pourraient y contribuer. Les 3 ou 4 champs professionnels à désigner devraient logiquement concerner des domaines sectoriels (agriculture, bâtiment, électronique, transport, tourisme, énergie etc.) permettant des démarches nationales puis des échanges transnationaux dans l'espace de la CEDEAO. Ceci devrait pouvoir être possible entre les pays qui ont adopté l'APC dans la mesure où ils ont une base de travail leur permettant des bases techniques et conceptuelles communes. Il conviendra certainement de procéder en deux temps par groupes de pays en fonction de leur langue d'usage (anglais ou français), puis par croisement entre ces groupes.

5. La Feuille de Route

La feuille de route ci-après propose une action croisant des démarches nationales (pas de couleur spécifique dans le tableau ci-après) et régionale (lignes colorées dans le tableau ci-après). Elle part du principe que les échanges entre groupes nationaux sont sources de connaissance et reconnaissance mutuelle interculturelle. Les échanges de pratiques permettent généralement un enrichissement et le développement de compétences dans la mesure où ils s'effectuent sur un plan de travail commun. Ils peuvent être d'ailleurs des moments d'apports sur des pratiques

existantes pouvant appuyer les réflexions au niveau national comme régional s'ils sont organisés avec cette perspective.

La proposition ci-après s'applique essentiellement à la conception de cadres nationaux et d'un cadre régional ne concernant que les certifications professionnelles. Il va de soi qu'il sera indispensable de considérer le positionnement de ces certifications spécifiques par rapport à l'ensemble des autres certifications relevant de systèmes éducatifs et d'enseignement généraux et supérieurs. La valeur des certifications professionnelles reste souvent encore à ce jour déconnectée des systèmes de valeur sociétaux considérés comme les seules références significatives. Les cadres à construire devraient être des dispositifs permanents qui supposent la désignation de responsables et de moyens engageant les États à long terme, qu'il convient d'intégrer comme une composante à part entière des systèmes éducatifs et de formation.

Il n'est pas possible à ce stade de définir un calendrier pertinent dans la mesure où celui-ci est dépendant de l'engagement effectif des États, de la constitution de groupe de travail disponibles, de leur connaissance de la thématique et des moyens dont ils pourront disposer. Les indications en temps liées à cette feuille de route pourront constituer l'objet d'une première rencontre des groupes nationaux.

Toutefois, afin d'identifier les besoins spécifiques de chaque pays en matière de développement et/ou la mise en œuvre du CNC, il est recommandé qu'un questionnaire soit conçu en amont pour obtenir des contributions supplémentaires par les États Membres.

Objectif	Nature des travaux à mener	Niveau de mobilisation
Définition de l'objectif, du territoire et des acteurs concernés	Définition d'objectifs, d'un plan de travail et allocation de moyens pour le pilotage de Cadres Nationaux et Régional des Certifications. Le CRC implique de préciser son rôle et sa fonction par rapport aux certifications qui y seront inscrites par ses concepteurs	Décision politique CEDEAO – IATT UNESCO – PNUD
Décision politique nationale	Mise en place d'un groupe de pilotage et désignation d'une structure en charge de coordonner le projet par le niveau le plus haut du gouvernement.	Décision ministérielle par pays
Décision politique et approche législative éventuelle	Présentation des principes majeurs du projet de CNC et décision officielle de l'établissement du CNC avec un objectif clair et un mandat au groupe de pilotage pour travailler à un niveau inter-ministériel et avec un réel pouvoir technique et financier. Ceci peut d'ailleurs faire l'objet d'un texte législatif ou réglementaire.	Décision ministérielle par pays
Identification des fondamentaux en vue d'élaborer une première ébauche de CNC	Inventaire des certifications existant au niveau national, discussions avec les différents organismes délivrant des certifications ainsi que les acteurs du monde du travail et représentants des branches professionnelles afin de rechercher un objectif et les usages du cadre puis la production d'une première ébauche et d'un argumentaire.	Groupes de travail nationaux
Mise en réseau des acteurs impliqués dans chaque pays	Cette phase est importante car elle suppose des engagements clairs de la part des acteurs impliqués et une garantie minimale de leur stabilité au cours du projet. Les échanges visent un partage des concepts et d'un plan de travail commun	Rencontre des groupes de travail par appartenance linguistique
Constitution d'un projet régional commun	Partage des concepts et production d'un glossaire bilingue. Définition d'un plan de travail commun sur des objets similaires (expérimentation sur des spécialités proches, support de description des certifications). Mise en commun des moyens disponibles et pouvant être mutualisés	Rencontre des groupes francophones et anglophones
Expérimentation d'une classification et description des niveaux	Sur la base d'exemples de certifications existantes portant sur des champs définis lors de la rencontre régionale (ex : domaine de la pêche, du bâtiment etc. 3 ou 4 champs sont suffisants mais il convient d'avoir pour chaque champ des niveaux différents) : <ul style="list-style-type: none"> - Collecte de référentiels qui seront utilisés pour définir les niveaux - Description des certifications - Détermination du nombre de niveaux potentiels constituant la grille - Proposition de descripteurs de niveaux et de leur contenu - Indication des critères et conditions de référencement - Ébauche d'un dispositif de « gouvernance » 	Groupes de travail nationaux

<p>Élaboration d'une grille de classification et descripteurs communs</p>	<p>Les échanges visent un partage des résultats de l'expérimentation visant l'ébauche de descripteurs et d'une grille de classification sur la base de modalités communes. Cette étape permettra également d'évaluer les éléments pouvant constituer des freins à la mise en œuvre des CNCs et des appuis à envisager.</p>	<p>Rencontre des groupes de travail par appartenance linguistique</p>
<p>Constitution d'une ébauche de cadre régional en termes de contenu et d'objectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conception d'un support commun de description des certifications (informations minimales à collecter en vue d'un référencement à une grille nationale et régionale. Identification des modalités de classification au niveau régional (classement par domaine, par niveaux par rapport à des études ou par rapport à des responsabilités dans une organisation de travail ...). - Positionnement par rapport à des cadres existants. - Définition des principes et critères de qualité permettant la confiance mutuelle 	<p>Rencontre des groupes francophones et anglophones</p>
<p>Proposition d'un modèle de CNC</p>	<p>Sur la base de l'expérimentation et des échanges régionaux, le groupe de travail devrait définir les principes et structures du cadre national ainsi que son positionnement par rapport au cadre régional (production de descripteurs de niveaux, d'une classification, d'un glossaire, d'un plan de mise en œuvre, des éléments à prendre en compte pour son développement dans l'environnement national et régional, proposition d'un dispositif de gouvernance).</p>	<p>Groupes de travail nationaux</p>
<p>Validation politique du système</p>	<p>Cette étape constitue le point de départ de la mise en place du CNC. La validation peut se situer au niveau des spécifications du cahier des charges de la base de données concrétisant le CNC.</p>	<p>Comité de pilotage national</p>
<p>Élaboration d'un prototype de CNC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un portail web et de supports de communication. - Organisation de la mise en place d'une base de données et de sa maintenance du CNC. - Proposition de création ou extension de mission de commissions, agréments et/ou de comités pour l'enregistrement des certifications dans le CNC. - Mise en place d'un fonds spécifique pour la mise en œuvre. 	<p>Groupe de travail national + acteurs TIC</p>
<p>Finalisation des CNCs et des principes et structure du CRC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges sur les modèles conçus au niveau national et vérification d'une compatibilité et crédibilité au niveau régional - Conception du modèle de CRC (principes, structure, gouvernance, moyens nécessaires pour sa création et localisation). 	<p>Rencontre des groupes francophones et anglophones</p>

Validation du prototype national	La validation du modèle de CNC et de son articulation avec le cadre régional devrait avoir pour conséquence de dégager les moyens de la réalisation tant du CNC que du CRC dans une perspective de mise en œuvre effective avec l'indication des acteurs en responsabilité au niveau national pour les deux cadres pour chaque étape de mise en œuvre. Cette étape renvoie également à une vérification de la faisabilité globale de la proposition compte tenu du contexte et des moyens disponibles.	Comité de pilotage national
Validation de la proposition de CRC	À ce stade du processus la validation des propositions des deux modèles de cadres est indispensable pour en vérifier la pertinence et la conformité aux attentes et objectifs fixés en début de démarche.	Décision politique CEDEAO – IATT UNESCO – PNUD ...
Lancement du dispositif / Accompagnement des acteurs	La description des certifications et non du programme de formation n'est pas évidente pour les institutions. Aussi est-il indispensable de prévoir un accompagnement qui peut d'ailleurs être collectif. Cette étape peut nécessiter la création d'équipes techniques formées à cet effet	Groupe de travail national + acteurs TIC + concepteurs des certifications
Généralisation et mise au point du dispositif	Cette étape garantit le bon fonctionnement du dispositif et de ses supports. Elle implique une coordination importante des différentes composantes (alimentation de la base de données par des informations crédibles et fiables, une vérification de la conformité aux critères qualité, une évaluation des problèmes rencontrés et la recherche de solutions adaptées).	Groupe de travail national + acteurs TIC + concepteurs des certifications
Communication et dissémination	Lancement du CNC et communication au grand public Il est important de prévoir une stratégie de communication pour que le CNC puisse être connu et utilisé par l'ensemble des structures et personnes pour qui il a été élaboré.	Groupe de travail national + acteurs TIC + certificateurs + services communication
Évaluation du dispositif	Cette étape porte sur une évaluation des premiers résultats suite au lancement du CNC et son articulation au CRC. Par ailleurs, elle aura pour objectif de situer le CNC axé sur les certifications professionnelles par rapport aux autres certifications et de proposer des améliorations à apporter dans la suite de son développement	Comité de pilotage national

<p>Élaboration d'un prototype de CRC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un portail web et de supports de communication. - Organisation de la mise en place d'une base de données du CRC et de sa maintenance - Proposition de création d'une « autorité » en charge de vérifier la « qualité » des référencement effectués - Mise en place d'un fonds spécifique pour la mise en œuvre. 	<p>Rencontre des groupes francophones et anglophones + TIC</p>
<p>Validation du prototype et lancement du CRC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation et mise au point du dispositif - Communication et information dans chacun des pays impliqué - Accompagnement des autres pays qui pourraient éventuellement être impliqués dans le processus du CRC 	<p>Groupes francophones et anglophones + TIC + service communication CEDEAO</p>
<p>Évaluation du dispositif</p>	<p>Cette étape porte sur une évaluation des premiers résultats suite au lancement du CNC et son articulation au CRC. Par ailleurs, elle aura pour objectif de situer le CNC axé sur les certifications professionnelles par rapport aux autres certifications et de proposer des améliorations à apporter dans la suite de son développement</p>	<p>Décision politique CEDEAO – IATT UNESCO – PNUD</p>

Bibliographie de la Partie I

- ADEA, 2008, « *Synthèse des travaux de la biennale* », 5-6 Mai à Maputo (Mozambique).
- AFD, 2006, « *La formation professionnelle en secteur informel* », Rapport d'une enquête de terrain en Afrique du Sud.
- Affichard J., 1984, « *Nomenclature des niveaux de formation et pratiques de classement* », n°4 CEREQ.
- Algoo K., 2010, "*The transnational qualifications Framework, the virtual University for small States of the Commonwealth*", online paper <http://www.saqa.org.za/show.asp?id=2693>.
- Allais S., Raffe D., Strathdee R., Heelahan L.; Young M., 2009, "*The changing faces of the South African National Qualifications Framework*".
- Raffe D., Strathdee R., Wheelahan L., Young M. 2009, Learning from the first qualifications frameworks. Employment Working Paper No. 45 (Geneva, ILO).
- Raffe D., Young M., 2009, Researching NQFs: "*Some conceptual issues*", Employment Working Paper No. 44 (Geneva, ILO)).
- APEC Human Resources Development Working Group, 2009, "*Mapping Qualifications Frameworks across APEC Economies*".
- Bird A., 1998, "*Skills Development and Employment Creation. Reconstruction, Development, and the National Qualifications Framework*", Johannesburg: Centre for Education Policy Development and Education Policy Unit.
- Bjornavold Jens and Mike Coles, 2007, "*Governing education and training; the case of qualifications frameworks*", European Journal of Vocational Training, no. 42/43: 203- 235.
- Bohlinger Sandra, 2007 "*Competences as the core element of the European Qualifications Framework*". European Journal of Vocational Training, no. 42/43: 96-112.
- Bologna Process Coordination Group for Qualifications Frameworks, 2009, "*Report on Qualifications Frameworks*", Strasbourg: Council of Europe, March 9.
- CAMES 2009, « *Accord portant organisation et le fonctionnement du programme Reconnaissance et équivalence des diplômes* », compte-rendu de la VI^{ème} session du Conseil des Ministres du 23 Avril 2009 à Dakar (Sénégal).
- CEDEAO, 2006, « *Analyse du contexte sous-régional de l'espace CEDEAO* ».
- 52/AeA/CIP---- 2009, « *Rapport dialogue politique sur la promotion de l'éducation des filles et autres enfants défavorisés* », 22-24 septembre 2009, Niamey (Niger).
- CEDEFOP, 2008, "*Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms*", Tissot (ed.).
- CEDEFOP, 2010, "*Changing Qualifications – Policies practices*", Publications Office of the European Union.
- 2009a, "*The development of national qualifications frameworks in Europe*", Luxembourg Publications Office of the European Union.
- 2009b, "*The development of national qualifications frameworks in the European Union; main tendencies and challenges*", www.jugendpolitikineuropa.de/
- 2008, "The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe", Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chakroun Borhene, 2010, forthcoming, "*National qualifications frameworks: from policy borrowing to policy learning*". European Journal of Education, 45(2).
- Charraud A.M., 1999, « *Reconnaissance, validation, certification* », Revue « *Educations* » n°18-19 – 1999/2.
- 2007, "*Managing European diversity*", VPL 2, Leonardo project.
- 2008, "*EQFnet Testing*", Leonardo project (Coordination and monitoring).
- 2010, "*European and Sectoral Qualifications Frameworks*", European Federation of Metallurgy Workshop, October 2010.
- 2010, « *Le rôle de la certification dans les processus de professionnalisation* », Éducation Permanente, Cnam, n° 188, 2011-3.
- Chisholm L., 2005, "*Diffusion of the National Qualifications Framework and Outcomes- Based Education in Southern and Eastern Africa*", SACHES Conference, Dar es Salaam.
- Coles Mike, 2007, "*Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform*", A paper for the conference: Making the European Learning Area a Reality, 3-5 June 2007, Munich.

- 2006, "A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks", European Training Foundation.
- Coles M. and P. Werquin, 2007, "Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning", OECD Publishing, 237 p., Paris.
- Coles M. and P. Werquin, 2007, "National Qualifications Systems to Modernise VET Systems", in: Descy, P. and M. Tessaring (eds.), Fourth report on VET in Europe. Luxembourg.
- Coles M. and P. Werquin, 2009, "The Influence of Qualifications Frameworks on the Infrastructure of VET", in R. Maclean and D. Wilson (eds.): International Handbook of Technical and Vocational Education and Training, UNESCO-UNEVOC, Book Series, Springer, the Netherlands.
- Dauty F., Lesmestre P., Vincens J., 2006, « *Le sens; la portée et le devenir de la nomenclature des niveaux de formation* », LIHRE Université de Toulouse.
- Donnelly Kevin, 2005, "Benchmarking Australian Primary School Curricula", Canberra, Australian Government, Department of Education, Science and Training.
- Deij Arjen, 2009, "Towards a common understanding of the development stages of national qualifications framework", ETF working paper on NQF developments.
- Donn G. and Davies T., Ed. 2003, "Promises and Problems for Commonwealth Qualifications Frameworks", London and Wellington, Commonwealth Secretariat and NZQA.
- Ensor Paula, 2003, "The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: some epistemological issues", Journal of Education and Work 16 (3): 325-346.
- Edwards Richard, Katherine Nicoll, Nicky Solomon and Robin Usher, 2004, "Rhetoric and Educational Discourse", London and New York: Routledge Falmer.
- Guthrie Hugh, 2009, "Competence and competency based training: What the literature says", Adelaide, NCVER.
- Holmes K., 2003, "Qualifications Frameworks: Issues, Problems and Possibilities for Small States", In Donn, G. and Davies T., Eds. "Promises and Problems for Commonwealth Qualifications Frameworks", London and Wellington, Commonwealth Secretariat and NZQA.
- ILO, 2008, "Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development", International Labour Conference,
- ILO, 2006, "Guidelines for Development of Regional Model Competency Standards (RMCS)", Geneva.
- ILO, 2004, "R195 Human Resource Development Recommendation", 92 ILO Conference, Geneva.
- Loney Tom, 2009, "Qualifications that count: Strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean region", MEDA-ETD Project Team, European Training Foundation.
- Lowe J., 2000, "International Examinations: the new credentialism and reproduction of advantage in a globalising world", Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice, 7 (3).
- Lugg R., 2007, "Making different equal? Social practices of policy-making and the National Qualifications Framework in South Africa between 1985 and 2003, Doctoral Thesis", Institute of Education, University of London.
- Markowitsch J. and Luomi-Messerer K., 2008, "Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework", European Journal of Vocational Training No 42/43.
- Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues nationales du Sénégal, 2010, « *Rapport des travaux réalisés en janvier 2010 pour la mise en place d'un CNC* », note non publiée.
- OCDE, 2007, "Qualifications for Lifelong Learning", OECD Policy Brief, March.
- OECD, 2009, "Is informal normal? Towards more and better jobs in developing countries", Paris.
- SAQA, 2000, "The National Qualifications Framework: An Overview", Pretoria.
- Strathdee R., "The implementation and impact of the New Zealand NQF", In Allais S., Raffe D., Strathdee R., Wheelahan L., Young M., 2009, Learning from the first qualifications frameworks, Employment Working Paper No. 45 (Geneva, ILO).
- Taylor Nick, 2002, "Curriculum 2005: Finding a balance between school and everyday knowledge", In Curriculum: From Plans to Practices, edited by J. Gultig, U. Hoadley and J. Jansen, Cape Town, SAIDE/OUP.
- Tuck R., Hart J. and Keivy J., (2004a) "The Relevance of the National Qualifications Framework Impact Study to qualification framework development in the Southern African Development Community", SAQA Bulletin, 6 (2).
- Tuck Ron, 2007, "An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers", Geneva, Skills and Employability Department, International Labour Office.

- UNESCO, 2002, *“Globalisation and Higher Education - Background Discussion Document”*, First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation, and the Recognition of Qualifications in Higher Education, Paris.
- UNESCO-BREDA, 2010, *“Final report”* related to the Kaduna (Nigeria) workshop 20-24 September.
- William D., 1996, *“Standard-setting methods for multiple levels of competence. Issues in Setting Standards”*, Boyle B. and Christie T., Eds. London, Falmer.
- Young Michael, 2009, *“National Vocational Qualifications in the United Kingdom: Their origins and legacy”*, In Allais S., Raffe D., Strathdee R., Wheelahan L., Young M.
- 2009, *“Learning from the first qualifications frameworks”*, Employment Working Paper No. 45 (Geneva, ILO).
- 2008, *“Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of knowledge”*, London and New York, Routledge.
- 2007a, *“Qualifications Frameworks: some conceptual issues”*, European Journal of Education 42 (4):445-458.
- 2007b, *“What are schools for?”*, In The Routledge Companion to Education, edited by H. Daniels, H. Lauder and J. Porter, London, Routledge.
- 2005, *“National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries”*, Geneva, ILO.
- 2003, *“National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon”*, In Promises and Problems for Commonwealth Qualifications Frameworks, edited by G. Donn and T. Davies, London and Wellington, Commonwealth Secretariat and NZQA.
- Wheelahan L., 2009, *“From old to new: The Australian Qualifications Framework”*, In Allais, S., Raffe D., Strathdee R., Wheelahan L., Young M., 2009, *“Learning from the first qualifications frameworks”*, Employment Working Paper No. 45 (Geneva, ILO).
- 2008a., *“Neither fish nor fowl: The contradiction at the heart of Australian tertiary education”*, In Journal of Access, Policy & Practice, Vol. 5, No. 2, pp. 133-152.
- 2008c., *“An analysis of vocational qualifications in Australian tertiary education: how do they mediate access to knowledge?”*, paper presented at the 5th International Basil Bernstein Symposium, University of Cardiff, 9-12 July 2008.
- Werquin P., 2007, *“Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition of Non-formal and Informal Learning”*, Document prepared for the OECD activity on *“Recognition of Non-formal and Informal Learning”*. www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf.
- Werquin P., 2007, *“Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning”*, European Journal of Education, Vol. 42, No. 4, p. 459-484, www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0141-8211.
- Werquin P., 2008, *“Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy”*, Lifelong Learning in Europe, 3 2008, p. 142-149. www.lline.fi

Liens utiles :

- Gambia: www.acronymfinder.com/Gambia-Skills-Qualification-Framework-%28Gambia%3B-National-Training-Authority-program%29-%28GSQF%29.html
- Mauritius: www.mqa.mu/English/Pages/Framework%20Services/NQF.aspx
- Nigeria: www.nbte.gov.ng/
- OECD (NQF): www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/theroleofnationalqualificationssystemsinpromotinglifelonglearning.htm
- OECD (RNFILO) : www.oecd.org/document/25/0,3746,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_1,00.html
- South Africa: www.saqqa.org.za/show.asp?id=907

Cadres régionaux :

- SADC: www.saqqa.org.za/show.asp?id=2693
- Europe: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm
- CAMES: www.lecames.org/index.php
- IUCEA: www.iucea.org/component/content/article/1-latest-news/238-news-release-he-forum

ANNEXE 1

Rapport Final de la Quatrième Réunion des Ministres de l'Éducation de la CEDEAO, Octobre 2012

ECONOMIC COMMUNITY OF
WEST AFRICAN STATES



COMMUNAUTÉ
ÉCONOMIQUE DES ÉTATS
DE L'AFRIQUE DE L'OUEST

COMMISSÃO DA CEDEAO

QUATRIÈME RÉUNION DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION

RÉUNION DES MINISTRES

ABUJA, NIGÉRIA, LE 6 OCTOBRE 2012

RAPPORT FINAL

Département, Développement Humain et Genre
Direction, Éducation, Culture, Science, & Technologie
Octobre 2012

I. INTRODUCTION

1. La Quatrième réunion des Ministres de l'Éducation des États Membres de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) s'est tenue au siège de la Commission de la CEDEAO, à Abuja, le 6 octobre 2012, suite à la réunion des Experts de l'Éducation (ECOMED) qui s'est tenue du 1^{er} au 5 octobre 2012.

II. OBJECTIFS DE LA RÉUNION

2. Les objectifs de la réunion étaient d'examiner le rapport de la réunion des experts en vue de l'adoption des points suivants :

- Institutionnalisation de l'équipe de travail Inter Agences (IATT) de la CEDEAO au niveau régional et au niveau national ;
- Le rapport relatif à l'étude sur le cadre ;
- Le Manuel régional de la CEDEAO pour l'Enseignement de l'Éducation pour la Paix ;
- Les normes et standards pour la mise en place du Système d'Information sur la Gestion de l'Éducation (SIGE) dans les États membres ;
- La feuille de route pour la redynamisation de l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) dans la zone CEDEAO ;
- Ratification du Protocole de la CEDEAO sur l'Éducation et la Formation et de la Convention sur l'Équivalence des Diplômes.

III. PARTICIPATION

3. Les États membres suivants étaient présents à la réunion :

- République du Bénin
- République de Côte d'Ivoire
- République de Gambie
- République du Ghana
- République de Guinée
- République de Guinée-Bissau
- République du Libéria
- République du Mali

- République du Niger
- République Fédérale du Nigéria
- République du Sénégal
- République de Sierra-Léone
- République Togolaise

4. Les partenaires stratégiques suivants étaient aussi représentés à cette réunion :

- L'UNESCO (Bureau d'Abuja et Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique - BREDA) ;
- L'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) ;
- Le Centre International pour l'Éducation des Filles et des Femmes en Afrique (CIEFFA) ;
- Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) ;
- La Commission de l'Union Africaine (CUA) ;
- Les Représentants du secteur privé ;
- Les Organisations de la société civile.

5. La liste des participants est jointe en annexe du présent rapport.

IV. CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

6. La cérémonie d'ouverture a été marquée par quatre (4) allocutions :

a. Remarques liminaires de la Commissaire Chargée du Développement Humain et du Genre

7. La Commissaire Chargée du Développement Humain et du Genre à la Commission de la CEDEAO, Dr Adrienne Diop, a procédé à la présentation générale de la réunion et souhaité la bienvenue à Abuja, Nigéria, aux Honorables Ministres et aux délégués à la 4^{ème} réunion des Ministres de l'Éducation de la CEDEAO. Elle s'est félicitée de la forte participation à la réunion qui, a-t-elle souligné, est une illustration de l'importance que les Ministres accordent au secteur de l'éducation. Après avoir rappelé que l'éducation est le socle du développement socioéconomique, elle a souhaité aux participants plein de succès dans leurs travaux.

b. Message de l'UNESCO

8. Dans son allocution d'ouverture, Madame Ann-Thérèse Ndong-Jatta, Directrice de l'UNESCO-BREDA, a félicité les Experts de l'Éducation des États membres de la CEDEAO pour le dévouement et l'engagement dont ils ont fait montre au cours des travaux préparatoires de la Réunion des Ministres de l'Éducation et de la Formation. Elle a présenté les domaines thématiques de la réunion : le Système d'Information sur la Gestion de l'Éducation (SIGE), l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP), et la Culture de la Paix comme étant essentiels au développement continu de la Région.
9. Madame Ndong-Jatta a déclaré que le travail remarquable effectué jusqu'à présent par la CEDEAO dans le domaine du Développement Humain et du Genre avait fait de la CEDEAO l'une des Communautés Économiques Régionales les mieux positionnées pour la mise en œuvre des objectifs et priorités de la deuxième Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006 -2015).
10. En conclusion, elle a encouragé les États membres à redoubler d'efforts en vue de la réalisation des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) d'ici 2015, tout en les assurant du soutien continu de l'UNESCO pour la mobilisation des partenaires et des ressources destinées à la promotion de l'éducation en Afrique de l'Ouest.

c. Mot de bienvenue du Vice-président de la Commission de la CEDEAO

11. Le Vice-président de la Commission, Dr Toga Gayewea McIntosh, a, au nom du Président de la Commission, S.E.M. Kadré Désiré Ouédraogo, souhaité la bienvenue à Abuja, aux honorables Ministres. Il a remercié le gouvernement et le peuple du Nigéria, plus particulièrement, l'honorable Ministre de l'Éducation, Professeur Ruqayyatu Ahmed Rufa'i (OON), pour l'accueil chaleureux réservé aux différentes délégations.
12. Dr McIntosh a exposé le rôle de l'éducation dans le développement socio-économique des pays et le niveau de vie de leurs citoyens et a présenté l'éducation comme étant l'une des priorités de la Commission de la CEDEAO. Il a informé les Ministres que la réunion inaugurale avait adopté cinq secteurs prioritaires dans l'éducation, à savoir : la promotion de l'éducation des filles, l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels (EFTP), l'éducation préventive contre le VIH/SIDA, la promotion de l'enseignement des sciences et des technologies et la formation des enseignants à l'aide des nouvelles technologies. En outre, la première réunion avait aussi adopté le Protocole de la CEDEAO sur l'Éducation et la Formation et sur l'Équivalence des Diplômes.
13. Par ailleurs, il a énuméré les réalisations de la Commission à savoir: la réalisation d'une étude, l'élaboration des documents d'orientation et des documents de projet sur l'apprentissage en ligne, le dialogue politique sur l'éducation des filles, l'atelier de redynamisation de l'EFTP, le renforcement des capacités d'environ 1000 enseignants et gestionnaires de l'EFTP, l'inauguration d'une Équipe de Travail Inter Agences (IATT) des partenaires de l'EFTP, l'élaboration des programmes d'enseignement de l'EFTP, l'élaboration de règles et normes régionales pour le Système d'Information sur la Gestion de l'Éducation (SIGE), consultation et sensibilisation sur la santé et la nutrition en milieu scolaire et le VIH/SIDA et l'étude de faisabilité sur la Convention de la CEDEAO sur l'Équivalence des Diplômes.
14. Le Vice-président de la Commission a en outre exprimé aux partenaires et aux Experts la profonde gratitude de la Commission de la CEDEAO pour leur contribution de qualité aux travaux et à la mise en œuvre des programmes d'éducation de la CEDEAO.
15. Pour conclure, Dr McIntosh a invité les Ministres à examiner et à adopter les divers documents et propositions émanant des Experts. Il a salué leur volonté politique et s'est dit convaincu, au

regard de leurs compétences et de leur expérience, qu'ils apporteront une contribution de taille à la réalisation des objectifs fixés pour les programmes d'éducation de la CEDEAO.

d. Discours d'ouverture du Ministre de l'Éducation de la République Fédérale du Nigéria

16. Madame la Ministre de l'Éducation de la République Fédérale du Nigéria, Professeur Ruqayyatu Ahmed Rufa'i (OON), a, au nom du Gouvernement et du peuple du Nigéria, souhaité la bienvenue à Abuja à ses confrères Ministres et aux participants à la quatrième Conférence des Ministres de l'Éducation de la CEDEAO.
17. Elle a constaté avec satisfaction que depuis la réunion inaugurale de 2002, la réunion des Ministres de l'Éducation de la CEDEAO a servi de cadre pour la sensibilisation, l'adoption de programmes et d'activités et l'échange d'idées et de bonnes pratiques entre les États membres.
18. D'autre part, le Professeur Ruqayyatu Rufa'i a souligné que la position du Nigéria en tant que Président de la Conférence des Ministres africains de l'Éducation (COMEDAF V) comme étant à la fois un privilège et l'occasion pour l'ensemble de la région de l'Afrique de l'Ouest de faire preuve de leadership dans la réalisation des objectifs et des priorités de la COMEDAF V et du Plan d'Action de la Deuxième Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015). Elle a, de ce fait, demandé le soutien de l'ensemble des États membres de la CEDEAO pour assurer le démarrage dans de bonnes conditions de l'Université panafricaine de l'Afrique de l'Ouest située à l'Institut Sciences et Vie de la Terre d'Ibadan.
19. Puis, elle a annoncé aux participants que le gouvernement actuel du Nigéria, dans le cadre de son "Transformation agenda" joue un rôle actif dans la mise en œuvre de stratégies qui rendront l'éducation au Nigéria plus fonctionnelle et plus à même de répondre aux aspirations de développement de la Nation avec des résultats satisfaisants.

20. Pour conclure, Madame la Ministre a exprimé l'espoir qu'en ce qui concerne les domaines thématiques qui seront abordés, les participants proposeront des recommandations concrètes et réalisables de nature à permettre à la région d'aller de l'avant.

21. Puis, elle a déclaré ouverte la 4^{ème} réunion des Ministres de l'Éducation et de la Formation.

V. ÉLECTION DU BUREAU

22. Le Bureau suivant a été élu :

Président : Nigéria

Rapporteurs : Côte-d'Ivoire
Ghana

VI. ADOPTION DE L'ORDRE DU JOUR ET DU PROGRAMME DE TRAVAIL

23. L'ordre du jour et le programme de travail de la réunion ont été amendés et adoptés comme suit :

- i. Cérémonie d'ouverture
- ii. Élection du bureau
- iii. Adoption du projet d'ordre du jour et du programme de travail
- iv. Examen du rapport de la réunion des experts
- v. Divers
- vi. Adoption du rapport
- vii. Cérémonie de clôture

VII. PRÉSENTATION DU RAPPORT DE LA RÉUNION DES EXPERTS

24. Le Président de la réunion des experts, Professeur Moussa Sylla a présenté le rapport aux ministres en charge du secteur Éducation/Formation. La réunion a examiné le rapport des experts et a adopté les recommandations suivantes :

VIII. RECOMMANDATIONS

25. Mise en œuvre du Manuel de Référence de la CEDEAO sur l'Éducation pour la Paix

➤ À la Commission de la CEDEAO

- i. La Commission de la CEDEAO doit développer un large partenariat avec le Système des Nations Unies, les partenaires techniques et financiers et les États Membres pour une bonne coordination des interventions en matière d'éducation à la paix ;
- ii. La Commission de la CEDEAO doit développer, en collaboration avec les partenaires techniques et financiers et les États Membres, un nouveau programme en vue d'une large promotion du Manuel de Référence de la CEDEAO en matière d'éducation à la Paix ;

➤ Aux États Membres

- iii. Les États Membres sont invités à intégrer les thématiques du manuel de référence de la CEDEAO dans les référentiels de formation des Instituts de formation d'enseignants de leur pays.

26. Renforcement du Système d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGE)

➤ À la Commission de la CEDEAO

- i. Mettre en place un observatoire régional et une banque de données de la CEDEAO.

➤ Aux États Membres

- ii. Adopter les normes et standards du SIGE de la CEDEAO et les intégrer dans les plans d'éducation nationaux en ce qui concerne la collecte et la gestion des données dans le but d'améliorer la culture des systèmes d'information et de gestion ;

- iii. Développer des politiques nationales en matière de SIGE, qui facilitent la coordination nationale et l'intégration des statistiques de l'éducation et la formation des différents ministères et agences intervenant dans ce secteur ;

- iv. Affecter des ressources budgétaires additionnelles spécifiques aux SIGE ;

- v. Recruter, motiver et maintenir un personnel de SIGE plus qualifié pour garantir l'utilisation de procédures statistiques adéquates et la production de données de qualité pour une planification basée sur des données factuelles, la prise de décision, le suivi et l'évaluation des résultats ;

27. Renforcement de la redynamisation de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (EFTP)

➤ À la Commission de la CEDEAO

- i. La Commission de la CEDEAO doit poursuivre le renforcement des capacités des États Membres.
- ii. La Commission de la CEDEAO doit produire un répertoire des Instituts de formation technique et professionnelle de la région pour améliorer les échanges et la coopération.
- iii. Les responsables de la CEDEAO doivent jouer un rôle primordial dans la mobilisation et la sensibilisation des États membres pour qu'ils adoptent et encouragent une plus grande participation des femmes et les personnes vulnérables à l'EFTP.

➤ Aux États Membres

- iv. Les Ministres en charge du secteur de l'Éducation / Formation doivent saisir le Conseil des Ministres et la Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement pour plus d'engagement et d'investissement dans l'EFTP et la participation du secteur privé.

- v. Les États Membres doivent envisager la création d'un cadre juridique permettant d'imposer l'EFTP à tous les niveaux de l'enseignement.

28. Institutionnalisation du Groupe de Travail Inter-Agences (IATT)

➤ À la Commission de la CEDEAO

- i. La CEDEAO doit mettre en place un cadre institutionnel adapté pour procéder à la reconnaissance officielle de l'IATT.
- ii. La CEDEAO et ses partenaires doivent aider les États Membres à reproduire les mécanismes de l'IATT au niveau national pour une meilleure coordination des interventions des partenaires et un impact plus important.

➤ Aux États Membres

- iii. Les États Membres doivent prendre les dispositions nécessaires pour abriter les structures nationales de l'IATT.

29. Consolidation des travaux en cours sur le Cadre Régional et les Cadres Nationaux des Certifications de la CEDEAO

➤ À la Commission de la CEDEAO

- iv. La Commission de la CEDEAO doit élaborer un CRC conforme aux lignes directrices.
- v. La Commission de la CEDEAO doit renforcer les capacités des États Membres pour leur permettre d'élaborer des CNCs, en collaboration avec l'IATT.
- vi. La Commission de la CEDEAO doit mobiliser les partenaires et les ressources pour la mise en place des CNCs et CRC dans les États Membres.
- vii. La Commission de la CEDEAO doit diffuser dans les États Membres l'étude réalisée par l'IATT sur le développement des CNCs/CRC.

- viii. La Commission de la CEDEAO doit adopter les lignes directrices et la Feuille de Route pour le développement de CRC.

➤ Aux États Membres

- ix. Adopter l'étude réalisée par l'IATT sur le développement des CNCs/CRC dans les États Membres et dans la Région.
- x. Adopter les lignes directrices et la Feuille de Route pour le développement des CNCs.
- xi. Mettre en œuvre les actions adéquates prévues dans le cadre des lignes directrices et de la Feuille de Route pour la mise en œuvre du CNC au niveau national.

30. Ratification et mise en oeuvre du Protocole de la CEDEAO relatif à l'Éducation et à la Formation

➤ Aux États Membres

- i. Les États Membres doivent se mobiliser pour assurer la ratification du Protocole de la CEDEAO relatif à l'éducation et à la formation.
- ii. Améliorer la qualité de l'apprentissage à travers le renforcement des capacités des enseignants de la zone CEDEAO (recrutement, rémunération, formation et bien-être).

XI. CONVENTION SUR L'ÉQUIVALENCE DES DIPLÔMES

- 31. Les participants ayant été informés que la convention d'Arusha est en cours de révision, ils ont recommandé d'attendre que celle-ci soit finalisée avant de procéder à la ratification de la Convention de la CEDEAO sur l'équivalence des diplômes.

X. DIVERS

32. Les participants ont remercié la Présidente de la Réunion, le Professeur Ruqayyatu Ahmed Rufa'i, (OON), pour la compétence et la rigueur dont elle a fait montre au cours de cette réunion et félicité les Experts pour la qualité du Rapport qui a été soumis à l'attention des Ministres.
33. Ils ont en outre remercié la Commission de la CEDEAO pour les sessions de renforcement des capacités, fort utiles et pertinentes, organisées dans les États membres et en particulier, dans les domaines de l'EFTP, des droits de l'homme et de la citoyenneté.
34. Compte tenu du rôle essentiel de l'EFTP dans la création d'emplois, les Ministres ont souligné la nécessité de mettre l'EFTP au premier plan des priorités. Ils ont, par ailleurs décidé d'intégrer le secteur non formel et informel dans les programmes de l'EFTP.
35. Les participants ont recommandé que la CEDEAO et les États membres s'emploient à améliorer la qualité des enseignants, par des actions destinées à renforcer leurs capacités et leur professionnalisme.
36. Les participants ont exprimé la nécessité de se concentrer sur le SIGE à travers une meilleure planification et un meilleur système de collecte de données.
37. Inscrire le renforcement des capacités en matière de système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) au programme de la prochaine réunion des ministres en charge du secteur éducation/formation de la CEDEAO.
38. Ils ont entériné la proposition de la Côte-d'Ivoire d'accueillir la 5^{ème} édition de la Conférence des Ministres de l'Éducation et de la Formation.
39. Les Ministres ont souhaité que leurs prochaines réunions ne coïncident pas avec le début de l'année scolaire car ceux-ci sont pleinement engagés dans leurs programmes respectifs.

40. Enfin, la Commission de la CEDEAO a lancé un appel aux États membres n'ayant pas encore ratifié le Protocole de la CEDEAO sur l'Éducation et la Formation pour les exhorter à le faire.

XI. ADOPTION DU RAPPORT

41. Le présent rapport a été adopté.

XII. CÉRÉMONIE DE CLOTURE

a. Allocution du Représentant de l'Union Africaine

42. Dans son allocution, Dr. Yohannes Woldetensae, représentant de l'Union Africaine, a remercié la CEDEAO pour avoir invité l'Union Africaine. Il a estimé que la réunion des Ministres a formulé d'excellentes recommandations utiles pour la mise en oeuvre de la Deuxième Décennie de l'Éducation en Afrique et a souhaité que les États membres mettent en oeuvre les recommandations issues de la COMEDAF V.

b. Allocution du Vice-Président de la Commission

43. Le Vice-Président de la Commission de la CEDEAO a exprimé sa satisfaction aux experts pour leur ardeur au travail et leur engagement dans la préparation des documents de la quatrième réunion ministérielle. Il s'est également félicité du professionnalisme avec lequel les ministres ont menés les travaux. Le Vice-Président a pris note des recommandations et a déclaré que la Commission de la CEDEAO fera tout pour les mettre en oeuvre. Il s'est également dit confiant que les États membres mettront en oeuvre les recommandations qui leur sont adressées. Après avoir pris acte de la prochaine tenue de la réunion des Ministres de l'Éducation et de la formation en Côte d'Ivoire, il a souhaité un bon retour aux participants dans leur pays respectifs.

c. Discours de Clôture de Madame la Ministre de l'Éducation de la République Fédérale du Nigéria

44. Dans son discours de clôture, Madame la Ministre de l'Éducation de la République Fédérale du Nigéria, Professeuse Ruqayyatu Ahmed Rufa'i (OON), a remercié la Commission de la CEDEAO pour avoir organisé cette réunion. Elle a émis l'espoir d'une plus grande

collaboration entre les États membres et la Commission au regard des défis importants inhérents au secteur de l'éducation. Pour conclure elle a réitéré l'engagement du Président Goodluck Ebele Jonathan de travailler étroitement avec les États membres de la CEDEAO en vue de la réalisation des objectifs de la Communauté. Elle a déclaré la réunion close.

FAIT À ABUJA, LE 6 OCTOBRE 2012

Professeuse Ruqayyatu Ahmed Rufa'i (OON)



LA PRÉSIDENTE

POUR LA RÉUNION DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION

LISTE DES PARTICIPANTS À LA QUATRIÈME RÉUNION DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DE LA CEDEAO

COUNTRY / PAYS	NAMES/NOMS	STATUS/FONCTIONS	ADDRESS/ADRESSE
INSTITUTS & UNIVERSITÉS / INSTITUTES & UNIVERSITIES			
BÉNIN	Mr. Mohamed Aboubakari	Ministre des Enseignements Maternel et Primaire (Représentant du Ministre)	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire 01 BP 10 Porto-Novo (Benin), Tel. (+229) 97 16 10 67/95 06 35 05, Fax. (229) 20 21 52 22, Email. abcamed03@yahoo.fr
	Mr. Medenou Daton	Ministre Enseignement Supérieur (Représentant du Ministre)	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Cotonou, Benin, Tel. (+229) 97 31 50 09/95 5 83 57 Email. medenou@yahoo.com
	Mr. Migan G. Gilbert	Spécialiste des Politiques Stratégiques et de Gestion des Systèmes Éducatifs Coordonnateur du Projet de Promotion de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle	BP 1210 MESFTPRIJ / BENIN, Tél: (229) 96 92 44 86 / 90 90 44 00 E-mail: miggg57@yahoo.fr
	Dr. Tognon Tchegnonsi Francis,	1 ^{er} Vice-recteur des Affaires académiques et de la recherche universitaire	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Université de Parakou, Tel. +229 97 05 09 22, E-mail. tognonfrancis@yahoo.fr, tognonfrancis@gmail.com
BURKINA FASO	Mr. Sere Abdouramane Karem	Ingénieur Statisticien	Direction des Études et Planification / MENA, Tel + 225 74 45 72 40, E-mail. akmsere@yahoo.com
CÔTE D'IVOIRE	Prof. Edme Abouattier Mansilla	Directrice de Cabinet	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 22 BP 582 Abidjan 22, Tél mobile : (00225) 07 65 39 52, + 225 20 21 15 41, Fax. + 225 20 21 49 87, E-mail. edmeabouattier@hotmail.com
	Mr. Kabran Assoumou	Directeur de Cabinet	Ministère de l'Éducation Nationale, 01 BP 4636 Abidjan 01, Tel. + 225 20 22 01 50 Fax. + 225 20 22 44 17, E-mail. kabran_assoumou@yahoo.fr

	Mr. Kouakou Kouame	Inspecteur Général Coordonnateur Général	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Tour C, 10eme Etage/ 20 BP 256 Abidjan 20, Tel. + 225 20 22 39 24, Fax. + 225 20 22 39 24, E-mail. koicouvi@yahoo.fr
	Prof. Sylla Moussa	Directeur de la Planification et de l'Évaluation	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 22 BP 582 Abidjan 22, Tél mobile: (00225) 08497475, + 225 20 32 22 65 Email. ba_mouss@yahoo.fr
	Mr. N'Guessan Kouame Francis	Sous-Directeur Inspecteur	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, 08 BP. 73 ABIDJAN 08/ Tel. + 225 07 80 50 21, E-mail. kwamezely@yahoo.fr, nkouamefrancis@gmail.com , igetpmetfp@yahoo.fr
	Mme Coulibaly Epse Haidara Tene Natogoma	Inspecteur Général de l'Enseignement Nationale	Ministère de l'Éducation Nationale, BP V 150 Abidjan, Tel. + 225 20 22 52 36/01 33 95 87, Fax. + 225 20 22 52 36/ E-mail. tnhaidara@yahoo.fr
	Mr. Abdoulie Loum	Director General,	Ministry of Higher Education, Research, Science and Technology, Bertil Harding Highway, Gambia Technical Training Institute, P. O. Box 989 Banjul, Kanifing Industrial Estate, The Gambia, Tél. + 220 39 22 977 Tel: 00220-9906619/00220-3906619/00220-7976619, Fax: 00220-4392781, E-mail: dpapsey@yahoo.com, amaloum5908@yahoo.com
GAMBIA	Mr. Alpha Bah	Administrator, EMIS Expert	Ministry of Basic and Secondary Education, Banjul, The Gambia, Tel. + 220 204 23 25, E-mail. alpha.bah@edugambia.gm
GHANA	Mr. Samuel Ansah	Divisional Director of Education	Teacher Education Division, Accra, Tel. +233 0244 112 802, E-mail. samansah54@yahoo.com
	Mr. George Oduro - Ayeh	Deputy Director of Education	Ministry of Education, Technical and vocational Education Division, Accra, Tel. + 233 0243 932 002, E-mail. goduroayeh@gmail.com

	Ms. Veronica Kutin Harvey	Statistician, Researcher	Ministry of Education, M45 Accra, Tel. +233 0546411836 Email. veromah@yahoo.com
GUINÉE	M. Amadou Daïla Barry,	Chef Service du développement des programmes et Coordination pédagogique	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (ETFP), Tel. +224 24 77 58 80, E-mail. bamadoundalia@yahoo.fr
	Dr Camara Cheick Abdoul	Ambassadeur c/o Minister	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et Education Civique, ccheicabd@yahoo.fr / ambaguineeab@yahoo.com
	Mme Diallo Fatoumata Sako	Conseiller	Ambassade de Guinée, Abuja, Tel. +234 805 374 99 85, E-mail. fatsakodiallo2000@yahoo.fr
GUINÉE BISSAU	Salvador Tchonou Dominus	Secrétaire d'État du Gouvernement	Ministère de l'Éducation, Bissau, Guinée-Bissau Tel. (+245) 662 89 07, Email. stchonou@hotmail.com
	Mr. Braima Sanha	Directeur Général, Ecole National d'Administration (ENA) (Estatica)	Ecole Nationale d'Administration (ENA) Bissau CP 1168 Bissau, Zone industrielle Bissau, Guinée Bissau, Tél. + 245 687 12 42 / + 245 533 16 91, E-mail. enabissau@hotmail.com , braima-sanha@hotmail.com
	Docteur Jorge Otinta De Nascimento Nonato	Directeur Général de l'Enseignement Supérieur	Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports PCAMMNA, S/N Bissau/6. Bissau, Tel (+245) 622 82 77/ 514 45 15 Email. diges.gw@gmail.com / jomnta@vsp.br
LIBÉRIA	Mr. Anthony A. Nimely	Educational Planner	Ministry of Education, Monrovia, Tel. +231 886 496 039, E-mail. aanimely@yahoo.com
	Mr. Benjamin K. Sumo	Director Division of Information System & Data Services	Ministry of Education, Liberia, Tel. +231 886 528 701 E-mail. benjaminsumo@yahoo.com
	Mr. Saku S. Dukuly	TVET Specialist	Ministry of Education, Liberia, Tel. +231 0886 55 11 32, E-mail. saku2468@gmail.com
MALI	Mr. Haidara Nouhoum Mahamane	Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (représentant)	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle E-mail. haidara2004@yahoo.fr
	Mr. Mahamane Amadou Maiga	Chef de délégation	Tél. : + 234 816 915 74 78, E-mail. mmaiga58@yahoo.fr

NIGER	Mr. Mahaman Bazamfare	Secrétaire Général	Ministère des enseignements moyen et supérieur et de la recherche scientifique (MEMS/RS), BP 628 Niamey-Niger, Tél. + 227 96 97 20 36, Fax. + 227 20 72 35 36, E-mail. bmahaman@yahoo.fr
	Mr. Labo Bouche Abdou	Directeur de Cabinet	Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFP/E), BP 2501 Niamey – Niger, Tel. + 227 96 97 07 50, E-mail. labo57ma@yahoo.fr
	Mr. Saidou Mahamadou	Directeur de cabinet	MEN/A/PLN, BP 25554 Niamey, Niger Téléphone + 227 96 97 52 47, E-mail. tt-racold@yahoo.fr
	Mr. Abdou Salha	Directeur des études et de la programmation	Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, Tel. + 227 96 26 39 88, E-mail. salhaabdou@yahoo.fr
	Mr. Diarra Moise Didyme	Directeur des statistiques et de l'informatique	Ministère des enseignements moyen et supérieur et de la recherche scientifique (MEMS/RS), BP 628 Niamey-Niger, Tel. + 227 20 20 37 63/90 45 22 01 /96 97 26 70, Fax. + 227 20 72 40 40, E-mail. diarramoise69@yahoo.fr,
	Mr. Daouda Abdourahamane	Directeur des études et de la programmation	MEN/A/PLN – Niger, BP 557 Niamey, Tel. + 227 96 96 72 83 E-mail. daouda0708@gmail.com, abdaouda62@hotmail.fr
NIGÉRIA	Mrs. K. M. Lawal	Director Policy, Planning, Manage and Research	Federal Ministry of Education, FED Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja – Nigeria, Tel. +234 805 601 52 53, E-mail. karamotlawal@yahoo.com
	Engr. Michael Kalu Ofor	Director, Science and Technical Education	Federal Ministry of Education, FED Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja – Nigeria, Tel. +234 803 716 49 06, E-mail. mkekalu@yahoo.com
	Ifeoma Stella Agunwa	Deputy Director, Education Management Information System	Federal Ministry of Education, FED Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja, Tel + 234 803 311 25 83, + 234 805 517 20 38, E-mail. stalif22002@yahoo.com

	Mrs Obiageli Ihekwaba	Deputy Director, National and International Partnership	Federal Ministry of Education, FED Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja,
	Mr. Aliyu Othman	Special Assistant M/HME	Federal Ministry of Education, FED Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja, Tel + 234 803 703 10 84, E-mail. othmanaliyu@yahoo.co.uk
	Dr. Joy Chinwe Ndefo	Assistant Director, Bilateral Agreement, Commonwealth and African Affairs	Federal Ministry of Education, FED Secretariat, Shehu Shagari Way, Abuja, Tel + 234 803 311 07 07, Email. jcndefo2001@yahoo.com
	Mr. Idonuagbe O. Akogun	Program Coordinator / Président	The Electric Education Program, 32 Joseph Ways Street, National Assembly Quarters Abuja, FCT, Tel. + 234 705 577 67 62, E-mail. idon@ie-don.org
SÉNÉGAL	S.E. Mme Saoudatou N'Diaye Seck	Ambassadeur du Sénégal au Nigeria	Ambassade du Sénégal au Nigeria, 12 Jose Marti Crescent – Asokoro – Abuja – Nigeria, Tel. + 234 802 290 46 98 E-mail. ndiayesaoudatou@yahoo.fr, ssndiaye@orange.sn
	Mr. Babacar Ba	Deuxième Conseiller	Ambassade du Sénégal au Nigeria, 12 Jose Marti Crescent – Asokoro – Abuja – Nigeria, Tel. + 234 815 886 81 57 / + 221 77 513 51 21, E-mail. mbaybabacarba@gmail.com
SIERRA LEONE	Mrs. Adama Momoh	Director of Planning	Ministry of Education, Science and Technology, Freetown, Sierra Leone, Tel. + 232 766 119 20, E-mail. tajmo1747@yahoo.co.uk
	Mr. Nabie Kamara	Director of Higher Education,	Ministry of Education, Science and Technology, New England, Freetown, Sierra Leone, Tel. + 232 76 544 120, E-mail. nabiek@yahoo.co.uk
	Mr. Umaru Sesay	Director Islamic Development Bank Project, TVET Project	Ministry of Education, Science and Technology, Tel. + 232 76 640 592, E-mail. ugbessay@gmail.com
TOGO	Mme Lawson-Hellu- Sivo Epse Kato Latre Ayema	Directrice de l'Enseignement Secondaire, Technique Inspectrice de l'Enseignement Technique	Ministère de l'Enseignement Technique – Togo, DEST – Lomé, BP 30265 Lomé, Tel. + 228 901 04 55, 22 21 27 53, E-mail. katola10@yahoo.fr
	Mr. A. Adade Gbikpon Gaba	Conseiller Technique	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, BP 398 / 12 175, Tel. + 228 22 20 35 49 / + 228 22 21 68 65/ + 228 90 11 68 60, Fax. + 228 22 20 07 83, E-mail. adadegbikpongaba@yahoo.fr, mesrtogo@yahoo.fr

	Mr. Dzegle Yawo Kekeli	Administrateur de base de données – expert SIGE	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA)/ Lomé – Togo, Tel. + 228 90 29 50 17, Fax. +228 222 132 41, E-mail. dyverck@yahoo.fr
	Mr. Lomdo P. Bouwissiwe	Directeur Général	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA)/ Lomé – Togo, Tel. + 228 90 04 14 26, Fax. + 228 22 21 32 41, E-mail. pa.lomdo@yahoo.fr
ORGANISATIONS / ORGANIZATIONS			
AAU	Mrs. Garba Juliet	Resource Person	Association of African Universities (AAU), Jos Chapter, Plateau State, Tel. +234 803 517 19 48, E-mail. ajumacores@yahoo.com
ANCEFA / CERAP	Mme Yeo Natogoma Epse Soro	Spécialiste en Éducation pour la paix	ANCEFA, Centre de Recherche et d'Action pour la Paix, Abidjan Cocody, tel. + 225 01 91 83 75, E-mail. bony_yeo@yahoo.fr
ADEA	Mr. Alassane Ouedraogo	Spécialiste en chef du SISED	11 BP 692 CMS Ouagadougou, Burkina Faso, Tel. + 226 71 98 89 15, E-mail. a.l.ouedraogo@afdb.org
	Mr. Maiga Youssouf Ario	Statisticien	11 BP 692 CMS Ouagadougou, Burkina Faso, Tel. +226 79 38 38 53, E-mail. y.maiga@afdb.org
AKSJ	Mme Ibrahim Amina Ali	Secrétaire générale	Association pour la Scolarisation des jeunes (AKSJ) Tel. +227 96 89 95 10, E-mail. aminatou@gmail.com
ANIE	Mr Enenche Peter	Resource person	African Network on Internationalization of Education (ANIE), Zaria, Kaduna state, Tel. + 234 803 325 56 84, E-mail. monaenenche@yahoo.com
AUC	Dr. Yohannes Woldetensae	Senior expert	African Union Commission , Addis Ababa, Ethiopia, Tel. + 251 911 643405, Fax. + 251 115 182072, E-mail. woldetensaey@africa-union.org
UNESCO ABUJA	Dr. Saidou Sireh Jallow		UNESCO Office Abuja, UN House, Diplomatic Zone, Garki, Abuja, Tel. + 234 818 105 54 73, E-mail. ss.jallow@unesco.org

UNESCO BREDA	Mme Ann Therese Ndong-Jatta	Regional Director	UNESCO Dakar, 12 Avenue Leopold Sedar Senghor, E-mail. at.ndong-jatta@unesco.org
	Mr Hervé Huot-Marchand	Programme Specialist	UNESCO Dakar, 12 Avenue Leopold Sedar Senghor, E-mail. h.huot-marchand@unesco.org
	Papa Banga Guisse	Coordonnateur du projet UNESCO/CEDEAO/BAD	UNESCO Dakar, 12 Avenue Leopold Sedar Senghor, Tel + 221 33 849 23 23, Fax. + 221 33 849 23 23, E-mail. pb.guisse@unesco.org , papabanga@unesco.org
	Mrs. Fatimata Ba	Personne Ressource, UNESCO BREDA	INEADE, BP 11248, Tel. + 221 77 53 62 507 / + 221 33 821 48 51, Fax. + 221 33 821 48 51, E-mail. fatiba_ng@yahoo.fr, fatiba14@gmail.com
CIEFFA	Mme Yvette Dembele	Coordonnatrice du CIEFFA	01 BP 1318 Ouagadougou 01, Fax. + 226 50 37 64 96 / + 226 78 85 02 47, Fax. + 226 50 37 64 98, E-mail. cieffa@cieffa.org, moihanbf@yahoo.fr
NBTE	Mr. Muhammad S. Abubakar	Director, NBTE Center of Excellence	National Board for Technical Education (NBTE), Plot B Bida Road PMB 2239, Kaduna, Tel + 234 803 627 68 39, E-mail. msbakar@hotmail.com
Network of VC's	Mr. Coulibaly Lassina	Conseiller académique et politique	Tel. + 234 705 92 0 00 71
PNUD	Mr. Bisanukuli Huliros Alexis	Capacity Development Specialist	PNUD – Centre Regional – Dakar – Tel. + 221 332 43 35, E-mail. alexis.huliro@undp.org
REJED	Mme Ibrahim Balkissa Ali	Coordinatrice	Réseau des Journaliste en Éducation et développement (REJED), Tel. + 227 90 21 06 30
ROCARE	Mrs. Rabiou Rakia	Responsable de programmes	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), BP E 1854 Bamako, Tel. + 223 20 21 16 12, Fax.
COMMISSION CEDEAO	Dr. Adrienne Diop	Commissaire, Développement Humain et Genre	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401 Asokoro District, Abuja – Tel: +234 803 408 81 85, E-mail : adiop@ecowas.int, adrienneydiop@yahoo.fr

Prof. Abdoulaye Maga	Director Department of Education, Culture, Science and Technology	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401 Asokoro District, Abuja - Tel: +234 706 418 52 57, E-mail : abdoulaym@gmail.com/ amaga@ecowas.int
Mrs. Rachel Ogbe	PPO Education	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401, Asokoro District, Abuja, Tel: + 234 803 320 10 59, E-mail : rachelogbe@yahoo.com
Mr. Roland Kouakou	PPO Science & Technologie	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401, Asokoro District, Abuja - Tel: + 234 (0) 706 800 44 76, E-mail : rkouakou@ecowas.int , rolandkouakou1966@gmail.com
Mr. Dieudone Nikiema	Manager of ECOWAS Peacefund	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401, Asokoro District, Abuja Tel: + 234 (0) 812 912 53 14 / + 234 813 538 00 09, E-mail : wendbarka@yahoo.fr,
Ms. Salimata Nanette Ba	Executive Assistant	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401, Asokoro District, Abuja Tel: + 234 (0) 703 413 83 41 E-mail : snanetteb@hotmail.com
Mrs. Ruby David	Culture Expert	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B. 401, Asokoro District, Abuja - Tel: + 234 (0) 803 306 32 67, E-mail : rdavid@ecowas.int, ebitam@yahoo.com
Mrs. Joelle Carrena	Secrétaire Bilingue	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B.401, Asokoro District, Abuja, Tel: +234 803 771 24 68, E-mail : ajoellecarrena@yahoo.fr
Ms. Viviane Bombo	Secrétaire Bilingue	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B.401, Asokoro District, Abuja, Tel: +234 706 423 10 90, E-mail : viebombo@gmail.com/ vbomboahou@ecowas.int
Mr. Mathias Idoko	Office Aid	ECOWAS Commission, 101 Yakubu Gowon Crescent, P.M.B.401, Asokoro District, Abuja, Tel: +234

ANNEXE 2

Glossaire des Termes de l'EFTP - du Groupe de Travail Inter-Agences (IAG-WG) au niveau du Siège de l'UNESCO ; Juillet 2011

(Document actuellement disponible uniquement en anglais)
 Definitions of most commonly-used VET terms

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Accreditation (associated term : quality)	Assurance that programmes, materials and institutions, whether under public or private jurisdiction, meet standards as established by legislation. (9)	The official recognition and approval of training courses, programmes and institutions. (6)	A process of quality assurance through which accredited status is granted to a programme or provider of education and training, showing it has been approved by the relevant legislative or professional authorities by having met predetermined standards. (3)	A quality assurance procedure which monitors the quality of teaching and learning and results in a decision as to whether a VET provider or VET programme meets a threshold standard. (7)		Key terms used are: legislation, official, standards, assurance, approval, recognition. All definitions cover both programmes and providers or institutions. Definitions are differently constructed but there is no conflict in their meaning.
Adult education (associated terms: continuing education; lifelong learning)		Education programmes designed for adults that incorporate approaches drawing on the learners' life and work experience. (6)	General or vocational education provided for adults after initial education and training for professional and/or personal purposes. (3)		The entire body of organised educational processes whereby persons regarded as adults by the society to which they belong, improve their technical or professional qualifications, further develop their abilities, enrich their knowledge with the purpose to: 1) complete a level of formal education; acquire knowledge and skills in a new field; 3) refresh or update their knowledge in a particular field. (13)	Key concepts are: after initial education; programmes are provided but there is flexibility in mode and content. Unlikely that these different definitions would lead to confusion.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Apprenticeship (associated terms: skills development; social partners)	A period of long-term training substantially carried out within an undertaking and regulated by statutory law or custom according to an oral or written contract which imposes mutual obligations on the two parties concerned. (9)	A system of training which usually combines on-the-job training and work experience with institution-based training. It can be regulated by law or by custom. (6)	Systematic, long-term training alternating periods at the workplace and in an educational institution or training centre. The apprentice is contractually linked to the employer and receives remuneration (wage or allowance). The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation. (3)	A formal, structured programmed of vocational preparation, sponsored by an employer, that juxtaposes part-time off-the-job instruction with on-the-job training and work experience, leads to a recognized vocational qualification at craft or higher levels, and takes at least two years to complete. (7)		Key concepts include: regulated; combination of on- and off- the job; systematic; formal; contract-based; specific occupation; recognised qualification. Potential for conflict exists in the expectation of 'long-term' and in the application of this term in the informal economy. Models will vary across countries and an overly prescriptive definition may not recognise some valid programmes.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Articulation (associated term: pathway; transfer)	Structures linking levels and programmes of education or education with employment and allowing movement between programmes at the same level or between education and employment. (9)	Education programmes designed for adults that incorporate approaches drawing on the learners' life and work experience. (6)	General or vocational education provided for adults after initial education and training for professional and/or personal purposes. (3)		The entire body of organised educational processes whereby persons regarded as adults by the society to which they belong, improve their technical or professional qualifications, further develop their abilities, enrich their knowledge with the purpose to: 1) complete a level of formal education; acquire knowledge and skills in a new field; 3) refresh or update their knowledge in a particular field. (13)	A lack of definitions of this term despite its widespread use, although not a term used by ILO. The UNESCO definition does reflect the generally-accepted understanding of the term.
Assessment (associated terms: certification; quality)		All methods used to appraise performance by gathering evidence to determine whether learners, trainers, training methodologies, programmes and institutions have achieved the required standards. (6)	The process of appraising knowledge, know-how, skills and/or competences of an individual against predefined criteria. (3)	A quality assurance procedure which monitors the quality of teaching and learning and results in a graded judgment about the quality of a VET provider or programme. (7)		All definitions include the concepts of appraisal or monitoring. But confusion exists between assessment of the individual (EU) and the broader definitions which also encompass assessment of providers and programmes. The term should therefore not be used alone but always contextualised.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Certification (associated terms: assessment; learning outcome; qualification)	Proof of a qualification acquired by a pupil or student after passing an examination or completion of a course of training. (10)	The formal assurance that an individual has successfully achieved a defined set of learning outcomes. (6)	The process of issuing a certificate, diploma or title formally attesting that a set of learning outcomes acquired by an individual has been assessed and validated by a competent body against a predefined standard. (3)			Key terms are: proof; assurance; formal; (pre)-defined; completion; competent body. Definitions are differently constructed but there is no conflict in their meaning.
competence (associated terms: employability; human capital development; learning outcome; skills development)	The proven or demonstrated individual capacity to use know-how, skills, qualifications or knowledge in order to meet the usual, and changing, occupational situations and requirements. (10)	The ability, encompassing knowledge, skills and attitudes of an individual to perform adequately in a job. (6)	The ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development). (3)			Key terms are: ability; capacity; proven; apply; perform; context; situations; requirements. The EU definition is broader by going beyond the work context. This is unlikely to cause difficulty in general use of the term.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Continuing education (associated terms: adult education; lifelong learning)	All forms and types of education pursued by those who have left formal education at any point and who entered employment and/or assumed adult responsibilities. (9)	Educational programmes for adults in personal, academic and occupational subject areas. It allows individuals to complete formal education, to acquire or update knowledge and skills and gain qualifications. It can take place within and outside the formal education system. (6)	Education or training after initial education and training - or after entry into working life. (3)	Covers the learning activity of those returning to education after having left initial education. The full-time equivalent duration of the programmed is at least one semester. (7)		General agreement that it takes place after initial or formal education, could be delivered in the formal education system and covers a wide variety of activities. Only significant conflict is the OECD duration requirement.
curriculum (associated term: programme)	An organized programme of both theoretical and practical studies, the successful completion of which is considered necessary to achieve specified educational goals corresponding to different levels of knowledge and qualification. (9)	A detailed description of the objectives, content, duration, expected outcomes, learning and training methods of an education or training programme. (6)	The inventory of activities implemented to design, organise and plan an education or training action, including the definition of learning objectives, content, methods (including assessment) and material, as well as arrangements for training teachers and trainers. (3)			Key terms are: organised programme; inventory of activities. Potential area for disagreement is the inclusion of training of teachers and trainers by EU. Otherwise, although the definitions are expressed differently, their meanings are largely compatible.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Employability (associated terms: competence; mobility; skills development)	Portable competencies and qualifications that enhance an individual's capacity to make use of the education and training opportunities available in order to secure and retain decent work, to progress within the enterprise and between jobs, and to cope with changing technology and labour market conditions. (10)	Portable competencies and qualifications that enhance an individual's capacity to make use of the education and training opportunities available in order to secure and retain decent work, to progress within the enterprise and between jobs, and to cope with changing technology and labour market conditions. (6)	The combination of factors which enable individuals to progress towards or get into employment, to stay in employment and to progress during career. (3)			ILO and UNESCO use the same definition and EU's is highly compatible with it.
Equitable access (associated terms: access; equity; social inclusion)						

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Human capital development (associated terms: competence; lifelong learning; skills development; vocational education and training)			a) work which contributes to the lifelong development of individuals' skills and competences through the improvement of vocational education and training systems (4). b) knowledge, skills, competences and attributes embodied in individuals that facilitate personal, social and economic well-being. (3)	The development of knowledge, skills, competencies and attributes that allow people to contribute to their personal and social well-being, as well as that of their countries. (8)		Key terms are: competences, personal and social well-being. Limited number of definitions available but these are highly compatible. HCD is not used by ILO which prefers Human Resource Development.
Informal education (associated term: non-formal education)	Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. Informal learning is part of non-formal learning. It is often referred to as experiential learning and can to a certain degree be understood as accidental learning. (10)	Unstructured education/training that takes place outside the formal education/training system. (6)		Learning resulting from daily activities related to work, family or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. Informal learning is in most cases unintentional from the learner's perspective. (3)	Acquisition of skills through ad hoc means, such as from parents, elders, or by observing and practising on the job. ADB (1)	Key terms are: unstructured; not organised; unintentional; without clearly-stated objectives; related to work, family or leisure. All definitions are compatible. However UNESCO states that informal learning is part of non-formal learning whereas the other agencies consider non-formal learning to be structured.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Learning outcome (associated terms: certification; competence; qualification; qualification framework)			The set of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process, either formal, non-formal or informal. (3)			More definitions required in order to be sure that a common understanding prevails.
Lifelong learning (associated terms: adult education; continuing education; human capital development; skills development)	All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and/or qualifications for personal, social and/or professional reasons. (10)	All learning activities undertaken throughout life for the development of competencies and qualifications. (6)	All learning activity undertaken throughout life, which results in improving knowledge, know-how, skills, competences and/or qualifications for personal, social and/or professional reasons. (3)			Key terms are: all learning; throughout life; competences; qualifications. UNESCO and ETF use largely the same definition. A general weakness of the definitions is their emphasis on qualifications; thereby excluding informal learning.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Mobility (associated term: employability)	The ability of an individual to move and adapt to a new occupational environment. (10)		The ability of an individual to move and adapt to a new occupational environment. (3)			UNESCO and ETF use the same definition. More definitions would be required to be confident that a common view prevails.
Non-formal education (associated term: informal education)	Education which takes place outside the formal system on either a regular or an intermittent basis. (9)	Organised and systematic learning activity conducted outside the formal education system. (6)	Learning which is embedded in planned activities not explicitly designated as learning (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Non-formal learning is intentional from the learner's point of view. (3)		Organised training outside the education and training system. ADB (1) Any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the definition of formal education. It may take place both within and outside educational institutions and cater to persons of all ages. ISCED (13)	Key terms are: regular, organised, systematic, planned, intentional. The only substantial contradiction that exists is UNESCO's view that informal is a sub-set of non-formal. This is emphasised by the need for an explicit system, required by the other agencies, not being evident in the UNESCO definition.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Pathway (associated term: articulation)		A sequence of learning or experience to be followed for attaining competence. (6)	A set of related education or training programmes provided by schools, training centres, higher education institutions or VET providers that facilitates individuals' progression within or between activity sectors. (3)			Whilst the definitions are not incompatible, the EU's suggests a more formal, institutionalised approach than that of ILO.
programme		A group of training activities defined by the subject matter to be covered, content, objectives, target population, methodology, duration and expected outcomes.	An inventory of activities, content and/or methods implemented to achieve education or training objectives (acquiring knowledge, skills and/or competences), organised in a logical sequence over a specified period of time. (3)			Key terms are: activities, objectives, duration. High level of compatibility, but only two definitions.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Qualification (associated terms: certification; learning outcome; qualification framework)	A formal expression of the vocational or professional abilities of a worker which is recognized at international, national or sectoral levels. An official record (certificate, diploma) of achievement which recognizes successful completion of education or training, or satisfactory performance in a test or examination. (10)	Certification awarded to an individual in recognition of having achieved particular knowledge, skills or competencies. It is also the formal expression of the vocational or professional abilities of a worker which is recognized at international, national or sectoral levels. (6)	The formal outcome (certificate, diploma or title) of an assessment and validation process which is obtained when a competent body determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards and/or possesses the necessary competence to do a job in a specific area of work. (3)	When a competent body determines that an individual has learned knowledge, skills and/or wider competences to specific standards. (7)		Key terms are: formal; recognition; competent body; achievement; standards; levels. High levels of compatibility between all definitions.
Qualification framework (associated term: qualification)	The structure into which accredited qualifications are placed, allowing learners, training providers and employers to gain information about the broad equivalence of qualifications. (10)	A system for placing qualifications that meet certain standards of quality on one of a series of hierarchical levels. (11)	An instrument for the development and classification of qualifications (e.g. at national or sectoral level) according to a set of criteria (e.g. using descriptors) applicable to specified levels of learning outcomes. (3)			Key terms are: structure, classification, equivalence, criteria, levels. The definitions are expressed very differently but are generally compatible.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
<p>Recognition of prior learning (associated term: access)</p>		<p>Acknowledgement of the knowledge and skills that an individual has acquired in previous training and work or through experience. (6)</p>				<p>Key concepts are acknowledgement and the acceptance of a diversity of learning modes and locations.</p> <p>More definitions are needed by the agencies to be confident that the term is similarly understood by all.</p>

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
<p>Skills development (associated terms: apprenticeship; competence; employability; human capital development; lifelong learning; vocational education and training)</p>	<p>(Skill is) the relevant knowledge and experience needed to perform a specific task or job and /or the product of education, training and experience which, together with relevant know-how, are the characteristics of technical knowledge. (10)</p>	<p>It is the task of basic education to ensure to each individual the full development of the human personality and citizenship; and to lay the foundation for employability. Initial training develops further his or her employability by providing general core work skills, and the underpinning knowledge, and industry-based and professional competencies which are portable and facilitate the transition into the world of work. Lifelong learning ensures that the individual's skills and competencies are maintained and improved as work, technology and skill requirements change; ensures the personal and career development of workers; results in increases in aggregate productivity and income; and improves social equity. (12)</p>			<p>The acquisition of knowledge and skills for the world of work – the practical competencies, know-how and attitudes necessary to perform a trade or occupation in the labour market (i.e. the outcome of the learning process without regard to source). ADB (2)</p>	<p>Key terms are: knowledge, experience.</p> <p>ADB is the only agency which provides a specific definition. As this is a term becoming more widely used it is important to have reassurance that all agencies are using it to mean the same. At present that could not be guaranteed.</p>

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Social inclusion (associated terms: access; equitable access; equity)		The conditions and processes whereby an individual or a population group is granted access to benefits or beneficial circumstances, including those related to education and training. (6)	The integration of individuals – or groups of individuals – into society as citizens or as members of various public social networks. Social inclusion is fundamentally rooted in labour market or economic inclusion. (3)			Key terms are: access; integration; benefits; networks. Definitions are differently constructed but there is no contradiction in their meaning.
Social partners (associated term: apprenticeship)		Employers represented by employers' organisations and workers represented by trade unions. (6)	Employers' associations and trade unions forming the two sides of social dialogue. (3)	Organisations of employers and employees representing specific or sectoral interests. (7)		Key terms are: employers; employees; representing. Definitions are differently constructed but there is no contradiction in their meaning.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
<p>Teacher (associated term: trainer)</p>	<p>A person employed in an official capacity for the purpose of guiding and directing the learning experience of pupils and students in an educational institution, whether public or private. Usually, the person should have completed a professional training course in a teacher education institution leading to the award of appropriate credentials. (9)</p>	<p>An individual with pedagogical and professional skills, as well as experience, who teaches students. (6)</p>	<p>A person whose function is to impart knowledge, know-how or skills to learners in an education or training institution. (3)</p>	<p>Vocational teachers are those who are primarily responsible for vocational theory. (7)</p>		<p>Different approaches evident in the terms: direct the learning experience; teaches; impart knowledge, know-how or skills. ILO puts more stress on the required skills and experience to be a teacher; the others are concerned with their official capacity. Some acceptance needed that a teacher fulfils a recognised role in every country but that the requirements to be a teacher and the recommended teaching approach may vary.</p>

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Trainer (associated term: teacher)	Anyone, who in the context of initial and/or continuing vocational training, is competent to intervene in the training process by teaching or training. (10)	A person with pedagogical and professional skills, as well as experience, who imparts practical and theoretical training in an education and training institution or enterprise. (6)	Anyone who fulfills one or more activities linked to the (theoretical or practical) training function, either in an institution for education or training, or at the workplace. (3)	Those who are primarily responsible for imparting practical vocational skills. (7)		Similar to the definition of teacher, ILO puts more stress on the required background of the trainer. UNESCO does not detail what 'competent' means. All are concerned with practical skills, not all with knowledge. EU specifically mentions the workplace. Some potential for misunderstanding of each other's meanings.
Transfer (associated term: articulation)	The capacity (of competences) to be transferred to a new context, either occupational or educational. (10)	Competencies that can be transferred to a new job, occupation, or education and training programme. (6)	The degree to which knowledge, skills and competences can be used in new occupational or educational environments, validated and certified.			None of the agencies offers an explicit definition for this term. The UNESCO and ILO definitions refer specifically to transferability of competences and EU to transferability of learning outcomes.

Term	UNESCO definition	ILO definition	EU definition	OECD definition	Other examples	Observations
Vocational education and training (VET) (associated terms: human capital development; skills development)	Those aspects of the educational process involving, in addition to general education, the study of technologies and related sciences, and the acquisition of practical skills, attitudes, understanding and knowledge relating to occupations in various sectors of economic and social life. (9)	Education and training beyond compulsory education, but excluding degree-level programmes, which provides individuals with occupational or work-related knowledge and skills. (6)	Education and training which aims to equip people with knowledge, know-how, skills and/or competences required in particular occupations or more broadly on the labour market. (3)	Education and training programmes containing both knowledge (theoretical understanding) and practical skills, designed for, and typically leading to, a particular job or type of job. (7)	The sources of skills acquisition, (i.e. the training supply). ADB (2)	Key terms are: occupation; trades; job; knowledge; skills; labour market; preparation. ILO specifically puts VET beyond compulsory education which may be incompatible with other agencies' views.
Vocational guidance	Assisting individuals through orientation to learn about relevant opportunities for education, training and work, and facilitating through counselling their career planning. (9)	The counselling of individuals on career, job, learning, education and training opportunities. (6)	Services (career information, guidance and counselling) intended to assist people of any age and at any point in their lives, to make education, training and occupational choices and to manage their careers. (5)			Key terms are: counselling, education, training, work, career. ETF is the only one which specifically mentions 'any age' but the others do not contradict it. Definitions are largely compatible.

Sources of TVET terminology

1. ADB (Asian Development Bank). 2008. *Skilling the Pacific*
2. ADB (Asian Development Bank). 2009. *Good Practice in Technical and Vocational Education and Training*
3. CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). 2008. *Terminology of European Education and Training Policy*
4. EC Regulation No. 1339/2008 of the European Parliament and of the Council. 16/12/2008. *Establishing a European Training Foundation*
5. ETF (European Training Foundation). 2009. *In Demand: Career Guidance in EU Neighbouring Countries*
6. ILO (International Labour Organisation). 2006. *Glossary of Key Terms on Learning and Training for Work*
7. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Draft 16/9/2009. *Learning for Jobs*
8. OECD Insights. 2007. *Human Capital: How What You Know Shapes Your Life*
9. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). Revised edition 1984. *Terminology of Technical and Vocational Education*
10. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). Proposal ED/BAC/VET 81294. *Glossary Technical and Vocational Training*
11. ILO (International Labour Organisation). 2007. *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*
12. ILO (International Labour Organisation). 2000. *Conclusions concerning human resources training and development, adopted by the International Labour Conference at its 88th Session*
13. ISCED (International Standard Classification of Education). 1997



Bureau de l'UNESCO à Dakar
12, Avenue L.S. Senghor,
B.P. 3311, Dakar, Sénégal.
Tel : (221) 33 849 23 23
Fax : (221) 33 823 83 93
Site web : <http://www.dakar.unesco.org>