



**Groupe de Coordination sur le Dialogue politique mondial (sous-groupe "Afrique")
du Groupe de suivi du Processus de Bologne (BFUG) - Espace Européen de
l'Enseignement Supérieur**

Reconnaissance dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie

Perspectives dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, en Afrique et au Proche-Orient

La demande de parcours d'apprentissage flexibles et/ou alternatifs augmente, étant donné qu'un nombre croissant de personnes — en Europe et dans le reste du monde — cherchent à actualiser et à améliorer leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs compétences afin de mieux les adapter aux besoins socio-économiques.

Le présent article résume les principaux enseignements tirés d'une conférence [en ligne sur la reconnaissance pour l'éducation et la formation tout au long de la vie](#), organisée par le sous-groupe «Afrique» du groupe de coordination sur le dialogue politique mondial [du groupe de suivi de Bologne \(BFUG\)](#) au sein de [l'Espace européen de l'enseignement supérieur \(EEES\)](#).

La conférence, qui s'est tenue le 6 juin 2023 avec le soutien [du projet In-Global financé](#) par le [programme Erasmus +](#), a rassemblé environ 120 participants venus d'Europe, d'Afrique et d'autres régions du monde et a donné lieu à un échange informel de vues, d'expériences et de bonnes pratiques, enrichi de contributions dans le cadre d'une discussion en ligne.

Il s'agissait de la deuxième conférence en ligne EHEA-Afrique sur la reconnaissance organisée par le sous-groupe Afrique. La [première a eu lieu le 12 décembre 2022](#) et s'est concentrée sur les instruments, outils et pratiques de reconnaissance académique aux niveaux régional et national, tant entre les régions européennes et africaines qu'au sein de celles-ci.

Reconnaissance pour l'éducation et la formation tout au long de la vie — L'Europe et l'Afrique sont confrontées aux mêmes défis et doivent s'attaquer à des problèmes similaires.

- L'Europe et l'Afrique ont tous deux déployé des efforts considérables pour mettre en place des systèmes, des cadres, des politiques et des institutions pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et la reconnaissance des qualifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur.
- Des outils de reconnaissance pour l'apprentissage tout au long de la vie existent dans les deux régions, mais ils doivent être effectivement mis en œuvre. Tant l'Europe que l'Afrique sont confrontées à des défis en ce qui concerne la reconnaissance de l'apprentissage préalable (RPL), tels que la diffusion d'informations entre les parties prenantes et la garantie de la qualité, de l'inclusion, ainsi que de l'équité et de la

transparence, des procédures et des programmes de formation proposés par les prestataires de formation traditionnels et non traditionnels. Les instruments internationaux facilitent la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience et l'accréditation des apprentissages antérieurs. Néanmoins, lorsqu'il existe des politiques en matière de valorisation des acquis antérieurs (VAE), la reconnaissance automatique est limitée.

- Tant l'Europe que l'Afrique recherchent des types d'apprentissage diversifiés et flexibles, associant également les employeurs, y compris au moyen de *microcertifications*. Les *microcertifications* soutiennent l'apprentissage tout au long de la vie, mais doivent s'appuyer sur une compréhension commune et sur une assurance qualité, y compris pour la reconnaissance des apprentissages antérieurs, afin de renforcer la confiance.
- Les établissements d'enseignement supérieur doivent comprendre et reconnaître que la compréhension de la nature des certifications évolue. Les établissements passent progressivement du statut de prestataires uniques à la reconnaissance des *microcertifications*. Tout au long de ce processus, ils doivent s'adapter afin d'éviter des rigidités dans l'admission de personnes possédant des qualifications pertinentes, ce qui pourrait empêcher ces celles-ci d'accéder à des études complémentaires et limiter leur potentiel.
- Les plateformes numériques peuvent rendre la reconnaissance plus accessible pour les titulaires de qualifications/*microcertifications*, ainsi que pour les employeurs ou institutions potentiels qui souhaiteraient utiliser ces qualifications pour faciliter de nouvelles possibilités. Toutefois, la numérisation n'est pas sans risques en termes d'inégalité (accès aux plateformes numériques et compétences numériques des étudiants, du personnel et des administrateurs pour exploiter les plateformes) et de sécurité.
- Les établissements d'enseignement supérieur devraient également réfléchir à l'objectif de reconnaissance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, en particulier en ce qui concerne le perfectionnement des compétences et la reconversion professionnelle en vue de l'employabilité, étant donné qu'il mobilise des ressources importantes. La reconnaissance académique est-elle réellement nécessaire pour chaque *microcertification* pour qu'elle soit reconnue par le marché du travail? Quels types de certifications recherchent les employeurs en ce qui concerne les microcertifications délivrées par les établissements d'enseignement supérieur?
- Tant l'Europe que l'Afrique doivent accorder une plus grande attention aux besoins des migrants et des réfugiés, en particulier de ceux qui ne disposent pas de preuves de leurs qualifications.
- Le partage d'informations, l'échange de bonnes pratiques, la coopération internationale et le renforcement des capacités sur les différents aspects de la reconnaissance sont essentiels pour faire en sorte que tous «parlent la même langue» et œuvrent à la réalisation des mêmes objectifs. Étant donné que le cadre et les outils de l'Europe sont plus matures que les cadres et outils continentaux de l'Afrique — tels que le cadre continental africain des certifications — les pays africains pourraient tirer certains enseignements et bonnes pratiques de l'Europe en ce qui concerne l'octroi de ressources, la promotion et la mise en œuvre de ces outils. Le partage des pratiques devrait toujours tenir compte des différentes vitesses de développement et de mise en œuvre d'un pays et d'une institution africains à l'autre, ainsi que du fait que certaines régions africaines sont plus avancées en ce qui



concerne la reconnaissance, les cadres d'assurance de la qualité et les cadres des certifications.

Reconnaissance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur — en expansion mais confrontée à des défis de mise en œuvre

La professeure [Cristina Ghithulică](#) (Agence roumaine pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur — ARACIS) a rappelé que l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) a été fondé en 2010 en tant que cadre de coopération volontaire, piloté par le processus de Bologne, qui a été lancé en 1999. L'EEES réunit 49 pays, la Commission européenne et les parties prenantes de l'enseignement supérieur, et a mis au point une série d'outils et de cadres pour soutenir les réformes de l'enseignement supérieur. Parmi ceux-ci, citons par exemple les outils liés aux cadres de reconnaissance, d'assurance qualité et de certification.

Le communiqué [Rome Ministerial Communiqué de 2020](#) met fortement l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie et appelle à des parcours d'apprentissage flexibles et ouverts, mais aussi à la création d'unités d'apprentissage plus petites utilisant les outils de transparence de l'EEES. L'appel en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie et de la flexibilité se reflète également dans les principes et lignes directrices adoptés par les ministres de l'EEES pour renforcer la dimension sociale de l'enseignement supérieur. L'EEES offre également un forum de dialogue avec d'autres pays et régions du monde par l'intermédiaire du [groupe de coordination sur le dialogue politique mondial](#) à l'initiative de cette conférence EEES-Afrique.

L'éducation et la formation tout au long de la vie constituent un domaine de réforme challengeant depuis le début de l'EEES et sont des thèmes abordés au sein du dialogue avec d'autres pays depuis le premier [forum politique de Bologne](#), qui a appelé à la reconnaissance de l'apprentissage antérieur pour l'élaboration de politiques fructueuses en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Plusieurs outils de transparence et engagements clés au niveau de l'EEES visent à faciliter la reconnaissance des qualifications, en mettant l'accent sur la manière dont les programmes sont construits.

[Le dernier rapport Eurydice sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur](#) montre que seuls 19 systèmes d'enseignement supérieur permettent d'accéder à l'enseignement supérieur sur la base de la valorisation ou de la reconnaissance de l'apprentissage antérieur, et que seuls 18 pays encouragent les adultes à suivre des programmes d'enseignement supérieur, bien que l'Espace européen de l'éducation ait fixé des objectifs ambitieux en matière de formation continue.

Apprentissage tout au long de la vie en Afrique: sur la voie de la tradition informelle à la reconnaissance formelle

[Michael Mawa \(Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est — IUCEA\)](#) rappelle que l'apprentissage tout au long de la vie est profondément ancré dans la transmission orale traditionnelle de l'apprentissage en Afrique et que l'intérêt pour la reconnaissance académique augmente. Des pays tels que *l'Afrique du Sud* et la *Mauritanie* ont mis au point des cadres de certification qui incluent la reconnaissance ou le renforcement de l'apprentissage antérieur. Les

outils d'accumulation et de transfert de crédits et les initiatives régionales jouent un rôle important, tels que la décision du Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est de 2022 relative à la valorisation et à la reconnaissance des qualifications dans la région.

En revanche, l'accès à ces systèmes est limité en raison du manque d'informations sur l'importance des politiques publiques pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et sur la reconnaissance des qualifications non formelles, ainsi que de ressources ou de compétences insuffisantes pour mettre en place des centres d'évaluation et des cadres politiques. Certains établissements, par exemple, ont mis au point des systèmes qui reconnaissent l'apprentissage antérieur et permettent aux adultes d'entrer dans le système éducatif formel et de progresser, mais beaucoup ne l'ont pas fait, ce qui constitue un défi.

Des initiatives conjointes telles que la [convention d'Arusha de 1981 sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, diplômes et autres qualifications universitaires dans l'enseignement supérieur dans les États africains — affaires juridiques](#), la [convention révisée d'Addis-Abeba de 2014 sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, diplômes et autres qualifications universitaires dans l'enseignement supérieur dans les États africains](#) et le cadre [continental africain des certifications](#) fournissent des lignes directrices pour les établissements d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle pour la reconnaissance ou la valorisation de l'apprentissage antérieur. La validation ou l'amélioration de l'apprentissage antérieur joue également un rôle important pour les réfugiés qui ne sont plus en possession de documents attestant leur apprentissage ou leur formation antérieurs. Il convient de considérer que de nombreux États africains doivent encore ratifier la convention d'Addis-Abeba et que l'ACQF est actuellement soutenue au moyen d'une deuxième phase de financement (par l'Union européenne et la GIZ, avec la Fondation européenne pour la formation et la Commission de l'Union africaine), ce qui implique le renforcement des capacités des pays qui développent leurs cadres nationaux de qualification (CNC) et leur référencement.

Valorisation et reconnaissance de l'apprentissage non formel

[Michaela Martin](#) (Institut international de planification éducative, UNESCO) rappelle que la validation de l'apprentissage antérieur est un processus permettant aux individus d'obtenir une certification officielle en reconnaissant et en valorisant les connaissances, les compétences et le savoir-faire acquis au cours de leur expérience professionnelle, personnelle ou volontaire. Les instruments internationaux facilitent la reconnaissance des compétences acquises grâce à l'expérience, y compris les cadres d'action internationaux pertinents pour l'accréditation des apprentissages antérieurs.

[La convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur](#) vise à faciliter la reconnaissance internationale des qualifications universitaires et professionnelles, qu'elles soient acquises dans le cadre d'un enseignement formel, non formel ou informel. L'Union européenne a mis en place des initiatives telles que [Europass](#), le [cadre européen des certifications](#) ou le [Certificat Européen de Compétences](#) afin de soutenir la mobilité des travailleurs, notamment par la reconnaissance de l'apprentissage préalable (RPL).

Ces cadres fournissent des orientations et des recommandations aux pays qui souhaitent élaborer des politiques en matière de VAE, mais chaque pays est responsable de leur mise en œuvre et peut les adapter à sa législation et à ses besoins. Plusieurs pays (*France, Belgique,*



Suède et Norvège en Europe; Tunisie, Sénégal, Maroc et Côte d'Ivoire en Afrique) ont mis au point des politiques et des systèmes de VAE actifs.

Si les politiques de VAE constituent une aspiration commune tant pour l'Europe que pour l'Afrique, leur mise en œuvre varie considérablement d'un pays à l'autre et même au sein d'un même pays. Une étude de l'IIEP-UNESCO sur les [parcours d'apprentissage flexibles dans l'enseignement supérieur](#) montre que, si la plupart des pays examinés disposent de politiques visant à soutenir la VAE, la reconnaissance automatique fondée sur l'apprentissage non formel et informel n'est pas très répandue. Certains pays (*Afrique du Sud, Malaisie*) organisent des procédures de reconnaissance au niveau national, tandis que d'autres (*Finlande*) ont tendance à s'appuyer sur la responsabilité institutionnelle ou à déléguer à des prestataires externes d'accréditation et de validation (*Royaume-Uni, Malaisie*). Bien que certains pays aient progressé dans l'utilisation de la VAE, il ne s'agit pas d'une voie commune vers l'enseignement supérieur. En *Afrique du Sud*, l'un des pays les plus avancés en matière de VAE en Afrique, moins de 10 % des étudiants accèdent à l'enseignement supérieur par cette voie.

Reconnaissance de l'apprentissage antérieur (VAE) dans l'enseignement supérieur pour adultes en Belgique et au Sénégal

Valérie Fontaine (Communauté française de Belgique, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles) a exposé comment, depuis 1991, le système d'enseignement supérieur pour adultes de la *Communauté française belge* a permis à un large éventail de personnes (travailleurs, demandeurs d'emploi, réfugiés) de reprendre leurs études en promouvant l'expérience acquise — gratuitement — et propose des cours modulaires et capitalisables pour répondre aux besoins d'initiation, de reconversion ou de perfectionnement.

Le système repose sur l'élaboration de dossiers pédagogiques, rédigés par des experts de la profession, caractérisés par des référentiels communs partagés par tous les établissements d'enseignement supérieur pour adultes. Ces cadres définissent des éléments clés tels que les balises et conditions d'accès (titres ou compétences) ou les acquis d'apprentissage. Les demandes peuvent être introduites auprès d'établissements d'enseignement supérieur par des particuliers ou par des organismes de formation. Dans le contexte francophone belge, la «valorisation» (et non «validation») porte le plus souvent sur des acquis formels d'apprentissage, mais peut également viser des acquis non formels (travail bénévole, expérience professionnelle, etc.).

Parmi les défis actuels figurent le manque de visibilité et de sensibilisation à cet outil et le fait que l'utilisation de cet outil prend du temps pour les établissements d'enseignement supérieur.

Selon le Professeur **Lamine Gueye** (Autorité nationale d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation — ANAQ SUP, Sénégal), la VAE au *Sénégal* est un moyen d'améliorer l'employabilité dans un contexte où 96,4 % des emplois sont occupés dans le secteur informel. La VAE soutient également la mobilité des réfugiés et des travailleurs immigrés. La reconnaissance des qualifications traditionnelles fonctionne bien au niveau de l'enseignement supérieur, mais la structuration de la valorisation de l'expérience et du savoir-faire acquis en est encore à ses balbutiements en matière de formation professionnelle.

Conformément à la loi de 2015 sur la formation professionnelle et technique, toute personne a la possibilité d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat, à des fins de qualification

professionnelle et les bases juridiques de la VAE. Un comité technique inclusif créé en 2020 est chargé d'analyser les applications, tandis qu'une phase pilote est en cours pour faciliter la VAE dans des secteurs tels que la maçonnerie, la fabrication de chaussures, la bijouterie, l'artisanat et l'agriculture. Un projet expérimental porte également sur la reconnaissance de l'apprentissage préalable des femmes dans le secteur de la transformation des céréales.

Si la reconnaissance des diplômes n'est pas un problème au *Sénégal*, le défi consiste à permettre la poursuite et la progression de la formation sur la base de l'expérience. Un projet de loi sur ce sujet est en cours de finalisation.

La coordination avec l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle est également importante. La reconnaissance est plus facile pour les diplômes issus d'une formation accréditée par l'autorité nationale d'assurance qualité, à la suite d'une analyse effectuée par une commission impliquant l'ANAQ-SUP. L'un des défis pour l'avenir sera l'articulation des lois relatives à l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

Coup de projecteur sur les microcertifications

Il n'existe pas de définition commune des *microcertifications* à l'échelle mondiale, bien qu'elles aient existé aussi longtemps que l'apprentissage lui-même. Elles couvrent divers petits volumes d'apprentissage, allant d'un cours en ligne ouvert à tous (MOOC) ou d'un badge numérique, en passant par des certificats, des licences ou des programmes d'apprentissage plus complets, qui sont toujours plus petits qu'un court diplôme complet. Les *microcertifications* peuvent être fournies au format numérique ou acquises en face à face. Elles ciblent généralement des connaissances ou des compétences spécifiques et peuvent être fournies par des établissements d'enseignement supérieur, des organisations non gouvernementales, des entreprises privées ou des autorités publiques. La diversité croissante des prestataires non traditionnels donne aux établissements la possibilité d'adapter leur rôle et de passer d'une simple «source» à un «catalyseur» de la connaissance et à la prise en compte de l'expérience des apprenants entrants, en particulier par le biais de la VAE.

Les *microcertifications* suscitent un intérêt croissant, car elles soutiennent l'éducation et la formation tout au long de la vie en termes de reconversion et de perfectionnement professionnels. Toutefois, pour réaliser leur potentiel, elles doivent s'appuyer sur une compréhension commune, être soutenus par des mécanismes d'assurance qualité et être reconnus d'une manière qui reconnaisse correctement les compétences et les connaissances acquises par leur titulaire. Les systèmes d'apprentissage doivent également se pencher de plus en plus sur les compétences professionnelles, en accordant également une attention particulière au développement personnel des apprenants.

Selon [James Keevy \(JET Education Services, Afrique du Sud\)](#), l'assurance de la qualité est le principal défi pour les *microcertifications*. Les systèmes éducatifs sont conçus pour certifier les acquis d'apprentissage formels, mais les *microcertifications* décrivent souvent des connaissances, des aptitudes, des compétences et des valeurs qui ne sont pas liées à un diplôme formel ou à un programme d'études. Au sein d'un écosystème global, les définitions classiques telles que l'apprentissage formel, non formel et informel deviennent donc obsolètes.

Exposant la perspective européenne, [Chiara Finocchietti \(CIMEA-NARIC, Italie\)](#) a rappelé le communiqué de Rome, dans lequel les ministres de l'enseignement supérieur des pays de l'EEES préconisent des parcours flexibles et ouverts et un apprentissage centré sur l'étudiant.



Elle souligne que le projet [MICROBOL](#), financée par l'Union européenne, a confirmé que les outils de Bologne sont applicables aux microcertifications et a proposé un cadre commun pour les micro-crédits à appliquer dans l'EEES, bien que des efforts continus soient en cours.. Une autre étape importante en Europe a été la [recommandation du Conseil de 2022 relative à une approche européenne des microcertifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité](#). En outre, des lignes directrices communes à l'intention des établissements d'enseignement supérieur seront disponibles à l'automne 2023.

Selon [Irene Mutuzo](#) ([Institut](#) de normalisation des ingénieurs électriques et électroniques — IEEE), les employeurs recherchent des demandeurs d'emploi possédant des qualifications formelles ainsi que des compétences générales acquises dans le cadre d'un apprentissage non formel et informel. Et le fait que les apprenants puissent empiler différentes *microcertifications*, afin d'obtenir un diplôme complet, encourage l'apprentissage à long terme. En *Ouganda* et en *Afrique de l'Est*, les établissements d'enseignement et de formation investissent dans la création de modalités d'apprentissage plus courtes et flexibles.

La démonstration et la vérification des *microcertifications* augmentent la charge de travail des établissements d'enseignement supérieur alors que les plateformes numériques de certification peuvent contribuer au traitement d'un grand nombre de demandes et à la mise à disposition immédiate des résultats. Toutefois, la numérisation n'est pas une panacée, en particulier lorsqu'il existe un accès limité aux infrastructures numériques, un internet instable ou un risque de fraude.

Reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie — un point de vue des pays lusophones en Europe et en Afrique

Les conférences Afrique-EEES sont conçues pour donner la parole à toutes les régions africaines et à tous les groupes linguistiques dominants, dans le respect de la diversité des systèmes d'enseignement supérieur que cela implique. Après un aperçu détaillé de l'approche européenne en matière de reconnaissance automatique et mutuelle et de validation des compétences, présenté par [Eduarda Castel Branco](#) (Fondation européenne pour la formation), la [professeure Ana Nhampule](#) (Universidade Joaquim Chissano, Maputo, *Mozambique*) a confirmé que la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie est complexe et nécessite une réponse conjointe associant différentes politiques et parties prenantes, ainsi que des recherches approfondies. Les *microcertifications* sont également essentielles pour reconnaître l'apprentissage tout au long de la vie. L'objectif ultime est de faire en sorte que les pays et les institutions disposent de qualifications et de compétences transparentes qui feront l'objet d'une reconnaissance mutuelle. Au *Mozambique*, le secteur de l'enseignement supérieur joue un rôle limité pour répondre aux besoins continus en matière de développement professionnel et d'apprentissage tout au long de la vie. Seul le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) a récemment introduit des mécanismes de reconnaissance des apprentissages antérieurs et, en 2022, a reconnu des compétences d'environ 30 professionnels et a délivré des certificats. Cette expérience a permis de constater l'intérêt du pays pour la VAE. Au-delà des politiques, il est nécessaire de disposer d'outils appropriés pour la reconnaissance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Certains outils, tels que le système [européen de transfert et d'accumulation de crédits \(ECTS\)](#), sont déjà en place dans l'EEES et sont également utilisés par certains pays partenaires pour l'échange d'étudiants. Cependant, les cadres de certification doivent être comparables afin de garantir



que les établissements certifient et reconnaissent des compétences similaires. Les pays africains lusophones, ainsi que d'autres pays africains, ont élaboré leurs propres politiques, mais doivent encore mettre au point les mécanismes et outils nécessaires. L'ACQF II susmentionné soutient la capacité à élaborer et à mettre en œuvre des cadres nationaux de certification en Afrique, et l'initiative HAQAA III (Harmonisation, Accréditation et Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur africain), financée par l'Union européenne, soutient une cartographie des systèmes de crédits en Afrique et un projet universitaire pilote : le Système Africain de Transfert de Crédits (ACTS).

Dans l'ensemble, il est nécessaire de créer un espace de dialogue et d'apprentissage mutuel entre l'Afrique et l'Europe, afin de mettre en place un système qui permettra à tous, y compris les réfugiés et les autres personnes déplacées, de bénéficier et d'accroître les possibilités de travail et de carrière et de faciliter la reconnaissance des apprentissages antérieurs et d'autres nouvelles formes d'apprentissage.

Le rôle des employeurs

Selon le Professeur Mawa, il est important de recueillir les points de vue des employeurs, des diplômés et des titulaires de qualifications potentiels non seulement pour élaborer des programmes d'enseignement supérieur ou professionnels, mais aussi pour élaborer des politiques. Dans différents pays d'Afrique de l'Est, les employeurs participent à la préparation de la politique régionale pour la reconnaissance des acquis, par exemple dans les processus d'évaluation et de certification, et même dans les entretiens avec les candidats qui recherchent la certification de certaines compétences. Les employeurs commencent à définir leurs attentes en termes de qualifications, mais aussi, de manière plus critique, des compétences attendues des diplômés de l'enseignement supérieur à tous les niveaux sur le lieu de travail. Mais cela n'est pas suffisant. Il est nécessaire d'associer davantage les employeurs, en particulier parce qu'ils recherchent désormais des compétences non techniques et de communication, au-delà des compétences théoriques en classe. Pour répondre aux attentes des employeurs, les établissements d'enseignement supérieur et les autres centres d'examen commencent donc à évaluer les candidats sur ces compétences.

Selon le Professeur Nhampule, les employeurs devraient également rendre compte de la mesure dans laquelle leurs attentes en matière de performances des diplômés sont satisfaites.

Il souligne que la participation des parties prenantes est un principe fondamental de l'assurance de la qualité pour les établissements d'enseignement supérieur. Il est toutefois quelque peu sceptique quant à l'intérêt des employeurs à reconnaître les différentes certifications sur le marché, car les employeurs préfèrent souvent développer des programmes en interne et ne se penchent pas sur l'offre du marché ou des établissements d'enseignement supérieur. En outre, bon nombre des compétences évaluées par les employeurs lors de l'embauche de leur personnel ne sont pas des compétences professionnelles traditionnelles. Une [étude du Forum économique mondial](#) montre que des compétences telles que la pensée analytique et créative sont les plus importantes pour les travailleurs en 2023. De plus, selon [LinkedIn](#), la gestion, la communication, les services à la clientèle, le leadership ou la vente sont les compétences les plus populaires d'aujourd'hui. Ils peuvent ne pas être traditionnellement proposés ou certifiés par l'enseignement supérieur. Les employeurs examinent les CV et les lettres de motivation, mais environ 76 % d'entre eux s'appuient également sur des entretiens et des interactions



directes avec les demandeurs d'emploi. Les employeurs utilisent également divers tests de compétences spécifiques qui se trouvent sur le marché. Ils ne regardent pas vraiment les qualifications — à l'exception peut-être d'un premier examen des candidatures — et préfèrent tester eux-mêmes les candidats.

Remédier au manque de sensibilisation: un rôle pour les autorités, les institutions, les parties prenantes et la communauté internationale

Le manque de sensibilisation est lié au fait que les différents modes d'apprentissage ou d'acquisition de compétences sont nouveaux pour de nombreuses personnes et sociétés. Toutefois, elle peut également dissimuler un élément de rigidité et de réticence à accepter le changement.

Selon la Professeur Ghițulică, après 20 ans de développement conceptuel et de travail collectif en Europe, l'[Espace européen de l'enseignement supérieur](#) ne fonctionne pas comme on le souhaite, et il faut peut-être plus de temps. Les établissements d'enseignement supérieur ont tendance à s'en tenir à leur rôle traditionnel de délivrance de diplômes réguliers et de pratique de la recherche, mais il est maintenant temps qu'ils s'adaptent. Aujourd'hui, compte tenu du rythme de l'évolution technologique, les compétences doivent changer tous les 5 ans, les gens n'ont pas le temps de passer à un diplôme complet et auront besoin d'unités d'apprentissage plus petites et dynamiques tout au long de leur vie. Les pouvoirs publics doivent soutenir à la fois les institutions et les bénéficiaires dans ce processus, y compris sur le plan financier, ce qui nécessite de repenser le financement public de l'enseignement supérieur.

L'impulsion pourrait également provenir des apprenants eux-mêmes. L'orientation vers différents types d'apprentissage pour la vie professionnelle et personnelle est désormais disponible partout, mais les compétences sociales et émotionnelles sont également importantes. Les citoyens doivent se sentir autonomes par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie, non seulement en termes de compétences professionnelles, mais aussi de développement personnel, pour pouvoir choisir ce qui leur convient, car cela a une incidence sur la réussite personnelle ou professionnelle. Il s'agit également de construire des biens culturels et éducatifs, du jardin d'enfants à la retraite, et au-delà.

Le dialogue avec la communauté plus large des praticiens de l'enseignement supérieur et la promotion du dialogue et des échanges transfrontiers avec les parties prenantes contribueront à sensibiliser et à renforcer la confiance mutuelle dans les qualifications résultant de nouvelles expériences d'apprentissage, et à soutenir leur reconnaissance.

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et avis exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne sauraient en être tenues pour responsables.