



unesco

International Institute for
Higher Education in Latin
America and the Caribbean

Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur

Soutenir l'inclusion l'équité et la qualité à l'ère
de la mobilité internationale



L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



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



Publié en 2026 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France et l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC), Edificio Asovincar, 1062-A. Av. Los Chorrros con Calle Acueducto, Altos de Sebacán, Caracas, Venezuela.

© UNESCO 2026

ISBN: 978-980-7175-76-0

DOI: <https://doi.org/10.54674/IN.2026.95>



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

Titre original : *Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape.*

Publié en 2026 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, et l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC).

Les désignations 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.

Auteurs : Vanja Gutović, Mathias Bouckaert, Tiantian Xia, José Antonio Quinteiro Goris, Gonzalo Baroni Boces, Miah Dionne Sears, Madeline Sue Peterson, Elizabeth Osei

Création graphique et mise en pages : César Vercher

Graphisme de la couverture : Weiwei Kang

Traduction: Traducteo

Pour plus d'informations, veuillez contacter :

info-IESALC@unesco.org www.iesalc.unesco.org +58 212 2861020

L'enseignement supérieur se trouve à un tournant

Les bouleversements technologiques, les évolutions démographiques et les mutations du marché du travail transforment l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. Bien que le nombre d'étudiants inscrits ait plus que doublé ces vingt dernières années pour atteindre près de 269 millions en 2024, d'importantes inégalités persistent en matière d'accès, de réussite, de financement et de mobilité. Moins de 3 % des étudiants participent à des programmes de mobilité internationale, seulement 9 % des réfugiés accèdent à l'enseignement supérieur, et de nombreux établissements sont confrontés à des difficultés financières croissantes, à des menaces grandissantes pour la liberté académique et au défi de l'adaptation à la transformation numérique et à l'intelligence artificielle.

S'appuyant sur les données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur et sur une analyse approfondie de la littérature spécialisée, ce premier rapport de l'UNESCO sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur dresse un tableau actuel et étayé d'un secteur à la croisée des chemins. Il recense les défis persistants et les perspectives émergentes qui transforment aujourd'hui l'enseignement supérieur, dans des domaines aussi variés que la participation, l'équité, la gouvernance, l'assurance qualité, le financement, le personnel enseignant, la mobilité étudiante et la reconnaissance des qualifications.

Alors que le monde aborde la dernière ligne droite pour atteindre l'objectif de développement durable 4 relatif à l'éducation, ce rapport constitue un outil pratique pour éclairer les politiques, favoriser le dialogue et soutenir des systèmes d'enseignement supérieur plus inclusifs, équitables, résilients et adaptés à l'avenir.



unesco

"Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix"

Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur

Soutenir l'inclusion l'équité et la qualité à l'ère
de la mobilité internationale

Avant-propos

Aujourd'hui plus que jamais, l'enseignement supérieur est à un tournant. Les bouleversements technologiques, les transitions démographiques, les réalignements géopolitiques et les effets durables de la pandémie de COVID-19 ont fondamentalement transformé le paysage de l'enseignement supérieur. C'est dans ce contexte que l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO IESALC) présente cette première édition du Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur. Je suis convaincu que cette analyse complète deviendra un document de référence indispensable, venant éclairer les mesures prises par les décideurs politiques, les chefs d'établissement et les parties prenantes de l'enseignement supérieur à travers le monde.

L'enseignement primaire et secondaire a déjà fait l'objet de rapports mondiaux systématiques, dans le cadre des travaux de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM). En revanche, le secteur de l'enseignement supérieur a jusqu'à présent été laissé de côté et ne bénéficie pas d'analyses exhaustives comparables. Ce manquement nous a collectivement empêché de prendre des décisions éclairées par des éléments factuels, alors même que l'enseignement supérieur est de plus en plus reconnu comme une étape majeure vers le développement durable, la mobilité sociale, la coopération internationale et la croissance inclusive. Dans les établissements d'enseignement supérieur du monde entier, qui accueillent quelque 269 millions d'étudiants, des inquiétudes se font entendre quant aux taux d'achèvement, au manque d'équité et à la qualité. Elles méritent qu'on s'y intéresse urgemment.

Avancer sans une vision claire de la situation n'est plus une possibilité car l'enseignement supérieur est aujourd'hui à la croisée des chemins, un moment crucial de son évolution. Ce rapport présente donc des données et des analyses absolument indispensables. Il se distingue car il considère l'enseignement supérieur comme un système complexe et interconnecté plutôt que comme un ensemble d'éléments isolés. Parce qu'il s'appuie sur les données concernant 146 pays

– recueillies par notre Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO) – et propose une analyse approfondie des politiques concernant 10 domaines thématiques, ce rapport constitue une base inédite d'éléments factuels qui dépassent le cadre des simples statistiques pour mettre en évidence les schémas plus profonds qui façonnent ce secteur.

La structure en deux parties du rapport, qui cette année examine à la fois les dimensions systémiques et le phénomène spécifique de la mobilité étudiante, témoigne de notre engagement à fournir une analyse aussi bien large qu'approfondie. Essentiellement, ce rapport ne se contente pas de compiler les données. Il a vocation à devenir un outil stratégique indispensable conçu pour ouvrir la voie vers des systèmes d'enseignement supérieur plus inclusifs, plus équitables et de meilleure qualité, un guide pour façonner le paysage mondial de l'enseignement supérieur autour des principes fondamentaux de coopération internationale et de solidarité.

Le Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur est le fruit d'un engagement de longue date de l'UNESCO en faveur de l'enseignement supérieur. Il s'appuie sur les bases établies lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 2022 et sur sa feuille de route, ainsi que sur la Convention mondiale de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, à laquelle viennent s'ajouter les conventions régionales. Il concrétise des principes que nous défendons depuis longtemps en fournissant des informations empiriques nécessaires à leur application. En établissant l'HEPO comme une plateforme permanente pour la collecte et l'analyse de données, nous ne voulons pas seulement étudier la situation actuelle de l'enseignement supérieur – nous mettons en place l'infrastructure nécessaire au suivi et à l'amélioration continue qui seront bénéfiques pour la communauté mondiale dans les années à venir.

J'invite les lecteurs à considérer ce rapport non pas comme un document statique mais comme un appel à l'action. Les tendances qu'il met en évidence – de

la crise du personnel enseignant aux promesses et dangers de la transformation numérique, du manque persistant d'équité à la nécessité d'adopter rapidement des modèles de financement durables – exigent notre attention immédiate et notre mobilisation totale pour mettre en œuvre des solutions. Les données montrent le chemin parcouru, mais aussi tout ce qui reste à faire pour que l'enseignement supérieur soit véritablement un droit humain et un bien commun.

Les défis qui nous attendent sont considérables mais aucunement insurmontables. Le rapport montre des inégalités persistantes en matière d'accès et de participation à l'enseignement supérieur d'une région à l'autre. Le taux brut de scolarisation (TBS) à l'échelle mondiale s'élève à 43 %, mais il masque des disparités régionales criantes. En effet, alors qu'en Europe et en Amérique du Nord le taux de scolarisation s'établit autour de 80 %, en Afrique subsaharienne il n'est que d'environ 9 %, soit bien moins que la moyenne mondiale. La mobilité internationale des étudiants a nettement progressé – près de 7,3 millions de personnes étudiaient à l'étranger en 2023, et ce chiffre a plus que triplé depuis 2000 – mais là encore les disparités régionales sont fortes. L'Europe et l'Amérique du Nord accueillent la majorité des étudiants en mobilité (54 %), tandis que les autres régions absorbent des parts variables de la mobilité sortante.

En outre, seuls 9 % des réfugiés accèdent à l'enseignement supérieur. La liberté académique a régressé, pour revenir au niveau observé il y a 50 ans. Moins de 15 % des pays considèrent le bien-être du personnel enseignant comme une priorité. Un tiers de la population mondiale n'est toujours pas connectée alors que s'annonce l'ère de la transformation numérique. Ces chiffres ne sont pas seulement des statistiques : ils représentent des millions de rêves non réalisés et un immense potentiel inexploité.

Pourtant, ce rapport apporte aussi une lueur d'espoir. L'émergence de nouveaux pôles régionaux de

mobilité, la création de modèles de financement novateurs qui trouvent le bon équilibre entre accès et durabilité et la reconnaissance croissante des qualifications étrangères ouvrent la voie à un avenir plus interconnecté et plus inclusif. L'existence même de ce rapport est la preuve de notre mobilisation collective pour une transformation fondée sur des éléments factuels.

Alors que nous œuvrons pour atteindre l'ODD 4 et respecter notre engagement en faveur d'une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous, ce rapport fournit une base de référence pour la mesure des progrès et une feuille de route présentant les prochaines étapes. Je ne doute pas qu'il permettra d'éclairer les stratégies nationales, d'inspirer des innovations institutionnelles et, en définitive, de bâtir un monde dans lequel un enseignement supérieur de qualité n'est pas un privilège réservé à quelques-uns, mais bien une opportunité offerte à toutes celles et tous ceux qui veulent la saisir.



Borhene Chakroun

Directeur par intérim

Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC)

Remerciements

Cet ambitieux projet n'aurait pas pu être mené à bien sans l'expérience et le dévouement exceptionnels de nombreux intervenants. Nous remercions tout particulièrement Vanja Gutović et Mathias Bouckaert, qui ont dirigé ce travail monumental en faisant preuve d'une vision et d'une rigueur remarquables, ainsi qu'à José Antonio Quinteiro, Gonzalo Baroni Boces, Tiantian Xia, Madeline Sue Peterson, Miah Dionne Sears et Elizabeth Osei pour leur précieuses contributions. Leur capacité collective à synthétiser d'immenses quantités de données sans perdre en clarté analytique et en pertinence politique fait désormais figure d'exemple pour les prochains rapports mondiaux sur l'enseignement supérieur.

Plusieurs collaborateurs et chercheurs ont contribué à enrichir les différents chapitres, et l'équipe de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a fourni de précieuses données. L'exactitude et l'exhaustivité des informations nationales ont pu être vérifiées grâce à l'implication d'un vaste réseau de correspondants nationaux et d'organisations partenaires. Plusieurs collègues de l'UNESCO ont participé à la rédaction et/ou à la révision de ce rapport – Anna D'Addio, Keith Holmes,

Shafika Isaacs, Leila Loupis, Maya Prince, Delphine Santini, Noah Sobe, Peter Wells et Yanhong Zhang. Nous adressons aussi nos remerciements à Sara Maneiro et Shereen Joseph pour leur soutien éditorial. Enfin, que soient remerciés les relecteurs, membres des organisations partenaires et experts reconnus de l'enseignement supérieur – Ana Capilla, José Joaquín Brunner, Roberta Basset, Chiara Finochietti, Susana Karakhanyan, Luca Lantero, Carmen Marquez, David Mills, Elena Ortiz, Francesc Pedró, Jamil Salmi et Manal Stulgaitis.

L'équipe technique de l'UNESCO IESALC, dirigée par Carlos Vicente, doit aussi être saluée pour la création et l'alimentation de la plateforme de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO) qui transforme des données brutes en informations exploitables. Notre reconnaissance va également aux bureaux régionaux, aux commissions nationales et au réseau mondial de l'assurance qualité et des organismes de reconnaissance, qui ont rendu cette analyse exhaustive possible en apportant leur collaboration.

Sommaire

Résumé.....	3
Avant-propos.....	6
Remerciements.....	8
Liste des figures et tableaux.....	10
Acronymes et abréviations.....	12
Introduction	15
1. L'enseignement supérieur aujourd'hui.....	16
2. À propos de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO).....	17
3. Objectif et portée du rapport.....	17
4. Méthodologie.....	18
Collecte et mise à disposition de données internationales par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)	21
Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur	25
Introduction.....	26
Chapitre 1. Participation et achèvement.....	27
Chapitre 2. Équité et inclusion.....	37
Chapitre 3. Gouvernance et cadres législatifs.....	43
Chapitre 4. Assurance qualité externe.....	49
Chapitre 5. Financement de l'enseignement supérieur.....	55
Chapitre 6. Transformation numérique et intelligence artificielle.....	63
Chapitre 7. Personnel enseignant de l'enseignement supérieur.....	73
Partie II : Gros plan sur la mobilité des étudiants	81
Introduction.....	82
Chapitre 8. Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante.....	83
Chapitre 9. Reconnaissance des qualifications étrangères.....	91
Chapitre 10. Plaidoyer en faveur des réfugiés et des personnes déplacées.....	99
Conclusions et perspectives d'avenir	105
References.....	112
Annexe.....	125
Liste des indicateurs utilisés.....	125

Liste des figures et tableaux

Figures

Chapitre 1. Participation et achèvement

Figure 1.1 : Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, et taux brut de scolarisation moyen par région [29](#)

Figure 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE) au cours des 10 dernières années, hommes et femmes et femmes seulement..... [31](#)

Figure 1.3 : Part des différents niveaux de la CITE dans les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur en 2023. [32](#)

Figure 1.4 : Pourcentage d'étudiantes dans les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur par niveau de la CITE, 2023 (2021 pour l'Afrique subsaharienne)..... [33](#)

Figure 1.5 : Taux brut d'obtention du diplôme du programme de premier diplôme (niveaux 6 et 7 de la CITE), hommes et femmes et femmes seulement, 2013-2023 [34](#)

Chapitre 3. Gouvernance, plans et cadres législatifs

Figure 3.1 : Plus haut niveau de l'entité gouvernementale nationale exerçant une responsabilité directe sur l'enseignement supérieur, 2024-2025 [45](#)

Figure 3.2 : Types de législations adoptées au niveau national pour réglementer l'enseignement supérieur, 2024-2025 [46](#)

Figure 3.3 : Pourcentage des pays reconnaissant l'autonomie des établissements dans leur législation, 2024-2025 [46](#)

Chapitre 4. Assurance qualité externe

Figure 4.1 : Répartition régionale des pays dont la législation impose la création d'au moins une agence d'assurance qualité, 2024-2025..... [51](#)

Figure 4.2 : Répartition régionale des pays dans lesquels l'autonomie des agences d'assurance qualité est garantie par la loi, 2024-2025 [52](#)

Chapitre 5. Financement de l'enseignement supérieur

Figure 5.1 : Dépenses publiques dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE en pourcentage du PIB, par région, 2022 [57](#)

Chapitre 6. Transformation numérique et intelligence artificielle

Figure 6.1a : Pays dont les plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur abordent la transformation numérique, par région, 2024-2025.....	65
Figure 6.1b : Pays dont les plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur abordent la transformation numérique, par niveau de revenu, 2024-2025.....	65
Figure 6.2a : Pourcentage d'utilisateurs d'Internet, par région, 2019 et 2024	66
Figure 6.2b : Pourcentage d'utilisateurs d'Internet, par niveau de revenu, 2019 et 2024.....	66

Chapitre 7. Personnel enseignant de l'enseignement supérieur

Figure 7.1 : Part des pays s'étant donné pour objectif d'améliorer les compétences pédagogiques du personnel enseignant par le biais de la formation initiale ou continue, 2024-2025	75
Figure 7.2a : Représentation des femmes dans le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, par région, 2015-2024	77
Figure 7.2b : Représentation des femmes dans le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, par niveau de revenu, 2015-2023	77
Figure 7.3 : Part des pays qui reconnaissent juridiquement la liberté académique, 2024-2025	80

Chapitre 8. Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante

Figure 8.1 : Évolution de la mobilité sortante des étudiants, par région, 2002-2023	85
Figure 8.2 : 10 principaux pays d'origine des étudiants en mobilité internationale, 2023	86
Figure 8.3 : Évolution de la mobilité entrante des étudiants, par région, 2002-2023	87
Figure 8.4 : 7 principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale, 2023.....	87

Chapitre 9. Reconnaissance des qualifications étrangères

Figure 9.1 : Conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur	93
Figure 9.2 : Répartition régionale des pays disposant d'une politique nationale en matière de reconnaissance des qualifications étrangères et ayant adopté une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance, 2024-2026	96

Tableaux

Chapitre 6. Transformation numérique et intelligence artificielle

Tableau 6.1 : Outils numériques utilisés dans l'enseignement supérieur	67
Tableau 6.2 : Utilisation et effets de l'IA sur l'enseignement et l'évaluation.....	71

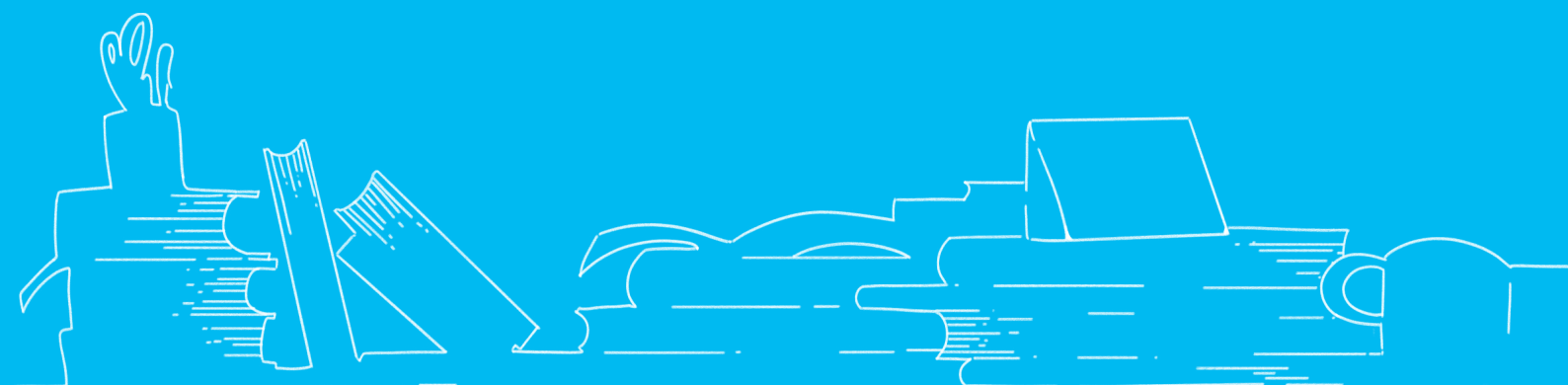
Acronymes et abréviations

- **AHEA** – Espace arabe de l'enseignement supérieur
- **AISHE** – Enquête nationale indienne sur l'enseignement supérieur
- **AIU** – Association internationale des universités
- **API** – Interface de programmation d'applications
- **APNNIC** – Réseau Asie-Pacifique des centres nationaux d'information
- **AQ** – Assurance qualité
- **ARCU-SUR** – Système régional d'accréditation des diplômes universitaires
- **AUA** – Association des universités africaines
- **CAMES** – Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur
- **CAPRI** – Institut de recherche sur les politiques des Caraïbes
- **CEART** – Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant
- **CIMEA** – Centre d'information sur la mobilité et les équivalences académiques (Italie)
- **CINALC** – Réseau régional des centres d'information nationaux pour l'Amérique latine et les Caraïbes
- **CITE** – Classification internationale type de l'éducation
- **Convention d'Addis** – Convention révisée de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique
- **Convention de Buenos Aires** – Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans la région des Caraïbes
- **Convention de Lisbonne** – Convention Conseil de l'Europe/UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne
- **Convention de Tokyo** – Convention régionale Asie-Pacifique sur la reconnaissance des titres de l'enseignement supérieur
- **Convention des États arabes** – Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes
- **Convention mondiale** – Convention mondiale de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur
- **EEES** – Espace européen de l'enseignement supérieur
- **EES** – Établissement d'enseignement supérieur
- **EMIS-PATT** – Outil d'évaluation des progrès des SIGE pour la transformation
- **ENIC/NARIC** – Réseau européen des centres nationaux d'information/Centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique des diplômes
- **ENLACES** – Espace latino-américain et caribéen pour l'enseignement supérieur
- **ENQA** – Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
- **EQAR** – Registre européen d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur
- **EQPR** – Passeport européen des qualifications des réfugiés
- **ETN** – Enseignement transnational
- **FBP** – Financement basé sur la performance
- **GML** – Grand modèle de langage
- **GPT** – Transformateur génératif préentraîné
- **HAQAA** – Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'enseignement supérieur africain
- **HCR** – Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
- **HEPO** – Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur
- **IA** – Intelligence artificielle
- **IIPÉ** – Institut international pour la planification de l'éducation

- **INQAAHE** – Réseau international des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur
- **IPEDS** – Système intégré de données sur l'enseignement postsecondaire
- **ISU** – Institut de statistique de l'UNESCO
- **ITU** – Union internationale des télécommunications
- **IUCEA** – Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est
- **LMS** – Système de gestion de l'apprentissage
- **MERCOSUR** – Marché commun du Sud
- **NQF** – Cadre national de qualifications
- **NSFAS** – Dispositif national d'aide financière aux étudiants (Afrique du Sud)
- **OCDE** – Organisation de coopération et de développement économiques
- **ODD** – Objectif de développement durable
- **OIT** – Organisation internationale du travail
- **OMS** – Organisation mondiale de la santé
- **PEID** – Petits États insulaires en développement
- **PPT** - Permiso por protección temporal (Colombie)
- **R&D** – Recherche et développement
- **RAFANAQ** – Réseau africain francophone des agences nationales d'assurance qualité
- **Rapport GEM** – Rapport mondial de suivi sur l'éducation
- **REL** – Ressources éducatives libres
- **RIACES** – Réseau ibéro-américain pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
- **SADC** – Communauté de développement de l'Afrique australe
- **SAQA** – Autorité sud-africaine des qualifications
- **SAQAN** – Réseau d'assurance qualité d'Afrique australe
- **SICA** – Système d'intégration de l'Amérique centrale
- **SIGE** – Système d'information sur la gestion de l'éducation
- **SIGES** – Système d'information pour la gestion de l'enseignement supérieur
- **STIM** – Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
- **TBS** – Taux brut de scolarisation
- **TIC** – Technologies de l'information et des communications
- **UE** – Union européenne
- **UNESCO** – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
- **UNESCO IESALC** – Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes
- **UQP** – Passeport UNESCO des qualifications pour les réfugiés et les migrants vulnérables
- **WHEC 2022** – Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (2022)

Introduction

1. L'enseignement supérieur aujourd'hui
2. À propos de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)
3. Objectif et portée du rapport
4. Méthodologie



Introduction

1. L'enseignement supérieur aujourd'hui

À l'heure des transformations technologiques et d'une interconnexion mondiale sans précédent, l'enseignement supérieur est à un tournant de son évolution. Les enjeux n'ont jamais été aussi importants, puisque les décisions prises aujourd'hui en matière d'accès, de qualité et de coopération internationale façonneront non seulement le futur de chacun mais aussi la trajectoire de sociétés et d'économies tout entières. Comme l'indique la feuille de route publiée à l'issue de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 2022, nous devons absolument considérer l'enseignement supérieur comme un bien commun et un élément à part entière du droit à l'éducation si nous voulons atteindre l'objectif de développement durable 4 (ODD 4, qui vise à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie), mais aussi mettre en œuvre l'intégralité du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Pourtant, le droit à un enseignement supérieur de qualité reste loin d'être exercé de manière universelle puisque des inégalités structurelles persistantes continuent à entraver les progrès dans ce sens.

Le secteur de l'enseignement supérieur est un ensemble complexe de progrès accomplis et de défis à relever. Les dernières données en date de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) montrent que les taux mondiaux de scolarisation des niveaux 5 (enseignement supérieur de cycle court) à 8 (doctorat ou équivalent) de la CITE ont plus que doublé, passant de 100 millions en 2000 à près de 269 millions en 2024. Cette croissance masque cependant de profondes disparités régionales : alors qu'en Europe et en Amérique du Nord le taux de scolarisation s'établit autour de 80 %, en Afrique subsaharienne il n'est que de 9 %, bien loin de la moyenne mondiale de 43 %.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur s'est accélérée de façon spectaculaire, la mobilité des étudiants ayant plus que triplé depuis 2000. En 2023, 7,3 millions d'étudiants étaient inscrits dans des établissements étrangers, ce qui représente un niveau inédit d'échanges mondiaux dans le monde universitaire, propices à la compréhension culturelle. Cependant, cette tendance positive cache deux

difficultés majeures. D'abord, une crise de l'accessibilité économique menace l'accès à l'enseignement supérieur : les frais d'inscription en hausse, l'accumulation de dettes liées au remboursement des prêts étudiants et l'augmentation du coût de la vie sont autant d'obstacles redoutables, en particulier pour les étudiants issus de ménages à faible revenu. Ensuite, la fragmentation géopolitique s'aggrave et remet en question le libre échange de connaissances et la libre circulation des étudiants, qui ont caractérisé le secteur de l'enseignement supérieur au cours des 20 dernières années.

La question de l'équité est elle aussi prégnante. Malgré des progrès à saluer, seul un tiers des pays ont mis en œuvre des programmes d'action positive pour faciliter l'accès des groupes vulnérables à l'enseignement supérieur. Parmi ces groupes, les réfugiés restent nettement sous-représentés. Même si le taux de scolarisation de cette population a été multiplié par neuf, passant de 1 % en 2019 à 9 % en 2025 selon le HCR, l'accès des réfugiés à l'enseignement supérieur est encore bien inférieur aux moyennes mondiales.

La prolifération rapide des établissements d'enseignement supérieur, des programmes proposés et des modalités de mise en œuvre a élargi l'accès, mais elle rend encore plus indispensable de solides systèmes d'assurance qualité. Garantir le respect des normes académiques et la pertinence des enseignements dispensés par des prestataires très divers et selon de multiples modalités – des universités traditionnelles au plateforme en ligne – nécessite de mettre en place des cadres réglementaires sophistiqués et de faire appel à la coopération internationale.

En première ligne de cette transformation, le personnel de l'enseignement supérieur est confronté à un certain nombre de difficultés, de l'absence de sécurité de l'emploi aux menaces qui pèsent sur la liberté académique, en passant par le besoin de formation continue, l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et la transformation numérique portée notamment par l'IA. La pandémie de COVID-19 a exacerbé plusieurs de ces difficultés au point d'altérer les pratiques des enseignants, mettant en lumière à la fois le potentiel et les limites d'un enseignement dispensé grâce à des moyens numériques.

Pour renforcer les systèmes d'enseignement supérieur et veiller à ce qu'ils soient inclusifs, équitables et de qualité, des politiques fondées sur des éléments factuels sont indispensables. Les décideurs doivent bien appréhender la manière dont ces systèmes fonctionnent et sont structurés. Ils doivent pour cela accéder à des données fiables, opportunes et comparables afin d'identifier les difficultés systémiques, repérer le manque d'équité, concevoir des réformes efficaces et assurer le suivi des progrès vers les objectifs nationaux, régionaux et mondiaux.

De remarquables avancées ont été obtenues en ce qui concerne le suivi de l'enseignement primaire et secondaire, grâce aux efforts constants de l'ISU et de l'équipe du Rapport GEM. En revanche, les données relatives à l'enseignement supérieur restent fragmentées et manquent de cohérence dans de nombreux domaines. Or cela complique la formulation de politiques, leur mise en œuvre et leur évaluation. Visant à combler cette lacune, l'établissement de l'HEPO de l'UNESCO est une étape cruciale vers l'obtention d'une meilleure compréhension des systèmes de l'enseignement supérieur. Les responsables de l'élaboration des politiques pourront ainsi obtenir des données systématiques, claires et fiables qui viendront éclairer leurs décisions.

2. À propos de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Hébergé par l'UNESCO IESALC, l'HEPO, est une plateforme mondiale novatrice qui permet l'analyse systématique des systèmes d'enseignement supérieur et de leurs politiques publiques. Elle regroupe actuellement les données provenant de 146 pays, soit 75 % des États membres de l'UNESCO, et des initiatives concrètes ont été lancées pour parvenir à une couverture universelle.

Cette plateforme propose des profils nationaux, mais aussi des analyses mondiales et régionales. Les utilisateurs peuvent donc examiner et comparer différents aspects des systèmes d'enseignement supérieur, notamment leur structure, leur gouvernance et leurs performances. L'objectif est de fournir des éléments factuels susceptibles d'éclairer l'élaboration des politiques, de soutenir les réformes et de favoriser le déploiement d'approches coordonnées entre les systèmes nationaux et en leur sein.

Lancé en 2023, l'Observatoire présente 45 indicateurs fondamentaux qui permettent de décrire les politiques adoptées au niveau national en matière d'enseignement supérieur. Ils portent sur la gouvernance, les cadres législatifs, la planification du système, l'assurance qualité, l'accès à l'enseignement supérieur, le coût de l'enseignement supérieur, les parcours d'admission et la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur.

En 2025, il a été élargi pour englober toute la gamme des statistiques relatives à l'enseignement supérieur collectées par l'ISU dans différents domaines : personnel enseignant, taux d'inscription, taux d'obtention des diplômes, financements et dépenses, et mobilité internationale des étudiants. Plus récemment ont été ajoutées des représentations visuelles avancées et une section consacrée à l'[actualité des politiques](#), qui fait le point sur l'évolution mondiale des politiques relatives à l'enseignement supérieur.

L'Observatoire entend développer des partenariats avec des pays et des organisations internationales pour proposer d'autres indicateurs portant sur les nouvelles priorités politiques qui viendraient compléter, le cas échéant, le travail de la Commission des données et des statistiques sur l'éducation-ODD 4. Pour la prochaine phase de développement de l'Observatoire, l'UNESCO IESALC prévoit de proposer de nouvelles représentations visuelles des indicateurs statistiques à l'échelle mondiale et d'autres fonctionnalités permettant aux utilisateurs d'explorer l'interrelation entre les statistiques et les politiques publiques.

3. Objectif et portée du Rapport

Cette première édition du *Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur* marque le lancement d'une série de rapports phares de l'UNESCO IESALC sur la situation de l'enseignement supérieur dans le monde. Le rapport publié en 2026 s'intéresse tout particulièrement à la mobilité des étudiants – thématique qui prend de l'ampleur dans les agendas politiques relatifs à l'enseignement supérieur et qui a connu un véritable essor depuis le début du siècle.

Ce rapport vise à fournir aux responsables de l'élaboration des politiques publiques et aux parties prenantes de l'enseignement supérieur une base complète d'éléments factuels sur les tendances et les évolutions en cours dans ce secteur. Il offre des informations susceptibles d'orienter le développement

et la réforme des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de leurs politiques. En identifiant les tendances et les difficultés systémiques, il cherche à sensibiliser et à donner une meilleure compréhension de la situation mondiale de l'enseignement supérieur, à éclairer l'élaboration des politiques, à stimuler le dialogue entre les parties prenantes et à contribuer à la mise en place de systèmes d'enseignement supérieur plus inclusifs, plus résilients et davantage tournés vers l'avenir.

Divisé en deux grandes parties, le rapport se termine par la présentation des domaines dans lesquels des mesures complémentaires seront nécessaires pour faire avancer l'enseignement supérieur. La première partie aborde plusieurs aspects fondamentaux de l'enseignement supérieur, dont l'accès, la gouvernance, la transformation numérique et le personnel enseignant. Portant sur la mobilité des étudiants, la deuxième partie couvre notamment les questions de la reconnaissance des qualifications et l'inclusion des réfugiés et des personnes déplacées.

4. Méthodologie

Ce rapport s'appuie principalement sur des données de l'HEPO, qui renvoient elles-mêmes à une cinquantaine d'indicateurs relatifs à l'enseignement supérieur. La liste complète des indicateurs utilisés dans chaque chapitre figure en **annexe**.

Les indicateurs sont répartis en deux grandes catégories :

■ **Les indicateurs politiques** couvrent huit domaines thématiques : gouvernance, cadres législatifs, planification du système, assurance qualité, accès à l'enseignement supérieur, coût de l'enseignement supérieur, parcours d'admission et reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur. Les données correspondantes sont recueillies par l'UNESCO IESALC. L'Institut s'appuie pour cela sur des sources publiques officielles, en particulier les constitutions, les documents politiques relatifs à l'éducation et à l'enseignement supérieur, les législations et les sites Internet sur le sujet, mais aussi des bases de données comme celles de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), du Portail des plans et politiques d'éducation Planipolis, des Profils sur l'éducation (PEER) du Rapport mondial

de suivi sur l'éducation (GEM), ou encore sur les profils des États parties à la Convention mondiale de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur. Pour compiler ces informations, l'UNESCO IESALC peut aussi compter sur une coopération étroite au sein du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, y compris dans les bureaux hors Siège et les instituts spécialisés, les commissions nationales pour l'UNESCO et les réseaux régionaux des centres nationaux d'information. Les données qui figurent dans les profils des pays sont régulièrement mises à jour et communiquées aux États membres afin d'être validées, dans le cadre d'un processus indispensable d'assurance qualité. Dans ce rapport, les données relatives aux indicateurs politiques datent de 2024/2025. La collecte des données ayant commencé à la fin de l'année 2023 au moment du lancement de l'HEPO, ces indicateurs ne se prêtent pas encore à une étude longitudinale.

■ **Les indicateurs statistiques** sont ceux de l'ISU et couvrent cinq catégories : personnel enseignant, taux d'inscription, taux d'obtention des diplômes, financements et dépenses, et mobilité internationale des étudiants. Les données correspondantes ont donc été extraites de l'explorateur de données de l'ISU avec le soutien de l'ISU. Elles proviennent des rapports annuels des États membres à l'Institut. Un nouvel indice de disponibilité des données présenté par l'HEPO montre que, en moyenne, les pays communiquent moins de 50 % des statistiques sur l'enseignement supérieur à l'ISU. Les disparités régionales dans ce domaine sont très marquées, puisque les taux moyens d'envoi des données sont de 76 % pour l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord, 46 % pour l'Amérique latine et les Caraïbes et seulement 27 % pour l'Afrique subsaharienne. Les dernières données en date pour les indicateurs statistiques remontent principalement à 2023 et ont été communiquées à l'ISU par les États membres en 2024. Des analyses longitudinales sont possibles puisque l'ISU recueille des données depuis plus de 20 ans. L'année la plus récente pour laquelle des données étaient disponibles a été utilisée lorsque les données de 2023 n'avaient pas été communiquées à l'ISU ou n'étaient pas suffisantes pour calculer des moyennes régionales.

Sauf mention contraire dans ce rapport, les données présentées pour les différents indicateurs politiques et statistiques ont été extraites en novembre 2025.

Dans la mesure où ce rapport porte en premier lieu sur l'enseignement supérieur, les analyses ont été menées, dans la mesure du possible, pour les niveaux 6 à 8 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), c'est-à-dire du niveau licence ou équivalent au niveau doctorat ou équivalent. Cependant, pour certains indicateurs, le degré de ventilation le plus précis proposé par l'ISU couvre les niveaux 5 à 8, et les données englobent donc également l'enseignement supérieur de cycle court. Dans ce cas, les analyses sont fondées sur cette plage plus large. Les niveaux de la CITE couverts sont précisés dans chaque chapitre.

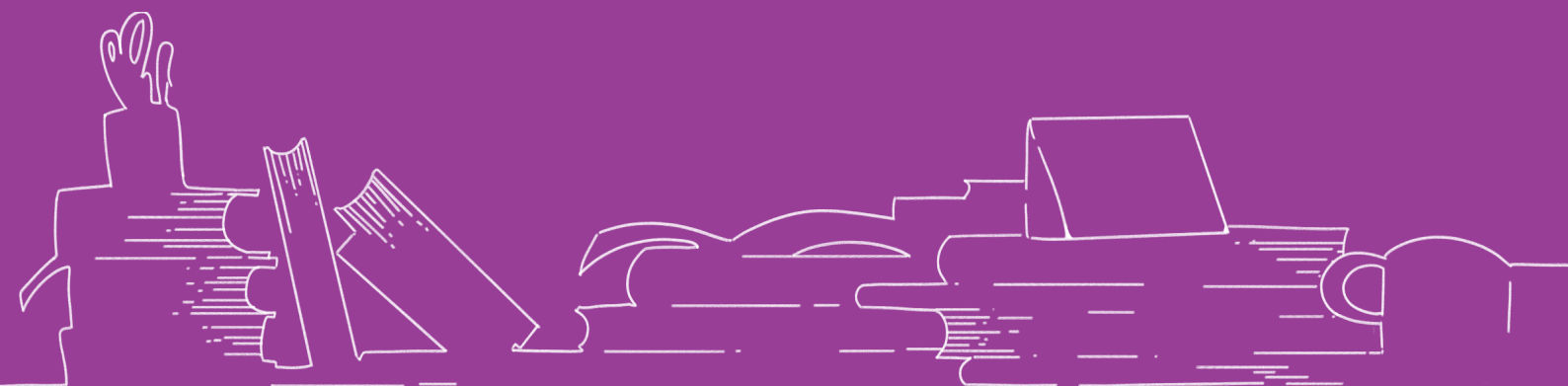
Pour les analyses régionales, le rapport suit la classification adoptée par l'ISU : Afrique subsaharienne, Amérique latine et Caraïbes, Asie centrale, Asie de l'Est et Pacifique, Asie du Sud et de l'Ouest, Europe centrale et orientale, Europe occidentale et Amérique du Nord.

Les analyses fournies dans ce rapport sont également étayées par un vaste examen de la littérature comprenant des articles, des rapports statistiques et des publications relatives aux politiques. Elles s'inspirent également des documents produits par l'UNESCO, dont les différentes éditions du Rapport GEM, et par d'autres organisations du système des Nations Unies, organismes intergouvernementaux et organisations non gouvernementales. Des informations provenant de médias fiables ont également été utilisées lorsqu'elles rendaient compte des évolutions actuelles et de débats émergents.

Dans certains domaines, comme la transformation numérique/l'IA ou la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées, l'HEPO ne dispose pas de données internationales comparables. Cependant, compte tenu de l'importance de ce sujet pour le développement de l'enseignement supérieur mondial, le rapport incorpore des données complémentaires provenant d'autres sources. Il est prévu d'élargir dans les années à venir la base des indicateurs pour couvrir ces domaines émergents, parmi d'autres, afin que l'HEPO fournisse une vision plus complète et plus représentative de l'enseignement supérieur.

Collecte et mise à disposition de données internationales

*par l'Institut de statistique
de l'UNESCO (ISU)*



Perspectives de l'institut de statistique de l'UNESCO : collecte et mise à disposition de données internationales sur l'enseignement supérieur¹

Des données fiables et opportunes sont indispensables à l'élaboration de politiques efficaces pour l'enseignement supérieur. Pourtant, bien que l'importance des décisions prises sur la base d'éléments factuels soit de plus en plus reconnue, la disponibilité de données relatives à l'enseignement supérieur reste très variable selon les pays, les régions et les domaines thématiques. Cette section présente les conclusions d'une évaluation globale sur la disponibilité des données et ses différents facteurs. L'analyse est fondée sur deux sources de données. La première est l'ensemble de données concernant 10 indicateurs fondamentaux sur l'enseignement supérieur qui font l'objet d'un suivi par l'ISU et qui portent sur des sujets tels que la participation, l'obtention de diplômes, les domaines d'études, la parité entre les genres, la dotation en personnel, le financement et la recherche et développement (R&D). La seconde est l'ensemble de données sur la gouvernance, les systèmes législatifs, la planification des systèmes et l'assurance qualité, entre autres dimensions, réunis par l'UNESCO IESALC à travers l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur. Le niveau actuel de la disponibilité des données relatives à l'enseignement supérieur est abordé dans les sous-sections 1 et 2. La sous-section 3 présente les facteurs institutionnels qui peuvent influencer sur la disponibilité des données relatives aux 10 indicateurs principaux. La sous-section 4 s'intéresse aux mesures possibles pour combler les lacunes en matière de données.

1. Disponibilité des données par thèmes

L'ISU mesure la disponibilité des données internationales selon trois critères :

- **l'étendue**, c'est-à-dire le nombre d'indicateurs pour lesquels des données sont disponibles ;
- **l'actualité**, qui suppose de déterminer si les données disponibles ont moins de cinq ans ; et
- **la continuité**, qui renvoie au nombre total d'années pour lesquels un indicateur est assorti de données.

L'analyse montre que les indicateurs concernant la participation – comme le taux brut de scolarisation

(TBS) et sa ventilation par genre – sont ceux pour lesquels il existe le plus de données. Près de 90 % des pays ont communiqué leur TBS au moins une fois au cours des 10 dernières années, et pour 80 % d'entre eux ce chiffre date de 2019 ou d'une année plus récente. Ces indicateurs se caractérisent aussi par une forte continuité. Le pays médian dispose de données pour 8 ou 9 années sur les 10 dernières, ce qui indique que les informations ventilées par genre sur la scolarisation dans l'enseignement supérieur sont régulièrement récoltées par les pays et peuvent donc contribuer au suivi de l'égalité des genres.

Les renseignements sur la répartition des diplômés par domaine d'études sont plus souvent disponibles qu'on ne le pense : environ 95 % des pays ont communiqué des données sur ces indicateurs au moins une fois au cours des dernières années et en moyenne 7 domaines sur 13 font l'objet d'un suivi annuel. D'autre part, les données concernant la proportion d'étudiantes diplômées en STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) sont plus parcellaires. Les pays qui suivent cet indicateur disposent généralement de données actualisées, mais la couverture n'est que partielle.

C'est pour les indicateurs liés au financement et aux sources de fonds que les lacunes sont les plus importantes. Les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur sont généralement bien couvertes, puisque le pays médian a communiqué des données à ce sujet pour 7 des 10 dernières années, et 90 % des pays l'ont fait au moins une fois depuis que cet indicateur est pris en charge par l'ISU. En revanche, les données concernant les sources de fonds sont rares. Le pays médian a transmis des données sur les dépenses publiques par étudiants dans l'enseignement supérieur pour seulement 3 années sur les 10 dernières. Les lacunes sont encore plus criantes en ce qui concerne le financement par les ménages puisque le pays moyen n'en a jamais rendu compte au cours des 10 dernières années. Dans les quelques pays où ces indicateurs font l'objet d'un suivi, les mises à jour sont généralement récentes. Dans ce cas, le principal défaut concerne la couverture plus que l'actualité des données.

¹ Cette section se base sur Yang J, Zhang Y & Labe O (à paraître). *Bridging the gaps: Global patterns and institutional drivers of higher education data availability*. Institut de statistique de l'UNESCO

2. Disparités entre les régions et les niveaux de revenu

La disponibilité des données varie grandement en fonction des régions et des niveaux de revenu. Les pays d'Europe et d'Asie centrale obtiennent de bons résultats pour les trois critères (étendue, actualité et continuité).

Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes communiquent également de grandes quantités de données, mais avec moins de régularité. Certains, comme le Pérou ou le Chili, combinent étendue, actualité et continuité mais d'autres ont plus de mal à maintenir la continuité.

C'est en Afrique subsaharienne qu'on observe les écarts les plus importants en matière de disponibilité des données. Quelques pays, dont le Rwanda, s'approchent des moyennes mondiales pour les trois critères, tandis que d'autres couvrent moins de 40 % des indicateurs et fournissent des données fragmentées ou sur de trop courtes périodes, ce qui nuit à la continuité. Des schémas similaires sont observés dans certaines régions d'Asie du Sud et dans les petits États insulaires en développement (PEID).

Le niveau de revenu est étroitement lié à la disponibilité des données. En effet, les pays à revenu élevé obtiennent systématiquement de meilleurs résultats pour les trois critères que les pays à revenu faible. Il existe cependant des exceptions notables, dont le Bangladesh et le Sri Lanka, qui permettent de déduire que le niveau de revenu n'est pas le seul élément déterminant et que d'autres facteurs institutionnels peuvent jouer un rôle décisif pour la mise en place de solides systèmes de collecte et de communication des données.

3. Principaux facteurs pouvant expliquer les lacunes en matière de données

Un certain nombre de facteurs influent sur la disponibilité des données internationales. Dans les différents pays, au-delà des ressources humaines et des capacités, plusieurs causes d'ordre institutionnel et systémique affectent la manière dont les données relatives à l'enseignement supérieur sont communiquées.

a. Mandats juridiques et cadres réglementaires

Les pays dans lesquels la communication de données relève d'une obligation statutaire

disposent généralement d'ensembles de données plus complets et plus cohérents. Par exemple, aux États-Unis, les établissements qui reçoivent une aide du Gouvernement fédéral sont tenus d'alimenter le Système intégré de données sur l'enseignement postsecondaire (IPEDS). De même, la loi canadienne sur les statistiques autorise la collecte obligatoire de données auprès des établissements publics. En revanche, l'Enquête nationale indienne sur l'enseignement supérieur (AISHE) s'appuie principalement sur des contributions volontaires, ce qui peut nuire à son exhaustivité et la rendre moins actuelle.

b. Systèmes nationaux d'information sur la gestion de l'enseignement supérieur (SIGES)

L'intégration de l'enseignement supérieur dans le système national d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) aboutit à une amélioration notable de la disponibilité des données, tout comme la création d'un SIGES à part entière dirigé par un organisme dédié. En Afrique, les initiatives portées par l'Association des universités africaines (AUA) et le programme Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'enseignement supérieur africain (HAQAA) ont mis en évidence l'intérêt des systèmes centralisés et des indicateurs standardisés pour lutter contre la fragmentation des données.

c. Normes, méthodologies et métadonnées

Outre la mise en place de systèmes nationaux d'information, l'application de méthodologies communes internationalement reconnues et de pratiques transparentes en matière de métadonnées – comme celles du système UNESCO-OECD-Eurostat (UOE) – améliore la comparabilité et permet d'obtenir davantage d'ensembles de données complets. Les pays qui respectent ces normes sont plus à même de produire des données opportunes, ventilées et comparables à l'échelle internationale.

d. Financement, interopérabilité et identifiants uniques

Des investissements continus dans les infrastructures de données, notamment pour la mise en place de plateformes interopérables et d'identifiants uniques pour les étudiants et le personnel, sont indispensables pour améliorer la qualité des données. À défaut, les systèmes risquent d'être confrontés à des retards, des incohérences et une ventilation insuffisante.

e. Structure des systèmes et mobilisation d'acteurs privés

Dans les systèmes où les acteurs privés jouent un rôle important, des mandats clairs et des mécanismes d'assurance qualité efficace sont indispensables. Faute de quoi, les données relatives aux étudiants, au financement et au personnel – en particulier dans les établissements privés – restent généralement parcellaires ou trop peu fiables.

4. Conséquences et appel à l'action

Les progrès quant aux indicateurs sur la participation sont indéniables, mais des lacunes persistent pour ceux qui concernent le financement, le taux d'obtention de diplômes ou encore les résultats ventilés. Ces lacunes ne sont pas simplement dues à des limites techniques, elles sont le reflet de contraintes institutionnelles et politiques.

Pour les corriger :

- **les gouvernements** devraient renforcer les mandats juridiques en matière de communication de données, investir dans des plateformes nationales pour les SIGES et veiller à la couverture assurée par les prestataires publics et privés.

- **les établissements d'enseignement supérieur**, exerçant leur autonomie, devraient s'engager dans une démarche de communication opportune, transparente et de qualité, conformément aux normes nationales et internationales en la matière.

- **les partenaires de développement** devraient investir dans les infrastructures, le renforcement des capacités et l'interopérabilité des systèmes de données pour consolider et harmoniser les méthodes de collecte et accélérer l'utilisation de données.

- **l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)** peut piloter des efforts visant à affiner les cadres mondiaux d'indicateurs, accorder la priorité à la couverture des régions sous-représentées et continuer à fournir des conseils techniques et des informations de référence, y compris par le biais de l'HEPO.

Des données fiables et actuelles sur l'enseignement supérieur sont indispensables pour obtenir une vision exacte du secteur. Si les gouvernements, les établissements et les partenaires prennent des mesures coordonnées, les pays pourront combler les lacunes et établir des systèmes plus solides – fondés sur des éléments factuels – pour orienter les politiques relatives à l'enseignement supérieur.

Partie I: L'évolution de L'enseignement supérieur

Introduction

1. Participation et achèvement
2. Équité et inclusion
3. Gouvernance et cadres législatifs
4. Assurance qualité externe
5. Financement de l'enseignement supérieur
6. Transformation numérique et intelligence artificielle
7. Personnel enseignant de l'enseignement supérieur



Introduction

L'enseignement supérieur vit actuellement une transformation profonde. Alors que les sociétés s'adaptent aux évolutions technologiques rapides – dont l'émergence de l'IA –, aux mutations géographiques, aux incertitudes économiques et aux crises mondiales, son rôle est plus important que jamais. Les établissements d'enseignement supérieur sont des moteurs de premier ordre pour la recherche, l'innovation, la mobilité sociale et l'autonomisation des individus. Ils contribuent grandement à la résolution des problèmes actuels et futurs et à la création d'un capital humain indispensable pour parvenir au développement durable.

Toutefois, les systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde sont confrontés à des difficultés changeantes et interconnectées. L'accès à l'enseignement supérieur a progressé de manière inégale, avec des écarts persistants quant à la participation, l'achèvement et les avantages découlant de l'obtention de diplômes selon les groupes socioéconomiques, les régions et les segments démographiques. La pertinence et la qualité des programmes d'enseignement, les modèles de financement, les structures de gouvernance et les conditions de travail du corps enseignant doivent absolument s'adapter aux nouveaux besoins du marché du travail et aux attentes de la société. Dans le même temps, la massification de l'enseignement supérieur – c'est-à-dire sa métamorphose en système de masse alors qu'il était auparavant réservé à une élite – et la transformation numérique rapide qui l'accompagne en redéfinissent radicalement plusieurs aspects : accès, offre, expérience vécue et qualifications obtenues.

La première partie de ce rapport – L'évolution de l'enseignement supérieur – présente une vision complète des principales tendances et mutations qui façonnent les systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde. En s'appuyant principalement sur les données de l'HEPO, il examine en détail sept aspects importants qui font chacun l'objet d'un chapitre dédié.

- **Le chapitre 1, Participation et achèvement,** décrit les tendances liées à l'accès et aux taux d'achèvement, ainsi que les facteurs qui influent sur la progression et la réussite des étudiants.

- **Le chapitre 2, Équité et inclusion,** porte sur les inégalités en matière d'accès et de résultats en s'intéressant tout particulièrement au genre, au contexte socioéconomique, au handicap et aux communautés marginalisées.
- **Le chapitre 3, Gouvernance et cadres législatifs,** analyse les différents modèles de gouvernance, les politiques et les cadres réglementaires qui sous-tendent le fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur, en abordant notamment la question de l'autonomie des établissements.
- **Le chapitre 4, Assurance qualité externe,** évalue les mécanismes nationaux et les tendances régionales relatives à l'application et à l'amélioration des normes éducatives dans un secteur de plus en plus diversifié et compétitif.
- **Le chapitre 5, Financement de l'enseignement supérieur,** fait le point sur les financements publics et les autres modèles de financement, ainsi que sur leurs répercussions pour l'accès, l'équité et la durabilité des systèmes.
- **Le chapitre 6, Transformation numérique et intelligence artificielle,** examine la manière dont les technologies transforment l'infrastructure de l'enseignement supérieur, l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, sans oublier les considérations liées à l'accès, à la qualité et à l'éthique.
- **Le chapitre 7, Personnel enseignant de l'enseignement supérieur,** aborde l'évolution du rôle du personnel enseignant et de ses conditions de travail, en s'intéressant notamment à l'évolution professionnelle, à l'équité et à la liberté académique.

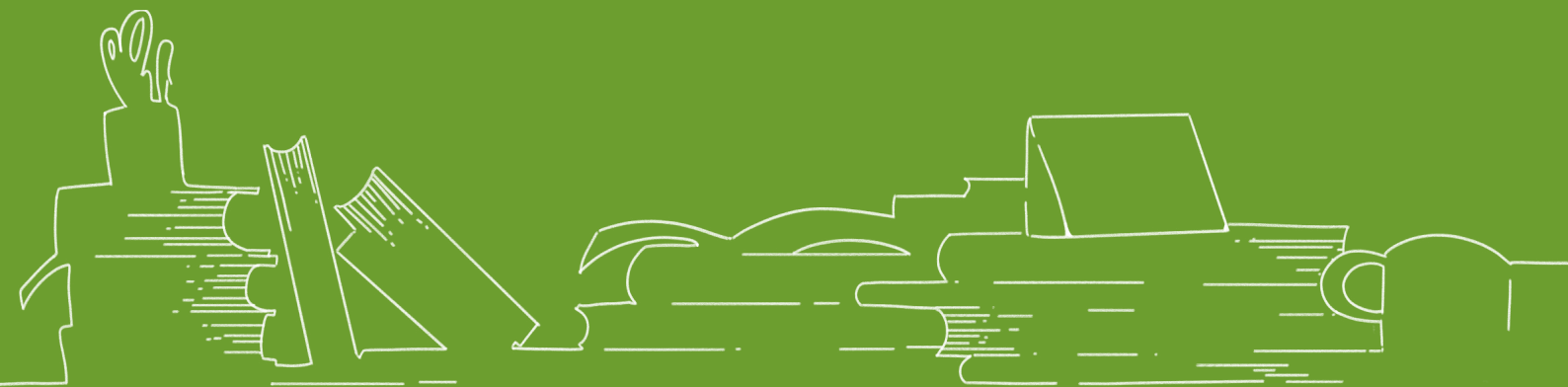
Ensemble, ces chapitres donnent un aperçu des forces dynamiques en jeu dans l'enseignement supérieur aujourd'hui, en mettant en évidence les réussites, les lacunes et les possibilités de réformes politiques.

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

1. Participation et achèvement

Principaux points à retenir :

- L'accès à l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE, hors niveau 5) a progressé à travers le monde. Le taux de scolarisation a augmenté de 33 % au cours des 10 dernières années et on comptait plus de 213 millions d'étudiants dans l'enseignement supérieur en 2023.
- L'accès est l'une des principales priorités des responsables de l'élaboration des politiques, mais leurs priorités ne se reflètent pas toujours dans l'évolution des taux de scolarisation : de nombreux pays où les taux de participation sont élevés continuent à mettre l'accent sur l'accès, alors que d'autres où les taux sont plus bas n'en font pas autant.
- Les femmes restent sous-représentées en doctorat (niveau 8 de la CITE) alors même que la plupart des étudiants aux niveaux 6 (licence) et 7 (master) sont des femmes.
- Proportionnellement, les effectifs scolarisés aux niveaux 6 et 8 de la CITE ont augmenté ces 10 dernières années, alors que la part d'étudiants scolarisés au niveau 7 a légèrement baissé.
- Près d'un tiers des doctorants étudient en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Pourtant, au cours des 10 dernières années c'est surtout en Asie du Sud et de l'Ouest que le nombre d'étudiants à ce niveau a augmenté (de 185 %) ainsi qu'en Afrique sub-Saharienne (+125 %).
- Les taux d'achèvement sont plus faibles, le taux brut mondial d'obtention de diplômes ayant augmenté plus modestement, de 22 % en 2013 à 27 % en 2023. Le taux brut d'obtention de diplômes est un peu plus élevé chez les femmes (30 %) que dans la population générale (27 %).
- La progression des étudiants, entre l'admission et l'achèvement des études, est un aspect essentiel mais souvent négligé des systèmes d'enseignement supérieur. Bien que limitées, les données sur ce point montrent que les obstacles rencontrés au cours des études retardent le moment de l'achèvement ou conduisent à l'abandon précoce des études pour une part importante des étudiants. Cela démontre qu'il est indispensable de renforcer les mécanismes de soutien et d'obtenir de nouvelles données sur les parcours des étudiants.



Chapitre 1. participation et achèvement dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est de plus en plus reconnu comme un facteur favorisant fondamental pour les possibilités offertes aux individus, le progrès social et la croissance économique. Plus généralement, la poursuite et l'achèvement d'études supérieures sont jugés essentiels pour le développement durable des pays. L'enseignement supérieur donne aux individus les compétences de pointe et les capacités dont ils ont besoin pour s'adapter à l'évolution des marchés de l'emploi, stimuler l'innovation et permettre aux entreprises de continuer à faire preuve de souplesse pour relever les défis d'aujourd'hui et de demain.

Autre point important, une population très instruite attire les investissements étrangers et compte plus de contribuables, ce qui se traduit par une augmentation des recettes publiques (UNESCO, 2017 ; OCDE, 2019 ; Banque mondiale, 2018). Selon une estimation portant sur les pays de l'OCDE, chaque dollar des États-Unis investi par les pouvoirs publics dans l'enseignement supérieur génère un bénéfice public sous forme de recettes fiscales ou de contributions sociales, à hauteur de 2,9 dollars pour les hommes et de 2 dollars pour les filles. L'écart reflète principalement les disparités existantes entre les genres en matière de salaire et de participation au marché du travail (OCDE, 2021a). Ces bénéfices s'appliquent uniquement aux dépenses publiques, les retours sur investissement pour le secteur privé étant généralement bien plus élevés. Il faut notamment souligner que l'enseignement supérieur n'est pas seulement bénéfique pour les sociétés parce qu'il entraîne des gains économiques : il soutient des institutions démocratiques plus solides et stimule la mobilisation civique (Teixeira et al., 2021) ; il améliore la santé publique (IHME-CHAIN Collaborators, 2024) ; il renforce la cohésion sociale et la stabilité (Boyadjieva et Ilieva-Trichkova, 2015) ; et il contribue à la prise de conscience des enjeux environnementaux et à la bonne gestion de l'environnement (Hnatyuk et al., 2024).

À l'échelle mondiale, l'accès à l'enseignement supérieur est au cœur de l'objectif de développement durable 4 qui appelle à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », et plus

particulièrement par sa cible 4.3, « faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable ». En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la réalisation de cette cible est mesurée à l'aide du taux brut de scolarisation, ventilé par genres². Cependant, cet indicateur ne couvre pas d'autres dimensions, comme la progression des étudiants et l'achèvement des études.

Les données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur permettent d'effectuer des analyses plus précises sur ces questions. Elles montrent que les pays qui reconnaissent explicitement le droit à l'enseignement supérieur dans leur législation sont minoritaires et se trouvent notamment dans les régions où les systèmes d'enseignement supérieur sont déjà arrivés au terme du processus de massification. D'un autre côté, ce droit est largement mentionné dans les législations nationales de régions où la participation à l'enseignement supérieur est nettement moindre (par exemple dans 63 % des pays d'Asie centrale). Cette apparente contradiction peut être due à la fois à l'héritage historique de ces pays et à leurs priorités politiques. En effet, la plupart des pays d'Asie centrale faisaient partie de l'ancienne Union soviétique, qui avait inscrit le droit à l'enseignement supérieur dans sa Constitution. D'autre part, ils ont adopté depuis les années 1990 des politiques d'expansion qui ont notamment abouti au doublement du nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans cette sous-région (Stanford University, n.d ; Ambasz et al., 2023).

Ce chapitre examine les tendances mondiales liées à la participation à l'enseignement supérieur et à l'achèvement des études au cours des 10 dernières années. L'analyse porte sur les niveaux 6 (licence ou équivalent), 7 (master ou équivalent) et 8 (doctorat ou équivalent) de la CITE. Le niveau 5 est volontairement exclu pour permettre de s'intéresser de manière plus détaillée aux programmes avancés. Sa portée est donc différente de celle du rapport *Enseignement supérieur : chiffres clés* publié par l'UNESCO en 2024, lequel fournit un aperçu statistique plus large de la situation. Mais

2 Le taux brut de scolarisation (TBS) est un indicateur largement utilisé dans l'enseignement supérieur à travers le monde. Il représente le nombre total d'étudiants scolarisés dans l'enseignement supérieur, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge officielle qui correspond à ce niveau d'enseignement (en règle générale, 18-24 ans).

l'analyse présentée ici vient justement le compléter en approfondissant l'examen des questions d'accès, de progression et d'obtention de diplômes.

La première section aborde la participation en s'intéressant à l'évolution du taux de scolarisation dans le monde et à l'adoption des politiques visant à améliorer l'accès à l'enseignement supérieur. La deuxième s'intéresse à l'achèvement des études en s'appuyant sur les tendances en matière d'obtention de diplômes. Pour finir, la troisième section porte sur la progression dans l'enseignement supérieur. Le thème transversal des disparités entre les genres est traité dans toutes les sections.

1.1 Tendances mondiales en matière de scolarisation et d'accès à l'enseignement supérieur

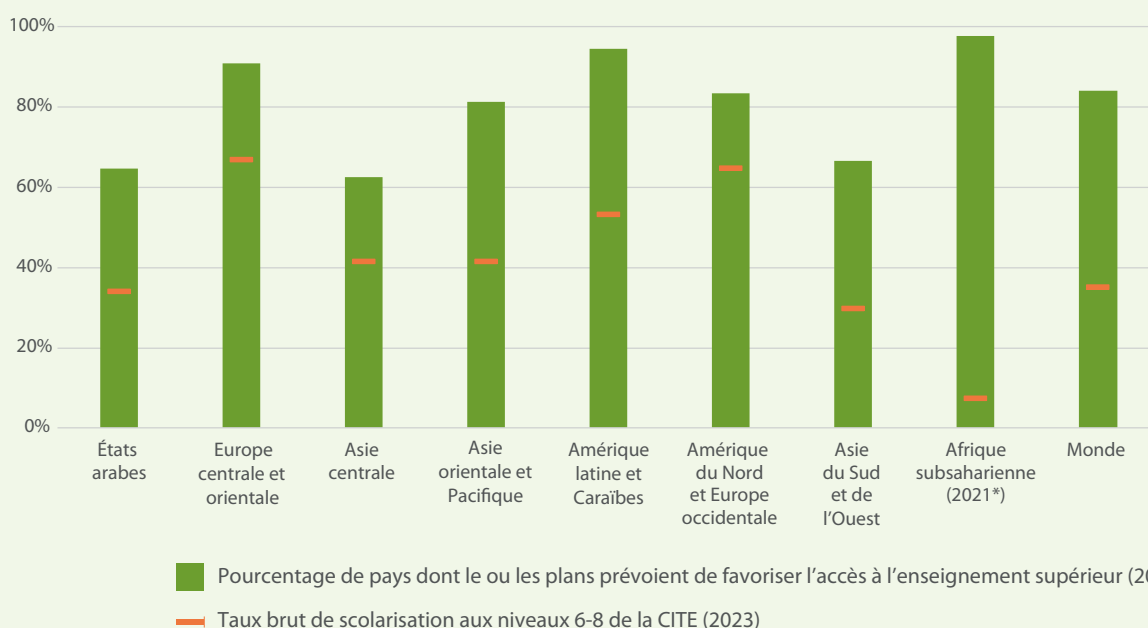
Ces tendances peuvent être analysées grâce aux données relatives à la scolarisation dans l'enseignement supérieur, collectées dans les différents pays par l'ISU. L'HEPO compile également des informations sur les politiques nationales adoptées pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur.

L'accès à l'enseignement supérieur, objectif politique clé

Dans le monde entier, les pouvoirs publics ont tendance à mettre l'accès et la participation au premier plan de l'agenda politique relatif à l'enseignement supérieur. L'HEPO a établi une cartographie des principaux objectifs des pays s'étant dotés d'un plan pour orienter leurs systèmes d'enseignement supérieur, en s'appuyant pour cela sur une liste de 32 objectifs prédéfinis couvrant plusieurs dimensions, par exemple favoriser l'accès et l'inclusion, soutenir l'internationalisation, améliorer la qualité de l'instruction, consolider la production de travaux de recherche, développer les infrastructures des campus, réformer la gouvernance ou encore renforcer les transferts des connaissances et les partenariats avec des acteurs externes.

L'Observatoire dispose d'informations sur 146 pays, et 90 % d'entre eux ont adopté un plan ou une stratégie concernant l'enseignement supérieur. Comme le montre la **figure 1.1**, 84 % de ces pays se sont notamment donné pour objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur. Parmi les 32 objectifs cartographiés par l'HEPO, c'est celui-ci qui apparaît le plus fréquemment.

Figure 1.1 : Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur, et taux brut de scolarisation moyen par région.



Source : Représentation élaborée par les auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur et de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

On observe toutefois les différences entre les régions du monde. C'est en Afrique subsaharienne que l'objectif d'amélioration de l'accès figure le plus souvent dans les plans relatifs à l'enseignement supérieur, les pays d'Asie centrale et les États arabes étant à l'autre extrémité de ce spectre.

Ce contraste reflète en partie les taux de scolarisation : l'Afrique subsaharienne est la région où le taux brut de scolarisation est le plus faible, alors que les systèmes d'enseignement supérieur d'autres régions – dont l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale – se sont massifiés au fil de plusieurs décennies.

Dans les pays où le taux de scolarisation est le plus faible, l'enseignement supérieur a souvent été réservé à une élite, faute de ressources publiques suffisantes (UNESCO IESALC, 2020). Dans de telles circonstances, les pouvoirs publics ont tendance à faire de l'élargissement de l'accès une priorité afin d'aplanir les inégalités sociales, de renforcer le capital humain et d'élargir l'assiette fiscale pour, en définitive, stimuler le développement social et économique. Les pays où ce taux est plus élevé, quant à eux, cherchent plutôt à accroître l'accès pour renforcer les capacités nationales dans les domaines des sciences, des technologies et de l'innovation, qui sont considérés comme des moteurs du développement industriel et de la compétitivité. Pourtant, dans la mesure où une part plus importante de la population est déjà qualifiée, ces pays sont également plus susceptibles de mettre l'accent sur la pertinence des qualifications obtenues pour les adapter aux besoins du marché du travail et atteindre ainsi des objectifs socioéconomiques plus larges (Bouckaert et al., 2024a).

Cependant, plus de 90 % des pays dans les régions où le taux brut de scolarisation moyen est élevé cherchent encore à améliorer l'accès à l'enseignement supérieur (c'est par exemple le cas en Europe centrale et orientale ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes). En comparaison, cet objectif est plus rarement adopté dans les pays des États arabes, d'Asie centrale et d'Asie du Sud et de l'Ouest, malgré de faibles taux brut de scolarisation. Ainsi, le choix de fixer des objectifs officiels pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur dépend non seulement des taux de scolarisation, mais aussi des facteurs socioculturels et des priorités politiques.

Évolution des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur au cours des 10 dernières années

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) est l'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer l'évolution des effectifs scolarisés à travers le monde. Dans ce chapitre, les tendances analysées concernent les niveaux 6 (licence ou équivalent), 7 (master ou équivalent) et 8 (doctorat ou équivalent) de la CITE. Le niveau 5 (enseignement supérieur de cycle court) n'est pas pris en compte.

À l'échelle mondiale, le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE) a augmenté d'un tiers (33 %) au cours des 10 dernières années, pour atteindre un total de 213 millions (voir la figure 1.2). Par conséquent, le taux brut de scolarisation de la population totale (hommes et femmes confondus) est passé de 27 % à 35 %³.

Deux régions – Asie centrale et Asie de l'Est et Pacifique – affichaient en 2013 des taux bruts de scolarisation inférieurs à la moyenne mondiale. En 2023 cependant, elles avaient enregistré la plus forte hausse, avec des taux qui ont alors dépassé la moyenne mondiale.

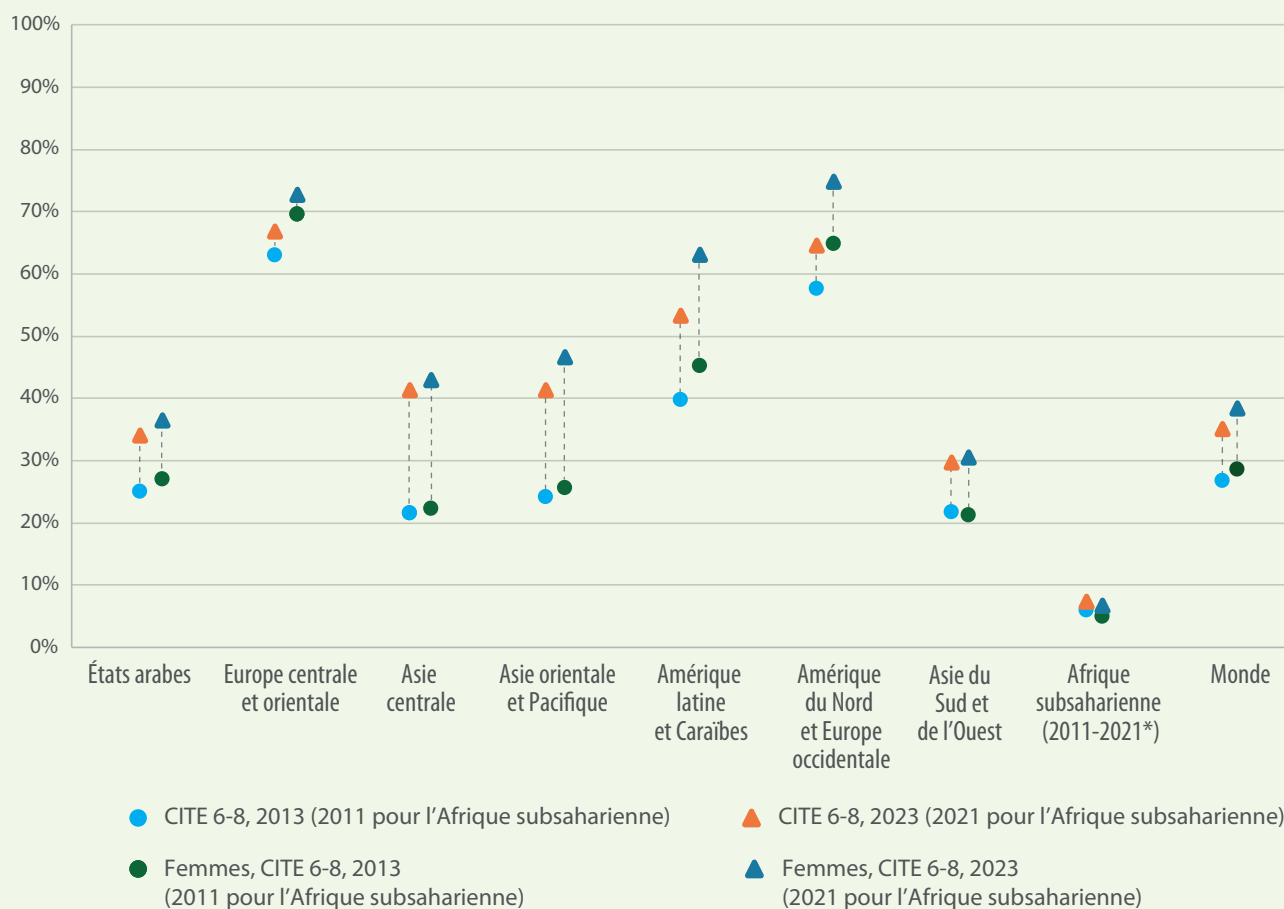
Les deux régions ayant les taux bruts de scolarisation les plus élevés en 2023 (plus de 65 %) sont d'une part l'Europe centrale et orientale et d'autre part l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. C'est aussi dans ces régions que l'on observe la plus faible croissance de ce taux au cours des 10 dernières années, ce qui indique un ralentissement de la massification de l'enseignement supérieur.

Vient ensuite la région Amérique latine et Caraïbes, avec un taux brut de scolarisation de 53 % en 2023 (contre 40 % en 2013). La région des États arabes se situe juste en dessous de la moyenne mondiale (34 % en 2023) et a progressé dans les mêmes proportions que l'Amérique latine et les Caraïbes au cours des 10 dernières années. Elle est suivie de près par l'Asie du Sud et de l'Ouest, qui a enregistré une croissance similaire de son taux brut de scolarisation mais restait encore sous la moyenne mondiale en 2023 (30 %).

L'Afrique subsaharienne est la région où le taux brut de scolarisation est le plus faible. Il s'établissait à 7 % en 2021, année la plus récente pour laquelle il existe

3 Ces tendances s'éloignent légèrement de celles qui sont généralement présentées sur la scène internationale, et qui couvrent les niveaux 5 à 8 de la CITE (UNESCO, 2024a). Si l'on englobe le niveau 5 (enseignement supérieur de cycle court), alors le taux brut de scolarisation à ces niveaux atteint 43 %, soit environ 269 millions d'étudiants. Au cours des 10 dernières années, la croissance du taux de scolarisation a été légèrement plus forte pour les niveaux 6 à 8 de la CITE que pour les niveaux 5 à 8.

Figure 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE) au cours des 10 dernières années, hommes et femmes et femmes seulement.



Source : Calcul des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

des données concernant cette région. Nettement inférieur à la moyenne mondiale, ce taux représente 7,8 millions d'étudiants. C'est aussi dans cette région que cet indicateur a le moins augmenté en 10 ans (il était de 6 % en 2011). Cependant, cette croissance limitée du taux brut de scolarisation s'explique principalement par la forte croissance démographique dans la tranche d'âge qui correspond à l'enseignement supérieur. En valeur absolue, en raison de la croissance démographique rapide et d'un meilleur accès à l'enseignement secondaire, l'Afrique subsaharienne a enregistré la plus forte progression mondiale du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur au cours des 10 dernières années – 62 % alors que la moyenne mondiale est de 33 %.

L'examen de l'évolution du taux brut de scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur met au jour une situation un peu différente. À l'échelle mondiale, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses dans l'enseignement supérieur. En 2023,

le taux brut de scolarisation était beaucoup plus élevé pour les femmes que pour l'ensemble de la population dans la plupart des régions du monde, y compris dans les États arabes, en Europe centrale et orientale, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Amérique du Nord et en Europe occidentale. C'était déjà le cas en 2013 et l'écart entre les femmes et les hommes n'a fait que se creuser au cours des 10 dernières années. Observée dans plusieurs régions, cette tendance est particulièrement marquée en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Amérique du Nord et en Europe occidentale et en Asie du Sud et de l'Ouest.

L'Afrique subsaharienne est la seule région dans laquelle le taux brut de scolarisation de la population totale est supérieur à celui des femmes, bien que la scolarisation des femmes dans le supérieur ait progressé plus rapidement au cours des 10 dernières années (de 78 % contre 63 % pour la population totale, hommes et femmes confondus). L'Asie du Sud et de

L'Ouest affichait une tendance similaire en 2013 : le taux brut de scolarisation des femmes était de 21 % contre 22 % pour la population totale. Cela étant, en 10 ans il a augmenté pour s'établir à 30 %, dépassant légèrement le taux de la population totale (29,6 %).

L'Europe centrale et orientale est la seule région dans laquelle le taux de scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur a diminué ces 10 dernières années (de 14 %). Le nombre d'étudiantes est donc passé d'un peu plus de 9 millions en 2013 à 7,8 millions en 2023. Malgré cette baisse, le taux brut de scolarisation des femmes a légèrement augmenté en raison d'une diminution relativement plus importante du nombre de femmes dans la tranche d'âge théorique de l'enseignement supérieur dans la région. Conformément à la tendance mondiale, ce taux y reste d'ailleurs significativement supérieur à celui de la population totale.

Scolarisation dans l'enseignement supérieur par niveau

La croissance enregistrée au cours des 10 dernières années n'est pas équitablement répartie entre les niveaux de la CITE. Par exemple, le nombre d'étudiants a augmenté de 36 % pour le niveau 6 et de 15 % pour le niveau 7 (voir la **figure 1.3**). Cependant, c'est pour le niveau 8 que la hausse est la plus forte, + 37 % entre 2013 et 2023. Cela pourrait indiquer une double

tendance : d'une part les pays élargissent l'accès à des programmes d'entrée dans l'enseignement supérieur et d'autre part une main-d'œuvre hautement qualifiée émerge et contribue à la recherche et à l'innovation.

L'évolution variable des taux de scolarisation par niveau n'a pas eu d'effet marqué sur le poids relatif de chaque niveau pour l'enseignement supérieur mondial dans son ensemble. Le niveau 6 de la CITE reste, de loin, celui qui regroupe le plus d'étudiants (85 % en 2023). En revanche, les étudiants inscrits au niveau 7 représentaient 13 % des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur en 2023. Le niveau 8 accueille encore une petite part des étudiants (1,8 % des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur à travers le monde en 2023, soit près de 3,8 millions d'étudiants).

Sur ce point également, les écarts entre les régions sont importants. Dans toutes les régions sauf une, le nombre d'étudiants aux niveaux 6, 7 et 8 de la CITE a augmenté au cours des 10 dernières années. L'Europe centrale et orientale fait figure d'exception puisque les taux de scolarisation aux niveaux 7 et 8 y ont baissé, respectivement de 43 % et 9 %. C'est aussi cette région qui enregistre la plus faible croissance du taux de scolarisation au niveau 6 (6 % en 10 ans). Cela a conduit à une baisse de 12 % du nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur, tous niveaux confondus. Il est intéressant de souligner que le taux brut de scolarisation a légèrement augmenté pendant cette période. La

Figure 1.3 : Part des différents niveaux de la CITE dans les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur en 2023.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

réduction du nombre d'étudiants s'explique donc principalement par une diminution de la population dans la tranche d'âge de l'enseignement supérieur, plutôt que par une possible baisse de son attractivité.

Dans les autres régions du monde, les écarts les plus marqués quant au taux de scolarisation au niveau 6 de la CITE sont enregistrés en Asie centrale (augmentation de 63 %) et en Afrique subsaharienne (augmentation de 61 %)⁴. C'est aussi l'Afrique subsaharienne qui affiche la plus forte croissance du taux de scolarisation au niveau 7 (59 %). Elle arrive deuxième pour ce qui est de la croissance du taux de scolarisation au niveau 8 (125 %), derrière l'Asie du Sud et de l'Ouest où le nombre d'étudiants à ce niveau a presque été multiplié par 3 en 10 ans (185 %).

Par conséquent, la répartition des étudiants de l'enseignement supérieur entre les différents niveaux de la CITE varie d'une région à l'autre. Les régions Amérique du Nord et Europe occidentale et Europe centrale et orientale comptent la plus grande part d'étudiants scolarisés aux niveaux 7 et 8 par rapport

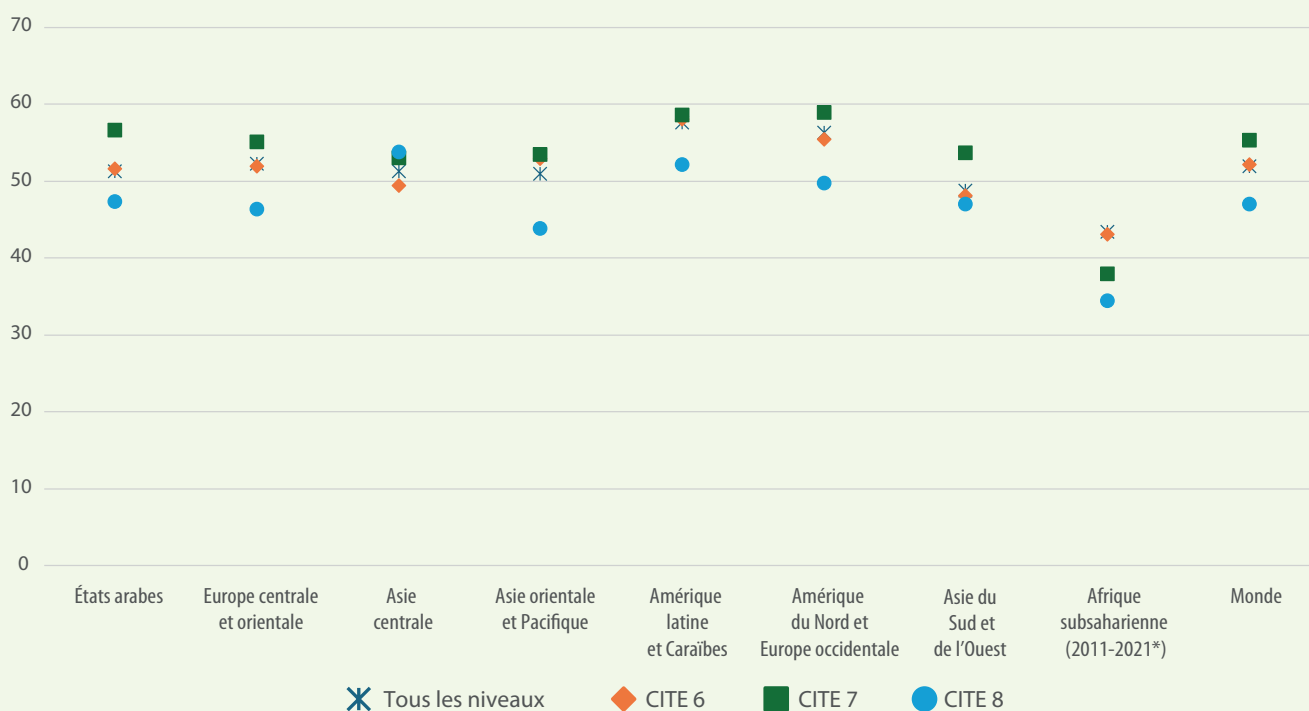
aux autres niveaux. C'est aussi dans la région Amérique du Nord et Europe occidentale que se trouvent près d'un tiers de tous les étudiants scolarisés au niveau 8 (31 %), suivie de près par la région Asie de l'Est et Pacifique (28 %).

Dans les autres régions, la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur sont scolarisés au niveau 6. C'est dans la région Amérique latine et Caraïbes que cette proportion est la plus forte (93 %), mais c'est aussi là que la part d'étudiants de niveau 8 est la plus faible (0,9 %).

Un examen de la répartition par genre montre que les femmes constituent la majorité de la population étudiante à travers le monde aux niveaux 6 (52 % des effectifs) et 7 (55 %). En revanche, elles sont minoritaires au niveau 8 (47 %) (voir la **figure 1.4**). Ces chiffres n'ont que peu évolué au cours des 10 dernières années, bien qu'on remarque une faible augmentation à tous les niveaux.

Lorsque tous les niveaux sont pris en compte, les étudiantes sont minoritaires dans seulement deux régions : l'Asie du Sud et de l'Ouest (49 %) et l'Afrique

Figure 1.4 : Pourcentage d'étudiantes dans les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur par niveau de la CITE, 2023 (2021 pour l'Afrique subsaharienne).



Source : Représentation des auteurs sur la base des données agrégées de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

4 Les données les plus récentes concernant les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne datent de 2021. La tendance sur les 10 dernières années est donc calculée pour la période 2011-2021. Pour les autres régions, les tendances relatives à l'évolution du taux de scolarisation sont analysées pour la période 2013-2023.

subsaharienne (43 %). En comparaison, la proportion des femmes dans les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur est la plus élevée par rapport aux hommes en Amérique latine et dans les Caraïbes (58 %) et dans la région Amérique du Nord et Europe occidentale (56 %).

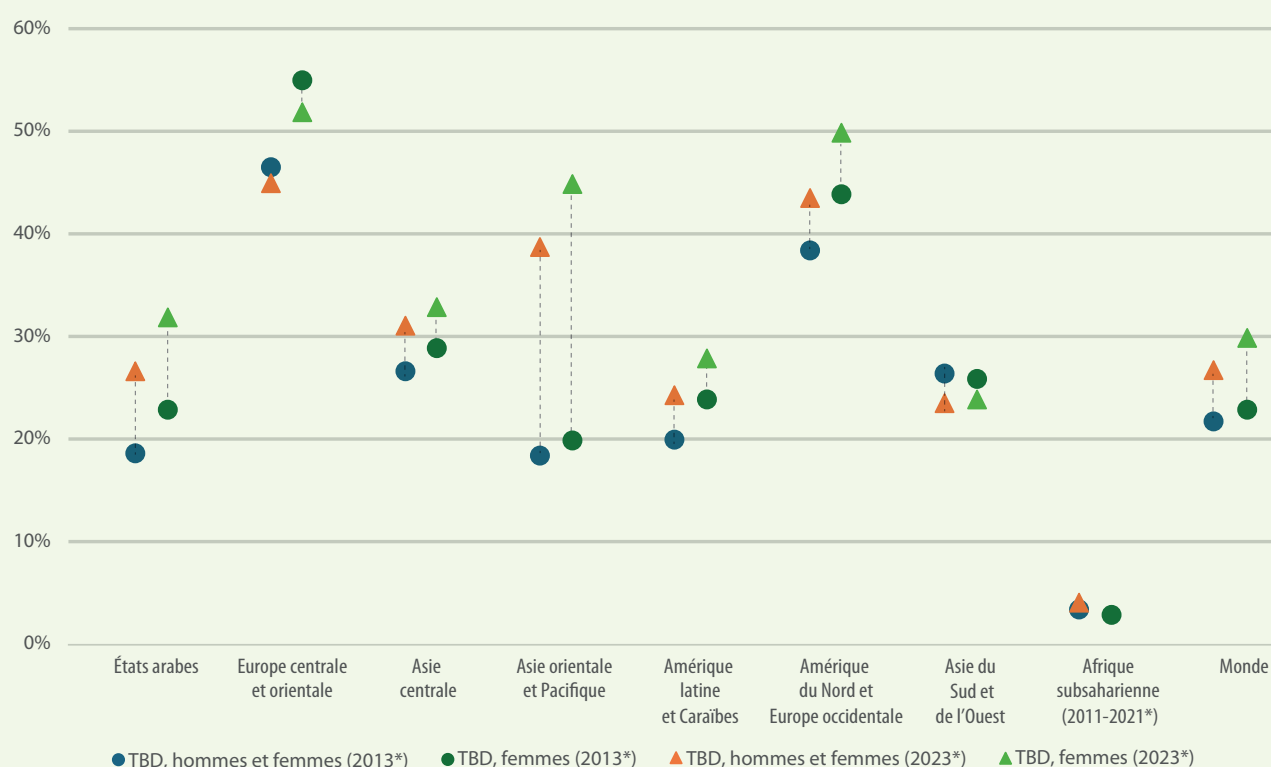
Les données indiquent également que même s'il y a plus de femmes que d'hommes scolarisés au niveau 6 de la CITE – et dans une plus grande mesure encore au niveau 7 – leur proportion dans les effectifs scolarisés au niveau 8 baisse dans toutes les régions du monde à l'exception de l'Afrique subsaharienne. Les femmes sont minoritaires au niveau 8 dans toutes les régions sauf deux : Amérique latine et Caraïbes (52 %) et Asie centrale (54 %). Elles constituaient également la majorité des étudiants de niveau 8 en Europe centrale et orientale en 2020 et 2021, mais cette proportion a diminué en 2022.

1.2 Tendances mondiales en matière d'achèvement

Au niveau international, l'achèvement dans l'enseignement supérieur est souvent mesuré à l'aide du taux brut d'obtention du premier diplôme pour les programmes de premier cycle (niveaux 6 et 7 de la CITE). Comme le taux brut de scolarisation, cet indicateur est basé sur la population générale. Il ne doit pas être interprété comme une mesure du taux de réussite des étudiants de l'enseignement supérieur. En revanche, il représente le nombre de diplômés issus de ces programmes en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'obtenir leur premier diplôme⁵.

À l'échelle mondiale, le taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur a augmenté au cours des 10 dernières années (voir la **figure 1.5**).

Figure 1.5 : Taux brut de diplômés (TBD) du premier cycle de l'enseignement supérieur (niveaux 6 et 7 de la CITE), hommes et femmes et femmes seulement, 2013-2023*.



*Remarque : les données pour l'Amérique latine et les Caraïbes correspondent à la période 2012-2022 pour le taux brut d'obtention d'un diplôme dans la population totale et chez les femmes. Les données pour l'Afrique subsaharienne correspondent à la période 2012-2018 pour le taux brut d'obtention d'un diplôme dans la population totale, et à l'année 2016 pour ce taux pour les femmes (seules années pour lesquelles ces données étaient disponibles).

Source : Représentation des auteurs sur la base des données agrégées de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

5 Il est donc probable qu'une hausse du taux brut de scolarisation se traduise par une hausse du taux brut d'obtention d'un diplôme, puisque l'entrée d'une plus grande proportion d'individus dans l'enseignement supérieur augmente la probabilité qu'il y ait plus de diplômés dans la population générale dans les années qui suivent.

Les diplômés comptaient pour 22 % de la population en âge d'obtenir un diplôme en 2013, contre 27 % en 2023. Dans l'ensemble, cette croissance a suivi celle du taux brut de scolarisation, mais un peu plus lentement.

Le taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur varie considérablement d'une région à l'autre. En 2023, deux régions avaient obtenu les taux les plus élevés : l'Europe centrale et orientale (45 %) et la région Amérique du Nord et Europe occidentale (44 %). Venait ensuite la région Asie de l'Est et Pacifique (39 %). Dans les autres régions du monde, le taux brut de diplômés était comparable à la moyenne mondiale (entre 23 % et 31 %), à l'exception de l'Afrique subsaharienne où il était de 4 % en 2018 – année la plus récente pour laquelle il existe des données sur cet indicateur dans cette région.

Ce taux a également évolué différemment d'une région à l'autre. Il a augmenté au cours des 10 dernières années dans toutes les régions du monde sauf deux : en Europe centrale et orientale (où il est passé de 46 % à 45 %), et en Asie du Sud et de l'Ouest (où il est passé de 26 % à 23 %). Cela contraste avec la croissance du taux brut de scolarisation observée dans ces deux régions.

Le taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur a particulièrement augmenté dans la région Asie de l'Est et Pacifique – de 18 % en 2013 à 39 % en 2023 – et dans les États arabes – de 19 % à 27 % pendant cette même période. Il a progressé d'un point de pourcentage en Afrique subsaharienne (mais sur une période plus courte), de 3 à 4 points en Asie centrale ainsi qu'en Amérique centrale et dans les Caraïbes, et de 6 points en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

Le taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur pour les femmes mesure la part des femmes diplômées en pourcentage de la population féminine ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme. À l'échelle mondiale, il est supérieur à celui de la population totale et a augmenté plus rapidement au cours des dernières années, de 23 % en 2013 à 30 % en 2023.

Ce taux est nettement plus élevé pour les femmes que pour la population totale en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique du Nord, en Europe orientale et dans les États arabes, où l'écart entre les femmes et les hommes diplômés s'est creusé.

En Europe centrale et orientale, le taux de diplômés des femmes reste supérieur à celui de la population totale

mais il a baissé plus rapidement au cours des dernières années. Dans toutes les autres régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne – où les données sont insuffisantes pour dégager une tendance significative dans le temps – il est aussi supérieur à celui des hommes.

1.3 Progression des étudiants, entre l'admission et l'achèvement

Outre l'accès et l'achèvement, la progression des étudiants dans l'enseignement supérieur est un élément indispensable à prendre en compte pour évaluer l'efficacité, l'efficience et l'équité des systèmes. C'est la progression qui détermine si une participation élargie à l'enseignement supérieur débouche effectivement sur l'obtention d'un diplôme et sur des résultats d'apprentissage significatifs.

Un vaste corpus montre que les étudiants peuvent être confrontés à différents obstacles à différents stades de leur parcours dans l'enseignement supérieur. On peut notamment citer les contraintes financières, une préparation insuffisante, le manque de soutien institutionnel ou les responsabilités professionnelles et familiales (Lassibille, 2011 ; Rapport GEM, 2020 ; Bersoto et al., 2025). Les données internationales mettent en évidence la prévalence de l'achèvement tardif, des changements de cursus ou de l'abandon des études supérieures dans des contextes très variés (IEG, 2017 ; OCDE, 2019b ; OCDE, 2025 ; Rapport GEM, 2026).

À l'échelle mondiale en 2023, si les étudiants de l'enseignement supérieur représentaient 37 % de la population en âge de suivre des études supérieures (c'est-à-dire de la population âgée de 18 à 24 ans, tranche d'âge également retenue pour la mesure du taux brut de scolarisation aux niveaux 6 à 8 de la CITE), les diplômés d'un programme de premier diplôme (niveau 6 ou 7) comptaient pour seulement 27 % de la population ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme de ce type de programme. Dans certaines régions, cet écart est sensiblement plus important. Là où le taux brut de scolarisation moyen aux niveaux 6 à 8 était le plus élevé, à savoir dans les régions Europe centrale et orientale (67 %) et Amérique du Nord et Europe occidentale (65 %), le taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur était nettement inférieur (respectivement 45 % et 44 %). Mais c'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que le contraste est le plus marqué, puisque le taux brut de scolarisation s'établissait à 53 % en 2023, pour un taux brut de diplômés de 24 % seulement.

Ces écarts sont frappants mais ils ne suffisent pas à dégager des tendances concernant les abandons et l'achèvement tardif des études. De nombreux autres facteurs peuvent les expliquer, notamment l'expansion de l'enseignement supérieur : de plus en plus de personnes y entrent chaque année, ce qui fait mécaniquement augmenter le taux brut de scolarisation par rapport au taux brut de diplômés qui porte sur des cohortes antérieures. En outre, ces indicateurs ne sont pas directement comparables puisqu'ils portent sur différents niveaux de la CITE et différents groupes d'âges. La mise en place d'une base de données comparables à l'échelle internationale, qui suit les étudiants dans le temps – pour rendre compte de leur persévérance, de l'interruption de leurs études, des changements de cursus et de la durée qu'il leur faut pour obtenir un diplôme – reste indispensable pour mieux comprendre comment les systèmes d'enseignement supérieur peuvent soutenir les étudiants de l'admission jusqu'à l'obtention du diplôme. À l'échelle nationale, le développement et la consolidation de systèmes d'information sur la gestion de l'enseignement supérieur capables d'assurer le suivi des élèves dans le temps seront essentiels pour approfondir la compréhension des schémas de progression d'un pays à l'autre.

Les obstacles à la progression des étudiants ont des répercussions importantes sur la conception des politiques. L'accès élargi se traduit rarement automatiquement par des résultats d'apprentissage plus équitablement répartis, et des mécanismes de soutien tout au long du parcours dans l'enseignement supérieur (assistance financière ou mentorat, par exemple) peuvent être nécessaires pour tirer pleinement parti de cet élargissement. Sans mesures appropriées pour garantir la bonne progression et l'achèvement des études, le développement du capital humain grâce à l'enseignement supérieur pourrait laisser à désirer.

Les obstacles à la progression suscitent également des inquiétudes quant à la rentabilité des systèmes d'enseignement supérieur. Compte tenu de l'ampleur des ressources publiques et privées consacrées à l'enseignement supérieur, l'abandon des études ou le retard dans l'obtention des diplômes peuvent laisser penser que les retours sur investissement attendus, sur le plan personnel et social, ne sont pas à la hauteur.

Cependant, ce n'est pas toujours le cas puisque les étudiants peuvent eux-mêmes décider d'abandonner leurs études pour différentes raisons, y compris parce leurs aspirations ont changé ou parce qu'ils ont plus rapidement que prévu la possibilité d'obtenir un emploi (OCDE, 2025). Pour estimer l'ampleur de ces pertes potentielles, il faudrait disposer de données supplémentaires, en particulier sur les écarts en matière d'emploi, de revenus, de participation civique, de santé et d'autres bénéfices à long terme, en comparant les diplômés et les étudiants qui ont quitté l'enseignement supérieur avant d'obtenir leur diplôme.

Enfin, les mesures du taux de scolarisation, de la progression et du taux d'obtention d'un diplôme ne couvrent qu'une partie de la cible 3 de l'ODD 4. Il faut aussi s'intéresser à la qualité et la pertinence de l'apprentissage, sans oublier le caractère inclusif des possibilités offertes aux étudiants. Il est indispensable de comprendre qui accède à l'enseignement supérieur et qui progresse correctement, ainsi que les effets sociaux, économiques et les résultats d'apprentissage après l'obtention du diplôme pour avoir une vision d'ensemble des avancées vers ces engagements mondiaux.

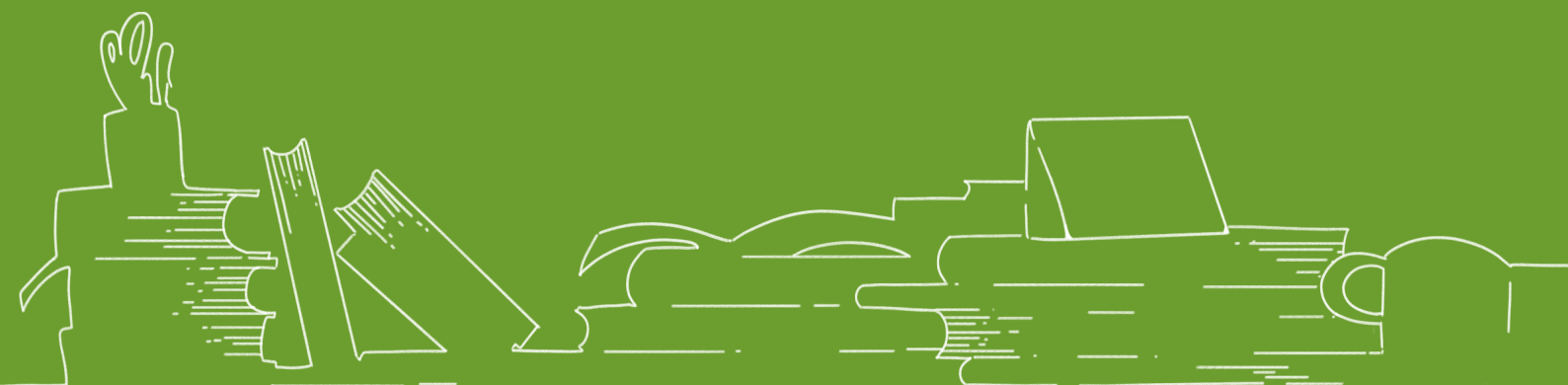
Pour conclure, la participation et l'achèvement dans l'enseignement supérieur ont tous deux augmenté à l'échelle mondiale au cours des 10 dernières années, mais pas au même rythme et pas de manière égale d'une région à l'autre. La scolarisation a nettement progressé, reflétant l'attention politique accordée à cette question dans de nombreuses régions du monde. Cependant, l'achèvement reste une difficulté puisqu'on observe un ralentissement de la croissance des taux d'obtention d'un diplôme et de grandes variations entre les régions et, le plus souvent, entre les niveaux. Les écarts observés entre le taux de scolarisation et le taux d'obtention d'un diplôme laisse penser que les obstacles à la progression des étudiants persistent, ce qui souligne à quel point il est nécessaire pour les systèmes d'enseignement supérieur de soutenir les apprenants non seulement au moment de l'admission mais aussi tout au long de leur parcours académique, jusqu'à l'obtention de leur diplôme. C'est à ces conditions seulement que nous pourrions réaliser la cible 3 de l'ODD 4 et faire du droit à l'enseignement supérieur une réalité.

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

2. Équité et inclusion

Principaux points à retenir :

- Les politiques en faveur de la participation, la rétention et l'achèvement ne sont pas toujours systématiquement documentées dans les stratégies nationales. Les données sur ce point restent limitées mais les éléments disponibles suggèrent que les efforts en matière d'équité tendent à diminuer après l'entrée dans l'enseignement supérieur laissant donc de nombreux étudiants sans soutien pendant le reste de leur parcours.
- Si l'accès est un objectif clairement défini dans les plans nationaux de 84 % des pays, 79 % d'entre eux mentionnent l'inclusion, preuve d'un décalage entre la politique générale d'expansion et la mise en place de mesures ciblées en faveur de l'équité. Seulement 16 % des pays ont adopté des législations établissant des quotas, et un grand nombre d'entre eux ont recours à d'autres outils (bourses, gratuité, programmes de mentorat, etc.) pour lutter contre les facteurs d'inégalité.
- 62 % des pays ont adopté une législation régissant des programmes de bourses financés par des fonds publics. Toutefois, ces programmes mettent souvent l'accent sur le mérite plus que sur les besoins et couvrent rarement les coûts annexes (hors frais de scolarité), ce qui peut désavantager les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés.
- Bien que 78 % des pays dotés d'un plan national sur l'enseignement supérieur aient fixé des objectifs en matière d'employabilité des diplômés, rares sont ceux qui traitent cette question sous l'angle de l'équité. Le manque de données ventilées selon certains critères (genre, handicap, lieu de vie, etc.) nous empêche de déterminer précisément si tous les étudiants bénéficient de la même manière des possibilités qui leur sont offertes après l'obtention du diplôme.
- Proportionnellement, les pays de la région Asie et Pacifique sont les plus nombreux à inclure des objectifs généraux en matière d'inclusion dans leurs plans nationaux sur l'enseignement supérieur. Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, quant à eux, se distinguent par l'importance qu'ils accordent au genre et au quota.
- Les étudiants handicapés, les membres des communautés autochtones et les apprenants LGBTQ+ restent sous-représentés dans les cadres politiques relatifs à l'éducation. L'absence de preuve n'est pas preuve de l'absence, mais cela pourrait indiquer que ces groupes sont insuffisamment pris en compte dans les plans nationaux et les rapports qui en découlent.



Chapitre 2. Équité et inclusion

L'enseignement supérieur peut transformer les vies et favoriser le développement durable à l'échelle nationale et mondiale. Pourtant, le secteur reste profondément marqué par des inégalités structurelles qui limitent l'accès, la participation, la poursuite des études, leur achèvement et la réussite de nombreux étudiants. Qui entre dans l'enseignement supérieur, qui y reste et qui en bénéficie en définitive ? Les réponses à ces questions renvoient trop souvent aux avantages acquis (Amaral, 2022). Les définitions de la notion d'équité étant variables selon les pays et les régions, de même que les catégories de personnes méritant un soutien, ce chapitre adopte celle retenue par l'UNESCO IESALC : le terme « groupes méritant l'équité » désigne « les groupes de personnes touchées de manière disproportionnée par les politiques et les structures de l'enseignement supérieur qui les discriminent sous des formes visibles et moins visibles, avec des conséquences durables dans leur vie universitaire, personnelle et professionnelle » (UNESCO IESALC, 2022).

Face aux inégalités persistantes, de nombreux systèmes d'enseignement supérieur ont mis en place des stratégies en faveur de l'équité et de l'inclusion, afin de rendre l'enseignement supérieur plus accessible et de mieux accompagner les étudiants tout au long de leur parcours. Celui-ci ne se termine pas avec l'obtention du diplôme, il se prolonge sur le marché du travail et dans la société dans son ensemble. L'équité réelle, ce n'est pas seulement l'accès égal à l'enseignement. C'est aussi l'accès sur un pied d'égalité aux possibilités qu'il doit offrir. Pourtant, les données sur l'attention politique accordée à l'équité après l'obtention du diplôme restent limitées. Il y a donc dans notre compréhension de la situation un angle mort qui nous empêche de déterminer si l'enseignement supérieur est véritablement un vecteur de mobilité sociale ou s'il ne fait que reproduire des inégalités existantes.

Ce chapitre s'appuie principalement sur les données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur de l'UNESCO pour examiner la manière dont l'équité et l'inclusion sont prises en compte à travers le monde, dans les engagements politiques et les législations nationales concernant l'enseignement supérieur. Il débute par une analyse des principaux mécanismes politiques visant à élargir l'accès, dont les quotas, les bourses ciblées et les programmes de mentorat. Dépassant l'enjeu de l'accès, il aborde ensuite les questions liées à la participation inclusive,

à la rétention des étudiants et à leur parcours une fois le diplôme obtenu. Il s'intéresse tout particulièrement aux écarts entre les régions, à l'intersectionnalité de l'exclusion et aux aspects que les politiques passent sous silence.

2.1 Première étape, fixer des objectifs en matière d'inclusion

La définition d'objectifs politiques clairs en matière d'inclusion est souvent considérée comme la première étape pour parvenir à l'équité dans l'enseignement supérieur. L'élargissement de l'accès est certes essentiel, mais il ne se traduit pas automatiquement par une participation significative, la rétention efficace des étudiants ou leur réussite future. D'après l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur, 79 % des pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur y ont intégré des objectifs portant sur l'amélioration de l'inclusion. Ces efforts généraux sont cependant rarement à la hauteur, en particulier dans les contextes où des inégalités structurelles très ancrées continuent à empêcher un certain nombre de personnes d'entrer dans l'enseignement supérieur et de s'y épanouir.

Cette section examine les différentes manières dont les pays tentent d'accroître l'inclusion dans l'enseignement supérieur en déployant des outils politiques ciblés conçus pour soutenir les groupes méritant l'équité. On peut notamment citer les quotas, les mesures d'action positive, les bourses, les programmes de mentorat et l'accompagnement ciblé. La gratuité de l'enseignement supérieur et d'autres dispositifs d'aide financière sont traités au chapitre 5 sur le financement de l'enseignement supérieur. Ensemble, ces stratégies visent à faire en sorte que l'enseignement supérieur reflète mieux la diversité de la société, en accueillant des étudiants très divers par leur identité, leur lieu de vie et leurs expériences vécues.

Législations nationales établissant des quotas

De nombreux pays œuvrent pour l'inclusion à l'aide de mécanismes politiques qui ciblent les groupes méritant l'équité. Les quotas, qui constituent une forme d'action positive, représentent un engagement juridique fort en faveur de l'inclusion car ils permettent d'accroître la représentation de certains groupes (Wang 2023 ; UNESCO IESALC, 2024c). Pourtant, seuls 16 % des pays

dont les données sont recensées par l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur se sont dotés de dispositions législatives applicables en matière de quotas. Pour mettre ce chiffre en perspective, il représente environ 23 pays dans le monde – ce qui est relativement peu compte tenu de l'omniprésence des difficultés liées à l'équité. En valeur absolue, c'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que les quotas nationaux en matière d'accès sont les plus fréquents, puisque cinq pays de la région les ont mis en place. Viennent ensuite l'Asie centrale et l'Europe centrale et orientale. Dans chacune de ces deux régions, quatre pays se sont dotés de tels quotas. Ce constat peut en partie s'expliquer par le décalage qui existe entre les responsables de l'élaboration des politiques d'équité et d'inclusion et les personnes chargées de les mettre en œuvre (UNESCO IESALC, 2025).

Bien qu'ils puissent être politiquement sensibles, les quotas représentent une approche de l'inclusion fondée sur les droits. Ce système consiste à allouer un nombre fixe de places dans l'enseignement supérieur aux populations sous-représentées. Les quotas peuvent concerner plusieurs groupes marginalisés, par exemple les personnes handicapées qui constituent environ 16 % de la population mondiale et forment donc un grand groupe minoritaire (OMS, 2022). Pourtant, seuls 8 % des pays mentionnent les étudiants handicapés dans leurs textes législatifs portant sur les quotas. Parmi les autres groupes fréquemment visés par ces politiques se trouvent les étudiants à faible revenu, les apprenants qui vivent dans des zones rurales ou isolées, les femmes, les minorités raciales et ethniques, les orphelins et les réfugiés (UNESCO IESALC, 2024a).

Plusieurs pays, dont le Brésil et l'Inde ont établi de longue date des systèmes de quotas avec pour objectif de déconstruire les mécanismes d'intégration à l'enseignement supérieur fondés sur la race ou la caste (Zeidan et al., 2023). Cependant, même ces dispositifs bien établis sont remis en question. En Inde, des mesures juridiques et politiques menacent de plus en plus les dispositifs nationaux de réservation de places (Garg et Upadhyay, 2024). Dans le même ordre d'idées, aux États-Unis, la Cour suprême a récemment mis fin aux mesures d'action positive fondées sur la race pour les admissions à l'université (*Students for Fair Admissions v. President and Fellows of Harvard College*, 2023). Les pays à revenu intermédiaire sont plus susceptibles que les pays à faible revenu et à revenu élevé d'appliquer des politiques nationales en matière de quotas (UNESCO IESALC, 2024a). C'est peut-être parce que, ayant

progressé sur le plan de la scolarisation, ils mettent désormais l'accent sur l'inclusion.

Les quotas mettent clairement en évidence des inégalités qu'il faut absolument niveler pour garantir l'équité à ceux qui en ont besoin et lutter contre l'exclusion durable.

En l'absence de telles mesures, élargir l'accès sans l'assortir d'objectifs en matière d'inclusion pourrait s'avérer contre-productif et consolider les avantages acquis.

Programmes de bourses ciblées

Les conditions financières jouent un rôle déterminant dans les décisions qui conduisent les étudiants à poursuivre et à achever leur cursus dans l'enseignement supérieur. C'est particulièrement le cas pour ceux qui viennent de ménages à faible revenu et sont donc moins susceptibles d'investir dans l'enseignement supérieur (Fitzgerald et al., 2024).

Parmi les pays couverts par l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur, 62 % ont mis en place un programme national de bourses financé par des fonds publics (UNESCO IESALC, 2022). Cependant, ces dispositifs d'aide financière sont souvent trop étroits et ne tiennent pas compte de l'ensemble des circonstances auxquelles sont confrontés les étudiants marginalisés. Ainsi, les programmes de bourses visent principalement à couvrir les frais de scolarité et ne prennent pas toujours en charge les coûts annexes liés par exemple au logement, aux transports, à l'alimentation ou à la garde d'enfants – or ce sont souvent ces dépenses qui déterminent si un étudiant peut poursuivre ses études supérieures (Rapport GEM, 2020). Par conséquent, l'enseignement supérieur peut encore représenter un coût d'opportunité, en particulier pour les étudiants qui doivent choisir entre leur formation et des activités génératrices de revenus pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille.

Les systèmes actuels de bourses sont limités par un autre facteur : la prédominance qu'ils accordent au mérite plutôt qu'aux besoins. La plupart des bourses nationales sont attribuées au mérite, les résultats scolaires étant le principal critère d'éligibilité. Même pour recevoir des bourses axées sur les besoins, les étudiants doivent souvent obtenir des résultats donnés. Les performances académiques sont donc souvent un facteur déterminant de l'attribution de la majorité des bourses nationales (Firoozi, 2022 ; Hu et al., 2024). Cela peut désavantager les étudiants issus

de milieux socioéconomiques défavorisés, qui ont souvent plus de mal à bénéficier d'un enseignement préuniversitaire de qualité (Salmi et D'Addio, 2021). On constate également un manque d'équité dans la conception même de ces programmes. Par exemple, les étudiants handicapés peuvent prétendre à une bourse dans seulement 30 % des pays (UNESCO IESALC, 2022), ce qui ne fait qu'aggraver l'exclusion d'un des groupes les plus vulnérables et défavorisés.

Initiatives axées sur le mentorat, l'accompagnement et la sélection

Outre les quotas et les bourses, les initiatives axées sur l'accompagnement et le mentorat peuvent être essentielles pour promouvoir l'inclusion de groupes méritant l'équité dans l'enseignement supérieur. Certains pays ont intégré dans leurs stratégies nationales des programmes de préparation ou de transition, des campagnes de sélection ciblant les groupes méritant l'équité ou encore des programmes de mentorat par des pairs. Ces initiatives peuvent être utiles non seulement pour attirer des étudiants marginalisés et venant de milieux défavorisés, mais aussi pour accompagner leur entrée dans l'enseignement supérieur et renforcer leur sentiment d'appartenance à l'environnement académique. Cependant, il n'existe que peu de données comparables à l'échelle internationale sur les politiques en la matière.

2.2 Participation, rétention et achèvement

L'entrée dans l'enseignement supérieur n'est que le début du parcours. Ce n'est pas en examinant qui y est admis qu'on détermine si un système est véritablement équitable. Pour cela, il faut plutôt chercher à savoir qui s'épanouit, qui persiste et, en définitive, qui réussit. À l'échelle internationale, les données comparables sur la prévention du décrochage et les stratégies qui aident les étudiants à réussir sont rares. Il est donc difficile d'évaluer dans quelle mesure ces politiques soutiennent réellement les personnes les plus susceptibles de rencontrer des obstacles après l'admission. Toutefois, les informations disponibles laissent entendre que même une fois qu'ils ont accédé à l'enseignement supérieur, les étudiants qui appartiennent à des groupes sous-représentés achèvent moins souvent leurs études (Rapport GEM, 2020).

Participation : égalité entre les genres

L'égalité entre les genres figure encore souvent parmi les objectifs fixés dans les plans relatifs à l'enseignement supérieur des pays qui s'intéressent à

cette problématique en dépassant la simple question de l'accès. D'après les données de l'Observatoire, 43 % des pays prévoient, dans leurs plans nationaux, d'œuvrer en faveur de l'égalité entre les genres dans l'enseignement supérieur. Il existe d'importantes disparités régionales dans la manière dont sont traitées les inégalités entre les genres. Par exemple, certains pays d'Amérique latine et d'Asie du Sud ont depuis longtemps mis en place des quotas liés au genre pour l'admission à l'université et le recrutement dans la fonction publique, tandis que d'autres – notamment en Europe – mettent davantage l'accent sur la création d'un environnement favorable et la participation accrue grâce à des campagnes de sensibilisation. Ces écarts reflètent à la fois les particularités culturelles et les cadres juridiques relatifs à l'égalité des genres.

Il est important de souligner que l'égalité entre les genres doit faire l'objet d'un regard critique. Les efforts déployés pour que les femmes soient plus représentées dans des domaines à fort impact dominés par les hommes, comme les STIM, doivent s'accompagner de stratégies qui soutiennent également la participation des hommes dans les domaines où ils sont sous-représentés, comme les sciences sociales, l'éducation et la santé. Si l'objectif de l'enseignement supérieur n'est pas seulement le développement économique mais aussi la transformation sociale et la création de connaissances, alors tous les domaines doivent être valorisés dans une optique d'inclusion.

Écart des taux de rétention et d'achèvement

Plusieurs pays ont mis en place des politiques spécifiques visant à combler les écarts en matière de participation et d'achèvement. Aux Philippines, les universités publiques ont créé des programmes de transition qui apportent une préparation et une aide financière aux étudiants à faible revenu (Dela Cruz and Santos, 2020). Certains établissements canadiens, dont l'Université de la Colombie-Britannique, proposent aux étudiants autochtones des parcours incluant un mentorat académique et un accompagnement culturel (University of British Columbia, s. d.). De même, le Chili s'est doté de stratégies complètes en faveur de la rétention, qui associent soutien scolaire et accompagnement psychosocial pour les étudiants de première génération (von Hippel et Hofflinger, 2020).

Ces exemples nationaux démontrent que des interventions sur mesure peuvent contribuer à mettre les étudiants sur un pied d'égalité une fois qu'ils sont rentrés dans l'enseignement supérieur. D'autres

pays font appel à des mécanismes d'ordre financier pour améliorer la participation, comme par exemple l'exemption de certains frais de scolarité. Par exemple, les provinces canadiennes du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, comme l'Afrique du Sud, le Chili, d'Italie et le Japon, ont opté pour des dispenses directes de frais pour les étudiants les plus pauvres (Usher et Burroughs, 2018). Ces politiques sont abordées de manière plus détaillée au chapitre 5 sur le financement de l'enseignement supérieur. Les stratégies liées aux moyens financiers sont utiles mais elles doivent souvent s'accompagner de mesures de soutien plus globales pour garantir la réussite tout au long du parcours universitaire, mesures visant à abaisser les différentes barrières structurelles (pauvreté, niveau scolaire insuffisant, absence de soutien, etc.).

Les réfugiés, groupe vulnérable souvent négligé

Les réfugiés constituent l'un des groupes les moins représentés dans l'enseignement supérieur, puisque moins de 9 % d'entre eux y accèdent à travers le monde (HCR, 2025). Malgré les engagements internationaux pris dans ce domaine, comme la signature du Pacte mondial sur les réfugiés ou l'adoption des ODD, les politiques nationales peinent souvent à faire respecter les droits des populations déplacées dans le domaine de l'éducation. Les obstacles à l'accès des étudiants réfugiés ne sont pas uniquement liés au déplacement physique. Il faut aussi prendre en compte l'absence de statut juridique et de lieu de résidence officiel, la difficile reconnaissance des qualifications antérieures, la barrière de la langue, les traumatismes psychosociaux, la précarité financière et la méconnaissance des procédures d'admission du pays d'accueil. Même dans les pays qui s'engagent en faveur de l'intégration des réfugiés, les cadres politiques nationaux manquent généralement de mesures applicables ou d'objectifs spécifiques.

À l'heure actuelle, il n'existe que peu de données permettant de déterminer si des politiques nationales de l'enseignement supérieur s'adressent explicitement aux réfugiés et encore moins d'informations détaillées sur les stratégies concrètes mises en œuvre pour les soutenir. La Convention mondiale et les conventions régionales de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur offrent un cadre approprié pour une reconnaissance plus inclusive des qualifications des réfugiés. La reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées est traitée dans le chapitre 10.

2.3 Résultats et employabilité des diplômés

L'équité réelle, ce n'est pas seulement l'accès égal à l'enseignement supérieur. C'est aussi l'accès sur un pied d'égalité aux possibilités qu'il offre. Ainsi, il faut non seulement que les étudiants puissent suivre et terminer des études, mais aussi qu'ils quittent l'enseignement supérieur en ayant acquis ce dont ils ont besoin pour mener des vies épanouies, y compris sur le plan économique, civique et personnel. Si dans 70 % des pays couverts par l'Observatoire les plans nationaux comprennent des objectifs visant à améliorer l'employabilité des diplômés ou leur entrée sur le marché du travail, les informations manquent quant à la mesure dans laquelle les groupes méritant l'équité sont considérés comme des bénéficiaires spécifiques. Faute de données ventilées par origine ethnique, genre, classe, handicap ou région dans les politiques, plans et statistiques nationaux, il est difficile de déterminer si les résultats après l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont véritablement équitables.

Écart entre les genres dans les résultats des diplômés

Bien que l'égalité entre les genres soit un aspect de l'inclusion fréquemment mentionné dans les politiques nationales, on constate que cela ne se traduit pas toujours par une amélioration de l'équité dans les possibilités offertes aux étudiants après l'obtention d'un diplôme. Par exemple, selon les données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur, moins d'un cinquième des pays abordent explicitement la question de la participation des femmes dans les domaines STIM. Et cela malgré des disparités persistantes entre les genres en matière de participation au marché du travail et de rémunération, en particulier dans des secteurs STIM à forte croissance et générateurs de revenus importants. Selon les données de l'ISU, les femmes restent sous-représentées en STIM : en 2022, elles comptaient pour seulement 31 % du personnel mondial dans le secteur de la R&D. Ce déséquilibre économique très net persiste, même pour les femmes qui ont réussi à surmonter les obstacles structurels entravant l'accès à l'enseignement supérieur et l'achèvement des études.

Cela étant, combler les écarts dans l'enseignement uniquement ne suffit pas. En l'absence de politiques ciblées favorisant l'intégration des femmes sur les marchés très porteurs, l'équité entre les genres dans l'enseignement supérieur ne sera qu'un vœu pieux.

C'est la raison pour laquelle les ODD 4 (éducation de qualité), 5 (égalité des genres) et 8 (travail décent et croissance économique) sont intimement liés et font des résultats des diplômés une dimension cruciale de l'éducation en tant que droit humain.

Intersectionnalité et employabilité

Au-delà du genre, rares sont les politiques nationales relatives à l'enseignement supérieur qui s'intéressent aux effets cumulés des différents facteurs de marginalisation sur la suite du parcours des diplômés. À l'échelle internationale, il n'existe que peu d'informations sur le lien entre intersectionnalité et employabilité (pour déterminer par exemple si les étudiants handicapés, LGBTQ+ ou venant de zones rurales subissent plus de désavantages sur le marché du travail). Si certains pays recueillent des données sur ce point à titre individuel, celles-ci ne sont pas systématiquement intégrées aux dispositifs internationaux de suivi.

Les politiques qui ne parviennent pas à identifier les communautés les plus marginalisées et à en assurer un suivi efficace risquent de favoriser la réussite des groupes dominants et de passer les écarts sous silence. Dans de telles conditions, les inégalités structurelles des systèmes éducatifs pourraient être reproduites sur le marché du travail, dans les fonctions de direction et dans la société dans son ensemble.

2.4 Limites et inégalités régionales

Les données comparables à l'échelle internationale sur l'équité et l'inclusion dans l'enseignement supérieur sont encore rares, mais l'HEPO met en évidence un certain nombre d'écarts et d'angles morts qui permettent d'identifier les groupes régulièrement laissés de côté dans les cadres nationaux. Certains schémas sont manifestes et inquiétants. Par exemple :

Étudiants handicapés : même si l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de la Convention internationale des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées a donné lieu à un certain nombre d'avancées, on manque encore de données internationales sur la représentation des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur. Les informations de l'HEPO apportent toutefois un éclairage : 63 % des pays couverts par la plateforme administrent des programmes nationaux de bourse, mais seulement 30 % s'adressent aux étudiants handicapés dans le cadre de ces programmes.

Étudiants autochtones : historiquement exclus de l'enseignement supérieur, les étudiants autochtones sont rarement mentionnés dans les politiques visant à favoriser l'inclusion. Selon les données de l'HEPO, une petite minorité de pays (moins de 9 %) ciblent spécifiquement cette population dans leurs programmes nationaux de bourses – ils se trouvent surtout en Amérique latine.

Étudiants appartenant à d'autres groupes

minoritaires : s'il existe quelques politiques nationales en la matière, on constate un manque criant de données comparables à l'échelle internationale sur l'inclusion des étudiants appartenant à différents groupes minoritaires (étudiants LGBTQ+, étudiants appartenant à plusieurs catégories défavorisées, etc.). Il est donc difficile d'évaluer leur niveau d'inclusion dans l'enseignement supérieur et de déterminer si les politiques répondent à leurs besoins. L'absence de preuve n'est pas preuve de l'absence, mais le manque de visibilité peut lui-même être une forme d'iniquité qui renforce l'exclusion à la fois dans la politique et dans la pratique.

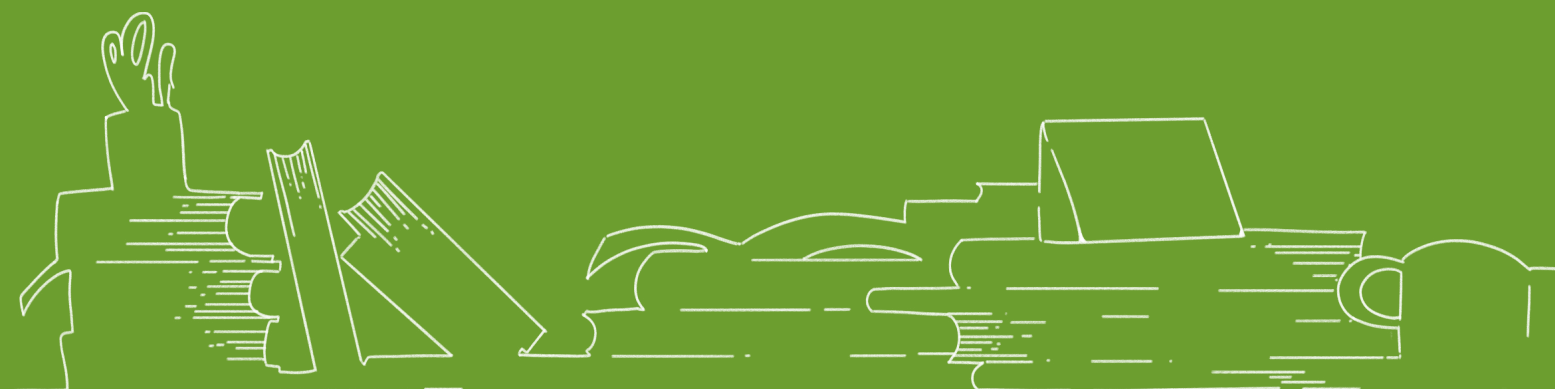
Les disparités régionales quant aux engagements politiques en lien avec l'équité montrent également que tous les systèmes d'enseignement supérieur n'accordent pas la même priorité à l'inclusion. C'est dans les États arabes que les objectifs concernant l'inclusion sont les plus rares dans les plans nationaux et les politiques connexes. Seul un pays de la région a établi des quotas, et trois seulement proposent des bourses nationales aux groupes marginalisés (étudiants à faible revenu, femmes ou étudiants handicapés). En Afrique subsaharienne, les politiques ciblant les étudiants handicapés restent limitées. Les pays d'Amérique latine et les Caraïbes se distinguent car ils mettent l'accent sur l'égalité des genres et les politiques en matière de quotas. La région Asie et Pacifique arrive première en nombre de pays disposant de lois applicables en matière de quotas et ayant fixé des objectifs généraux en faveur de l'inclusion dans leurs plans relatifs à l'enseignement supérieur. Dans l'ensemble, les pays d'Europe et d'Amérique du Nord font état de hauts niveaux d'inclusion, mais les informations communiquées ne mentionnent pas toujours des mesures spécifiques liées à l'identité – bourses ou quotas par exemple. Ces variations indiquent que, même si l'équité est un enjeu de plus en plus souvent pris en compte dans les débats publics, sa réalisation reste inégale et tributaire des priorités, des capacités et de la volonté politique des différents pays.

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

3. Gouvernance et cadres législatifs

Principaux points à retenir :

- La gouvernance centralisée prédomine à travers le monde – dans environ 88 % des pays l'enseignement supérieur est placé sous contrôle national direct.
- Dans la moitié des pays, l'enseignement supérieur est géré par un ministère dédié ou une entité équivalente, parfois de pair avec le secteur des sciences et des technologies en lien avec le soutien à la croissance économique. Dans 41 % des pays, l'enseignement supérieur est géré par un vice-ministère ou équivalent, et dans seulement 6 % des pays le secteur est géré à un niveau inférieur.
- À mesure que les taux de scolarisation augmentent, la part des pays dans lesquels l'enseignement supérieur est géré par un ministère dédié diminue nettement.
- Dans 92 % des pays, des lois relatives à l'enseignement supérieur ont été adoptées pour établir les bases juridiques du système et définir les droits et obligations des établissements et des autres acteurs du secteur. Ces réglementations varient par leur forme – certaines sont consacrées à l'enseignement supérieur tandis que d'autres sont intégrées à des législations plus générales sur l'éducation qui couvrent tous les niveaux.
- L'autonomie des établissements est reconnue par la loi dans 67 % des pays du monde, mais cette reconnaissance juridique n'est pas toujours mise en pratique.
- Plus de 90 % des pays se sont dotés de législations spécifiques autorisant la création d'établissements privés. Dans de nombreux cas cependant, les autorisations requises et les règles imposées aux prestataires privés sont de plus en plus strictes.
- Les prestataires privés accueillent un tiers des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur à travers le monde, et cette proportion est restée stable au cours des dernières années. Dans certains pays, dont le Brésil, le Chili, le Japon et la République de Corée, la grande majorité des étudiants sont inscrits dans des établissements privés.



Chapitre 3. Gouvernance et cadres législatifs

En règle générale, la notion de « gouvernance de l'enseignement supérieur » englobe les relations entre les établissements et l'État, le développement de politiques à l'échelle du système et l'influence des parties prenantes extérieures, la responsabilité et l'obligation de rendre des comptes, et les dispositions et structures institutionnelles de prise de décisions. Elle couvre donc plusieurs niveaux d'autorité ainsi que de multiples agents et acteurs, et elle se caractérise par l'équilibre nécessaire entre deux principes fondamentaux : l'autonomie des établissements d'une part, et le contrôle gouvernemental d'autre part. Une gouvernance efficace, des mandats institutionnels clairs et des cadres législatifs solides sont indispensables pour garantir la responsabilisation, la transparence, la qualité et l'équité face à l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur, à la diversification de l'offre, à l'adoption de nouvelles méthodes de mise en œuvre, à l'augmentation des taux de scolarisation et à l'internationalisation du secteur (Shin, 2022 ; Mwiria 2022 ; Hénard et Mitterle, 2008).

Dans la majorité des pays couverts par l'HEPO, la prise de décisions concernant les systèmes d'enseignement supérieur revient principalement au gouvernement central, et non pas à des autorités infranationales. Par conséquent, la plupart de ces pays se sont dotés d'une législation nationale régissant l'enseignement supérieur, mais dont les dispositions varient. Ce chapitre s'intéresse aux modèles de gouvernance et aux cadres législatifs pour l'enseignement supérieur, en examinant les différents niveaux d'autorité dont disposent les structures gouvernementales, et ce que cela signifie pour l'autonomie des établissements et le droit des prestataires privés.

3.1 Modèles de gouvernance de l'enseignement supérieur

L'HEPO dispose de plusieurs indicateurs relatifs aux modèles de gouvernance de l'enseignement supérieur. Le premier concerne le niveau juridictionnel de gestion de l'enseignement supérieur. Il permet de faire la distinction entre les pays où le secteur est géré à l'échelle nationale et ceux où il est supervisé par une ou plusieurs autorités infranationales (États, provinces ou régions).

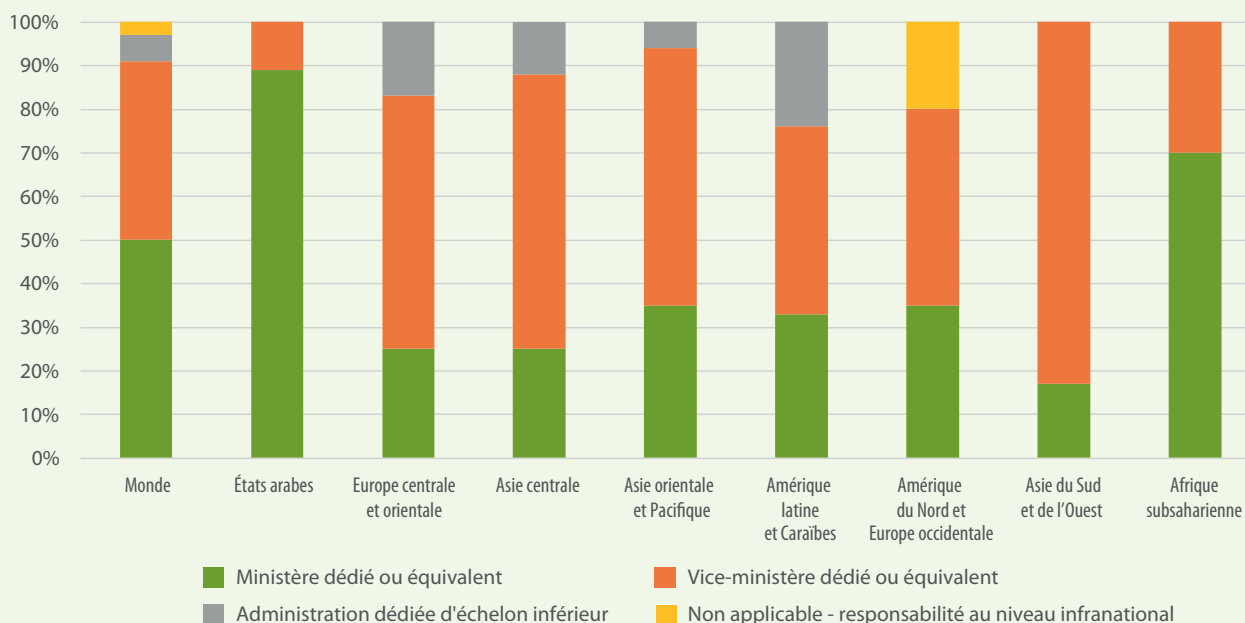
Quatre-vingt-huit pour cent (88 %) des pays appartiennent à la première catégorie, celle d'un

contrôle national centralisé. Ce modèle est universel dans les États arabes, en Asie centrale et dans la région Asie de l'est et Pacifique. Il est presque universel en Afrique subsaharienne et en Europe centrale et orientale. À l'inverse, les modèles fondés sur le partage de la prise de décisions, dans lesquels les responsabilités ayant trait à la gouvernance sont réparties entre les autorités nationales et des entités infranationales, sont plus fréquents en Asie du Sud et de l'Ouest (35 %), dans la région Amérique latine et Caraïbes (23 %) et dans la région Europe occidentale et Amérique du Nord (20 %). Dans quelques pays, fédéraux pour la plupart, dont la Belgique, le Canada et le Royaume-Uni, la gouvernance de l'enseignement supérieur relève principalement de la responsabilité d'entités infranationales.

Un second indicateur fourni par l'HEPO concerne le niveau de l'administration publique qui exerce une responsabilité directe sur l'enseignement supérieur. Il distingue trois niveaux d'autorité : ministère ou équivalent, dans la moitié des pays ; ministère délégué, dans 41 % des pays, et administration inférieure, dans seulement 6 % des pays. Le niveau ministériel domine dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, tandis que le recours à un ministère délégué est plus fréquent dans les autres régions, en particulier en Asie du Sud et de l'Ouest, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale (voir la **figure 3.1**). Il est intéressant de signaler que la prévalence de la gouvernance au niveau ministériel est seulement un peu plus forte dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur. Cela tend à montrer qu'en ce qui concerne la centralisation, le statut économique est un facteur moins déterminant que les priorités politiques et la culture nationale en matière de gouvernance.

Cet indicateur ne fournit pas d'informations sur l'ampleur du contrôle gouvernemental sur l'enseignement supérieur, mais plusieurs tendances peuvent toutefois être dégagées. Les pays dans lesquels l'enseignement supérieur relève du niveau ministériel peuvent avoir tendance à centraliser la réglementation et le contrôle, tandis que ceux qui mettent l'accent sur l'autonomie des établissements sont plus à même de déléguer l'autorité à des niveaux inférieurs pour limiter l'intervention de l'État. À l'échelle régionale, une corrélation sur ce point apparaît nettement dans les États arabes et en Afrique subsaharienne : on y observe la plus forte centralisation, mais aussi le plus

Figure 3.1 : Plus haut niveau de l'entité gouvernementale nationale exerçant une responsabilité directe sur l'enseignement supérieur, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

faible nombre de dispositions législatives garantissant l'autonomie des établissements (**figure 3.3**). Cet indicateur montre aussi qu'à mesure que les taux de scolarisation augmentent, la part des pays dans lesquels l'enseignement supérieur est géré directement à l'échelle ministérielle diminue nettement. On peut en déduire que les pays où le taux de scolarisation est plus faible peuvent être plus susceptibles de gouverner l'enseignement supérieur au niveau ministériel puisque le renforcement ou l'expansion du secteur est probablement un objectif politique important.

La décision de placer l'enseignement supérieur sous la responsabilité d'une administration de niveau inférieur peut également découler de considérations d'ordre pratique ou financier, comme le manque de ressources ou la volonté de regrouper plusieurs niveaux d'enseignement pour simplifier la communication et garantir la concordance des systèmes. Dans certains pays, l'enseignement supérieur est associé aux sciences, à l'innovation et aux technologies dans des ministères dédiés, comme le Ministère portugais des sciences, de la technologie de l'enseignement supérieur, le Secrétariat d'État équatorien à l'enseignement supérieur, aux sciences, aux technologies et à l'innovation ou encore le Ministère sud-africain de l'enseignement supérieur, des sciences et de l'innovation.

3.2. Cadres législatifs de l'enseignement supérieur

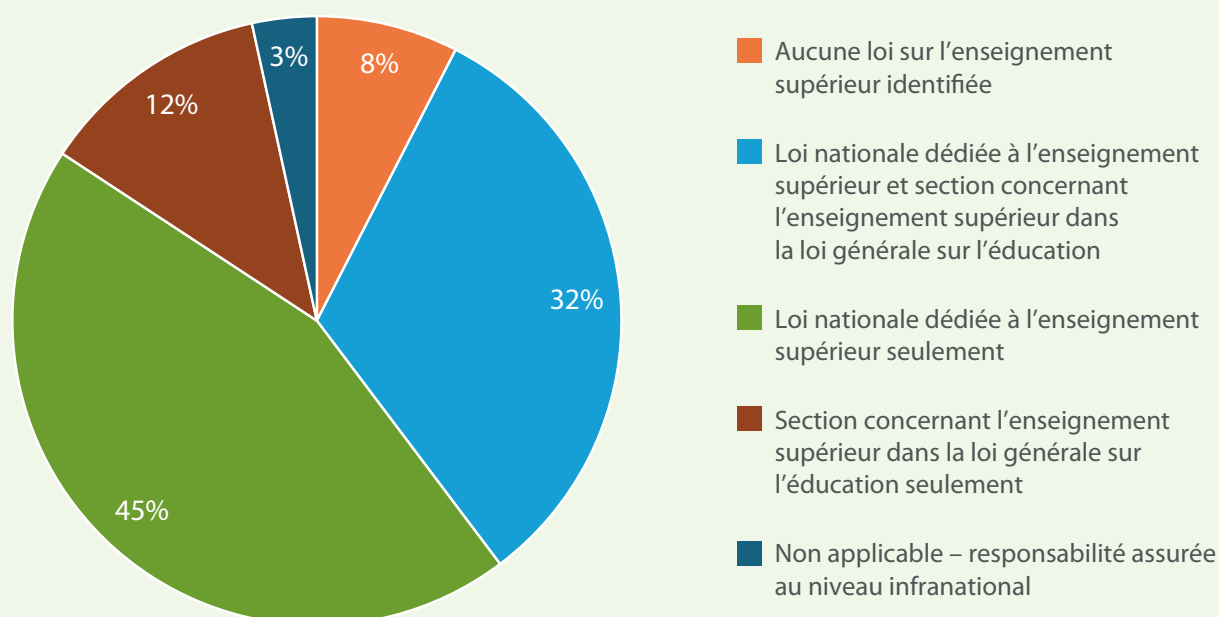
Presque tous les pays ont adopté une législation visant à réglementer l'enseignement supérieur (voir la **figure 3.2**). Près de la moitié (45 %) disposent d'une loi nationale consacrée à l'enseignement supérieur, et un tiers (32 %) s'appuient à la fois sur une loi nationale dédiée et sur une section de la loi nationale portant plus largement sur l'éducation. Quelques pays (12 %) ont seulement une section dédiée à l'enseignement supérieur dans leur loi générale sur l'éducation, et dans 8 % des cas aucune législation concernant l'enseignement supérieur n'a pu être identifiée.

Ces textes législatifs ont été adoptés à des époques différentes. Dans 20 % des pays, ils ont moins de 25 ans. L'âge d'un texte n'est pas nécessairement un signe d'obsolescence – il peut également refléter la maturité et la stabilité du système d'enseignement supérieur national. Cependant, pour que les lois restent pertinentes au regard des besoins et défis contemporains, il faut y apporter des modifications opportunes et fréquentes.

Autonomie des établissements

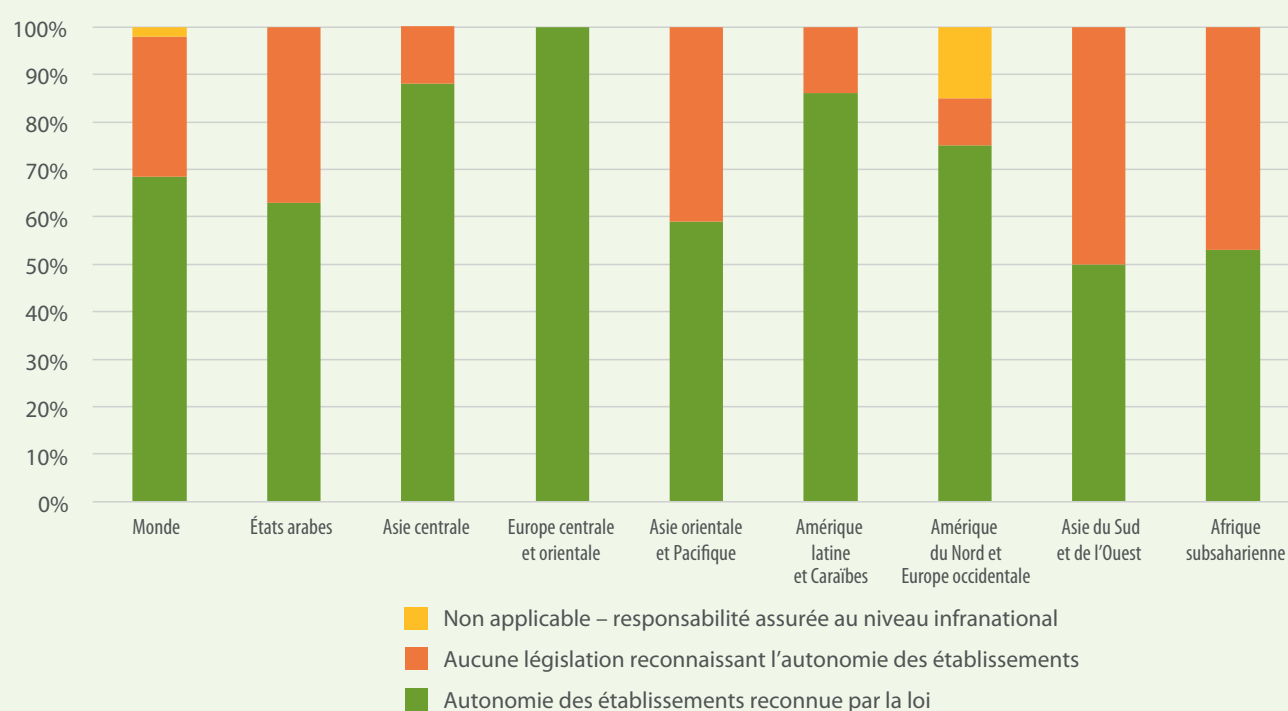
L'autonomie des établissements et la liberté académique sont des principes fondamentaux de

Figure 3.2 : Types de législations adoptées au niveau national pour réglementer l'enseignement supérieur, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

Figure 3.3 : Pourcentage des pays reconnaissant l'autonomie des établissements dans leur législation, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

la gouvernance de l'enseignement supérieur. Dans la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur adoptée par l'UNESCO en 1997, l'autonomie des établissements est définie comme « la latitude nécessaire pour que ces établissements puissent prendre des décisions efficaces concernant leurs activités académiques, leurs règles de fonctionnement, leur gestion et autres activités connexes, dans la mesure où elles sont conformes aux systèmes de contrôle public, s'agissant en particulier des fonds fournis par l'État, et respectent les libertés académiques et les droits de la personne ».

Dans le même temps, ce texte reconnaît que la nature de l'autonomie peut varier suivant les types d'établissement (UNESCO, 1997).

Sans être juridiquement contraignante, la Recommandation stipule qu'il est du devoir des États membres de protéger l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur contre toute menace, d'où qu'elle vienne (UNESCO, 1997). Cette idée est reprise dans la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, dont l'un des objectifs est de respecter, soutenir et protéger l'autonomie et la diversité des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur (UNESCO, 2019). Si l'autonomie est indispensable à la libre expression de l'expertise professionnelle du personnel enseignant et à la libre quête de connaissances, elle va de pair avec la responsabilité de respecter les objectifs des établissements d'enseignement, notamment en ce qui concerne l'utilisation efficiente et efficace des ressources publiques (Mwiria, 2022).

L'autonomie des établissements est garantie par la loi dans 67 % des États, avec toutefois des écarts importants entre les différentes régions du monde (**figure 3.3**). Les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, d'Afrique subsaharienne, d'Asie de l'Est et du Pacifique et les États arabes se situent bien en deçà de la moyenne mondiale. Cela peut indiquer une certaine lenteur dans l'adoption des réformes en faveur de l'autonomie, ou bien une préférence pour un plus fort contrôle de l'État dans la gouvernance de l'enseignement supérieur. En outre, les données de l'Observatoire montrent une légère corrélation entre le niveau de revenu d'un pays et la probabilité que l'autonomie des établissements soit entérinée dans sa législation.

Cependant, pour cet indicateur, l'HEPO tient uniquement compte de la législation nationale, et la reconnaissance juridique ne se traduit pas toujours dans les faits. En outre, un rapport publié en 2021 par le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) a conclu qu'il n'existait pas un seul moyen prescrit pour assurer l'autonomie des établissements et la liberté académique, et que d'autre part il n'était pas obligatoire d'inscrire ces principes dans le cadre juridique, à condition qu'aucune disposition législative ne les restreigne.

On observe des tendances similaires en ce qui concerne la liberté académique, qui est de plus en plus menacée (voir le chapitre 7 sur le personnel enseignant de l'enseignement supérieur). Dans son rapport de 2024, la Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation a souligné que l'autonomie des établissements devait être considérée comme indispensable pour la liberté académique. Elle a également indiqué que dans de nombreux pays, les établissements d'enseignement de différents niveaux jouissaient de divers degrés d'autonomie et d'autogouvernance, et que de nombreuses violations avaient été signalées (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2024).

Prestataires privés

De nombreux pays du monde ont ouvert les portes de l'enseignement supérieur à des prestataires privés, souvent vers la fin du XX^e siècle ou le début du XXI^e siècle. C'est dans les années 1960 que le secteur privé a commencé à prendre de l'ampleur, et il était déjà dominant dans plusieurs grands pays d'Asie de l'Est (Levy, 2013). Dans le dernier quart du XX^e siècle, l'enseignement supérieur privé est devenu le segment de l'enseignement supérieur à plus forte croissance dans le monde. Il a progressé rapidement presque partout, bien que dans le même temps les dépenses publiques aient augmenté de manière exponentielle en valeur absolue (Usher, 2025). Aujourd'hui, quelques pays seulement – dont Cuba, l'Érythrée et le Turkménistan – ne disposent pas d'un secteur privé de l'enseignement supérieur (Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2021 ; Rapport GEM, s. d.).

À travers le monde, 91 % des pays couverts par l'HEPO ont adopté des dispositions législatives autorisant l'implantation de prestataires privés dans le système de l'enseignement supérieur. Il existe une grande variété de modes de fonctionnement, des pays dont

le gouvernement assure le contrôle des prestataires et coordonnent leurs activités de manière centralisée en leur attribuant divers rôles à ceux qui autorisent la concurrence, le choix et l'autonomie des prestataires non étatiques, comme le Chili, la Colombie, le Japon, la Malaisie, les Philippines et la République de Corée (Ferreira et al., 2017 ; Welch, 2021).

À l'échelle mondiale, un tiers des étudiants de l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) sont inscrits dans des établissements privés, définis par l'ISU comme des établissements contrôlés et gérés par des organisations non gouvernementales ou dont les conseils d'administration sont composés en majorité de membres non élus par une entité publique. Cette proportion est restée stable au cours des dernières années. Plus d'un quart des pays ayant communiqué des données à l'ISU en 2023 comptaient plus de 50 % d'étudiants inscrits dans des établissements privés. Au niveau régional, cette tendance est particulièrement marquée en Amérique latine et dans les Caraïbes, où près de la moitié des effectifs de l'enseignement supérieur sont scolarisés dans des établissements privés. Ce taux est particulièrement élevé dans des pays comme le Chili (83,73 %) et le Brésil (77,25 %). En Asie et dans le Pacifique, plus d'un tiers des étudiants sont inscrits dans le privé, une proportion qui s'élève jusqu'à 79,71 % en République de Corée et 79,13 % au Japon.

La plupart des pays se sont dotés de cadres réglementaires pour la mise en place, le

fonctionnement et la fermeture d'établissements privés d'enseignement supérieur, l'objectif étant d'assurer le respect de normes minimales de qualité. De natures variées, ces cadres reflètent le regard que portent les pouvoirs publics nationaux sur le secteur dans son ensemble et sur les prestataires privés. Dans certains pays cependant, l'explosion de l'offre privée peut poser un problème d'ordre réglementaire lorsque les ressources et les capacités nécessaires pour accréditer ces établissements et assurer leur suivi ne sont pas suffisantes. Par ailleurs les réglementations en faveur de l'équité sont rares dans le secteur privé, elles sont généralement appliquées uniquement par des prestataires qui reçoivent des fonds publics (Rapport GEM, 2021/2022).

Dans de nombreux cas, les autorisations requises et les règles imposées aux prestataires privés se sont durcies (Usher, 2025). Les prestataires privés doivent parfois respecter les réglementations strictes, qui sont souvent plus favorables aux établissements publics. En Argentine par exemple, les universités privées doivent obtenir l'agrément d'une agence d'accréditation pour ouvrir leurs portes, et cet agrément est uniquement probatoire pendant une période qui peut durer jusqu'à six ans. Le Gouvernement azerbaïdjanais, quant à lui, contrôle les programmes proposés par les établissements privés et même le nombre maximal d'élèves inscrits (Altbach et al., 2021 ; Salmi, 2017).

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

4. Assurance qualité externe

Principaux points à retenir :

- Dans 88 % des pays, la législation impose la création d'au moins une agence nationale d'assurance qualité. Les pays dans lesquels les prestataires sont nombreux et variés, ou qui se caractérisent par un fort taux de scolarisation dans des établissements privés, ont généralement établi plusieurs agences. En revanche, ceux où le taux de scolarisation est moindre et où le secteur public prédomine en ont généralement une seule.
- Bien que dans 73 % des pays l'autonomie des agences soit garantie par la loi, dans les faits un grand nombre d'agences ont seulement une autonomie limitée. Cette autonomie peut porter sur différents aspects – fonctionnement, gestion financière, prise de décisions – et prendre des formes très diverses.
- Pour que les agences d'assurance qualité fonctionnent correctement, l'autonomie doit s'accompagner de ressources financières et humaines suffisantes, ainsi que de solides mécanismes de responsabilisation, afin d'éviter les évaluations incohérentes ou partiales.
- Les modèles d'assurance qualité peuvent varier d'un pays à l'autre, mais les agences à travers le monde s'appuient généralement sur des cadres internationaux ou régionaux pour garantir la comparabilité des programmes et des qualifications entre les pays, tout en veillant à tenir compte des contextes locaux.
- En matière d'assurance qualité de grandes tendances régionales se dégagent, comme l'accent mis sur l'internationalisation et le développement de réseaux régionaux en Amérique latine et dans les Caraïbes, l'harmonisation régionale et les cadres de qualifications en Asie et dans le Pacifique, ou encore le renforcement des capacités et la mobilisation des parties prenantes dans les États arabes.
- En Afrique subsaharienne, le développement de l'assurance qualité est moins marqué que dans d'autres régions. De nombreux systèmes font face au manque de ressources et à des contraintes infrastructurelles mais la collaboration régionale semble prometteuse, en particulier pour le renforcement des capacités et l'homogénéisation des critères d'évaluation.
- L'assurance qualité est le principal facteur qui détermine la valeur de la reconnaissance des qualifications au sein d'un pays et à l'étranger. C'est un principe fondamental de toutes les conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur.



Chapitre 4. Assurance qualité externe

L'assurance qualité est un élément essentiel pour inspirer confiance dans l'enseignement supérieur et améliorer la qualité des systèmes, des établissements et des programmes. Depuis le début du siècle, face à la hausse des taux de scolarisation, la mobilité accrue, la massification, la diversification de l'offre et la transformation numérique en cours, les attentes liées à l'assurance qualité sont plus fortes que jamais. Ces évolutions ont amplifié le rôle de l'assurance qualité dans le maintien des normes académiques, l'instauration d'une culture de la responsabilisation et la protection des intérêts des étudiants et de la société dans son ensemble. En définitive, l'assurance qualité est aussi le facteur déterminant de la reconnaissance des qualifications au sein d'un pays et à l'étranger.

L'assurance qualité est avant tout une responsabilité des établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, mais les agences d'assurance qualité jouent un rôle primordial dans le développement d'une véritable culture de la qualité car elles établissent des normes et des critères, évaluent les programmes académiques et contrôlent les mécanismes d'assurance qualité mis en place dans les établissements. Le terme « agence d'assurance qualité » englobe des réalités très diverses puisqu'on trouve aussi bien des régulateurs nationaux et des organismes privés d'assurance qualité que des accréditeurs affiliés à des associations professionnelles.

Le nombre de pays dont la législation impose la création d'agences d'assurance qualité est passé de 40 % au début des années 2010 (Kinser et Lane, 2017) à 88 % aujourd'hui, selon les données de l'Observatoire. Dans le même temps, les réseaux mondiaux et régionaux – et les normes correspondantes – se sont élargis pour favoriser la confiance, la comparabilité et l'amélioration de l'enseignement supérieur à l'échelle régionale et internationale. Axé sur l'assurance qualité externe, ce chapitre aborde les tendances concernant les cadres réglementaires, les dispositions institutionnelles, notamment relatives aux agences d'assurance qualité, les cadres mondiaux et régionaux d'assurance qualité et leurs dynamiques, et enfin le rôle de l'assurance qualité dans le processus de reconnaissance des qualifications.

4.1 Création d'agences d'assurance qualité

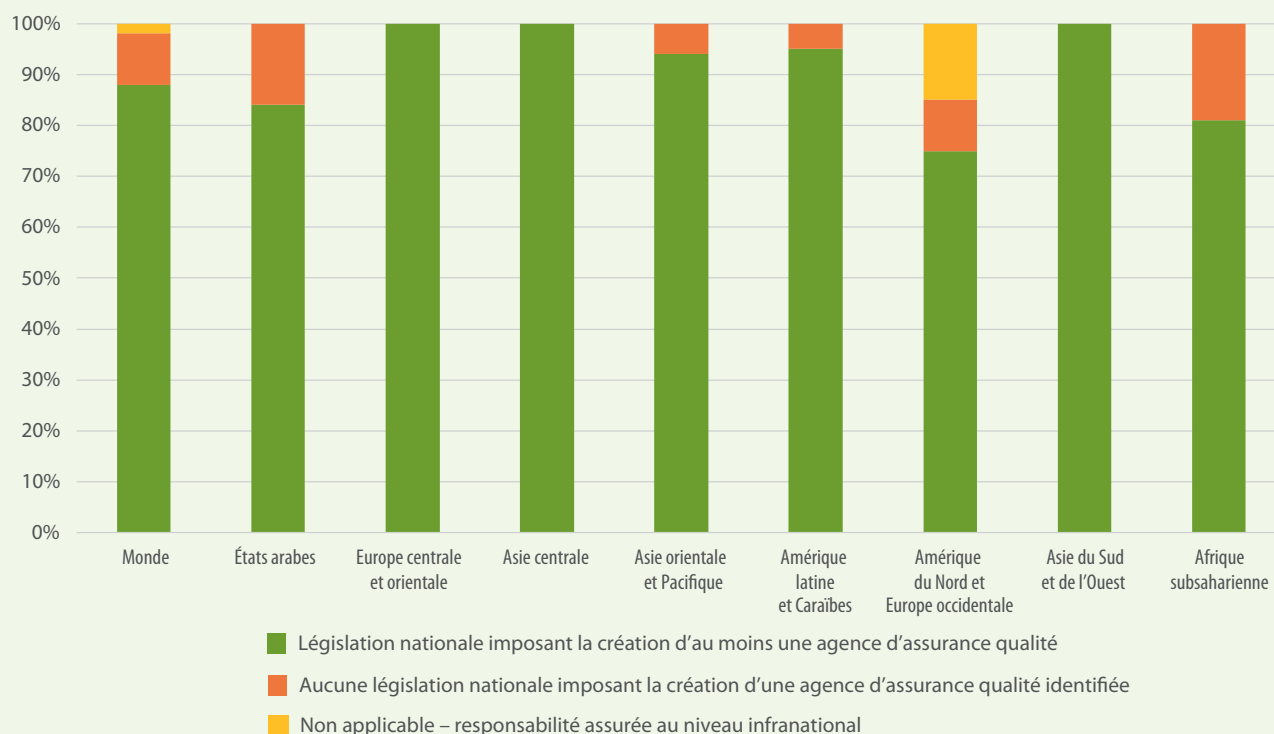
Dans 128 des 146 pays couverts par l'Observatoire – soit 88 % –, la législation impose la création d'au moins une agence d'assurance qualité (**figure 4.1**). Ces agences peuvent être missionnées par les pouvoirs publics pour garantir la responsabilisation des prestataires de l'enseignement supérieur ou pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, ou bien pour ces deux motifs (OCDE, 2025a). :

De plus en plus souvent, la législation attribue les responsabilités de l'assurance qualité (AQ) à plusieurs agences. Cette approche est fréquente par exemple dans les pays où les prestataires sont nombreux et variés, ou qui se caractérisent par un fort taux de scolarisation dans des établissements privés. Dans ce cas, les agences se partagent les responsabilités de l'assurance qualité, en répartissant les tâches par fonctions ou par secteurs institutionnels. Une telle structure offre à la fois de la souplesse et un certain degré de spécialisation dans le système d'AQ, tout en préservant la cohérence à l'échelle nationale. En revanche, les plus petits pays où le taux de scolarisation est moindre et où le secteur public prédomine disposent généralement d'une seule agence nationale chargée de l'assurance qualité (Rapport GEM, 2018).

Il faut souligner que le nombre et le type des agences d'assurance qualité dépendent des priorités stratégiques de chaque pays. Les régulateurs nationaux de l'assurance qualité cherchent principalement à garantir la conformité, à exercer un contrôle et à veiller à ce que les établissements rendent des comptes. Les accréditeurs professionnels, quant à eux, sont souvent sollicités – y compris dans le cadre d'organismes transfrontaliers d'assurance qualité – lorsqu'il est nécessaire de démontrer la qualité de l'offre d'enseignement supérieur, sa conformité au regard des normes internationales et sa comparabilité (Karakhanyan, 2025).

Dans trois pays couverts par l'Observatoire – la Belgique, le Canada et le Royaume-Uni – l'assurance qualité relève du niveau infranational. Au Canada par exemple l'enseignement est une responsabilité exclusive des 10 provinces et 3 territoires du pays. À ce titre, chaque province ou territoire fixe ses propres politiques : certains gèrent l'assurance qualité au

Figure 4.1 : Répartition régionale des pays dont la législation impose la création d'au moins une agence d'assurance qualité, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

sein-même du gouvernement ; certains font appel à des organismes externes ou indépendants ; et d'autres ont recours à un ensemble d'organismes de surveillance selon le type de fournisseur concerné (Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, s. d.).

Dans 10 % des pays, aucune législation relative à l'établissement d'une agence d'assurance qualité n'a pu être identifiée. Cette tendance est plus marquée en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, régions dans lesquelles respectivement 19 % et 16 % des pays suivis par l'Observatoire n'ont pas pris de dispositions législatives dans ce sens. Les pays à revenu faible dont les systèmes d'enseignement supérieur prennent de l'ampleur ont souvent du mal à mettre en place des agences d'assurance qualité, faute de capacités et de ressources suffisantes. Dans ce cas, c'est souvent aux établissements d'enseignement supérieur qu'il revient d'assurer le contrôle de la qualité à l'échelle institutionnelle (Rapport GEM, 2018).

Néanmoins, la simple adoption d'une législation en la matière n'entraîne pas toujours l'établissement immédiat d'agences d'assurance qualité. Dans certains cas, bien que la mise en place de ces organismes

soit imposée par la loi, elle est retardée en raison de l'insuffisance des capacités et des ressources, mais aussi d'obstacles administratifs, de changement au sein des gouvernements concernés et de l'évolution des priorités politiques. En Uruguay par exemple, l'agence d'assurance qualité a été officiellement établie en 2024, soit cinq ans après l'adoption de la loi correspondante (Centro de Información Oficial – Uruguay, 2019).

Dans 86 % des pays qui disposent d'une agence d'assurance qualité, la législation stipule que celle-ci doit élaborer des normes visant à évaluer les établissements d'enseignement supérieur ou leurs programmes, et montre que les fonctions d'évaluation sont largement soutenues sur le plan juridique. En outre, dans presque tous les cas, les agences nationales d'assurance qualité sont considérées comme des organisations publiques.

Souvent, et en particulier dans les systèmes en développement – bien que la loi exige la mise en place d'un dispositif externe d'assurance qualité, seul un faible pourcentage des établissements et programmes d'enseignement supérieur est couvert, faute de capacités opérationnelles suffisantes. Par conséquent, bon nombre d'établissements et de

programmes sortent du cadre juridique établi, alors même qu'ils permettent d'acquérir des qualifications officiellement reconnues dans le pays (Karakhanyan, 2025).

4.2 Autonomie des agences d'assurance qualité

L'autonomie des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est indispensable pour obtenir des évaluations objectives et crédibles des établissements et de leurs programmes, dégagées de toute influence politique ou institutionnelle induite. Parmi les 128 pays ayant rendu obligatoire la création d'une agence d'assurance qualité, 73 % garantissent également par la loi l'autonomie de ces organismes (figure 4.2).

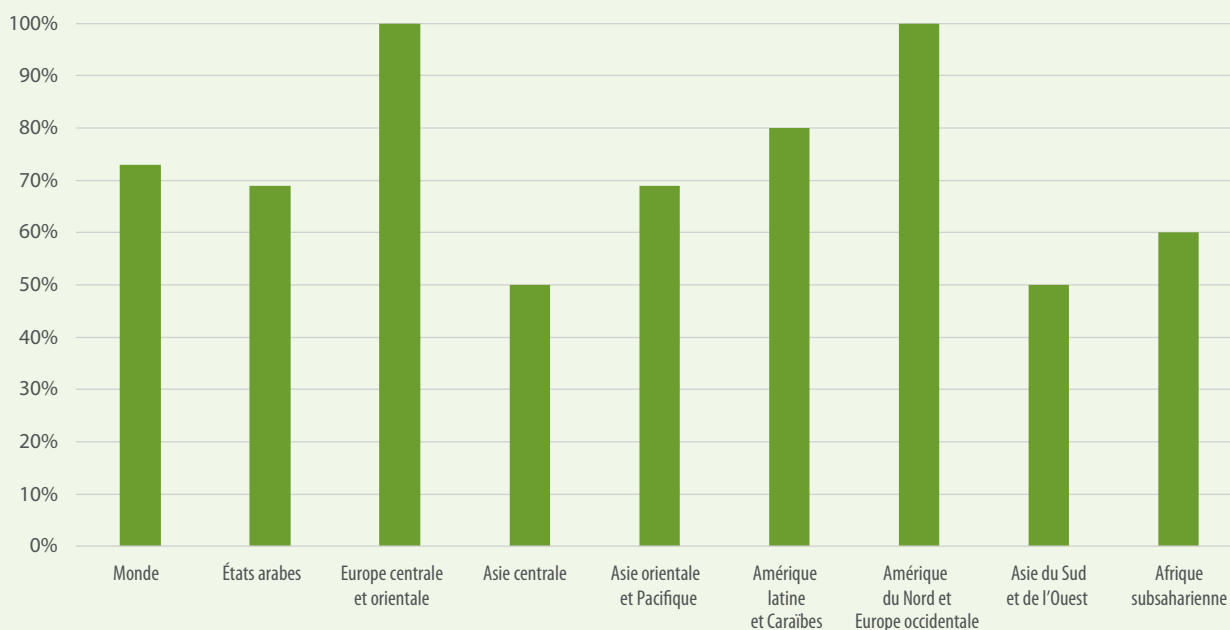
C'est le cas de tous les pays d'Europe centrale et orientale et de la région Europe occidentale et Amérique du Nord. On observe également la grande importance accordée à l'autonomie en Amérique latine et dans les Caraïbes (80 %), dans la région Asie de l'Est et Pacifique (69 %) et dans les États arabes (69 %). En valeur absolue, la plus large part de pays dont la législation impose la création d'agences d'assurance qualité mais ne garantit pas leur autonomie se trouve en Asie centrale et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Cela étant, l'autonomie sur le plan juridique n'est que le point de départ. Un grand nombre d'agences pâtissent encore d'un manque d'autonomie dans les faits. La législation doit donner lieu à une autonomie véritable en pratique, en éliminant toute forme d'ingérence politique dans le processus d'assurance qualité. En outre, pour que les agences d'assurance qualité fonctionnent correctement, l'autonomie doit s'accompagner de ressources financières et humaines suffisantes, ainsi que de solides mécanismes de responsabilisation, afin d'éviter les évaluations incohérentes ou partiales. Cela suppose notamment de définir des mandats clairs, des procédures transparentes et des dispositifs de supervision des parties prenantes. Sans ces mesures de précaution, l'absence de contrôle centralisé peut entraîner des évaluations incohérentes ou partiales, des pertes d'efficacité et même des fautes professionnelles (Salmi, 2025 ; Ricaute et al., 2024).

4.3 Tendances mondiales et régionales relatives à l'assurance qualité

Même si les modèles d'assurance qualité externe sont mis au point au sein des systèmes nationaux et peuvent varier, les agences d'assurance qualité s'appuient souvent sur des cadres internationaux ou régionaux pour garantir la comparabilité des

Figure 4.2 : Répartition régionale des pays dans lesquels l'autonomie des agences d'assurance qualité est garantie par la loi, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

programmes et des qualifications d'un pays à l'autre (Jung, 2022).

Selon les estimations, en 2020 75 % des agences d'assurance qualité étaient membres de réseaux régionaux ou internationaux d'assurance qualité (Karakhanyan & Stensaker, 2020 ; UNESCO, 2022a). Le Réseau international des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (INQAAHE) est le plus vaste d'entre eux, il regroupe plus de 300 membres formant des sous-réseaux actifs dans toutes les régions.

Dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), qui réunit 48 pays, l'évolution de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur a été stimulée par le processus de Bologne et l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA). Les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'EEES présentent les principes et les pratiques communément admises, indépendamment du lieu où les enseignements sont dispensés, tout en tenant compte des contextes nationaux (ENQA). Le registre européen d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (EQAR) joue aussi un rôle important pour la région, car il encourage les agences à respecter des normes communes et à obtenir une reconnaissance dans le système élargi. Cependant, certains pays – en particulier dans les Balkans et l'ancienne Union soviétique – sont confrontés au manque de ressources et à des difficultés de mise en œuvre, et un grand nombre de leurs agences ne sont pas encore membres à part entière de l'ENQA (Pedró, 2025 ; Salmi, 2023).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, les cadres d'assurance qualité sont de plus en plus souvent axés sur l'internationalisation et le développement de réseaux régionaux (Pedró, 2025). Le Réseau ibéro-américain pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (RIACES) est la plus vaste organisation de ce type en Amérique latine. La région accorde une grande importance à la mobilisation des parties prenantes, à l'évaluation et à l'adaptation des processus d'assurance qualité aux contextes locaux, tout en préservant la comparabilité à l'échelle internationale (Pedró, 2025). À l'exception de la Bolivie, tous les pays de la région disposaient déjà d'une agence nationale d'assurance qualité au moment de la rédaction du présent rapport.

Les pays d'Asie et du Pacifique ont adopté diverses approches, de plus en plus souvent axées sur l'harmonisation et les cadres de qualifications. On y

observe également la progression rapide des activités d'accréditeurs professionnels (Pedró, 2025 ; Zvezdova et Zhang, 2024). L'intégration technologique est un aspect important : les agences font appel à des outils numériques pour rendre les processus d'assurance qualité plus efficaces et accessibles. Une enquête menée en 2023 auprès de 22 agences d'assurance qualité de la région a montré qu'elles avaient mis l'accent sur les processus d'assurance qualité pour l'enseignement à distance, et pour l'enseignement transfrontalier ou transnational (Hou et al, 2024).

Les États arabes, dont un certain nombre se sont dotés de systèmes d'assurance qualité au cours des 10 premières années du XXI^e siècle, accordent une attention particulière au renforcement des capacités et à la participation des parties prenantes aux processus d'assurance qualité. Les accréditeurs transfrontaliers sont aussi très sollicités dans la région, plusieurs pays ayant établi pour les établissements d'enseignement supérieur des indicateurs clés de performance relatifs au nombre d'accréditations internationales obtenues. Créée en 2007, le Réseau arabe pour l'assurance qualité d'enseignement supérieur (ANQAHE) s'est engagé en faveur de l'harmonisation des normes et de la coopération transfrontalière (Pedró, 2025 ; Salmi, 2023).

En Afrique subsaharienne, le développement de l'assurance qualité est plus lent. La plupart des agences de la région ont vu le jour au cours des 25 dernières années, le plus souvent en réaction à la baisse avérée de la qualité de l'enseignement supérieur sur le continent dans les années 1980, laquelle a déclenché la multiplication d'établissements privés d'enseignement supérieur (Materu, 2007). Selon les estimations de l'UNESCO, en 2024 une quarantaine de pays avaient établi leur agence nationale d'assurance qualité ou avaient déjà bien entamé les démarches dans ce sens.

Les systèmes africains d'assurance qualité se caractérisent par l'importance accordée à la collaboration régionale et à la formation de pôles. Ainsi, le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) contrôle la qualité dans 19 pays francophones de d'Afrique centrale et occidentale, aux côtés du Réseau africain francophone des agences nationales d'assurance qualité (RAFANAQ). De même, le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA) coordonne l'application des normes dans les pays de la Communauté de l'Afrique de l'Est, tandis que le Réseau d'assurance qualité d'Afrique australe (SAQAN) rassemble les pays de l'Afrique australe. En général, les

contraintes liées aux ressources et aux infrastructures persistent. Cependant, les approches innovantes en matière de coopération régionale, qui mettent l'accent sur le renforcement des capacités et la normalisation des critères d'évaluation, semblent prometteuses (Pedró, 2025).

4.4 Assurance qualité et reconnaissance des qualifications transfrontalières

Les interactions complexes entre les traditions nationales, les normes internationales et les pratiques pédagogiques innovantes ont fait de l'assurance qualité un outil de plus en plus important pour garantir la crédibilité et la comparabilité des qualifications transfrontalières. Dans le même temps, l'évaluation et la définition même de la « qualité » ont mis au jour des perspectives différentes car elles varient selon les modèles éducatifs et les normes nationales en vigueur.

À l'échelle mondiale, les conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance s'articulent autour d'une idée fondamentale : si une agence nationale d'assurance qualité a dûment accrédité un établissement

d'enseignement supérieur, alors le pays qui accueille un titulaire des qualifications délivrées par cet établissement doit reconnaître lesdites qualifications en vertu de la confiance mutuelle que s'accordent les agences d'assurance qualité. Il est demandé aux États parties à ces conventions de fournir des informations sur leurs systèmes d'assurance qualité.

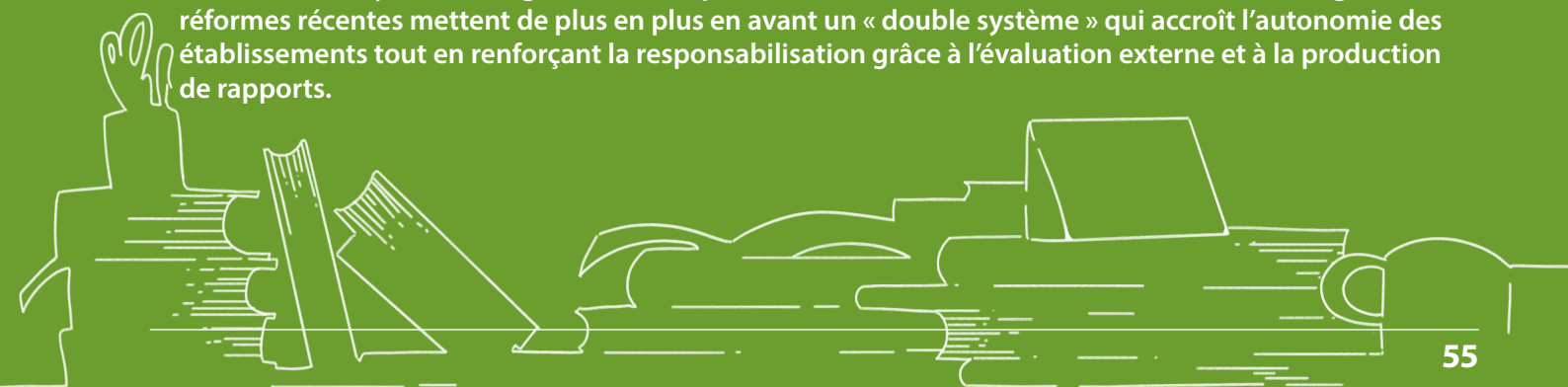
Dans toutes les régions, les agences d'assurance qualité peinent à établir des cadres suffisamment harmonisés pour garantir la cohérence tout en restant assez souples pour tenir compte des différents contextes des établissements et de l'émergence de nouvelles modalités éducatives, comme l'apprentissage en ligne et les micro-certifications. L'enseignement transfrontalier ou transnational entraîne des difficultés supplémentaires car dans ce secteur interviennent des prestataires dont le nombre n'est pas réellement connu et dont les liens avec les modèles d'assurance qualité du pays d'accueil sont flous, voire inexistants (Kinser et Lane, 2017). La relation entre assurance qualité et reconnaissance – et les difficultés qui en découlent – sont abordées en détail dans le chapitre 9.

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

5. Financement de l'enseignement supérieur

Principaux points à retenir :

- En 2022, les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur représentaient en moyenne 0,8 % du PIB, le taux par région allant de 1,11 % en Europe occidentale et Amérique du Nord à 0,44 % en Asie Centrale. Cependant, des fluctuations annuelles dans les investissements nationaux sont fréquentes.
- Le niveau de revenu influe sur les dépenses publiques, qui vont de moins de 0,3 % du PIB dans les pays à revenu faible à plus de 1,5 % du PIB dans les pays à revenu élevé. D'importants écarts persistent dans les dépenses par étudiant, en particulier dans les pays à revenu faible.
- Les pays qui communiquent des données sur les frais de scolarité moyens et leur évolution éventuelle en fonction des capacités de paiement des étudiants sont minoritaires, même parmi ceux qui disposent d'un cadre constitutionnel ou juridique stipulant que l'enseignement supérieur doit être abordable.
- Si les dépenses publiques par étudiant restent supérieures aux dépenses des ménages dans la plupart des pays, les gouvernements sont de plus en plus nombreux à se dégager d'une partie de la charge financière liée à l'enseignement supérieur en introduisant ou en augmentant les frais de scolarité ou encore en encourageant l'implantation de prestataires privés.
- Les réformes visant à subventionner l'enseignement supérieur ou à le rendre gratuit peuvent avoir des effets positifs sur l'accès, mais elles sont difficiles à pérenniser. L'expérience du Chili, de l'Afrique du Sud et des Philippines montre que ces initiatives ont été bénéfiques pour les étudiants à faible revenu, mais qu'il fallait les assortir de mécanismes de gouvernance solides, avec un ciblage précis et un financement adéquat.
- Dans un tiers des pays, principalement en Europe et dans la région Amérique latine et Caraïbes, la législation prévoit la gratuité de l'enseignement supérieur public. Cependant, cette disposition prend des formes très différentes et la gratuité réelle est bien plus rare dans les faits.
- Les modèles fondés sur le partage des coûts ne sont pas sans risque pour l'équité. Les frais de scolarité élevés et les aides financières limitées ont conduit à une augmentation des dettes et à des préoccupations croissantes quant à l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur dans des pays comme les États-Unis ou le Japon.
- Le financement basé sur la performance (FBP) pour les établissements d'enseignement se développe, notamment en Europe, mais de manière inégale. Les données disponibles indiquent que, en l'absence de garde-fous, le FBP peut être préjudiciable pour les établissements qui accueillent des populations vulnérables ou isolées.
- L'efficacité du financement de l'enseignement supérieur dépend non seulement des montants investis mais aussi des systèmes de gouvernance qui déterminent comment les fonds sont alloués et gérés. Les réformes récentes mettent de plus en plus en avant un « double système » qui accroît l'autonomie des établissements tout en renforçant la responsabilisation grâce à l'évaluation externe et à la production de rapports.



Chapitre 5. Financement de l'enseignement supérieur

Le financement de l'enseignement supérieur est un enjeu politique majeur qui influe non seulement sur la viabilité des établissements mais aussi sur la capacité des systèmes d'enseignement supérieur à proposer des possibilités d'apprentissage inclusives et de qualité. Un financement adéquat, équitable et durable est indispensable pour élargir l'accès, améliorer les résultats en matière d'achèvement, favoriser le recrutement et la rétention de personnel qualifié, mener à bien la transformation numérique et préserver les capacités dans le domaine de la recherche.

Au cours des 20 dernières années, les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) ont plus que doublé à travers le monde, passant d'environ 100 millions d'étudiants en 2000 à près de 269 millions en 2024. Cette croissance a principalement été enregistrée dans des pays à revenu intermédiaire, dont les systèmes publics n'ont pas souvent été conçus pour accueillir autant d'étudiants.

À l'heure où les systèmes d'enseignement supérieur du monde entier prennent de l'ampleur, se diversifient par leur structure et répondent à de nouvelles attentes sociales et économiques, le financement devient un facteur stratégique déterminant de leur développement. La feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, adoptée en 2022 à l'issue de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (WHEC), souligne que l'enseignement supérieur dépend de sources de financement variées – fonds publics et partage des coûts dans la plupart des systèmes, financement basé sur la performance et « cadres d'excellence » visant à faire rayonner les établissements (UNESCO, 2026). Même dans les pays à revenu élevé, les débats sur les frais de scolarité, les subventions et le financement basé sur la performance mettent en évidence des tensions entre la massification et la durabilité. L'accessibilité financière est devenue l'un des principaux aspects à traiter pour atteindre la cible 3 de l'ODD 4 (UNESCO IESALC, 2020 ; Rapport GEM, s. d.).

Ce chapitre examine les tendances mondiales et régionales en matière d'investissement dans l'enseignement supérieur, les frais de scolarité et les financements privés, ainsi que leurs répercussions pour l'équité et le rôle des structures de gouvernance et du contrôle exercé sur les établissements.

5.1 Tendances mondiales et régionales en matière d'investissement dans l'enseignement supérieur

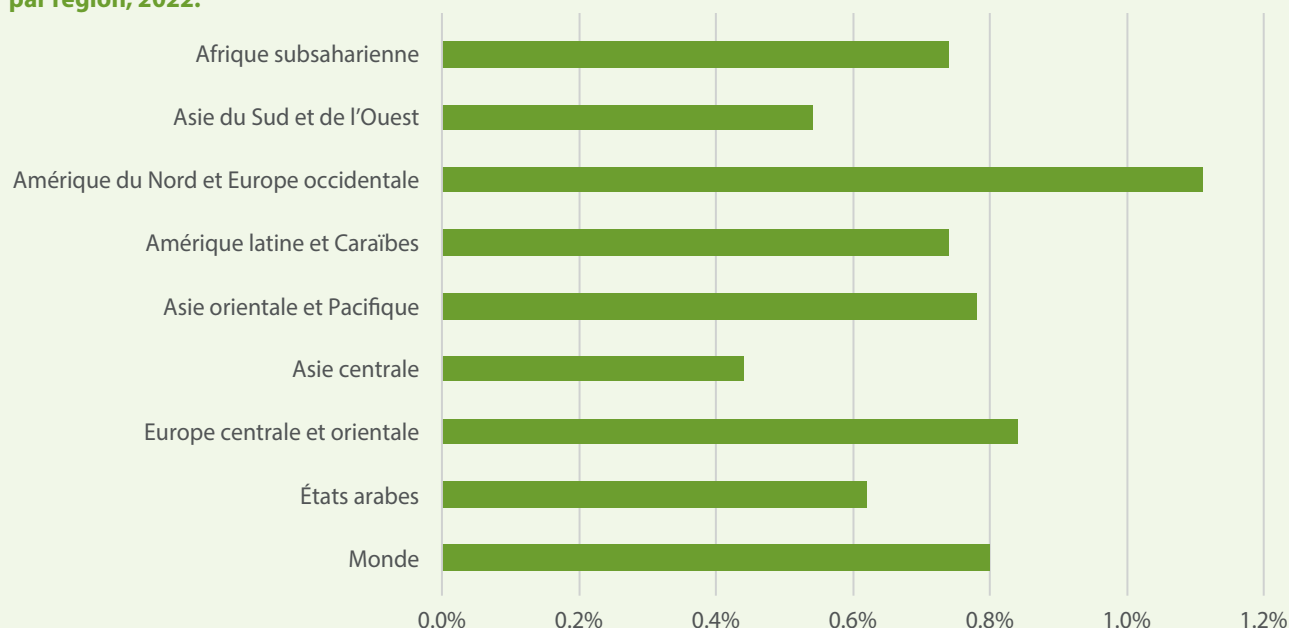
En 2022, les dépenses publiques moyennes dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) en pourcentage du PIB s'élevaient à environ 0,8 % à l'échelle mondiale. Cela étant, cette moyenne masque d'importantes disparités d'une région à l'autre, comme le montre la **figure 5.1**. En outre, le niveau de revenu de chaque pays entre en ligne de compte, puisque les dépenses publiques sont inférieures à 0,3 % du PIB dans les pays à revenu faible mais peuvent dépasser 1,5 % du PIB dans les pays à revenu élevé (Rapport GEM, 2024).

Les gouvernements des pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord investissent environ 1,11 % du PIB en moyenne, pour maintenir des systèmes publics solides. La Finlande et la Norvège, par exemple, consacrent environ 1,5 % de leur PIB à l'enseignement supérieur et peuvent ainsi mettre en place une offre gratuite et des mesures de soutien dont bénéficient de nombreux étudiants (OCDE, 2022). En Allemagne, l'enseignement supérieur de premier cycle est gratuit dans tous les États fédérés. Ce système fonctionne grâce à des ressources publiques nationales et infranationales, mais aussi parce que le pays a investi de longue date dans l'assurance qualité et dans l'internationalisation (Rapport GEM, 2024). Le financement basé sur la performance est de plus en plus souvent employé dans la région, comme aux Pays-Bas et au Danemark où le financement dépend en partie d'indicateurs relatifs à l'obtention de diplômes et au marché du travail (Commission européenne, 2023).

En Asie de l'Est et dans le Pacifique, les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur représentent en moyenne 0,78 % du PIB, mais des pays comme la Chine et la République de Corée dépassent la moyenne mondiale. Le programme chinois Double First Class, par exemple, attribue des ressources à des universités compétitives sur la scène internationale (MOE, 2022b). En République de Corée, le programme Brain Korea 21 associe subventions publiques et investissements privés dans l'optique de renforcer les programmes d'enseignement supérieur de troisième cycle et de stimuler les capacités d'innovation (OCDE, 2023b).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur représentent

Figure 5.1. Dépenses publiques dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) en pourcentage du PIB, par région, 2022.



Source : Calcul des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Notes :

- (1) Dans la mesure où les pays sont plus nombreux à avoir communiqué à l'ISU des données sur cet indicateur en 2022 (105) qu'en 2023 (74), ce sont les données de 2022 qui ont servi à calculer les moyennes régionales.
- (2) Les moyennes régionales doivent être interprétées avec précaution. Dans certaines régions (notamment les États arabes et l'Afrique subsaharienne), la couverture par pays est limitée, ce qui réduit la représentativité de cet indicateur. Si les pays dont les systèmes d'enseignement supérieur sont plus développés communiquent davantage de données, les moyennes régionales peuvent être faussées à la hausse.
- (3) Les moyennes régionales sont les moyennes simples (non pondérées) des pays ayant communiqué des données.

en moyenne 0,74 % du PIB. Des pays tels que le Costa Rica, le Chili et l'Uruguay investissent bien plus que la moyenne mondiale, même si la plupart des pays des Antilles et certaines zones de l'Amérique centrale consacrent moins de 0,5 % de leur PIB à l'enseignement supérieur. Un rapport de l'Institut de recherche sur les politiques des Caraïbes (CAPRI) explique que les gouvernements de la région prennent depuis longtemps en charge une grande partie des frais de scolarité pour garantir l'accès de leurs citoyens à l'enseignement supérieur, mais que la hausse des coûts et la réduction de la marge de manœuvre budgétaire ont suscité des débats sur l'adoption de dispositifs de recouvrement des coûts et la recherche d'autres sources de revenus, y compris une petite participation des étudiants aux frais (CAPRI, 2022).

En Afrique subsaharienne, les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur atteignent aussi en moyenne 0,74 % du PIB. Des pays comme l'Afrique du Sud, la Namibie et le Sénégal investissent beaucoup dans leurs

systèmes d'enseignement supérieur, en y attribuant des fonds bien supérieurs à la moyenne mondiale. Par ailleurs, des études font apparaître d'importants écarts dans les dépenses par étudiant entre les différentes sous-régions du continent africain : en 2019, les pays d'Afrique australe ont dépensé 3 079 dollars des États-Unis par étudiant, contre seulement 648 dollars par étudiant du même niveau dans les pays d'Afrique de l'Ouest (Aikins et Cilliers, 2024). Dans de nombreux pays, les fonds versés par l'État sont complétés par l'aide financière apportée par des donateurs.

Dans les États arabes, les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur représentent en moyenne 0,62 % du PIB, avec des écarts importants entre les pays : de 0,25 % du PIB en Égypte à 1,58 % en Arabie saoudite. Aux prises avec des budgets limités, les pays à revenu faible de la région enregistrent également des taux de scolarisation plus faibles (UNESCO IESALC, 2023). Comme partout ailleurs les fluctuations annuelles sont fréquentes, elles reflètent des investissements en capital

spécifiques ou le lancement de grands programmes. Par exemple en Mauritanie les dépenses sont passées de 0,35 % du PIB en 2022 à 1,2 % en 2023 ; tandis qu'à Oman elles ont suivi une trajectoire inverse, passant de 2,1 % en 2020 à 1,3 % en 2022.

L'Asie du Sud et de l'Ouest, en tant que région, affiche un faible taux de dépenses publiques dans l'enseignement supérieur : 0,54 % du PIB en moyenne. Là encore les niveaux de dépense sont très variables, de 1,28 % en Inde à 0,21 % au Népal. En Inde par exemple, le système d'enseignement supérieur s'est rapidement développé, mais des inquiétudes se font entendre quant au niveau de financement et au respect de l'équité. Si les établissements centraux fréquentés par l'élite reçoivent souvent un soutien financier important, un grand nombre d'universités publiques des États et de prestataires privés fonctionnent avec des budgets restreints (Ravi, Gupta et Nagaraj, 2019). C'est au Pakistan qu'on observe les plus fortes variations d'une année à l'autre, de 0,10 % en 2022 à 1,07 % en 2023.

L'Asie centrale est la région du monde dans laquelle les gouvernements dépensent le moins, 0,44 % du PIB en moyenne. Selon les données disponibles, les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur représentent 0,95 % du PIB au Kirghizistan, 0,48 % du PIB en Ouzbékistan et seulement 0,09 % du PIB en Mongolie. Ces chiffres n'ont pas vraiment évolué au cours des dernières années, les dépenses en pourcentage du PIB ayant même diminué dans certains cas. Les fonds publics ne couvrent qu'une petite partie du budget des établissements, ce qui les conduit à chercher d'autres sources de revenus en optant pour la commercialisation des services éducatifs. Ainsi, les universités sont majoritairement financées par les frais de scolarité qu'elles perçoivent (Ambasz et al., 2023).

5.2 Financement privé et équité

Le financement privé, qui repose en particulier sur les contributions des ménages et les frais de scolarité, est devenu un pilier du financement de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays. Les ressources publiques étant mises à mal par l'augmentation des taux de scolarisation, les pays se tournent de plus en plus vers des dispositifs de partage des coûts pour poursuivre leurs opérations et améliorer leurs infrastructures (Teferra et al., 2022). Les pays qui communiquent des données sur les frais de scolarité moyens et leur évolution éventuelle en fonction des capacités de paiement des étudiants

sont minoritaires, même parmi ceux qui disposent d'un cadre constitutionnel ou juridique stipulant que l'enseignement supérieur doit être abordable (Rapport GEM, 2018).

Contributions des ménages

Si les dépenses publiques par étudiant restent supérieures aux dépenses des ménages dans la plupart des pays, les gouvernements sont de plus en plus nombreux à se dégager d'une partie de la charge financière liée à l'enseignement supérieur (Teferra et al., 2022). La tendance mondiale est à la réduction des dépenses publiques, à un recours accru à la privatisation et au partage des coûts. Les frais de scolarité sont introduits ou augmentés, parfois au point que les recettes qu'ils génèrent contrebalancent le montant des fonds publics alloués aux universités. Dans de nombreux cas, les prestataires privés sont également encouragés à proposer des programmes diplômants, ce qui élargit l'offre et permet aux gouvernements de se concentrer sur les établissements publics (Rapport GEM, 2018).

Les données comparables sur les contributions des ménages sont rares, puisque seule une minorité de pays transmet des données sur cet indicateur à l'ISU. Des travaux de l'OCDE montrent que dans des pays comme le Japon et la République de Corée, les dépenses des ménages couvrent plus de 40 % du financement de l'enseignement supérieur, grâce à des frais de scolarité élevés même dans les universités publiques. Dans ces pays, le secteur de l'enseignement supérieur privé est étendu et bien établi, mais l'équité reste un enjeu important compte tenu des faibles subventions publiques mise à la disposition des étudiants à faible revenu (OCDE, 2022).

Les systèmes qui s'appuient trop sur les contributions des ménages risquent d'instaurer des dynamiques d'exclusion en introduisant de fait des obstacles financiers qui pourraient empêcher d'accéder à l'enseignement supérieur si, parallèlement, une assistance financière solide ou des subventions publiques dédiées aux groupes de population à faible revenu ne sont pas mises en place. Pourtant, peu nombreux sont les pays qui ont adopté des modèles de financement sensibles à la question de l'équité ou des dispositifs de prêts modulables en fonction des revenus, afin d'éliminer les obstacles structurels auxquels sont confrontés les groupes marginalisés. En Irlande, par exemple, les fonds de base versés aux établissements sont complétés par des allocations

visant spécifiquement à améliorer l'accès et par des accords axés sur la performance, qui viennent récompenser les établissements ayant agi en faveur d'un élargissement de la participation des groupes socioéconomiques sous-représentés (OCDE, 2022b). En Afrique du Sud, les allocations de base aux établissements s'ajoutent à une aide calculée selon les besoins des étudiants, l'objectif étant d'orienter les ressources vers les étudiants appartenant à des communautés historiquement désavantagées et vers les ménages à faible revenu (Mbhalati, 2025). En ce qui concerne l'assistance financière apportée aux étudiants, des systèmes de prêts adaptés au niveau de revenu – comme HECS-HELP en Australie – permettent aux étudiants de reporter le règlement des frais de scolarité jusqu'à ce que leurs revenus atteignent un seuil donné, ce qui élimine les obstacles liés aux coûts initiaux (Australian Government Department of Education, 2025).

Gratuité de l'enseignement supérieur

Une autre approche adoptée pour garantir l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur consiste à le rendre gratuit. Dans environ un tiers (31 %) des pays couverts par l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO), la législation prévoit la gratuité de l'enseignement supérieur public. Ce cas de figure est particulièrement fréquent en Amérique latine, dans les Caraïbes, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, il met en évidence un autre moyen de réduire la part des frais pris en charge par les ménages. Quelques pays associent des modèles gratuits et des modèles financés par des frais de scolarité ou combinent des frais différenciés augmentés et des frais ordinaires, mais la plupart proposent un enseignement supérieur entièrement payant.

La gratuité ciblée vise souvent à atteindre deux objectifs complémentaires : d'une part, élargir l'accès de l'enseignement supérieur aux étudiants vulnérables ou à faible revenu, et d'autre part garantir la durabilité budgétaire du système en faisant en sorte que les étudiants les plus aisés contribuent davantage tout en prenant entièrement en charge les études de ceux qui se trouvent dans les tranches de revenu inférieures (Teferra et al., 2022).

Toutefois, en pratique les réalités couvertes par le terme « enseignement supérieur gratuit » varient grandement d'un pays à l'autre. Une étude de Williams et Usher (2022) portant sur un échantillon de 54 pays à travers

le monde a montré que l'enseignement supérieur public était complètement gratuit dans seulement six d'entre eux. En tout état de cause, les modèles gratuits ne suffisent pas à garantir un accès équitable à un enseignement supérieur de qualité. Dans certains cas, ils peuvent même nuire à l'équité, puisque les plus aisés en bénéficient davantage, ou compromettre la qualité puisque les universités publiques manquent de moyens (Johnstone et Marucci, 2013 ; OCDE, 2022). Pour contrer ces difficultés, les gouvernements pourraient envisager d'allier des frais de scolarité faibles, des mécanismes adéquats de financement des établissements et des systèmes de bourses et de prêts adaptés en fonction du niveau de revenu (Davis et al., 2023).

L'expérience internationale tend à montrer que les risques qu'entraîne la suppression des frais de scolarité pour l'équité et la qualité peuvent être traités non pas avec un seul instrument mais plutôt grâce à un ensemble de politiques à plusieurs niveaux. Au Chili, la gratuité pour les étudiants éligibles est associée à une part de financement public, à des subventions ciblées et à des dispositifs de prêts continus (Ruff et al., 2023). L'Afrique du Sud allie d'importantes subventions publiques et des aides calculées selon les moyens financiers des étudiants, ce qui permet fondamentalement aux plus pauvres d'entre eux de ne pas avoir à payer des frais (Mbhalati, 2024). Au Brésil, les établissements publics sont gratuits et les étudiants inscrits dans les établissements privés peuvent bénéficier des programmes de bourses et de prêts à grande échelle (OCDE, 2021b). Dans le même ordre d'idées, aux Pays-Bas les frais de scolarité sont maintenus à un faible niveau et vont de pair avec un financement public de base substantiel, des prêts adaptés aux revenus et des bourses calculées selon les moyens financiers des étudiants (Commission européenne/EACEA/Réseau Eurydice, 2025).

Réformes axées sur l'équité

Plusieurs pays ont mis en œuvre des réformes axées sur l'équité pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur grâce à des subventions publiques ciblées. Par exemple le Chili, l'Italie, le Japon, l'Afrique du Sud, Maurice, le Mexique, les Philippines et la République de Corée ont réduit ou supprimé les frais de scolarité pour certains groupes, souvent en réaction à la multiplication des inquiétudes liées à l'accessibilité financière du secteur et à l'accroissement de la dette des étudiants (S. Baker et al., 2021 ; Motala et al., 2023).

Au Chili, la politique de gratuité appliquée depuis 2016 garantit la pleine prise en charge des frais de scolarité des étudiants qui appartiennent aux 60 % les plus pauvres de la population et sont inscrits dans les établissements éligibles. Cependant, le système chilien reste fortement privatisé : les prestataires privés accueillent une grande partie des étudiants et reçoivent une grande partie des fonds, ce qui explique que les ménages et les étudiants n'appartenant pas aux groupes ciblés doivent continuer à couvrir une partie des coûts (Johnson, 2023).

Aux Philippines, la loi de 2017 sur l'accès universel à un enseignement supérieur de qualité a rendu la gratuité possible pour les étudiants éligibles dans toutes les universités et écoles publiques. En outre, les dépenses courantes sont couvertes par des fonds supplémentaires versés dans le cadre du programme de subventions de l'enseignement supérieur (Republic of the Philippines, 2017). Des études récentes ont montré que cette politique avait sans doute contribué à améliorer l'accès et à rendre l'enseignement supérieur plus abordable : 95 % des bénéficiaires interrogés ont indiqué que grâce aux subventions obtenues ils étaient plus susceptibles de poursuivre leurs études. Cela étant, des restrictions budgétaires et les difficultés de mise en œuvre de ces programmes persistent.

En Afrique du Sud, le dispositif national d'aide financière aux étudiants (NSFAS) finance entièrement les études des étudiants issus de ménages dont les revenus sont inférieurs à un certain seuil, et les groupes à plus faible niveau de revenu ne reçoivent plus des prêts mais des subventions (Sefoka, 2022). Depuis 2018, les frais de scolarité et de logement sont couverts pour les étudiants éligibles. Si cette politique a nettement contribué à l'augmentation de la participation, les chercheurs soulignent que sa pérennité financière est régulièrement remise en question et que sa mise en œuvre est entravée par des obstacles administratifs (Ramasu et Kanakana-Katumba, 2024).

À l'inverse, dans les systèmes qui misent davantage sur le partage des coûts – aux États-Unis et au Japon par exemple –, de plus en plus d'inquiétudes se font entendre quant à l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur et à la charge croissante des prêts que les étudiants doivent rembourser sur le long terme. Selon la Réserve fédérale américaine, aux États-Unis l'endettement au titre des prêts étudiants a dépassé 1 800 milliards de dollars des États-Unis en 2025 (Fed, 2025a), et il touche de manière

disproportionnée les étudiants issus des minorités ou de ménages à faible revenu (Fed, 2025b). Au Japon le système est lui aussi payant. Malgré la mise en place de prêts à faible taux d'intérêt, les appels se multiplient à accroître le soutien public pour faire face au déclin démographique et au manque d'équité (Kakuchi, 2025).

Le rapport entre les contributions publiques et privées a un effet direct sur l'équité et la mobilité sociale. Les étudiants déplacés, à faible revenu, vivant en milieu rural ou issus de minorités sont confrontés à des obstacles structurels même dans les systèmes où l'enseignement supérieur est gratuit, y compris sous la forme de coûts cachés. Comme cela est indiqué dans le chapitre 2, 62 % des pays couverts par l'HEPO ont mis en place un programme national de bourses financé par des fonds publics mais seule une minorité d'entre eux appliquent des formules d'attribution tenant compte de l'équité (UNESCO IESALC, 2022). Ainsi, ces programmes de bourses couvrent rarement les frais annexes (hors scolarité) et accordent souvent plus d'importance au mérite qu'aux besoins (Rapport GEM, 2020).

5.3 Modification des modèles d'allocation et financement axé sur la performance

Une profonde transformation des modèles de financement public de l'enseignement supérieur est en cours dans de nombreux pays. Traditionnellement, la plupart des établissements fonctionnaient à l'aide d'un budget par poste ou d'un budget par reconduction, ce qui signifie que les allocations annuelles étaient calculées en fonction des coûts précédents, avec peu d'incitation à améliorer les performances (Teferra et al., 2022). Au cours des dernières années cependant, des pays de plus en plus nombreux ont opté pour des mécanismes de financement basé sur la performance (FBP) qui visent à promouvoir l'efficacité, la qualité et la réactivité (Arnhold et Bassett, 2021). Dans les systèmes de ce type, il ne s'agit plus simplement de couvrir les dépenses opérationnelles fixes : une partie du financement dépend des résultats obtenus par chaque établissement (taux de scolarisation et de poursuite des études, taux d'obtention des diplômes, production de travaux de recherche, pertinence pour le marché du travail, etc.).

En Europe, 27 systèmes d'enseignement supérieur ont actuellement recours au FBP sous une forme ou une autre pour déterminer le montant des

ressources publiques allouées aux universités. Au Danemark, environ 80 % du financement de base est distribué selon le principe du « taximètre », qui consiste à attribuer les ressources en fonction des crédits et diplômes obtenus par les étudiants, entre autres indicateurs pondérés qui reflètent les priorités politiques nationales. Les Pays-Bas associent un financement préétabli et des accords de performance, ce qui signifie qu'une partie des allocations dépend des résultats des étudiants, des taux d'obtention de diplômes et des objectifs stratégiques fixés par les établissements et le Gouvernement (Commission européenne, 2023 ; Kivistö et Suprun, 2024).

Dans l'ensemble de la région Asie et Pacifique, plusieurs gouvernements ont commencé à intégrer des objectifs de performance dans les subventions globales et les dispositifs de financement préétabli, en s'appuyant sur des indicateurs tels que la scolarisation dans les zones défavorisées, les résultats des diplômés et les accréditations obtenues par les établissements pour orienter l'allocation des ressources. La Malaisie et l'Indonésie, par exemple, prennent en compte des données relatives à l'employabilité et à la recherche (UNESCO, Teferra et al., 2022).

En Afrique subsaharienne et dans la région Amérique latine et Caraïbes, les initiatives liées au FBP sont encore modestes mais elles prennent de l'ampleur. Au cours des dernières décennies, les gouvernements de plusieurs pays d'Afrique subsaharienne dont l'Afrique du Sud, l'Éthiopie, le Ghana et le Mozambique ont entrepris de réformer le financement de l'enseignement supérieur pour compléter les fonds de base versés aux universités avec des fonds compétitifs, l'objectif étant de stimuler l'amélioration de la qualité, la recherche ou les partenariats (Banque mondiale, 2010). En 2018, le Gouvernement chilien a adopté une loi conditionnant le financement des établissements à de multiples facteurs, y compris leur performance, le statut et la durée de leurs accréditations ou encore la mise en place de mécanismes de responsabilisation (Brunner et al., 2025).

Pour appliquer efficacement le FBP, il faut disposer de données transparentes, consulter les parties prenantes et prévoir des garanties pour les établissements qui accueillent des populations défavorisées. Les modèles hybrides associant des financements préétablis et des accords négociés peuvent trouver le bon équilibre entre responsabilisation et diversité.

5.4 Structures de gouvernance et contrôle des établissements

L'efficacité du financement de l'enseignement supérieur dépend non seulement des montants investis mais aussi des systèmes de gouvernance qui déterminent comment les fonds sont alloués et gérés. Des cadres solides articulés autour de mandats clairs, garantissant à la fois l'autonomie et la responsabilisation, permettent d'assurer la concordance entre le financement et les objectifs nationaux (Arnhold et Bassett, 2021).

Comme l'indique le chapitre 3, la gouvernance centralisée reste majoritaire dans le monde, puisque 88 % des pays disposent d'une autorité spécialement chargée de l'enseignement supérieur. Lorsque la réglementation et la coordination font partie de leurs attributions, ces autorités peuvent efficacement assortir les mécanismes de financement de dispositifs de suivi de la performance et d'assurance qualité, ce qui a pour effet d'améliorer à la fois la cohérence des politiques et l'utilisation des ressources (Commission européenne, 2023).

Cependant, le degré d'autonomie accordée aux établissements est très variable. Dans certains systèmes, les ministères gardent le contrôle sur les budgets, les décisions relatives au personnel et même sur les programmes d'enseignement, ce qui laisse peu de marge de manœuvre aux universités pour innover ou répondre aux nouveaux besoins économiques et sociaux (UNESCO, 2022b ; Teferra et al., 2022). L'autonomie doit aller de pair avec la responsabilisation. Les systèmes qui laissent aux établissements une certaine souplesse dans la gestion de leur budget et de leur personnel tout en exerçant un contrôle externe enregistrent généralement de meilleures performances (Rapport GEM, 2024).

L'Indonésie a restructuré son modèle de gouvernance afin d'accroître l'autonomie accordée aux universités, tant pour leur financement que pour leur gestion. Parallèlement, des contrats définissant des performances à atteindre et des systèmes de financement fondés sur les résultats ont été mis en place. L'Afrique du Sud a renforcé les conseils d'administration des universités – c'est-à-dire les organes statutaires de gouvernance présents dans chaque établissement public – et a instauré la publication de rapports plus complets sur les performances dans le cadre de son système d'octroi

de subventions globales. Des réformes sont en cours au Maroc pour donner aux universités plus de latitude dans la gestion de leur budget, mais aussi pour élargir le rôle de l'agence nationale d'assurance qualité afin qu'elle veille au respect des normes (Rapport GEM, 2024, Teferra et al., 2022). En Asie centrale, une analyse de la Banque mondiale a mis en évidence la nécessité d'une plus grande intégration régionale et de la mise en place de cadres communs d'assurance qualité pour améliorer l'efficacité de gouvernance (Ambasz et al., 2023).

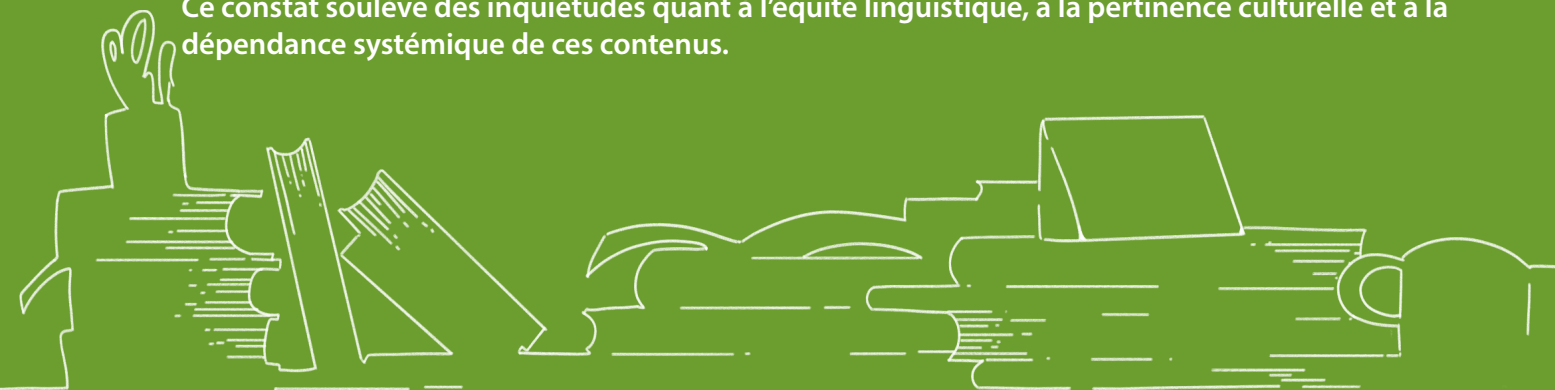
Si une trop forte centralisation peut ralentir la prise de décisions et limiter la marge de manœuvre des établissements, une décentralisation non maîtrisée peut également faire perdre en efficacité. La difficulté consiste justement à établir une gouvernance à plusieurs niveaux qui favorise la réactivité, la transparence et la responsabilisation. La méthode la plus efficace semble être celle du « double système » qui accroît l'autonomie des établissements tout en renforçant leurs obligations de rendre des comptes à travers l'évaluation externe, le contrôle budgétaire et la mise en place d'accords sur les performances.

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

6. Transformation numérique et Intelligence artificielle

Principaux points à retenir :

- La transformation numérique occupe une place de choix dans les plans nationaux relatifs à l'éducation, puisque près de 77 % d'entre eux abordent les services éducatifs numériques, l'IA, ou encore l'apprentissage en ligne et à distance. Cette tendance est un petit peu moins marquée dans les pays à revenus élevés.
- En 2024, 56 pays avaient adopté des stratégies nationales en matière d'IA qui, pour la plupart, soulignent le rôle indispensable de l'enseignement supérieur dans la formation à l'IA – car c'est ce secteur qui porte la recherche et l'innovation.
- Le potentiel de l'IA dans l'enseignement supérieur est considérable, mais les cadres réglementaires restent insuffisants. En 2025, 19 % des établissements avaient adopté une politique formelle en matière d'IA, et 42 % étaient en train d'élaborer des cadres d'orientation.
- Les fractures numériques persistent. Le milieu socioéconomique reste un facteur déterminant pour l'accès des étudiants à la technologie, et environ un tiers de la population mondiale n'est pas encore connectée.
- Seuls quelques pays possèdent des capacités suffisantes pour traiter et analyser les vastes quantités de données générées dans le cadre des analyses sur l'apprentissage, le manque de maîtrise du numérique parmi le personnel concerné étant un facteur très limitant. La variété des approches et des technologies mobilisées pour développer les plateformes numériques rend primordiale la question de l'interopérabilité.
- Les modalités d'apprentissage flexibles – instruction en ligne ou mixte, micro-certifications, etc. – permettent d'élargir les possibilités en matière d'apprentissage tout au long de la vie et d'emploi, y compris pour les populations marginalisées. Toutefois, en l'absence de cadres réglementaires solides et d'un accès véritablement équitable aux infrastructures numériques, ces modalités risquent au contraire de creuser les inégalités existantes.
- Les contenus pédagogiques numériques sont très majoritairement en anglais, aussi bien sur les grandes plateformes que sur les systèmes qui regroupent des ressources éducatives libres (REL). Ce constat soulève des inquiétudes quant à l'équité linguistique, à la pertinence culturelle et à la dépendance systémique de ces contenus.



Chapitre 6. Transformation numérique et intelligence artificielle

La technologie joue un grand rôle dans l'enseignement supérieur. Elle bouleverse les pratiques en matière d'apprentissage, d'enseignement et de fonctionnement des établissements. Dans le domaine de l'éducation, l'enseignement supérieur est le sous-secteur où le taux d'adoption de la technologie numérique est le plus élevé (Rapport GEM, 2023). Elle renvoie à de multiples dimensions, dont la connectivité et les infrastructures, les contenus et solutions, la capacité et la culture, les données et les éléments factuels (UNESCO, 2024d). Face à la pandémie de COVID-19, les établissements d'enseignement supérieur ont rapidement – mais à des degrés différents – adopté les plateformes en ligne pour garantir la continuité des enseignements, ce qui a grandement accéléré cette transformation. Dans le même temps, les dernières années ont été marquées par le développement rapide de technologies émergentes, dont l'IA. Ces évolutions nous conduisent à examiner la manière dont l'enseignement supérieur peut mieux s'adapter et mettre ces nouvelles technologies à profit pour favoriser l'équité, la qualité et l'efficacité (OCDE, 2023a).

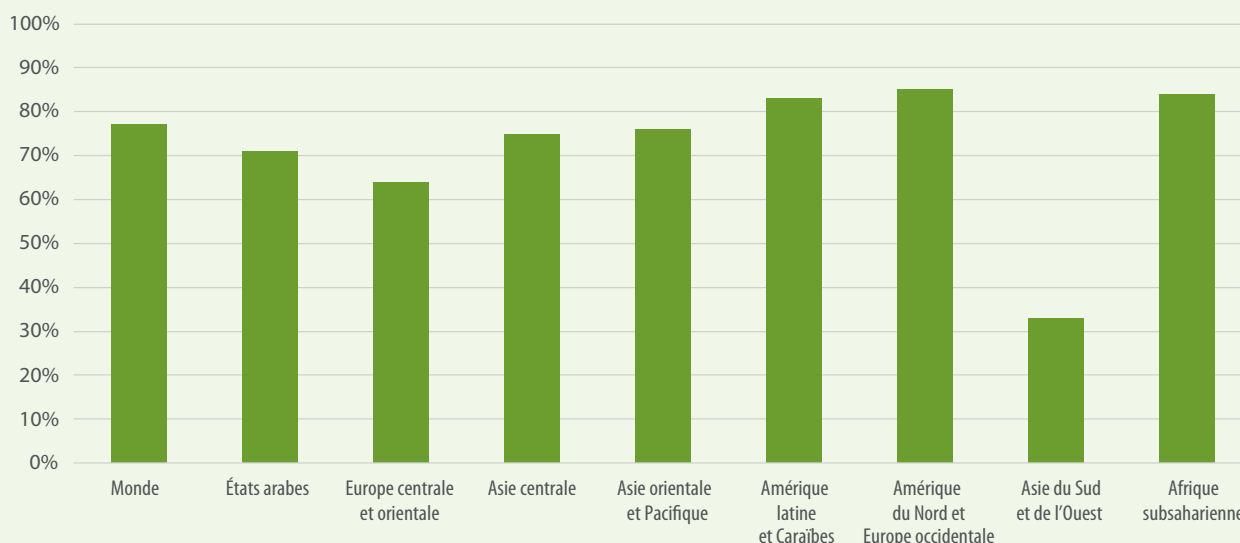
Selon les dernières données de l'HEPO concernant les cadres politiques nationaux, près de 77 % des pays du monde ont fait de la transformation numérique l'un de leurs objectifs de développement pour l'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'IA, en 2024, 56 pays avaient déjà adopté des stratégies nationales sur cet enjeu majeur et des démarches dans ce sens étaient en cours dans 13 pays supplémentaires. Ces stratégies mettent souvent en lumière le rôle de l'enseignement supérieur pour la recherche et le développement autour de l'IA. Bénéficiant d'un fort soutien des pouvoirs publics et de secteurs technologiques robustes, le Canada et les États-Unis font figure de leaders mondiaux dans ce domaine. Les pays d'Europe ne sont pas en reste puisque 65 % d'entre eux ont mis en place des stratégies officielles relatives à l'IA, auxquelles viennent souvent s'ajouter d'importants investissements dans la recherche et le développement. L'un des leviers les plus importants des politiques nationales concernant l'IA est la mobilisation stratégique des établissements d'enseignement supérieur, qui forment des diplômés spécialisés, pilotent des projets de recherche de pointe et éclairent les décisions politiques (Pedró et Mendigutxia, 2025).

Bien que la transformation numérique ait révolutionné l'enseignement supérieur, facilité l'accès et stimulé l'innovation, elle est également à l'origine de préoccupations qui se font de plus en plus souvent entendre, notamment au sujet des fractures numériques et de l'utilisation éthique des outils. Ce chapitre examine la place accordée à la transformation numérique et à l'IA dans les stratégies et plans nationaux, l'accès aux infrastructures numériques, le rôle croissant des outils numériques et des logiciels, l'essor de l'apprentissage flexible et des possibilités qui en découlent, et les défis de l'IA.

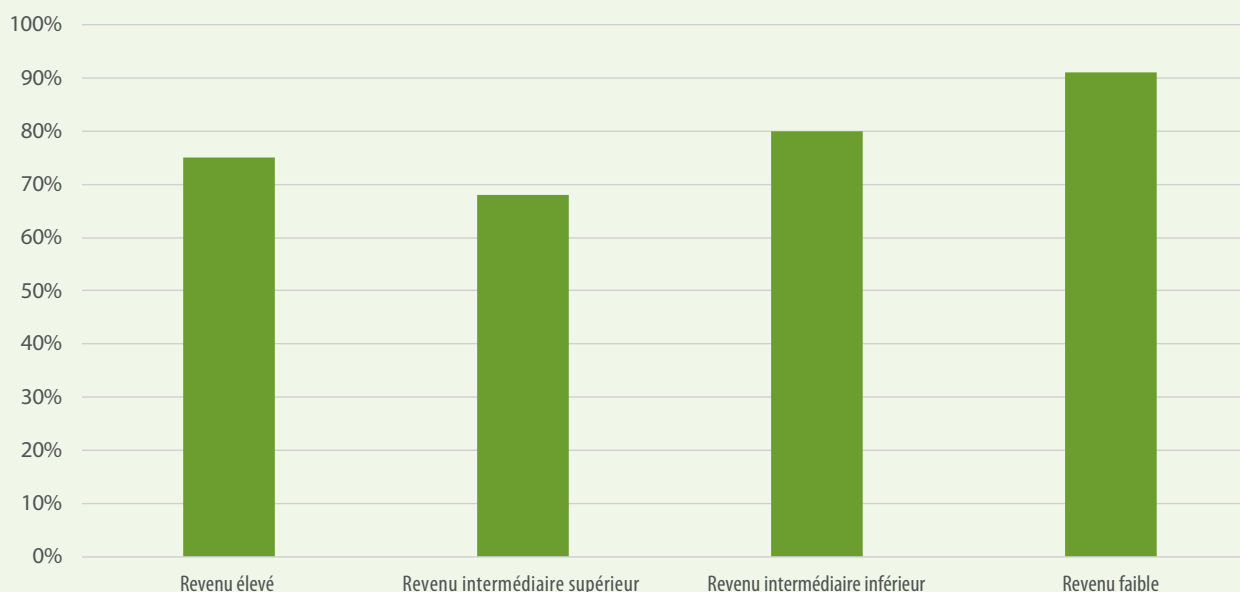
6.1 Transformation numérique et IA dans les stratégies et plans nationaux

Les pays du monde entier avaient déjà entamé leur transition vers l'économie numérique avant la pandémie de COVID-19. Néanmoins, celle-ci a nettement accéléré cette transformation, mettant en évidence le rôle essentiel des technologies numériques en période de crise (UNESCO, 2022d). Environ 77 % des pays couverts par l'Observatoire qui ont adopté un plan national pour l'enseignement supérieur y ont défini des objectifs pour la transformation numérique de ce secteur (**figure 6.1a**). Ces objectifs concernent notamment l'offre de services éducatifs numériques, l'IA, et l'apprentissage en ligne et à distance. Même si cette tendance est manifeste dans toutes les régions à l'exception de l'Asie du Sud et de l'Ouest, les pays les plus élevés sur l'échelle des revenus tendent à accorder un peu moins d'importance à la transformation numérique (**figure 6.1b**) – probablement parce qu'ils possèdent déjà des infrastructures numériques bien établies.

À la différence des efforts plus généraux en lien avec la transformation numérique, l'élaboration de stratégies nationales dédiées à l'IA suscite davantage d'intérêt dans les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé. Plus particulièrement, les pays adoptent une grande variété de stratégies visant à éviter les pénuries de main-d'œuvre qualifiée à l'ère de l'IA. Ces stratégies consistent notamment à promouvoir une formation interdisciplinaire en lien avec l'IA, à créer des cursus diplômants dédiés, à renforcer la maîtrise de l'IA et à élargir l'offre de formation permettant d'acquérir des compétences numériques fondamentales. Parmi les pays dotés de stratégies nationales relatives à l'IA, 55 % ont déjà lancé des programmes « de nouvelle

Figure 6.1a : Pays dont les plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur abordent la transformation numérique, par région, 2024-2025.

Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

Figure 6.1b : Pays dont les plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur abordent la transformation numérique, par niveau de revenu, 2024-2025.

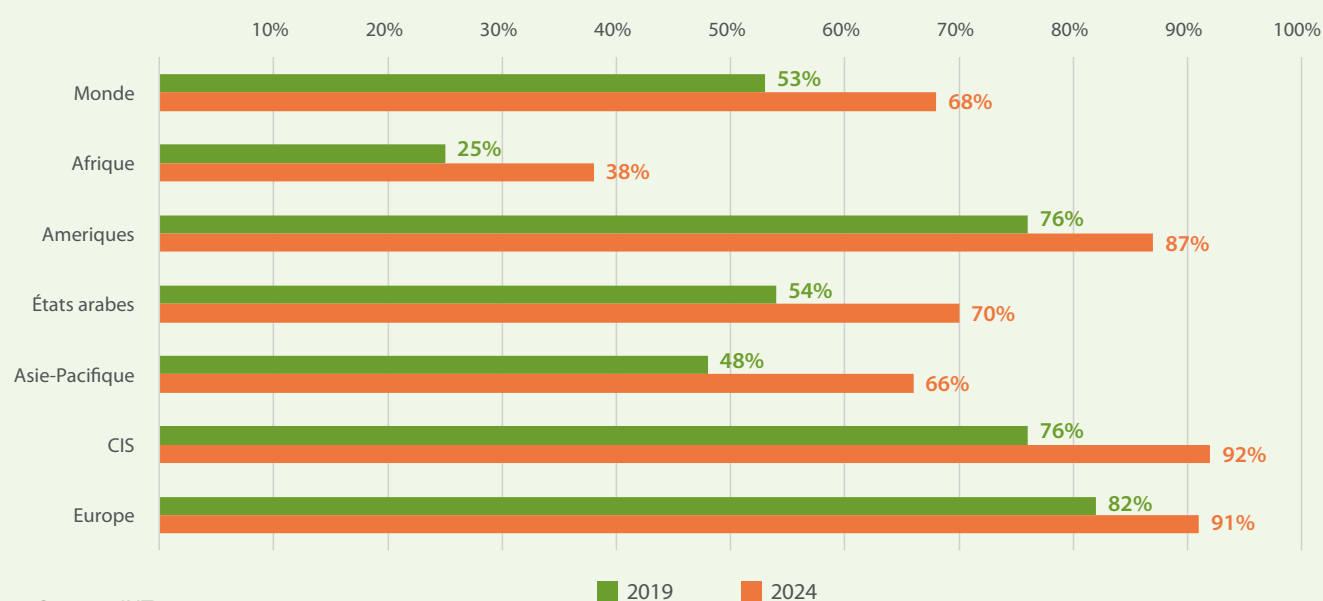
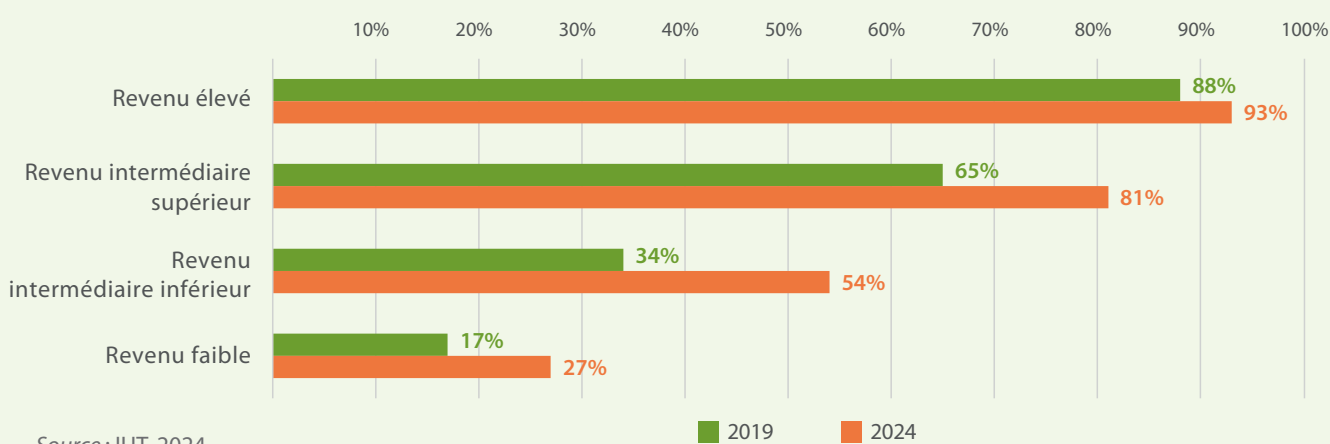
Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

génération » pour les étudiants de deuxième et troisième cycle, afin de former des professionnels hautement qualifiés dans le domaine de l'IA (Pedró et Mendigutxia, 2025).

6.2 Accès aux infrastructures numériques

Au cours des cinq dernières années, la connectivité à travers le monde a nettement progressé (**figure 6.2a**).

Cela étant, d'importantes fractures numériques persistent et touchent en particulier les communautés rurales et marginalisées. La couverture des réseaux Internet est bien meilleure qu'il y a quelques années, mais les données de l'Union internationale des télécommunications (UIT) indiquent qu'un tiers de la population mondiale n'était toujours pas connectée en 2024. On observe par ailleurs une forte corrélation entre le niveau de développement national et le

Figure 6.2a : Pourcentage d'utilisateurs d'Internet, par région, 2019 et 2024.**Figure 6.2b : Pourcentage d'utilisateurs d'Internet, par niveau de revenu, 2019 et 2024.**

taux d'accès à Internet : il est de 93 % dans les pays à revenu élevé, contre 27 % dans les pays à revenu faible (**figure 6.2b**). En Afrique subsaharienne, le taux d'accès à Internet progresse chaque année en moyenne de 16,7 % depuis 2005, alors que la hausse est seulement de 8 % à l'échelle mondiale (UIT, 2025a). Cependant, la vitesse moyenne de téléchargement mobile dans la région est plus de trois fois inférieure à celle enregistrée dans le reste du monde (Astou Diouf et al., 2024). L'accès aux appareils est lui aussi inégal, puisque cela représente un coût disproportionné pour les populations à faible revenu (UIT, 2025b).

Il existe également un écart très net entre les zones urbaines et rurales en ce qui concerne l'utilisation d'Internet (83 % contre 48 %). Les disparités sont même plus marquées dans les régions moins développées économiquement. Bien que la situation s'améliore, à l'échelle mondiale la parité entre les genres dans l'utilisation d'Internet n'est pas encore tout à fait atteinte : 70 % des hommes sont connectés, contre 65 % des femmes (UIT, 2024).

Lorsque la pandémie de COVID-19 s'est déclarée, forçant les universités à passer en ligne, le secteur de l'enseignement supérieur était relativement mieux

préparé les niveaux inférieurs – bien qu’il ait été très difficile de garantir un accès équitable et de préserver la qualité des enseignements. Selon la grande enquête mondiale menée par l’Association internationale des universités (AIU) auprès de 576 établissements d’enseignement supérieur dans 109 pays, 85 % des établissements européens interrogés ont pu proposer des cours en ligne, contre seulement 29 % en Afrique. De nombreux pays ont eu du mal à mener à bien cette transition faute d’infrastructures suffisantes, mais aussi parce que de nombreux étudiants ne disposaient pas d’une connexion à Internet chez eux, en particulier dans les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur (Association internationale des universités, 2024).

En réaction, plusieurs pays à travers le monde ont adopté des politiques visant à améliorer l’accès à Internet et la connectivité dans l’enseignement supérieur. Dans la région Amérique latine et Caraïbes, les Gouvernements argentin, péruvien, bolivien, brésilien et chilien ont lancé d’importants investissements dans les infrastructures numériques – le Pérou, par exemple a investi jusqu’à 358 millions de dollars des États-Unis (UNESCO IESALC et ICHEI, 2024). L’Éthiopie, à travers sa Stratégie pour l’éducation numérique et son plan de mise en œuvre (2023-2028), entend étendre la couverture et les capacités du Réseau éthiopien pour l’éducation et la recherche afin de garantir la connectivité de tous les établissements d’enseignement supérieur du pays et d’améliorer la couverture des réseaux Wi-Fi dans les résidences universitaires (Ministry of Education of Ethiopia, 2023).

L’accès inégal aux outils numériques pourrait donner naissance à de nouvelles formes d’inégalité dans l’enseignement supérieur. Ces disparités persistantes mettent en évidence la nécessité d’interventions ciblées et urgentes. Cependant, l’absence de données complètes sur la connectivité et l’accès à Internet – en particulier dans l’enseignement supérieur – complique encore la recherche de solutions efficaces.

6.3 Rôle croissant des outils numériques et des logiciels

Dans l’enseignement supérieur, les infrastructures numériques comprennent une grande variété de plateformes, de logiciels, d’outils numériques et de services qui, ensemble, facilitent les principales activités : enseignement, administration, interaction avec les étudiants, évaluation, etc. (OCDE, 2023a). Le développement de systèmes intégrés pour la collecte, la consultation et l’analyse de données est aussi primordial pour favoriser l’élaboration de politiques fondées sur des éléments factuels dans l’enseignement supérieur. Parmi les systèmes numériques de premier plan, on peut citer les systèmes de gestion de l’apprentissage (LMS) et les systèmes d’information sur la gestion de l’éducation (SIGE).

Les LMS sont des plateformes centralisées qui améliorent l’accessibilité aux supports et ressources pédagogiques, permettant ainsi aux étudiants de bénéficier d’un apprentissage plus personnalisé. En outre, ces systèmes sont aujourd’hui généralisés et

Tableau 6.1 : Outils numériques utilisés dans l'enseignement supérieur.

Objectif	Informations	Référence
Gestion de l'apprentissage et administration	En Corée du Sud, l'Université Yonsei et l'Université d'Hanyang se sont dotés de LMS (LearnUs et HY-ON) qui automatisent et synchronisent le suivi de l'assiduité, la gestion des notes et la programmation des cours, réduisant ainsi la charge de travail du corps enseignant	UNESCO, 2025a
Admissions dans l'enseignement supérieur	SISU (au Brésil) et Parcoursup (en France) sont des systèmes nationaux de préinscription en ligne, sur lesquels les étudiants peuvent obtenir des informations au sujet des formations et être avertis lorsqu'ils sont admis dans un établissement, ce qui améliore la transparence et l'efficacité du processus.	OECD, 2023a
Suivi des données concernant l'emploi et conseil en orientation professionnelle	En Afrique, l'Université des sciences et techniques de Masuku a lancé en juillet 2024 l'application « Career Path », sa première plateforme dédiée au suivi du parcours professionnel des diplômés et au réseautage pour les anciens élèves.	UNESCO, 2025b
	L'Union européenne a établi le réseau européen de suivi des diplômés afin de collecter des données au sujet des diplômés, lesquelles viennent enrichir les politiques relatives aux résultats d'apprentissage, à l'employabilité et à l'inadéquation des compétences.	Commission Européenne, 2021

produisent de vastes quantités de données en temps réel dont les établissements d'enseignement supérieur (EES) peuvent se servir pour effectuer des analyses et mettre au point des politiques plus efficaces (UNESCO, 2025a). Les LMS sont depuis longtemps des outils standards pour les EES (Dahlstrom et al., 2014).

Les SIGE attribuent à chaque étudiant un identifiant unique permanent qui permet de suivre sa progression dans le système éducatif au fil du temps. Ils constituent donc une autre source précieuse de données pour les analyses sur l'apprentissage (OCDE, 2023a). Les SIGE peuvent garantir l'accessibilité des données grâce à des tableaux de bord interactifs et des API qui améliorent la transparence et facilitent la participation des personnes concernées (Pedró et al, 2025). L'intégration de l'enseignement supérieur dans le SIGE national – ou la création d'un SIGES pour l'enseignement supérieur – peut améliorer la disponibilité des données de façon notable, en particulier lorsque ces systèmes sont dirigés par un organisme dédié.

La multiplication des outils numériques dans l'enseignement supérieur a conduit à la création d'un large éventail de nouvelles applications qui peuvent être bénéfiques pour les étudiants comme pour les enseignants. Le tableau ci-dessous présente quelques exemples.

Les données produites en très grande quantité par les plateformes numériques peuvent être très utiles pour éclairer les décisions relatives à l'éducation, permettre un apprentissage plus personnalisé et améliorer la qualité, en particulier lorsqu'elles sont exploitées par des technologies émergentes comme l'IA. Cependant, il reste encore de nombreuses difficultés à résoudre avant de pouvoir utiliser ces données efficacement. À l'heure actuelle, seuls quelques pays possèdent des capacités suffisantes pour traiter et analyser les vastes quantités de données générées dans le cadre des analyses sur l'apprentissage, le manque de maîtrise du numérique parmi le personnel concerné étant un facteur très limitant (ISU, 2023 , Rapport GEM, 2023).

En outre, la variété des approches, des technologies et des normes mobilisées pour développer les plateformes numériques rend primordiale la question de l'interopérabilité. Dans les pays de l'OCDE, moins de la moitié de ces systèmes sont interopérables, à l'échelle du système ou de l'établissement. En outre, de nombreux établissements font appel à de grandes entreprises technologiques pour leur fournir des solutions numériques. Selon une étude, 59 % des

domaines des établissements publics d'enseignement supérieur en Afrique – et 76 % en Amérique latine – sont liés à Google ou Microsoft, ce qui pointe vers une dépendance inquiétante vis-à-vis de plateformes technologiques spécifiques, sans oublier les risques que cela comporte pour les établissements d'enseignement en matière de confidentialité et de cybersécurité (Cruz et al., 2024).

L'adoption des nouvelles technologies suppose d'examiner les considérations éthiques, selon une approche centrée sur l'humain. C'est dans cette optique que la Recommandation de l'UNESCO sur l'éthique de l'IA – le premier instrument normatif mondial dans ce domaine, adopté en 2021 – énonce plusieurs principes clés dont la proportionnalité, l'équité et la surveillance humaine, qui s'appliquent directement à l'éducation. Dans ce domaine en particulier, la Recommandation appelle à promouvoir l'équité et l'inclusion, à encourager le développement durable de l'IA, à renforcer l'éducation à l'IA et à l'éthique et à garantir la sécurité des données et le respect de la vie privée (UNESCO, 2021). Parallèlement, les Orientations de l'UNESCO pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche (Miao et Holmes, 2023) visent à accompagner les pays dans la mise en œuvre d'actions immédiates, la planification de politiques à long terme et le développement des capacités humaines nécessaires pour utiliser ces technologies selon une approche résolument centrée sur l'humain.

En outre, bien qu'ils soient destinés aux niveaux primaire et secondaire, le Référentiel de compétences en IA pour les apprenants (UNESCO, 2024b) et le Référentiel de compétences en IA pour les enseignants (UNESCO, 2024a) fournissent des informations précieuses sur les compétences nécessaires au sein des systèmes éducatifs pour suivre le rythme rapide des avancées de l'IA et poser les bases d'un cadre de compétences similaire pour l'enseignement supérieur. Sur le plan de la politique et de la gouvernance, tout l'enjeu est de faire en sorte que l'IA et les technologies numériques soient véritablement au service du développement durable et contribuent à lutter contre les inégalités existantes et les décalages à l'échelle mondiale en matière d'accès et de qualité de l'enseignement supérieur, plutôt que de les accentuer (UNESCO, 2026). La gouvernance des technologies numériques dans l'enseignement supérieur soulève d'importantes questions en rapport avec l'utilisation des données, la responsabilisation et la protection des droits des apprenants.

6.4 L'essor de l'apprentissage flexible

La transformation numérique a donné naissance à de nouvelles formes d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, dont les cours en ligne ou mixtes et les micro-certifications. Elle a aussi entraîné la prolifération des ressources éducatives libres (REL). Flexible et abordable, l'enseignement en ligne a ouvert de nouveaux horizons à des apprenants plus nombreux et plus variés, mais cette évolution s'accompagne d'un certain nombre de difficultés.

En 2019, on comptait environ 429 millions d'utilisateurs des plateformes d'apprentissage en ligne à travers le monde. En 2024 ils étaient 783 millions. Et dans le même temps, le nombre de bénéficiaires de programmes de formation universitaire proposés sur des plateformes en ligne est passé de 12,9 millions à 31,4 millions (Statista, 2024). Même après la fin de la pandémie, la croissance du secteur des prestataires en ligne est restée relativement stable. D'après l'enquête Statista Global Consumer Survey (2022-2023), menée auprès de plus de 180 000 consommateurs, le principal facteur qui conduit les étudiants à privilégier les cours en ligne est d'ordre économique (Statista, 2024).

Par exemple, en Inde l'Indira Gandhi National Open University emploie divers outils multimédias pour permettre à des étudiants marginalisés d'accéder à l'enseignement supérieur. Près de la moitié des effectifs scolarisés viennent de zones rurales, et l'établissement s'engage également activement en faveur de l'accueil d'étudiants handicapés, en détention ou issus de milieux économiques défavorisés (IGNOU, 2023). Aux États-Unis, l'University of the People est un autre établissement d'enseignement entièrement en ligne sans frais de scolarité classiques, les étudiants payent seulement une contribution minimale pour l'organisation des examens. Un tel modèle rend ces établissements accessibles dans le monde entier, en particulier pour les groupes défavorisés et à faible revenu (Rajasekaran et. al, 2024).

Les micro-certifications apparaissent également comme une autre innovation majeure, qui offre aux apprenants des moyens modulables et accessibles d'acquérir rapidement des compétences et des connaissances ciblées. Il en existe de multiples formes – elles peuvent venir compléter les cursus diplômants, constituer des crédits d'enseignement autonomes ou être structurées en une séquence qui peut être intégrée ou ajoutée à une qualification ou

un diplôme plus large. Les micro-certifications sont susceptibles d'améliorer la participation des groupes sous-représentés. En Amérique latine et dans les Caraïbes, par exemple, les formations courtes – dont les micro-certifications sont un exemple – attirent souvent des étudiants plus âgés, des femmes, des personnes qui ne vivent pas en milieu urbain, des personnes en emploi ou encore des personnes à revenu faible ou intermédiaire (Ferreyra et al., 2021).

Le secteur des micro-certifications est dominé par les établissements d'enseignement supérieur et les plateformes d'apprentissage en ligne, qui coopèrent parfois. Coursera a mené en 2024 une enquête sur le sujet auprès de 1 000 cadres dirigeants dans l'enseignement supérieur, représentant plus de 850 établissements dans 89 pays : il en ressort que 51 % des établissements proposent des micro-certifications et que, parmi ceux qui ne le font pas encore, 68 % prévoient d'en lancer dans les cinq prochaines années (Baker Stein, 2024). À mesure que les prestataires se multiplient, le secteur des micro-certifications devient de plus en plus diversifié et complexe et il est plus difficile pour les employeurs comme pour les apprenants d'évaluer la crédibilité et la valeur des formations qui leur sont proposées. Le manque de clarté quant au niveau variable de qualification que représentent les micro-certifications et quant à la place qu'elles occupent dans les cadres nationaux de qualifications (NQF), lorsqu'ils existent, ne fait que compliquer la situation. En effet, elles peuvent relever aussi bien de la formation postsecondaire et professionnelle que de l'enseignement de premier, deuxième ou troisième cycle. En l'absence de normes strictes et de cadres réglementaires solides, notamment en matière d'assurance qualité, la qualité et la crédibilité de ces qualifications resteront très variables (Gutović et Xia, 2025).

Malgré leur rôle potentiel en faveur de l'inclusion, ces modalités d'apprentissage flexibles restent encore associées à de fortes inégalités structurelles. Les fractures numériques continuent de mettre à mal l'inclusion sociale et les résultats d'apprentissage, en particulier pour les populations marginalisées. Les coûts cachés (accès aux appareils, accès à Internet, maîtrise du numérique, etc.) pèsent encore de manière disproportionnée sur les apprenants à faible revenu, et cela empêche d'atteindre les objectifs en matière d'équité, alors même que ses modalités d'apprentissage flexibles sont censées y contribuer (Drees-Gross and Zhang, 2021).

La pertinence culturelle et la dépendance systémique sont des difficultés supplémentaires. On estime par exemple qu'environ 90 % des REL sont produites en Europe et en Amérique du Nord, très majoritairement en anglais (Rapport GEM, 2023). Dans le même ordre d'idées, si les grandes plateformes numériques sont ouvertes à des prestataires du monde entier, l'anglais est bien souvent la première langue dans laquelle les enseignements sont dispensés.

Ainsi, les apprenants d'autres régions ayant des besoins linguistiques différents peuvent avoir du mal à accéder à des ressources éducatives pertinentes, et découvrir que les connaissances acquises sur ces plateformes ne concordent pas toujours avec leur contexte culturel et local. Plusieurs études montrent que des plateformes d'une région donnée enregistrent pour les étudiants de cette région de meilleurs taux d'achèvement que les plateformes mondiales (Reich et al., 2019)-

6.5 Intelligence artificielle : nouvelles pratiques et nouveaux défis

Depuis le lancement de ChatGPT par OpenAI en novembre 2022, l'IA a eu d'importantes répercussions sur de multiples secteurs. La plupart des employeurs estiment que l'IA est une technologie utile et transformatrice qui bouleverse radicalement leurs activités (Forum économique mondial, 2025). En 2025, ChatGPT est arrivé cinquième dans la liste des sites Web les plus visités au monde (Semrush, 2024).

Au sein de l'enseignement supérieur, l'IA est de plus en plus considérée comme un vecteur majeur de la transformation numérique, susceptible d'améliorer la gestion administrative, l'enseignement et la recherche académique, mais aussi l'inclusion, l'accessibilité, la qualité et l'efficacité (Lui et al., 2023). Mais cette technologie n'est pas sans susciter un certain nombre de défis, au premier rang desquels les préoccupations concernant l'intégrité académique, la confidentialité des données, les biais algorithmiques et la nécessité pour les enseignants comme pour les étudiants d'acquérir de nouvelles compétences en la matière.

De nouvelles pratiques faisant appel à l'IA ont déjà vu le jour dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation, les professionnels estiment que l'IA peut contribuer à personnaliser l'apprentissage, à améliorer les résultats, à réduire la charge de travail des enseignants, à

améliorer l'inclusion et l'accessibilité et à lutter contre le décrochage des étudiants (**tableau 6.2**).

L'IA pourrait également optimiser la gestion des établissements et la qualité des services grâce aux assistants virtuels, faciliter les processus d'admission et d'évaluation académique, améliorer la gestion financière et promouvoir l'innovation et la recherche, en plus de son rôle d'outil académique au service des universitaires et des chercheurs (UNESCO-ICHEI, 2024). Cependant, il existe encore peu de comptes rendus sur le recours généralisé à des technologies d'IA au niveau des systèmes et des établissements. Dans les pays de l'OCDE, l'utilisation effective de l'IA dans l'enseignement supérieur n'en est qu'à ses débuts, et son potentiel technologique n'est pas encore pleinement exploité (OCDE, 2023a).

Malgré cet immense potentiel, l'IA reste une technologie émergente confrontée à de multiples difficultés. Il est fréquent que des étudiants fassent appel aux grands modèles de langages (GML), comme les transformateurs génératifs préentraînés (GPT), pour faire leurs devoirs ou même pour tricher (Cotton et al., 2024). Par ailleurs, l'IA mobilise également une immense quantité de données concernant les étudiants, ce qui suscite des inquiétudes quant aux atteintes à la confidentialité et à la cybersécurité, qui doivent encore faire l'objet d'un important travail réglementaire. Dans le même temps, puisque ses productions reflètent les algorithmes et les données d'apprentissage provenant de la société humaine, elles peuvent facilement renforcer et même aggraver les préjugés sociaux existants si la question de l'équité n'est pas prise en compte dès le départ. En outre, il sera indispensable de former les enseignants et les étudiants pour qu'ils acquièrent des compétences numériques en lien avec l'IA, c'est une condition sine qua non pour que la fracture numérique ne se creuse pas (UNESCO-ICHEI, 2024).

Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur accélèrent leurs efforts pour mettre en place des politiques relatives à l'IA, mais il reste encore beaucoup à faire. Une étude de 2023 menée par l'UNESCO a montré que moins de 10 % des écoles et universités avaient établi des politiques institutionnelles et/ou publié des directives officielles concernant l'utilisation de l'IA générative. En 2025, les progrès dans ce domaine étaient évidents. Une nouvelle enquête auprès de membres des réseaux

Tableau 6.2 : Utilisation et effets de l'IA sur l'enseignement et l'évaluation.

Objectif	Méthode utilisée	Effet
Soutien de l'apprentissage	Systèmes de tutorat intelligent optimisé par l'IA	Adaptent automatiquement les contenus et le niveau de difficulté en fonction des progrès et des caractéristiques de chaque étudiant, créant ainsi des parcours d'apprentissage personnalisés. Fonctionne mieux dans les domaines spécialisés et manipulant de grandes quantités de données, comme les mathématiques et l'informatique.
	Assistants virtuels pour soutenir l'apprentissage	Répondent aux questions des étudiants en leur proposant des contenus et des ressources appropriées, éliminent les tâches administratives répétitives et soutiennent les étudiants.
	Assistants virtuels pour soutenir l'enseignement	Agissent comme des mentors virtuels ou des assistants pédagogiques, réduisent la charge de travail administrative des enseignants et, selon certaines études, améliorent les résultats des étudiants.
	Réalité virtuelle et augmentée	Offre des expériences d'apprentissage plus personnalisées, pratiques, interactives et immersives, susceptible d'améliorer l'apprentissage en ligne et les résultats d'apprentissage.
Amélioration de l'inclusion et de l'équité	Dispositifs d'amélioration de l'accessibilité	Permettent le sous-titrage en temps réel, la reconnaissance ou la synthèse vocale, ce qui facilite l'intégration des étudiants ayant une déficience visuelle ou auditive ou des difficultés d'élocution.
	Traduction multilingue	Fournir une traduction dans les langues locales, ce qui améliore l'inclusion linguistique.
	Assistants virtuels apportant un soutien émotionnel	Assurent un suivi de l'état psychologique des utilisateurs, offrent un soutien émotionnel et pratique, peuvent mettre les utilisateurs en relation avec des professionnels.
Analyses de l'apprentissage et évaluation	Outils d'analyse de l'apprentissage	Établissent des prévisions sur le parcours académique des étudiants et repèrent la stagnation à l'aide d'outils numériques standard, ce qui permet d'offrir un soutien personnalisé et de lutter contre le décrochage.
	Outils d'analyse des évaluations	Automatisent ou facilitent l'attribution de notes, enregistrent les données relatives aux étudiants et permettent de personnaliser l'apprentissage.

Source : Liu et al., 2023.

UNITWIN et chaires UNESCO dans 90 pays, ayant réuni 400 réponses, a montré que 19 % des établissements avaient adopté une politique officielle en matière d'IA et que 42 % étaient en train de mettre en place des lignes directrices. On constate toutefois que d'importants écarts régionaux persistent : environ 70 % des établissements d'Europe et d'Amérique du Nord se sont déjà dotés de directives ou ont entamé des démarches dans ce sens, contre seulement 45 % des établissements de la région Amérique latine et Caraïbes

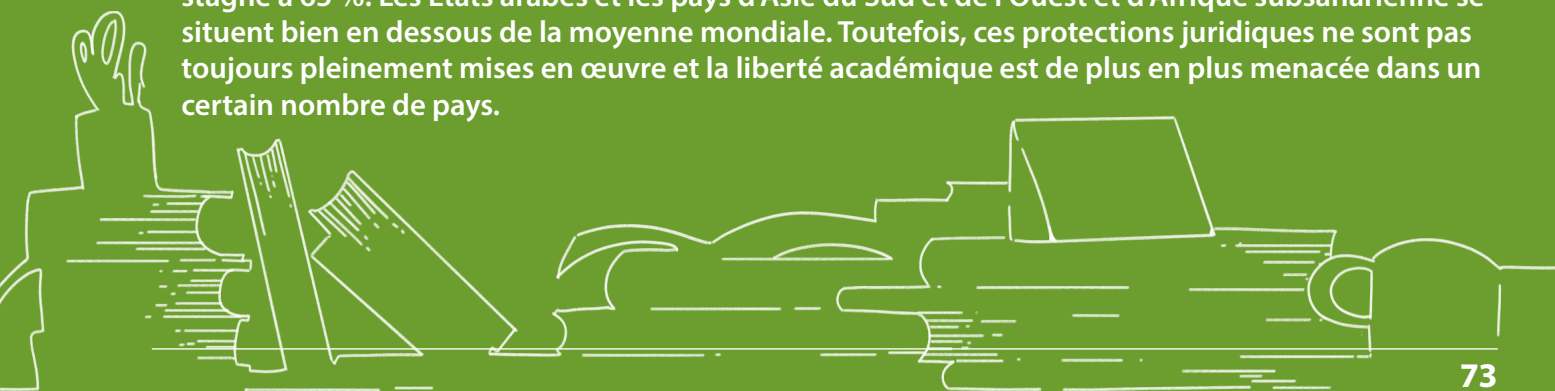
(UNESCO, 2025c). Il est primordial que les systèmes éducatifs et les établissements d'enseignement développent des politiques qui préservent l'équilibre entre innovation et intégrité académique. Sans cadre de ce type, les secteurs de l'enseignement supérieur risquent d'entraver l'innovation en multipliant les restrictions au cas par cas, ou au contraire d'autoriser des pratiques qui remettent en question la qualité et l'équité de l'enseignement.

Partie I : L'évolution de l'enseignement supérieur

7. Personnel enseignant de l'enseignement supérieur

Principaux points à retenir :

- L'insécurité de l'emploi – en raison des salaires faibles et des contrats précaires, sans oublier les mauvaises conditions de travail – reste une des premières sources d'insatisfaction pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur. L'amélioration du bien-être du personnel enseignant n'est pas encore considéré comme un objectif à part entière dans la plupart des plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur.
- 69 % des pays ont fixé dans leurs plans nationaux des objectifs visant à améliorer les compétences pédagogiques du personnel enseignant, par le biais de la formation initiale ou continue. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne que les taux d'adoption de tels objectifs sont les plus élevés.
- Au sein du personnel enseignant, la diversité reste insuffisante. Les groupes minoritaires, les membres des communautés autochtones, les personnes handicapées et les réfugiés sont encore trop peu représentés aux postes universitaires.
- Le personnel enseignant de l'enseignement supérieur est composé à 44 % de femmes, mais celles-ci occupent seulement un quart environ des postes à responsabilité. On observe une forte corrélation entre la représentation et le niveau de revenus : les femmes sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses dans le monde universitaire dans les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur.
- Les écarts entre les genres persistent dans les domaines STEM, qui comptent seulement un tiers de chercheuses. La sous-représentation des femmes parmi le personnel enseignant de l'enseignement supérieur s'explique en partie par le fait que les diplômées en STEM sont relativement peu nombreuses. Cela fait une dizaine d'années que les femmes représentent environ 35 % des diplômés dans ce secteur à l'échelle mondiale.
- Une enquête récente a mis en évidence que 60 % des enseignants avaient recours à l'IA dans le cadre professionnel, mais qu'ils étaient 80 % à considérer que leur établissement ne disposait pas de directives adéquates en la matière. Cette lacune réglementaire suscite des préoccupations d'ordre éthique, notamment en ce qui concerne la transparence, la fraude académique, le respect de la vie privée, la cybersécurité et la perpétuation des préjugés sociaux.
- À l'échelle mondiale, la part des pays dans lesquels la liberté académique est garantie par la loi stagne à 65 %. Les États arabes et les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Afrique subsaharienne se situent bien en dessous de la moyenne mondiale. Toutefois, ces protections juridiques ne sont pas toujours pleinement mises en œuvre et la liberté académique est de plus en plus menacée dans un certain nombre de pays.



Chapitre 7. Personnel enseignant de l'enseignement supérieur

Le personnel enseignant joue un rôle déterminant pour la qualité de l'enseignement supérieur, qui façonne non seulement les individus mais aussi les institutions et les sociétés dans leur ensemble. Les capacités des établissements en matière d'enseignement, de recherche et d'innovation sont étroitement liées à la mesure dans laquelle le personnel enseignant est accompagné dans son développement professionnel, ainsi qu'aux conditions qui soutiennent ses motivations et son engagement. Près des deux tiers des pays couverts par l'HEPO font du perfectionnement et de l'avancement professionnels du personnel enseignant une priorité dans leurs plans nationaux dédiés à l'enseignement supérieur, et un petit nombre d'entre eux font explicitement référence au bien-être des enseignants. Si les données relatives au personnel enseignant de l'enseignement supérieur restent limitées, en particulier au regard de celles qui sont disponibles pour l'enseignement primaire et secondaire, il est toutefois possible de dégager plusieurs grandes tendances.

La massification de l'enseignement supérieur, la hausse des taux de scolarisation, l'essor de la mobilité, la transformation numérique, les mesures d'austérité et l'évolution des dynamiques politiques sont autant de facteurs qui ont mis la profession sous pression. La situation actuelle rend de plus en plus pressantes la mise en place de conditions de travail adéquates et d'une rémunération juste pour le personnel, la promotion de l'équité et de l'inclusion – tant pour le personnel que pour les modèles pédagogiques – et l'adaptation aux bouleversements que constituent la transformation numérique et le développement rapide de l'IA. La liberté académique, pierre angulaire de la profession, est aussi de plus en plus menacée. La capacité du personnel enseignant à exercer sans ingérence indue est remise en question. Tous ces changements conduisent à envisager une révision de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, adoptée par l'UNESCO en 1997 (UNESCO, 2024g).

Ce chapitre examine les évolutions mondiales en lien avec le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne les conditions de travail et le bien-être, l'équité et l'inclusion dans la profession, les considérations liées au genre et les répercussions de la transformation numérique et de l'IA.

7.1 Conditions de travail et bien-être

Un système d'enseignement supérieur inclusif doit garantir des conditions de travail décentes au personnel enseignant, et ce dans les différents types d'emplois (UNESCO, 2020b). Les salaires restent un écueil important, en particulier dans les pays du Sud. Les postes d'enseignants trop peu ou pas rémunérés sont encore fréquents, ce qui représente un obstacle de taille pour les personnes qui intègrent cette profession et ne disposent pas de ressources financières supplémentaires. En outre, cela entretient un cercle vicieux, puisque les taux d'attrition augmentent et l'exode des cerveaux s'intensifie (Sagintayeva et al., 2023 ; Moshtari et Safarpour, 2024). Lorsque des postes restent non pourvus, la charge de travail et la pression mentale imposées aux professionnels en exercice s'accroissent, ce qui les conduit à quitter la profession et affaiblit la capacité d'un pays à constituer son capital humain (Bolaji, 2024 ; Sagintayeva et al., 2023).

La précarité de l'emploi dans le monde universitaire est un phénomène généralisé : les établissements d'enseignement font de plus en plus souvent appel à du personnel temporaire pour gagner en flexibilité et réduire les coûts (OCDE, 2024 ; Roser-Chinchilla et al., 2024). Selon une enquête réalisée aux États-Unis à l'automne 2022, plus des deux tiers (68 %) du corps enseignant des universités ou établissements de niveau équivalent n'était pas titularisé ou occupait des postes non permanents, et près de la moitié (48 %) travaillait à temps partiel (Colby, 2023). L'enquête « DocEnhance » menée auprès de titulaires de doctorat en Europe a montré que pour cette catégorie, le taux d'emploi salarié permanent à temps plein était de 87 % dans l'industrie et d'environ 70 % dans la fonction publique, mais de seulement 56 % à l'université et 57 % dans les organismes de recherche (Boman et al., 2021).

Selon l'étude comparative Changing Academic Profession (CAP) – qui porte sur 19 pays du monde – les membres de la profession enseignante qui souhaitent quitter les établissements dans lesquels ils travaillent évoquent souvent le manque de satisfaction professionnelle, mais la stabilité de l'emploi et l'existence de conditions de travail adéquates peuvent faire pencher la balance dans l'autre sens (Padilla-González et al., 2015). C'est aussi ce que révèlent les conclusions d'une enquête

menée auprès de chercheurs employés par de grands organismes internationaux. Il apparaît que les professionnels relativement jeunes et ceux qui sont confrontés à l'insécurité de l'emploi et au manque de reconnaissance sont plus susceptibles d'envisager de quitter la profession (Janssens & Ueda, 2023). L'amélioration du bien-être du personnel enseignant est donc un facteur essentiel à la préservation d'un riche vivier de talents. Cependant, selon les données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO), cet objectif ne figure que rarement dans les plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur.

On y trouve plus fréquemment des objectifs visant à accroître les compétences pédagogiques du personnel enseignant dans le cadre de la formation initiale ou continue. Ainsi, 69 % des pays couverts par l'Observatoire et ayant adopté un tel plan y mentionnent des engagements en la matière. Ce sont en particulier des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale et d'Afrique subsaharienne (**figure 7.1**).

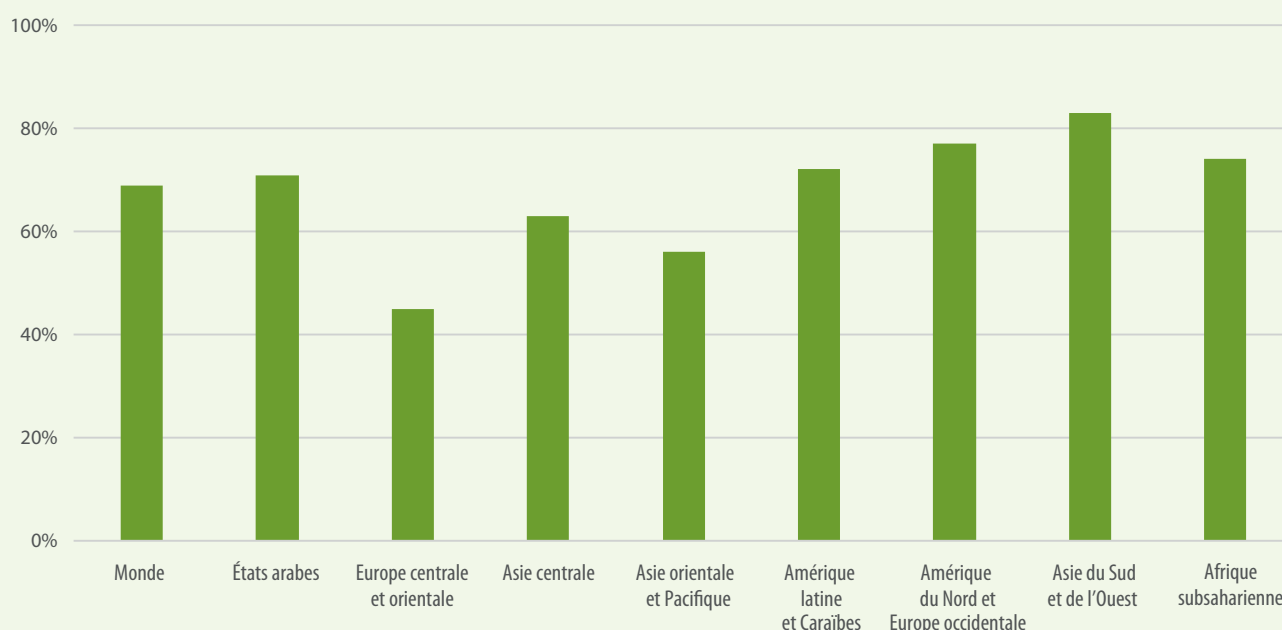
7.2 Équité et inclusion dans la profession

L'équité et l'inclusion sont des enjeux fondamentaux pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Une main-d'œuvre diversifiée enrichit la

recherche et l'enseignement avec une grande variété de perspectives, de connaissances et de langues, ce qui favorise l'ouverture (Wilson et al., 2022). La question de l'inclusion dans le monde universitaire est complexe par nature, car ce secteur englobe un large éventail de groupes confrontés à des obstacles distincts liés à des facteurs historiques, structurels et socioculturels. Par ailleurs, les données permettant de mesurer la représentativité et d'évaluer les expériences de ces groupes restent limitées dans la plupart des contextes. Cette sous-section aborde l'équité et l'inclusion dans trois groupes de populations : les minorités ethniques, les personnes handicapées et les réfugiés. Les inégalités entre les genres sont traitées dans la sous-section suivante.

Plusieurs chercheurs ont montré que les minorités ethniques, notamment les communautés autochtones, et d'autres populations désavantagées étaient généralement sous-représentées au sein du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (Lindsay et Fuentes, 2022 ; Wilson et al., 2022). Plusieurs pays ont pris des mesures pour résoudre ce problème. L'Inde, par exemple, a mis en place des quotas pour les groupes marginalisés afin de corriger ces inégalités historiques. Un rapport publié en 2023 par la Commission des subventions aux universités a cependant montré que près de 30 % des postes réservés dans le cadre de ce dispositif dans les universités centrales et les

Figure 7.1. Part des pays s'étant donné pour objectif d'améliorer les compétences pédagogiques du personnel enseignant par le biais de la formation initiale ou continue, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

établissements de premier plan étaient vacants, en particulier aux niveaux hiérarchiques les plus élevés (Wankhede, 2025). En Australie, l'application de la Stratégie pour les communautés autochtones de l'Association australienne des universités a conduit à une meilleure représentation des populations autochtones dans le personnel de l'enseignement supérieur, même si la plupart des recrutements ont eu lieu pour des postes administratifs plutôt qu'académiques. En outre, selon un rapport de synthèse de 2023 portant sur 36 universités australiennes, plus d'un cinquième des établissements interrogés ont indiqué qu'ils n'avaient pas de recteur adjoint autochtone ni de hauts dirigeants autochtones alors même qu'il s'agissait d'un engagement explicite énoncé dans la Stratégie : chaque université devait nommer au moins une personne autochtone à ces postes à responsabilité (Universities Australia, 2024).

Un rapport de synthèse compilant les conclusions de 33 études a montré que les personnes handicapées étaient nettement sous-représentées au sein du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, au regard de la taille de ce groupe dans la population générale (Lindsay et Fuentes, 2022). Au Royaume-Uni, près de 7,2 % seulement des membres du personnel des universités ont déclaré être atteints d'un problème de santé, contre 24 % de la population adulte en âge de travailler (Advance HE, 2024 ; Powell, 2024). De même, en Australie, on estime que 1 à 6 % des universitaires seulement ont signalé qu'ils avaient un handicap, alors que ce chiffre est d'environ 18 % dans la population générale (Mellifont et al., 2019). En définitive, les données relatives à la représentation des personnes handicapées restent limitées dans de nombreux contextes, les professionnels pouvant choisir de ne pas s'exprimer sur leur état de santé pour préserver leur emploi et éviter une discrimination potentielle (Lindsay et Fuentes, 2022).

Le cas des réfugiés est particulier parce qu'il n'a pas toujours été pris en compte par les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement lors de la conception des politiques concernant l'enseignement supérieur. Plus précisément, les réfugiés ont souvent du mal à faire reconnaître leurs qualifications dans les communautés d'accueil (Roser-Chinchilla et al., 2024). Plusieurs initiatives internationales ont vu le jour pour justement traiter la situation spécifique des universitaires déplacés ou menacés. Par exemple, l'*Institute of International Education* a mis en place en 2002 le Fonds de secours pour les

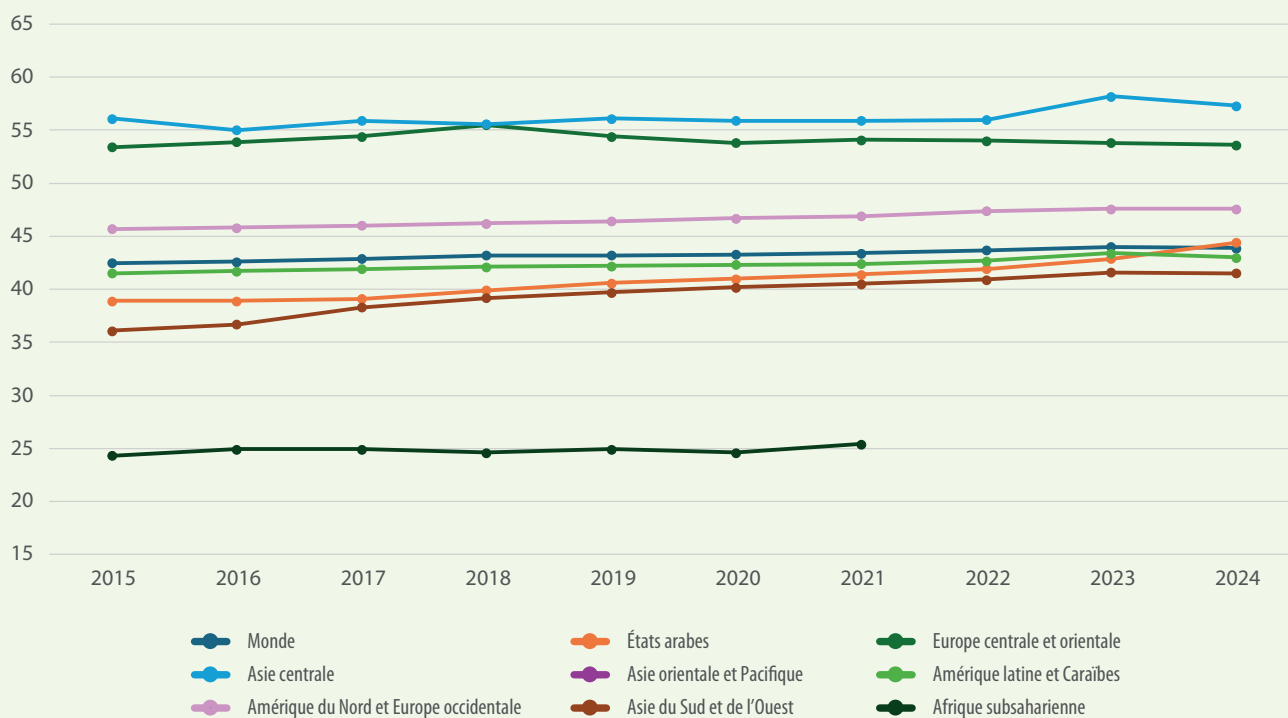
universitaires (SRF), un programme mondial qui gère et finance l'accès à des postes d'enseignants pour les universitaires menacés ou déplacés. Il a déjà soutenu 1 185 universitaires de 62 pays, accueillis par 529 établissements dans 60 pays (IIE Scholar Rescue Fund, s. d.). La situation des réfugiés et des personnes déplacées dans l'enseignement supérieur est abordée de manière plus détaillée dans le chapitre 10.

7.3 Enjeux de genre dans le personnel de l'enseignement supérieur

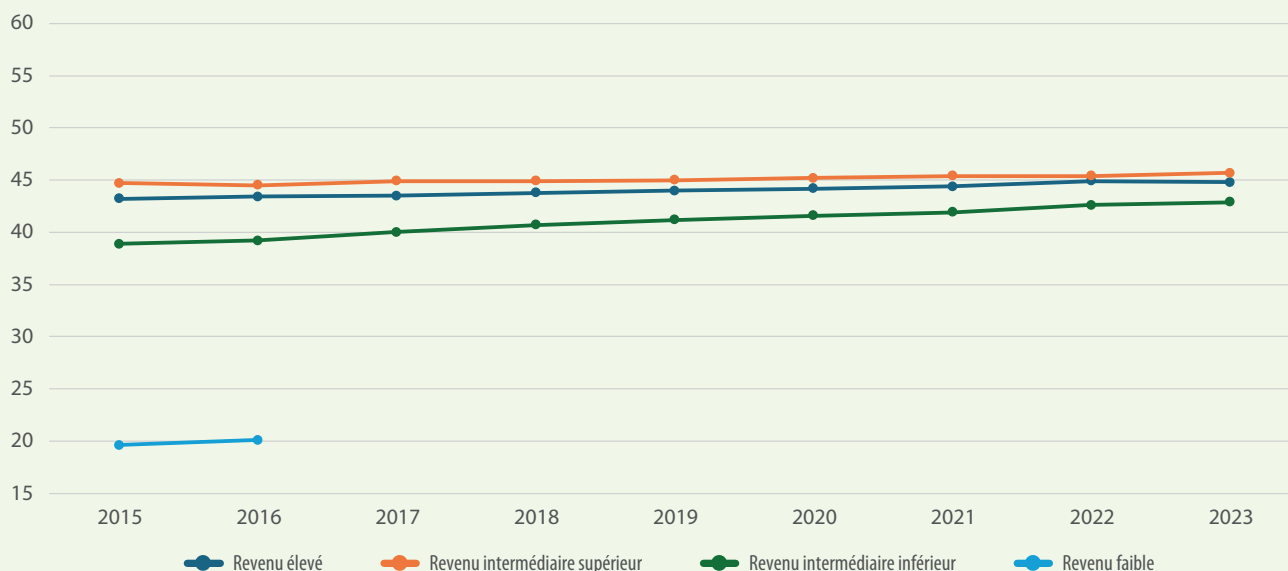
Bien que la représentation des femmes dans des fonctions académiques ait progressé au cours des 10 dernières années, celles-ci restent minoritaires. En 2023, la part moyenne de femmes dans le personnel enseignant de l'enseignement supérieur était de 44 % (**figure 7.2a**). Exception faite de l'Asie centrale et de l'Europe centrale et orientale – où les femmes sont majoritaires – toutes les autres régions affichent encore un déséquilibre au détriment des femmes. L'écart est particulièrement marqué en Afrique subsaharienne, où les dernières données datant de 2021 indiquent que les femmes représentent seulement 25 % du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

Il semble également y avoir une corrélation entre la représentation des femmes et le niveau de revenu, malgré l'absence de données récentes provenant des pays à revenu faible. Dans les pays à revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur, les femmes sont proportionnellement bien plus nombreuses parmi le personnel enseignant de l'enseignement supérieur que dans les pays à revenu intermédiaire inférieur et à revenu faible (**figure 7.2b**). Parmi les 146 pays couverts par l'HEPO, ceux qui ont inscrit dans leurs plans nationaux des objectifs explicites visant à améliorer l'égalité des genres au sein du personnel de l'enseignement supérieur sont minoritaires.

Autre préoccupation majeure, le déséquilibre entre les genres aux postes de haut niveau et dans les instances dirigeantes. Plus on monte dans la hiérarchie, plus les femmes sont rares (HolonIQ, 2024 ; Galán-Muros et al., 2023). En 2022, seules 48 des 200 universités figurant dans le classement mondial du magazine *Times Higher Education* étaient présidées par des femmes (Times Higher Education, 2024). En Afrique, pour une centaine d'universités, moins de trois femmes ont été élues présidentes (Wauru, 2023). En Amérique latine et dans les Caraïbes, moins d'un quart des universités sont dirigées par des femmes (Rapport GEM, 2024).

Figure 7.2a : Représentation des femmes dans le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, par région, 2015-2024.

Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Figure 7.2b : Représentation des femmes dans le personnel enseignant de l'enseignement supérieur, par niveau de revenu, 2015-2024.

Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Les écarts de rémunérations entre les femmes et les hommes au sein du personnel enseignant de l'enseignement supérieur restent également importants. Au Canada, les enseignantes gagnent en moyenne 10 % de moins que les hommes pour le même travail (Penner et Smith-Carrier, 2022). Au

Royaume-Uni, l'écart moyen pour l'ensemble du personnel de l'enseignement supérieur s'établissait à 9 % pour l'année universitaire 2022/2023 (Advance HE, 2024). Selon l'Association américaine temps plein gagnaient 82 % du salaire versé à leurs collègues hommes (HolonIQ, 2024).

Par ailleurs, les femmes sont plus souvent que les hommes confrontées à des obstacles systémiques, dont la discrimination sur le lieu de travail, le manque d'accompagnement et de possibilités de développer leur réseau, les stéréotypes liés au genre, les attentes socioculturelles et l'accès inégal aux promotions et à l'évolution professionnelle – autant de facteurs qui expliquent les écarts de rémunération persistants (Education Sub-Saharan Africa, 2021 ; Spoon et al., 2023).

En outre, les disparités entre les genres persistent dans les domaines scientifiques. En 2022, seulement 31 % des chercheurs dans le monde étaient des femmes, et dans 74 pays, la proportion de chercheuses est insuffisante pour atteindre la parité entre les genres (UNESCO, 2025d). En Irlande en 2020, 27 % seulement des professeurs de STIM à l'université étaient des femmes (Walshe, 2023). La sous-représentation des femmes parmi le personnel enseignant s'explique en partie par le fait que les diplômées en STIM sont relativement peu nombreuses. Cela fait une dizaine d'années que les femmes représentent environ 35 % des diplômés dans ce secteur à l'échelle mondiale (Rapport GEM, 2024).

Des efforts politiques importants doivent être engagés pour améliorer la représentation des femmes dans le monde universitaire, mais plusieurs pays ont déjà mis en place des cadres favorisant la prise en compte systématique des questions de genre pour résoudre ces difficultés. En Suède, par exemple, les établissements d'enseignement supérieur sont officiellement tenus depuis 2016 d'assurer l'égalité des genres dans toutes leurs activités. À l'Université de Stockholm, la prise en compte du genre est supervisée par le Conseil interdisciplinaire du recteur, qui examine sous l'angle du genre l'enseignement, la recherche, les admissions, le recrutement et l'attribution des ressources, en veillant tout particulièrement à l'égalité des chances en matière d'évolution professionnelle (Stockholm University, 2024). On peut également citer l'exemple de l'Inde, où depuis 2002 le dispositif Women Scientist Scheme (WoS) offre des bourses aux femmes scientifiques qui ont interrompu leur carrière en raison de leurs responsabilités familiales et veulent reprendre une place sur le marché du travail. Plus de 2 200 femmes en ont déjà bénéficié au cours des 20 dernières années (Baruah, 2022).

7.4 Approches pédagogiques inclusives

Dans un contexte marqué par la hausse des taux de scolarisation et la croissance de la mobilité, le personnel enseignant de l'enseignement supérieur est de plus en plus amené à adopter des approches pédagogiques plus inclusives et plus équitables pour répondre aux différents besoins de la population étudiante, qui est aujourd'hui beaucoup plus diverse par de nombreux aspects : origine géographique et ethnique, culture, genre, orientation sexuelle, milieu socioéconomique, aptitudes, etc.

Selon les données présentées par l'UNESCO dans l'édition 2020 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, sur 168 pays, 61 % ont indiqué que la formation des enseignants était inclusive (à tous les niveaux d'enseignement). Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes étaient plus susceptibles de proposer des formations de ce type, suivis des pays d'Europe et d'Amérique du Nord (Rapport GEM, 2020). On constate toutefois un manque de données portant précisément sur l'enseignement supérieur, ce qui appelle à déployer rapidement des efforts supplémentaires dans ce domaine.

Environ 80 % des étudiants handicapés se disent insatisfaits des mesures prises par leurs établissements d'enseignement en matière d'inclusion, et malgré certains progrès concernant notamment les infrastructures, ces étudiants signalent également souvent qu'ils s'estiment moins bien intégrés vis-à-vis de leurs pairs et de leurs enseignants (UNESCO, 2024e). À l'échelle mondiale, seuls 9 % des réfugiés accèdent à l'enseignement supérieur, et ceux qui parviennent à suivre des cours sont souvent confrontés aux préjugés exprimés par les autres étudiants et le personnel (Abamosa, 2021 ; HCR, 2025). Au sein de l'Union européenne, à peine 33 % des personnes LGBTQ+ âgées de 18 à 24 ans considèrent que leurs droits sont toujours ou souvent soutenus, protégés ou respectés dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2021b).

Certains pays agissent pour corriger ces déséquilibres en déployant de nouveaux modèles d'enseignement inclusif. En Irlande par exemple, le Programme d'accès à l'enseignement supérieur vise justement à renforcer les capacités du secteur en matière d'enseignement et d'apprentissage inclusif pour favoriser une meilleure participation de tous les étudiants, y compris ceux qui présentent un handicap intellectuel ou des troubles autistiques (Higher Education Authority Ireland, s. d.).

Au Mexique, le Gouvernement fédéral a mis en place un sous-système pour les universités interculturelles afin d'éliminer les inégalités qui entravent depuis longtemps l'accès à l'enseignement supérieur des communautés autochtones des groupes marginalisés, l'objectif étant de promouvoir des programmes d'enseignement respectueux des particularités culturelles et de renforcer les liens entre les universités et les communautés locales (Tapia, 2016).

7.5 Transformation numérique et IA

Pour faire face à la transformation numérique de l'enseignement et de l'apprentissage, le personnel enseignant doit acquérir de nouvelles compétences et aptitudes.

Selon une enquête mondiale sur l'IA menée par le Digital Education Council, à laquelle ont participé des enseignants de 52 établissements de l'enseignement supérieur dans 28 pays, 65 % des personnes interrogées ont convenu que l'IA représentait un potentiel important pour leurs activités, et 61 % ont affirmé qu'elles utilisent déjà cette technologie dans le cadre professionnel (Digital Education Council, 2025). Dans le même temps, jusqu'à 80 % d'entre elles estiment que les directives en matière d'IA mises à disposition par leurs établissements respectifs restent insuffisantes. Comme cela est indiqué dans le chapitre 6, les établissements d'enseignement du monde entier ont accéléré l'élaboration de politiques sur cette question, mais en 2025 ce travail avait abouti dans seulement un établissement sur cinq.

Dans de nombreux établissements, l'absence de directives adéquates et actualisées crée un climat d'incertitude et de risque. Il est donc urgent que les établissements se dotent de politiques complètes sur l'IA pour traiter les différents enjeux parmi lesquels l'authenticité des évaluations, la confidentialité des données, les biais algorithmiques et la fracture numérique. La mise en place de nouvelles approches pédagogiques, comme l'apprentissage mixte, l'apprentissage interactif en ligne, les classes inversées et l'apprentissage personnalisé, s'accélère également. Les recherches montrent que ces modèles innovants peuvent améliorer les résultats d'apprentissage et la motivation des étudiants, à condition d'être soigneusement conçus, d'être assortis de dispositifs suffisants d'accompagnement des étudiants et d'être conformes aux pratiques en matière d'évaluation (Rapport GEM, 2023).

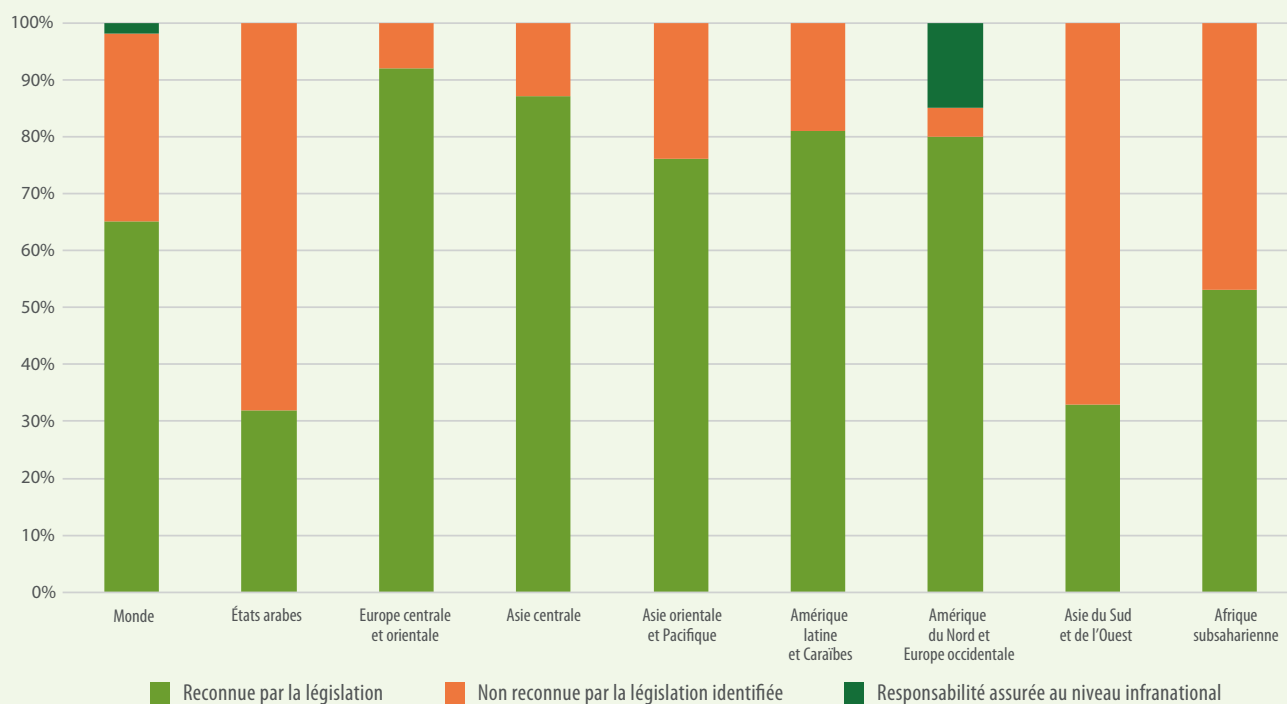
L'efficacité et la durabilité des méthodes pédagogiques innovantes dépendent en grande partie des compétences numériques dont disposent les enseignants. À l'heure actuelle, le niveau de maîtrise du numérique au sein du personnel enseignant de l'enseignement supérieur est faible ou modéré dans de nombreux pays (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022 ; Zhao et al., 2021). D'après le Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants, à tous les niveaux d'enseignement, les aptitudes numériques couvrent six aspects principaux : 1) la compréhension des politiques relatives aux TIC dans l'éducation ; 2) les programmes d'enseignement et les évaluations ; 3) la pédagogie ; 4) l'application des compétences numériques ; 5) l'organisation et l'administration ; et 6) la formation professionnelle des enseignants (UNESCO, 2018). Les enseignants mentionnent plusieurs difficultés, au premier rang desquelles le manque de formation, suivi du manque de motivation, de l'insuffisance de la planification et de l'évaluation, de la technophobie, du fossé générationnel, du manque de connaissances et d'infrastructures et enfin du manque de temps et d'énergie (Althubyani, 2024 ; Mercader et Gairín, 2020).

Plusieurs pays prennent des mesures pour permettre au personnel enseignant de l'enseignement supérieur d'acquérir de nouvelles compétences. La plupart des pays de l'OCDE indiquent qu'ils ont adopté des réglementations ou des directives nationales (ou centrales) afin de renforcer les compétences numériques des enseignants dans le cadre de leur formation initiale ou continue (ou des deux) – seuls cinq pays n'ont pas encore pris des dispositions dans ce sens. Toutefois, la plupart des obligations concernent la formation initiale (OCDE, 2023a).

7.6 Menaces contre la liberté académique

Dans son rapport de 2025 sur la liberté académique, la Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation a rappelé que la liberté académique s'articulait autour de quatre droits interdépendants : a) le droit d'enseigner ; b) le droit de discuter et de débattre avec des personnes et des groupes en milieu scolaire (notamment en classe) et en dehors de celui-ci ; c) le droit de mener des travaux de recherche ; et d) le droit de diffuser des opinions et les résultats des travaux de recherche, dans l'enceinte des établissements et en dehors. Toutefois, les dispositions constitutionnelles et législatives nationales relatives à la liberté académique varient considérablement

Figure 7.3: Part des pays reconnaissant juridiquement la liberté académique, 2024-2025.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

d'un pays à l'autre, en particulier sur le plan de la protection (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2024).

Bien que les protections juridiques ne soient pas toujours entièrement mises en pratique, elles restent une base indispensable. À l'échelle mondiale, 65 % des pays ont adopté des garanties juridiques pour préserver la liberté académique selon les données de l'HEPO, mais les écarts d'une région à l'autre sont importants (**figure 7.3**). Inscrire la liberté académique dans la législation est une première étape mais elle ne suffit pas à garantir la protection de cette liberté dans les faits.

C'est dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest que les pays sont moins nombreux à reconnaître la liberté académique dans leur législation. L'Afrique subsaharienne se trouve elle aussi sous la moyenne mondiale, puisque 53 % des pays de cette région reconnaissent juridiquement ce droit. À l'inverse, la reconnaissance juridique de la liberté académique est forte en Europe centrale et orientale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale et dans la région Asie de l'Est et Pacifique. Il est également possible d'établir une corrélation entre cette reconnaissance et le niveau de revenu des pays : la liberté académique est un peu plus souvent reconnue dans la législation des pays à

revenu élevé et à revenu intermédiaire supérieur que dans les pays à revenu intermédiaire inférieur ou à revenu faible.

Les atteintes à la liberté académique et à la liberté d'expression dans les établissements d'enseignement se multiplient. Dans certains pays, la situation est décrite dans les termes les plus graves : des organisations de la société civile dénoncent « la persécution systématique des enseignants », « un climat scolaire défavorable et menaçant pour les enseignants » et « des campagnes de haine visant les professeurs, y compris dans les médias sociaux » (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2024)

Selon l'édition 2025 du rapport *Academic Freedom Index*, la liberté académique a nettement diminué au cours des 10 dernières années dans 34 pays et territoires, et la situation s'est améliorée dans seulement 8 pays (Kinzelbach et al., 2025). Dans l'ensemble la liberté académique a régressé, revenant au niveau observé il y a 50 ans. Ce retour en arrière signifie que les universitaires et les établissements d'enseignement supérieur sont aujourd'hui confrontés à des pressions et à des contraintes sans précédent qui pèsent sur la réflexion autonome, la recherche critique et la diffusion des connaissances.

Partie II : Gros plan sur la mobilité des étudiants

Introduction

- 8. Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante
- 9. Reconnaissance des qualifications étrangères
- 10. Plaidoyer en faveur des réfugiés et des personnes déplacées



Introduction

Dans un monde de plus en plus interconnecté, la mobilité des étudiants est devenue l'un des signes les plus visibles de la mondialisation de l'enseignement supérieur. Chaque année, des millions d'étudiants traversent les frontières pour acquérir de nouvelles connaissances, emportant avec eux non seulement leurs aspirations personnelles mais aussi un vaste potentiel reposant sur des échanges culturels transformateurs, sur la collaboration dans le domaine de la recherche et sur l'établissement de liens sociaux. La circulation transfrontalière des étudiants enrichit les communautés universitaires, stimule la compréhension interculturelle, fait progresser la recherche collaborative et tisse des liens durables entre les sociétés.

Le nombre d'étudiants en mobilité internationale a triplé depuis le début du siècle, atteignant 7,3 millions en 2023 – et selon les prévisions il devrait grimper à 9 millions d'ici 2030. On observe cependant de fortes disparités entre les régions, qui elles-mêmes masquent parfois des écarts significatifs entre les pays. Les gouvernements sont de plus en plus nombreux à mettre au point des stratégies et des politiques en faveur de l'internationalisation, pour faciliter la mobilité et la reconnaissance des qualifications transfrontalières. Il est notamment important de signaler que cette tendance s'élargit aujourd'hui au-delà des pays du Nord, et que plusieurs autres nations émergent aujourd'hui comme pays d'origine et d'accueil d'étudiants internationaux.

La mobilité étudiante est pleine de promesses, mais elle demeure marquée par de profondes inégalités. Tous les pays du monde n'offrent pas les mêmes possibilités en matière d'études à l'étranger, et l'accès dépend d'un ensemble complexe de facteurs socioéconomiques, politiques, institutionnels et personnels qui s'entremêlent. Les obstacles liés à l'octroi de visas, aux frais de scolarité, à la reconnaissance des qualifications et aux tendances géopolitiques continuent à entraver la mobilité de nombreux étudiants, en particulier ceux

qui viennent de pays à revenu faible ou qui ont été déplacés en raison d'un conflit ou d'une crise.

La seconde partie de ce rapport – Gros plan sur la mobilité étudiante – porte sur les dernières évolutions et sur les difficultés qui façonnent la situation actuelle. S'appuyant principalement sur les données de l'HEPO, il offre plusieurs perspectives sur la transformation de la mobilité étudiante et sur la manière dont les pays et les établissements s'y adaptent. Elle est divisée en trois chapitres :

- **Le chapitre 8, Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante**, s'intéresse aux tendances à long terme et à l'évolution de la répartition des étudiants en mobilité internationale. Il met en évidence les nouvelles destinations et régions d'origine, ainsi que la transformation des dynamiques bilatérales et régionales. Il aborde également la manière dont les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur façonnent la mobilité étudiante grâce à l'internationalisation et aux cadres politiques qu'ils adoptent.
- **Le chapitre 9, Reconnaissance des qualifications étrangères**, fait le point sur les méthodes employées par les pays pour reconnaître les qualifications étrangères, en examinant les politiques nationales, les conventions internationales sur la reconnaissance et d'autres dispositifs mais aussi les difficultés qui émergent dans ce domaine.
- **Le chapitre 10, Cas particulier des réfugiés et des personnes déplacées**, présente les tendances et les bonnes pratiques ainsi que les obstacles qui empêchent de mettre en place des politiques adéquates en matière de reconnaissance et un appui adapté aux besoins des étudiants réfugiés et déplacés, dont l'accès à l'enseignement supérieur reste limité.

Partie II : Gros plan sur la mobilité des étudiants

8. Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante

Principaux points à retenir :

- La mobilité internationale des étudiants progresse rapidement. À l'heure actuelle, les étudiants en mobilité internationale sont environ 7,3 millions – soit plus de trois fois plus que les 2,5 millions enregistrés en 2003. Ce chiffre devrait même atteindre 9 millions d'ici 2030.
- Cependant, tous les étudiants ne profitent pas de cette situation de la même manière. Ceux qui étudient à l'étranger représentent seulement un peu moins de 3 % des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur à travers le monde, avec d'importants écarts d'une région à l'autre.
- Les étudiants concernés viennent surtout d'Asie de l'Est et du Pacifique (26 %), notamment de Chine et d'Inde. Le podium des régions d'origine est complété par l'Asie du Sud et de l'Ouest (21 %) et par la région Europe occidentale et Amérique du Nord (14 %). En Asie du Sud et de l'Ouest, le nombre d'étudiants partant étudier à l'étranger a été multiplié par sept au cours des 20 dernières années.
- Même si cette région représente seulement 6 % du nombre total d'étudiants sortants, c'est l'Asie centrale qui enregistrait le plus fort taux de mobilité sortante en 2023 (14,9 %). En revanche, en Afrique subsaharienne, ce taux est passé de 7 % en 2003 à 4,8 % en 2021. Cette tendance s'explique par le fait que le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur y a progressé encore plus rapidement, réduisant en valeur relative la part des étudiants sortants.
- Dans leur majorité, les principaux pays d'accueil sont les mêmes depuis 20 ans – États-Unis, Royaume-Uni, Australie, Allemagne, Canada, Fédération de Russie et France.
- Plusieurs pays – dont l'Argentine, la Chine, l'Égypte, le Japon, la Malaisie, la République de Corée, la Türkiye et les Émirats arabes unis – sont aujourd'hui des destinations de plus en plus prisées. La Türkiye accueille six fois plus d'étudiants étrangers qu'il y a dix ans, et les Émirats arabes unis cinq fois plus.
- La mobilité intrarégionale augmente, notamment en Asie de l'Est, en Amérique latine, dans les Caraïbes et dans les États arabes. La mobilité Sud-Sud progresse également, portée en partie par la mise en place de stratégies concertées en faveur de l'internationalisation.
- Dans près d'un pays sur cinq (19 %), les plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur comprennent des objectifs explicites visant à accroître la mobilité étudiante. Ils sont plus nombreux (35 %) à prendre des mesures concernant la mobilité sortante qu'à traiter la question de la mobilité entrante (25 %).
- Près de 49 % des étudiants en mobilité internationale sont des femmes. Les femmes originaires d'Europe centrale et orientale, d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale sont plus susceptibles d'étudier à l'étranger que les hommes.



Chapitre 8. Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante

La mobilité internationale des étudiants est devenue un enjeu de taille pour l'enseignement supérieur : les flux de mobilité n'ont cessé d'augmenter à travers le monde, portant les échanges internationaux à des niveaux inédits. Ce phénomène n'est pas nouveau, mais il évolue de telle manière qu'il est aujourd'hui indispensable pour les responsables politiques, les gouvernements et les établissements de faire preuve de prévoyance et d'œuvrer pour la planification adéquate de leurs systèmes d'enseignement supérieur, des établissements et du secteur de la recherche. Malgré le ralentissement provoqué par la pandémie de COVID-19 en 2020 et 2021, la mobilité étudiante continue à croître. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le nombre d'étudiants en mobilité internationale (niveaux 5 à 8 de la CITE) a presque triplé au cours des 20 dernières années, passant de 2,5 millions en 2002 à 7,3 millions en 2023. Ce chiffre devrait même atteindre 9 millions d'ici 2030 (UNESCO IESALC, 2024b).

Toutefois, en dépit de ces prévisions de croissance, la part des étudiants de l'enseignement supérieur qui peuvent bénéficier de la mobilité reste faible, légèrement inférieure à 3 %. Cela met en évidence le caractère élitiste de la mobilité : seuls quelques privilégiés peuvent aller étudier à l'étranger (UNESCO IESALC, 2024b). Les tendances mondiales relatives à la mobilité révèlent également de profondes disparités entre les régions et les pays. Si le nombre des étudiants entrants en mobilité internationale a augmenté dans toutes les régions, c'est encore l'Europe et l'Amérique du Nord qui en accueillent le plus. Parallèlement, l'Asie du Sud et de l'Ouest reste la principale région d'origine des étudiants en mobilité internationale, suivie de la région Asie de l'Est et Pacifique. Les données récentes appellent néanmoins à nuancer ces tendances, car elles montrent l'émergence de plusieurs nouveaux pays à prendre en compte lorsqu'on aborde la question des flux de mobilité.

Les gouvernements du monde entier font activement la promotion de la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur. Parmi les pays couverts par l'Observatoire, 35 % ont fixé des objectifs explicites visant à accroître la mobilité sortante, et ils sont 25 % à avoir fait de même pour la mobilité entrante. Ce chapitre s'intéresse à l'origine et à la destination des étudiants en mobilité internationale dans

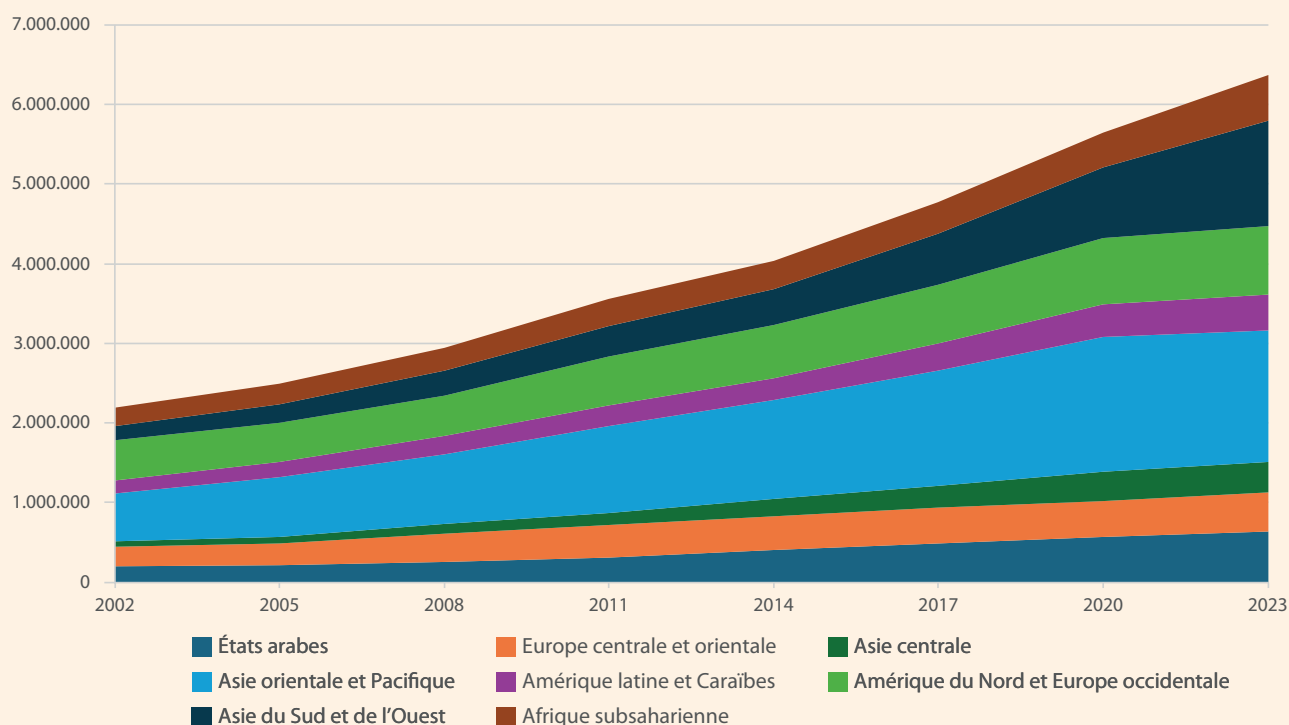
l'enseignement supérieur, décrit la croissance de ce phénomène et fait le point sur les politiques mises en œuvre pour stimuler la mobilité et sur les facteurs favorisant, avant d'examiner les tendances en fonction du niveau d'études, du domaine étudié et du genre des étudiants.

8.1 Mobilité sortante – d'où viennent les étudiants internationaux ?

La **figure 8.1** indique que le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur qui quittent leur pays d'origine pour suivre des études à l'étranger a augmenté dans toutes les régions au cours des 20 dernières années, mais à des taux variables. Dans la plupart des cas, cette tendance suit l'évolution des taux de scolarisation évoquée dans le chapitre 1. Même dans les régions où les taux de participation sont restés stables ou ont diminué, la mobilité internationale peut avoir augmenté, sous l'effet des objectifs individuels ou d'un meilleur accès à l'offre de mobilité.

En 2023, les trois principales régions d'origine des étudiants internationaux étaient l'Asie de l'Est et le Pacifique (26 % du total des étudiants sortants), suivie de l'Asie du Sud et de l'Ouest (21 %) puis de l'Europe occidentale et Amérique du Nord (14 %). La hausse a été particulièrement marquée en Asie du Sud et de l'Ouest : en valeur absolue le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur ayant quitté leur pays d'origine pour étudier à l'étranger a été multiplié par sept en 20 ans, passant de 176 495 en 2002 à 1 322 221 en 2023.

Bien que cette région ne représente que 6 % du nombre total d'étudiants sortants, c'est l'Asie centrale qui a enregistré le plus fort taux de mobilité sortante en 2023 (14,9 %). Cela signifie que parmi les étudiants originaires de cette région, près de 1 sur 6 est en mobilité internationale. Le nombre d'étudiants sortants dans la région a aussi très nettement augmenté entre 2002 et 2023, puisqu'il a plus que quintuplé. L'attrait des études à l'étranger s'explique par plusieurs facteurs : dans plusieurs pays d'Asie centrale, les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ne parviennent pas à absorber la demande croissante, et la qualité des programmes reste sujette à caution ; une classe moyenne de plus en plus nombreuse est désormais en mesure de financer des études à l'étranger ; un diplôme international est perçu comme

Figure 8.1 : Évolution de la mobilité sortante des étudiants, par région, 2002-2023.

Remarque : à l'échelle mondiale, les chiffres relatifs à la mobilité entrante et sortante devraient être identiques. Cependant, puisque les pays qui communiquent des données sur la mobilité sortante sont moins nombreux, le nombre total d'étudiants sortants à travers le monde a été estimé à environ 6,4 millions en 2023, contre 7,3 millions d'étudiants entrants.

Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2002-2023).

très utile car il augmente la possibilité d'obtenir un emploi à l'étranger ; et dans certains cas, les pouvoirs publics encouragent activement la mobilité sortante – c'est le cas notamment au Kazakhstan, en Ouzbékistan et au Turkménistan (Alimukhamedov, 2020 ; Bureau de l'UNESCO à Almaty, 2021 ; Ambasz et al., 2023). Le Turkménistan enregistre l'un des plus forts taux de mobilité sortante au monde : près de 65 % des étudiants turkmènes partent à l'étranger. La Fédération de Russie reste le premier pays d'accueil des étudiants d'Asie centrale, en raison notamment des liens historiques et linguistiques et du prestige des établissements d'enseignement supérieur russes (Alimukhamedov, 2020).

La croissance observée dans les États arabes, en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Asie centrale et orientale a globalement suivi la tendance mondiale au cours des 20 dernières années : le nombre d'étudiants sortants a plus que triplé dans les États arabes, et presque triplé dans les deux autres régions. Comparativement, la hausse a été moindre en Europe occidentale et Amérique du Nord au cours de la même

période. Cependant, cette région se classait déjà deuxième pour le nombre d'étudiants sortants en 2002.

En Afrique subsaharienne, le taux de mobilité sortante a chuté, de 7 % en 2003 à 4,8% en 2021 (date des dernières données disponibles pour la région) – malgré le doublement, en valeur absolue, du nombre d'étudiants partis étudier à l'étranger pendant cette période. Ce déclin est la conséquence mathématique de la hausse plus rapide du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur, qui a entraîné une réduction de la part d'étudiants sortants en valeur relative. Cette tendance renvoie à un ensemble complexe de facteurs entremêlés ; dont l'amélioration des capacités nationales dans certains pays, les contraintes économiques qui empêchent certaines familles de financer des études à l'étranger ou encore des restrictions en matière d'octroi de visas dans les pays d'accueil habituels. Pour bien comprendre le phénomène de la mobilité des étudiants, il ne faut pas se contenter d'examiner les chiffres de la croissance. Il convient aussi d'examiner les obstacles structurels et l'évolution des possibilités offertes aux étudiants.

La **figure 8.2**, qui passe à l'échelle nationale, indique qu'en 2023 près de la moitié des étudiants en mobilité internationale venaient de 10 pays seulement. Parce que ce sont les pays les plus peuplés au monde, la Chine et l'Inde représentent la part la plus importante des étudiants sortants, et cette tendance devrait durer au moins jusqu'en 2030 (British Council, 2024b).

Plusieurs facteurs complexes influent sur les tendances et les volumes de la mobilité sortante dans ce pays. On peut notamment citer les conditions macroéconomiques, les capacités des établissements et le prestige des systèmes nationaux de l'enseignement supérieur, les politiques gouvernementales axées sur l'internationalisation, les règles en matière de visas dans les pays d'accueil et les opportunités professionnelles après l'obtention du diplôme. Autant d'éléments qui expliquent des tendances mouvantes fortement influencées par la situation géopolitique et l'évolution des conditions économiques (UNESCO IESALC, 2022b).

8.2 Mobilité entrante – où vont les étudiants internationaux ?

Au cours des 20 dernières années, toutes les régions ont enregistré une croissance de la mobilité entrante des étudiants, mais à des taux variables comme le montre la **figure 8.3**. La région Europe occidentale et Amérique du Nord accueille toujours la plus grande partie des étudiants internationaux, soit 49 % des 7,3 millions recensés en 2023. Viennent ensuite la

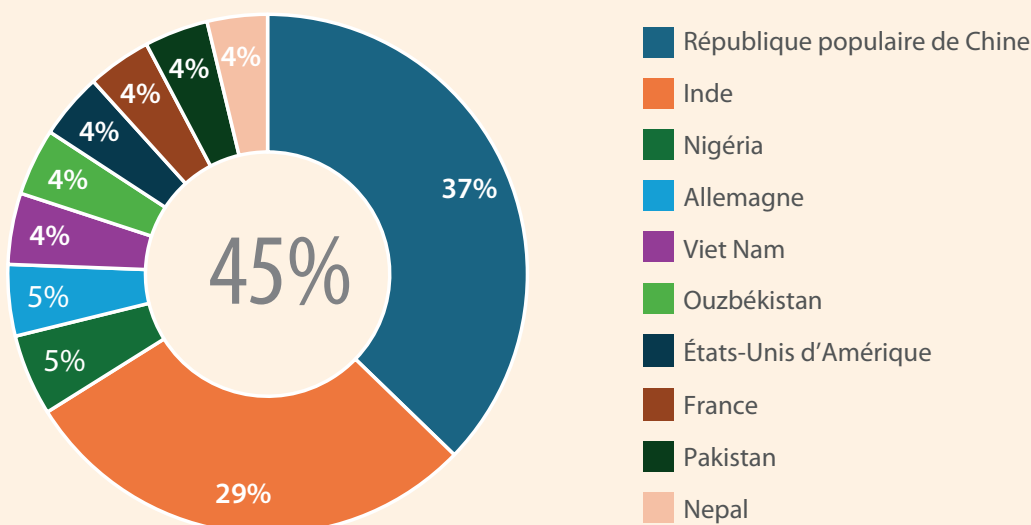
région Asie de l'Est et Pacifique (19 %) et l'Europe centrale et orientale (14 %).

Les États arabes accueillent environ 8 % des étudiants en mobilité internationale qui, pour près de la moitié, se rendent dans des établissements des Émirats arabes unis. Les autres régions affichent des taux inférieurs – 4 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, principalement en Argentine, au Mexique et à Cuba ; 3 % en Afrique subsaharienne et 2 % en Asie centrale. La région Asie du Sud et de l'Ouest, qui se distinguait dans la section précédente comme la deuxième région du monde pour la mobilité sortante, accueille seulement 1 % des étudiants internationaux.

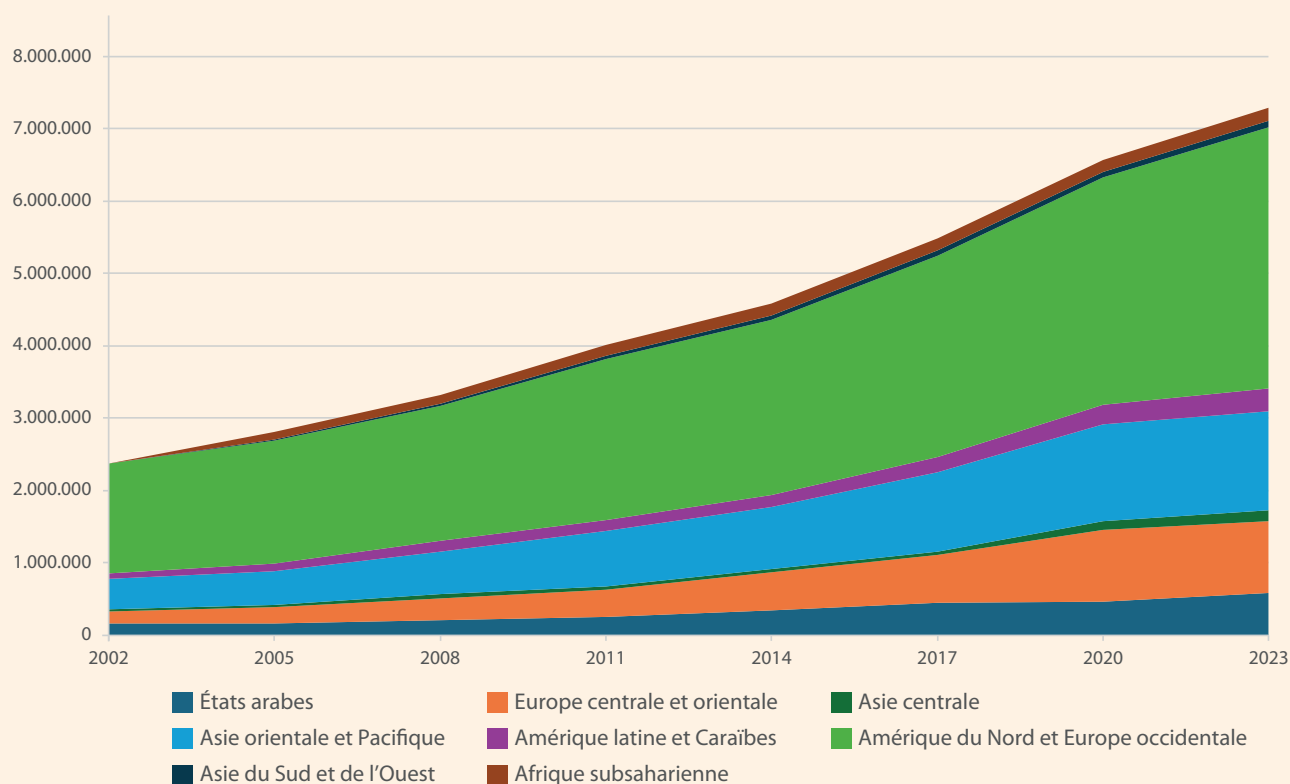
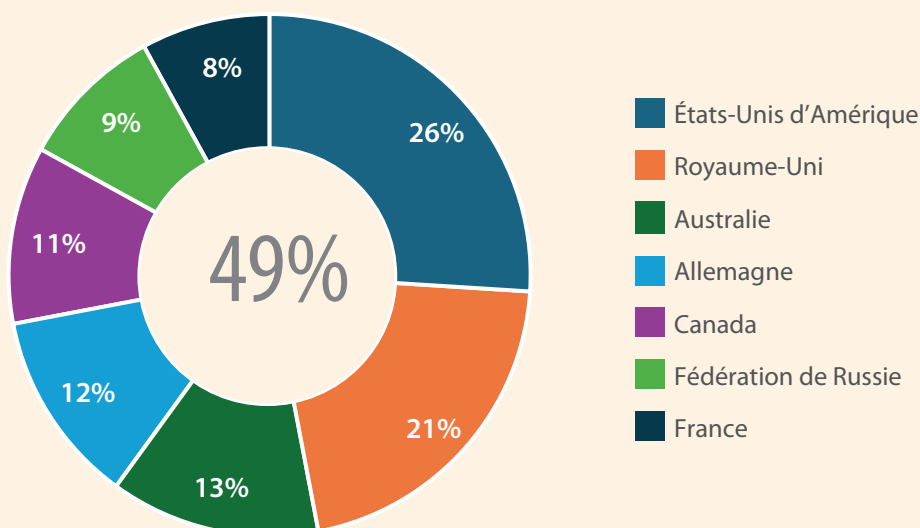
Même si on observe depuis quelques années une tendance à la diversification, dans leur majorité les principaux pays d'accueil sont les mêmes depuis 20 ans. En 2023, il s'agissait des États-Unis, du Royaume-Uni, de l'Australie, l'Allemagne, du Canada, de la Fédération de Russie et de la France. Ensemble, ils accueillaient environ la moitié des 7,3 millions d'étudiants internationaux répartis dans le monde, comme le montre la **figure 8.4**.

En dehors de ces destinations traditionnelles plusieurs autres pays ont gagné en popularité, notamment l'Argentine, la Chine, l'Égypte, le Japon, la Malaisie, la république de Corée, la Türkiye et les Émirats arabes unis. Rien qu'en Türkiye le nombre d'étudiants a été multiplié par plus de six au cours des 10 dernières années, passant de 38 590 en 2012 à 244 027 en 2022 (date des dernières données disponibles). Une

Figure 8.2 : 10 principaux pays d'origine des étudiants en mobilité internationale, 2023.



Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Figure 8.3 : Évolution de la mobilité entrante des étudiants, par région, 2002-2023.**Figure 8.4 : 7 principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale, 2023.**

tendance similaire se dégage aux Émirats arabes unis, où ce même chiffre a été multiplié par cinq pour atteindre 237 034 en 2023 contre 54 162 en 2012 (aucune statistique n'est disponible pour la période 2013-2016). Pour mettre ces chiffres en perspective, la Türkiye et

les Émirats arabes unis se rapprochent désormais de la France. Cette dernière a accueilli 276 217 étudiants internationaux en 2023, mais a enregistré un taux de croissance nettement plus faible au cours de la dernière décennie – seulement 20 % en 10 ans.

8.3 Mobilité intra-régionale

La mobilité intrarégionale est également en hausse. En Europe, elle est déjà bien établie. Sur les 1,76 million d'étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur de l'Union européenne en 2023 plus de 43 % venaient d'Europe, l'Allemagne, la France et les Pays-Bas étant les premiers pays d'accueil (Eurostat, 2023). Des tendances similaires sont observées ailleurs dans le monde, notamment en Asie de l'Est, en Amérique latine et dans les Caraïbes et dans les États arabes, où la mobilité intrarégionale progresse.

En Asie de l'Est, le nombre d'étudiants internationaux qui vont étudier dans d'autres pays de la région augmente plus rapidement que le nombre d'étudiants qui quittent la région pour suivre des études. Au regard de cette tendance, la Chine joue un rôle dominant et double. C'est non seulement la première source d'étudiants sortants, mais c'est aussi le principal pays d'accueil de la région Asie de l'Est et Pacifique. La Chine accueille de plus en plus d'étudiants qui viennent principalement des pays voisins, mais aussi d'ailleurs dans le monde (British Council, 2024a). D'autres pays parmi lesquels le Japon, la Malaisie et la République de Corée reçoivent une part de plus en plus importante de la mobilité intrarégionale.

En Amérique latine dans les Caraïbes, la proportion d'étudiants qui décident de s'inscrire dans des établissements d'autres pays de la région a presque doublé entre 2000 et 2022, passant de 24 % à 43 % (UNESCO IESALC, 2024b). L'Argentine était le principal pays de destination en 2023, elle a accueilli au total 126 566 étudiants internationaux, soit près de 5 % des effectifs nationaux scolarisés dans l'enseignement supérieur. La plupart de ces étudiants venaient de la région, en particulier du Brésil, du Pérou, de la Colombie, de la Bolivie et du Paraguay (Ministerio de Capital Humano de la República Argentina, 2024).

Seulement la moitié des États arabes communiquent à l'ISU des données sur la mobilité sortante, mais celles-ci suffisent toutefois à montrer que la tendance dominante est à la mobilité intrarégionale. Dans la plupart des pays qui transmettent des données, la majorité des étudiants internationaux viennent de la région. C'est surtout le cas en Jordanie (82 % des étudiants entrants), au Bahreïn (76 %), à Oman (67 %), au Qatar (65 %), en Arabie saoudite (57 %), en Mauritanie (54 %) et en Algérie (52 %).

Outre la mobilité intrarégionale, on observe la croissance de la mobilité Sud-Sud, c'est-à-dire du déplacement des étudiants entre pays du Sud. On peut notamment citer les exemples de l'Égypte, qui s'est imposée comme une destination de choix pour les étudiants d'Afrique et des États arabes grâce à ses programmes de bourses et aux initiatives de son dispositif *Study in Egypt*, et de la Malaisie, où les faibles coûts et la gamme des cursus diplômants en constante expansion attirent les étudiants d'Asie de l'Est et du Pacifique (Kondakci et al., 2018). En Inde, les étudiants d'Afrique subsaharienne constituent le deuxième groupe d'étudiants après les étudiants d'Asie du Sud et de l'Ouest. Cela peut s'expliquer à la fois par l'offre de programmes en anglais et par les initiatives culturelles déployées par le Gouvernement indien, dont le programme *Study in India* qui vise à encourager des étudiants du Sud à entreprendre des études supérieures dans le pays (Ministry of Education of India, 2023).

8.4 Politiques relatives à la mobilité des étudiants

Les gouvernements du monde entier s'engagent activement en faveur de la mobilité internationale des étudiants. Environ un cinquième des pays couverts par l'HEPO (19 %) prévoient dans leurs plans nationaux relatifs à l'enseignement supérieur des objectifs visant à accroître tant la mobilité entrante que sortante. En distinguant la mobilité sortante de la mobilité entrante, on constate que la mobilité sortante fait davantage l'objet d'objectifs explicites (35 %) que la mobilité entrante (25 %).

Proportionnellement le plus grand nombre de pays ayant fixé des objectifs relatifs à la mobilité sortante se trouve en Europe occidentale Amérique du Nord. Viennent ensuite les États arabes et l'Europe centrale et orientale. De même, les objectifs en lien avec la mobilité sortante sont plus fréquents dans les pays d'Europe occidentale et Amérique du Nord – troisième région la plus active en ce qui concerne la mobilité sortante – et dans la région et Caraïbes, où la mobilité intrarégionale progresse nettement. Plusieurs autres régions ne sont pas loin.

Parallèlement, dans bon nombre des principaux pays d'accueil, les pouvoirs publics prennent des mesures pour restreindre l'internationalisation. Par exemple, il a récemment été proposé de réformer la politique d'octroi de visas aux étudiants au Royaume-Uni afin,

entre autres, de limiter la durée des visas et d'imposer des règles plus strictes en lien avec la maîtrise de la langue anglaise (House of Commons Library, 2025). Dans le même ordre d'idées, le Canada plafonne le nombre d'étudiants étrangers admis dans le système d'enseignement supérieur national, et une série de mesures restreignant l'octroi de visas aux étudiants internationaux a été adoptée aux États-Unis en 2025 (Gouvernement du Canada, 2025 ; U.S. Department of Homeland Security, 2025).

Au-delà de la simple question de la mobilité, près d'un tiers des pays (27 %) visent à accroître la visibilité et la réputation de leurs systèmes nationaux d'enseignement supérieur, et près d'un cinquième (16 %) entendent mettre l'enseignement supérieur au service du dialogue interculturel. Ces tendances sont particulièrement fortes en Europe occidentale et Amérique du Nord, ainsi que dans les États arabes.

Des accords bilatéraux et multilatéraux conclus dans le cadre de programmes de mobilité – *Fulbright* et Erasmus+ par exemple – contribuent aussi à promouvoir l'internationalisation. Le programme *Fulbright* fonctionne selon un système d'échanges bilatéraux entre pays partenaires pour les étudiants de troisième cycle, l'objectif étant de favoriser la mobilité entrante aux États-Unis. Géré dans le cadre du programme de l'UE pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport, Erasmus+ est surtout connu pour son rôle en faveur de la mobilité au sein de l'Union européenne, mais des initiatives telles que le master commun Erasmus Mundus stimulent également la mobilité en dehors des frontières de l'Union en offrant des bourses aux étudiants du monde entier.

8.5 Facteurs de la mobilité

Les tendances relatives à la mobilité internationale des étudiants sont influencées par ce qu'on appelle communément les « facteurs d'incitation et d'attraction » c'est-à-dire à la fois les caractéristiques nationales du pays d'origine qui poussent les étudiants à se rendre à l'étranger et les caractéristiques du pays de destination qui les attirent et justifient un tel investissement (McMahon, 1992). Les facteurs d'incitation et d'attraction les plus fréquemment cités sont d'ordre économique : les étudiants sont incités à étudier à l'étranger car ils pensent que cela va augmenter leurs futurs revenus et améliorer leurs perspectives professionnelles, tant

dans leur pays d'origine que dans le pays d'accueil. Ces facteurs peuvent expliquer en partie la prédominance des pays occidentaux parmi les destinations les plus prisées, car c'est là que se trouve la plupart des universités les mieux classées dans le monde. En outre, ces pays appliquent souvent des politiques en matière de visa qui permettent aux étudiants d'y rester et d'y travailler pendant un certain temps après l'obtention de leur diplôme.

Cependant, à mesure que le marché s'élargit et se complexifie, les facteurs d'attraction évoluent également. Les étudiants prêtent attention non seulement aux retombées économiques attendues mais aussi à d'autres aspects tels que l'accessibilité linguistique, la proximité géographique par rapport à leur pays d'origine et la mise à disposition de bourses. L'histoire coloniale et les relations politiques peuvent également entrer en ligne de compte, et expliquer en partie le flux des étudiants d'Afrique de l'Ouest vers la France ou encore d'anciennes républiques soviétiques vers la Fédération de Russie.

Les facteurs d'incitation sont souvent liés aux conditions défavorables rencontrées par les étudiants dans leur pays d'origine, comme la forte compétitivité ou le manque d'opportunités qui poussent les étudiants à se rendre à l'étranger. Il convient également de mentionner que les facteurs d'incitation ne sont pas systématiquement négatifs puisque certains pays peuvent encourager leurs étudiants à se rendre à l'étranger pour acquérir des compétences interculturelles.

8.6 Tendances par genre

Dans la plupart des régions du monde, la majorité des étudiants dans l'enseignement supérieur sont des femmes. Cependant, cette répartition n'a plus cours quand il s'agit de mobilité internationale, puisque les femmes comptent pour seulement un peu moins de 49 % des étudiants en mobilité internationale. Et la situation varie aussi d'une région à l'autre. En effet, plusieurs régions – Europe centrale et orientale, Asie de l'Est et Pacifique, Amérique latine et Caraïbes, Amérique du Nord et Europe occidentale – envoient à l'étranger plus de femmes que d'hommes.

Ailleurs cependant, ce sont les hommes qui sont plus mobiles. C'est particulièrement le cas en Asie centrale, où l'indice de parité entre les genres s'établit à 0,31 et où les hommes ont trois fois plus de chances que les femmes d'aller étudier à l'étranger.

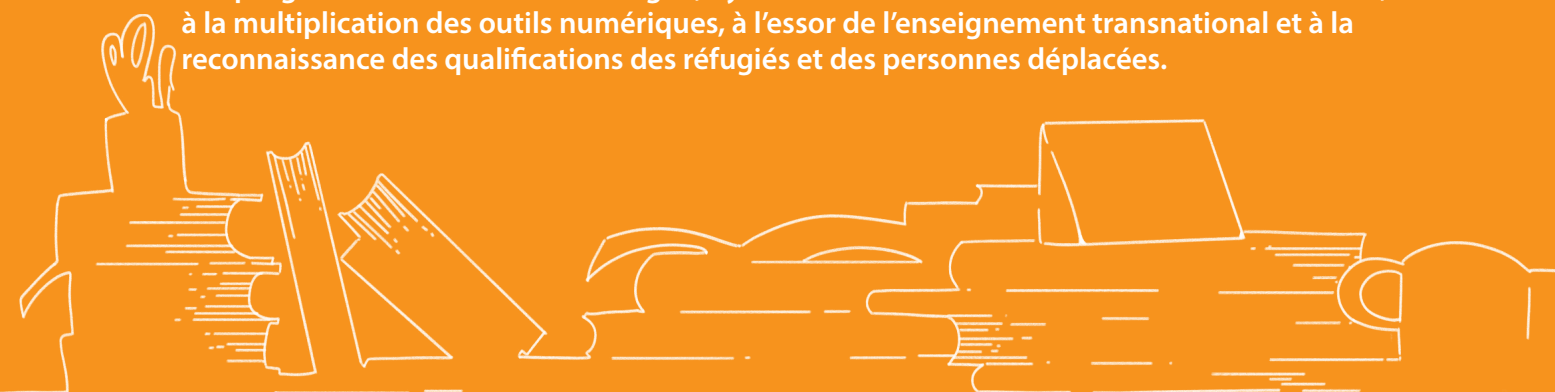
Parmi les principaux pays d'accueil, les États-Unis, Canada, Australie et l'Allemagne accueillent traditionnellement un peu plus d'hommes parmi les étudiants internationaux. Cet écart peut s'expliquer en partie par les conditions sociales dans les pays d'origine des étudiants ou par le domaine d'étude. En effet, nombreux sont les étudiants qui viennent dans ces pays pour suivre des programmes en STIM, dans lesquelles les hommes sont souvent surreprésentés (UNESCO, 2025e).

Partie II : Gros plan sur la mobilité des étudiants

9. Reconnaissance des qualifications étrangères

Principaux points à retenir :

- 75 % des pays couverts par l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur ont adopté des politiques qui visent à reconnaître les qualifications étrangères, ouvrant ainsi la voie à la mobilité transfrontalière des étudiants, des diplômés, des enseignants et d'autres professionnels qualifiés, et plus largement à la coopération dans l'enseignement supérieur.
- On observe une corrélation entre la participation d'un pays dans le cadre d'une zone de coopération (infra)régionale pour l'enseignement supérieur et la probabilité qu'il dispose d'une politique en matière de reconnaissance.
- En mars 2026, 93 pays avaient déjà ratifié au moins une des conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur. Fait remarquable, les deux tiers d'entre eux sont des nations européennes. Ce chiffre s'explique sans doute par la ratification précoce et quasiment universelle la Convention de Lisbonne, portée par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO et adoptée au moins 14 ans avant les autres conventions de l'UNESCO sur la question.
- En Asie du Sud et de l'Ouest, 67 % des pays se sont dotés de politiques visant à reconnaître les qualifications étrangères, mais aucun n'a à ce jour ratifié une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance. Il est donc indispensable d'intensifier les efforts en matière de sensibilisation, de renforcement des capacités et de coopération.
- Les conventions régionales sont par définition adaptées à chaque région, mais elles partagent des objectifs communs de promotion de la mobilité académique et de la coopération au sein de l'enseignement supérieur dans leurs régions respectives. La Convention mondiale les complète en portant les mêmes objectifs à l'échelle internationale.
- Des réseaux de centres d'information, pensés comme des antennes opérationnelles pour la mise en œuvre des conventions régionales, existent aujourd'hui dans quatre régions de l'UNESCO. Ce sont des dispositifs de promotion des échanges, de la confiance mutuelle et du renforcement des capacités entre les autorités compétentes en matière de reconnaissance.
- La mise en œuvre des processus de reconnaissance reste inégale. Les autorités compétentes et les agences d'assurance qualité sont confrontées à de nouvelles difficultés en lien avec l'émergence des programmes de formation en ligne, hybrides ou donnant lieu à des micro-certifications, à la multiplication des outils numériques, à l'essor de l'enseignement transnational et à la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées.



Chapitre 9. Reconnaissance des qualifications étrangères

La reconnaissance des qualifications est un processus indispensable qui permet aux individus de voir leurs qualifications académiques validées et acceptées dans différents pays, ce qui rend plus facile et équitable la poursuite de leurs études et l'accès à l'emploi. Ce processus a pris une grande importance ces dernières années, en raison de la croissance rapide de la mobilité des étudiants, de la multiplication des partenariats transfrontaliers dans le domaine de l'enseignement supérieur et de l'évolution des attentes du marché du travail international. Tous ces phénomènes ont mis en évidence la nécessité de mécanismes fiables et cohérents pour évaluer et valider les qualifications obtenues dans les différents systèmes éducatifs nationaux (Pedró, 2025). La mobilité des étudiants a énormément progressé depuis le début du siècle : elle concernait déjà 7,3 millions d'étudiants en 2023 et cette tendance à la hausse va se poursuivre.

Dans ce contexte, la plupart des pays couverts par l'Observatoire ont adopté des politiques nationales ou des réglementations infranationales dédiées à la reconnaissance des qualifications étrangères. Aux niveaux mondial et régional, les différentes conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance fournissent des cadres internationaux conçus pour promouvoir la reconnaissance équitable, transparente et non discriminatoire des qualifications, à des fins académiques et professionnelles. En mars 2026, 93 pays avaient déjà ratifié au moins une de ces conventions.

De nombreux pays prennent également part à d'autres mécanismes de reconnaissance souvent complémentaires, dont les accords de reconnaissance mutuelle ou les dispositifs de reconnaissance automatique. À mesure que la demande en matière de reconnaissance des qualifications transfrontalières évolue, les autorités compétentes et les agences d'assurance qualité sont confrontées à de nouvelles difficultés persistantes qui concernent en particulier l'intégration des outils numériques, les modes d'apprentissage non traditionnels, l'enseignement transnational et la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées.

9.1 Convention mondiale et conventions régionales de l'UNESCO sur la reconnaissance

Face à la croissance de la mobilité et à la variété des pratiques en matière de reconnaissance d'un pays à l'autre, un mouvement a émergé pour établir des cadres internationaux visant à promouvoir la coopération dans l'enseignement supérieur et à faciliter la circulation transfrontalière des étudiants, des chercheurs et des professionnels. À cette fin, les États membres de l'UNESCO ont adopté une série de conventions régionales sur la reconnaissance actualisées, dites de la « deuxième génération », et la Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur (**figure 10.1**). Ces instruments facilitent la reconnaissance des qualifications entre les États parties, qui est également soumise à la législation nationale.

Les conventions régionales initiales – la « première génération » – avaient pour la plupart été adoptées dans les années 1970 et 1980 puis révisées entre la fin des années 1990 et le début des années 2020 pour prendre en compte l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur. Tout en étant adaptées à leurs régions respectives, ces conventions partagent des objectifs communs : promouvoir la mobilité et la coopération dans l'enseignement supérieur et réduire les obstacles à la mobilité des étudiants, des diplômés, des enseignants et d'autres professionnels très qualifiés.

La première des conventions régionales révisées, de la « deuxième génération », est la Convention de Lisbonne – portée conjointement par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe et adoptée en 1997. Inspirées par les principes qu'elle met en avant, quatre autres régions ont adopté leur propre convention de « deuxième génération » au cours des décennies qui ont suivi : la Convention de Tokyo pour la région Asie-Pacifique (2011) ; la Convention d'Addis pour l'Afrique (2014) ; la Convention de Buenos Aires pour l'Amérique latine et les Caraïbes (2019) et la Convention des États arabes (2022). À l'exception de la dernière, toutes ces conventions sont entrées en vigueur et leurs dispositions sont juridiquement contraignantes pour leurs États parties.

Figure 9.1 : Conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur

Source : UNESCO.

Adoptée en 2019, la Convention mondiale est le premier traité des Nations Unies qui concerne l'enseignement supérieur au niveau international. On y retrouve certains principes des conventions régionales – à savoir la promotion de la reconnaissance équitable, transparente et non discriminatoire des qualifications et la mise en avant de l'assurance qualité et du partage d'informations. Par ailleurs, ce texte introduit le concept des différences substantielles et s'engage pour la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées. Pensée pour compléter les conventions régionales, la Convention mondiale vise à renforcer la mobilité mondiale et la coopération d'enseignement supérieur.

Elle introduit également le principe de primauté : autrement dit, en cas de divergence entre les dispositions de la Convention mondiale et celles d'une convention régionale, ce sont les dispositions les plus favorables au demandeur qui priment. Il est aussi important de souligner que la ratification d'une convention régionale ne constitue pas une condition préalable à la ratification de la Convention mondiale, de même que la ratification de la Convention mondiale ne constitue pas une condition préalable à la ratification d'une convention régionale. En outre, la Convention mondiale ne modifie aucunement les droits et obligations des États Parties au titre des conventions régionales.

Afin de définir plus précisément les relations entre la Convention mondiale et les conventions régionales, une recommandation est en cours d'élaboration sous l'égide de la Conférence intergouvernementale des États parties à la Convention mondiale.

En outre, la création de centres nationaux d'information ou de structures nationales de mise en œuvre est un élément central de toutes les conventions régionales sur la reconnaissance. Ces centres et structures s'intègrent également dans des réseaux régionaux, qui sont les antennes opérationnelles des conventions, pour consolider la confiance entre les systèmes éducatifs, faciliter le partage d'informations et établir des communautés régionales de pratique dans le domaine de la reconnaissance des qualifications. La plupart de ces réseaux sont ouverts à tous les pays de leurs régions respectives, qu'ils aient ou non ratifié les conventions correspondantes. Le plus ancien, le Réseau européen des centres nationaux d'information/Centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique des diplômes (ENIC-NARIC), réunit les centres nationaux d'information de 56 pays. Le Réseau Asie-Pacifique des centres nationaux d'information (APNNIC) et le Réseau régional des centres d'information nationaux pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CINALC) ont également consolidé leur fonctionnement cours des dernières années, et le Réseau africain de structures nationales de mise en œuvre poursuit actuellement son développement.

La Convention mondiale vise également à renforcer la coopération entre les réseaux pour favoriser l'application de l'instrument à l'échelle internationale.

Pour s'adapter à des enjeux en constante évolution et favoriser une mise en œuvre efficace, plusieurs conventions sont désormais assorties de textes subsidiaires. Des Directives opérationnelles – pour la Convention mondiale – ou des textes explicatifs – pour la Convention de Lisbonne – permettent une interprétation plus large de leurs dispositions. D'autres textes subsidiaires ont été adoptés dans le cadre de la Convention de Lisbonne. Ils portent notamment sur les diplômes conjoints, la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes assimilées aux réfugiés, le supplément au diplôme et les systèmes nationaux d'information. Plus récemment, la Convention de Buenos Aires s'est également dotée de lignes directrices, notamment au sujet de la reconnaissance des qualifications vénézuéliennes et de la faisabilité d'un supplément au diplôme pour la région Amérique latine et Caraïbes.

9.2 Engagement de différents pays en faveur de reconnaissance des qualifications

Sur les 146 pays couverts par l'Observatoire, 75 % ont mis en place une politique pour la reconnaissance des qualifications étrangères. En revanche, ils sont moins de 1 % à disposer de réglementations en la matière au niveau infranational (Australie, Belgique, Canada, États-Unis). Il est possible de dégager certaines tendances générales en observant la répartition par région et par niveau de revenu : les pays du Nord sont plus susceptibles d'avoir adopté une telle politique, en particulier dans les régions où la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur est établie de longue date et dans les pôles de mobilité entrante et/ou sortante. Il existe également une corrélation entre l'existence de politiques dédiées et la ratification d'au moins une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance.

Tendances régionales relatives aux politiques en matière de reconnaissance

Tous les pays des régions d'Europe centrale et orientale et Europe occidentale et Amérique du Nord disposent de politiques dédiées à la reconnaissance des qualifications étrangères ou des réglementations en la matière au niveau infranational. Cela s'explique au moins en partie par trois facteurs. D'abord, à l'exception des États-Unis, ils ont tous ratifié rapidement la

Convention de Lisbonne de 1997. Ensuite, le lancement du processus de Bologne et la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en 1999 ont fait progresser l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Et enfin, de nombreux pays – en particulier en Europe occidentale et Amérique du Nord – sont d'importants lieux d'origine et de destination pour un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale. Ces politiques et procédures sont donc essentielles pour attirer des étudiants et des professionnels internationaux.

Des tendances similaires sont observées en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi que les États arabes. En Amérique latine et dans les Caraïbes, 19 pays sur les 22 qui sont couverts par l'Observatoire (90 %) ont adopté des politiques en lien avec la reconnaissance. Cela reflète probablement la coopération de longue date dans la région dans le domaine de l'enseignement supérieur. Par exemple, les pays du Mercosur ont établi en 1991 le Secteur éducatif du Mercosur (SEM) qui comprend des initiatives telles que le Système régional d'accréditation des diplômes universitaires (ARCU-SUR). Dans le même temps, les pays d'Amérique centrale prennent part au système d'accréditation du SICA/CECC-SE, qui favorise la reconnaissance et la mobilité académique dans la sous-région. Des plateformes régionales telles que l'Espace latino-américain et caribéen pour l'enseignement supérieur (ENLACES) et le Réseau ibéro-américain pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (RIACES) contribuent également à une meilleure harmonisation de l'enseignement supérieur dans la région.

Dans les États arabes, 16 des 19 pays couverts par l'Observatoire (79 %) disposent de politiques relatives à la reconnaissance des qualifications étrangères. Le projet de création d'un Espace arabe de l'enseignement supérieur (AHEA) a été dévoilé en mars 2024, et bénéficie du soutien de la Ligue des États arabes (Sawahel, 2024). L'objectif est d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur et de mettre en place des mécanismes de reconnaissance des crédits et des diplômes, en s'inspirant du modèle de l'EEES mais aussi en tenant compte des différents contextes culturels arabes. Comme en Amérique latine dans les Caraïbes, bien que la plupart des États arabes aient mis en place des politiques de reconnaissance des qualifications étrangères, seuls quelques-uns ont ratifié les conventions de l'UNESCO sur la question.

Selon les données de l'Observatoire, un peu plus de la moitié des pays couverts dans la région Asie de l'Est et

Pacifique ont établi des politiques visant à reconnaître les qualifications étrangères. C'est notamment le cas de l'Australie, de la Chine, du Japon, de la Nouvelle-Zélande, de la République de Corée et de la Malaisie, autant de pays où la mobilité des étudiants est forte. À l'exception de la Malaisie, ils ont tous ratifiés au moins une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance.

Comparativement, la proportion de pays disposant de politiques en matière de reconnaissance est plus faible en Asie du Sud de l'Ouest (4 pays sur 6, soit 67 %) et en Afrique subsaharienne (23 pays sur 42, soit 56 %). Cette situation peut s'expliquer par plusieurs facteurs combinés, dont les contraintes socioéconomiques, les difficultés rencontrées par les établissements et les priorités politiques divergentes. Dans de nombreux pays de ces régions, la mobilité académique est également moindre. En tout état de cause, il existe d'importantes variations intrarégionales. En Afrique subsaharienne, par exemple, les politiques relatives à la reconnaissance sont plus fréquentes dans les pays d'Afrique australe et orientale. La Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) participe à des mécanismes visant à faciliter la reconnaissance des qualifications et a adopté en 2011 un cadre régional de qualification sur lequel tous les pays membres sont invités à aligner leurs cadres nationaux afin de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications.

Ratification des conventions de l'UNESCO et d'autres mécanismes de reconnaissance

En mars 2026, 93 pays avaient déjà ratifié une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance, et même plusieurs dans certains cas. Ainsi, sur les 40 États parties à la Convention mondiale, 36 sont également parties à une ou plusieurs conventions régionales. Les exceptions sont la Côte d'Ivoire, le Nicaragua, l'Ouzbékistan et la Tunisie. Des pays comme l'Arménie, l'Australie, la Fédération de Russie et la Türkiye, par exemple, ont ratifié à la fois la Convention de Lisbonne et la Convention de Tokyo. Le Saint-Siège, quant à lui, a ratifié toutes les conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance à l'exception de la Convention des États arabes.

À cet égard, il est important de signaler que les groupes régionaux utilisés pour les conventions sur la reconnaissance sont fondés sur la résolution de la Conférence général de l'UNESCO sur la définition des régions en vue de l'exécution des activités de caractère régional (UNESCO, 2025f). Selon cette classification, plusieurs pays appartiennent à plus d'une région. C'est

le cas de l'Arménie, de la Fédération de Russie et de la Türkiye, qui sont à la fois des pays d'Europe et de la région Asie-Pacifique, mais aussi des États d'Afrique du Nord qui sont à la fois africains et arabes.

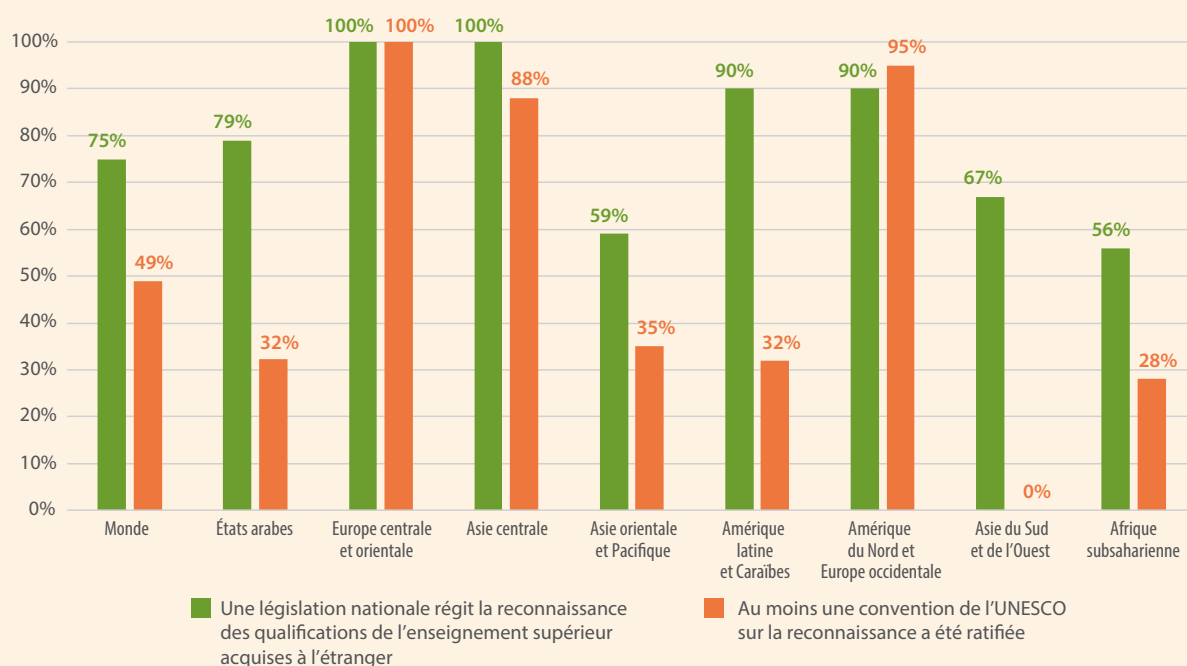
L'Observatoire compile des données sur 72 des 93 pays ayant ratifié au moins une des conventions de l'UNESCO, régionale ou mondiale (**figure 9.2**). Sur ces 72 pays, 91 % disposent de politiques dédiées à la reconnaissance des qualifications étrangères ou d'une réglementation sur la question au niveau infranational (Australie, Belgique, Canada, États-Unis). Les 9 % restant sont principalement des pays d'Afrique subsaharienne qui ont ratifié une convention de l'UNESCO au cours des cinq dernières années et qui commencent seulement à la mettre en œuvre.

Les tendances mises en lumière par l'Observatoire montrent que les taux de ratification sont plus élevés dans les pays du Nord, sans doute parce qu'ils disposent davantage des ressources nécessaires pour respecter les obligations d'ordre administratif, financier et institutionnel instaurées par les conventions de l'UNESCO (Bouckaert et al., 2024b). Il est toutefois possible que d'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme l'âge de la convention et l'ampleur de l'intégration régionale du secteur de l'enseignement supérieur. Par exemple, la Convention de Lisbonne a été adoptée en 1997, soit plus de 10 ans avant les autres conventions régionales de « deuxième génération », et a recueilli nettement plus de ratifications. Cela étant, il faut aussi souligner que 54 de ses 57 États parties figurent parmi les économies à revenu élevé ou à revenu intermédiaire supérieur.

Le taux de ratification des conventions régionales plus récentes est inférieur. On dénombre actuellement 12 États parties à la Convention de Tokyo (2011) et 14 États parties à la Convention d'Addis (2014). Ces deux instruments n'ont pas enregistré de nouvelles ratifications depuis quelques années. Sept pays ont ratifié la Convention de Buenos Aires pour l'Amérique latine et les Caraïbes (2019), le dernier en date étant la Colombie en 2026.

La Convention des États arabes de 2022 est entrée en vigueur à la suite de sa ratification en 2026 par l'Égypte et le Liban, portant à cinq le nombre d'États parties. Fait important, aucun pays d'Asie du Sud et de l'Ouest n'a à ce jour ratifié l'une des conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance, ce qui souligne la nécessité de renforcer la sensibilisation, le développement des capacités et la coopération.

Figure 9.2 : Répartition régionale des pays disposant d'une politique nationale en matière de reconnaissance des qualifications étrangères et ayant adopté une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance, 2024-2026.



Remarque : sur les 93 pays ayant ratifié au moins une convention de l'UNESCO sur la reconnaissance, 72 sont actuellement couverts par l'Observatoire.

Source : Représentation des auteurs sur la base des données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur.

Outre l'idée d'une incompatibilité entre les priorités, des idées reçues existent dans de nombreux pays quant aux conséquences de la ratification ou de la mise en œuvre des conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance. La ratification se déroule souvent différemment d'un pays à l'autre. Elle peut impliquer plusieurs ministères, nécessiter l'approbation du Parlement ou faire appel à la coordination entre plusieurs agences. Or ces processus peuvent être retardés ou perturbés par des changements à la tête des pays ou par l'évolution de la situation politique. Certains pays, notamment dans la région Asie-Pacifique ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, ont également dit craindre que la ratification d'une convention sur la reconnaissance génère un afflux de professionnels qualifiés qui pourrait contribuer à la saturation du marché du travail. D'autres ont exprimé des réserves d'ordre politique et socioéconomique quant aux dispositions concernant la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées. Autre idée reçue fréquente : les conventions imposeraient ou favoriseraient la reconnaissance automatique des qualifications étrangères. En réalité, ces instruments prônent la reconnaissance mutuelle à moins que des différences substantielles puissent être démontrées par les autorités compétentes en

matière de reconnaissance. Elles n'exigent aucunement l'acceptation automatique (Service d'évaluation et d'audit de l'UNESCO, 2016).

De nombreux pays concluent parallèlement des accords de reconnaissance mutuelle – qu'ils aient ou non ratifié une convention sur la reconnaissance – afin de simplifier un processus de reconnaissance fondé sur la réciprocité et la confiance mutuelle. Par exemple la Chine, État partie à la Convention de Tokyo de 2011, a conclu 58 accords bilatéraux entre 2012 et 2022 selon un communiqué de son Ministère de l'éducation (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2022a).

Parallèlement, la reconnaissance automatique prend de l'ampleur depuis quelques années. Elle permet à un demandeur titulaire d'une qualification d'un certain niveau d'être directement pris en considération en vue de son admission dans un établissement d'enseignement supérieur ou de l'obtention d'un emploi. Cette tendance est particulièrement marquée en Europe. En témoigne l'adoption en 2021 du Traité sur la reconnaissance automatique entre le Benelux et les États baltes, la récente recommandation sur la reconnaissance automatique adoptée par le Conseil de l'Union européenne et les préparatifs lancés par le Conseil de l'Europe pour rédiger une

nouvelle convention sur les conditions relatives à la transparence et à l'assurance qualité pour la reconnaissance automatique des qualifications de l'enseignement supérieur. Des mécanismes similaires existent dans d'autres régions, l'un des exemples les plus anciens étant un accord bilatéral conclu entre le Chili et l'Uruguay en 1916.

9.3 Nouvelles difficultés qui compliquent la reconnaissance

Le développement de l'enseignement supérieur, l'essor de la mobilité, les progrès technologiques et l'évolution des contextes géopolitiques sont autant de nouvelles difficultés pour les autorités compétentes en matière de reconnaissance et les agences d'assurance qualité chargées d'évaluer les qualifications étrangères. La situation est particulièrement complexe lorsqu'il s'agit de qualifications obtenues par le biais de modes d'apprentissage non traditionnels (formation en ligne ou hybride, micro-certifications, etc.). Les difficultés concernent aussi l'utilisation d'outils numériques pour faciliter la reconnaissance, la croissance de l'enseignement transnational et la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées. Bien que l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur manque actuellement de données concernant les mesures prises par les pays pour traiter ces enjeux, ils constituent d'importants sujets de discussion dans la communauté des acteurs de la reconnaissance et figurent au programme de travail de plusieurs organes statutaires des conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance.

Formations en ligne ou hybrides et micro-certifications

L'émergence dans l'enseignement supérieur de nouveaux modes d'apprentissage non traditionnels, tels que l'apprentissage en ligne ou mixte ou encore les micro-certifications, remet en question la vision classique de la reconnaissance et de l'assurance qualité et rend plus complexe l'évaluation des qualifications qui en découlent.

La Convention mondiale précise par exemple que les qualifications acquises par des modes d'apprentissage non traditionnels doivent être traitées de la même manière que des qualifications semblables acquises par des modes d'apprentissage traditionnels, au même titre que les études partielles et les acquis antérieurs, à condition qu'elles fassent l'objet d'un mécanisme

d'assurance qualité comparable. Cette disposition ouvre la voie à la reconnaissance des qualifications obtenues à l'aide de moyens numériques ou hybrides. Cependant, la qualité de ces qualifications peut varier considérablement d'un prestataire à un autre (UNESCO, 2020a).

Comme le montre le chapitre 6, le cas des micro-certifications est particulièrement complexe. Elles sont généralement obtenues à l'issue de programmes d'apprentissage tout au long de la vie qui sont souvent appréciés pour leur souplesse et leur accessibilité, notamment financière. Cependant, en absence d'une réglementation adéquate, de normes et de définitions communes, il est plus difficile pour les apprenants – comme pour les employeurs et les établissements – de déterminer leur valeur avec confiance. De nombreux pays à travers le monde ne disposent pas encore des cadres politiques réglementaires nécessaires pour prendre des décisions en matière de reconnaissance qui permettraient de transformer le petit volume des compétences acquises en micro-certifications officiellement homologuées (Martin, 2023). Ils sont toutefois quelques-uns à avoir fait des progrès notables dans ce domaine, dont l'Afrique du Sud, l'Australie, le Canada, l'Italie, la Jamaïque, la Malaisie et la Nouvelle-Zélande. Par ailleurs, le Conseil de l'Union européenne a adopté en 2022 une recommandation sur une approche européenne des micro-certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité, laquelle vise à mettre en place un cadre commun à tous les États membres de l'UE (Conseil de l'Union européenne, 2022).

Outils numériques

Dans le monde entier, les établissements d'enseignement et les autorités compétentes en matière de reconnaissance font de plus en plus souvent appel à des solutions numériques pour valider les qualifications académiques et accroître du même coup l'efficacité et la transparence du processus de reconnaissance. On peut par exemple citer les systèmes numériques de vérification, les procédures virtuelles d'évaluation et les processus automatisés de documentation, qui contribuent en outre à accélérer la reconnaissance et à lutter contre la fraude (Pedró, 2025). Les méthodes conventionnelles de vérification des qualifications, qui reposent fréquemment sur la présentation de documents physiques, la vérification manuelle et l'intervention d'intermédiaires, manquent souvent d'efficacité et peuvent être sources d'erreur. Des difficultés

persistantes, dont la fraude, les délais administratifs et le manque de transparence des processus internationaux de reconnaissance, peuvent devenir de véritables entraves pour les étudiants comme pour les professionnels. Les certifications numériques, comme les diplômes certifiés à l'aide des technologies blockchain, peuvent constituer des alternatives plus sûres, plus efficaces et plus transparentes aux systèmes traditionnels qui nécessitent des supports papier.

Cela étant, les disparités en matière de capacités technologiques et de ressources, d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre, peuvent faire craindre un manque d'équité. Dans la région Asie-Pacifique, les audits virtuels et les évaluations se sont généralisés après la pandémie de COVID-19 (Pedró, 2025). Les solutions numériques sont également courantes en Europe et en Amérique du Nord. Selon l'édition 2022 du rapport de suivi sur la mise en œuvre de la Convention de Lisbonne, 79 % des centres nationaux d'information de la région ont mis en œuvre divers types de systèmes numériques pour proposer des services de reconnaissance et d'évaluation.

Enseignement transnational

L'enseignement transnational (ETN) – aussi appelé enseignement transfrontalier – est aujourd'hui un élément central de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il permet aux étudiants de suivre chez eux des cursus proposés par des établissements étrangers, sans avoir à déménager. Le nombre exact de prestataires de l'ETN n'est pas toujours connu, mais le nombre de campus délocalisés à l'étranger est passé de moins de 50 en 2000 à plus de 300 en 2023 (C-BERT, 2023). Les principaux pays qui « exportent » leurs établissements d'enseignement supérieur sont les États-Unis, le Royaume-Uni, la Fédération de Russie, la France et l'Australie. La plupart des campus sont installés en Chine, aux Émirats arabes unis, à Singapour, en Malaisie et au Qatar (Cirlean et al., 2025 ; C-BERT, 2023).

L'une des grandes difficultés liées à la reconnaissance des qualifications acquises dans le cadre de l'ETN renvoie à la comparabilité des normes. En effet, tous les prestataires d'ETN ne sont pas nécessairement soumis aux mêmes processus d'assurance qualité que les établissements du pays d'accueil. Il peut donc être difficile d'identifier le « pays d'origine » de l'établissement de délivrance et de l'autorité compétente responsable de l'assurance qualité de

l'établissement et/ou du programme (UNESCO, 2020a). En outre, cela risque de dévaluer les qualifications acquises et d'encourager les pratiques frauduleuses, comme l'ouverture d'usines à diplômes.

Plusieurs outils relatifs à l'ETN existent au niveau international, dont les Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier adoptées par l'OCDE et l'UNESCO en 2005 et la boîte à outils *Quality Assurance of Cross-Border Higher Education*, qui porte sur l'assurance qualité transfrontalière entre l'Europe, l'Asie-Pacifique et les États du Golfe. L'adoption d'une recommandation sur l'assurance qualité, qui couvrira l'ETN et fera partie des documents subsidiaires de la Convention mondiale, est prévue en 2027. Le Comité de la Convention de Lisbonne a publié une version révisée de son Code de bonnes pratiques pour la prestation d'un enseignement transnational en 2025. Cependant, selon certains critiques la difficulté n'est pas tant le manque d'outils que le manque de transparence de leur mise en œuvre par la plupart des « pays d'origine », qui peut nuire aux intérêts des étudiants (Gover et Blackstock, 2023).

Reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées

Compte tenu de la hausse significative du nombre de réfugiés et de personnes déplacées qui circulent sur les territoires nationaux et d'un pays à l'autre, l'importance de pratiques transparentes et inclusives en matière de reconnaissance est de plus en plus évidente. Selon le HCR, seuls 9 % des réfugiés ont accédé à l'enseignement supérieur en 2025, contre 43 % de la population générale (HCR, 2025).

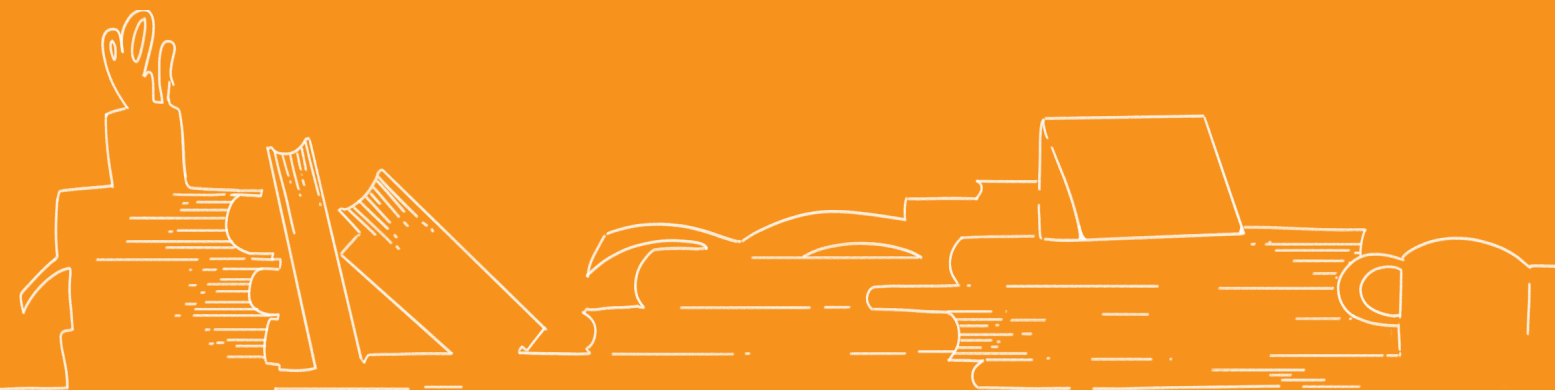
Toutes les conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur incluent les articles portant spécifiquement sur la reconnaissance des qualifications des réfugiés des personnes déplacées, même en l'absence de documents suffisants – mais ces dispositions sont appliquées de manière inégale. Les principaux obstacles à la reconnaissance sont l'absence de procédures établies pour évaluer les qualifications incomplètes ou ne pouvant pas être attestées par des documents, le manque de transparence des processus et cadres juridiques relatifs à la reconnaissance, les barrières financières et linguistiques et l'insuffisance des capacités et ressources des pays. Ils sont abordés en détail dans le chapitre 10 sur la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées.

Partie II : Gros plan sur la mobilité des étudiants

10. Plaidoyer en faveur des réfugiés et des personnes déplacées

Principaux points à retenir :

- Les réfugiés sont encore nettement sous-représentés dans l'enseignement supérieur : même si le taux de scolarisation de cette population a été multiplié par neuf, passant de 1 % à 2019 à 9 % en 2025, son accès à l'enseignement supérieur est encore bien inférieur à la moyenne mondiale de 43 %.
- La reconnaissance des qualifications reste l'un des principaux obstacles au retour dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail. Bon nombre de réfugiés et de personnes déplacées ne disposent pas de documents complets et vérifiables attestant leurs qualifications, et doivent par ailleurs faire face à des procédures administratives complexes, au manque d'information et à la fragmentation des systèmes institutionnels.
- Les conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance appellent à garantir une reconnaissance équitable, transparente et non discriminatoire, y compris en l'absence de documents. Toutefois, la mise en œuvre de ces dispositions est encore inégale – elle est généralement meilleure dans les pays du Nord et moins efficace dans les pays qui accueillent le plus de réfugiés.
- D'autres mécanismes adaptables permettent d'évaluer les qualifications lorsque les documents sont manquants ou incomplets – références, évaluations des compétences, autodéclarations, certificats temporaires, etc. Des outils comme le Passeport européen des qualifications des réfugiés (EQPR) et le Passeport de qualifications de l'UNESCO (UQP) permettent également d'obtenir des documents harmonisés qui synthétisent les qualifications probables d'un réfugié sur la base des éléments de preuve existants.
- Plusieurs pays qui accueillent beaucoup de réfugiés ont adopté des approches novatrices et souples. En Türkiye, des commissions universitaires évaluent le parcours et les connaissances des candidats au moyen d'examens écrits ou oraux. En Colombie, le *Permiso por Protección Temporal (PPT)* simplifie la reconnaissance des qualifications des migrants vénézuéliens.
- Les systèmes de reconnaissance efficaces sont inclusifs, coordonnés et bien intégrés dans les cadres nationaux. Ils visent à permettre aux réfugiés de reconstruire leur vie, de contribuer à la vie des communautés d'accueil et de bénéficier de possibilités durables en matière d'enseignement et d'emploi.



Chapitre 10. Plaidoyer en faveur des réfugiés et des personnes déplacées

Les déplacements forcés ont atteint des niveaux sans précédent, au point de transformer les systèmes éducatifs du monde entier. Fin 2024, on dénombrait dans le monde plus de 123 millions de personnes déplacées, dont 42,7 millions de réfugiés, 73,5 millions de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et 8,4 millions de demandeurs d'asile (HCR, s. d.). Pourtant, bien que le taux de scolarité dans l'enseignement supérieur soit de 43 % à l'échelle mondiale, seuls 9 % des jeunes réfugiés comptent parmi les effectifs scolarisés. Cet écart considérable met en évidence qu'il est urgent d'adopter des politiques inclusives (HCR, 2025). La Feuille de route pour les réfugiés à l'horizon 2030, portée par le HCR, présente un objectif ambitieux : faire en sorte que 15 % des réfugiés accèdent à l'enseignement supérieur d'ici 2030 (HCR, 2023). Pour y parvenir, il faudra supprimer des obstacles systémiques.

La reconnaissance des qualifications, en particulier en l'absence de documents les attestant, est l'un des principaux obstacles qui empêchent les réfugiés et les personnes déplacées d'entrer de nouveau dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) 2019 souligne que l'absence de mécanismes de reconnaissance, à laquelle viennent souvent s'ajouter des contraintes juridiques et des lenteurs bureaucratiques, conduit à un « immense gaspillage de potentiel humain » (Rapport GEM, 2019). Pour les jeunes réfugiés et déplacés, un seul document manquant peut signifier la perte d'acquis antérieurs accumulés au fil de plusieurs années. La reconnaissance des qualifications est donc non seulement une question technique mais aussi un enjeu important pour la dignité des personnes, la cohésion sociale et le redressement économique.

Parmi les pays couverts par l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO), rares sont ceux dont les politiques et législations relatives à l'enseignement supérieur comprennent des mesures explicites concernant les réfugiés et les personnes déplacées. À l'heure actuelle, l'HEPO ne dispose pas d'indicateurs spécifiques sur la reconnaissance des qualifications de ces groupes, mais dans les faits plusieurs tendances, évolutions et difficultés peuvent être observées. Ce chapitre examine les cadres

normatifs et les obstacles à la reconnaissance, tout en mettant en évidence les tendances mondiales et les pratiques prometteuses.

10.1 Cadres normatifs et engagements mondiaux

Le droit à l'éducation pour tous est fermement consacré dans plusieurs traités internationaux, à commencer par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée par l'UNESCO en 1960. La Convention relative au statut des réfugiés de 1951 appelle explicitement les États parties à accorder aux réfugiés un traitement aussi favorable que possible en ce qui concerne l'enseignement supérieur et notamment la reconnaissance des qualifications étrangères. D'autres instruments internationaux, dont le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières (2018) appellent les États à garantir l'accès des personnes déplacées à l'éducation en général, tandis que le Pacte mondial sur les réfugiés appelle à faciliter l'accès à l'enseignement supérieur et mentionne explicitement la reconnaissance des qualifications et des compétences (UNESCO, 2022c ; UNHCR, 2018).

La Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, adoptée par l'UNESCO en 2019, est le premier instrument mondial juridiquement contraignant à exiger des États parties qu'ils mettent en place des procédures d'évaluation pour la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées, même en l'absence de documents pouvant les attester. Les cinq conventions régionales de l'UNESCO sur la reconnaissance, déjà mentionnées dans le chapitre 9, renforcent cet engagement en prenant les mêmes dispositions pour leurs régions respectives.

Ce principe, qui fait parfois l'objet de l'article VII des différentes conventions, marque un tournant pour l'enseignement supérieur inclusif. Il vise à faciliter le processus de reconnaissance sans compromettre le droit souverain des États parties à déterminer le statut des réfugiés et des personnes déplacées. Cela étant, il a souvent été cité comme un obstacle à la ratification

par certains pays (Service d'évaluation et d'audit de l'UNESCO, 2016).

Malgré des engagements formels, tous les États parties aux conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance n'ont pas adopté une législation adéquate ni mis en œuvre les dispositifs opérationnels nécessaires au traitement des réfugiés ou des personnes déplacées ayant perdu tout ou partie des documents attestant leurs qualifications. Même lorsque ces systèmes et pratiques existent, le manque de visibilité, de transparence et de coordination entre instances concernées peut nuire à leur efficacité.

10.2 Obstacles à la reconnaissance

En pratique, la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées reste un véritable parcours d'obstacles où s'entremêlent des aspects juridiques, institutionnels, linguistiques et socioéconomiques. Ces obstacles sont rarement isolés : ils se recoupent et s'additionnent pour constituer ce que les chercheurs et les activistes politiques appellent un « super désavantage » (Martin et Stulgaitis, 2022), particulièrement prégnant dans les pays du Sud et dans les contextes marqués par des déplacements prolongés.

La transmission et la vérification des documents restent les principales difficultés. De nombreux apprenants réfugiés et déplacés ne sont pas en mesure de fournir une documentation complète retraçant leur parcours académique : relevés de notes, diplômes, description des cours, etc. C'est tout particulièrement le cas dans les situations de conflit armé ou d'effondrement de l'État, quand les établissements d'enseignement cessent de fonctionner ou sont gravement endommagés, voire détruits. Par ailleurs, même lorsque les documents sont disponibles, ils sont rarement reconnus : cela s'explique par le manque de normalisation, la non-concordance avec les cadres nationaux de qualifications ou l'impossibilité pour les évaluateurs du pays d'accueil de les faire valider par les établissements qui les ont délivrés (Rapport GEM, 2019).

La fragmentation juridique et institutionnelle ne fait qu'aggraver le problème. Les responsabilités liées à la reconnaissance sont souvent partagées par les ministères de l'éducation, les services de l'immigration, les organismes d'agrément professionnel et les établissements d'enseignement supérieur, et tous ces acteurs sont souvent mal coordonnés (McAuliffe

et Oucho, 2024). Bon nombre de cadres juridiques nationaux ne prévoient pas encore des procédures exceptionnelles de reconnaissance pour les réfugiés et les demandeurs d'asile, en particulier ceux qui sont en situation irrégulière ou en attente d'une décision. Il arrive parfois même que la législation exige la présentation de documents originaux certifiés, ce qui revient de fait à exclure les individus déplacés qui n'ont plus accès à ces documents (Rapport GEM, 2019). Cette rigidité réglementaire ne laisse par ailleurs aucune place à d'autres solutions, parmi lesquels les évaluations fondées sur des entretiens ou la reconnaissance des acquis antérieurs.

La langue et la bureaucratie constituent d'autres difficultés de taille. La plupart des réfugiés connaissent mal les systèmes administratifs de leur pays d'accueil, ne maîtrisent pas suffisamment la langue locale et peuvent parfois manquer de compétences numériques, en particulier lorsqu'il s'agit d'utiliser des plateformes de reconnaissance qui fonctionnent uniquement en ligne. Ces systèmes reposent également souvent sur l'envoi de formulaires, la traduction ou la certification de documents et d'autres procédures bureaucratiques à la fois coûteuses et complexes sur le plan linguistique. Comme le montrent McAuliffe et Oucho (2024), l'isolement linguistique et la méconnaissance des interfaces numériques ont des répercussions disproportionnées sur les personnes qui n'ont bénéficié que d'une instruction officielle limitée ou qui se sont déplacées dans des zones rurales. Il est aussi fréquent que les informations relatives aux procédures de reconnaissance soient indisponibles ou inaccessibles, en particulier pour les personnes qui ne peuvent pas faire appel à un conseiller juridique ou compter sur l'appui d'une communauté.

Les obstacles socioéconomiques et géographiques sont aussi évidents. Les réfugiés originaires de pays à faibles revenus se trouvent souvent dans des zones isolées ou dans des camps à grande distance des agences de reconnaissance, des centres d'examen ou des établissements d'enseignement supérieur. L'exclusion numérique, faute d'appareils en nombre suffisant, d'une connectivité à Internet adéquate ou des compétences nécessaires, est un autre facteur d'éloignement des systèmes en ligne d'évaluation des qualifications. Même dans les pays à revenu élevé, les décisions qui reviennent uniquement à des instances autonomes peuvent devenir des mécanismes dont les résultats manquent de constance et qui contribuent

à aggraver l'exclusion. Dans certains cas, il existe un biais implicite ou une forme de méfiance vis-à-vis des qualifications étrangères, en particulier lorsqu'elles ont été délivrées par des établissements se trouvant dans des pays touchés par un conflit ou par l'instabilité politique (Baroni Boces, 2025)

Enfin, les obstacles psychosociaux sont souvent négligés. Le déplacement est une expérience profondément traumatisante, qui va souvent de pair avec la pauvreté, l'insécurité juridique et l'exposition à la violence et à la discrimination. Les personnes confrontées à ces expériences peuvent perdre confiance, hésiter à contacter des autorités administratives ou s'éloigner complètement du monde de l'enseignement. En ce qui concerne la reconnaissance, elles sont plus susceptibles de ne pas la demander, de déposer les dossiers incomplets ou d'abandonner les démarches par découragement (Martin et Stulgaitis, 2022).

Pour résumer, si les cadres mondiaux et régionaux mettent l'accent sur la flexibilité et l'équité dans la reconnaissance des qualifications, leur mise en œuvre est entravée par des contraintes structurelles et par une inertie systémique. Pour lever ces obstacles, il faut notamment miser sur des réformes législatives et sur la coordination entre agences, mais aussi concevoir des procédures inclusives et adaptées aux réalités du déplacement, qui tiennent compte des traumatismes vécus et des particularités linguistiques.

10.3 Tendances mondiales en matière de reconnaissance

À l'échelle mondiale, le secteur de la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées est caractérisé par de profondes disparités régionales et par des écarts significatifs quant au degré de préparation des institutions, d'un pays à l'autre mais aussi selon les niveaux de revenu. Très inégale sur le plan national, la mise en œuvre est encore influencée par les flux de migrations historiques, les capacités administratives et la volonté politique de chaque pays. En dépit de ces nombreuses difficultés, de plus en plus de pays et d'institutions mettent en place des mécanismes novateurs et inclusifs. Ils couvrent une grande variété de contextes socioéconomiques et régionaux, preuve que des solutions efficaces sont possibles même dans des situations où la gouvernance est complexe.

Une consultation organisée en 2022 auprès des États membres de l'UNESCO a montré que seulement 23 des 63 pays participants (soit 37 %) disposaient de procédures nationales pour la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des personnes déplacées, et que seulement 16 (soit 25 %) avaient établi pour les autorités compétentes en matière de reconnaissance des processus spécifiques (UNESCO, 2024f). Ce sont très majoritairement des pays du Nord, et on peut en déduire que les pays qui accueillent le plus de réfugiés sont moins nombreux à avoir adopté ce type de procédure ou processus.

Par exemple, si des pays comme le Kenya ou l'Ouganda accueillent des centaines de milliers de réfugiés, les organes officiels chargés de la reconnaissance y sont rares et l'accès aux dispositifs d'évaluation des qualifications se fait souvent à la discrétion des universités (Martin et Stulgaitis, 2022). Ces deux pays ont toutefois lancé la mise en œuvre du Passeport UNESCO des qualifications (UQP), outil universel qui vise à faciliter la reconnaissance pour ces groupes en s'inspirant de la méthodologie du Passeport européen des qualifications des réfugiés (EQPR) (UNESCO, 2024h)

Les conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance influent également sur l'évolution de la situation à l'échelle mondiale. La Convention de Lisbonne et son texte subsidiaire (Recommandation sur la reconnaissance des qualifications des réfugiés, des personnes déplacées et des personnes assimilées aux réfugiés) ont conduit à l'adoption d'une approche plus standardisée de la reconnaissance des qualifications, y compris par le biais de l'EPQR. Selon le rapport de suivi sur la mise en œuvre de la Convention publié en 2019, 41 % de ses États parties avaient élaboré des procédures nationales permettant aux réfugiés et aux personnes déplacées de faire reconnaître leurs qualifications, même en l'absence de documents. Ce rapport signalait aussi que des pays sans réglementation officielle en la matière avaient pris des mesures pratiques allant dans le même sens (Conseil de l'Europe et UNESCO, 2019).

La Norvège, pays pilote pour l'application de la méthodologie de l'EQPR et de l'UQP, propose un dispositif basé sur des entretiens aux réfugiés qui n'ont pas tous les documents appropriés et aux personnes assimilées aux réfugiés qui ne peuvent pas satisfaire les exigences en matière de documentation telles qu'elles sont prévues par la procédure habituelle de reconnaissance de la Direction nationale de l'enseignement supérieur et des compétences. Dans le

même ordre d'idées, en Italie, le Centre d'information sur la mobilité et les équivalences académiques (CIMEA) examine d'autres documents, comme des affidavits ou des dossiers partiels, pour permettre une évaluation à la fois souple et rigoureuse (Guèye et al., 2024).

En 2022, l'Autorité sud-africaine des qualifications a lancé une initiative sur la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des demandeurs d'asile ne pouvant pas présenter de dossiers complets, dans le cadre des engagements pris en vertu de la Convention d'Addis sur la reconnaissance dans les États d'Afrique (SAQA, s. d.). Elle s'est appuyée pour cela sur les politiques et critères d'évaluation des qualifications étrangères définis dans le Cadre sud-africain de qualifications et dans son addendum sur la reconnaissance des qualifications des réfugiés et des demandeurs d'asile (SAQA, 2019).

La direction des flux de réfugiés a aussi des répercussions sur les priorités en matière de reconnaissance. Dans des régions comme l'Amérique latine, les pouvoirs publics ont été contraints d'adapter rapidement leurs procédures, en incitant souvent les établissements d'enseignement supérieur à adopter une approche plus souple. En Colombie, le *Permiso por Protección Temporal* (PPT) vise à faciliter l'accès aux procédures de reconnaissance des qualifications pour les migrants vénézuéliens. C'est un bon exemple de modèle proactif mis en place pour répondre à une nécessité politique (República de Colombia, 2021). Le Brésil a également reconnu que les réfugiés et les demandeurs d'asile avaient le droit de bénéficier de procédures d'évaluation distinctes dans le cadre desquelles des documents différents ou incomplets sont acceptés, et a mis en place plusieurs cadres pour permettre aux universités publiques de les appliquer de manière autonome. On peut par exemple citer le programme des chaires Sérgio Vieira de Mello, soutenu par le HCR, qui vise à améliorer le soutien apporté par les universités aux populations déplacées (Baroni Boces, 2025).

De même, l'approche déployée par la Türkiye a évolué depuis 2012, en particulier à la suite de la crise des réfugiés syriens. En 2017, le pays a adopté une politique en faveur de la reconnaissance des qualifications des personnes venues de pays touchés par « une guerre, une annexion ou une invasion » qui facilite la reconnaissance en l'absence de documents attestant des qualifications. Pour chaque domaine d'études, des commissions sont établies dans certaines

universités afin d'évaluer le parcours des candidats, leurs compétences et leur degré de connaissance au moyen d'un examen écrit ou oral (Gardi, 2021). En Jordanie, les organes nationaux compétents en matière de reconnaissance délivrent des certificats temporaires renouvelables chaque année, sur la base d'une communication proactive avec les établissements des pays d'origine, même lorsque les dossiers officiels ont disparu ou sont difficiles à obtenir (UNESCO, 2024e). Dans le même temps, les pays qui sont des lieux de passage plutôt que des destinations finales manquent de systèmes et de processus complets.

En Asie et dans le Pacifique, des pays comme le Japon se distinguent par la souplesse de leurs procédures. Lorsque des réfugiés ne sont pas en mesure de présenter un exemplaire de leur diplôme ou de l'obtenir, pour l'autorité compétente en matière de reconnaissance une autodéclaration concernant leur parcours éducatif suffit à remplacer ce certificat, sauf en cas de preuve du contraire. Cette disposition va dans le sens de la Convention relative au statut des réfugiés (UNESCO, 2024f).

Au-delà des disparités géographiques et du volume des flux migratoires, les capacités économiques d'un pays jouent un rôle déterminant pour façonner leurs systèmes de reconnaissance. Les agences centralisées, les cadres nationaux de qualifications et les processus d'appels bien établis sont plus fréquents dans les pays à revenu élevé. Ceux-ci sont aussi plus nombreux à faire appel à des outils numériques, dont les systèmes de vérification automatisée et les dispositifs de stockage des qualifications reposant sur les technologies blockchain. À l'inverse, les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire inférieur peinent à mettre au point des cadres cohérents de reconnaissance, en raison d'un manque de moyens financiers, de capacités numériques limitées et de la fragmentation institutionnelle dont ils pâtissent.

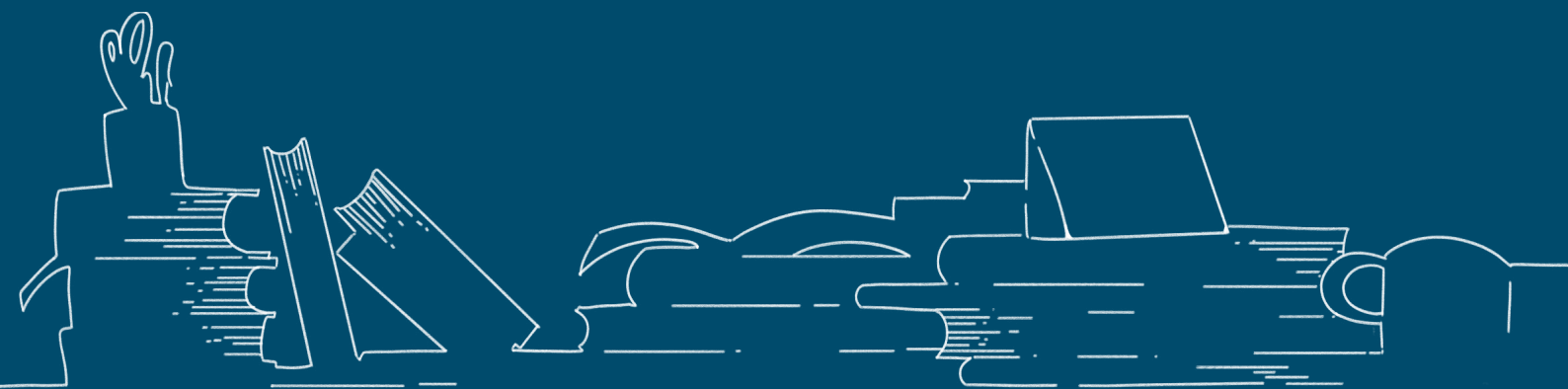
Cependant, le niveau de revenu n'est pas toujours corrélé au caractère inclusif des résultats. Certains pays à revenu élevé se caractérisent par des pratiques plus restrictives car leurs systèmes d'enseignement supérieur sont plus autonomes ou leurs cadres juridiques plus rigides, ce qui conduit à exclure les candidats ne répondant pas aux exigences. Dans les systèmes de ce type, les universités et les associations professionnelles conservent souvent un important pouvoir discrétionnaire, et l'issue des démarches de reconnaissance est donc variable en fonction

des établissements ou des régions. Certains pays continuent à considérer les réfugiés comme des « cas exceptionnels », ce qui nuit à l'inclusion et renforce au contraire la marginalisation (Rapport GEM, 2019).

En résumé, les tendances mondiales en matière de reconnaissance des qualifications des réfugiés sont influencées par différents facteurs, dont la géographie, le niveau de revenu, les modèles de gouvernance, les flux migratoires et les engagements juridiques. On

constate des innovations et des progrès manifestes dans ce domaine, en particulier dans les États qui disposent de capacités importantes et dans les régions où les cadres juridiques sont solides, mais des écarts significatifs persistent. Pour les combler, il faudra non seulement miser sur la coopération technique et l'innovation numérique, mais aussi accorder une attention politique renouvelée à l'accès équitable et aux droits humains dans l'enseignement supérieur.

Conclusions et perspectives d'avenir



Conclusions et perspectives d'avenir

L'enseignement supérieur est à la croisée des chemins. Alors qu'il reste à la communauté internationale cinq ans pour atteindre l'ODD 4, le secteur fait face à la convergence de plusieurs difficultés : le niveau inédit de la demande à satisfaire malgré des ressources contraintes, les bouleversements technologiques qui transforment les modèles traditionnels, et les inégalités persistantes qui – loin de se réduire – risquent de se creuser encore. Les données présentées dans ce rapport révèlent à la fois des progrès remarquables et d'inquiétantes disparités. Alors que près de 269 millions de personnes suivent des études supérieures à travers le monde (niveau 5 à 8 de la CITE), seuls 9 % des réfugiés accèdent à l'enseignement supérieur. La promesse d'un enseignement supérieur inclusif et de qualité pour tous n'est donc pas encore une réalité.

La plupart des pays se sont dotés de plans nationaux pour orienter le secteur de l'enseignement supérieur et mettent généralement la priorité sur l'accès et la qualité. Ils n'accordent cependant pas la même attention à d'autres domaines pourtant également importants pour parvenir au développement durable, comme la pertinence, l'internationalisation, la recherche et l'innovation.

À l'heure où l'enseignement supérieur continue à se transformer sous l'effet des mutations géographiques, de l'augmentation de la demande, des progrès technologiques et des nouveaux besoins du marché du travail, les responsables politiques doivent anticiper et s'adapter. Des investissements stratégiques, reposant sur l'étude de données fiables et sur le respect des principes fondamentaux d'inclusion et de qualité, seront indispensables pour que les systèmes soient accessibles, durables et aptes à répondre aux besoins du XXI^e siècle

Les tendances analysées dans ce rapport mettent en évidence ces difficultés, mais aussi des opportunités à saisir pour le monde de l'enseignement supérieur de demain. S'appuyant sur ces conclusions, cette dernière section fait le point sur les domaines qui nécessitent une attention politique urgente alors qu'il nous reste cinq ans pour atteindre l'ODD 4 et respecter l'engagement qu'il énonce : assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Les priorités décrites ci-dessous découlent d'une analyse empirique des politiques et tendances

compilées dans ce *Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur*, mais elles font aussi écho aux orientations mises en avant dans la récente feuille de route de l'UNESCO intitulée *Transformer l'enseignement supérieur*, qui s'inspire elle-même des résultats de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 2022 (WHEC 2022) et des consultations qui ont suivi (UNESCO, 2026). Ensemble, ces deux publications montrent la forte convergence entre les difficultés constatées et les ambitions qui émergent du dialogue mondial sur l'avenir de l'enseignement supérieur.

1) L'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur doit rester une priorité, mais la progression et l'achèvement doivent faire l'objet d'une attention accrue.

L'analyse des tendances mondiales indique que l'élargissement de la participation dans l'enseignement supérieur a été et reste aujourd'hui l'une des principales priorités des politiques publiques nationales. Un engagement durable en faveur de l'expansion est indispensable pour garantir à tous le droit à un enseignement supérieur de qualité et à l'apprentissage tout au long de la vie. Cela étant, l'expansion ne va pas toujours de pair avec la progression. Dans de nombreux systèmes, des obstacles persistants empêchent les étudiants de bien progresser. Il est donc nécessaire de mieux les accompagner tout au long de leur parcours académique. Il est aussi primordial de combler les écarts en matière d'achèvement pour que chacun puisse pleinement tirer parti de l'enseignement supérieur, tout en luttant contre le décrochage et en améliorant l'efficacité des systèmes.

Pour relever ce défi, il faudra miser sur des politiques qui dépassent le simple objectif d'une augmentation des admissions et mettent davantage l'accent sur la flexibilité des parcours, le soutien académique et social, la reconnaissance de la diversité des apprenants, l'assurance qualité et des dispositifs de financement qui favorisent l'achèvement.

Ces priorités renvoient à la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, dont le principe directeur 1 appelle à envisager l'équité non seulement sous l'angle de l'entrée dans l'enseignement supérieur mais aussi au regard des résultats. La rétention des étudiants et l'achèvement des programmes doivent être considérés

comme des responsabilités fondamentales des systèmes d'enseignement supérieur. Dans le même temps, le droit à l'enseignement supérieur peut uniquement être exercé lorsque les programmes sont pertinents et répondent à l'évolution des réalités mondiales et locales. Cela doit nous conduire à renforcer la qualité, la pertinence et la valeur des qualifications.

2) Malgré un engagement fort en faveur de l'inclusion dans l'enseignement supérieur, des mesures supplémentaires sont nécessaires pour qu'elle devienne une réalité pour les groupes défavorisés.

Les tendances identifiées dans ce rapport indiquent que, même si l'inclusion apparaît comme un objectif politique généralisé, de nombreux systèmes d'enseignement supérieur ont encore du mal à concrétiser leurs engagements en la matière pour les apprenants défavorisés ou marginalisés. Des obstacles structurels liés au niveau de revenu, au lieu de vie, au genre, au handicap, au déplacement et à d'autres facteurs continuent de déterminer qui peut entrer dans l'enseignement supérieur, y progresser et s'y épanouir. Des politiques qui mettent l'accent sur l'expansion sans chercher à éliminer les obstacles auxquels sont confrontés différents groupes de populations risquent de reproduire les inégalités, alors même qu'elles sont justement conçues pour favoriser la mobilité sociale, la cohésion et le développement durable. Cette recherche d'équité suppose donc de dépasser les engagements formels et de déployer des efforts dans la durée pour repérer et traiter les situations qui nuisent à la participation équitable et à la réussite de chacun.

Il faut pour cela que l'inclusion soit pleinement prise en compte dans différents domaines importants : gouvernance, financement, admission, accompagnement des étudiants, culture des établissements, etc. Les dispositifs d'aide financière doivent prendre en considération le coût total des études, et les programmes complémentaires de transition, le soutien aux étudiants et les mesures d'accompagnement psychosocial sont souvent nécessaires pour créer des environnements dans lesquels peuvent s'épanouir les apprenants dans toute leur diversité.

Ces constats font écho au principe directeur 1 de la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, qui appelle les systèmes d'enseignement supérieur à éliminer la discrimination de toutes leurs opérations et

à lever les barrières qui contribuent à la marginalisation des individus et des communautés. Sans engagement public adéquat et sans ressources dédiées, l'inclusion ne peut pas se concrétiser. Les politiques en matière d'équité doivent être assorties d'investissements concrets pour que les apprenants défavorisés puissent véritablement tenir la distance.

3) À mesure que les systèmes d'enseignement supérieur s'élargissent et se diversifient, une gouvernance et une coordination adaptées et efficaces sont plus importantes que jamais.

L'enseignement supérieur s'est rapidement transformé au cours des dernières décennies, sous l'effet de la massification, de la diversification des établissements, des nouvelles modalités d'enseignement et de la multiplication des acteurs publics et privés. Si de nombreux pays ont mis au point des instruments de planification et renforcé leurs cadres législatifs, le maintien de la cohérence dans des systèmes en constante expansion reste un défi. Les responsabilités sont fréquemment partagées par plusieurs instances, et les dispositions réglementaires évoluent rarement aussi vite que les nouvelles formes de prestation de l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, la bonne gouvernance dépend de plus en plus de la capacité des autorités publiques à clarifier les mandats, à assurer la concordance des mesures d'incitation et à faire en sorte que les établissements fonctionnent selon des cadres transparents et compris de la même manière par tous les acteurs. À cet égard, l'assurance qualité externe est devenue un outil fondamental pour faire correspondre les pratiques des établissements aux objectifs nationaux, renforcer la responsabilisation et donner confiance aux apprenants, aux employeurs et aux partenaires internationaux. Le renforcement des capacités en matière de gouvernance suppose donc de consolider la coordination entre les différents niveaux de gouvernement, d'améliorer les relations entre l'enseignement supérieur et d'autres secteurs politiques, dont ceux de l'emploi et du développement social, et de créer des conditions propices à la coopération entre les établissements tout en respectant les spécificités de leurs rôles et de leurs missions.

Ces orientations sont clairement exprimées dans la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, et notamment dans son principe directeur 5 qui appelle à renforcer la collaboration et la solidarité,

et qui met aussi en avant des formes plus souples et harmonieuses d'intégration des systèmes pour faciliter la circulation des apprenants, des connaissances des qualifications d'un établissement à l'autre et d'un contexte à l'autre.

4) L'autonomie des établissements et la liberté académique sont des principes fondamentaux pour l'enseignement supérieur, mais ils ne sont pas toujours reconnus et mis en œuvre de la même manière.

Dans les systèmes d'enseignement supérieur, l'autonomie et la liberté académique sont généralement considérées comme des conditions indispensables à l'enseignement, à l'apprentissage à la recherche. Toutefois, même lorsque ces principes sont officiellement reconnus, ils ne sont pas toujours appliqués dans les faits. Les garanties juridiques sont souvent opposées à des pressions d'ordre administratif, politique et économique qui peuvent empêcher les établissements et les individus de prendre des décisions autonomes et de contribuer librement au débat public. Les données provenant de plusieurs régions mettent en évidence une intensification de ces pressions.

À mesure que les systèmes d'enseignement supérieur s'élargissent, se diversifient et exercent une responsabilité sociale accrue, ils doivent plus que jamais préserver leur autonomie et leur liberté académique afin de conserver leur crédibilité, de stimuler l'innovation et de contribuer durablement à la coopération internationale. Sans ces garde-fous, l'intégrité de la création et de la diffusion des connaissances pourrait être remise en question. L'application concrète de ces principes suppose donc de mettre en place des mesures de protection juridique claires et fiables, des procédures transparentes de prise de décisions et des garde-fous contre toute ingérence politique ou administrative induite. Il faut également concevoir, en concertation avec l'ensemble de la communauté de l'enseignement supérieur, des dispositifs de responsabilisation qui garantissent que le contrôle exercé consolide la confiance publique tout en préservant les conditions nécessaires à l'indépendance de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche.

Ces idées sont reprises dans la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, dont le principe directeur 2 rappelle le caractère fondamental de la liberté d'apprendre, d'enseigner, de mener des

recherches et de coopérer à l'échelle internationale. Il souligne également qu'il est de la responsabilité des États et des établissements de créer des conditions propices à la recherche critique et aux échanges ouverts.

5) Un financement durable et équitable est indispensable pour répondre à la demande croissante de formation dans l'enseignement supérieur.

L'expansion et la diversification de l'enseignement supérieur ont eu d'importantes répercussions sur les ressources des systèmes. Dans de nombreux contextes, les moyens financiers disponibles restent insuffisants pour faire face à la hausse des taux de scolarisation, au besoin de nouvelles infrastructures et aux attentes en matière de qualité et d'accompagnement des étudiants. Le montant des investissements par étudiant est très variable, en particulier dans les pays à revenu faible, et cela se répercute sur les conditions d'apprentissage. Dans le même temps, un recours accru aux frais de scolarité et l'augmentation des coûts indirects peuvent constituer de nouveaux obstacles pour ceux que les systèmes doivent justement chercher à inclure.

Pour que l'enseignement supérieur puisse véritablement remplir sa mission de service public, il faut donc à la fois mobiliser des financements suffisants et distribuer les ressources de manière à garantir l'équité et à promouvoir l'efficacité. Les efforts en ce sens reposent sur trois piliers : renforcer les capacités budgétaires, rendre les dépenses plus efficaces et plus transparentes et faire en sorte que les apprenants puissent couvrir l'ensemble des coûts de leur scolarité en leur proposant une aide appropriée est bien ciblée. De nombreux systèmes envisagent aussi de déployer des approches novatrices pour compléter leurs budgets publics. Les dispositifs de partage des coûts, les aides ciblées, les partenariats et le financement basé sur la performance pourraient permettre d'élargir les possibilités. Cependant, pour être vraiment efficaces, ces différents mécanismes doivent être bien conçus, faire l'objet d'une consultation élargie et tenir compte du contexte national. La feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, et en particulier le principe directeur 1, souligne aussi que les engagements en faveur de l'équité et de l'inclusion doivent être assortis d'investissements publics appropriés, et que les considérations financières ne devraient pas empêcher les apprenants d'accéder à l'enseignement supérieur et d'en tirer profit.

6) La transformation numérique et l'IA offrent des possibilités inédites mais risquent également d'exacerber les inégalités existantes.

Les technologies numériques transforment profondément différents aspects de l'enseignement supérieur, de l'enseignement à la gouvernance en passant par la recherche et les relations avec l'ensemble de la société. Elles ouvrent de nouvelles voies pour un enseignement et un apprentissage plus souples, pour l'innovation et pour l'élargissement de la participation. Cependant, l'accès inégal à la connectivité, aux infrastructures, aux compétences numériques et à des ressources pertinentes sur le plan culturel signifie que ces progrès peuvent aussi reproduire – voire creuser – les disparités entre les apprenants, les établissements et les pays.

L'intégration rapide de l'IA est une autre source d'opportunités et de risques. Cette technologie peut optimiser l'apprentissage, les capacités de recherche et la gestion des systèmes, mais son développement et son déploiement ont des répercussions sur la représentation des connaissances, sur les langues et contextes mis en avant et sur la manière dont les choix éducatifs sont faits. Sans engagement vigilant en faveur de l'inclusion, de l'équité, de l'éthique et d'une approche centrée sur l'humain, la transformation numérique peut aggraver les asymétries plutôt que de les corriger. Pour qu'elle soit aussi bénéfique que possible, il faut donc investir durablement dans l'accès et les capacités mais aussi renforcer la maîtrise du numérique et les cadres de gouvernance qui garantissent une utilisation éthique, transparente et responsable, tout en veillant à ce que les objectifs éducatifs restent au premier plan.

Ces impératifs figurent également très clairement dans la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur*, notamment dans le principe directeur 4 qui souligne que les technologies numériques et l'IA doivent être exploitées au sein de l'enseignement supérieur selon une vision résolument centrée sur l'humain, afin de contribuer au développement et de réduire – plutôt que d'exacerber – les inégalités tout en préservant les valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur.

7) Le personnel enseignant est en première ligne pour offrir un enseignement supérieur inclusif et de qualité, mais la croissance de la profession et les taux de rétention sont mis à mal par des difficultés croissantes.

La capacité des systèmes d'enseignement supérieur à offrir un enseignement de qualité, à faire progresser la recherche et à être au service des sociétés repose en grande partie sur les épaules de toutes les personnes qui travaillent en leur sein. Mais la profession enseignante est aujourd'hui confrontée à des difficultés croissantes : insécurité de l'emploi, perspectives professionnelles incertaines, charge de travail excessive, évolution des exigences en matière de compétences et nécessité de répondre aux besoins d'étudiants aux profils de plus en plus variés. Dans de nombreux contextes, ces contraintes pèsent sur le moral des enseignants, sur l'attractivité de la profession et sur la rétention à long terme. Dans le même temps, le personnel enseignant doit répondre à des attentes de plus en plus nombreuses. L'innovation numérique, les nouvelles approches pédagogiques, les travaux de recherche et, plus généralement, l'engagement social nécessitent d'offrir aux enseignants la possibilité d'évoluer professionnellement, des ressources adéquates et des conditions de travail favorables. Il est donc essentiel d'améliorer le bien-être, l'équité et la reconnaissance dans la profession enseignante pour que les établissements préservent leurs capacités et maintiennent la qualité des enseignements dans la durée.

Renforcer la profession enseignante suppose également de garantir la stabilité de l'emploi, de proposer des parcours d'évolution professionnelle plus clairs, d'élargir l'offre de formation continue et de faire en sorte que les conditions de travail soient propices au bien-être et à l'inclusion. Il faut aussi permettre aux enseignants de contribuer de manière significative à la gouvernance de leurs établissements et leur proposer des moyens de s'adapter à l'évolution des méthodes pédagogiques, des outils technologiques et des attentes sociales. Le principe directeur 2 de la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur* met en avant ces responsabilités, en soulignant le rôle central de la communauté enseignante et l'importance de conditions de travail appropriées – qui englobent le soutien professionnel, les perspectives d'évolution, la reconnaissance des contributions et les possibilités de participer à la vie de l'établissement. Ces conditions doivent permettre aux enseignants chercheurs de

contribuer pleinement à la société. Parallèlement, l'UNESCO a engagé la révision de sa Recommandation de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, afin de fournir aux responsables politiques du monde entier des directives actualisées pour s'adapter à l'évolution des réalités de la profession.

8) La reconnaissance équitable, transparente et non discriminatoire des qualifications de l'enseignement supérieur est indispensable pour rendre la mobilité plus juste.

En étudiant à l'étranger, les apprenants peuvent élargir leurs connaissances, développer leurs compétences interculturelles, améliorer leur employabilité et bâtir des réseaux académiques et professionnels durables. Plus généralement, la mobilité stimule la circulation des connaissances, la coopération internationale et la compréhension mutuelle entre les sociétés. Au cours des 10 dernières années la mobilité internationale des étudiants et des universitaires est devenue l'une des grandes caractéristiques de l'enseignement supérieur, et ce dans toutes les régions. Cependant, la grande majorité des étudiants du monde ne peuvent pas en bénéficier. En effet l'accès à la mobilité est fortement lié aux capacités financières, aux cadres réglementaires et à la mise en place de mesures de soutien. En outre, le choix des pays de destination dépend de plusieurs facteurs, dont la réputation des établissements, les liens historiques et la proximité géographique.

Pour accroître les retombées positives de l'internationalisation, il faudra engager plusieurs actions coordonnées pour notamment mettre en place des politiques de financement inclusives, diversifier les partenariats et proposer des parcours d'apprentissage plus flexibles. Cependant, ces efforts sont souvent entravés par les procédures administratives, par les réglementations relatives aux migrations et par le manque de moyens financiers. Par ailleurs, la reconnaissance équitable, transparente et non discriminatoire des qualifications est une condition sine qua non de la mobilité. De nombreux pays ont manifesté leur engagement dans ce sens en ratifiant la Convention mondiale et les conventions régionales de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications, et en établissant des procédures nationales afin de les mettre en œuvre. Cependant, l'application de ces textes dans les faits reste inégale. Les réfugiés et les personnes déplacées, qui bien souvent ne disposent pas de documents attestant de leurs qualifications, sont tout

particulièrement confrontés à des obstacles persistants, tout comme les titulaires des qualifications associées à des modes d'apprentissage non traditionnels, et notamment numériques. Pour débloquer ces situations, il faudra mobiliser une certaine volonté politique mais aussi des capacités administratives, en s'appuyant sur des procédures claires et transparentes et sur la coopération durable entre les autorités compétentes en matière de reconnaissance. Des systèmes d'assurance qualité solides et crédibles sont aussi indispensables pour résoudre ce type de problème car ils garantissent la qualité, la comparabilité et la reconnaissance mutuelle entre les systèmes.

Le principe directeur 5 de la feuille de route *Transformer l'enseignement supérieur* souligne qu'étudier, enseigner et effectuer des recherches dans différents pays est un moyen de contribuer au dialogue et à la paix et que cette forme de coopération dépend du fonctionnement fluide et efficace des processus de reconnaissance. Un soutien continu au développement des capacités nationales et régionales de mise en œuvre des engagements en la matière est donc indispensable pour que la mobilité se généralise.

9) Des systèmes de données plus robustes seront indispensables au renforcement de l'enseignement supérieur, tout comme la coopération internationale qui permettra d'éclairer les politiques et pratiques.

La capacité des gouvernements et des établissements à élargir l'accès, promouvoir l'inclusion, garantir la qualité, à financer l'expansion, gérer la transformation numérique et soutenir la mobilité dépend essentiellement de la disponibilité d'informations fiables et comparables. Des écarts persistent pourtant dans de nombreux contextes, et rendent plus difficiles le suivi des progrès, l'identification des disparités et l'évaluation des effets concrets des réformes de l'enseignement supérieur. Certains domaines qui évoluent rapidement, comme les nouveaux modes d'apprentissage, l'enseignement transfrontalier et les technologies émergentes, mettent à mal les dispositifs statistiques et administratifs existants.

Pour surmonter ces difficultés, il faut investir durablement dans les systèmes d'information sur la gestion de l'enseignement supérieur (SIGES), clarifier les responsabilités institutionnelles et renforcer les capacités d'analyse au sein des établissements et des systèmes. Dans le même temps, pour améliorer la comparabilité et l'apprentissage mutuel, il faut

consolider la collaboration entre les pays et les régions, pour que l'expérience acquise dans un contexte donné puisse éclairer la situation dans d'autres.

Des systèmes solides de gestion des données et de partage des connaissances entre les systèmes d'enseignement supérieur et en leur sein seront indispensables pour atteindre la cible 3 de l'ODD 4 et appliquer la feuille de route Transformer l'enseignement supérieur. À cette fin, l'UNESCO accompagne ses États membres pour qu'ils renforcent leurs écosystèmes de l'information, par le biais d'initiatives qui stimulent renforcement des capacités, le dialogue politique et le développement de solutions que les pays peuvent s'approprier. On peut notamment citer l'outil d'évaluation des progrès des SIGE pour la transformation (EMIS-PATT) et son module dédié à l'enseignement supérieur, qui fournissent un cadre pratique et participatif pour aider les pays à évaluer leurs systèmes de données, à définir des priorités et à établir une feuille de route séquencée et chiffré pour leur amélioration.

Bibliographie

- Abamosa, J. Y. (2021). Social inclusion of refugees into higher education: Policies and practices of universities in Norway. *Educational Review*, 75(6), 1181–1201. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2009443>
- Advance HE. (2024). *Equality in higher education: Staff statistical report 2024*. Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/equality-higher-education-staff-statistical-report-2024?utm>
- Aikins, E.R. & Cilliers, J. (2024). *Education Thematic Futures*. ASS African Futures. <https://futures.issafrica.org/thematic/06-education/>
- Aksnes, D. W. & Sivertsen, G. (2023). Global trends in international research collaboration, 1980–2021. *Journal of Data and Information Science*, 8(2), 26–42. <https://sciendocom/article/10.2478/jdis-2023-0015>
- Alimukhamedov, F. (2020). Central Asia: Crossing the threshold at different speeds. *International Higher Education*, (103). <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14639>
- Altbach, P. G., De Wit, H. & Woldegiyorgis, Y. A. (2021). *Public vs. private participation in higher education: Realities and debates*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2021/2) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380071>
- Althubyani, A. R. (2024). Digital Competence of Teachers and the Factors Affecting Their Competence Level: A Nationwide Mixed-Methods Study. *Sustainability*, 16(7), 2796. <https://doi.org/10.3390/su16072796>
- Amaral, A. (2022). Equity in higher education: Evidences, policies and practices. Setting the scene. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin. & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (23–46). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_2
- Ambasz, D., Nikolaev, D., Malinovskiy, S. Olszak-Olszewski, A., Zavalina, P. & Botero Álvarez, J. (2023). *Towards Higher Education Excellence in Central Asia: A Roadmap for Improving the Quality of Education and Research through Regional Integration*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099101023140578441/pdf/P1790811f2f765ea101eb142301ab-f0100a90db82451.pdf>
- Arnhold, N. & Bassett, R.M. (2021). *Steering Tertiary Education: Toward resilient systems that deliver for all*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf>
- ASEAN. (2025). *The Future of Higher Education Student Mobility in Southeast Asia: Possibilities for an Intra-ASEAN Scholarship Programme*, Jakarta. https://asean.org/wp-content/uploads/2025/04/IASP-Synthesis-Report_FA_DIGITAL.pdf
- Ashour, S. (2021). Access for Syrian refugees into higher education in Germany: A systematic literature review. *European Journal of Higher Education*, 12(1), 98–116. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1871392>
- Association internationale des Universités (2024). *Internationalization of Higher Education: current trends and future scenarios (IAU 6th Global Survey)*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf
- Astou Diouf, M., Pio Perez, L., Simone, F.F., Viseth, A. & Jiaxiong, Y. (2024). A Conceptual Policy Framework for Leveraging Digitalization to Support Diversification in Sub-Saharan Africa. *International Monetary Fund, Volume 2024, Issue 123*. <https://doi.org/10.5089/9798400279638.001>
- Australian Government Department of Education. (2025). *HECS-HELP*. Study Assist. <https://www.studyassist.gov.au/financial-and-study-support/hecs-help>
- Baker, S., Field, R., Burke, R., Hartley, L., & Fleay, C. (2021). Discursive constructions of equity in Australian higher education: Imagined worlds and the case of people seeking asylum. *British Educational Research Journal*, 47(4), 836–854. <https://doi.org/10.1002/berj.3691>

- Baker Stein, M. (2024). *New Coursera Survey Shows Growing Micro-Credential Adoption Among Higher Education Leaders*. Coursera Blog. <https://blog.coursera.org/micro-credential-impact-report-2024-showsgrowing-adoption-among-university-leaders>
- Banque Mondiale (2010). *Financing Higher Education in Africa*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington, DC. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8334-6>
- Banque Mondiale (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank: Washington, DC. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- Baroni Boces, G. (2025). *Recognition of Qualifications of Refugees and Displaced Persons in Latin America and the Caribbean*. UNESCO IESALC Working Paper 13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395616>
- Baruah, D. (2022). *STEMming gender divide in India*. British Council Insights Blog. <https://insights.britishcouncil.org/blog/stemming-gender-divide-india>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bayudan-Dacuycuy, C., Orbeta, A., Vargas, A. & Ortiz, M. (2024). *An evaluation of the tertiary education subsidy program: Context, input, process, and product*. Philippine Institute for Development Studies (PIDS): Quezon City. <https://doi.org/10.62986/dp2024.22>
- Bolaji, A. (2024). *Academics fear mental breakdown as work keeps piling up*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240211153320147>
- Boman, J. et al. (2021). *What comes after a PhD? Findings from the DocEnhance survey of doctorate holders on their employment situation, skills match, and the value of the doctorate*. European Science Foundation, Strasbourg, <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7188085>.
- Borrella, I., Caballero-Caballero, S., & Ponce-Cueto, E. (2022). *Taking action to reduce dropout in MOOCs: Tested interventions*. *Computers & Education*, 179, 104412. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104412>
- Boyadjieva, P. A., & IlievaTrichkova, P. I. (2015). Higher education and social trust: A European comparative perspective. In A. W. Wiseman & N. Popov (Eds.), *Comparative sciences: Interdisciplinary approaches* (pp. 153–187). Emerald Group Publishing Limited.. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000026007>
- British Council (2024a). *Intra-regional mobility in East Asia*. <https://opportunities-insight.britishcouncil.org/short-articles/reports/intra-regional-mobility-east-asia>
- British Council (2024b). *The outlook for international student mobility: Amidst a changing global macroeconomic landscape*. https://opportunities-insight.britishcouncil.org/sites/siem/files/field/file/news/Outlook%20for%20international%20student%20mobility%20-%20amidst%20a%20changing%20global%20macroeconomic%20landscape_Jan%202024.pdf
- Brunner, J. J., Rodríguez-Ponce, E., & Alarcón, M. (2025). Políticas de financiamiento y su rol en la intensificación de la competencia universitaria en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 62(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.62.3.2025.4>
- C-BERT (2023). Cross-Border Education Research Team (C-BERT) International Campus Listing. <http://cbert.org/resources-data/intl-campus/>
- CAPRI. (2022). *Footing the bill: The hard choices of financing university education in the Caribbean region*. Caribbean Policy Research Institute. <https://www.capricaribbean.org/sites/default/files/documents/footingthebillthehardchoicesforfinancinguniversityeducation.pdf>
- CEART – Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant. (2021). *Final Report: Fourteenth Session (CEART/14/2021/10)*.
- Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux. (n.d.). *Canada: An overview*. Council of Ministers of Education, Canada. https://www.cicic.ca/1264/an_overview.canada

- Centro de Informacion Oficial, Uruguay. (2019). *Creacion del Instituto Nacional de Acreditacion y Evaluacion de la Educacion Terciaria (INAEET), Ley N° 19.924*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19852-2019>
- Cirlean, E., Tsiligiris, V., Skjerven, S., Vila, F., Lantero, L., Dologa Dreyer, C. (2025). *In addressing TNE governance challenges, students are key*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250617155942227>
- Colby, G. (2023). *Data snapshot: Tenure and contingency in US higher education*. American Association of University Professors (AAUP). <https://www.aaup.org/academe/issues/spring-2023/data-snapshot-tenure-and-contingency-us-higher-education>
- Colus, Flavia. (2024). *Feasibility study for the implementation of a diploma supplement in Latin America and the Caribbean*. UNESCO IESALC Working Paper 6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388395>
- Commission Européenne. (2018). *European higher education in the world*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59d3a999-84b9-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- Commission Européenne. (2021). *Towards a European graduate tracking mechanism: Recommendations of the expert group (October 2018–October 2020)*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/970793>
- Commission Européenne (2023). *Final report of the study on the state and effectiveness of national funding systems of higher education to support the European universities initiative. Volume I*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/885757>
- Commission Européenne. (2025). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Commission Européenne /EACEA/Eurydice. (2025). *National student fee and support systems in European higher education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/national-student-fees>
- Conseil de l'Europe et UNESCO (2019). *Monitoring the Implementation of the Lisbon Recognition Convention*. <https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/7897-monitoring-the-implementation-of-the-lisbon-recognition-convention-council-of-europe-higher-educations-series-no-23.html>
- Conseil des droits de l'homme des Nations Unies. (2024). *Academic freedom: Report of the Special Rapporteur on the Right to Education (A/HRC/56/58)*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <https://docs.un.org/en/A/HRC/56/58>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Cruz, L., Diniz, J., Amiel, T., Gonsales, P., & Saraiva, F. (2024). *Mapeamento da plataforma da educação pública superior: América Latina e África*. Observatório Educação Vigia, Curitiba. <https://zenodo.org/records/11243189>
- Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). *The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives*. ECUCause <https://eric.ed.gov/?id=ED564447>
- Davis, K., Bouckaert, M. & Galán-Muros, V. (2023). Policy Insight 1: Which countries guarantee free public higher education by law? UNESCO IESALC Policy Insight Series. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387673>
- Dela Cruz, J. B., & Santos, R. A. (2020). Evaluating the effectiveness of the Tulong Dunong Program: Perspectives from beneficiaries and administrators. *Journal of Philippine Education Policy and Research*, 12(3), 45–58.
- Digital Education Council. (2025). *Digital Education Council Global AI Faculty Survey 2025*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-faculty-survey>

- Drees-Gross, F., Zhang, P. (2021). *El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe ¿Cómo solucionar este problema?* World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/el-escasoacceso-digital-frena-america-latina-y-elcaribe-como-solucionar-este>
- Education Sub-Saharan Africa. (2021). The State of Women Leading Report: Unlocking the potential of female leadership in tertiary education, Education Sub Saharan Africa. https://essafrica.org/sites/default/files/inlinefiles/ESSA%20Women%20Leading%20Report_July%202021_1.pdf
- ENIC-NARIC. (n.d.). ENIC-NARIC reference documents: Documents adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee. https://www.enic-naric.net/page-enic-naric_reference_documents
- Eurostat. (2023). *Distribution of mobile students from abroad with EU and non-EU country of origin by education level and sex*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_mobs06/default/table
- Fed. (2025a). *Consumer Credit Outstanding (Levels)*. Board of Governors of the Federal Reserve System. https://www.federalreserve.gov/releases/g19/HIST/cc_hist_memo_levels.html
- Fed. (2025b). *Report on the Economic Well-Being of U.S. Households in 2024: Higher Education and Student Loans*. Board of Governors of the Federal Reserve System. <https://www.federalreserve.gov/publications/2025-economic-well-being-of-us-households-in-2024-higher-education-and-student-loans.htm>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0971-2>
- Ferreira, M., Dinarte, L., Urzúa, S. & Bassi, M. (2021). *The Fast Track to New Skills: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/373a484e-33b7-5e16-8895-a10c5220a332/content>
- Firoozi, D. (2022). The impact of post-admission merit scholarships on enrollment decisions and degree attainment: Evidence from randomization. *Economics of Education Review*, 86, 102221. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102221>
- Fitzgerald, A., Avirmed, T. & Battulga, N. (2024). Exploring the factors informing educational inequality in higher education: A systematic literature review. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13603108.2024.2381121>
- Gaceta Oficial de la República de Cuba. (2021). *Gaceta Oficial No. 48 Extraordinaria (GOC-2021-481-ES2)* <https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2021-es2.pdf>
- Galán-Muros, V., Bouckaert, M., & Roser-Chinchilla, J. (2023). *The representation of women in academia and higher education management positions: Policy brief*. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386876>
- Gardi, R. (2021). *Access to higher education for forcibly displaced persons: challenges, good practices, and suggestions for the future*. UNHCR. [rez-gardi-access-to-higher-education-for-forcibly-displaced-persons-challenges-good-practices-and-suggestions-for-the-future.pdf](https://www.unhcr.org/refugees/access-to-higher-education-for-forcibly-displaced-persons-challenges-good-practices-and-suggestions-for-the-future.pdf)
- Garg, S., & Upadhyay, V. K. (2024). Equality, affirmative action, and economically weaker sections in India. *Lentera Hukum*, 11(1), 124–156. <https://doi.org/10.19184/ejlh.v10i1.45880>
- Garrett, R. (2017). International branch campuses - Curiosity or important trend? *International Higher Education*, (90), 7–8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9994>
- Gouvernement du Canada. (2025). *2025 provincial and territorial allocations under the international student cap*. Immigration, Refugees and Citizenship Canada. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/notices/2025-provincial-territorial-allocations-under-international-student-cap.html>
- Gover, A., Blackstock, D. (2023). *Protecting the interests of students on transnational education programmes: the role of transparent quality assurance*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Gover_Blackstock-TNE-paper.pdf

- Gutović, V. & Xia, T. (2025). *Mapping Micro-Credentials in Latin America and the Caribbean: Towards a Common Framework*. UNESCO IESALC Working Paper 11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393794_eng
- Guèye, L., Seow-Ganesan, D., Lantero, L. & Baroni Boces, G. (2024). *AI in higher education: Pilot projects in Europe explore automated document checks and equivalency suggestions*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250109122353833>
- HCR (2018). Global compact on refugees. United Nations. <https://www.unhcr.org/global-compact-refugees>
- HCR. (2023). 15by30 Roadmap: Expanding higher education, skills and self-reliance for refugees. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-12/15by30-roadmap.pdf>
- HCR (2025). *UNHCR Education Report 2025*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2025>
- HCR. (n.d.). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/overview/figures-at-a-glance>
- Hénard, F., & Mitterle, A. (2010). *Governance and quality guidelines in higher education: A review of governance arrangements and quality assurance guidelines*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/imhe/46064461.pdf>
- Higher Education Authority Ireland. (n.d.). *Programme for access to higher education (PATH)*. <https://hea.ie/policy/access-policy/path/>
- Hnatyuk, V., Pshenychna, N., Kara, S., Kolodii, V., & Yaroshchuk, L. (2024). Education's role in fostering environmental awareness and advancing sustainable development within a holistic framework. *Multidisciplinary Reviews*, 7(2024spe012). <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe012>
- HoloniQ (2024). *The 2024 Global State of Women's Leadership*. <https://www.holoniq.com/notes/the-2024-global-state-of-womens-leadership>
- Hou, A. Y. C., Tao, C. H.-Y., Zhou, K. Z.-W., Lin, A. F.-Y., Su, E. H. C. & Chen, Y. (2024). *Evolution of quality assurance in higher education from INQAAHE GGP to ISGs: Are quality assurance agencies in Asia ready to the emerging modules?* *Journal of International Cooperation in Education*, 26(1), 85–100. <https://doi.org/10.1108/JICE-09-2023-0022>
- House of Commons Library. (2025). *Changes to UK visa and settlement rules after the 2025 immigration white paper* (Research briefing No. CBP-10267). UK Parliament. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-10267/>
- Hu, X., Fernandez, F., Qiu, Y., & Capaldi, M. (2024). The good, the bad, and the balanced: A typology of state merit-aid programs for community college students. *Community College Review*. <https://doi.org/10.1177/00915521241238753>
- IGNOU (2023). *Annual report 2022–2023*. <https://www.ignou.ac.in/viewFile/pdd/annual-report/Annual-Report-2022-23-Eng.pdf>
- IHME-CHAIN Collaborators. (2024). Effects of education on adult mortality: a global systematic review and meta-analysis, *The Lancet Public Health*, 9(3), 155–165. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(23\)00306-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(23)00306-7)
- IIE Scholar Rescue Fund. (n.d.). *Fellowships for Threatened Scholars around the World*. <https://www.scholarrescuefund.org/>
- Ilieva J. (2021). *Transnational Education Will Resist the Post-Pandemic Recruitment Crunch*. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/author/janet-ilieva>
- ISU (2023). *Data for education: A guide for policymakers to leverage education data*. <https://doi.org/10.54675/VMCP8621>
- ISU (2025). Data Browser. <https://databrowser.uis.unesco.org/>
- Janssens, K. & Ueda, M. (2023). *Probing depressive symptoms and the desire to leave academia among scientists in large, international collaborations in STEM* (arXiv:2308.05107). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.05107>
- Johnson, E. (2023). *Supply responses to targeted government aid: Evidence from free college in Chile*. University of Chicago. https://socialsciences.uchicago.edu/sites/default/files/2023-11/JMP_Johnson_2.pdf
- Johnstone, B.D. & Marucci, P.N. (2010). *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore: John Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801894572>

- Jung, I. (2022). *Quality Assurance in Online, Open, and Distance Education*. In: Handbook of Open, Distance and Digital Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_39-1
- Kakuchi, S. (2025). *New government relief schemes for disadvantaged students*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20250415164449653>
- Karakhanyan, S. (personal communication, August/September 2025).
- Karakhanyan, S. & Stensaker, B. (eds. 2020). Global Trends in Higher Education Quality Assurance: challenges and opportunities in internal and external quality assurance. *Global Perspectives on Higher Education*, Volume 48. Boston: Brill.
- Kinser, K., Lane, J.E. (2017). *An overview of authorization and quality assurance of higher education institutions* (Background paper prepared for the 2017/8 GEM Report). Right to Education Initiative. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259561>.
- Kinzelbach, K., Lindberg, S. I., Lott, L. & Panaro, A.V. (2025). *Academic Freedom Index – 2025 Update*. doi: 10.25593/open-fau-1637
- Kivistö, J., & Suprun, K. (2024). Performance-Based Funding of Universities: Past and Present European Developments. *International Higher Education*, 118. <https://ihe.bc.edu/pub/tadinwfhq>
- Kondakci, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75(3), 517–535. <http://www.jstor.org/stable/26449092>
- Lantero, L., Pedersen, A.B., Ramina, B., Bai Yun, C. (2022). *Monitoring the implementation of the Lisbon Recognition Convention: Monitoring Report*. Council of Europe and UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383465.locale=en>
- Levy, D. C. (2013). The Decline of Private Higher Education. *Higher Education Policy* 26, 25–42. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.26>
- Levy, D. C. (2024). *A world of private higher education*. Oxford University Press.
- Lindsay, S. & Fuentes, K. (2022). It Is Time to Address Ableism in Academia: A Systematic Review of the Experiences and Impact of Ableism among Faculty and Staff. *Disabilities*, 2(2), 178–203. <https://doi.org/10.3390/disabilities2020014>
- Liu, B. L., Morales, D., Roser-Chinchilla, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D., & Yerovi, C. (2023). *Harnessing the era of artificial intelligence in higher education: A primer for higher education stakeholders*. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670>
- Martin, M. (2023). *Short courses, micro-credentials, and flexible learning pathways: a blueprint for policy development and action: policy paper*. UNESCO IIEP. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384326_eng
- Martin, M. & Stulgaitis, M. (2022). *Refugees' access to higher education in their host countries: Overcoming the "super-disadvantage"* (Policy paper). UNESCO IIEP & UNHCR. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381505>
- Materu, P. (2007). *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices*. World Bank Working Paper, No. 124. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/e9904501-5711-52ae-86b7-b860bb730adb/content>
- Mbhalati, O. J. (2024). Access, equity and redress: Towards a sustainable funding framework for public universities in South Africa. *Review of Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3449>
- Mbhalati, O.J. (2025). A South African University Funding Model and Its Contribution to Transformation Agenda. *International Journal of Higher Education*, 14(3). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v14n3p1>
- McAuliffe, M., & Oucho, L. A. (Eds.). (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. International Organization for Migration (IOM). <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- McMahon, M. (1992). Higher education in a world market: An historical look at the global context of international study. *Higher Education*, 24, 465–482. <https://doi.org/10.1007/BF00137243>

- Mellifont, D., Smith-Merry, J., Dickinson, H., Llewellyn, G., Clifton, S., Ragen, J. & Williamson, P. (2019). The ableism elephant in the academy: A study examining academia as informed by Australian scholars with lived experience. *Disability & Society*, 34(7-8), 1180-1199. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2019.1602510>
- Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Miao, F. & Holmes, W. (2023a). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- MIDA – Malaysian Investment Development Authority (2025). *Education services: Access to financing for public and private higher education institutions*. <https://www.mida.gov.my/industries/services/education-services/>
- Ministerio de Capital Humano de la República Argentina. Departamento de Información Universitaria (2024). *Síntesis de Información. Estadísticas universitarias 2023-2024*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf
- Ministry of Education of Ethiopia. (2023). *Digital Education Strategy and Implementation Plan for Ethiopia (2023–2028)*. <https://www.dpgethiopia.org/wp-content/uploads/2024/03/Digital-Education-Strategy-and-Implementation-Plan-for-Ethiopia-.pdf>
- Ministry of Education of India. (2023). *Study in India*. <https://www.studyinindia.gov.in/>
- Moshtari, M. & Safarpour, A. (2024). Challenges and strategies for the internationalization of higher education in low-income East African countries. *Higher Education*, 87, 89–109. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-00994-1>
- Motala, S., Oketch, M., Wangenge-Ouma, G., & Masutha, M. (2023). Higher Education Funding, Justice and Equity – Critical Perspectives. *South African Journal of Higher Education*, 37(6). <https://doi.org/10.20853/37-6-6199>
- Mwiria, K. (2022). *Governance in higher education* (WHEC2022 background document). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389884>
- Nuffic. (2023). *The Global Recognition Convention going local?* <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2023-08/2.%20The%20Global%20Recognition%20Convention%20going%20local.pdf>
- OCDE (2019). *OECD (2019), OECD Economic Outlook, Volume 2019 Issue 2*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9b89401b-en>
- OCDE (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OCDE (2021b). *Education in Brazil: An International Perspective*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.
- OCDE (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OCDE (2022b). *Resourcing higher education in Ireland: Funding higher education institutions. OECD Education Policy Perspectives, No. 51*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/67dd76e0-en>
- OCDE (2023a). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- OCDE (2023b). *OECD Reviews of Innovation Policy: Korea 2023*. OECD Reviews of Innovation Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bdcf9685-en>.
- OCDE (2023c). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities. OECD Education Policy Perspectives No. 66*. OECD Publishing, Paris: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/03/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability_13dd81a9/9c4b7b68-en.pdf
- OCDE (2024). *The state of academic careers in OECD countries: An evidence review. OECD Education Policy Perspectives, No. 91*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>

- OCDE (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- OMS (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. Geneva. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>
- Pedró, F. (2025). The Recognition of Higher Education Qualifications: The Role of Quality Assurance Systems. How Quality Assurance Systems Can Promote, And Benefit From, The Recognition of Higher Education Qualifications in Kakhayan, S., Kinser, K. and Pedró, F. (eds). *Global Trends in Higher Education Quality Assurance*, Leiden: Brill, pp. 65-86
- Pedró, F., Bouckaert, M. & Gutović, V. (2025). *Bridging the Data Gap in Higher Education Policy Making*. World Education Blog. <https://world-education-blog.org/2025/06/23/bridging-the-data-gap-in-higher-education-policymaking-challenges-and-opportunities-for-evidence-based-governance/>
- Pedró, F., Mendigutxia, A. (2025). *The role of higher education in national artificial intelligence strategies: A comparative policy review*. UNESCO IESALC Working Paper 10. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392047_eng
- Penner, M. & Smith-Carrier, T. (2022). *Gender pay gap: it's roughly half-a-million dollars for women professors across a lifetime*. University Affairs. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/joes.12545>
- Powell, A. (2024). *Disabled people in employment* (Research Briefing CBP-7540). House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7540/CBP-7540.pdf>
- Rajasekaran, S., Adams, T., & Tilmes, K. (2024). *Digital pathways for education: Enabling greater impact for all*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/publication/digital-pathways-education-enabling-learning-impact>
- Ramasu, T. & Kanakana-Katumba, G. (2024). Exploring the potential for tuition-free higher education in South Africa: A scoping review. *Journal of Quality in Education*. <https://doi.org/10.12688/f1000research.150265.2>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report 2018: Accountability in education: Meeting our commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all (3rd ed.)*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2021/2022). *Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?* UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2024). *Gender report 2024: Technology on her terms*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/WVCF2762>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2024). *Global education monitoring report, 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Rapport GEM de l'UNESCO (2026). *Global education monitoring report 2026: access and equity, countdown to 2030*. UNESCO: Paris <https://doi.org/10.54676/JLKL3223>
- Rapport GEM de l'UNESCO (n.d.). *Education Profiles: Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*. Retrieved February 15, 2026
- Ravi, S., Gupta, N. & Nagaraj, P. (2019). *Reviving Higher Education in India*. Brookings India. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/11/Reviving-Higher-Education-in-India-email-1.pdf>
- Reich, J., & Ruipérez-Valiente, J. A. (2019). The MOOC pivot. *Science*, 363 (6423), 130–131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>
- Republic of the Philippines. (2017). *Republic Act No. 10931: Universal Access to Quality Tertiary Education Act*. https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2017/ra_10931_2017.html
- República de Colombia (2021). *Decreto 216 de 2021: Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos bajo Régimen de Protección Temporal*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=159606

- Ricaute, K., Bouckaert, M. & Galan-Muros, V. (2024). Are quality assurance agencies for higher education autonomous by law? UNESCO IESALC Policy Insight 6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388876>
- Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V., & de Ita Valera, E. (2024). Higher education institutions as employers: ensuring decent working conditions. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391205>
- Ruff, C., Matheu, A., Ruiz, M., Juica, P., & Gómez Marcos, M. T. (2023). Cost-free education as a new variable of mixed financing policies in Chilean higher education and its impact on student trajectory and social mobility. *Heliyon*, 9(7), e17415. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17415>
- Saeed, S. (2021). Higher Education and Quality Assurance in Egypt: Pre and Post COVID-19. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 8. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i2p96>
- Sagintayeva, A., Williams, J. & Cowan, S. (2023). We need more qualified faculty, but attracting them is hard. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20231117062851118>
- Salmi, J. (2017). *The tertiary education imperative: Knowledge, skills and values for development* (Global Perspectives on Higher Education, Vol. 38). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-086-6>.
- Salmi, J. (2023). Is Big Brother watching you? In P. A. Okebukola & S. UvalićTrumbić (Eds.), *Quality assurance in higher education across the world*. Sense Publishers.
- Salmi, J. (personnal communication, August/September 2025).
- Salmi, J., D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23322969.2020.1835529>
- SAQA (n.d.). *UNSEEN – Recognition of qualifications of refugees and asylum seekers in South Africa*. South African Qualifications Authority. <https://www.saqa.org.za/unseen-recognition-of-qualifications-of-refugees-and-asylum-seekers-in-south-africa/>
- SAQA (2019). *Addendum on the Recognition of Qualifications of Refugees and Asylum Seekers*. South African Qualifications Authority. https://www.saqa.org.za/wp-content/uploads/2023/02/Addendum-on-the-Recognition-of-Qualifications-of-Refugees-and-Asylum-Seekers_March-2019.pdf
- Sawahel, W. (2024). Arab states HE area to boost collaboration, sustainability. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2024031211374812>
- Sefoka, I. (2022). Realizing Fee-Free Higher Education in South Africa: Dreams and Nightmares. *The Journal of Quality in Education*, 12, pg.. <https://doi.org/10.37870/joqie.v12i19.291>
- Semrush. (2024). Top websites. <https://www.semrush.com/website/top/>
- Service d'évaluation et d'audit de l'UNESCO (2016). Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245223>
- Spoon, K., LaBerge, N., Wapman, K. H., Zhang, S., Morgan, A. C., Galesic, M., Fosdick, B. K., Larremore, D. B., & Clauset, A. (2023). Gender and retention patterns among U.S. faculty. *Science Advances*, 9(43), eadi2205. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adi2205>
- Standford University (n.d.). *1936 Constitution of the USSR: Chapter X (1936)*. <http://large.stanford.edu/history/kaist/references/marx/beard/c10/>
- Statista. (2024). *E-learning: A Statista overview report on the global market for online education*. <https://www.statista.com/study/163500/e-learning/>
- Students for Fair Admissions v. President and Fellows of Harvard College, 600 U.S. (2023). https://www.supremecourt.gov/opinions/22pdf/20-1199_hgdj.pdf
- Tapia, L. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México: Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 7–50. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.1.186>
- Teferra, D., Chacón, E., Escribens, M., Johnstone, B., Malee Bassett, R., Pedró, F., Roser, J. & Varghese, N. V. (2022). *Financing higher education* (WHEC2022 background document). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389891>

- Teixeira, P., Sá, C., Cerejeira, J., Figueiredo, H., Portela, M. (2021). Mass Higher Education and its Civic Impacts in Portugal and Spain, *Journal of Education Finance*, 46(4), 496-518. <https://dx.doi.org/10.1353/jef.2021.a796978>
- Times Higher Education. (2024). *International Women's Day: Top universities led by women*. Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/top-10-universities-led-women>
- U.S. Department of Homeland Security. (2025). *Trump administration proposes new rule to end foreign student visa abuse*. <https://www.dhs.gov/news/2025/08/27/trump-administration-proposes-new-rule-end-foreign-student-visa-abuse>
- UIT (2024). *Measuring digital development – Facts and figures 2024*. ITU. https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-ict_mdd-2024-4/
- UIT. (2025a). *State of digital development and trends in the Africa region 2025*. ITU. https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/wp-content/uploads/sites/5/2025/04/2500037E_SDDT_2025_Africa_FINAL.pdf
- UIT (2025b). *Manual for measuring ICT access and use by households and individuals*, 2020 Edition: 2025 ICT skills revision (HH9/HH15). <https://new.cisstat.org/documents/20143/285701/Manual+for+measuring+ICT+access+and+use++by+households+and+individuals%2C+2020+Edition.pdf/3b1fb21a-47a6-1a56-e221-6a0a48005e55?version=1.1&t=1750660915006>
- UIT (n.d.). SDG ICT indicators. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/SDGs-ITU-ICT-indicators.aspx>
- UNESCO (1997). *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*. UNESCO, Paris. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers* (version 3). UNESCO, Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO (2019). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. <https://www.unesco.org/en/higher-education/global-convention>
- UNESCO (2020a). *A Practical Guide on Recognition: Implementing the Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374905>
- UNESCO (2020b). *Making higher education more inclusive*. SDG-Education 2030 Steering Committee. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/making-higher-education-more-inclusive>
- UNESCO (2021a). *Recommendation on the Ethics of AI in 2022*. UNESCO, Paris. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- UNESCO (2021b). *Don't look away: No place for exclusion of LGBTI students* (GEM Report Policy Paper, 45). UNESCO, Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361>
- UNESCO (2022a). *Academic mobility in higher education*. (WHEC2022 background document). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389878>
- UNESCO (2022b). *Beyond limits: New ways to reinvent higher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912>
- UNESCO (2022c). *Right to higher education : Unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382335>
- UNESCO (2022d). *Higher Education Global Data Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389859>
- UNESCO (2024a). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- UNESCO (2024b). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- UNESCO (2024c). *Higher education: figures at a glance*. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>
- UNESCO (2024d). *Six pillars for the digital transformation of education: a common framework*. UNESCO. UNESCO: Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391299>

- UNESCO (2024e). Breaking barriers in higher education for and with students with disabilities. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/breaking-barriers-higher-education-and-students-disabilities>
- UNESCO (2024f). Internationalizing higher education: findings from the fifth consultation the implementation of the Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education (1993). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389060>.
- UNESCO (2024g). Preliminary study on the technical and legal aspects relating to the desirability of revising the 1966 ILO-UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. UNESCO: Paris <https://www.teachertaskforce.org/knowledge-hub/preliminary-study-technical-and-legal-aspects-relating-desirability-revising-1966-ilo>
- UNESCO (2024h). *UNESCO Qualifications Passport gives hope to Zambian students who fled conflict in Sudan*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-qualifications-passport-gives-hope-zambian-students-who-fled-conflict-sudan>
- UNESCO (2025a). *Digital leap in East Asia: A regional synthesis on higher education transformation*. UNESCO Regional Office for East Asia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393828>
- UNESCO (2025b). *How students' innovation bridged higher education and employment in Gabon*. <https://www.unesco.org/en/articles/how-students-innovation-bridged-higher-education-and-employment-gabon>
- UNESCO (2025c). UNESCO survey: Two-thirds of higher education institutions have or are developing guidance on AI use. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-two-thirds-higher-education-institutions-have-or-are-developing-guidance-ai-use>
- UNESCO (2025d). *Status and trends of women in science: New insights and sectoral perspectives*. UNESCO: Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393768>
- UNESCO (2025e). *Higher Education. Figures at a Glance*. UNESCO: Paris <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394112>
- UNESCO (2025f). Basic texts, 2025 edition: including texts and amendments adopted by the General Conference at its 42nd session (Paris, 7-22 November 2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393725>
- UNESCO (2026). *Transforming Higher Education: Global collaboration on visioning and action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397582>
- UNESCO-ICHEI (2024). *Higher education in the era of artificial intelligence*. <https://es.ichei.org/Uploads/Download/2024-01-05/659775cab981e.pdf>
- UNESCO IESALC (2022a). The right to higher education: A social justice perspective. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381750>
- UNESCO IESALC (2022b). Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380988>
- UNESCO IESALC (2023). The right to higher education in the Arab States: briefing note compendium. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387585>
- UNESCO IESALC (2024a). Policy insight: Quotas in higher education policy. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2024/07/24/policy-insight-quotas-in-higher-education-policy/>
- UNESCO IESALC (2024b). Two decades of student mobility (2000–2020): Global and regional dynamics in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388552_eng
- UNESCO IESALC (2025). Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342>
- UNESCO IESALC (n.d.). Higher Education Policy Observatory (HEPO) <https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/page/home/>

- UNESCO Office in Almaty (2021). *Policy Brief: Higher Education in Central Asia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377911#:~:text=programme%20and%20meeting%20document&text=programme%20and%20meeting%20document&text=Corporate%20author&text=UNESCO%20Office%20in%20Almaty>
- Universities Australia. (2024). *2023 Indigenous Strategy Annual Report*. <https://universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2024/11/UA-Indigenous-Strategy-Report-2024.pdf>
- University of British Columbia. (n.d.). *Indigenous students / Indigenous programs & services*. UBC. Retrieved January 25, 2026, from <https://students.ok.ubc.ca/indigenous-students/>
- Usher, A., Burroughs, R. (2018) Targeted Free Tuition: A Global Analysis. Toronto, Canada, Higher Education Strategy Associates. <https://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2018/09/HESA-Targeted-Free-Tuition-A-Global-Analysis-FINAL-Embargo-Sept-20-2018-1.pdf>
- Usher, A. (Host). (2025, November 13). *Inside the global private higher education sector with Dan Levy* (Season 4, Episode 10) [Audio podcast episode]. In *The World of Higher Education*. Higher Education Strategy Associates. <https://worlded.transistor.fm/episodes/inside-the-global-private-higher-education-sector-with-dan-levy>
- von Hippel, P. T., & Hofflinger, A. (2020). The Data Revolution Comes to Higher Education: Identifying Students at Risk of Dropout in Chile. EdWorkingPaper No. 20-249. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University*. <https://eric.ed.gov/?id=ED671254>
- Walshe, J. (2023). *Women in university leadership – A lot done, but more to do*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230310140746346>
- Wang, L. (2023). *Equity, inclusion and the transformation of higher education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education>
- Wankhede, H. S. (2025). *Reserved faculty posts are still vacant and out of reach*. The Hindu. <https://www.thehindu.com/opinion/op-ed/reserved-faculty-posts-are-still-vacant-and-out-of-reach/article69760789.ece>
- Wauru, M. (2023). *Women still 'grossly' under-represented as academic leaders*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230809081939167>
- Welch, A. (2021). *Private higher education in East and Southeast Asia: Growth, challenges, implications* (Background paper prepared for the 2021/2 GEM Report). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380093>
- Williams, J., & Usher, A. (2022). *2022 world higher education: Institutions, students and funding*. Higher Education Strategy Associates. https://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2022/03/HESA_World-Higher-Education-2022_Main-Report-2.pdf
- Wilson, K., Neylon, C., Montgomery, L., Huang, C., Handcock, R. N., Roelofs, A., Hosking, R., & Ozaygen, A. (2022). Global diversity in higher education workforces: Towards openness. *Open Library of Humanities*, 8(1). <https://doi.org/10.16995/olh.4809>
- World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>
- Yang J., Zhang Y. & Labe, O. (2026). *Bridging the Gaps: Global Patterns and Institutional Drivers of Higher Education Data Availability*. Forthcoming.
- Zeidan, R., de Almeida, S. L., Bó, I., & Lewis, N., Jr. (2023). Racial and income-based affirmative action in higher education admissions: Lessons from the Brazilian experience. *Journal of Economic Surveys*, 38 (3), pg. 956-972. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/joes.12564>
- Zhang, C., Wu, Q., Wang, H., Luo, X., Wei, N., Pan, B., & Tong, J. (2021). Factors Affecting Campus Loans in Western China. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211023111>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Zvezdova, A., & Zhang, J. (Eds.). (2024). *Quality assurance and global tertiary education: Navigating challenges and embracing innovation* (APQN Conference anthology; St. Petersburg, Russia, September 26–29, 2024). Asia-Pacific Quality Network (APQN) & Certification Association "Russian Register". https://apqn.org/images/news/2024_APQN_Anthology.pdf

Annexes

Liste des indicateurs

Cette liste recense les principaux indicateurs utilisés dans le rapport – à savoir les indicateurs provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO) et les indicateurs statistiques provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Tous les indicateurs politiques de l'HEPO sont fondés sur un examen systématique des dispositions des constitutions, législations et textes politiques nationaux, à l'aide de critères de classification prédéfinis. Les indicateurs statistiques sont tirés de l'explorateur de données de l'ISU.

Les moyennes par région et groupe de revenu présentées dans ce rapport sont tirées directement de l'explorateur de données de l'ISU (pour les indicateurs statistiques) ou bien calculées par les auteurs sous forme de moyennes simples (non pondérées). Pour calculer ces moyennes, les auteurs se sont fondés sur les données nationales issues de l'explorateur de

données de l'ISU (pour les indicateurs statistiques pour lesquels il n'existait pas de valeur agrégée) et de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (pour les indicateurs politiques). Les sources de chaque indicateur et les méthodes de calcul sont précisées dans le rapport et dans les listes ci-dessous.

Les moyennes calculées reprennent les classifications par région et par groupe de revenu utilisées par l'HEPO, qui utilise lui-même les classifications de l'ISU. Elles sont consultables à l'adresse suivante : https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/static/countrydocs/cp/zz_Disclaimers/Country%20classifications%20by%20regions%20and%20income%20groups_06-2025.pdf.

En ce qui concerne les moyennes statistiques calculées, leur représentativité peut être affectée par la couverture insuffisante dans certaines régions. Les éventuelles limites sont précisées dans les remarques qui accompagnent les figures ainsi que dans la liste ci-dessous.

Chapitre 1 : Participation et achèvement

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays dont le cadre juridique national relatif à l'enseignement supérieur reconnaît explicitement le droit à l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays dont la Constitution nationale, la loi sur l'éducation ou la loi sur l'enseignement supérieur, le cas échéant, reconnaît explicitement le droit à l'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à accroître le taux de scolarisation général (sans cibler des groupes de population particuliers).	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Taux brut de scolarisation aux niveaux 6 à 8 de la CITE, hommes et femmes et ventilé par genre (%)		
<i>Description</i> : effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE), indépendamment de l'âge, en pourcentage de la population d'âge scolaire officiellement éligible correspondant au même niveau d'enseignement. Indicateur calculé pour la population totale (hommes et femmes) et pour les femmes seulement. Calculs des auteurs.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE), hommes et femmes et femmes seulement (nombre). Population en âge d'être scolarisée dans l'enseignement supérieur, hommes et femmes et femmes seulement (nombre).	<i>Année</i> : 2013-2023 (2011-2021 pour l'Afrique subsaharienne)
Répartition des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur par niveau de la CITE (6, 7 et 8), hommes et femmes (%)		
<i>Description</i> : effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur par niveau de la CITE (6, 7 et 8), indépendamment de l'âge, en pourcentage des effectifs scolarisés pour l'ensemble des niveaux 6 à 8. Indicateur calculé pour la population totale (hommes et femmes). Calculs des auteurs.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 6, 7 et 8 de la CITE), hommes et femmes (nombre).	<i>Année</i> : 2013-2023 (2011-2021 pour l'Afrique subsaharienne)
Pourcentage de femmes scolarisées dans l'enseignement supérieur par niveau de la CITE (6, 7 et 8)		
<i>Description</i> : femmes scolarisées dans l'enseignement supérieur par niveau de la CITE (6, 7 et 8), indépendamment de l'âge, en pourcentage des effectifs (hommes et femmes) scolarisés au niveau correspondant. Indicateur calculé séparément pour les niveaux 6, 7 et 8. Calculs des auteurs.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 6 à 8 de la CITE), hommes et femmes et femmes seulement (nombre).	<i>Année</i> : 2013-2023 (2011-2021 pour l'Afrique subsaharienne)
Taux brut d'obtention du diplôme du programmes de premier diplôme (niveaux 6 et 7 de la CITE), hommes et femmes et ventilé par genre (%)		
<i>Description</i> : nombre de diplômés des programmes d'enseignement supérieur du premier diplôme (aux niveaux 6 et 7 de la CITE) en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme du programme de premier diplôme le plus courant. Indicateur calculé pour la population totale (hommes et femmes) et pour les femmes seulement. Données agrégées fournies par l'ISU.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Taux brut d'obtention du diplôme du programme de premier diplôme (niveaux 6 et 7 de la CITE) dans l'enseignement supérieur.	<i>Année</i> : 2012, 2013, 2016, 2018, 2022, 2023

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 2 : Équité et inclusion

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer l'employabilité des diplômés		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer l'employabilité des diplômés (programmes plus pertinents, compétences adaptées aux besoins du marché du travail, services d'orientation professionnelle, etc.).	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIEPE, etc.)	<i>Year</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à accroître le taux de scolarisation général (sans cibler des groupes de population particuliers).	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIEPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de favoriser l'inclusion dans l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à accroître le taux de scolarisation pour certains groupes de population.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIEPE, PEER du Rapport GEM, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays ayant établi des quotas minimaux d'admission dans l'enseignement supérieur pour certains groupes de population		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant défini à l'échelle nationale des quotas minimaux d'admission dans l'enseignement supérieur pour certains groupes de populations. Les quotas renvoient aux pourcentages minimaux d'admission définis légalement ou administrativement pour les groupes désignés.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (PEER du Rapport GEM, OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Groupes de population concernés par les quotas minimaux d'admission dans l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : groupes de population explicitement couverts par les quotas minimaux d'admission dans des établissements d'enseignement supérieur définis à l'échelle nationale. Les quotas renvoient aux nombres de places réservées ou aux pourcentages minimaux de places disponibles réservées, définis légalement ou administrativement pour les groupes désignés. Classification fondée sur la législation nationale et les documents politiques officiels.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (PEER du Rapport GEM, OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer l'égalité des genres dans la population étudiante		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer l'égalité des genres dans la population étudiante (réduction des inégalités entre les genres en matière d'accès, de participation et d'achèvement ; lutte contre la discrimination et la violence liées au genre ; promotion d'une représentation équitable dans les différents domaines d'études, etc.).	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIEPE, PEER du Rapport GEM, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025

Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer l'égalité des genres dans les domaines STIM

Description : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer l'égalité des genres et/ou favoriser la représentation des femmes parmi les effectifs qui étudient les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM).

Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)

Année : 2024-2025

Pourcentage de pays dont le cadre juridique national relatif à l'enseignement supérieur mentionne explicitement l'équité et l'inclusion parmi les objectifs de l'enseignement supérieur

Description : pourcentage de pays dont la Constitution nationale, la loi sur l'éducation et/ou la loi sur l'enseignement supérieur, le cas échéant, mentionnent explicitement l'équité, l'inclusion ou des principes connexes (égalité des chances, absence de discrimination, justice sociale, etc.) parmi les objectifs de l'enseignement supérieur.

Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)

Année : 2024-2025

Groupes de population ciblés par les programmes nationaux de bourses couvrant l'enseignement supérieur

Description : groupes de population explicitement définis dans la législation ou les politiques nationales comme bénéficiaires éligibles ou prioritaires des programmes de bourses ou de subventions gérés par l'État visant à financer les études dans les établissements d'enseignement supérieur nationaux.

Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (PEE du Rapport GEM, OIT, Eurydice, etc.)

Année : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Pourcentage de chercheuses (dans les effectifs)

Description : pourcentage de femmes parmi l'ensemble des chercheurs (dénombrement des effectifs). Les effectifs du personnel de R&D représentent le nombre total d'individus contribuant à la R&D interne, à l'échelle d'une unité statistique ou d'un agrégat, pendant une période de référence donnée (généralement une année calendaire).

Sources des données : explorateur de données de l'ISU.
· Chercheurs (effectifs) - % de femmes.

Année : 2022

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 3 : Gouvernance et cadres législatifs

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Niveau juridictionnel de l'autorité législative sur les systèmes d'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : niveau juridictionnel de l'autorité législative qui s'exerce sur les systèmes d'enseignement supérieur. Trois catégories : (i) niveau national ; (ii) niveau infranational (États fédéraux ou provinces, par exemple) ; ou (iii) autorité législative partagée entre le niveau national et le niveau infranational.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Niveau administratif des entités publiques exerçant une responsabilité directe sur l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : niveau de l'unité administrative publique qui exerce une responsabilité directe sur l'enseignement supérieur. Trois catégories : (i) niveau d'un ministère ou équivalent (niveau 1) ; (ii) niveau d'un ministère délégué ou équivalent (niveau 2) ; ou (iii) niveaux administratifs inférieurs (niveau 3 ou inférieur).	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays dans lesquels l'autonomie des établissements supérieurs est reconnue par la loi		
<i>Description</i> : pourcentage de pays dont la législation nationale reconnaît explicitement l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. Cette reconnaissance renvoie à l'existence de dispositions juridiques officielles affirmant l'autonomie des établissements dans au moins un domaine.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays qui disposent d'une législation régissant l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays qui disposent d'un cadre législatif global pour le secteur de l'enseignement supérieur. Trois catégories : (i) existence d'une loi nationale dédiée à l'enseignement supérieur ; (ii) existence d'une loi générale sur l'éducation qui couvre l'enseignement supérieur ; (iii) aucun cadre législatif global régissant l'enseignement supérieur identifié.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays dont la législation autorise l'implantation de prestataires privés de l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays dont la législation nationale autorise la création et le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur privés au sein du système de l'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (PEER du Rapport UNESCO, OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Pourcentage de scolarisation dans des établissements d'enseignement supérieur privés, hommes et femmes (%)		
<i>Description</i> : taux de scolarisation dans des établissements d'enseignement supérieur privés (niveaux 5 à 8 de la CITE), en pourcentage du taux de scolarisation total (établissements publics et privés) pour le même niveau d'enseignement.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Pourcentage de scolarisation dans des établissements d'enseignement supérieur privés, hommes et femmes (%).	<i>Année</i> : 2022

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 4 : Assurance qualité externe

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays dont la législation impose la création d'au moins une agence d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur		
Description : pourcentage de pays dont la législation nationale impose la création d'au moins une agence chargée de l'assurance qualité d'enseignement supérieur.	Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, profils UNESCO des États parties à la Convention mondiale, etc.)	Année : 2024-2025
Pourcentage de pays dont la législation exige que les agences d'assurance qualité établissent des normes pour l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et/ou de leurs programmes		
Description : pourcentage de pays dont la législation nationale exige que les agences d'assurance qualité établissent des normes pour l'évaluation ou l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et/ou de leurs programmes.	Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	Année : 2024-2025
Pourcentage de pays dans lesquels l'autonomie des agences d'assurance qualité est reconnue par la loi		
Description : pourcentage de pays dont la législation nationale reconnaît explicitement l'autonomie des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.	Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	Année : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

Chapitre 5 : Financement de l'enseignement supérieur

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays dont le cadre juridique national relatif à l'enseignement supérieur prévoient la gratuité de l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays dont la Constitution, la loi sur l'éducation et/ou la loi sur l'enseignement supérieur, le cas échéant, stipulent que l'enseignement supérieur est gratuit.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Niveau juridictionnel de l'autorité législative sur les systèmes d'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : niveau juridictionnel de l'autorité législative qui s'exerce sur les systèmes d'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, Eurydice, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Scolarisation dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE), hommes et femmes (nombre)		
<i>Description</i> : nombre de personnes officiellement inscrites dans un programme de l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE), indépendamment de l'âge.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Scolarisation dans l'enseignement supérieur, tous programmes confondus, hommes et femmes (nombre).	<i>Année</i> : 2023
Dépenses publiques dans l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB		
<i>Description</i> : dépenses publiques dans l'enseignement supérieur (courantes et en capital), en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) pour un exercice financier donné.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Dépenses publiques dans l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB (%).	<i>Année</i> : 2022
Financement public initial par étudiant dans l'enseignement supérieur, en dollars É-U à PPA constante		
<i>Description</i> : financement public initial total par étudiant scolarisé dans l'enseignement supérieur à un niveau donné et pour une année donnée.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Financement public initial par étudiant dans l'enseignement supérieur, en dollars É-U à PPA constante.	<i>Année</i> : 2022, 2023
Financement initial pris en charge par les ménages par étudiant dans l'enseignement supérieur, en dollars É-U à PPA constante		
<i>Description</i> : financement initial total pris en charge par les ménages/les étudiants par étudiant scolarisé dans l'enseignement supérieur à un niveau donné et pour une année donnée.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Financement initial des ménages par étudiant dans l'enseignement supérieur, en dollars É-U à PPA constante.	<i>Année</i> : 2022, 2023

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 6 : Transformation numérique et intelligence artificielle

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de faire avancer la transformation numérique de l'enseignement		
Description : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur -- plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel -- qui comprend des objectifs explicites visant à faire avancer la transformation numérique de l'enseignement.	Sources des données : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	Année : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

Chapitre 7 : Personnel enseignant de l'enseignement supérieur

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer les compétences pédagogiques du personnel enseignant		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer les compétences pédagogiques du personnel enseignant.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer le bien-être du personnel de l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer le bien-être du personnel de l'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer l'égalité des genres dans le personnel de l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer l'égalité des genres dans le personnel de l'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays dont le cadre juridique national relatif à l'enseignement supérieur reconnaît explicitement la liberté académique		
<i>Description</i> : pourcentage de pays dont la législation nationale reconnaît explicitement la liberté académique.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Représentation des femmes dans le personnel enseignant de l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : nombre d'enseignantes dans l'enseignement supérieur, en pourcentage du nombre total d'enseignants (hommes et femmes) au même niveau pour une année universitaire donnée.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Pourcentage de femmes parmi les enseignants de l'enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) (%).	<i>Année</i> : 2015-2024 (2015-2022 pour l'Afrique subsaharienne ; pas de données disponibles pour l'Asie de l'Est et le Pacifique ; 2015-2023 pour les niveaux de revenu ; 2017-2023 pour les pays à revenu faible).

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 8 : Tendances relatives à la mobilité entrante et sortante

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'accroître la mobilité sortante des étudiants		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à accroître la mobilité sortante.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'accroître la mobilité entrante des étudiants		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à accroître la mobilité entrante.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif d'améliorer la visibilité et la réputation de l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à améliorer la visibilité internationale et la réputation.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays disposant d'un plan national relatif à l'enseignement supérieur qui comprend l'objectif de stimuler le dialogue interculturel		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant adopté un plan national relatif à l'enseignement supérieur – plan sectoriel spécifique ou section dédiée à l'enseignement supérieur dans un plan multisectoriel – qui comprend des objectifs explicites visant à stimuler le dialogue interculturel.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (portail Planipolis de l'IIPE, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, hommes et femmes		
<i>Description</i> : nombre total des étudiants en mobilité internationale d'un pays donné inscrits dans un établissement de l'enseignement supérieur à l'étranger, indépendamment de l'âge et du genre.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, tous pays confondus, hommes et femmes (estimation de l'ISU).	<i>Année</i> : 2002-2023
Taux de mobilité sortante, hommes et femmes (%)		
<i>Description</i> : nombre d'étudiants d'un pays donné qui étudient à l'étranger, en pourcentage des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur dans ce pays.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Taux de mobilité sortante, toutes régions confondues, hommes et femmes (estimation de l'ISU) (%).	<i>Année</i> : 2003-2023 (2003-2021 pour l'Afrique subsaharienne)
Nombre total d'étudiants en mobilité entrante, hommes et femmes		
<i>Description</i> : nombre total des étudiants en mobilité internationale qui entrent dans l'enseignement supérieur d'un pays donné, indépendamment de l'âge et du genre.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Nombre total d'étudiants en mobilité entrante, hommes et femme.	<i>Année</i> : 2002-2023
Pourcentage de femmes parmi les étudiants en mobilité sortante (%)		
<i>Description</i> : nombre de femmes parmi les étudiants en mobilité sortante, en pourcentage des étudiants en mobilité internationale qui se rendent dans un pays donné, indépendamment de l'âge.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, tous pays confondus, femmes (estimation de l'ISU) ; · Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, tous pays confondus, hommes et femmes.	<i>Année</i> : 2023
Indice ajusté de parité entre les genres pour les étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité sortante		
<i>Description</i> : rapport entre les hommes et les femmes parmi les étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité sortante, ajusté pour tenir compte du déséquilibre entre les genres dans les effectifs totaux de l'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, tous pays confondus, indice ajusté de parité entre les genres.	<i>Année</i> : 2023
Pourcentage de femmes parmi les étudiants en mobilité entrante		
<i>Description</i> : nombre de femmes parmi les étudiants en mobilité entrante, en pourcentage des étudiants en mobilité internationale qui entrent dans l'enseignement supérieur d'un pays donné, indépendamment de l'âge.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Nombre total d'étudiants en mobilité entrante, femmes. · Nombre total d'étudiants en mobilité entrante, hommes et femmes.	<i>Année</i> : 2023

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 9 : Reconnaissance des qualifications étrangères

■ Provenant de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO)

Pourcentage de pays ayant adopté une législation ou une politique visant à reconnaître les qualifications étrangères relatives à l'enseignement supérieur		
<i>Description</i> : pourcentage de pays dont la législation nationale ou une politique dédiée prévoit la reconnaissance des qualifications étrangères relatives à l'enseignement supérieur.	<i>Sources des données</i> : sites gouvernementaux officiels et/ou base de données d'organisations internationales (OIT, etc.)	<i>Année</i> : 2024-2025
Pourcentage de pays ayant ratifié au moins une des conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications		
<i>Description</i> : pourcentage de pays ayant ratifié au moins une des conventions de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, dont la Convention mondiale et les conventions régionales.	<i>Sources des données</i> : UNESCO, état officiel des ratifications de la Convention mondiale et des conventions régionales sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur.	<i>Année</i> : 2024-2026

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://hepo.iesalc.unesco.org/>

■ Provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, hommes et femmes		
<i>Description</i> : nombre total des étudiants en mobilité internationale d'un pays donné inscrits dans un établissement de l'enseignement supérieur à l'étranger, indépendamment de l'âge et du genre.	<i>Sources des données</i> : explorateur de données de l'ISU. · Nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale qui partent étudier à l'étranger, tous pays confondus, hommes et femmes (estimation de l'ISU),	<i>Année</i> : 2003, 2023

Des informations complémentaires sur les indicateurs sont disponibles à l'adresse : <https://databrowser.uis.unesco.org>

Chapitre 10 : Plaidoyer en faveur des réfugiés et des personnes déplacées

À l'heure actuelle, l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ne disposent pas d'indicateurs concernant les réfugiés et les personnes déplacées.



unesco

International Institute for
Higher Education in Latin
America and the Caribbean

Rapport sur les tendances mondiales de l'enseignement supérieur

Soutenir l'inclusion l'équité et la qualité à l'ère de la mobilité internationale

Ce rapport s'appuie sur les données de l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur – qui comprennent plus de 40 indicateurs politiques et toute la gamme des statistiques sur l'enseignement supérieur compilées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) – et sur une revue de la littérature complémentaire. Parce qu'il présente des données concernant 146 pays – recueillies par l'Observatoire des politiques de l'enseignement supérieur (HEPO) – et propose une analyse approfondie des politiques concernant 10 domaines thématiques, ce rapport constitue une base d'éléments factuels qui dépassent le cadre des simples statistiques pour mettre en évidence les schémas plus profonds qui façonnent ce secteur. Il examine l'évolution de l'enseignement supérieur en faisant le point sur les politiques et les tendances marquantes liées à un certain nombre d'aspects importants : participation et achèvement, équité et inclusion, gouvernance et cadres législatifs, assurance qualité externe, financement, transformation numérique et IA, personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Il met aussi l'accent sur la mobilité des étudiants, en s'intéressant aux flux entrants et sortants, à la reconnaissance des qualifications étrangères et au cas particulier des réfugiés et des personnes déplacées. Ce rapport cherche à sensibiliser et à donner une meilleure compréhension de la situation mondiale de l'enseignement supérieur, à éclairer l'élaboration des politiques, à stimuler le dialogue entre les parties prenantes et à contribuer à la mise en place de systèmes d'enseignement supérieur plus inclusifs, plus résilients et davantage tournés vers l'avenir.



info-IESALC@unesco.org



iesalc.unesco.org



[@unesco_iesalc](https://twitter.com/unesco_iesalc)



[UNESCO IESALC](https://www.linkedin.com/company/unesco-iesalc)



[@unesco_iesalc](https://www.facebook.com/unesco_iesalc)



[@unesco.iesalc](https://www.instagram.com/unesco.iesalc)