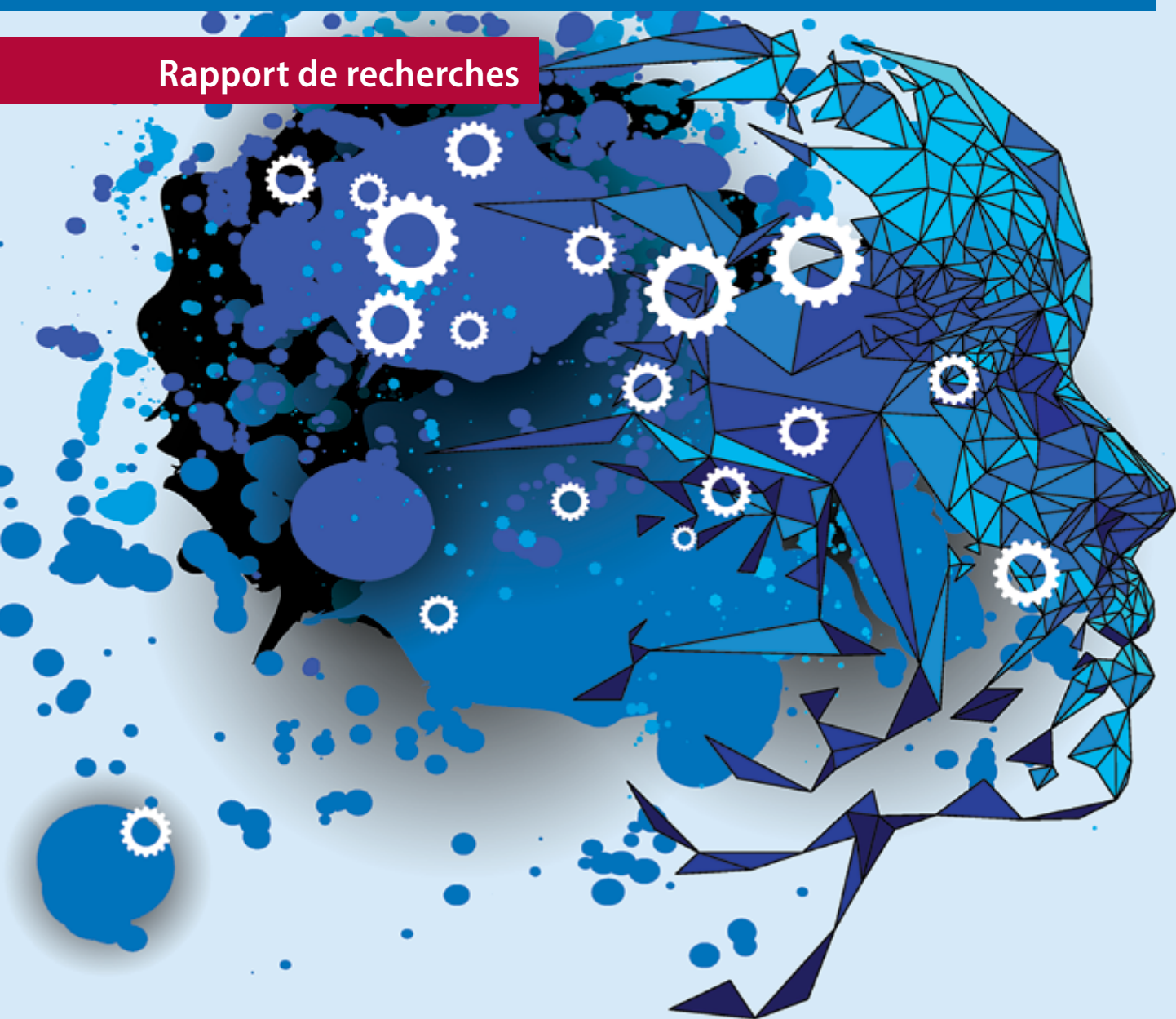


Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur

Rapport de recherches



Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur

Rapport de recherches

Publié en 2023 par

l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie
Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg, Allemagne

© UNESCO et Université ouverte de Shanghai

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) se consacre à la recherche, au renforcement des capacités, à la mise en réseau et à la publication. Il concentre ses activités sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens. Alors que les programmes de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'UIL 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 cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne coïncident pas nécessairement avec celles de l'UNESCO ou de l'UIL.

ISBN 978-92-820-2153-8

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 (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).



La publication du rapport qui suit s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste sur la contribution à l'apprentissage tout au long de la vie des établissements d'enseignement supérieur, mené par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et l'Université ouverte de Shanghai (SOU) de 2020 à 2022. Les principaux volets du projet sont notamment une revue approfondie de la littérature, une enquête internationale sur l'engagement des établissements d'enseignement supérieur (EES) en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) et des études de cas d'approches de l'ATLV à l'échelle institutionnelle. Ces travaux sont complétés par trois études thématiques sur (1) le rôle des universités dans le développement de villes apprenantes, (2) la réponse des universités aux besoins des apprenants plus âgés et (3) la responsabilité sociale et l'engagement communautaire des universités. Cette étude, fondée sur des données quantitatives et qualitatives exhaustives recueillies dans toutes les régions du monde, représente une avancée majeure vers la création d'une base internationale de connaissances sur le rôle que jouent les EES pour offrir l'ATLV à tous.

Le projet de recherches a été supervisé par le directeur de l'UIL, M. David Atchoarena, coordonné par le chef d'équipe M. Raúl Valdés-Cotera et mené par Mme Edith Hammer, Mme Mo Wang et Mme Nora Lorenz, avec l'aide de M. Nicolas Jonas et de M. Alex Howells.

Titre original anglais : *International trends of lifelong learning in higher education – Research report, 2023*

Traduction française : Claire Debard

Graphisme et mise en page : Christiane Marwecki

Table des matières

	Avant-propos	6
	Remerciements	8
	Résumé analytique	9
1	Introduction	11
1.1	Tendances mondiales et nouvelles missions de l'enseignement supérieur	11
1.2	Méthodologie	13
1.3	Aperçu des différents chapitres	16
2	Environnements politiques pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur	17
2.1	Législations, politiques et cadres d'action nationaux	17
2.2	Approches et stratégies institutionnelles pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie	20
2.3	Résumé des principaux résultats	25
3	Gouvernance institutionnelle et mise en œuvre de l'ATLV dans les EES	27
3.1	Structure et organisation de l'apprentissage tout au long de la vie	28
3.2	Financement de l'apprentissage tout au long de la vie	31
3.3	Assurance qualité de l'apprentissage tout au long de la vie	33
3.4	Points forts et difficultés dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie	36
3.5	Résumé des principaux résultats	37
4	Élargissement de l'accès par la diversification et la flexibilité	39
4.1	Apprenants non-traditionnels et groupes vulnérables	41
4.2	Diversification de l'apprentissage	42
4.3	Parcours d'apprentissage flexibles	45
4.4	Apprentissage assisté par la technologie	51
4.5	Responsabilité sociale et partenariats locaux	54
4.6	Résumé des principaux résultats	59
5	Remarques finales	62
	Références	55
	Annexe	73

Tableaux

Tableau 1.	EES ayant participé à l'enquête par région	14
Tableau 2.	Répartition des différents types et formes d'EES ayant participé à l'enquête	15
Tableau 3.	Stratégies d'ATLV des EES	20
Tableau 4.	Possibilités d'admission dans les EES	49
Tableau 5.	Voies de transition dans les EES	50

Graphiques

Graphique 1.	Définition de l'apprentissage tout au long de la vie comme une mission des EES dans la législation nationale	18
Graphique 2.	Lien entre législation nationale et priorité accordée à l'ATLV dans les énoncés de mission des EES	22
Graphique 3.	Lien entre législation nationale et stratégies des EES	22
Graphique 4.	Mise en pratique des stratégies en matière d'ATLV	23
Graphique 5.	Principaux moteurs internes et externes du développement de l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES	24
Graphique 6.	Fonctions des unités d'apprentissage tout au long de la vie des EES	29
Graphique 7.	Lien entre l'existence d'une stratégie institutionnelle en matière d'ATLV et celle d'une unité dédiée à l'ATLV	30
Graphique 8.	Sources de financement de l'ATLV dans les établissements d'enseignement	31
Graphique 9.	Sources de financement individuel des apprenants	32
Graphique 10.	Procédures d'assurance qualité appliquées à l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES	34
Graphique 11.	Lien entre stratégie d'ATLV des EES et mécanismes d'assurance qualité	35
Graphique 12.	Points forts et difficultés de mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES	36
Graphique 13.	Groupes-cibles privilégiés	42
Graphique 14.	Modes de dispense de programmes diplômants	43
Graphique 15.	Modes de dispense de programmes non diplômants	44
Graphique 16.	Titres de compétences numériques et non numériques alternatifs	45

Graphique 17. Types de politiques de soutien aux parcours d'apprentissage flexibles	46
Graphique 18. Objectifs des parcours d'apprentissage flexibles des EES	47
Graphique 19. Liens entre stratégies institutionnelles en matière d'ATLV et politiques de soutien des parcours d'apprentissage flexibles (PAF)	47
Graphique 20. Lien entre politiques en matière de PAF et dispositifs d'orientation	48
Graphique 21. Apprentissage assisté par la technologie et ATLV	52
Graphique 22. Lien entre taille de l'établissement et apprentissage assisté par la technologie sous forme de MOOC	53
Graphique 23. Contribution de l'ATLV au développement durable	56
Graphique 24. Engagement des EES au sein de leurs communautés	57
Graphique 25. Collaboration des EES avec le secteur privé	58

Encadrés

Encadré 1. Exemples de politiques de promotion de l'ATLV en tant que mission de l'enseignement supérieur	19
Encadré 2. Exemples d'approches institutionnelles de l'ATLV	21
Encadré 3. Exemple de structures d'organisation de l'ATLV	30
Encadré 4. Exemples de financement de l'ATLV	33
Encadré 5. Exemple d'assurance qualité appliquée à l'apprentissage tout au long de la vie	35
Encadré 6. Exemples d'apprentissage et de parcours flexibles dans l'enseignement supérieur	51
Encadré 7. Exemples de promotion de l'ATLV par l'apprentissage assisté par la technologie	54
Encadré 8. Exemples d'engagement communautaire de la part d'EES	59

Avant-propos

Dans le contexte actuel de progrès technologiques rapides, de crise du climat, d'inégalités sociales persistantes et de profonds changements démographiques, il importe de repenser l'apprentissage pour tous les âges et de transformer en profondeur les systèmes éducatifs. Sur des marchés du travail de plus en plus imprévisibles, le renouvellement et le renforcement des compétences constituent désormais des étapes essentielles de tous les parcours professionnels. Par ailleurs avec la numérisation, la robotique et l'automatisation, le passage à des économies à faible émission de carbone devrait lui aussi transformer les marchés du travail, ce qui se traduira par une demande croissante de compétences pour accompagner cette transition verte. Mais ces évolutions vont aussi exacerber les inégalités entre les différents groupes de populations et frapper de manière disproportionnée ceux qui sont déjà défavorisés.

Les établissements d'enseignement supérieur (EES) ont un rôle central à jouer dans le développement des connaissances et des compétences nécessaires à des sociétés saines, prospères et inclusives. Cependant, ils ne pourront relever les défis posés au niveau mondial que s'ils évoluent pour devenir des établissements d'apprentissage tout au long de la vie et s'ils démontrent une forte volonté de flexibilité et la réactivité nécessaire pour satisfaire les besoins de différents groupes d'apprenants. Pour répondre à cette diversité, les EES doivent subir une transformation. En premier lieu, ils doivent offrir aux apprenants adultes un mode d'apprentissage et d'évaluation plus flexible. Ensuite, ils doivent développer des pédagogies innovantes qui reconnaissent et exploitent les expériences professionnelles et personnelles des apprenants. Enfin, ils doivent mettre en place des parcours d'apprentissage flexibles, et pour cela consolider les dispositifs d'information et d'orientation. Il est également essentiel de développer des partenariats avec le secteur privé et les organisations communautaires pour garantir la pertinence des compétences développées et l'aptitude à l'emploi des apprenants, tout en relevant les défis les plus urgents au niveau local.

Il convient de noter que le rôle de l'enseignement supérieur va bien au-delà des seules compétences nécessaires au travail. Nous devons pouvoir garantir que tous, et en particulier les groupes les plus vulnérables, profitent à chances égales des possibilités d'apprentissage offertes. Or, rendre l'enseignement supérieur plus inclusif et équitable exige l'engagement des gouvernements (auxquels il incombe de mettre en place des environnements politiques et des mécanismes

de financement propices à l'apprentissage tout au long de la vie) et des directions des établissements (qui sont responsables de l'intégration de l'apprentissage tout au long de la vie au quotidien universitaire). De même, il est essentiel de nouer des liens solides entre l'enseignement supérieur et les écoles, entre l'enseignement technique et professionnel et les établissements de formation, et entre les employeurs et les communautés pour garantir un apprentissage tout au long de la vie dans toutes les dimensions de la vie.

Face au contexte actuel de crise mondiale de l'éducation et de reconnaissance croissante de l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a mené un vaste projet de recherches avec, notamment, une étude internationale de la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage tout au long de la vie. Les résultats en sont présentés dans le rapport qui suit.

Ces nouvelles données, et en particulier les réponses de 399 établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier, fournissent des éclairages décisifs sur les manières dont l'apprentissage tout au long de la vie est intégré aux structures et aux pratiques de l'enseignement supérieur. Une sélection des résultats de l'enquête a été présentée lors de plusieurs manifestations internationales et régionales au cours de l'année 2022, parmi lesquelles la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur de Barcelone (WHEC2022). Ils ont suscité beaucoup d'intérêt de la part du public, preuve de l'importance du sujet pour l'enseignement supérieur.

Dans le cadre du débat mondial actuel sur la transformation de l'éducation, l'idée de la reconnaissance d'un droit universel à l'apprentissage tout au long de la vie gagne du terrain. L'appel à créer ce droit figure également dans le rapport du secrétaire général de l'ONU « Notre programme commun » (Nations Unies, 2021) et a été repris à la septième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VII) en juin 2022, ainsi qu'au Sommet sur la transformation de l'éducation à l'automne 2022. Or, les universités et les autres EES sont des acteurs essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie. La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation mentionne ainsi dans son rapport « Repenser nos futurs ensemble » que « Ce nouveau contrat social pour l'éducation ne pourra pas se faire sans l'apport des universités et des établissements d'enseignement supérieur. » (Commission internationale sur Les futurs

de l'éducation, 2021, p. 6) et sont appelés à « s'impliquer davantage dans les pratiques d'éducation des adultes » (ibid., p. 172).

Dans le cadre plus large de ces évolutions à l'échelle internationale et du Programme de développement durable à l'horizon 2030, l'UIL poursuit ses efforts pour promouvoir la recherche et le renforcement des capacités en matière d'apprentissage tout au long de la vie, et ce également dans l'enseignement supérieur.

Le rapport qui suit comporte des témoignages marquants et des réflexions approfondies sur les contributions à l'apprentissage tout au long de la vie que les établissements d'enseignement supérieur peuvent apporter et apportent déjà. J'espère qu'il constituera pour ses lecteurs une source d'inspiration et les incitera à poursuivre des recherches et à effectuer des avancées pratiques dans ce domaine.

David Atchoarena,
directeur, Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage tout au long de la vie

Remerciements

Ce rapport d'enquête intitulé *Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur* est le fruit des efforts d'un grand nombre d'individus et d'institutions dans le monde entier. L'UIL tient avant tout à remercier les équipes des 399 établissements d'enseignement supérieur qui ont pris le temps de remplir le questionnaire en ligne et ont ainsi enrichi le rapport avec des données précises et des éclairages passionnants.

Le rapport a été rédigé dans le cadre plus large de la recherche menée par l'UIL sur la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage tout au long de la vie, qui elle-même a été rendue possible grâce au financement par l'Université ouverte de Shanghai (SOU), en République populaire de Chine. Nous remercions M. Wei Jia, président de la SOU, et Mme Wen Yuan, ancienne présidente de la SOU, ainsi que nos collègues Mme Zhuhua Weng, Mme Yu Han et Mme Xiaojie Xue pour leur soutien continu et leur collaboration sans faille au cours des trois dernières années.

L'Association internationale des universités (AIU) a aidé l'Institut à mettre au point et à réaliser l'enquête, ainsi qu'à traiter les résultats. C'est grâce au réseau mondial et aux efforts de l'AIU que cette étude a pu être réalisée avec succès. Nous remercions tout particulièrement Mme Hilligje van't Land, secrétaire générale de l'AIU, qui a dirigé les opérations. Sa connaissance et son expérience exceptionnelles de l'enseignement supérieur ont été extrêmement profitables au projet. L'UIL remercie également Mme Lianne Guerra dont l'aide a été précieuse pour élaborer et mettre en œuvre l'enquête.

Un questionnaire-pilote a été adressé au deuxième trimestre 2020 à 18 établissements d'enseignement supérieur de toutes les régions de l'UNESCO, à savoir l'université del Salvador (Argentine), l'université d'Abomey-Calavi (Bénin), l'université de Turku (Finlande), la FernUniversität à Hagen (Allemagne), l'université de Pécs (Hongrie), l'université de Bologne Alma Mater Studiorum (Italie), l'université des Indes occidentales (Jamaïque), l'université Tokai (Japon), l'université de Duhok (Iraq), l'Université normale de la Chine de l'Est (République populaire de Chine), l'université du Qatar (Qatar), l'université Ajou (République de Corée), l'université du

Rwanda (Rwanda), l'université d'Afrique du Sud (Afrique du Sud), l'Université ouverte de Catalogne (Espagne), l'université de Gulu et l'université de Makerere (Ouganda) et l'université de Swansea (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord). Il a joué un rôle-clé pour le développement de l'outil d'enquête et nous remercions ceux qui l'ont rempli pour leurs réponses et leurs commentaires.

Le projet de recherches a également bénéficié de la collaboration de plusieurs partenaires qui ont contribué à diffuser largement l'enquête, notamment l'Association des universités africaines (AUA), le Réseau de formation continue pour l'Amérique latine et l'Europe (RECLA), l'Association européenne de l'Université (EUA), le Réseau européen d'éducation permanente universitaire (eucen), l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ-UNESCO) et l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC).

Un groupe consultatif a accompagné le projet au cours de ses différentes phases et a contribué à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'enquête, il était composé de M. Uwe Elsholz, M. Etienne Ehouan Ehile, Mme Nadia Gamal el-Din, Mme Margarita Guarello de Toro, Mme Michaela Martin, M. Balázs Németh, M. Michael Osborne, M. Séamus Ó Tuama, M. Francesc Pedró, M. Johnny Sung, Mme Stamenka Uvalić-Trumbić, Mme Hilligje van't Land, M. Peter Wells, M. Lizhong Yu et Mme Thérèse Zhang Pulkowski.

Nous remercions aussi M. Francesc Pedró, M. Jaime Félix Roser Chinchilla, Mme Alep Blancas, M. Balázs Németh et Mme Thérèse Zhang Pulkowski pour le temps qu'ils ont consacré à revoir le rapport provisoire et pour leurs précieuses remarques en retour.

Outre les résultats de l'enquête, les différents chapitres du rapport sont complétés par une série de documents d'information qui ont été préparés par M. Sergio Cardenas, Mme Nora Lorenz et Mme Stamenka Uvalić-Trumbić. Enfin, Mme Ashley Stepanek Lockhart et les collaboratrices internes de l'UIL Mme Kirstin Sonne, Mme Pauline Crepy, Mme Nilakshi Das et Mme Marta Borg-Rodriguez ont contribué à la rédaction du texte initial.

Résumé analytique

Le rapport de recherches qui suit, *Tendances internationales de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur*, donne une vision exhaustive de l'évolution mondiale de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) dans l'enseignement supérieur. Il analyse l'apport des établissements d'enseignement supérieur (EES) à l'ATLV et présente le niveau d'avancement dans différents domaines de sa mise en œuvre. Le rapport s'appuie sur les résultats d'une enquête internationale menée en 2020 sous la direction de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), en collaboration avec l'Association internationale des universités (AIU) et l'Université ouverte de Shanghai (SOU).

L'enquête a obtenu des réponses exploitables de 399 établissements dans 96 pays de toutes les régions du monde. Le rapport s'attache à trois aspects principaux de l'institutionnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur, à savoir les environnements politiques qui contribuent à sa promotion dans les EES, la gouvernance institutionnelle et la mise en œuvre, et enfin la manière dont les EES élargissent l'accès à l'ATLV par la diversification et la flexibilité et la mesure dans laquelle ils le font.

Principaux résultats

Environnements politiques

- L'existence de législations et de cadres d'action nationaux témoigne d'un soutien politique et favorise la mise en œuvre de l'ATLV au niveau des EES et l'allocation de ressources. Près des deux tiers des EES qui ont participé à l'enquête ont déclaré que leur pays avait mis en place une législation nationale en la matière, faisant état d'un fort engagement national pour élargir l'offre d'ATLV dans l'enseignement supérieur.
- L'apprentissage tout au long de la vie est une priorité pour beaucoup des EES interrogés, ce dont font état leurs énoncés de mission. On en déduit que ces établissements considèrent sans doute réellement l'ATLV comme relevant de la responsabilité des EES.
- Au niveau institutionnel, les stratégies et politiques mises en œuvre sont les moteurs du développement de l'ATLV et témoignent de l'engagement et des intentions des établissements. Une nette majorité d'entre eux a mis en place une stratégie en la matière et la plus grande proportion a précisé qu'il s'agissait d'une stratégie à l'échelle institutionnelle. Ils sont également majoritaires à avoir fait part d'une forte intention de mettre la politique en pratique.
- Un rapport positif existe entre les législations nationales en faveur de l'ATLV et l'existence de stratégies à l'échelle institutionnelle, il révèle l'importance des environnements politiques nationaux et de la promotion de l'ATLV au sein des EES.

Gouvernance institutionnelle et mise en œuvre

- Les approches de mise en œuvre de l'ATLV à l'échelle des établissements exigent des structures d'organisation, des ressources suffisantes et la gestion des parties prenantes. Ces points sont déterminants pour la manière dont l'ATLV est organisé et dispensé, ainsi qu'en fin de compte pour les possibilités d'apprentissage mises à la disposition des apprenants.
- La mise en place d'une unité centrale de coordination de l'ATLV peut contribuer à faciliter sa mise en œuvre. Près de la moitié des EES ont fait état d'une unité dédiée à l'ATLV dont les fonctions varient.
- Dans le contexte d'une baisse généralisée du financement public de l'enseignement supérieur, les EES ont cité les droits de scolarité comme principale source de financement institutionnel de l'ATLV, avec les services à la demande. Les apprenants doivent cependant le plus souvent compter sur leurs ressources personnelles pour pouvoir participer à un programme d'ATLV. Si ces résultats correspondent aux tendances générales, il est essentiel de les mettre en rapport avec l'élargissement de l'accès qui devrait aller de pair avec le développement de l'ATLV.

- Autre élément-clé de la mise en œuvre de l'ATLV, l'assurance qualité présente un niveau d'institutionnalisation prometteur, même si les mécanismes appliqués à l'ATLV ne sont pas encore comparables à ceux qui existent pour les programmes d'études réguliers. Près de la moitié des établissements interrogés ont mentionné avoir mis en place des procédures d'assurance qualité systématiques pour l'ATLV. Un rapport positif existe également entre les procédures d'assurance qualité et les stratégies institutionnelles, qui souligne l'importance d'un environnement politique favorable.
- Les parcours d'apprentissage flexibles (PAF) favorisent l'accès à l'enseignement supérieur et les possibilités de transfert entre les différents établissements et programmes. Près des deux tiers des EES ayant répondu à l'enquête ont mentionné avoir mis en place des politiques de promotion des PAF.
- L'admission semble être un obstacle majeur au développement de l'ATLV dans les EES. La plupart des établissements de l'échantillon ont encore une politique restrictive et exigent un certificat de fin d'enseignement secondaire pour accéder à l'enseignement supérieur.

Diversification et flexibilité pour élargir l'accès à l'ATLV

- Faire de l'apprentissage tout au long de la vie une mission centrale des EES signifie les ouvrir à un groupe-cible plus large et y introduire des formes d'apprentissage plus innovantes et plus flexibles pour répondre aux besoins divers des apprenants non traditionnels.
- En termes d'accès et d'inclusion, les deux principaux groupes ciblés par les EES sont (1) les actifs qui doivent renouveler et renforcer leurs compétences et (2) les collaborateurs d'organisations publiques et privées. Cela signifie que les EES se concentrent sur l'évolution professionnelle mais prêtent relativement peu d'attention aux groupes marginalisés et aux apprenants non traditionnels.
- Pour répondre aux besoins divers des apprenants tout au long de la vie, des horaires, lieux et modalités d'apprentissage plus flexibles sont nécessaires, ainsi que des programmes non diplômants plus courts et des titres de compétences alternatifs qui certifient les résultats de l'apprentissage. Si les formats d'apprentissage traditionnels l'emportent sur les formats plus flexibles dans les EES interrogés, ces derniers gagnent cependant du terrain. La majorité des EES de l'échantillon fait notamment un usage intensif de l'apprentissage en ligne et d'autres formes d'apprentissage assisté par la technologie, tandis qu'un peu plus de la moitié propose au moins une forme de titres de compétences numériques et non numériques alternatifs, en plus des diplômes, certificats et examens traditionnels.
- Les établissements se montrent déterminés à respecter le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et 270 d'entre eux affirment que leur offre d'ATLV a pour but d'y parvenir. Parmi ces derniers, presque tous déclarent aussi que l'ATLV contribue « fortement » ou « dans une certaine mesure » à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que l'énonce l'Objectif de développement durable (ODD) 4.
- L'action au sein d'une communauté plus vaste est essentielle pour élargir l'accès et diversifier les possibilités d'apprentissage. Les EES de l'échantillon s'engagent dans une très large mesure, principalement en accueillant des conférences publiques et ateliers ou à travers des collaborations avec d'autres universités et EES. On constate aussi l'existence de liens forts avec le secteur privé qui suggèrent que les EES considèrent l'expansion à la société élargie comme prioritaire.

Perspective

Globalement, les résultats de l'enquête montrent que des mesures et des initiatives importantes ont été prises dans de nombreux EES du monde entier pour mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. Des approches plus holistiques à l'échelle des établissements entiers n'en sont pas moins nécessaires pour achever la transformation des EES en établissements d'ATLV.

1 Introduction

Le rôle central de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) pour le développement futur des compétences et la transition vers un monde plus durable bénéficie aujourd'hui d'une reconnaissance croissante. Mais faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité pour tous passe nécessairement par les efforts concertés de nombreuses parties prenantes, parmi lesquelles les gouvernements nationaux et locaux, les systèmes éducatifs formels et non formels, les entreprises, les organisations de la société civile, et bien d'autres.

En tant que « plates-formes » traditionnelles de la production de connaissances, les établissements d'enseignement supérieur (EES) sont bien placés pour développer et offrir des programmes d'ATLV aux apprenants de tous les âges et milieux. En effet, leur mission traditionnelle de renforcement des compétences et de génération de savoir les prédestine à jouer un rôle de premier plan pour la promotion de l'apprentissage au-delà des modalités d'études et des groupes-cibles classiques. Et si l'enseignement dans le cadre de programmes d'études traditionnels – définis par l'Institut de statistique de l'UNESCO (2011) comme les niveaux licence, master et doctorat ou les niveaux 6 à 8 de la classification internationale type de l'éducation (CITE) – et la recherche restent au cœur de leur mission, les EES ont aussi la charge de faire progresser l'ATLV afin de répondre aux multiples défis que pose notre époque.¹

¹ Deux concepts étroitement apparentés sont cités dans tout le rapport, « apprentissage tout au long de la vie » et « formation continue ». Bien que souvent considérés comme interchangeables et utilisés comme tels dans le contexte de l'enseignement supérieur, leur portée diffère. L'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) est un concept global qui englobe des formes d'apprentissage pour tous les âges (enfants, jeunes, adultes, seniors, filles et garçons, femmes et hommes) dans toutes les dimensions de la vie (famille, école, communauté, travail, etc.) et aux modalités diverses (formelles, non formelles et informelles) répondant ensemble à des besoins et demandes d'apprentissage très variés (UIL, 2022a). Au sein de l'enseignement supérieur, l'ATLV regroupe des composantes multiples parmi lesquelles notamment la formation continue, la reconnaissance des acquis de l'expérience, la recherche interdisciplinaire sur l'apprentissage tout au long de la vie, la recherche et les services communautaires ou les transferts de connaissances (IUE, 1997). Dans de nombreux EES, la formation continue constitue une part essentielle de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle comprend les possibilités d'apprentissage offertes aux apprenants adultes pour les préparer aux études classiques, elle fournit une alternative plus souple aux études classiques (p. ex. cours du soir ou apprentissage en ligne) ou elle peut faire suite à des cursus d'études classiques (Teichler, 1999 ; Teichler & Hanft, 2009), cette dernière option étant la plus courante (et comprend notamment un enseignement de troisième cycle, un enseignement non diplômant et la formation de main d'œuvre).

En s'appuyant sur les résultats d'une enquête internationale et d'une revue de la littérature disponible sur le sujet, le rapport qui suit analyse la manière dont les EES remplissent cette mission et examine les niveaux d'avancement dans différents domaines de la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie.

1.1 Tendances mondiales et nouvelles missions de l'enseignement supérieur

Le progrès technologique, le changement climatique et la mondialisation sont, avec d'autres facteurs, à l'origine de changements socio-économiques sans précédent dans le monde. Depuis quelques dizaines d'années, l'émergence de la société du savoir a également transformé le monde du travail, tandis que la numérisation, l'automatisation et l'intelligence artificielle continuent de le modifier à un rythme soutenu. Le Rapport 2020 sur l'avenir de l'emploi (The Future of Jobs Report 2020) classe d'ailleurs « l'apprentissage actif et les stratégies d'apprentissage » parmi les compétences-clés les mieux notées que les employeurs rechercheront à l'avenir (Forum économique mondial, 2020).

Sous l'effet de ces changements et au vu de la pénurie de main d'œuvre qualifiée dans certains secteurs au niveau mondial, de nombreuses professions vont exiger des compétences nouvelles, ce qui à son tour donnera lieu à une demande accrue de formation continue et de développement de compétences. Avec l'évolution démographique, la participation active au marché du travail continuera par ailleurs d'augmenter pendant les prochaines décennies, de sorte que les requalifications et le renforcement des compétences sont appelés à faire partie intégrante de la vie professionnelle de tous. Les EES et leur capacité à produire du savoir et des compétences sont des acteurs fondamentaux du développement de savoir-faire d'avenir. Cependant, s'ils veulent remplir leur rôle de partenaires pour le développement de compétences tout au long de la vie et favoriser un accès équitable à l'ATLV, ils vont devoir adapter leurs pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux différents besoins des apprenants adultes (Li, 2022 ; Forum économique mondial, 2020).

La contribution à l'apprentissage tout au long de la vie des établissements d'enseignement supérieur va au-delà des seuls avantages économiques. En effet, ils sont aussi en position de favoriser un apprentissage holistique global.

Plus précisément, les EES peuvent, en plus de fournir des possibilités de développement des compétences nécessaires à l'emploi, diffuser auprès d'un plus large public la notion d'« apprentissage en tant que continuum » en s'identifiant en tant qu'espaces où renouveler ses compétences au cours de la vie.

« Apprendre à apprendre » est utile pour consolider ses compétences professionnelles, mais aussi pour les intérêts personnels hors du travail. En effet l'apprentissage est en soi une valeur, c'est ce qu'exprime l'idée qui fait de l'éducation un droit humain, sans la réduire à la seule formation professionnelle, mais en l'élargissant à tout un éventail d'intérêts, compétences, connaissances et activités créatives utiles notamment aux communautés, aux familles et aux relations entre individus. L'apprentissage tout au long de la vie est également essentiel pour le développement durable : en favorisant l'essor des compétences transversales, telles que les compétences vertes ou civiques, les EES peuvent aussi contribuer de manière décisive au changement des sociétés. Au vu des défis majeurs que nous devons relever collectivement, notamment le changement climatique, l'évolution démographique, les migrations internationales, et bien plus encore, leur rôle est vital pour mener la transition vers des sociétés d'apprentissage tout au long de la vie. Avec le vieillissement de la population, il devient aussi de plus en plus important pour eux de répondre aux besoins des apprenants plus âgés désireux d'accroître leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles dans des domaines qui les intéressent afin de pouvoir rester des membres actifs de la société. Enfin, les EES peuvent avoir un impact positif sur le développement de leurs environnements locaux et régionaux en mettant en relation des acteurs publics pertinents, d'autres institutions éducatives et le secteur privé. La collaboration avec les communautés locales – sous forme d'apprentissage par le service, de recherche engagée, de conseil politique, de sensibilisation, d'initiatives étudiantes et de bénévolat – constitue un autre moyen très efficace de créer une société plus dynamique et durable.

Si les EES sont historiquement des institutions d'élite dont la tâche principale consiste à instruire des cohortes jeunes d'étudiants souvent issus de milieux favorisés, ils ont considérablement élargi leur portée depuis quelques décennies avec l'augmentation de la part de la population qui suit un enseignement supérieur. Aujourd'hui, ces établissements doivent répondre aux besoins de la société au sens large et tirer parti de leurs ressources et de leur expertise pour relever des défis communs – ce qu'on désigne de plus en plus comme leur « troisième mission ». Cela les a amenés à s'ouvrir à des populations d'étudiants plus larges et plus diversifiées, ainsi qu'à nouer des liens avec leurs communautés locales.

Donner accès à l'éducation au cours de la vie, parallèlement à la vie professionnelle et familiale ou à d'autres engagements, exige des formats de cours et des modèles d'enseignement plus souples. Cela passe par des

apprentissages plus courts et plus adaptés, notamment le week-end, le soir et à temps partiel, des cours en ligne guidés, des cours autodirigés et des séances de formation pratiques. L'enseignement numérique a connu un fort développement pendant la pandémie de COVID-19 lorsque de nombreux établissements ont dû transférer leurs cours en ligne en l'espace de quelques semaines. Malgré les nombreuses difficultés que cela a entraîné, surtout au début de la pandémie, l'enseignement en ligne s'est très rapidement amélioré. Sans surprise, une majorité d'étudiants et de personnels salue aujourd'hui la souplesse qui permet d'alterner entre apprentissage en ligne et en présentiel, de sorte qu'elle devrait être pérennisée. L'apprentissage en ligne et mobile, à travers notamment des formats tels que les cours en ligne de masse en accès libre (MOOC), renforce également le potentiel de participation à l'ATLV de nouveaux groupes-cibles.

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience sont elles aussi essentielles pour la progression de l'ATLV dans les EES. En effet, l'éducation formelle n'est pas seule à permettre l'acquisition de compétences, c'est aussi le cas de cadres non formels tels que le lieu de travail, la maison et la communauté, par le biais du bénévolat ou de l'auto-apprentissage. Des mécanismes doivent donc être mis en place pour reconnaître les compétences acquises au cours des carrières et parcours d'apprentissage. De même, les dispositifs passerelles et les services d'assistance sont essentiels pour un apprentissage continu toute la vie car ils permettent aux apprenants d'avancer à travers les différents niveaux d'éducation et domaines professionnels, horizontalement et verticalement, et donc à ceux qui ne possèdent pas de certificat de fin de scolarité d'accéder aussi au supérieur. Par ailleurs, la demande croissante de programmes plus courts exige aussi de nouvelles formes de reconnaissance. Depuis quelques années, les « micro-certificats » en complément des diplômes classiques sont vantés comme un moyen nouveau et plus souple de reconnaître les compétences et les connaissances (Conseil de l'Union européenne, 2021).

Ces différents points illustrent à quel point les EES doivent se transformer en profondeur pour devenir des établissements d'apprentissage tout au long de la vie. Mais avant cela, l'enseignement supérieur a besoin de l'apport de tous les niveaux de gouvernance – responsables de la diffusion de l'ATLV en tant que mission des EES dans les cadres d'action internationaux et régionaux, du développement d'environnements politiques nationaux favorables qui définissent également l'ATLV comme une mission de l'enseignement supérieur et de la mise en place de stratégies institutionnelles en faveur de l'ATLV, notamment une direction ferme et des structures de gouvernance pour sa mise en œuvre.

La nécessité de transformer le secteur de l'enseignement supérieur pour mieux réagir aux tendances et aux enjeux mondiaux apparaît aussi dans plusieurs engagements pris au niveau mondial dans le but de susciter une prise de conscience et de fournir des orientations

pratiques. Depuis 15 ans, plusieurs cadres d'action et recommandations internationaux et régionaux ont été élaborés qui soulignent l'importance des EES pour la promotion de l'ATLV et esquissent les grandes lignes de leur transformation. Ils facilitent aussi la création d'environnements politiques favorables au niveau national. L'un d'entre eux, la *Déclaration de Mumbai sur l'éducation permanente, la citoyenneté active et la réforme de l'enseignement supérieur* (IUE, 1998), rédigée dans le cadre de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) de 1997 à Hambourg, fournit des directives holistiques pour transformer les EES en établissements d'ATLV et affirme qu'ils ont « une responsabilité et une compétence particulières dans la production et la diffusion des connaissances », en faisant notamment référence à la décolonisation et à la démocratisation de différentes formes de savoir (*ibid.*, p. 9).

Sur cette base, la *Déclaration du Cap sur les caractéristiques d'un établissement d'enseignement supérieur pour l'apprentissage tout au long de la vie* (Université du Cap occidental et IUE, 2001) apporte un outil plus fonctionnel avec six éléments caractéristiques pour la mise en œuvre et le suivi de l'ATLV dans l'enseignement supérieur, à savoir (1) des cadres d'action généraux, (2) des partenariats et liens stratégiques, (3) la recherche, (4) des processus d'enseignement et d'apprentissage, (5) des politiques et mécanismes administratifs et (6) des systèmes de soutien et de services aux étudiants (*ibid.*, p. 4).

En Europe, le Réseau européen d'éducation permanente universitaire (eucen) constitue l'un des plus forts soutiens de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur depuis le début des années 2000. Dans le cadre de ses projets BeFlex et BeFlex+ (Benchmarking Flexibility in the Bologna reforms), il a permis une meilleure connaissance des progrès réalisés par les universités pour la promotion de l'ATLV dans le contexte du processus de Bologne – qui vise à plus de cohérence des systèmes d'enseignement supérieur en Europe pour une mobilité accrue des apprenants et un accès à l'emploi facilité. Un ensemble de recommandations a suivi, ainsi qu'un kit de formations pour transformer les universités en établissements d'apprentissage tout au long de la vie (eucen, 2007 ; eucen, 2009).

En 2008, l'Association européenne de l'Université (EUA) a publié la *Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie* (EUA, 2008) qui exhorte les universités à prendre 10 engagements clairs en faveur de l'ATLV. Reconnaissant qu'elles ne peuvent y parvenir sans aide, la Charte demande aussi aux gouvernements et partenaires régionaux de s'engager à égalité avec les universités. En soulignant l'importance des cadres d'action nationaux et des mécanismes d'aide, elle plaide en faveur d'actions concertées entre tous les acteurs concernés.

Les gouvernements sont notamment appelés à garantir la création d'un « environnement à même de soutenir les universités dans le développement de leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie. » (*ibid.*, p. 8)

L'appel aux universités à développer l'ATLV a été répété l'année suivante au cours de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (WHEC) de 2009. Le document final en spécifie que « la société du savoir a besoin de diversité dans ses systèmes d'enseignement supérieur » et souligne la nécessité de « programmes d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2009, p. 3). La WHEC suivante, en 2022, fait encore la promotion de l'ATLV dans l'enseignement supérieur et cite l'apprentissage flexible, les parcours flexibles permettant les entrées et retours multiples et les micro-certificats comme autant de moyens importants « de répondre aux besoins aux besoins éducatifs des adultes à différentes étapes de leur vie personnelle et professionnelle » (UNESCO, 2022a, p. 33).

Outre ces cadres d'action spécifiques à l'enseignement supérieur, le Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations unies, et en particulier l'Objectif de développement durable (ODD) 4, appelle le monde 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 » et précise dans la cible 4.3 la nécessité de « faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable » (Nations Unies, 2015, p. 18 et 21).

Pour être efficaces, ces cadres d'action généraux mondiaux et régionaux doivent être transposés dans les politiques nationales et les stratégies institutionnelles. Mais s'il reconnaît l'importance des environnements politiques nationaux, le rapport qui suit s'intéresse avant tout au niveau institutionnel, il analyse les facteurs internes et externes favorables à l'ATLV dans l'enseignement supérieur, la gouvernance institutionnelle et les mécanismes de soutien de l'ATLV, ainsi que les approches spécifiques pour en élargir l'accès.

1.2 Méthodologie

Ce rapport tire l'essentiel de ses informations des résultats d'une étude internationale menée à l'automne 2020 sur la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage tout au long de la vie. Les données obtenues sont complétées par la littérature universitaire et des exemples d'établissements et de pays, destinés à fournir des informations générales sur les différents axes thématiques de l'enquête et à permettre une analyse contextuelle.

Conception de l'enquête et collecte des données

L'enquête internationale sur la contribution des EES à l'ATLV a été élaborée conjointement avec l'Association internationale des universités (AIU) et l'Université ouverte de Shanghai (SOU), avec le soutien de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIPÉ) et de l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC). La conception de l'enquête s'appuie sur une revue complète de la littérature, notamment en ce qui concerne les éléments clés et les énoncés spécifiques. Le questionnaire comprenait 44 questions fermées, dont un bon nombre se présentaient sous forme de questions à choix multiples.

Le projet de questionnaire a été diffusé au sein du groupe consultatif du projet de recherches, composé d'experts internationaux issus d'universités et d'associations universitaires régionales. Leurs remarques y ont ensuite été intégrées et une enquête-pilote a été adressée à 18 EES dans toutes les régions de l'UNESCO entre avril et mai 2020 – période fortement marquée par la première vague de la crise de la COVID-19, ce qui a créé une situation extrêmement difficile pour les EES dans le monde entier et, par conséquent, pour l'enquête. La version complète a ensuite été lancée par l'UIL et l'AIU en octobre 2020 dans cinq langues (anglais, arabe, chinois, espagnol et français) sur une plate-forme en ligne dédiée (SurveyMonkey). Le questionnaire² a été diffusé au cours des trois mois suivants par l'intermédiaire de la base de données sur l'enseignement supérieur dans le monde de l'AIU et plusieurs partenaires du réseau ont également contribué à sa promotion.

L'enquête a été adressée en premier lieu à la haute direction des EES afin d'obtenir des réponses institutionnelles uniques – les instructions jointes conseillaient de consulter les services compétents avant de renvoyer le questionnaire complété. Un glossaire³ a été joint pour garantir une compréhension unifiée des termes et expressions utilisés. En janvier 2021, 452 des 2191 établissements ayant participé avaient renvoyé leurs réponses, soit un taux de 18 %. Après l'élimination des doublons et des réponses non valables, il restait 399 réponses valables, dont 268 (67,17 %) en anglais, 78 (19,44 %) en espagnol, 23 (5,76 %) en chinois, 16 (4,01 %) en arabe et 14 (3,51 %) en français.

Caractéristiques des établissements ayant participé

Un total de 96 pays des cinq régions de l'UNESCO sont représentés dans les résultats finaux de l'enquête. On l'a dit, aucune technique d'échantillonnage n'a été utilisée, le questionnaire a simplement été distribué largement par l'intermédiaire des réseaux des partenaires qui ont contribué à son élaboration afin de toucher le plus d'EES possible. Par conséquent, les résultats ne sont pas statistiquement représentatifs des EES au sens le plus large (voir **tableau 1**), ni de différents types ou formes d'établissements (voir **tableau 2**). De plus, la part des réponses obtenues est très variable selon les régions, avec 39,9 % d'établissements d'Asie et du Pacifique et seulement 10,5 % d'établissements africains. Certains pays de l'échantillon sont aussi surreprésentés, notamment la Colombie, l'Équateur, l'Espagne, l'Inde, le Japon, le Mexique, le Pakistan, les Philippines et la République populaire de Chine, qui représentent à eux seuls 47,6 % des réponses. Ce point a été pris en compte lors de l'analyse des données en opposant au besoin les résultats globaux de l'enquête et ceux des pays surreprésentés.

TABLEAU 1 EES ayant participé à l'enquête par région

Région de l'UNESCO	Nombre d'EES ayant participé	Pourcentage des réponses totales
Afrique	42	10,5 %
Amérique latine et Caraïbes	75	18,8 %
Asie et Pacifique	159	39,9 %
États arabes	24	6 %
Europe et Amérique du Nord	99	24,8 %
Total	399	100 %

UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table1

² Le questionnaire de l'enquête peut être consulté sur le lien suivant : bit.ly/UIL_HEI-ALV_questionnaire

³ Le glossaire peut être consulté sur le lien suivant : bit.ly/UIL_HEI-ALV_glossary

TABLEAU 2 Répartition des différents types et formes d'EES ayant participé à l'enquête⁴

Type d'établissement	Forme d'établissement				Total
	Campus avec au moins 80 % de l'enseignement dispensé sur le campus	Enseignement à distance (y compris en ligne et hybride)	Mixte avec au moins 25 % d'enseignement à distance	EES ouvert	
Public (< 20 % de financement privé)	45,9 %	1,8 %	4,5 %	1,5 %	53,6 %
Public (> 20 % de financement privé)	6,5 %	0,8 %	1,8 %	0,3 %	9,3 %
Privé à but non lucratif	20,8 %	2,8 %	2,8 %	0,3 %	26,6 %
Privé à but lucratif	5,3 %	0,5 %	0,8 %	0,3 %	6,8 %
Autre	2,8 %	0,8 %	0,3 %	0 %	3,8 %
Total	81,3 %	6,7 %	10,2 %	2,4 %	

UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table2

En ce qui concerne le mode de fonctionnement, la majorité des EES (81,3 %) dispensent un enseignement en présentiel sur campus, 10,2 % un enseignement mixte, 6,7 % un enseignement à distance et une petite proportion sont des établissements d'enseignement supérieur ouverts (2,4 %). Pour le financement, 62,9 % des EES de l'échantillon sont des établissements publics (à proportion variable de financement privé) et 33,4 % sont privés (à but lucratif et non lucratif). Les établissements sur campus à au moins 80 % de financement public représentent la plus grande partie de l'échantillon (45,9 %).

L'échantillon comprend des établissements de longue tradition et d'autres très récents. Le plus ancien est l'université d'Oxford où l'enseignement est avéré depuis 1096. Le plus jeune est le Mapúa Malayan Colleges de Mindanao (Philippines) qui a ouvert ses portes en 2018. La moitié des EES interrogés ont été créés avant 1976 et l'autre moitié depuis 1977. En ce qui concerne la taille, la plupart des établissements de l'échantillon (37,3 %) citent une population étudiante de 5001 à 20 000 étudiants, tandis que 31,3 % ont déclaré accueillir moins de 5000 étudiants et 21,6 % entre 20 001 et 50 000 étudiants. Une proportion relativement réduite cite des populations étudiantes importantes, notamment 7 % avec 50 001 à 100 000 étudiants et 2,8 % avec plus de 100 000.

Portée et restrictions

L'enquête sur la contribution des EES à l'ALV est unique par sa portée internationale et son exhaustivité. Même sans être statistiquement représentatifs, les résultats donnent un aperçu très large de la situation de l'apprentissage tout au long de la vie dans les établissements d'enseignement

supérieur du monde entier. En apportant des éclairages intéressants sur les conditions pertinentes pour l'ATLV, les systèmes d'aide, les problèmes communs rencontrés, les mécanismes mis en place et les approches pratiques de délivrance de l'ATLV, ces résultats forment une base de données importante et le point de départ de recherches supplémentaires sur le sujet. De plus, ils pourront potentiellement servir au développement de stratégies institutionnelles et nationales pour la promotion de l'ATLV dans l'enseignement supérieur et contribuer à une meilleure compréhension de l'état d'avancement des choses en ce qui concerne l'ODD 4, et plus précisément la cible 4.3 dont le but est de garantir l'accès de tous à un enseignement tertiaire de qualité.

Les données présentées dans ce rapport sont basées sur les réponses fournies par les EES qui ont participé à l'enquête, il importe donc de tenir compte d'un certain degré de subjectivité dans les informations transmises. En effet, même si les établissements ont été priés de consulter leurs départements et unités compétents pour une plus grande précision des données, le risque existe qu'ils aient répondu à certaines questions sans le faire. De plus, les personnes qui ont répondu à l'enquête comprennent naturellement à des degrés divers, selon les postes qu'elles occupent, les politiques, stratégies et méthodes de mise en œuvre de l'ATLV appliquées par leurs établissements. Ainsi qu'on l'a dit plus haut, un glossaire a été joint à l'enquête pour favoriser une compréhension unifiée des termes et expressions utilisés.

⁴ Pour des raisons de lisibilité, les données ont été arrondies à la décimale supérieure si nécessaire. Par conséquent, les totaux peuvent dans certains cas être inférieurs à 100.

Malgré tout cependant, certains de ces termes et concepts peuvent être interprétés de manière très différente, notamment lorsque la langue maternelle des personnes ayant répondu n'est pas l'une de celles dans lesquelles l'enquête était disponible. En bref, une certaine variabilité de la notion d'ATLV et des sujets associés est inévitable et doit être acceptée dès lors que l'on tient compte de la portée mondiale de l'enquête qui s'est intéressée à des systèmes éducatifs nationaux différents dans des cultures et langues différentes.

Des tableaux à entrées multiples ont été utilisés pour repérer les niveaux d'association et les liens potentiels entre les données de l'enquête. Les données quantitatives ont été obtenues au moyen de questions fermées, soit aux réponses binaires (p. ex. « oui »/ « non »/ « ne sais pas »), soit aux réponses multiples d'une échelle de Likert. Les résultats fournissent des informations de base importantes, mais ne permettent pas une analyse complète des dynamiques, processus, mécanismes et rapports à l'œuvre. Ces questions plus complexes, qui facilitent la compréhension de la contribution des EES à l'ATLV, sont examinées plus en détail dans les études de cas complémentaires de six établissements de différentes régions de l'UNESCO (UIL et SOU, 2023).

1.3 Aperçu des différents chapitres

Le rapport consiste en trois parties correspondant aux trois parties qui composent le questionnaire de l'enquête. La **partie 1** passe en revue les environnements politiques favorables à la promotion de l'ATLV dans l'enseignement supérieur, en premier lieu les législations, politiques et cadres d'action nationaux. Elle explore ensuite les approches et stratégies institutionnelles et les moteurs internes de développement de l'ATLV. La **partie 2** est centrée sur la gouvernance institutionnelle et la mise en œuvre de l'ATLV, soit les structures et organisations de l'ATLV au sein des EES, les mécanismes de financement et d'assurance qualité, et examine enfin les points forts et les faiblesses des EES dans la mise en œuvre de l'ATLV. La **partie 3** est consacrée aux moyens d'élargir l'accès à l'ATLV dans les EES, notamment par la diversification des possibilités d'apprentissage et la flexibilité pour répondre aux besoins d'un plus large éventail d'apprenants. Elle examine comment les EES procèdent et font progresser la participation en mettant l'accent sur les parcours d'apprentissage flexibles, les mécanismes de reconnaissance des acquis de l'expérience, les cursus modulaires flexibles et l'apprentissage assisté par la technologie. Elle réfléchit aussi à la responsabilité de l'enseignement supérieur dans le contexte des ODD et fournit des données sur l'engagement communautaire et les rapports des EES avec le secteur privé. La conclusion enfin reprend les principaux résultats de l'enquête avec une analyse générale.

2 Environnements politiques pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur

La promotion efficace de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur passe par des environnements politiques favorables à l'échelle nationale. L'ATLV faisant partie intégrante de l'aide apportée à la population pour s'adapter de nouvelles formes d'emploi et aux transformations de la société, il est préférable, pour les gouvernements et les responsables politiques, d'en faciliter la disponibilité en utilisant les structures existantes telles que les EES (UNESCO, 2015 ; GUNi, 2022a) et d'associer l'enseignement supérieur à d'autres institutions éducatives formelles et non formelles pour une vision cohérente de l'ATLV qui ne soit pas soumise à des contraintes de niveaux (GUNi, 2022a ; Ossiannilsson, 2019 ; Šmídová *et al.*, 2017).

Les stratégies nationales isolées en matière d'ATLV dans les EES sont rares, car il est le plus souvent intégré à la législation sur l'enseignement supérieur et aux stratégies correspondantes ou fait partie des politiques éducatives plus larges au niveau national. En effet, la législation et les cadres d'action nationaux constituent une base importante pour l'allocation de ressources destinées à la mise en œuvre de l'ATLV et pour garantir que les gouvernements et les EES continuent de répondre des débours et de la mobilisation des fonds. De plus, la définition d'objectifs politiques au niveau national en matière d'enseignement supérieur et de recherche peut aussi renseigner d'éventuels contrats de résultats entre les EES et les gouvernements – contrats qui fixent les objectifs à atteindre par les EES au cours d'une période donnée, notamment en ce qui concerne la qualité des programmes universitaires, les services aux étudiants, l'internationalisation et l'ATLV. Par ailleurs, les budgets dédiés et les mesures incitatives fournissent aux gouvernements un levier puissant pour encourager les EES à faire activement la promotion de l'ATLV et à élargir l'accès à l'enseignement supérieur. Enfin, les politiques et stratégies nationales de l'enseignement supérieur peuvent, de manière plus générale, contribuer à sensibiliser et jeter les bases d'un développement de l'ATLV durable, systématique et coordonné (Gaebel et Zhang, 2018).

Si les politiques gouvernementales et le financement associé peuvent inciter les EES à agir dans un sens plutôt que dans un autre, le degré élevé d'autonomie qui caractérise la plupart d'entre eux doit aussi être pris en compte (Carlsen *et al.*, 2016). Le risque existe sinon de voir les politiques nationales, associées à la bureaucratie et à la responsabilité accrues, avoir un effet restrictif sur la liberté institutionnelle et universitaire (Gaebel et Zhang, 2018 ; fondation UPP, 2018). Or, les politiques nationales sont en

soi inefficaces si elles ne sont pas étendues au niveau des établissements. C'est pourquoi il est essentiel, pour passer de la politique à la pratique, d'élaborer des stratégies institutionnelles adéquates et de donner la priorité à l'ATLV dans les énoncés de mission des établissements (Meacham et Gaff, 2006).

L'énoncé de mission d'un EES définit ses priorités en termes de fonctionnement global et fixe les principes directeurs pour le développement de programmes éducatifs destinés à des groupes-cibles spécifiques. Intégrer l'ATLV aux stratégies institutionnelles et aux énoncés de mission permet une approche coordonnée de l'établissement dans son ensemble (Milic, 2013) et contribue à nourrir une culture institutionnelle qui considère l'ATLV au-delà de la seule éducation des adultes ou formation continue et vise à toucher tous les types d'apprenants et répondre à leurs besoins (Smidt et Sursock, 2011 ; Hessler, 2016). Les stratégies institutionnelles favorisent aussi la mise en œuvre systématique de l'apprentissage tout au long de la vie dans plusieurs départements, facultés et services administratifs, l'ajoutant aux autres fonctions centrales des EES, parmi lesquelles l'enseignement, la recherche et les activités liées à leur troisième mission.

Les parties suivantes du chapitre examinent, en s'appuyant sur les résultats de l'enquête internationale, dans quelle mesure des politiques nationales et des stratégies institutionnelles ont été mises en place pour favoriser l'ATLV dans l'enseignement supérieur. La **partie 2.1** est centrée sur les engagements politiques généraux tels qu'ils figurent dans les législations nationales qui définissent l'ATLV comme une mission des EES. La **partie 2.2** étudie les stratégies institutionnelles qui président à la mise en œuvre de l'ATLV dans les EES et analyse le lien entre des environnements politiques nationaux propices et l'existence d'instruments de promotion de l'ATLV à l'échelle institutionnelle. La **dernière partie** enfin présente des données concernant les principaux moteurs institutionnels internes et externes du développement de l'ATLV dans les EES.

2.1 Législations, politiques et cadres d'action nationaux

Le développement de politiques d'ATLV à l'échelle nationale est parfois motivé par le besoin de renouveler ou de renforcer les compétences individuelles suite à l'évolution démographique ou à la désindustrialisation. Il importe de bien noter cependant que les politiques et

législations nationales, si elles induisent le développement de stratégies en matière d'ATLV au niveau des établissements, sont aussi définies selon les besoins et les demandes de ces derniers. Elles doivent notamment tenir compte des contextes et des enjeux institutionnels pour permettre aux EES de mettre au point des structures et systèmes propres qui favorisent la mise en œuvre effective de l'ATLV sous toutes ses formes (Carlsen *et al.*, 2016). Par conséquent, les politiques nationales doivent trouver un équilibre qui consiste à rester suffisamment ouvertes pour permettre un grand nombre d'approches de l'ATLV tout en étant suffisamment précises pour guider les EES (Abukari, 2005 ; Eurydice, 2020) ; sinon, elles risquent de finir par être restrictives ou inefficaces, ce qui complique pour les EES la tâche d'apporter une réponse adaptée aux besoins changeants et croissants des apprenants dans leurs différents environnements locaux (Gaebel et Zhang, 2018 ; fondation UPP, 2018).

Le potentiel de création d'environnements politiques favorables à l'ATLV au niveau national dépend de plusieurs facteurs contextuels (historiques, éducatifs, politiques, sociétaux) et de conditions socio-économiques et de développement plus larges (Rasmussen, 2014 ; Foster et McLendon, 2012 ; Farrugia, 2012).

Les données de l'enquête présentées au **graphique 1** illustrent l'influence de la législation nationale sur le niveau de priorité qu'accordent les EES à l'apprentissage tout au long de la vie. La majorité d'entre eux – 272 sur les 399 établissements ayant répondu à l'enquête ou 68,2 % des établissements étudiés dans 77 pays – a

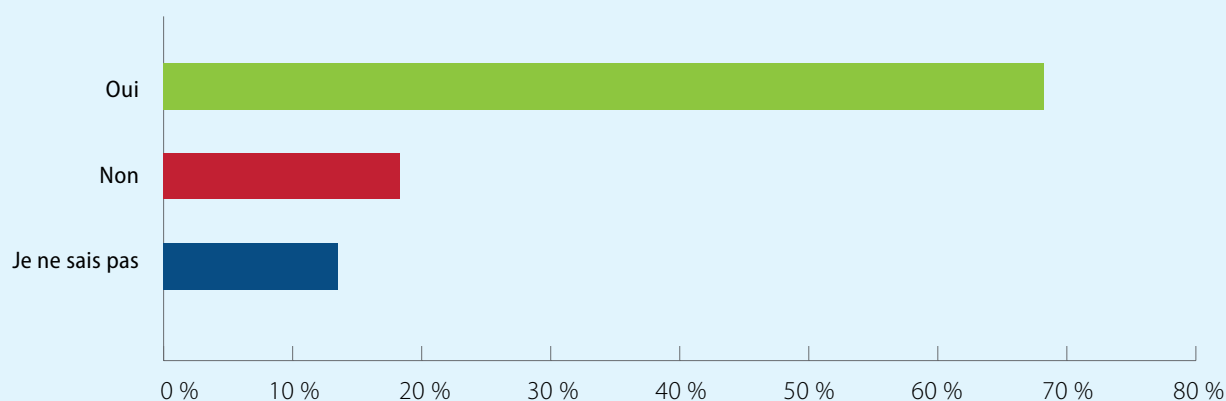
confirmé l'existence d'une législation nationale dans leur pays qui définit l'apprentissage tout au long de la vie comme une mission de l'enseignement supérieur. Cette proportion est relativement élevée, mais il faut noter aussi que 18,3 % des établissements ont déclaré qu'il n'existait aucune loi correspondante dans leur pays et que 13,5 % ignoraient s'il en existait une ou non.

Une analyse régionale des réponses montre que la moitié ou plus des établissements de chaque région du monde ayant participé ont affirmé l'existence d'une législation nationale définissant l'ATLV comme faisant partie de la mission des EES. La proportion la plus élevée est celle de la région Asie-Pacifique avec 78,6 % des EES, tandis que l'Amérique latine et les Caraïbes ont la plus faible avec 48 %. Les régions où la proportion est supérieure à la proportion globale de 68 % sont l'Afrique (75 %) et l'Europe et Amérique du Nord (68,7 %). Il importe cependant de noter que près d'un tiers des établissements participants d'Amérique latine et des Caraïbes (28 %) ont déclaré ne pas savoir s'il existait ou non une législation dans leur pays, ce qui est assez élevé par rapport aux autres régions.

Parmi les remarques importantes à faire, on constate que dans certains pays, plusieurs établissements ont fourni des informations contradictoires concernant l'existence dans la législation nationale d'un mandat conféré aux EES pour l'ATLV. Cette incohérence est apparue dans 8 pays – Chypre, les États Unis d'Amérique, la Géorgie, la Hongrie, l'Irlande, la République arabe d'Égypte, la République d'Ouzbékistan et le sultanat d'Oman – et

GRAPHIQUE 1 Définition de l'apprentissage tout au long de la vie comme une mission des EES dans la législation nationale⁵

La législation nationale en matière d'enseignement supérieur définit-elle l'ATLV comme une mission des EES ?



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig1

⁵ Toutes les données qui figurent dans les graphiques et tableaux de ce rapport sont basées sur les résultats de l'enquête internationale sur la contribution des EES à l'ATLV et sont rapportées au nombre total de réponses (n = 399), sauf indication contraire.

concerne 29 EES, soit 7 % des réponses totales. L'analyse des données suggère que ces différences pourraient être liées au poste occupé par la personne qui a répondu à l'enquête et son éventuelle méconnaissance des faits.

Parmi les autres facteurs éventuellement pertinents figurent les différentes politiques applicables aux différents types d'EES ou l'interprétation subjective de ce qui doit être considéré comme une législation nationale.

ENCADRÉ 1 Exemples de politiques de promotion de l'ATLV en tant que mission de l'enseignement supérieur

Après le *Plan pour une culture de l'apprentissage tout au long de la vie en Malaisie 2011–2020* (ministère de l'Enseignement supérieur de Malaisie, 2011) qui définit la formation continue comme un domaine d'action des universités, le **Plan pour l'éducation en Malaisie 2015–2025 (enseignement supérieur)** (ministère de l'Éducation de Malaisie, 2015) défend une culture de l'ATLV en se référant abondamment à l'enseignement supérieur. Le plan fixe des lignes stratégiques, parmi lesquelles une meilleure sensibilisation du public aux avantages de l'ATLV par les EES et le développement ou l'amélioration de programmes innovants en la matière tels que formation par le travail et formation des cadres. Il stipule également que les programmes d'ATLV doivent répondre aux besoins des apprenants et être conformes au Cadre de qualification de Malaisie afin de permettre des parcours alternatifs vers l'éducation formelle et la qualification. Pour encourager la participation, le ministère de l'Éducation a facilité l'accès à des bourses.

En **Autriche, la loi sur les universités de 2002** définit la mission et les devoirs des universités publiques et y inclut explicitement la formation continue (République d'Autriche, 2002). Un processus global de réformes a été lancé en 2021 dans le but d'harmoniser les règles appliquées à la formation continue dans tous les EES (universités publiques et privées, universités de sciences appliquées et collèges universitaires de formation des maîtres). La réforme impose également des normes d'assurance qualité communes à tous les programmes de formation continue proposés par les établissements d'enseignement supérieur en les intégrant aux systèmes institutionnels d'assurance qualité existants (*ibid.*).

La **politique éducative nationale en Inde 2020** (ministère indien du Développement des Ressources humaines, 2020) ne définit pas explicitement l'ATLV comme un mandat confié à l'enseignement supérieur mais y fait de nombreuses références dans l'enseignement supérieur. En premier lieu, elle définit l'objectif de l'enseignement supérieur au-delà de la seule employabilité individuelle, y voyant « la clé de communautés plus dynamiques, socialement engagées et coopératives » (*ibid.*, p. 33). Dans ce sens, l'engagement communautaire et le service figurent parmi les responsabilités fondamentales des EES. L'apprentissage ouvert et à distance (AOD) et les programmes en ligne sont considérés comme une bonne opportunité pour les EES de « promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ODD 4) » (*ibid.*, p. 35). La politique recommande également « des cursus aux structures créatives et souples [...] qui permettraient de multiples points d'entrée et de sortie, levant ainsi les barrières rigides qui existent et créant de nouvelles possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (*ibid.*, p. 37).

Outre la recherche universitaire et l'enseignement, la **loi finlandaise sur les universités de 2009** stipule que les EES « dans l'exercice de leur mission [...] doivent encourager l'apprentissage tout au long de la vie, dialoguer avec la société environnante et favoriser l'impact social des résultats de la recherche universitaire et les activités artistiques » (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2009). Une politique parlementaire de réforme de la formation continue prévoit également la mise à disposition par l'enseignement supérieur d'une plate-forme de formation continue qui permette aux apprenants, quelle que soit leur situation, d'étudier avec plus de souplesse en choisissant parmi les cours de tous les EES finlandais, sans tenir compte des barrières institutionnelles ou des contraintes géographiques (gouvernement finlandais, 2022).

2.2 Approches et stratégies institutionnelles pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie

Avec les cadres d'action nationaux, les stratégies institutionnelles sont des facteurs-clés de la mise en œuvre de l'ATLV dans l'enseignement supérieur. Ces outils sont particulièrement importants pour lever les barrières qui existent parfois au niveau institutionnel, notamment les obstacles administratifs, l'absence de dispositifs d'aide pour les étudiants ou le personnel, l'inadéquation des ressources, les systèmes de gouvernance rigides ou la résistance au changement de certains acteurs (Banque asiatique de développement, 2011 ; De Viron et Davies, 2015 ; Brimble et Doner, 2007). L'ATLV peut être intégré de multiples manières aux EES. Une déclaration en sa faveur peut, par exemple, figurer dans les énoncés de mission de l'établissement et constitue alors une référence-clé pour l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies exprimant les engagements et objectifs institutionnels. Les énoncés de mission forment dans ce cas un levier important pour réaliser les objectifs finaux de l'ATLV dans les EES, notamment la démocratisation de l'apprentissage et l'accès élargi à un enseignement de qualité au moyen d'opportunités d'ATLV, parmi lesquelles figurent une plus grande flexibilité de l'offre, l'apprentissage numérique et en ligne et l'engagement communautaire (Atchoarena, 2021).

Dans le sillage des énoncés de mission, les stratégies en matière d'ATLV peuvent être mises en place au niveau institutionnel et intégrées au quotidien des EES et de leurs différents départements. Elles peuvent aussi être formulées par des départements ou facultés et prennent alors en compte des priorités stratégiques spécifiques.

Enfin, plus globalement, des stratégies peuvent exister simultanément à différents niveaux, se chevaucher et être alignées les unes sur les autres (Ranki *et al.*, 2021). L'approche holistique de l'ATLV, qui fait intervenir la direction de l'EES et tous les départements concernés, peut s'avérer particulièrement utile car elle élargit l'accès à un enseignement et une formation équitables, de sorte que l'ATLV peut « être géré en tant qu'entité transversale selon une approche basée sur la réflexion systématique » (*ibid.*, p. 5). Enfin, des énoncés de mission et des stratégies favorables à l'ATLV au niveau institutionnel montrent à quel point un EES le considère comme prioritaire et contribue à l'intégrer à son fonctionnement normal. Les résultats de l'enquête présentés au **tableau 3** indiquent dans quelle mesure l'ATLV est considéré comme une mission pour les EES et se reflète dans leurs stratégies et énoncés de mission.

Importance de l'ATLV dans les stratégies institutionnelles et les énoncés de mission

Les données de l'enquête sur les EES ayant élaboré des stratégies en matière d'ATLV montrent que 68,2 % d'entre eux en ont mis une en place, la majeure partie au *niveau institutionnel* (41,8 %), tandis que près d'un cinquième (19,1 %) mentionnent des stratégies *à la fois au niveau institutionnel et au niveau des facultés et/ou départements*. Dans les deux cas, c'est l'expression d'une approche de l'ATLV à l'échelle de l'établissement dans son ensemble, coordonnée au niveau institutionnel. Un pourcentage beaucoup plus faible (7,3 %) des EES a indiqué disposer uniquement d'une stratégie au *niveau des facultés et/ou départements* et presque un quart (27,3 %) a déclaré n'avoir mis aucune stratégie en place, mais 19 % de ce dernier groupe a affirmé être en train d'en élaborer une.

TABLEAU 3 Stratégies en matière d'ATLV dans les EES

	Nombre	Pourcentage	Total
Oui, à la fois au niveau institutionnel et au niveau des facultés/départements	76	19,1 %	
Oui, au niveau institutionnel	167	41,8 %	68,2 %
Oui, au niveau des facultés/ départements	29	7,3 %	
Non, mais en train d'en développer une	76	19 %	27,3 %
Non	33	8,3 %	
Ne sais pas	18	4,5 %	

UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table3

ENCADRÉ 2 Exemples d'approches institutionnelles de l'ATLV

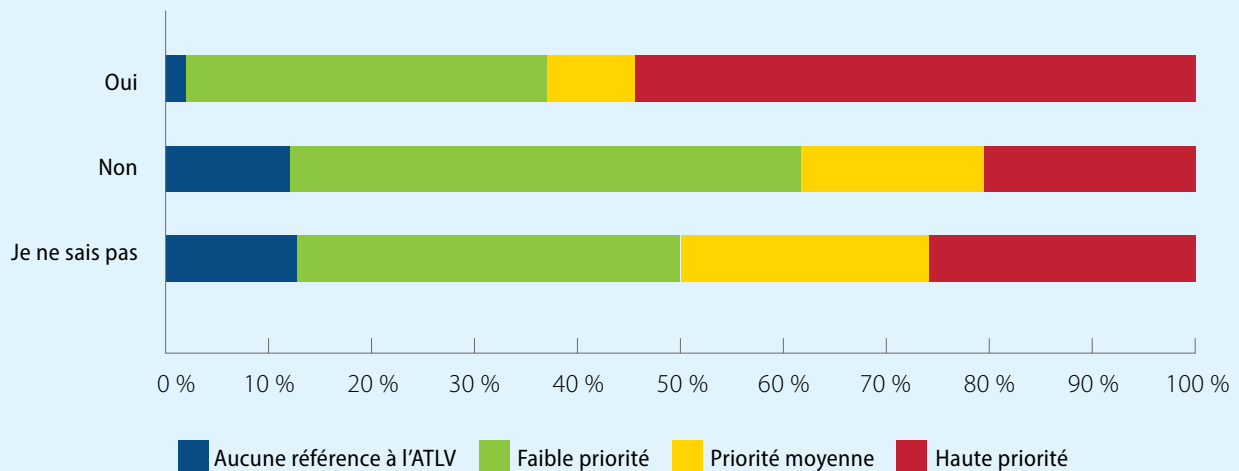
On trouve un exemple d'approche de l'apprentissage tout au long de la vie à l'échelle de l'établissement entier à l'**Université du Nord-Ouest (NWU), en Afrique du Sud**. En s'appuyant sur la directive du Conseil de l'enseignement supérieur exigeant des universités publiques qu'elles centralisent au niveau institutionnel les produits et services en matière de formation continue (FC), l'établissement a créé l'Unité de formation continue (UCE) (Kunene, 2019). L'engagement de l'université en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie est défini dans la « politique de la formation continue » qui déclare que la NWU doit encourager « l'apprentissage tout au long de la vie car il permet aux personnes défavorisées de jouer un rôle actif dans l'économie et la société au sens large » (Université du Nord-Ouest, 2018, p. 1). La politique fixe les objectifs et les responsabilités de l'UCE et règle la gestion des cours, l'assurance qualité, la certification et le financement, entre autres. Elle définit aussi le rôle du « Comité consultatif de la formation continue », composé des doyens exécutifs de toutes les facultés, qui conseille le vice-chancelier adjoint à l'enseignement et à l'apprentissage sur la coordination de la FC dans les facultés, les campus et les lieux d'enseignement.

L'**Université ouverte de Shanghai (SOU), en République populaire de Chine**, offre un autre exemple fort d'engagement institutionnel en faveur de l'ATLV. C'est par la devise « pour tous les apprenants, tous pour les apprenants » que la SOU définit sa mission qui consiste à être au service du public auquel elle offre des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. La constitution de l'université lui confère un large mandat : elle joue un rôle important pour le développement de Shanghai vers une société apprenante. Elle assure pour cela des activités éducatives diverses, telles qu'enseignement communautaire, formation professionnelle, éducation rurale, enseignement aux seniors et aux personnes en situation de handicap. Elle doit aussi constituer un pôle de service et d'orientation pour les apprenants tout au long de la vie et assume la fonction de « centre de gestion de la banque de crédits d'apprentissage tout au long de la vie », responsable de la reconnaissance et du transfert des acquis de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. En 2021, la SOU a publié son « 14e plan quinquennal » qui prévoit la poursuite du développement d'un apprentissage ouvert de qualité et la transformation de l'établissement en une université ouverte haut de gamme permettant l'épanouissement tout au long de la vie de tous les citoyens (Université ouverte de Shanghai, 2021).

En ce qui concerne la répartition régionale, l'Europe et l'Amérique du Nord possèdent, avec 73,7 %, la proportion la plus élevée d'EES qui affirment disposer d'une stratégie en matière d'ATLV intégrée à l'établissement, à l'un ou l'autre des niveaux. Elles sont suivies par l'Asie et le Pacifique (69,8 %), les États arabes (64,7 %) et l'Amérique latine et Caraïbes (66,7 %). Quant à l'Afrique, 50 % des établissements déclarent avoir mis une stratégie en place et 21,9 % être en train d'en développer une.

L'importance des références à l'ATLV dans les énoncés de mission des EES constitue aussi un indice de leur engagement en sa faveur. L'enquête a montré qu'un grand pourcentage d'entre eux y affirme un engagement moyen à fort. Plus précisément, 44,4 % ont déclaré que l'ATLV était l'une de leurs *priorités élevées* tandis que 38,1 % le considèrent comme une *priorité moyenne*. Seule une part sensiblement moindre (12,3 %) des établissements n'accorde à l'ATLV qu'une *priorité faible* et 5,3 % ont répondu que leurs énoncés de mission n'y faisaient *aucune référence*.

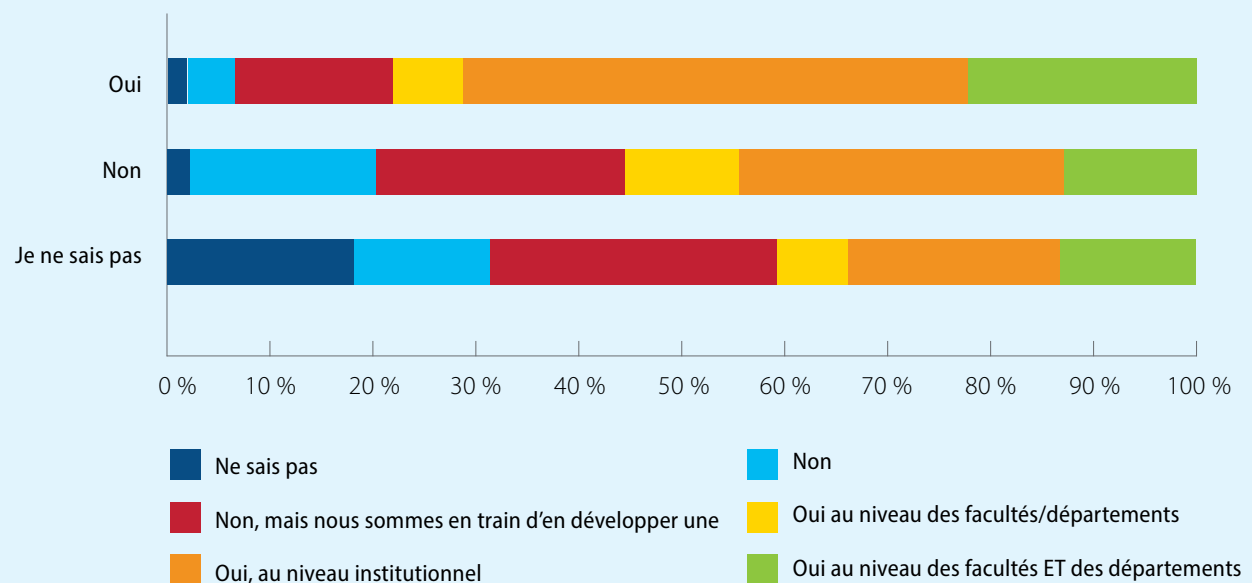
En ce qui concerne les différences régionales, on ne constate aucun écart statistiquement significatif de la priorité accordée à l'ATLV dans les énoncés de mission même si, comme le montre le **graphique 2**, il existe un lien entre la mention par les EES d'une législation nationale en matière d'ATLV et la priorité qu'ils lui accordent dans leurs énoncés de mission. Parmi ceux qui ont rapporté que la législation nationale définissait l'ATLV comme une mission des EES (68,1 %), la majorité (presque 90 %) a répondu qu'il était cité dans les énoncés de mission de l'établissement avec une priorité *élevée* (54,4 %) ou *moyenne* (8,5 %). À l'inverse, le pourcentage d'EES qui mettent l'ATLV en avant dans leurs énoncés de mission est beaucoup plus bas en l'absence de législation nationale correspondante, ils ne sont que 20,6 % à citer une *priorité élevée*, tandis que 12,3 % ne mentionnent aucune référence à l'ATLV dans leurs énoncés de mission.

GRAPHIQUE 2 Lien entre législation nationale et priorité accordée à l'ATLV dans les énoncés de mission des EES**Législation nationale définissant l'ATLV comme une mission des EES et priorité accordée à l'ATLV dans les énoncés de mission des établissements**

UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig2

Le **graphique 3** fait état d'une association semblable et indique que 77,2 % des EES qui rapportent l'existence d'une législation nationale définissant l'ATLV comme une mission de l'enseignement supérieur ont également mis en place des stratégies institutionnelles en la matière à

l'un ou l'autre niveau (niveau de l'établissement dans son ensemble, niveau des facultés/départements ou les deux). Ce chiffre tombe à 54,8 % pour les établissements qui mentionnent l'absence de législation les encourageant à agir en faveur de l'ATLV et 41,1 % pour ceux qui ignorent s'il en existe une ou non.

GRAPHIQUE 3 Lien entre législation nationale et stratégies des EES**Législation nationale définissant l'ATLV comme une mission des EES et stratégie institutionnelle en la matière**

UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig3

Pour être efficaces, les stratégies institutionnelles doivent être mises en pratique et comprises par le personnel compétent et les différentes parties prenantes, ce qui exige de prendre des mesures pour traduire dans la pratique les lignes stratégiques de travail en tâches gérables et les favoriser.

Dans le cadre de l'enquête, les EES disposant d'une stratégie institutionnelle ont été interrogés sur le degré de mise en pratique de cette dernière. Les résultats affichent en général un degré élevé : parmi les 94,3 % des EES qui ont répondu que dans leur établissement, *la politique en matière d'ATLV était communiquée efficacement en interne* (« très » ou « dans une certaine mesure »), une majorité a également rapporté que leurs politiques d'ATLV étaient *clairement identifiées dans tout l'établissement* (93,9 %). En revanche, la communication externe de la stratégie n'est pas aussi bien rodée, avec seulement 86,4 %.

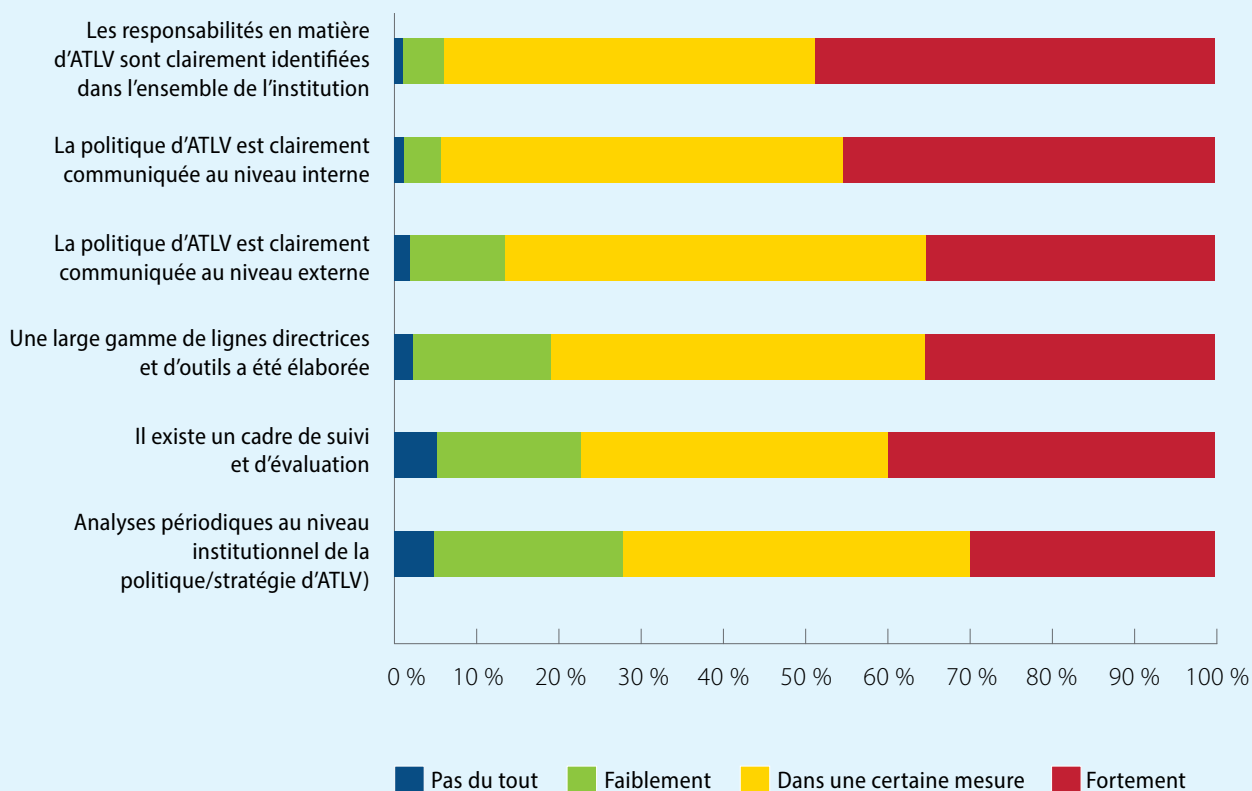
En ce qui concerne les mécanismes et les outils, un pourcentage élevé d'EES affirme avoir développé (au moins dans une certaine mesure) des directives et des outils (81 %), ainsi que des cadres pour le suivi et l'évaluation (77,4 %). Les résultats témoignent que ces

établissements ont été au-delà du seul développement stratégique et ont trouvé différentes formes pour traduire dans la pratique les stratégies, politiques et énoncés de mission à des degrés divers (voir **graphique 4**). On constate cependant que les formes les plus concrètes et globales de mise en pratique – le développement d'outils et de cadres d'action – sont moins avancées.

Le **graphique 5** examine les principaux moteurs de l'engagement des EES pour l'apprentissage tout au long de la vie et montre que *l'engagement communautaire* et la *responsabilité sociale* (74,4 %) sont les plus importants avec les *énoncés de mission* (73,2 %). Par ailleurs, plus de la moitié des établissements (54,39 %) ont cité comme moteur principal la *demande de l'économie/industrie, suivie par la politique gouvernementale* (52,1 %). Les *revenus financiers* générés par l'ATLV sont considérés comme importants par 35,6 % des EES, suivis par *l'élargissement de l'accès aux minorités et groupes sous-représentés* qui a été cité par 30,1 % des répondants. Les facteurs les moins pertinents, selon l'enquête, sont la *reconnaissance des pairs* (24,1 %) et le *respect des quotas nationaux d'apprenants adultes* (11,5 %).

GRAPHIQUE 4 Mise en pratique des stratégies en matière d'ATLV

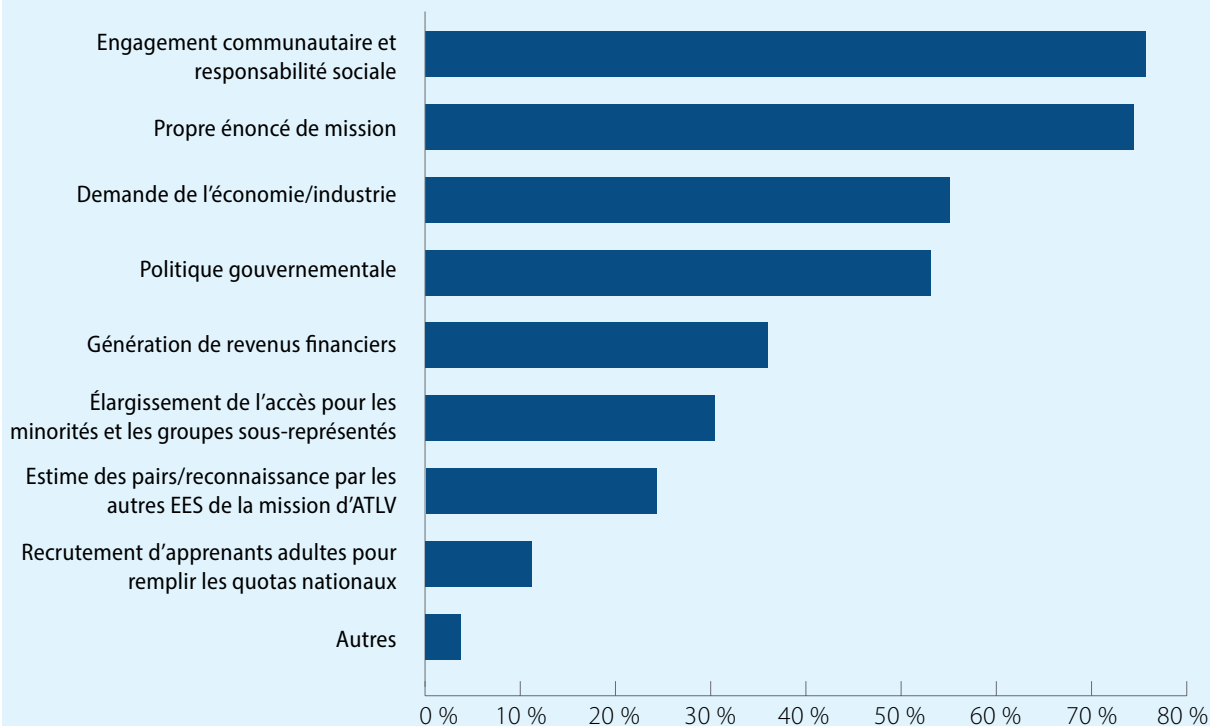
Degré de mise en pratique des stratégies institutionnelles d'ATLV (n = 279)



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig4

GRAPHIQUE 5 Principaux moteurs internes et externes de l'engagement des EES en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie

Quels sont les principaux moteurs de l'engagement de votre établissement pour l'ATLV ?
(Réponses multiples possibles.)



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig5

Si la répartition par région des principaux facteurs fait état de modèles généralement semblables, certaines différences apparaissent néanmoins. Ainsi, l'*engagement communautaire* et la *responsabilité sociale* arrivent en tête dans quatre régions (de 73 % à 82,7 %), mais pas en Afrique où seulement 50 % des EES en ont fait le principal moteur de leur engagement en faveur de l'ATLV. Il est intéressant de noter à cet effet que, lorsqu'il s'agit d'activités spécifiques d'engagement communautaire (voir **graphique 24**), les établissements africains affichent des niveaux très similaires à ceux des établissements d'autres régions. On en déduit que les « principaux moteurs de l'engagement en faveur de l'ATLV » ne déterminent pas forcément le degré d'engagement dans un domaine particulier. De même, on constate que seuls 37,5 % des EES africains ont cité la *demande de l'économie/industrie*, soit sensiblement moins que dans d'autres régions, et ce alors même que les établissements africains affichent un niveau de collaboration avec le secteur privé assez élevé (voir **graphique 25**). Les EES africains citent comme principal moteur de leur engagement en faveur de l'ATLV leur *énoncé de mission* (choisi par 75 % des établissements) ;

or, ce chiffre ne coïncide pas avec les réponses obtenues à la question de la priorité accordée à l'ATLV dans les énoncés de mission, selon lesquelles 35,7 % seulement des EES africains lui confèrent une priorité élevée.

On observe également des divergences régionales en ce qui concerne la *politique gouvernementale*, considérée comme un facteur principal par 61,6 % des EES en Asie et dans le Pacifique, 59,4 % en Afrique et 55,9 % dans les États arabes, alors que les chiffres sont beaucoup plus bas en Europe et Amérique du Nord (44,4 %), ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (37,3 %). Ces résultats correspondent aux données de l'enquête sur l'existence de législations nationales propices, puisque les établissements d'Asie, du Pacifique et d'Afrique présentent les taux les plus élevés de législations nationales définissant l'ATLV comme une mission des EES. En Amérique latine et dans les Caraïbes en revanche, les chiffres sont plus bas et seuls 48 % des établissements interrogés ont mentionné l'existence d'une législation nationale en la matière. Dans les États arabes où 55,9 % des EES ont fait état d'une législation nationale, le

pourcentage est le même que celui des établissements qui indiquent que la politique gouvernementale constitue l'un des principaux moteurs de leur engagement en faveur de l'ATLV.

Il est intéressant de noter que si 68,7 % des établissements d'Europe et d'Amérique du Nord affirment que la législation nationale définit l'ATLV comme une mission des EES, ils ne sont que 44,4 % à considérer la *politique gouvernementale* comme un moteur important de leur engagement en sa faveur. Ce chiffre s'oppose aux 72,7 % des établissements de la région qui font de leurs *énoncés de mission* un facteur essentiel de leur motivation. Compte-tenu du fait que les EES de cette région affichent également le taux le plus élevé de stratégies institutionnelles en matière d'ATLV, l'une des interprétations possibles de ces résultats est que les politiques gouvernementales ne déterminent l'engagement des établissements en faveur de l'ATLV que dans une moindre mesure en Europe et Amérique du Nord car il est déjà transposé en grande partie dans leurs propres stratégies institutionnelles et fait partie de leurs énoncés de mission (qui sont eux-mêmes plus à même d'orienter leur action).

Les résultats de l'enquête montrent que la *demande de l'économie/industrie* importe particulièrement aux EES d'Europe et d'Amérique du Nord (62,6 %), ainsi qu'à ceux d'Amérique latine et des Caraïbes (58,7 %). Les *revenus financiers* sont l'un des principaux moteurs pour 48,5 % des établissements européens et nord-américains, suivis par 38,2 % dans les Etats arabes. Aucun lien ne semble cependant exister entre les accords de financement spécifiques des EES et leur choix des revenus financiers comme principale motivation. Quant à la *demande de l'économie/industrie*, elle semble surtout pertinente pour les établissements *privés à but lucratif*.

Un tiers environ des EES mentionne l'élargissement de l'accès aux minorités et groupes sous-représentés, la reconnaissance des pairs et le respect des quotas nationaux d'apprenants adultes parmi les principaux facteurs incitatifs pour le développement de l'apprentissage tout au long de la vie. Les Etats arabes (35,3 %) et l'Amérique latine et Caraïbes (34,7 %) présentent la proportion la plus élevée d'établissements qui ont choisi l'« élargissement de l'accès » comme moteur principal, tandis que cette proportion est relativement moindre en Europe et Amérique du Nord, ainsi qu'en Afrique (respectivement 26,3 % et 25 %).

2.3 Résumé des principaux résultats

Les résultats de l'enquête présentés ici donnent un aperçu des environnements politiques, au niveau national comme au niveau institutionnel, qui influencent et définissent les activités d'apprentissage tout au long de la vie des EES. Les politiques nationales et les stratégies institutionnelles forment la base de l'action des EES pour l'ATLV, de sorte que ces résultats sont essentiels pour une meilleure compréhension des structures internes, des mécanismes et du fonctionnement de la mise en œuvre de l'ATLV, abordés au chapitre suivant.

Les résultats de l'enquête montrent que plus des deux tiers des EES ont déclaré que la législation nationale dans leur pays définissait l'ATLV comme une mission de l'enseignement supérieur. On en déduit qu'au niveau macroéconomique, ces pays s'engagent à dispenser un ATLV dans le cadre de l'enseignement supérieur à une grande variété d'apprenants. Les données de l'enquête attestent également d'un lien entre l'existence d'une législation nationale propice et celle de stratégies institutionnelles en matière d'ATLV, soulignant l'importance des environnements politiques nationaux incitatifs pour faire progresser l'ATLV dans les EES. Ce point est étayé par la littérature sur le sujet qui suggère qu'une législation nationale en matière d'enseignement supérieur est un facteur décisif pour le positionnement stratégique des EES et leurs activités de fonctionnement, notamment l'ATLV ou la création de parcours d'apprentissage flexibles (Martin et Godonoga, 2020 ; Gaebel et Zhang, 2018 ; Robinson, 2017). L'allocation de ressources adéquates en particulier en dépend – le lien entre politique nationale et systèmes de financement public de l'ATLV est également examiné au prochain chapitre.

En ce qui concerne l'engagement des EES en faveur de l'ATLV, l'enquête a posé la question du niveau de priorité accordé à l'ATLV dans les énoncés de mission et stratégies institutionnelles. Une grande majorité des établissements (82,5 %) a signalé que leurs énoncés de mission y faisaient référence avec une priorité élevée ou moyenne. Les énoncés de mission peuvent par ailleurs donner une idée du niveau d'intégration de l'ATLV aux cadres d'action institutionnels, opérations stratégiques et programmes des EES. Enfin, le fait de privilégier l'ATLV dans les énoncés de mission est également cité dans les déclarations et cadres d'action internationaux comme un instrument-clé pour une culture de l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES. De même, lorsque les établissements ont été interrogés sur leurs motivations, 73,2 % ont cité leur énoncé de mission comme l'un des moteurs principaux de leur engagement en faveur de l'ATLV.

L'enquête comprenait une autre question sur l'engagement des EES en faveur de l'ATLV, celle de l'existence de stratégies institutionnelles à cet effet. Là aussi, la majorité des établissements (68,2 %) a répondu disposer d'une stratégie au niveau institutionnel, au niveau des facultés/départements ou au deux.

Ce résultat témoigne d'un engagement clair à traduire les objectifs généraux en action politique concrète. L'enquête n'allait pas jusqu'à examiner l'exhaustivité de ces stratégies, ni à quel point elles sont contraignantes pour les départements et le personnel des établissements. Cependant, des études de cas réalisées dans une sélection d'EES ayant participé à l'enquête indiquent que « disposer d'une stratégie » peut être interprété de plusieurs manières et qu'elle ne prend pas nécessairement la forme d'un document écrit à cet effet, mais plutôt d'une stratégie interne en matière d'ATLV qui l'introduit dans différents départements avec le soutien de la direction de l'établissement (UIL et SOU, 2023).

En ce qui concerne les principaux moteurs de l'engagement en faveur de l'ATLV, on note avec intérêt que le premier cité par les EES est *l'engagement communautaire et la responsabilité sociale* (74,4 %), devant *la demande de l'économie/industrie* (54,4 %). Le fait mérite d'être souligné au vu des tensions qui surgissent parfois lorsque les EES sont priés de satisfaire des besoins économiques tout en assumant une responsabilité sociale. Il suggère que les établissements, s'ils se définissent eux-mêmes comme des lieux de renforcement et de renouvellement des compétences pour le marché du travail, se voient aussi, et c'est plus important, comme des acteurs sociaux à mission civique. Il témoigne également de la volonté des EES de contribuer au développement positif de la société, et plus particulièrement des communautés locales (Carlsen *et al.*, 2016 ; Osborne *et al.*, 2015 ; Orazbayeva, 2017). Enfin, il tend à montrer que la « troisième mission » est bel et bien une priorité

des établissements et guide leur action, ce qui rend d'autant plus surprenante la faible proportion de moins d'un tiers des établissements qui a choisi *l'élargissement de l'accès aux minorités et groupes sous-représentés* comme principale incitation à développer l'ATLV, alors même qu'ils affichent une forte volonté d'engagement communautaire et de responsabilité sociale – élargir l'accès à l'enseignement supérieur et garantir un enseignement équitable ne sont donc pas forcément des priorités de la troisième mission. Le dernier facteur de développement de l'apprentissage tout au long de la vie pour les établissements de l'échantillon est le recrutement d'apprenants adultes pour respecter les quotas nationaux. La faible proportion d'EES l'ayant choisi indique que ces quotas ne sont pas en usage dans leurs pays et/ou que les dispositifs de responsabilisation sont peu opérants dans ce domaine, et donc ne sont pas déterminants pour le fonctionnement des EES.

Globalement, les résultats montrent que les gouvernements nationaux comme les établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier ont pris des mesures importantes pour introduire et promouvoir une culture de l'ATLV dans l'enseignement supérieur en privilégiant les aspects économiques et sociaux. Le chapitre qui suit se fonde sur les données concernant les environnements politiques propices et les moteurs de l'engagement en faveur de l'ATLV pour explorer les pratiques institutionnelles, des structures de gouvernance aux mécanismes de financement, systèmes d'assurance qualité, points forts et difficultés de mise en œuvre de l'ATLV.

3 Gouvernance institutionnelle et mise en œuvre de l'ATLV dans les EES

Pour être efficaces, les politiques et stratégies en matière d'ATLV dans l'enseignement supérieur doivent être transposées dans les pratiques institutionnelles. On l'a vu plus haut, la transformation des EES en établissements d'ATLV exige des efforts de multiples acteurs, en tout premier lieu de leur direction, et une approche holistique pour la mise en œuvre. L'organisation de l'apprentissage tout au long de la vie au sein des établissements d'enseignement supérieur dépend quant à elle des structures de gouvernance qui ont été mises en place. Parmi les modèles les plus courants, on trouve une unité administrative centrale, un espace de travail au sein de l'administration centrale, une unité dans une faculté, un pôle scientifique ou un institut externe. Des recherches antérieures ont cependant observé qu'il est difficile de classer les structures d'organisation de la formation continue dans les EES en modèles centralisés ou décentralisés car elles présentent souvent des formes mixtes – une unité centrale peut, par exemple, avoir la responsabilité principale de l'ATLV ou de la formation continue, tandis que certaines initiatives sont organisées de manière décentralisée au sein de différentes facultés (Hanft et Knust, 2007). Mais pour une approche concertée de l'ALV, il paraît logique de regrouper les responsabilités dans une unité centrale qui agit en coordination avec la direction de l'université et maintient parallèlement des liens étroits avec les différentes facultés. Les différentes fonctions de ces unités sont discutées dans la **partie 3.1** à partir des résultats de l'enquête internationale.

En plus d'un modèle de gouvernance efficace pour l'ATLV, l'une des conditions de base pour passer de la politique à la pratique reste le financement. Sans les fonds nécessaires en effet, un fossé se creuse entre le discours et la pratique, ce qui se traduit par une mise en œuvre inégale et lente (Bengtsson, 2013 ; Nesbit *et al.*, 2013). Or depuis quelques décennies, les EES, et surtout les EES publics, constatent une baisse de financement et à l'échelle mondiale, ils sont confrontés à de nombreuses difficultés dans ce domaine. Sans compter que d'autres problèmes – tels le changement de mode de recrutement, l'insuffisance du soutien gouvernemental ou les montants en hausse de l'endettement des établissements et des étudiants dans certains pays (James et Gokbel, 2018) – se sont aggravés avec la crise de la COVID-19, ce qui empire encore la situation financière des EES. L'enquête internationale de l'AIU sur les effets de la pandémie montre que la baisse concerne aussi bien les dépenses publiques que les droits de scolarité et le financement privé, tandis que le financement public s'avère généralement plus stable. Ainsi, la pandémie a particulièrement touché l'enseignement supérieur privé (Jensen *et al.*, 2022).

Ces problèmes financiers ont un impact sur les activités centrales des EES, mais aussi sur la manière dont ils remplissent leur troisième mission et répondent à la demande d'ATLV.

Le plus souvent, les sources de financement de l'ATLV dans l'enseignement supérieur sont multiples et plus diversifiées que le financement de l'enseignement traditionnel (niveaux 6 à 8 de la CITE). Les principaux bailleurs de fonds sont notamment les gouvernements de pays et d'États fédéraux, les employeurs, les organisations philanthropiques et les apprenants individuels. Ils peuvent verser leurs subsides de différentes manières : financement de l'offre accordé aux EES pour mettre en œuvre l'ATLV (financement de base, financement de programme ou de projet, etc.) ou financement de la demande versé aux étudiants ou aux employeurs (par exemple sous forme d'aides directes, d'exonérations ou de déductions fiscales, de congés de formation et de prêts ou comptes individuels d'apprentissage) (Palacios, 2003 ; García de Fanelli, 2019).

Le financement de l'apprentissage tout au long de la vie est lié à la définition de son mandat qu'en donnent les sociétés et les établissements, allant d'une forte orientation socio-culturelle à une réponse aux attentes du marché du travail avant tout. Étant donné la nature multidimensionnelle de l'ATLV, ce mandat comprend le plus souvent à la fois des activités d'apprentissage pour adultes qui correspondent à leurs intérêts personnels et des offres plus pratiques ciblées sur l'acquisition de compétences professionnelles reflétant les tendances sur le marché du travail (Field et Canning, 2014 ; Stanistreet, 2020 ; Candy et Crebert, 1991). Dans tous les cas, la définition du mandat général de l'ATLV contribue à déterminer ses objectifs spécifiques, ainsi que l'allocation de fonds publics et les conditions qui l'encadrent.

La recherche et les données collectées abondent sur la question du financement de l'enseignement supérieur en général (OCDE, 2021a ; Strehl *et al.*, 2007 ; Pechar et Andres, 2011), mais beaucoup moins sur le sujet précis du financement de l'ATLV dans l'enseignement supérieur. Cela s'explique peut-être par le fait que l'ATLV n'est pas traditionnellement considéré comme une fonction centrale des EES, ce qui se traduit par un intérêt moindre pour ses mécanismes de financement. L'une des raisons en est peut-être aussi le grand nombre d'activités que recouvre l'ATLV (programmes diplômants pour apprenants adultes, cours en ligne, conférences ouvertes à tous, initiatives communautaires, etc.) et la difficulté à en faire un inventaire systématique et à suivre la trace de leurs

sources de financement. Or, cette insuffisance de données a des répercussions sur le financement en soi, comme le remarque Tuckett (2017, p. 3) :

« À la différence des écoles et universités où les mécanismes administratifs permettent d'accéder facilement aux données, l'éducation des adultes est moins bien organisée – elle comprend à la fois des cours formels et non formels, en plus de l'apprentissage informel, ce qui rend plus difficile d'en déterminer les bénéficiaires. [...] Or, les gouvernements ont besoin de ces informations pour classer leurs investissements par ordre de priorité ».

Une autre question est étroitement liée au financement de l'ATLV dans l'enseignement supérieur, celle du développement et de la mise en œuvre de procédures d'assurance qualité (AQ). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'assurance qualité peut être définie comme un « terme général qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir et améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur » (Vlăsceanu *et al.*, 2007, p. 74). En tant que mécanisme réglementaire, l'assurance qualité met l'accent sur la responsabilité et l'amélioration en jugeant la qualité dans le cadre d'un processus normalisé et sur la base de critères bien définis. Elle renseigne ainsi sur la qualité de l'enseignement dispensé et peut faire apparaître d'éventuels défauts de la gestion, du contenu des cursus et des pédagogies utilisées, des formes d'évaluation, des services aux étudiants, etc. qui nécessitent d'être corrigés et améliorés.

Le financement est souvent lié à des résultats mesurables (ou indicateurs clés de performance), de sorte qu'un mécanisme permettant de définir et de contrôler ces résultats est essentiel pour garantir et augmenter les budgets. Cependant, si les systèmes d'assurance qualité sont très au point pour les études classiques, l'AQ de l'offre d'ATLV n'a pas fait l'objet de la même attention, ni son évaluation interne au sein des établissements d'enseignement supérieur. L'absence généralisée d'AQ appliquée aux programmes d'ATLV dispensés par les EES illustre un fait plus répandu en ce qui concerne l'ATLV dans l'enseignement supérieur : il n'est pas encore intégré aux orientations stratégiques et aux pratiques normales des établissements.

Les EES sont confrontés à plusieurs problèmes en ce qui concerne les mécanismes institutionnels et les aspects pratiques de l'AQ en matière d'ATLV. L'une des difficultés vient du positionnement de la formation continue et de l'ATLV, à la croisée des chemins entre université, pratique professionnelle, éducation et formation professionnelles ou autres environnements d'apprentissage non formels. Par ailleurs, les éléments qui caractérisent les programmes d'ATLV diffèrent parfois considérablement de l'enseignement supérieur classique ; ils sont par exemple moins normalisés et offrent une plus grande flexibilité

en termes de développement des contenus, de cours et d'évaluation. Par conséquent, l'assurance-qualité de l'ATLV doit être un processus permanent mené avec la même rigueur et le même professionnalisme que pour les autres formes d'enseignement supérieur, mais sans pour autant nuire à la flexibilité, l'innovation et l'ouverture qui caractérisent l'ATLV (Bengoetxea *et al.*, 2011 ; Chisholm, 2012 ; Schmidt-Jortzig, 2011). Malgré ces difficultés et la lenteur des avancées dans ce domaine, les EES sont parvenus à développer et appliquer différentes procédures d'AQ dans le contexte de l'ATLV, présentées dans la **partie 3.3**.

Les différentes parties du chapitre qui suivent examinent de plus près, sur la base des résultats de l'enquête internationale, le rôle de la gouvernance institutionnelle et de sa mise en œuvre pour le développement de l'ATLV dans les EES. La **partie 3.1** est consacrée aux structures d'organisation dans des unités dédiées ; la **partie 3.2** analyse le financement de l'ATLV au sein des EES, dans la perspective institutionnelle et celle des apprenants ; la **partie 3.3** renseigne sur les mécanismes d'assurance qualité. Enfin la dernière partie présente rapidement les données obtenues sur les points forts et les difficultés de mise en œuvre de l'ATLV par les établissements.

3.1 Structure et organisation de l'apprentissage tout au long de la vie

Une unité spécialement dédiée à l'apprentissage tout au long de la vie peut devenir un vecteur important de la mise en œuvre de stratégies institutionnelles à cet effet (De Viron et Davies, 2015 ; UIL, 2022a ; Taşçı et Titrek, 2020). Selon le contexte spécifique à chaque EES, elle peut faire partie de la structure interne ou former une unité externe. La manière dont elle est intégrée à la structure d'organisation dépend généralement de ses fonctions qui consistent souvent pour l'essentiel à fournir des programmes de formation continue. Mais les unités d'ATLV peuvent aussi être chargées du transfert de connaissances, de l'engagement communautaire, de recherches dans le domaine de l'ATLV et de services d'aide et d'orientation aux apprenants (De Viron et Davies, 2015 ; Milic, 2013). Le **graphique 6** montre cependant qu'un peu plus de la moitié seulement des EES ayant participé à l'enquête ont déclaré avoir une unité dédiée à l'ATLV (53,6 %) qui assume diverses fonctions. La plupart d'entre eux a choisi comme fonction principale *proposer et vendre des programmes éducatifs et des formations* (73,4 %), suivie par le *développement de cursus et l'engagement communautaire* (65,6 % dans les deux cas). Les autres fonctions des unités d'ATLV, sélectionnées par au moins la moitié des EES qui possèdent une unité dédiée, sont le *développement du personnel, la promotion des parcours d'apprentissage flexibles et l'amélioration de l'aptitude à l'emploi des diplômés*. Enfin, d'autres fonctions moins courantes comprennent les *missions de recherche, le conseil* et la *promotion des réseaux de connaissances*.

GRAPHIQUE 6 Fonctions des unités d'apprentissage tout au long de la vie des EES

Quelle est la fonction de l'unité d'ATLV de votre établissement ? (Réponses multiples possibles) (n = 218)



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig6

Certains EES (5 %) ont mentionné d'autres fonctions de leurs unités d'ATLV, notamment des responsabilités stratégiques et administratives telles que planification, systèmes utilisant efficacement les ressources, réglementation et décisions concernant les cours ou recrutement d'apprenants adultes. D'autres fonctions encore ont été citées autour de la reconnaissance des compétences et des parcours d'apprentissage, notamment l'évaluation et la validation des compétences des apprenants et le développement de partenariats avec d'autres prestataires d'enseignement pour faciliter l'avancement des élèves. Une université a également déclaré que son unité d'ATLV était chargée de la promotion des échanges de savoir, notamment par le biais d'un programme de ville apprenante, en participant à des projets à l'échelle européenne, à des réseaux nationaux et internationaux, à des discussions politiques et à des congrès.

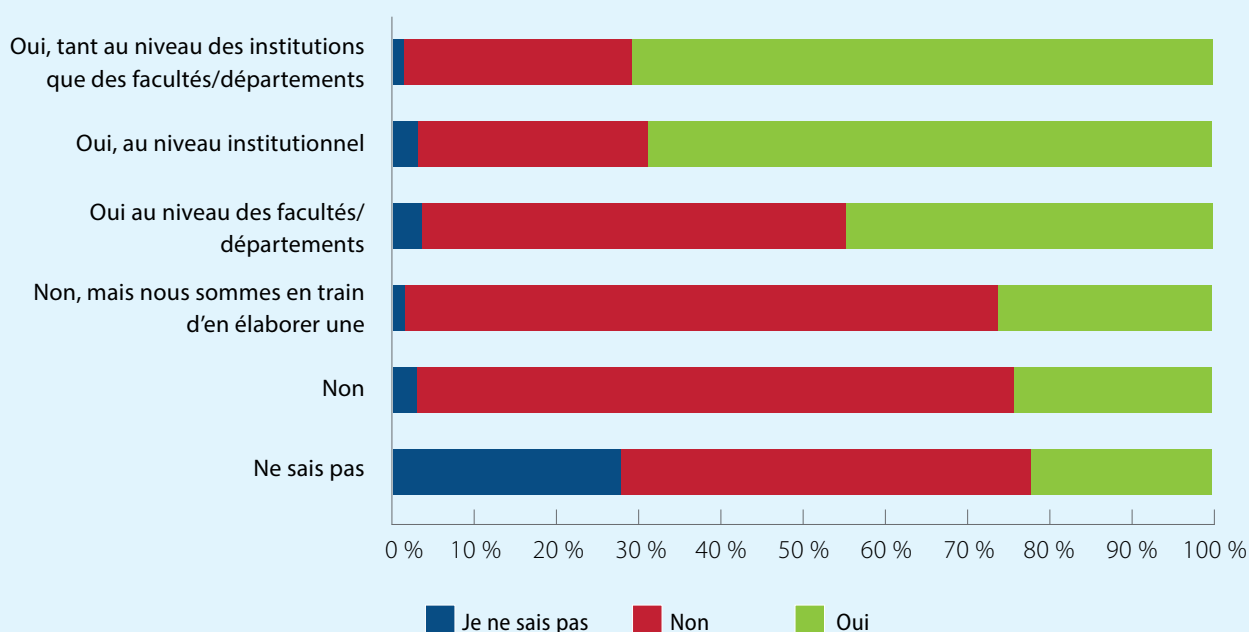
En règle générale, les principales fonctions des unités d'ATLV sont étroitement associées à la formation continue (développement de programmes d'enseignement, de cursus et du personnel) qui est souvent considérée comme équivalente à l'ATLV par les EES. Cette priorité accordée à la formation continue s'explique aussi par les groupes-cibles privilégiés par l'apprentissage tout au long de la vie des EES (voir **partie 4.1**), parmi lesquels les actifs qui doivent renouveler et renforcer leurs compétences, les collaborateurs d'organisations publiques et privées, les femmes et les personnels des EES ont été identifiés comme les plus pertinents.

Le **graphique 7** suggère l'existence d'un lien entre le fait pour un EES de disposer de stratégies en matière d'ATLV et celui de posséder une unité dédiée. En effet, les établissements qui ont mis en place une stratégie d'ATLV au niveau institutionnel ou à la fois au niveau institutionnel et au niveau des facultés/départements

sont beaucoup plus nombreux à posséder aussi une unité dédiée à l'ATLV (respectivement 68,9 % et 71,1 %). À titre de comparaison, la probabilité d'avoir une unité dédiée à l'ATLV chute sensiblement parmi les EES qui ne disposent d'aucune stratégie ou ceux qui n'en sont pas sûrs (24,2 % et 22,2 %).

GRAPHIQUE 7 Lien entre l'existence d'une stratégie institutionnelle en matière d'ATLV et celle d'une unité dédiée à l'ATLV

Votre établissement dispose-t-il d'une stratégie institutionnelle en matière d'ATLV et d'une unité dédiée à l'ATLV ?



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig7

ENCADRÉ 3 Exemple de structures d'organisation de l'ATLV

À l'**Université américaine de Beyrouth (AUB), au Liban**, plusieurs unités contribuent à la mise en œuvre de l'ATLV et aux activités de sensibilisation : le Centre de formation continue (CEC), fondé il y a près de 50 ans, déploie les ressources de l'AUB au sein de la communauté en proposant des enseignements de grande qualité pour tous les niveaux de formation générale ou professionnelle. En plus des cours dispensés à l'AUB, le CEC propose des ateliers internes sur mesure aux entreprises du Liban, du Moyen-Orient, d'Afrique du Nord et au-delà (Université américaine de Beyrouth, 2019). L'Université seniors quant à elle répond aux besoins des apprenants âgés et propose aux adultes (de plus de 50 ans) des enseignements et des activités culturelles, notamment groupes d'études, conférences, voyages culturels et activités intergénérationnelles avec des étudiants de l'AUB. Parmi les autres unités qui contribuent à remplir la troisième mission de l'AUB figurent notamment le Centre de formation des cadres, le Centre communautaire de recherche avancée et le Pôle d'engagement citoyen et de services communautaires.

3.2 Financement de l'apprentissage tout au long de la vie

Ainsi qu'on l'a fait remarquer dans l'introduction à ce chapitre, la question du financement de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur est une question importante à la fois au niveau institutionnel et au niveau individuel des apprenants. Les EES ont besoin de ressources pour développer et mettre à disposition des programmes d'ATLV. Elles peuvent être obtenues au moyen de fonds spécialement affectés dans le budget régulier, de droits de scolarité ou de financement par des tiers, entre autres options. En plus de couvrir les coûts, l'ATLV – en particulier les programmes de formation continue et les offres sur mesure pour les entreprises – peut aussi constituer une source de revenus importante pour les EES. En ce qui concerne le financement individuel des apprenants, différentes possibilités existent aussi. Si l'on trouve des exemples d'ATLV gratuit (le plus souvent dans le cadre d'offres flexibles non diplômantes, telles que conférences publiques, ateliers ou, dans certains cas, MOOC), les apprenants doivent le plus souvent assurer eux-mêmes le financement des cursus auxquels ils participent. Des programmes gouvernementaux ou d'autres programmes de soutien ont cependant été mis en place susceptibles de leur venir en aide pendant leur parcours dans l'enseignement supérieur. Parmi les exemples de soutien individuel aux apprenants, on peut citer les bourses, les prêts ciblés ou à faible taux d'intérêt ou les exonérations de droits. L'aide peut être publique ou privée, elle peut être offerte à tous les apprenants sans distinction ou viser des groupes spécifiques, notamment les plus vulnérables ou sous-représentés. Outre ces

dispositifs publics et les ressources individuelles, les employeurs jouent un rôle important en finançant des programmes de renouvellement ou de renforcement des compétences.

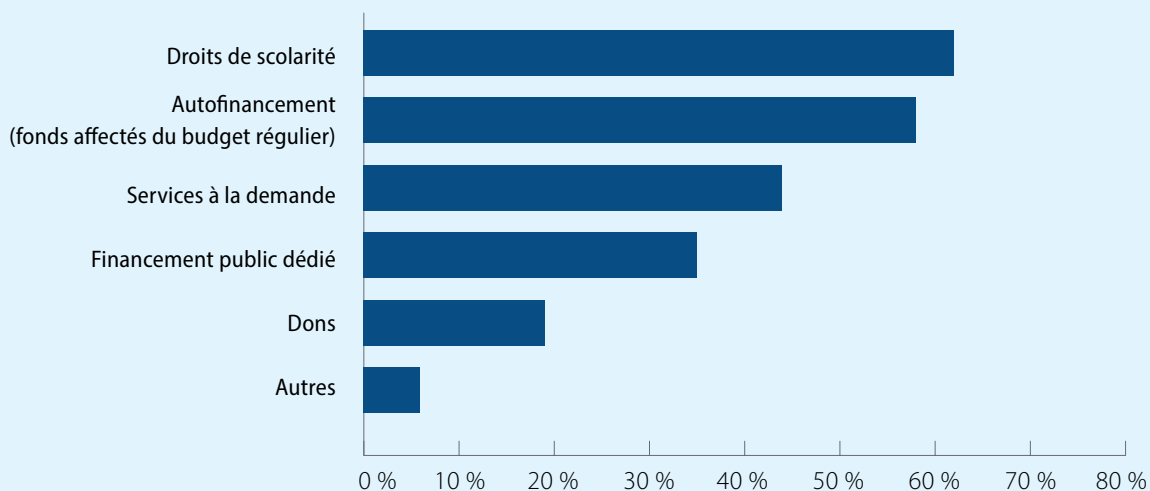
Le **graphique 8** le met en évidence, les principales sources de financement institutionnel de l'ATLV dans les EES sont les droits de scolarité (62,7 %) et l'autofinancement (fonds affectés du budget régulier) (58,7 %). Ils sont suivis par les services à la demande (formations d'entreprise, conseil et autres activités génératrices de revenus) avec 44,4 %, le financement public dédié (du gouvernement, des autorités régionales et locales, etc.) avec 35,3 % et les dons (définis comme des fonds reçus, par exemple, du secteur privé, des fondations, communautés et organisations philanthropiques) avec 19,3 %.

Les établissements ont cité en moyenne au moins deux sources de financement différentes (les réponses multiples étaient acceptées), ce qui montre qu'ils doivent pouvoir compter sur des instruments multiples pour financer leur activité d'ATLV. Un petit nombre d'établissements a fait état d'autres sources de financement de l'ATLV, notamment des *partenariats avec le secteur privé*, un *fonds fiduciaire spécial* et un *financement basé sur les performances*, entre autres.

Aucune différence notable ne peut être constatée entre les types d'EES en ce qui concerne les sources de financement de l'ATLV, à l'exception du financement public dédié qui est plus important dans les établissements publics, ce qui n'a rien de surprenant. Deux sources

GRAPHIQUE 8 Sources de financement de l'ATLV

Quelles sont les sources de financement de l'ATLV dans votre établissement ? (Réponses multiples possibles)



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig8

de financement semblent dominer dans tous les types d'EES, qu'ils soient financés par des fonds publics ou privés, et toutes les formes, établissements sur campus, d'enseignement à distance, ouverts et mixtes, ce sont les droits de scolarité et l'autofinancement.

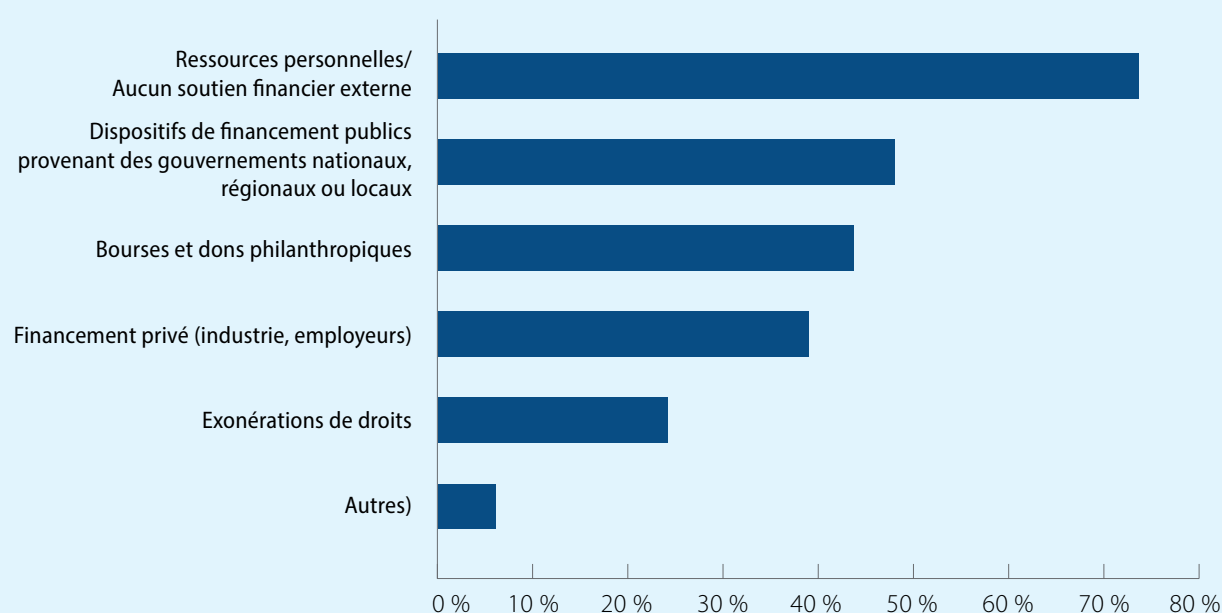
Les données recueillies par l'enquête sur les sources de financement individuelles des apprenants (voir **graphique 9**) indiquent les *ressources personnelles* comme de loin la plus courante (73,4 %). Elles sont suivies par les dispositifs de financement publics mis à disposition par les gouvernements nationaux, régionaux et locaux (47,9 %) ; les bourses et dons philanthropiques (43,6 %) et le financement privé par l'industrie et les employeurs (38,9 %). En revanche les exonérations de droits sont moins courantes (24,1 %). Enfin un petit nombre d'établissements a signalé d'autres financements disponibles, notamment des remises accordées aux étudiants régulièrement inscrits et aux anciens élèves, des exemptions de droits pour les groupes vulnérables tels que les personnes en situation de handicap, des formations proposées gratuitement au personnel de l'établissement et des fonds fiduciaires spéciaux pour l'ATLV.

En ce qui concerne la question du lien entre l'existence d'une législation nationale définissant l'ATLV comme une mission des EES et les sources de financement individuel disponibles, les données recueillies par l'enquête suggèrent que des environnements politiques nationaux propices s'accompagnent d'un budget public plus important pour aider les apprenants sur leurs parcours d'ATLV. Parmi les EES interrogés qui disposent d'une législation nationale, 52,9 % ont cité les *dispositifs publics de financement de gouvernements nationaux, régionaux ou locaux* comme source de financement de l'ATLV. À titre de comparaison, seuls 37 % des EES dont la législation nationale ne définit pas l'ATLV comme une mission de l'enseignement supérieur ont choisi cette option.

La recherche a également mis en évidence un lien entre la manière dont les EES sont financés et les ressources financières disponibles pour les apprenants individuels. En effet, les dispositifs publics de financement constituent une source de financement de l'ATLV plus importante dans les EES publics (57,5 % de ceux à moins de 20 % de financement privé) que dans les établissements privés (25,9 % des EES privés à but lucratif). Au contraire, le financement privé (par l'industrie et les employeurs) est plus important dans les établissements privés à but lucratif (59,3 %) et les EES publics à plus de 20 % de financement privé (51,4 %).

GRAPHIQUE 9 Sources de financement individuel des apprenants

Quelles sont les sources de financement des apprenants qui participent aux programmes d'ATLV dans votre établissement ? (Réponses multiples possibles)



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig9

ENCADRÉ 4 Exemples de financement de l'ATLV

En **Argentine**, l'enseignement supérieur est financé en grande partie par le gouvernement national. Aucun droit de scolarité n'est exigé pour les études de premier et de deuxième cycle dans les universités publiques et l'accès y est garanti à tous les titulaires d'un certificat de fin de scolarité secondaire. C'est également le cas à l'**Universidad Nacional del Litoral** (UNL) qui propose, en plus des études normales, plusieurs programmes diplômants et non diplômants destinés aux apprenants adultes. À la différence des études régulières cependant, la plupart des programmes de formation continue sont payants, mais les prix sont abordables. L'université propose aussi des programmes sur mesure aux agences gouvernementales et au secteur privé, ce qui constitue une précieuse source de revenus. L'UNL entretient notamment une collaboration étroite avec Las Parejas, un groupe d'entreprises industrielles de la région, et offre des formations sur, entre autres, la transformation numérique, la création d'entreprise et les systèmes agroalimentaires. Et pour promouvoir l'ATLV auprès d'un large public, l'UNL a adopté une approche de financement croisé : les revenus générés par les cours et les formations pour des partenaires privés sont affectés à d'autres initiatives d'ATLV telles que l'engagement communautaire (UIL et SOU, à paraître).

SkillsFuture à **Singapour** est un mécanisme de financement national global qui fait la promotion de l'ATLV dans l'enseignement supérieur et dans d'autres contextes. Les lignes de financement comprennent le dispositif de crédit SkillsFuture Credit (SFC) qui alloue à tous les Singapouriens un crédit pour le développement de compétences correspondant aux besoins du marché du travail (SGD 500, soit approximativement USD 365) à partir de 25 ans, ainsi que SGD 500 supplémentaires au titre d'« aide à mi carrière » (entre 40 et 60 ans). Le crédit peut être utilisé en plus des subventions de cours par le gouvernement qui existent déjà et il est éligible à un grand nombre de cours qui intéressent l'industrie et de programmes de qualification complète offerts par des établissements d'enseignement supérieur parmi lesquels des universités, écoles polytechniques, instituts délocalisés avec un campus local et autres collèges. Le Programme de transition professionnelle offre une autre source de financement au sein de SkillsFuture et comprend des formations modulaires de développement de compétences pour l'industrie dans des secteurs aux bonnes chances d'emploi. L'aide financière peut atteindre 95 % des droits d'inscription aux cours (gouvernement de Singapour, 2022).

3.3 Assurance qualité de l'apprentissage tout au long de la vie

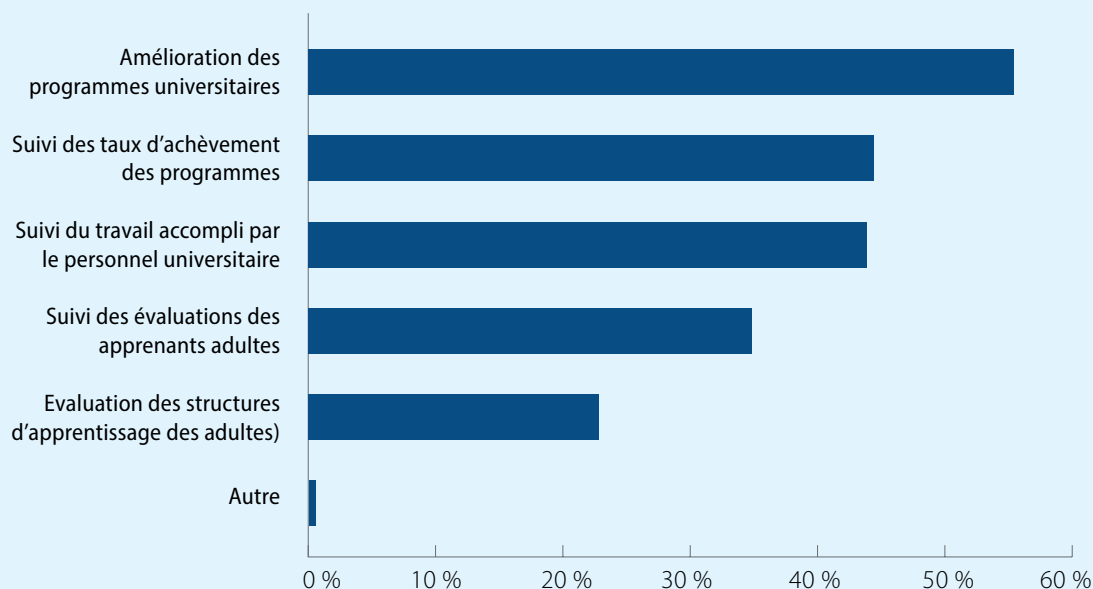
Pour l'ATLV l'assurance qualité (AQ) est un moyen de garantir des normes élevées et une amélioration permanente en matière de progression des études et de résultats d'apprentissage. Des stratégies institutionnelles doivent cependant être mises en place pour assurer une approche systématique de l'AQ, en premier lieu une vision et une mission claires qui devront être ensuite transposées en instruments spécifiques. Selon le contexte et les conditions, les EES n'ont pas forcément tous un système d'AQ dédié à l'ATLV, il arrive qu'ils l'ajoutent à leur système d'AQ général interne. Dans tous les cas, un système d'assurance qualité approprié de l'ATLV contribue à la transparence de l'information et à la comparabilité, tout en mettant en lumière la conception des programmes d'enseignement et les résultats d'apprentissage qui doivent être obtenus (Bengoetxea *et al.*, 2011).

Au cours de l'enquête réalisée pour ce rapport, les EES ont été interrogés sur l'existence de procédures d'assurance qualité spécifiques et systématiques ; 59,1 % ont rapporté en avoir mis en place, 29,8 % ont déclaré n'en disposer d'aucune et 11 % ne savaient pas. Le **graphique 10** dresse la liste des mesures les plus courantes parmi les établissements qui ont fait état de procédures d'AQ pertinentes (236), la première est le suivi de l'amélioration des programmes universitaires (55,4 %), vient ensuite le suivi des taux d'achèvement des programmes (44,4 %) et le suivi du travail accompli par le personnel universitaire (43,9 %). Les établissements ont été beaucoup moins nombreux à citer le suivi des évaluations des apprenants adultes (34,8 %) et l'évaluation des structures d'apprentissage des adultes (22,8 %).

Un très petit pourcentage des EES (0,04 %) a indiqué disposer de procédures d'assurance qualité « autres » pour l'ATLV. Elles comprennent notamment des modèles de mesure indépendants des compétences acquises ;

GRAPHIQUE 10 Procédures d'assurance qualité appliquées à l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES

Quelles procédures d'assurance qualité spécifiques et systématiques ont été développées pour l'ATLV ?
(Réponses multiples possibles) (n = 236)



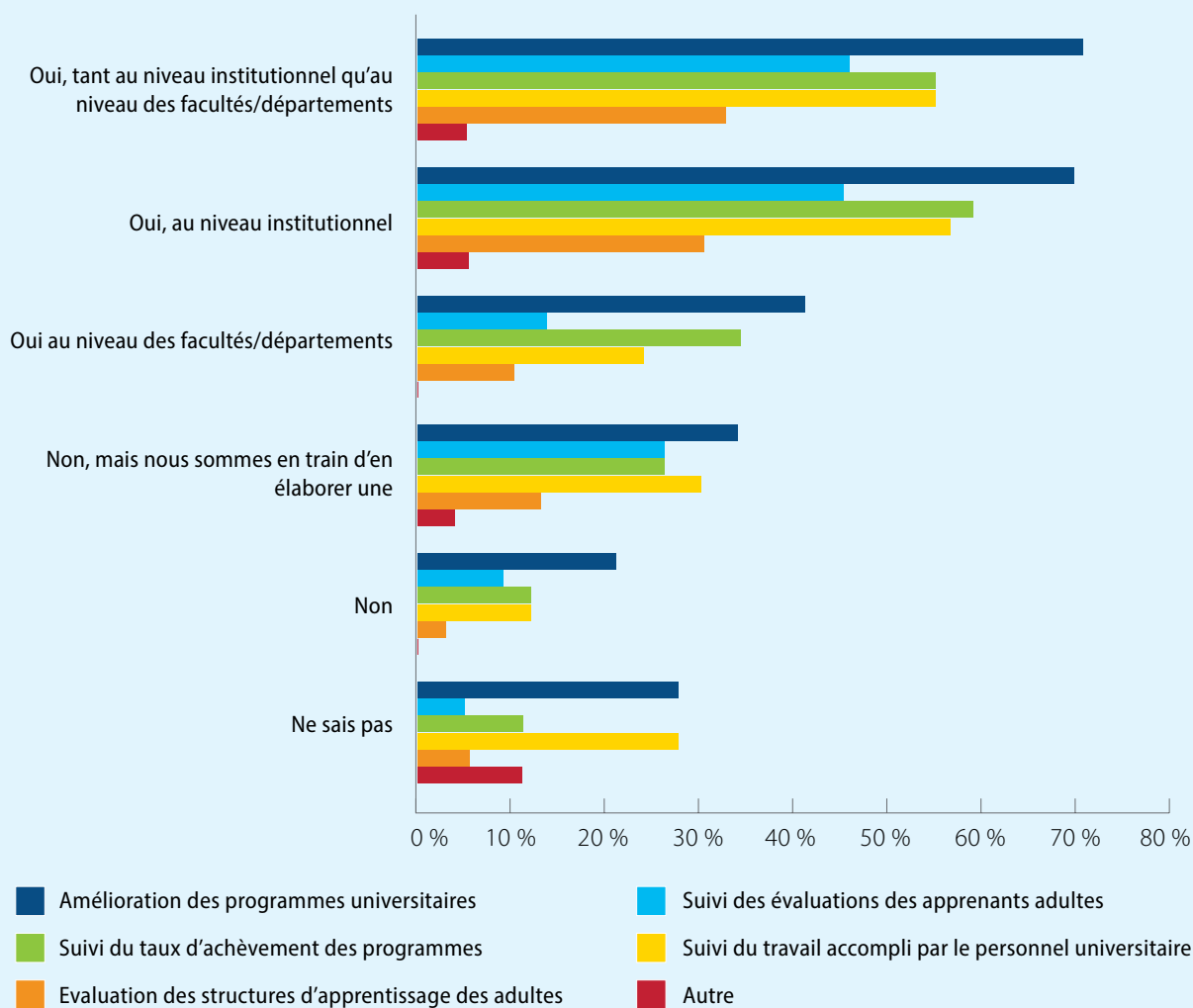
UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig10

différentes formes d'évaluation, d'enquêtes et de procédures pour un soutien renforcé et des visites sur place. Les évaluations des stages, présentations des apprenants et études d'impact parmi les anciens élèves ont également été mentionnées. Quelques établissements basés au Royaume-Uni ont déclaré assurer la qualité par un centre dédié à la formation continue des adultes et des évaluations spécifiques de la réussite des étudiants noirs, asiatiques et issus de minorités ethniques (BAME).

Les stratégies institutionnelles en matière d'ATLV exercent, ainsi que d'autres aspects de la mise en œuvre de l'ATLV dans les EES, un effet de soutien sur la mise en œuvre systématique de l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES. Comme le montre le **graphique 11**, on constate une action positive semblable des procédures d'assurance qualité appliquées à l'ATLV – plus fréquentes dans les EES qui ont mis en place une stratégie en matière d'ATLV, que ce soit au niveau institutionnel ou à la fois au niveau institutionnel et au niveau des facultés/départements. Parmi les établissements de ces deux catégories, plus des deux tiers ont déclaré perfectionner

les programmes universitaires en s'appuyant sur le suivi de l'AQ (respectivement 71,1 % et 70,1 %), tandis que plus de la moitié a affirmé utiliser les procédures d'AQ pour le suivi des taux d'achèvement (respectivement 55,2 % et 59,2 %) et du travail accompli par le personnel universitaire (55,2 % et 56,2 %).

Le scénario est très différent dans les EES qui ont uniquement mis en place une stratégie d'ATLV au niveau des facultés/départements, avec seulement 41,3 % pour l'amélioration des programmes universitaires, 34,4 % pour le suivi des taux d'achèvement et 24,1 % pour le suivi du travail accompli par le personnel. Quant aux EES qui ont déclaré ne pas savoir si une stratégie en matière d'ATLV existait ou non dans leur établissement, ils sont encore moins nombreux à disposer de procédures systématiques d'assurance qualité, même si les moins nombreux sont ceux qui n'ont mis aucune stratégie en place. Ces résultats suggèrent qu'il existe un lien étroit entre l'existence de stratégies institutionnelles en matière d'ATLV et le niveau d'avancement des procédures d'assurance qualité.

GRAPHIQUE 11 Lien entre stratégie d'ATLV et mécanismes d'assurance qualité
Lien entre stratégie institutionnelle d'ATLV et procédures d'assurance qualité


UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig11

ENCADRÉ 5 Exemple d'assurance qualité appliquée à l'apprentissage tout au long de la vie

L'École de formation professionnelle et continue de l'université de Hong Kong (HKU SPACE), Région administrative spéciale de Hong Kong (RAS) en République populaire de Chine, est l'un des premiers prestataires de formation continue à avoir élaboré un système complet d'AQ du point de vue de l'ATLV. Les différents mécanismes en ont été formulés dès 1999, ils sont régulièrement revus et adaptés aux nouvelles exigences éducatives, couvrent les programmes diplômants et de premier cycle, ainsi que les cours à plein temps et à temps partiel. Les plus importants sont définis dans le manuel d'assurance qualité HKU SPACE (HKU Space, 2016a) qui présente plusieurs méthodes, parmi lesquelles la validation et la révision de la conception et des contenus des programmes, le recrutement et la fidélisation de personnel qualifié et le suivi de la qualité de l'enseignement, l'aménagement d'installations haut de gamme pour l'enseignement et l'apprentissage, la modération prudente de la norme universitaire globale et le suivi régulier des programmes par des comités d'universitaires compétents. Le manuel a déjà été adapté pour tenir compte des besoins différents des apprenants adultes à plein temps et à temps partiel et pour les programmes de premier cycle à plein temps que proposent les collèges communautaires (HKU Space, 2016b).

3.4 Points forts et difficultés dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie

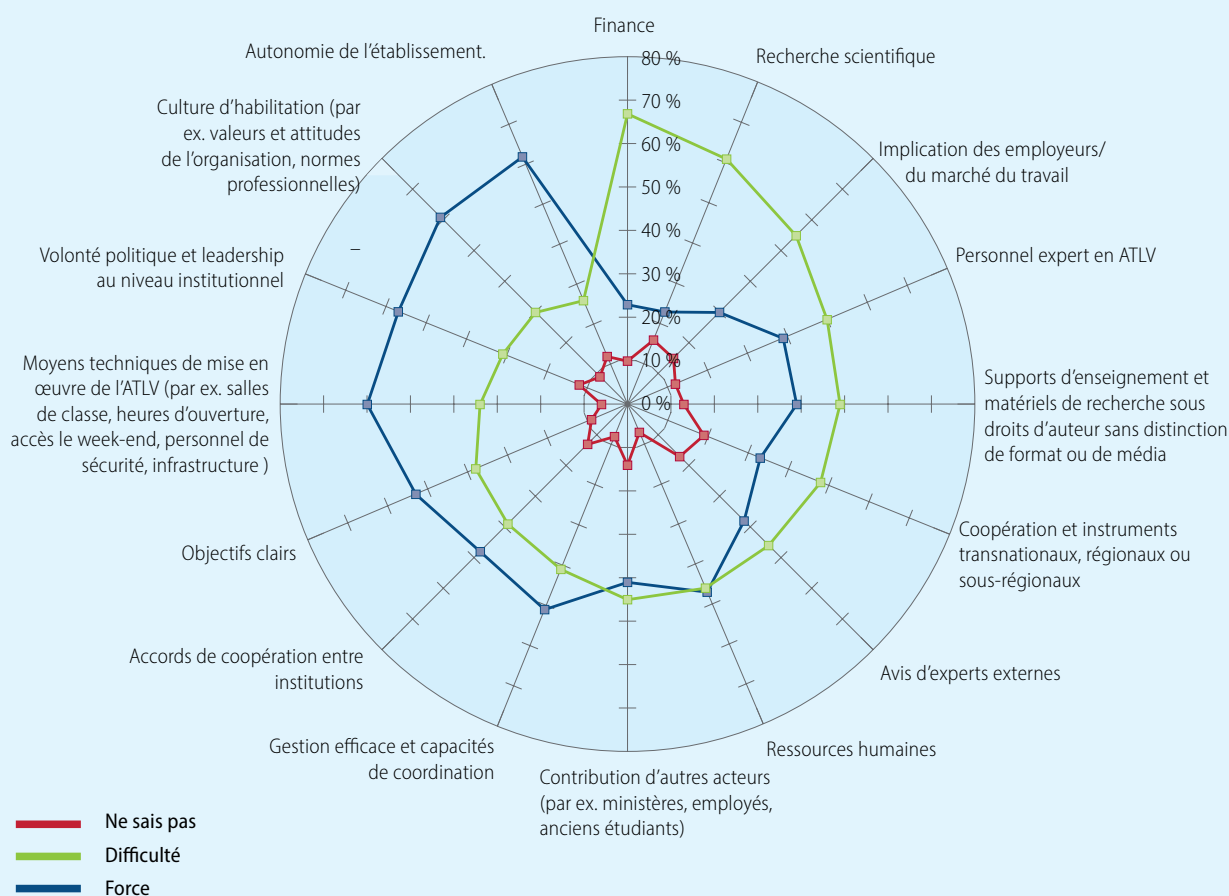
La mise en œuvre de l'ATLV dans l'enseignement supérieur exige un environnement propice, au niveau national comme au sein des établissements. Or, l'activité des EES s'inscrit dans un contexte national et local bien particulier qui détermine, par exemple, leur degré d'autonomie ou leur dépendance par rapport au gouvernement, la volonté politique de promouvoir l'ATLV et les dépenses du gouvernement pour l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la mise en œuvre de l'ATLV dépend d'un ensemble de facteurs institutionnels, parmi lesquels l'engagement des directions d'établissements en faveur de l'ATLV, les valeurs organisationnelles, des structures de gestion efficaces et des équipements et services techniques, parmi beaucoup d'autres. Tous ces éléments sont susceptibles de constituer des points forts ou des difficultés pour la diffusion plus large de l'ATLV dans l'enseignement supérieur. Identifier

ces facteurs peut aider à comprendre les environnements complexes dans lesquels s'inscrit l'action des EES et s'avère indispensable pour l'élaboration d'interventions stratégiques au niveau politique comme à celui des établissements.

C'est pourquoi les EES ayant participé à l'enquête ont été priés d'identifier les éléments qu'ils considèrent comme des points forts et des difficultés pour la mise en œuvre de l'ATLV. Le **graphique 12** montre cependant qu'aucun des éléments proposés ne peut être généralement qualifié de « force » ou de « difficulté » ; en revanche, la manière dont ils sont perçus dépend dans une large mesure du contexte propre à chaque établissement. On distingue malgré tout des tendances d'ordre général : les trois principales forces pour la mise en œuvre de l'ATLV dans les EES sont l'autonomie des établissements (61,7 %), une culture d'habilitation (par exemple valeurs organisationnelles, attitudes et normes professionnelles) (60,9 %) et la possibilité technique de mettre en œuvre l'apprentissage

GRAPHIQUE 12 Points forts et difficultés dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie

Quels sont les points forts et les difficultés rencontrés lors de la mise en œuvre de l'ATLV dans votre établissement ?



tout au long de la vie (salles de classe, heures d'ouverture, accès le week-end, personnel de sécurité, infrastructures, etc.) (59,9 %). Ces trois tendances sont suivies de près par la volonté politique et la qualité de la direction (leadership) au niveau institutionnel, citée comme une force par 57,1 % des EES.

Les principales difficultés de mise en œuvre de l'ATLV sont le financement (66,9 %), la recherche scientifique sur l'ATLV (61,4 %) et la participation des employeurs/du marché du travail (55,1 %).

L'examen des données par région ne révèle aucune différence majeure ; seul le financement représente une difficulté plus marquée pour les EES en Afrique (81,2 %) et en Amérique latine et Caraïbes (73,3 %) par rapport au résultat global (66,9 %). De plus, les EES qui ont mis en place une stratégie institutionnelle en matière d'ATLV (au niveau institutionnel ou à la fois au niveau institutionnel et à celui des facultés/départements) sont beaucoup plus nombreux à classer les objectifs clairs parmi les points forts (65,3 % et 68,4 %) par rapport à ceux qui n'en ont pas (18,2 %) ou ceux qui ont déclaré être en train d'en élaborer une (30,3 %).

On observe une tendance semblable avec la gestion efficace et les capacités de coordination, considérées comme un point fort par 67,1 % des EES disposant d'une stratégie d'ATLV aux deux niveaux et par 27,3 % de ceux qui n'ont aucune stratégie. Les résultats sont similaires pour la volonté politique, le leadership et la culture d'habilitation, qui ont été beaucoup plus souvent reconnus comme des forces par les EES ayant mis en place une stratégie d'ATLV. Ces résultats soulignent de nouveau l'importance d'une stratégie pour la mise en œuvre efficace de l'ATLV.

3.5 Résumé des principaux résultats

Le chapitre qui précède a examiné de plus près les conditions et les pratiques institutionnelles de la mise en œuvre de l'ATLV et a mis pour cela l'accent sur les structures de gouvernance, les mécanismes de financement et l'assurance qualité. Des données sur les points forts et les difficultés auxquelles sont confrontés les EES dans la mise en œuvre de l'ATLV complètent les différentes parties consacrées à ces différents domaines.

Pour devenir des « établissements d'apprentissage tout au long de la vie », les EES doivent subir un processus de transformation, supervisé idéalement par leurs directions avec le soutien de toutes les facultés et unités administratives, du personnel et des partenaires. Pour garantir une approche bien coordonnée de l'ATLV à l'échelle de l'établissement dans son ensemble, ils doivent mettre en place une structure de fonctionnement qui assure l'acquisition et la collaboration de différentes parties prenantes. Une unité centrale (interne ou externe) qui assume la responsabilité des efforts en matière d'ATLV peut s'avérer très utile pour la coordination interne.

Plus de 53 % des EES ont fait état d'une unité dédiée à l'ATLV dont les fonctions varient de *proposer et vendre des programmes éducatifs et des formations au développement de cursus* à *l'engagement communautaire, faciliter les parcours d'apprentissage flexibles et améliorer l'aptitude à l'emploi des diplômés ou à des missions de recherche*, entre autres.

Au vu de l'envergure considérable de l'apprentissage tout au long de la vie et de la grande diversité des tâches associées, il est peu probable qu'une seule unité puisse toutes les assumer. Par conséquent, l'objectif d'une unité dédiée à l'ATLV doit être la coordination et elle doit entretenir des liens étroits avec les facultés et les autres unités spécialisées au sein de l'EES. Elle peut notamment participer à la recherche sur l'ATLV ou collaborer avec le centre d'accompagnement à l'emploi (career centre) pour la requalification des diplômés ; elle peut aussi travailler avec une unité de déploiement pour la formation communautaire ou avec le service des ressources humaines pour contribuer au développement du personnel. Les principales fonctions des unités dédiées à l'ATLV de l'échantillon restent cependant, ainsi qu'en témoignent les données recueillies au cours de l'enquête, étroitement associées à la formation continue et à la formation professionnelle.

En ce qui concerne le financement de l'ATLV, il convient de prendre en compte les tendances générales de l'enseignement supérieur dans ce domaine ; en effet, elles déterminent les activités centrales des EES, mais aussi leurs priorités pour la mise en œuvre de l'ATLV. Au niveau institutionnel, les droits de scolarité et les services à la demande constituent des sources de financement importantes, ce qui signifie que les prestations d'ATLV sont également considérées comme une activité génératrice de revenus (pour en couvrir les coûts, mais aussi pour réaliser des profits). L'autofinancement (fonds affectés du budget régulier), le financement public dédié à l'ATLV et les donations sont d'autres sources de financement courantes qui montrent que les EES ont recours à des outils multiples pour financer leurs activités en la matière.

L'assurance qualité est un autre aspect essentiel de la progression de l'ATLV dans l'enseignement supérieur. Elle est moins développée par rapport à celle des études classiques (en termes de stratégies internationales, cadres d'action et mécanismes spécifiques), mais les données de l'enquête montrent que les EES appliquent malgré tout plusieurs procédures systématiques pour garantir et améliorer la qualité des programmes d'ATLV. Un peu plus de 59 % des établissements interrogés ont confirmé avoir mis en place ce type de procédures, dont les mesures les plus courantes consistent à améliorer les programmes universitaires, suivre les taux d'achèvement des cursus et suivre le travail accompli par le personnel universitaire. Les données font aussi état d'un lien positif entre l'existence de procédures d'assurance qualité systématiques appliquées à l'ATLV et celle d'une stratégie pour l'ATLV, notamment au niveau institutionnel ou à la fois au niveau

institutionnel et au niveau des facultés/départements. Ce point souligne une fois encore l'importance de stratégies générales pour une approche globale de la mise en œuvre de l'ATLV.

En ce qui concerne les points forts et les difficultés de mise en œuvre de l'ATLV dans l'enseignement supérieur, les résultats de l'enquête montrent que les EES voient l'autonomie institutionnelle, une culture d'habilitation,

la volonté politique et la qualité de la direction au niveau institutionnel comme des points forts importants qui contribuent à créer un environnement propice à l'ATLV et soulignent le besoin d'une volonté générale pour une mise en œuvre réussie. Quant aux difficultés de mise en œuvre, le financement reste la principale, ce qui exige des EES de compter sur des sources diverses pour financer leurs activités d'ATLV.

4 Élargissement de l'accès par la diversification et la flexibilité

Historiquement, les EES sont le domaine réservé de l'élite sociale (Allais *et al.*, 2020). Mais depuis la fin du vingtième siècle, on assiste à un développement massif de l'enseignement supérieur dans de nombreuses régions du monde (Tight, 2019 ; Trow, 2000). L'émergence de l'économie du savoir dans les sociétés post-industrielles et l'accroissement des classes moyennes dans les pays en développement ont entraîné une augmentation sensible de la demande, et par conséquent un élargissement du secteur tertiaire et une hausse du nombre d'EES privés, notamment en Afrique (Altbach *et al.*, 2009). Associé dans de nombreux pays industrialisés à des politiques qui privilégient l'accès et l'équité, le fait s'est traduit depuis quelques dizaines d'années par une augmentation régulière des taux d'inscription dans les EES (Bowl et Bathmaker, 2016) – le nombre d'inscrits de l'enseignement supérieur a plus que doublé dans le monde depuis 2000, il atteint aujourd'hui près de 230 millions (ISU, 2022) et devrait passer à presque 600 millions d'ici 2040 (Calderon, 2018). Si cette augmentation massive a facilité l'arrivée de nouveaux apprenants, les groupes traditionnellement sous-représentés se heurtent encore à de nombreux obstacles pour accéder à l'enseignement supérieur (Martin et Godonoga, 2020).

L'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur concerne autant les études traditionnelles (licence, master et doctorat) que l'apprentissage tout au long de la vie (formation continue, conférences publiques, information aux communautés, etc.). Depuis quelques dizaines d'années, les EES cherchent à diversifier leurs corpus d'étudiants et à les rendre plus inclusifs en accueillant un éventail plus large de profils, par exemple des apprenants sans bagage universitaire et issus de milieux défavorisés. Plusieurs initiatives ont notamment misé avec succès sur la parité entre les sexes (Bowl et Bathmaker, 2016) et aujourd'hui, la population étudiante mondiale est majoritairement féminine (Times Higher Education et IESALC, 2022). Les EES d'un grand nombre de pays ciblent désormais aussi les membres d'autres groupes sous-représentés, notamment les étudiants plus âgés (généralement de 25 ans ou plus à la date de leur inscription) qui ne sortent pas directement de l'enseignement secondaire et sont considérés pour cette raison comme « non traditionnels ». Les autres groupes-cibles comprennent les minorités ethniques, les adultes plus âgés et les migrants, ou encore les étudiants qui travaillent à plein temps, ont des besoins spéciaux ou des personnes à charge (Gilardi et Guglielmetti, 2011).

Dans les pays industrialisés plus qu'ailleurs, les EES sont soumis à la pression croissante d'un marché du travail en pleine mutation (Gallacher et Osborne, 2005) auquel ils doivent s'adapter et ciblent pour cette raison les chômeurs (longue durée) et les actifs qui ont besoin de se requalifier et de renforcer leurs compétences (Chiřiba, 2012 ; De Viron et Davies, 2015). Ces nouvelles priorités ont élargi la notion d'étudiant non traditionnel et les « seniors » par exemple comprennent désormais parfois aussi les personnes aux parcours scolaires et expériences divers, dont les besoins d'apprentissage diffèrent de ceux des autres et qui rencontrent d'innombrables difficultés pour accéder à l'enseignement supérieur et achever leur formation (Bowl et Bathmaker, 2016). Par conséquent, une vision des étudiants non traditionnels plus nuancée et spécifique selon le contexte s'impose pour garantir que l'enseignement supérieur reste accessible à une frange plus large de la population.

Pour cela, les EES doivent passer du modèle traditionnel d'enseignement basé sur l'offre à un modèle fondé sur la demande qui réponde aux besoins des apprenants et s'appuie sur leurs apprentissages antérieurs (Atchoarena, 2021). Des cursus plus flexibles centrés sur les apprenants doivent être créés pour tenir compte des bagages divers des étudiants non traditionnels, de leurs engagements professionnels et personnels, de leurs modes d'apprentissage différents et de leurs expériences personnelles (Guri-Rosenblit *et al.*, 2007 ; Tight, 2019). L'une des possibilités consiste à offrir plus de flexibilité en matière de lieu, de rythme et de calendrier (Chen, 2003) – les études à temps partiel, le soir ou le week-end et la possibilité de changer de mode d'enseignement permettent aux apprenants de concilier leur formation et leurs autres engagements, tandis que les formations courtes et les enseignements modulaires pèsent moins lourd sur leur temps et leurs finances. Ces changements dans la manière de dispenser l'enseignement supposent une évolution vers des contenus, méthodologies et évaluations plus participatifs et gérés par les étudiants (Vargas, 2014), ce qui passe notamment par l'intégration de formes de savoir autochtones non occidentales et la décolonisation des cursus, la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage adaptés au contexte local et la reconnaissance des expériences et du vécu des minorités ethniques et linguistiques pour garantir leur représentation à tous les niveaux de l'institution.

Les parcours d'apprentissage flexibles, notamment les programmes passerelles ou d'accès à l'université, sont des outils importants pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur car ils accroissent les possibilités d'y entrer ou ré-entrer à tous les âges et niveaux de formation, et en ouvrent donc les portes aux apprenants sans certificat de fin de scolarité normal ni autre qualification formelle (Martin et Godonoga, 2020). L'un des éléments essentiels pour réussir la mise en place de parcours d'apprentissage flexibles réside dans la reconnaissance, validation et accréditation (RVA) de l'ensemble des connaissances, compétences et comportements acquis dans divers contextes et par divers moyens au cours de différentes phases de la vie, notamment l'enseignement non formel et informel (UIL, 2012). Certains pays ont introduit à cet effet des procédures formelles nationales de RVA (aussi appelée « reconnaissance des acquis de l'expérience » ou RAE) pour évaluer les compétences et les connaissances des apprenants par rapport à des cadres nationaux de qualification (CNQ) – des systèmes qui définissent et certifient à l'échelle nationale le niveau de connaissances et de compétences et selon lesquels l'apprentissage informel et non formel est mis en corrélation avec une qualification formelle.

De même, les systèmes de cumul et de transfert de crédits (CTC) permettent une transition entre les différents programmes ou établissements, voire entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur (Cedefop, 2017). Les crédits obtenus en suivant les cours d'un programme diplômant ou dans un établissement sont alors reconnus par les autres comme équivalents aux leurs, ce qui permet aux étudiants de poursuivre leurs études en gagnant du temps et de l'argent.

RVA, RAE et CTC sont souvent systématisés au niveau institutionnel, de sorte que les trois termes ne sont pas toujours utilisés de manière uniforme, parfois même à l'intérieur d'un pays (Unger et Zaussinger, 2018), ce qui complique singulièrement toute évaluation comparative des différentes pratiques dans les établissements et les pays – d'où l'importance des procédures d'assurance qualité qui supervisent les systèmes et outils de RVA et garantissent qu'un parcours ou un enseignement est conforme aux normes institutionnelles ou nationales. Cependant, ces mécanismes doivent impérativement être rationalisés pour garantir que la progression des apprenants n'est pas entravée par des organismes d'assurance qualité qui ne reconnaissent pas leurs parcours alternatifs (Martin et Godonoga, 2020).

Cette « interprétation large » des parcours d'apprentissage flexibles englobe aussi les services d'information, d'orientation et de conseil (Moitus *et al.*, 2020). Fournis par les établissements à titre individuel ou au niveau national, ces services aident les apprenants à prendre des décisions éclairées concernant leurs programmes d'études, à accéder à des aides financières et à trouver le moyen de combiner leurs études et leurs autres engagements (Martin et Godonoga, 2020). Ce soutien

est vital pour retenir les apprenants non traditionnels qui sont généralement plus enclins à l'abandon, une tendance liée au sentiment d'éloignement qu'ils éprouvent envers la culture de l'enseignement supérieur, surtout après une absence prolongée de l'apprentissage formel (Reay *et al.*, 2010 ; Chitturu, 2016 ; Abrahams et Witbooi, 2016).

Les outils d'apprentissage numériques et en ligne sont eux aussi essentiels pour le développement d'un apprentissage plus flexible (Unger et Zaussinger, 2018). En effet, l'enseignement en ligne est économiquement plus efficace et sa portée plus grande que l'enseignement traditionnel sur un campus car il permet aux élèves de régions éloignées, chargés de famille ou qui travaillent à plein temps d'apprendre au moment et de la manière qui leur convient (Chawinga et Zozie, 2016).

La pandémie de COVID-19 a attiré l'attention sur les aspects positifs et négatifs de l'apprentissage numérique et révélé les obstacles que rencontrent les apprenants incapables d'accéder à Internet ou à d'autres outils de TIC et de les utiliser, ainsi que ceux qui n'ont pas accès à un environnement d'apprentissage adapté (Enoch et Soker, 2006 ; Miller et Lu, 2003). La question de l'équité et de la cohérence des différents modes d'apprentissage se pose également (Atchoarena, 2021). Car si les qualifications obtenues sur le campus et celles obtenues par l'apprentissage en ligne ne jouissent pas de la même considération, l'apprentissage en ligne risque de grever encore plus l'enseignement supérieur déjà très cloisonné et de contribuer à voir les apprenants non traditionnels « orientés vers des formes nouvelles et moins prestigieuses d'enseignement » (Bowl et Bathmaker, 2016, p. 146). Les titres de compétence de substitution et numériques peuvent jouer un rôle important pour surmonter cette difficulté car ils valident l'apprentissage hors des cursus diplômants traditionnels – dont l'apprentissage en ligne ou hybride (Lemoine et Richardson, 2015 ; Matkin, 2018).

Les mesures esquissées dans ce chapitre, parmi lesquelles l'apprentissage et les parcours flexibles, les politiques et cadres d'action institutionnels et nationaux, les dispositifs d'orientation et l'apprentissage assisté par la technologie, permettent de surmonter bon nombre des obstacles pratiques auxquels les apprenants issus de groupes sous-représentés et défavorisés sont susceptibles d'être confrontés à leur entrée ou à leur retour dans l'enseignement supérieur. Cependant, les EES devront revoir plus en profondeur leurs approches traditionnelles de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche s'ils veulent devenir des établissements d'apprentissage tout au long de la vie. En effet, toute démarche d'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur exige de leur part qu'ils s'engagent pleinement en faveur de leur « troisième mission », ce qui passe par l'action communautaire, la collaboration avec les institutions publiques comme avec le secteur privé ainsi que, plus largement, l'exercice de leurs responsabilités sociales et un effort pour fournir des possibilités d'ATLV à tous les membres de la société.

Les différentes parties du chapitre qui suivent présentent et analysent les résultats de l'enquête sur l'élargissement de l'accès à l'ATLV dans l'enseignement supérieur. Elles commencent par un examen global des groupes ciblés afin d'identifier ceux qui sont le plus et ceux qui sont le moins privilégiés. Elles explorent ensuite divers modes d'apprentissage, notamment les programmes diplômants et non diplômants et les titres de compétences de substitution, avant de passer naturellement à la question des parcours d'apprentissage flexibles. Les résultats de l'enquête fournissent des données sur les différentes politiques institutionnelles et les dispositifs d'orientation, ainsi que sur les mécanismes spécifiques d'admission et les possibilités de transfert disponibles dans les EES. En ce qui concerne l'utilisation des technologies numériques, l'enquête renseigne aussi sur les cours en ligne de masse en accès libre (MOOC) qui connaissent une grande popularité depuis dix ans.

La dernière partie du chapitre est consacrée aux responsabilités sociales des EES et aux partenariats locaux, notamment leur contribution aux Objectifs de développement durable de l'ONU. Les données illustrent la collaboration des EES avec les parties prenantes dans leurs communautés locales et avec le secteur privé dans le cadre de leur troisième mission.

4.1 Apprenants non traditionnels et groupes vulnérables

Les populations estudiantines sont en train de changer, en partie du fait de la diversification des établissements dans l'enseignement supérieur (et notamment la multiplication des universités ouvertes et à distance). En même temps, les EES sont nombreux à modifier leur manière de fonctionner pour prendre en compte un apprentissage plus flexible. Ils reconnaissent de plus en plus les groupes-cibles des apprenants non traditionnels et facilitent leurs études en leur proposant des cycles courts, des programmes en ligne, des titres de compétences de substitution et des parcours flexibles. Pour mieux connaître les apprenants qui sont aujourd'hui la cible des EES, l'enquête internationale a demandé à ces derniers de classer différents groupes par priorité (**graphique 13**).

Les trois premiers groupes que les EES ont déclaré privilégier pour leur offre d'apprentissage tout au long de la vie (« fortement » ou « dans une certaine mesure ») sont les *actifs qui doivent se requalifier/renforcer leurs compétences* (89 %), les *organisations publiques et privées* (84 %) et les *femmes* (82 %). La majorité des établissements a également affirmé se concentrer sur son personnel en matière d'ATLV, 80,2 % ont signalé qu'ils favorisaient ce groupe fortement ou dans une certaine mesure.

À titre de comparaison, les *seniors*, *apprenants sans emploi* et *personnes en situation de handicap* sont moins ciblées, 60 % environ des EES ont déclaré leur donner la priorité. Enfin, à peine plus de la moitié des établissements interrogés ont répondu qu'ils privilégiaient les *habitants de zones éloignées ou défavorisées*, et le pourcentage est presque identique pour les *minorités ethniques et religieuses*. Quant aux *décrocheurs scolaires précoces*, aux *enfants* et aux *migrants et réfugiés*, ils forment un groupe encore moins important pour la plupart des EES, dont la majorité a déclaré les cibler « peu » ou « pas du tout ».

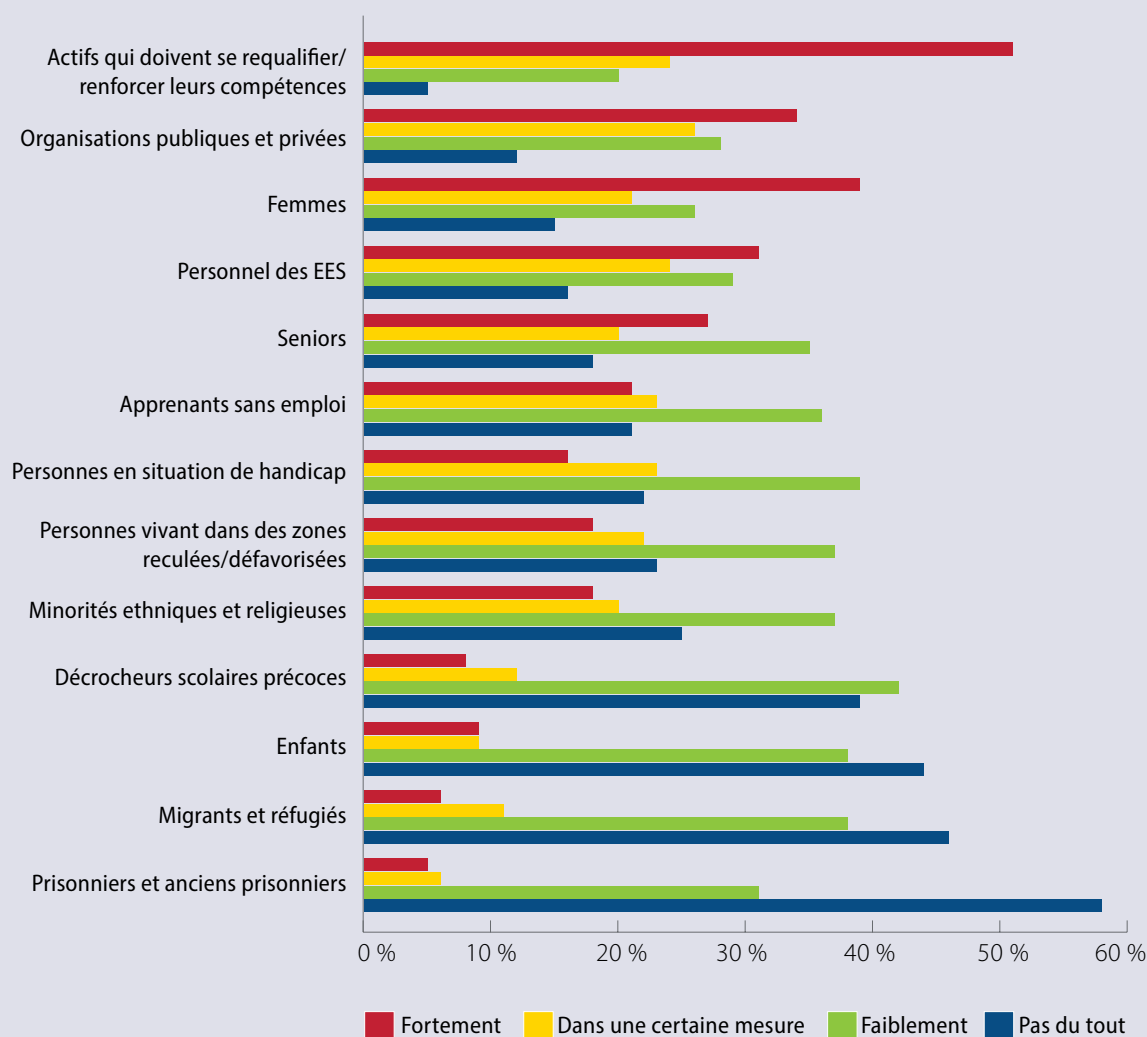
Le groupe le moins favorisé est celui des *détenus et anciens détenus* : 75,2 % des établissements ont indiqué les cibler peu ou pas du tout. Ces résultats suggèrent que les groupes les plus vulnérables sont aussi les moins pris en compte, puisque les EES ont centré leurs projets d'apprentissage tout au long de la vie sur les activités orientées sur le marché du travail, les chômeurs, les organisations partenaires et la formation de leurs personnels.

On n'observe en général aucune différence notable pour les différents groupes d'apprenants entre les établissements sur campus, ouverts et à distance ou ceux à mode d'enseignement mixte. Les disparités apparaissent uniquement lorsque des groupes vulnérables spécifiques sont pris en considération. Ce sont ainsi les EES ouverts et à distance qui ciblent dans une plus large mesure les détenus et anciens détenus (près de 45 % d'entre eux ont indiqué privilégier ce groupe, par rapport à 22 % des établissements sur campus et 25 % des établissements mixtes), ils ont aussi légèrement plus tendance à favoriser les enfants et les décrocheurs scolaires précoces que les autres.

Globalement, les établissements ouverts et à distance privilégient un éventail plus large de groupes-cibles que ceux à mode d'enseignement mixte et sur campus, ce qui suggère que leur offre d'ATLV touche un public plus diversifié et qu'ils sont plus accessibles aux groupes sous-représentés. C'est également ce qui ressort des données de l'enquête sur le pourcentage global moyen des étudiants qui suivent un parcours d'ATLV : les chiffres les plus élevés sont ceux des EES à distance (51,6 %) et ouverts (46,44 %), tandis que le taux de participation moyen des établissements sur campus est de 26,3 %.

GRAPHIQUE 13 Groupes-cibles privilégiés pour l'ATLV

Dans quelle mesure les groupes suivants sont-ils ciblés par votre établissement pour ses activités d'ATLV ?



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig13

4.2 Diversification de l'apprentissage

S'ils veulent faciliter l'accès et la participation des apprenants et répondre à leurs besoins d'apprentissage divers, les EES doivent garantir une offre flexible (Chen, 2003 ; Tight, 2019). Elle est généralement caractérisée par des cours le week-end, le soir et à temps partiel, ainsi qu'un apprentissage en ligne et hybride qui permet aux apprenants de travailler à leur rythme, un point particulièrement important pour ceux qui doivent assumer d'autres engagements professionnels ou personnels. Outre la flexibilité en ce qui concerne la durée, le lieu et les modalités de l'apprentissage, des programmes plus courts et un enseignement modulaire doivent être mis à disposition en plus des cursus diplômants traditionnels. Depuis une dizaine d'années en effet, on assiste à une demande accrue

de programmes non diplômants et de titres de compétences de substitution qui certifient les résultats de l'apprentissage et sont idéalement associés à des parcours d'apprentissage flexibles permettant aux apprenants de progresser sur une voie universitaire ou d'en changer. Ces titres de compétences de substitution, numériques ou non numériques, comprennent notamment des certificats de l'université ou certifications de l'industrie, des licences professionnelles, des badges numériques et des micro-certificats – qui font l'objet d'une attention particulière de la politique depuis quelques années. Ces derniers « privilégient typiquement un ensemble spécifique de résultats d'apprentissage dans un champ restreint », incluent « l'évaluation sur la base de normes clairement définies » et ont une valeur autonome (UNESCO, 2022b, p. 5 et suiv.).

L'importance croissante des micro-certificats est également liée au développement rapide de l'apprentissage en ligne et hybride, notamment les MOOC qui permettent aux EES de toucher un public plus large et constituent donc une précieuse source de revenus. La délivrance en ligne des micro-certificats peut être organisée directement par les établissements ou conjointement avec d'autres prestataires. Cependant, avec la rapidité des progrès technologiques et l'abondance des nouvelles formes d'apprentissage en ligne, l'offre de l'enseignement supérieur est elle aussi de plus en plus diverse et complexe, ce qui a pour effet de gommer les frontières entre enseignement formel et non formel, de sorte que les micro-certificats occupent souvent une position mal définie au sein de l'enseignement supérieur (la plupart d'entre eux est aujourd'hui classée dans l'apprentissage non formel) (OCDE, 2021b).

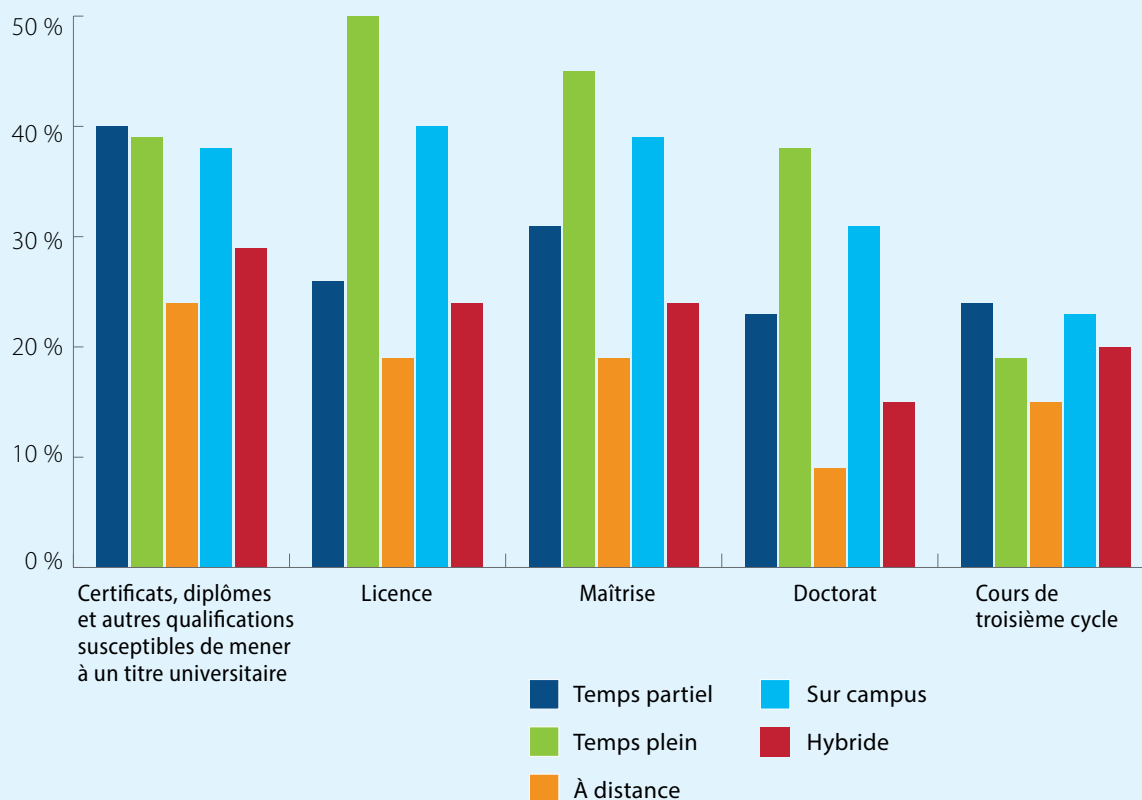
Les titres de compétences de substitution et l'apprentissage en ligne et hybride qu'ils valident remettent en question les structures traditionnelles des programmes diplômants et proposent un modèle d'apprentissage plus accessible et flexible. Ce sont par ailleurs des solutions qui conviennent aux requalifications et renforcements de compétences, de sorte qu'ils sont

souvent établis en collaboration avec l'industrie et les employeurs et font partie des efforts des EES pour améliorer les compétences et aptitudes à l'emploi des actifs. Enfin, ils ont potentiellement aussi la capacité d'accroître et d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur des groupes traditionnellement marginalisés (Moodie et Wheelahan, 2018). Mais même s'ils font l'objet d'un vaste débat, leur mise en œuvre effective au sein des EES ne semble pas avérée.

Lors de l'enquête, les EES ont affirmé à 70,3 % qu'ils proposaient des programmes destinés aux apprenants adultes susceptibles de mener à un diplôme de fin d'études supérieures ou de troisième cycle. Et si les résultats montrent que les programmes de *licence*, *master* et *doctorat* sont dispensés principalement sous forme d'enseignement à temps plein sur le campus, les programmes de qualification plus courts semblent bénéficier d'une plus grande flexibilité. Le **graphique 14** le met en évidence, les *certificats, diplômes ou autres qualifications susceptibles de mener à un titre universitaire* peuvent être obtenus presque à égale mesure à plein temps (39,4 %) et à temps partiel (39,9 %), tandis que le temps partiel est plus courant pour les autres cours de troisième cycle (23,8 % contre 18,8 % pour le plein temps).

GRAPHIQUE 14 Modes de dispense de programmes diplômants

Quels types de programmes diplômants et quels modes de dispense votre établissement propose-t-il ?
(Réponses multiples possibles)



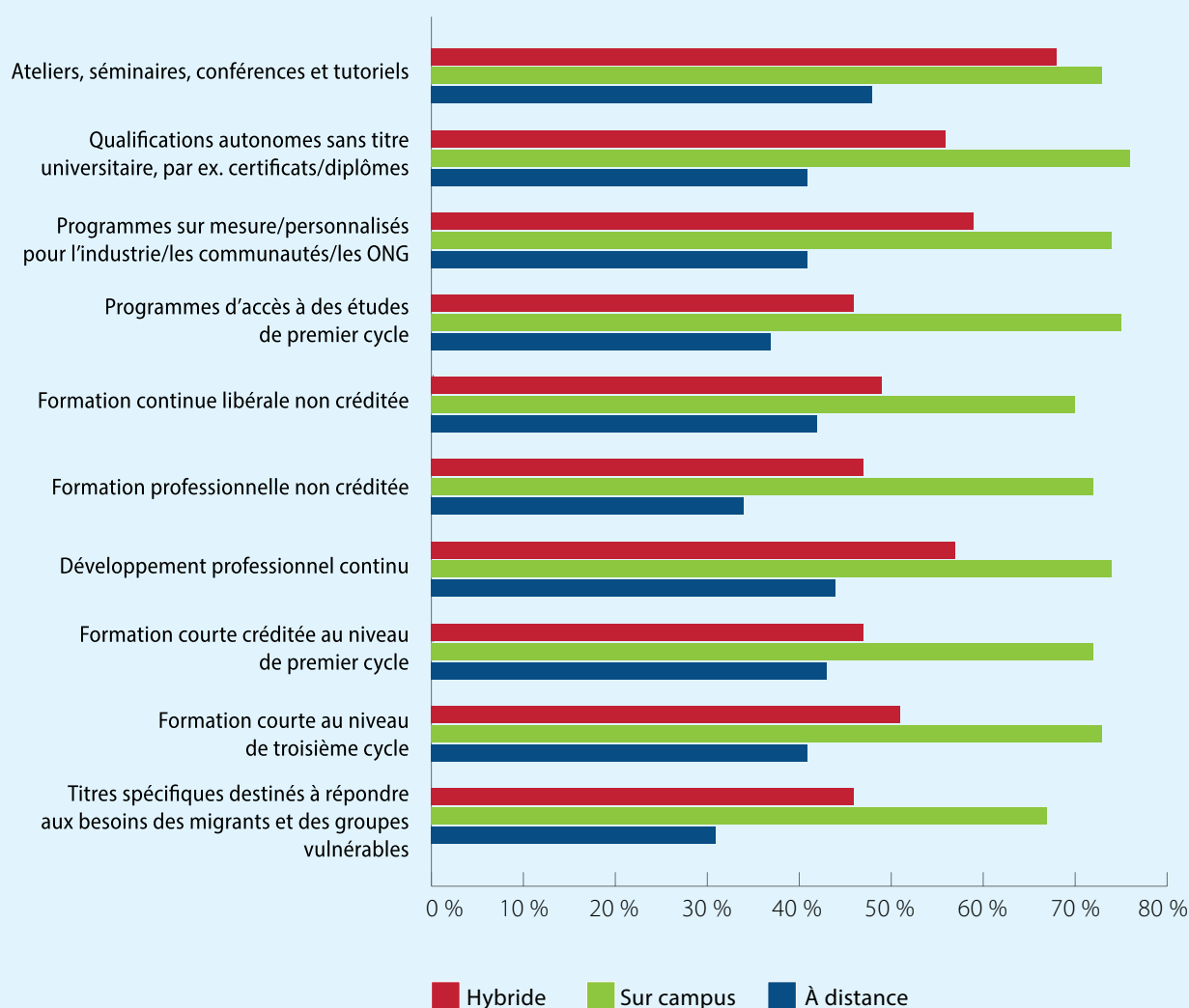
UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig14

Parmi les 399 EES qui ont participé à l'enquête, 300 (75,2 %) ont déclaré proposer des programmes d'apprentissage qui ne mènent à aucun diplôme. En ce qui concerne les modes d'enseignement, l'option la plus courante est de loin l'apprentissage sur le campus pour tous les programmes, avec des chiffres qui varient peu entre tous ceux présentés au **graphique 15** : de 67,4 % pour les *titres spécifiques destinés à répondre aux besoins des migrants et des groupes vulnérables et exclus* à 75,7 % pour les programmes d'accès aux études de premier cycle. L'apprentissage hybride et à distance n'est présent que dans une bien moindre mesure. Les enseignements non diplômants les plus populaires sont par ailleurs les ateliers, séminaires, conférences et tutoriels, proposés pour l'essentiel sous forme hybride (67,9 %) et à distance (48,2 %).

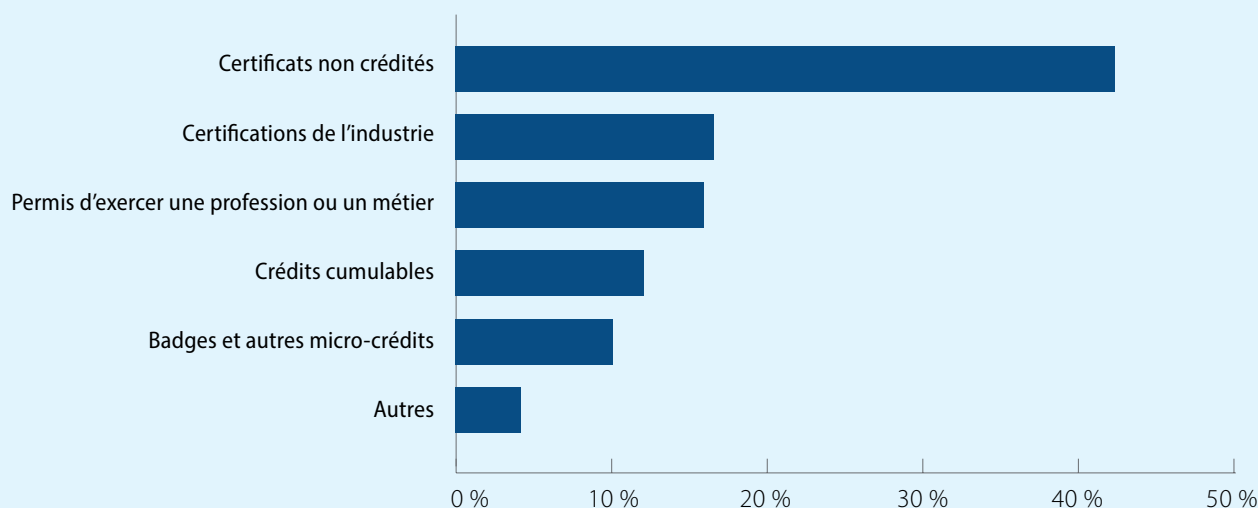
Parmi les EES qui ont participé à l'enquête, 54,6 % ont indiqué délivrer au moins une forme de titre de compétences de substitution numérique et non numérique, en plus des diplômes, titres et certificats traditionnels. Les *certificats non crédités* sont les plus courants (43,9 %), les autres possibilités comprennent les certifications de l'industrie, choisies par 17,5 % des établissements, suivis par les *permis d'exercer une profession ou un métier* (16,8 %), les *crédits cumulables* (12,8 %) et les *badges et autres micro-certificats* (10,8 %). Un petit nombre d'EES (4,5 %) a coché *autres titres de compétences*, ce sont notamment les « attestations de présence à des fins de formation » (voir **graphique 16**).

GRAPHIQUE 15 Modes de dispense des programmes non diplômants

Quels sont les modes d'enseignement disponibles pour les programmes suivants ? (Réponses multiples possibles)



UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig15

GRAPHIQUE 16 Titres de compétences numériques et non numériques de substitution**Titres de compétences numériques et non numériques de substitution délivrés en plus des diplômes, titres et certificats traditionnels (Réponses multiples possibles) (n = 218)**UIL StatLink: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig16

4.3 Parcours d'apprentissage flexibles

Les parcours d'apprentissage flexibles (PAF) sont essentiels pour assurer à une large part de la société l'accès à l'enseignement supérieur et à l'ATLV. Ils comprennent notamment l'articulation des programmes entre eux, les programmes de base et les programmes passerelles et en accès libre qui permettent aux apprenants sans certificat de fin de scolarité classique de poursuivre des études supérieures (Martin et Godonoga, 2020). L'introduction des PAF au sein des établissements d'enseignement supérieur exige pour réussir des cadres d'action et des mécanismes correspondants au niveau national, notamment la réglementation des cumuls de crédits, des transferts, des systèmes d'admission et des dispositifs de transferts entre établissements. Ce sont ces règles qui permettent aux étudiants de passer d'un EES à l'autre, ou de l'enseignement professionnel à l'enseignement supérieur, en augmentant la perméabilité des structures d'apprentissage formelles, non formelles et informelles (Brennan, 2021).

Les résultats d'une enquête internationale sur les PAF dans l'enseignement supérieur menée par l'IPE-UNESCO en 2019 suggèrent que les pays reconnaissent généralement l'importance d'offrir des possibilités de formation continue et d'aider les apprenants à en tirer le meilleur parti. Or, s'ils affichent un fort engagement en faveur des PAF au niveau national, la grande majorité des pays n'a mis en place aucune politique dédiée, préférant favoriser la flexibilité par un ensemble de politiques et misant

plus particulièrement sur les dispositifs d'information et d'orientation, les CNQ et l'ATLV. Les politiques de reconnaissance des acquis de l'expérience, le cumul des crédits et les transferts sont moins avancés et révèlent « un besoin pour les systèmes d'enseignement supérieur de développer les capacités de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel, notamment celui acquis au travail ou dans d'autres cadres propices au développement de connaissances » (UNESCO-IPE, 2022, p. 44).

L'alignement des politiques et des instruments en faveur des PAF constitue une difficulté supplémentaire. En effet, si les CNQ de nombreux pays renforcent les liens entre l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, il reste des lacunes à combler en matière d'intégration de l'éducation des adultes et de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel. Pour cela, une prise de conscience et une compréhension plus large des PAF au niveau institutionnel s'imposent, ainsi que la création de dispositifs d'orientation – fondamentaux pour garantir l'accès à l'enseignement supérieur des apprenants non traditionnels et leur progression.

Parmi les 399 EES qui ont participé à l'enquête, 265 (66,4 %) ont indiqué avoir mis en place des politiques en faveur des parcours d'apprentissage flexibles. Le chiffre est cependant très variable selon le type d'établissement : 85,2 % des établissements privés à but lucratif, par rapport à environ 66 % des établissements privés à but non lucratif et des établissements publics à moins de 20 %

de financement privé ; les établissements publics à plus de 20 % de financement privé, eux, sont 59,5 % à avoir mis en place une politique de soutien des PAF.

À la question du type de politique spécifique qu'ils ont mis en place pour favoriser les PAF (**graphique 17**), 47,7 % des EES interrogés citent une politique distincte et la même proportion une politique concernant la reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE). En revanche, les politiques en matière de cumul et transfert de crédits (CTC) et les politiques d'apprentissage tout au long de la vie en soutien des PAF sont légèrement moins répandues – elles sont présentes dans 40 % environ des établissements. Enfin un petit pourcentage (7,9 %) a rapporté avoir mis en place des politiques « autres » pour favoriser ces parcours.

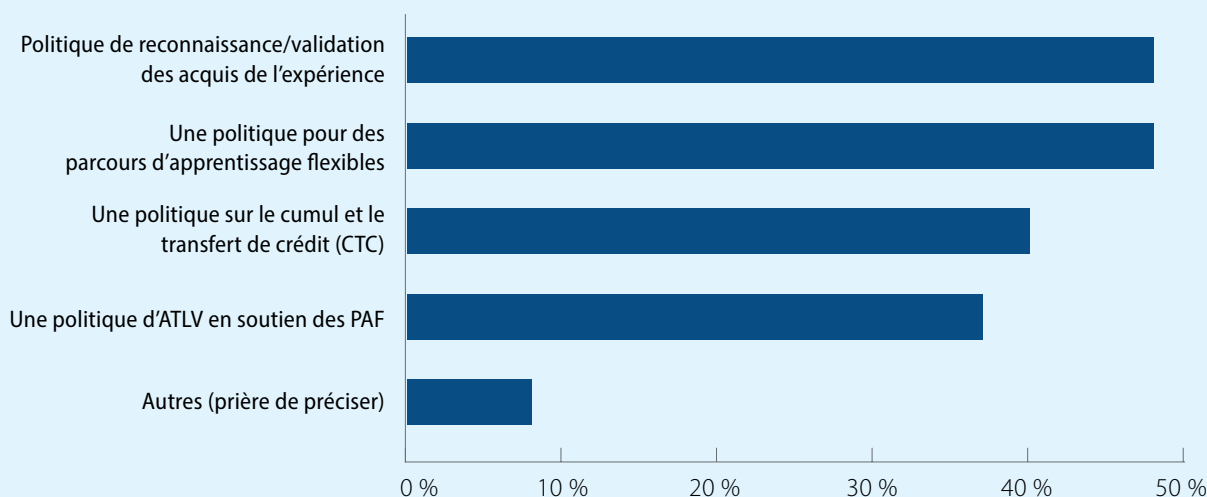
L'enquête comportait aussi des questions sur les objectifs des établissements qui mettent en place des PAF. On voit avec le **graphique 18** que les deux réponses le plus souvent choisies sont *élargir la participation à l'enseignement supérieur* (54,1 %) et *mieux répondre aux différents besoins des apprenants adultes* (50,8 %). Parmi les objectifs moins courants figurent *améliorer le niveau général de formation et les qualifications dans la*

société (choisi par 45,4 % des établissements), *consolider la progression des études* (43,6 %), *faciliter l'entrée ou le retour sur le marché du travail et l'avancement des carrières* (41,3 %) et *faire baisser le taux d'abandon et accroître le taux d'achèvement des études* (36 %). Cette répartition très large des réponses indique que les EES visent des objectifs multiples avec les PAF, même si les questions de l'élargissement de l'accès et de la diversification de la population étudiante l'emportent sur les questions plus pratiques de l'orientation sur le marché du travail et de la perte d'apprenants.

Le **graphique 19** met en évidence un lien solide dans les EES entre politiques en matière de PAF et stratégie d'ATLV au *niveau institutionnel* (74,2 %), à *celui des facultés/départements* (68,9 %) ou à *la fois au niveau institutionnel et à celui des facultés/départements* (73,6 %). En effet, 55,2 % des établissements actuellement en train d'élaborer une stratégie d'ATLV déclarent avoir mis en place des politiques en matière de PAF, tandis que les établissements qui ne disposent d'aucune stratégie sont moins nombreux (39,3 %) à l'avoir fait. Quant à ceux qui ne sont pas sûrs s'il existe ou non une stratégie d'ATLV dans leur établissement, ils sont une légère majorité (55,5 %) à citer des politiques de soutien des PAF.

GRAPHIQUE 17 Types de politiques de soutien aux parcours d'apprentissage flexibles

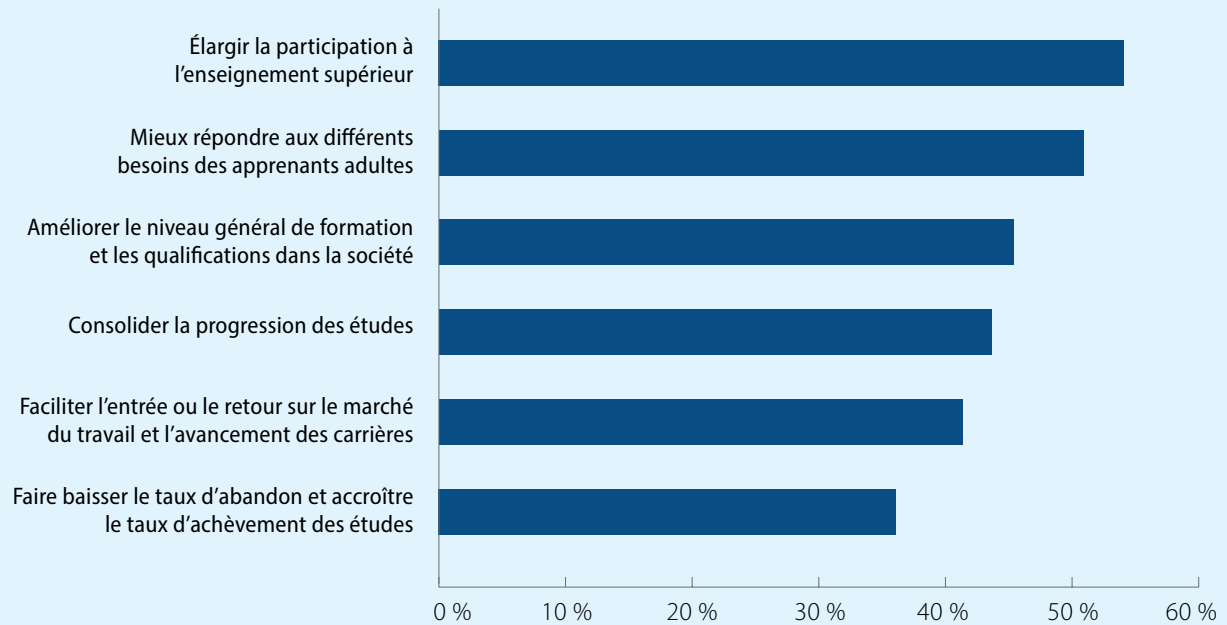
Quels types de politiques votre établissement a-t-il mis en place pour favoriser les parcours d'apprentissage flexibles ? (Réponses multiples possibles) (n = 265)



UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig17

GRAPHIQUE 18 Objectifs des parcours d'apprentissage flexibles des EES

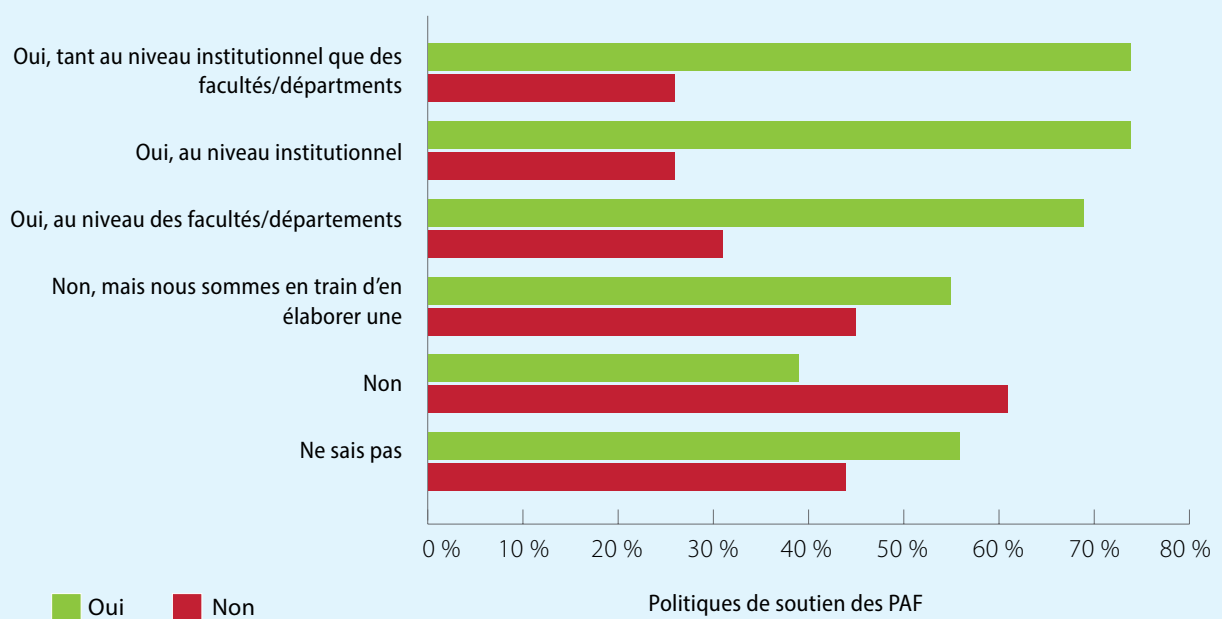
Quels sont vos principaux objectifs en favorisant les PAF dans votre établissement ?
(Réponses multiples possibles) (n = 265)



UIL StatLinks: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig18

GRAPHIQUE 19 Liens entre stratégies institutionnelles en matière d'ALV et politiques de soutien des PAF

Stratégie institutionnelle d'ATLV et politiques de soutien des PAF



UIL StatLinks: bit.ly/UII_HEI-LLL_fig19

Afin de vérifier dans quelle mesure les démarches en faveur des PAF bénéficient du soutien des politiques et pratiques institutionnelles et nationales à plus grande échelle, les établissements ont été interrogés sur la contribution des CNQ aux parcours d'apprentissage flexibles dans leur pays et 62 % ont répondu qu'ils y contribuaient « fortement » ou « dans une certaine mesure ». De même, 64,7 % ont confirmé (« fortement » ou « dans une certaine mesure ») que l'assurance qualité et l'accréditation externes profitaient aux PAF. Les EES ont également été priés de déterminer à quel point leurs personnels avaient connaissance des parcours d'apprentissage flexibles disponibles dans leur établissement et y étaient sensibilisés : 74,7 % ont déclaré que c'était le cas « fortement » ou « dans une certaine mesure ».

Afin d'attirer l'attention sur l'importance des services d'information et d'orientation pour garantir la mise à disposition des parcours flexibles, mais aussi de veiller à ce que les apprenants en profitent réellement, l'enquête a interrogé les établissements sur cet aspect de la promotion des PAF : 57,39 % ont répondu qu'ils avaient mis en place des dispositifs à l'échelle institutionnelle (services internes ou services d'orientation/de conseil externes). Le **graphique 20** montre que les EES qui se sont dotés de politiques de soutien des PAF sont plus nombreux à avoir mis en place des dispositifs d'orientation

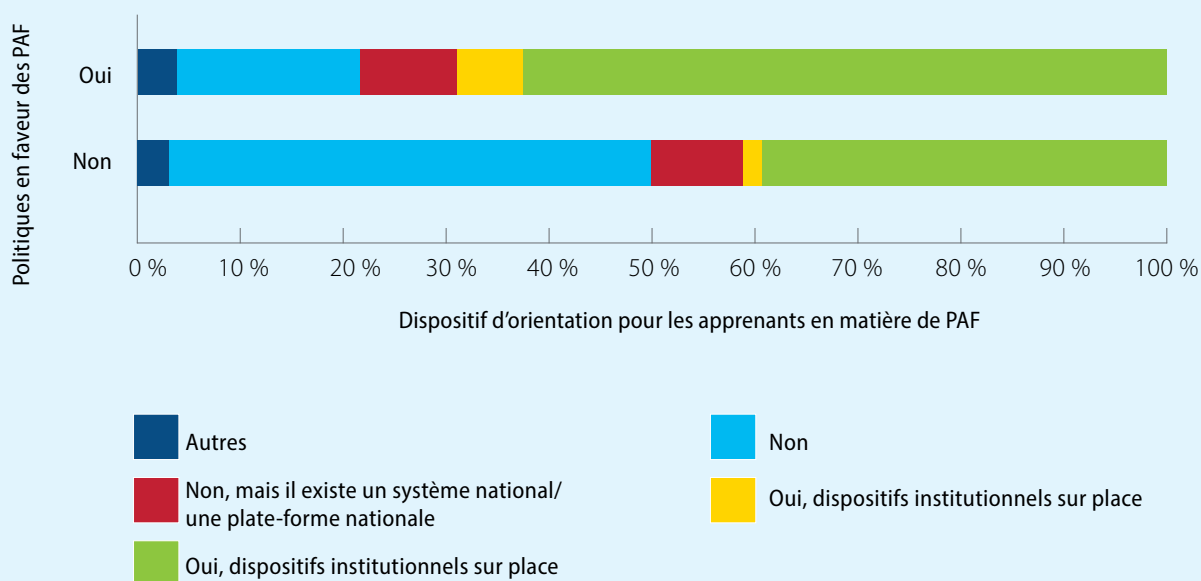
pour les apprenants de ces parcours : les services internes sont les plus courants (62,3 %) et une petite proportion d'établissements (6,4 %) a indiqué avoir externalisé ces services. Parmi les EES qui disposent de politiques en matière de PAF comme parmi ceux qui n'en ont pas, un peu moins de 10 % a déclaré ne posséder aucun dispositif institutionnel mais a signalé l'existence d'un système ou d'une plate-forme à l'échelle nationale.

Outre des politiques en faveur des parcours d'apprentissage flexibles, les EES ont été interrogés sur l'accès direct aux programmes d'études (licence et master ou cycles courts) par différentes possibilités d'admission, telles que certificats de fin de scolarité générale ou professionnelle ou cursus passerelles informels et formels.

Sans surprise, ce sont les certificats de fin de scolarité secondaire générale qui permettent l'accès le plus direct aux programmes de licence (59,9 %), tandis que les certificats et qualifications professionnels de niveau post-secondaire et supérieur ne le font que dans 40 % environ des EES interrogés. Par ailleurs, seuls 22,8 % des établissements ont indiqué la possibilité pour les apprenants d'accéder à leurs programmes de licence sur la base de la validation ou de la reconnaissance des acquis de leur expérience dans l'enseignement non-formel et la formation, tandis que la majorité (59,4 %) a déclaré qu'aucun de leurs cursus n'était accessible par

GRAPHIQUE 20 Lien entre politiques en matière de PAF et dispositifs d'orientation

Politiques en faveur des parcours d'apprentissage flexibles et dispositifs d'orientation



cette voie. De même, les transferts informels depuis des établissements d'enseignement professionnel ou post-secondaire ne sont pas généralement reconnus : près des trois quarts des EES ont répondu que ces parcours ne donnaient « pas accès » aux programmes de licence et de master, ni aux cycles courts. L'accès ouvert (sans qualifications requises) est uniquement possible pour les cycles courts dans 11 % des EES (voir **tableau 4**).

Au-delà des différentes voies d'admission, les EES ont été interrogés sur les possibilités de transfert entre EES, facultés et cursus. Le **tableau 5** montre que l'option la plus souvent mise à disposition des étudiants pour changer de programme au sein d'un établissement ou entre différents établissements est le *transfert de crédits ou exemption réduisant le nombre total d'unités à obtenir pour être diplômé d'un programme* (55,4 % des EES permettent

TABLEAU 4 Possibilités d'admission dans les EES (réponses multiples possibles par rangée)

Lesquelles parmi les voies d'admission suivantes sont-elles possibles dans votre établissement (p. ex. : un candidat peut-il accéder à un programme de licence par la reconnaissance des acquis de l'expérience) ?	Accès direct aux cycles courts d'enseignement supérieur	Accès direct aux cursus de licence	Accès direct aux cursus de master	Pas d'accès
Certificat de fin de scolarité secondaire générale d'un établissement d'enseignement secondaire supérieur	13,78 %	59,90 %	2,01 %	24,31 %
Certificat de fin de scolarité secondaire professionnelle d'un établissement d'enseignement secondaire supérieur	17,04 %	42,11 %	1,50 %	39,35 %
Qualification formelle générale d'un établissement d'enseignement post-secondaire non supérieur	13,03 %	42,36 %	5,01 %	39,60 %
Qualification formelle professionnelle d'un établissement d'enseignement post-secondaire non supérieur	13,28 %	36,09 %	3,76 %	46,87 %
Test spécifique d'admission, d'aptitude ou d'entrée dans l'enseignement supérieur (sans exiger de certificat de fin de scolarité secondaire formelle)	12,28 %	25,81 %	1,50 %	60,40 %
Certificat d'éducation des adultes donnant accès à l'enseignement supérieur	15,04 %	35,59 %	2,51 %	46,87 %
Validation/reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) sur la base de l'enseignement et de la formation non formels	11,53 %	22,81 %	6,27 %	59,40 %
Programmes passerelles officiellement réglementés d'établissements d'enseignement professionnel, de cycles courts ou d'enseignement supérieur permettant de poursuivre des études dans des programmes à orientation universitaire	14,04 %	29,07 %	3,51 %	53,38 %
Programmes passerelles informels d'établissements d'enseignement postsecondaire professionnel et d'enseignement postsecondaire non supérieur non réglementés par des politiques nationales mais dispensés par un établissement d'enseignement	11,78 %	12,53 %	2,26 %	73,43 %
Accès ouvert (sans qualification requise)	11,03 %	8,02 %	2,01 %	78,95 %

UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table4

alors le transfert depuis un autre EES). Les transferts entre EES *du fait d'accords au niveau institutionnel avec d'autres prestataires d'enseignement et de formation* ou par un *système national de transfert de crédits* sont moins courants (proposés respectivement par 44,6 % et 42,6 % des EES), de même que les transferts par le biais d'un *système de transfert de crédits régional* ou sous régional (possibles dans un peu moins d'un tiers des EES). Il est intéressant de noter que les possibilités de transfert au sein d'un même établissement, entre facultés ou entre cursus de la même faculté, semblent moins développées que les possibilités

de transfert entre différents établissements. Et on observe la même chose pour toutes les possibilités de transfert recensées par l'enquête. Près de 60 % des réponses déclarent que les transferts par le biais d'un système de transfert de crédits régional ou sous régional ne sont pas possibles dans leur établissement. Quant aux partenariats formels avec d'autres prestataires d'enseignement ou d'autres organisations qui proposent des PAF, 42 % affirment n'en avoir conclu aucun. Il convient ici de noter que plusieurs établissements ont répondu ignorer l'existence de ce type de partenariats.

TABLEAU 5 Voies de transfert dans les EES (réponses multiples possibles par rangée)

Les des voies de transfert suivantes sont-elles possibles dans votre établissement ?	Depuis un EES	Entre facultés du même établissement	Entre cursus de la même faculté	Non disponible
Système de transfert de crédits régional ou sous-régional (transnational)	32,08 %	17,04 %	13,78 %	58,90 %
Système de transfert de crédits national	42,61 %	27,82 %	24,31 %	44,36 %
Accords au niveau institutionnel avec d'autres prestataires d'enseignement et de formation	44,61 %	22,81 %	20,80 %	41,60 %
Transfert de crédits ou exemption réduisant le nombre total d'unités à obtenir pour être diplômé d'un programme	55,39 %	48,62 %	44,86 %	25,56 %

UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_table5

ENCADRÉ 6 Exemples d'apprentissage et de parcours flexibles dans l'enseignement supérieur

Le Centre pour l'apprentissage tout au long de la vie (C3L) de l'**université du Brunéi Darussalam** (UBD) offre de nombreuses possibilités et parcours d'apprentissage flexibles aux apprenants tout au long de la vie. UniBridge par exemple est un programme à plein temps d'un semestre qui propose à un public ne répondant pas aux conditions d'entrée requises une alternative pour accéder aux programmes de licence de l'UBD. Il comprend des modules spécialement conçus en lien avec la matière que l'élève souhaite étudier et une introduction à la vie étudiante et à la culture universitaire (université du Brunéi Darussalam, 2022a). Parmi les autres possibilités d'ATLV flexibles qu'offre le C3L figurent des enseignements hybrides de 14 semaines ouverts à tous. Leurs sujets vont de la technologie numérique à la gestion et à la création d'entreprise ou l'éducation financière, parmi d'autres. Les crédits obtenus peuvent servir à passer un diplôme ou une qualification (université du Brunéi Darussalam, 2022b).

Le **Système de banque de crédits universitaires (ACBS) en République de Corée** est un système éducatif ouvert qui reconnaît les différentes expériences d'apprentissage acquises dans des contextes formels et non formels et offre des alternatives pour obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Il est coordonné par le ministère coréen de l'éducation et l'Institut national d'enseignement tout au long de la vie (NILE). Les apprenants bénéficient de la reconnaissance des acquis de l'expérience et de possibilités de formation continue flexibles au niveau systémique. L'ACBS contribue ainsi à renforcer les liens entre l'enseignement formel et non formel, verticalement et horizontalement. Un processus normalisé a été élaboré : les étudiants qui souhaitent obtenir un diplôme doivent s'inscrire au NILE ou dans un bureau provincial de l'éducation et peuvent alors commencer à cumuler des crédits jusqu'au nombre requis. Une fois qu'ils remplissent les conditions nécessaires en termes de crédits pour une licence ou un autre diplôme, les candidats soumettent une demande qui doit être examinée par le NILE et approuvée par le ministère (NILE, 2022).

Dans le cadre du plan d'aide à l'enseignement supérieur du gouvernement **australien**, un nouveau type de qualification du supérieur a été récemment développé et ajouté au cadre de qualification australien (AQF), le **certificat de premier cycle (UC)**. Les EES ont été encouragés, en réaction à la crise de la COVID-19 et en se basant sur les besoins des communautés et de l'industrie, à ouvrir des cours en ligne de six mois centrés sur des priorités nationales identifiées comme telles. L'UC n'est pas associé à un niveau spécifique de l'AQF mais peut être intégré à une qualification existante, du niveau 5 (diplôme de l'enseignement supérieur) au niveau 7 (licence). Il dote les apprenants de connaissances et compétences pour leurs futurs parcours d'études, requalifications professionnelles, emplois et apprentissages tout au long de la vie (gouvernement australien – département de l'Éducation, des Compétences et de l'Emploi, 2022 ; UIL, 2022b).

4.4 Apprentissage assisté par la technologie

Les technologies numériques et en ligne ont été un facteur essentiel du développement et de la diffusion de l'apprentissage flexible pour les apprenants de groupes sous-représentés et ont contribué à la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie dans les EES. L'apprentissage assisté par la technologie va désormais bien au-delà des conférences et séminaires en ligne et comprend un large éventail d'activités éducatives et d'outils pédagogiques innovants. Par ailleurs, les évolutions récentes de l'apprentissage mobile, notamment l'utilisation des médias sociaux, ont donné aux élèves la possibilité de collaborer plus activement au processus d'enseignement et d'apprentissage (Kukulka-Hulme,

2012). Les MOOC par exemple ont permis aux EES de recruter des apprenants au-delà de leurs communautés locales et des zones qu'ils desservent normalement ; l'un de leurs grands succès a été de rendre l'apprentissage possible dans les pays en développement et les régions isolées, et donc de remédier aux désavantages socio-économiques en mettant des contenus à la disposition des apprenants partout et à tout moment (Daniel *et al.*, 2015 ; Lambert, 2020). Depuis, d'autres technologies comme l'apprentissage adaptatif et les e-portfolios ont permis aux apprenants d'adapter l'apprentissage à leurs besoins en tenant compte de leurs autres engagements personnels ou professionnels (Alamri *et al.*, 2021). De même, les modes d'apprentissage hybrides se sont répandus et ont été intégrés à l'apprentissage tout au long

de la vie, ils se sont avérés particulièrement efficaces pour cibler les apprenants non traditionnels du fait de la flexibilité qu'ils permettent, sans perdre pour autant les avantages de l'enseignement en présentiel (Jones et Lau, 2010).

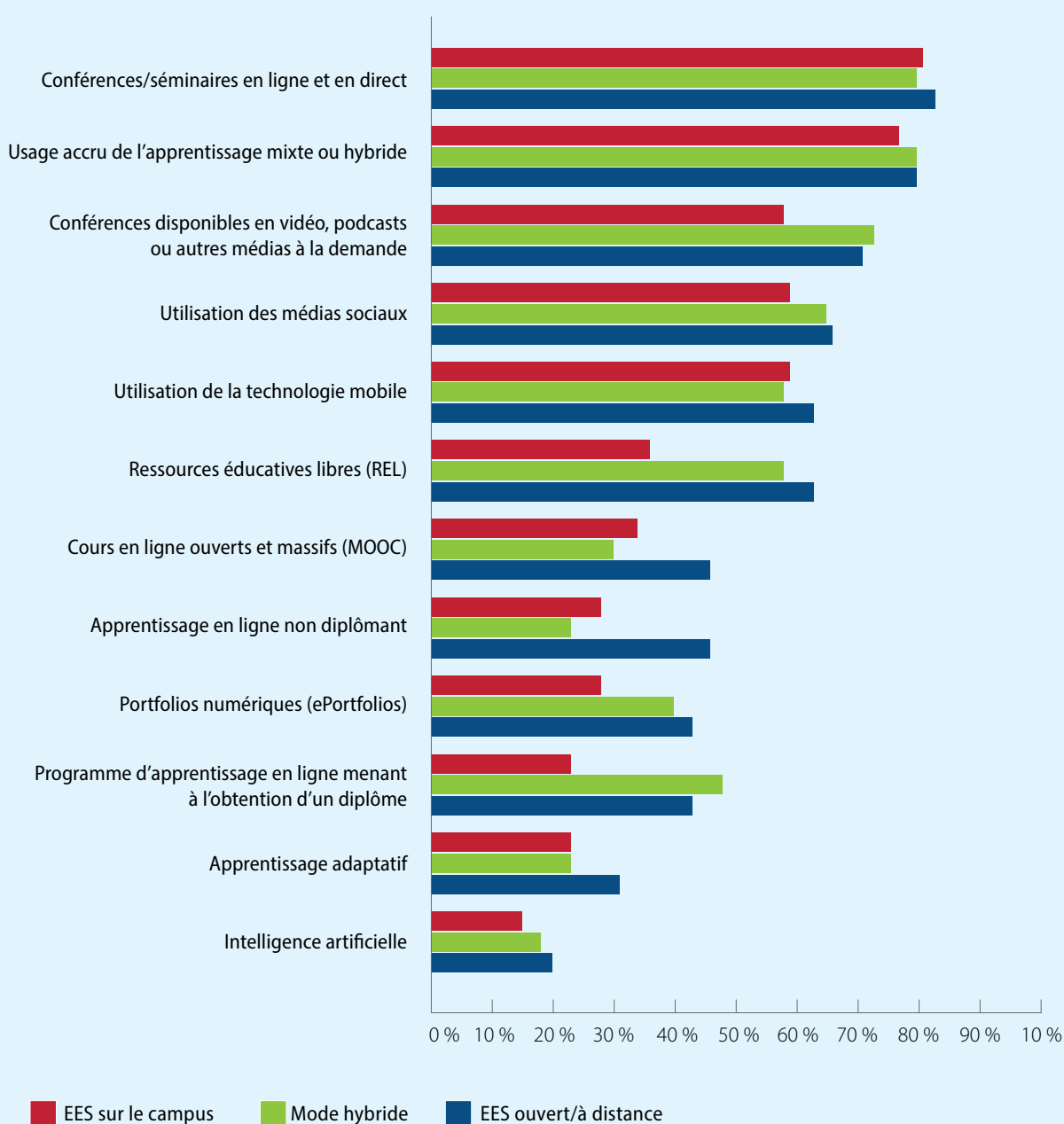
Les résultats de l'enquête font état d'un usage de l'apprentissage assisté par la technologie dans l'apprentissage tout au long de la vie généralement

un peu plus courant dans les EES mixtes, ouverts et à distance par rapport aux établissements sur campus.

On voit au **graphique 21** que les *conférences et séminaires en ligne et en direct* et *l'usage accru de l'apprentissage mixte ou hybride* sont les approches technologiques de loin les plus appréciées parmi les EES sur campus (respectivement 80,8 % et 77,4 %), les EES mixtes (80 %) et les EES ouverts ou à distance (82,8 % et 80 %) qui ont participé à l'enquête.

GRAPHIQUE 21 Apprentissage assisté par la technologie et ATLV

Lesquelles des innovations technologiques d'apprentissage suivantes votre établissement a-t-il introduites dans ses activités d'ALV ? (Réponses multiples possibles).



UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig21

Les conférences disponibles en vidéo, podcasts ou autres médias à la demande occupent une plus grande part de l'enseignement dans les établissements mixtes et ouverts ou à distance (respectivement 72,5 % et 71,4 %) que dans les EES sur campus (58 %). On observe des résultats similaires pour l'utilisation des médias sociaux et de la technologie mobile, plus importante dans les deux cas parmi les EES ouverts ou à distance et plus faible dans les EES sur campus. Les établissements ouverts ou à distance déclarent également la plus forte proportion de ressources éducatives libres (REL) avec 62,8 % (contre 36,4 % pour les EES sur campus), de MOOC et d'apprentissage en ligne non diplômant (45,7 % dans les deux cas).

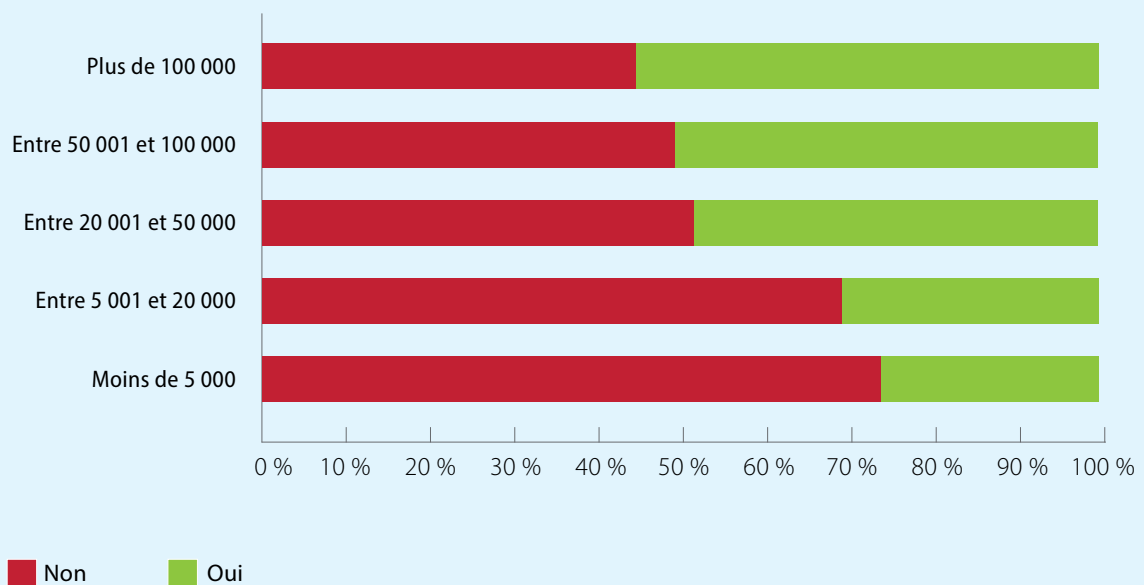
Par région, c'est l'Afrique qui présente la proportion la plus élevée de REL (53,1 %), suivie par l'Amérique latine et les

Caraïbes (50,7 %), l'Asie et le Pacifique (39,6 %), l'Europe et l'Amérique du Nord (35,4 %) et les Etats arabes (29,4 %). Pour finir, l'intelligence artificielle (IA) est la technologie la moins couramment utilisée dans les trois formes d'établissements même si les EES ouverts ou à distance affichent la plus forte proportion (20 %). Par région, ce sont les EES d'Amérique latine et des Caraïbes qui déclarent faire la plus grande utilisation de l'IA (21,3 %) et ceux d'Europe et d'Amérique du Nord la plus faible (12,1 %).

Sur l'ensemble des EES qui ont répondu à l'enquête, 34,6 % cent ont déclaré mettre à disposition des MOOC. Le **graphique 22** précise que les établissements de plus grande taille ont plus tendance à proposer des MOOC, signe d'un lien étroit entre les deux variables (la taille et la mise à disposition de MOOC).

GRAPHIQUE 22 Lien entre taille de l'établissement et apprentissage assisté par la technologie sous forme de MOOC

Taille des EES et apprentissage assisté par la technologie sous forme de MOOC



UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig22

ENCADRÉ 7 Exemples de promotion de l'ATLV par l'apprentissage assisté par la technologie

L'**Université pontificale catholique du Chili** (UC Chile) met un large éventail de possibilités d'apprentissage en ligne et mixtes à la disposition des apprenants qui cherchent à développer leurs compétences, des entreprises et des institutions intéressées par le perfectionnement du personnel. Pour cela, elle a créé TELEDUC, un portail en ligne qui offre des cours en ligne et à distance dans une gamme très large de sujets avec l'aide de ressources telles que bibliothèques en ligne, vidéoconférences et médias interactifs, parmi d'autres. Le programme baptisé The Executive Class quant à lui propose des spécialisations en ligne pour les professionnels qui travaillent et souhaitent progresser dans leur carrière. L'UC Chile offre également plusieurs programmes diplômants et certifications, ainsi que plus de 40 MOOC consacrés à des sujets très divers sur Coursera. En 2021, l'université a lancé son système intégré de gestion de la formation continue, une plate-forme en ligne qui permet aux étudiants d'accéder à leurs cours en ligne, e-mails, certifications et services afin de faciliter la gestion globale de l'offre de formation continue de l'UC Chile (Université pontificale catholique du Chili, 2022).

L'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'**Université technique de Munich** (TUM), en Allemagne, a lancé plusieurs initiatives en faveur de l'innovation dans l'enseignement et la formation continue et expérimente de nouvelles technologies d'enseignement et de nouveaux concepts pédagogiques. Le Centre de développement du leadership numérique crée des outils pour améliorer l'enseignement, par exemple le coach numérique Emma, développé pour le MBA destiné aux cadres. Il accompagne les élèves pendant toute la formation et les aide à transposer leurs apprentissages dans leur pratique professionnelle au quotidien. Le Laboratoire de réalité étendue de son côté met l'accent sur l'utilisation de la réalité virtuelle, des applis et des médias sociaux pour des séances de formation formelle comme pour l'apprentissage informel sur le poste de travail. L'université propose aussi de nombreux MOOC sur des plates-formes internationales (Coursera et edX) et le Centre des médias apporte un soutien actif au personnel enseignant pour produire ces formats (Université technique de Munich, 2022).

4.5 Responsabilité sociale et partenariats locaux

Dans le cadre de leur troisième mission, la plupart des EES collaborent avec des acteurs extérieurs de leur communauté, leur ville ou leur région. Ces collaborations peuvent notamment comprendre des projets communautaires et du bénévolat, des activités communes avec des institutions culturelles, des activités de conseil politique et d'expertise ou des coopérations avec le secteur privé. Elles sont pour les EES l'occasion de contribuer au bien-être social, à la prospérité économique et sociale dans leurs régions et, plus largement, de participer aux efforts pour un développement durable mondial.

Depuis l'adoption en 2015 du Programme de développement durable à l'horizon 2030, de nombreux EES ont commencé à transposer et institutionnaliser les ODD avec l'aide d'initiatives et de réseaux internationaux comme l'Initiative de l'enseignement supérieur pour le développement durable (HESI, 2022), un partenariat ouvert entre plusieurs agences des Nations Unies et la

communauté universitaire fondé en 2012 ; le Réseau mondial pour l'innovation dans l'enseignement supérieur (GUNi, 2022b), créé en 1999, qui se présente lui-même comme une institution de référence pour la mise en œuvre du Programme 2030 dans l'enseignement supérieur, et le portail de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du développement durable de l'Association internationale des universités (IAU-HESD, 2022), une priorité du travail de l'AIU depuis 1993.

Outre la recherche, les partenariats et le travail de sensibilisation de ces réseaux internationaux, la mesure de la contribution des EES au développement durable suscite un intérêt croissant depuis quelques années. Une première tentative d'évaluer l'avancement des universités en ce qui concerne les ODD a été lancée avec les classements *THE Impact Rankings* (Times Higher Education, 2022a), basés sur un ensemble d'indicateurs pour chaque ODD qui couvrent la recherche, l'intendance, la sensibilisation et l'enseignement, ainsi que d'autres indicateurs concernant les mesures en matière d'apprentissage tout au long de la vie prises dans le cadre de l'ODD 4 (Times Higher Education, 2022b).

Le Programme 2030 fournit un cadre important et pertinent au niveau mondial comme au niveau local pour définir le rôle de l'enseignement supérieur dans la société, étroitement associé à la notion de bien public. « Le bien public » peut ici se concevoir sous deux formes principales (Singh, 2014) qui se chevauchent en partie : l'enseignement supérieur *en tant que* bien public (ouvert largement à la société, fournissant des possibilités d'ATLV, etc.) et l'enseignement supérieur *pour* le bien public (créant les conditions et générant du savoir dans l'intérêt du public). Les deux notions sont très voisines de la responsabilité sociale des EES et leur engagement envers la communauté au sens large.

L'engagement communautaire suppose un lien entre les EES et les communautés qui profite aux deux et s'accorde sur un flux bidirectionnel d'informations. Il peut prendre plusieurs formes, notamment la recherche engagée, l'enseignement et l'apprentissage, le bénévolat étudiant, les stratégies fondées sur les faits ou la sensibilisation. Pour être efficace cependant, il doit être intégré à la stratégie plus large de l'université afin de développer l'engagement et la responsabilité sociale.

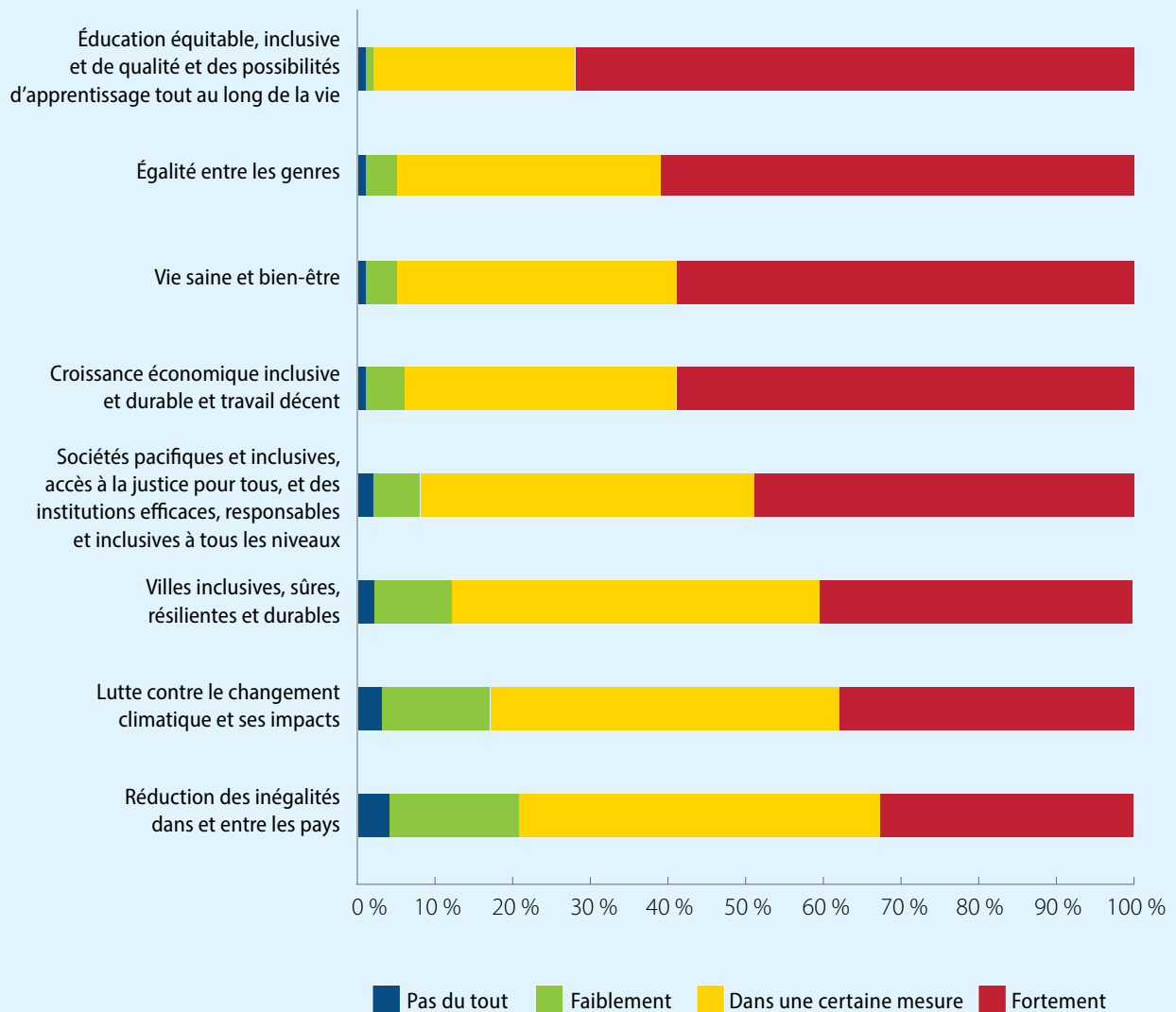
Les collaborations avec le secteur privé sont un autre moyen pour les EES de contribuer activement au développement de leurs régions et au-delà. Par exemple en formant des diplômés qui resteront et travailleront sur un territoire dont ils développeront la base de compétences, la productivité, l'innovation et en fin de compte la croissance économique (Cai et Liu, 2013). Et pour garantir que les diplômés sont bien préparés aux tâches qui les attendent, la coopération avec les partenaires commerciaux, au niveau de l'enseignement et de la conception des cursus, peut s'avérer précieuse (Davies, 2018 ; Silva *et al.*, 2016). La recherche collaborative avec des partenaires commerciaux ou industriels dans la

région, et notamment la création d'entreprises dérivées (nouvelles sociétés qui commercialisent la recherche universitaire), sont aussi des formes courantes de partenariat (Brekke, 2021 ; Miner *et al.*, 2012). Si l'on considère que le financement public de l'enseignement supérieur n'a généralement pas augmenté au même rythme que les taux d'inscription, les partenariats avec des acteurs extérieurs sont aussi un moyen vital d'assurer aux établissements un financement supplémentaire, tout en s'adaptant aux changements économiques et technologiques (Sam et Van der Sijde, 2014). Cependant, si la collaboration avec des partenaires locaux peut permettre aux EES de répondre à des besoins spécifiques en termes d'emploi et accroître la demande comme le soutien financier de l'industrie et du secteur privé, ce type d'influence extérieure risque aussi de nuire à la liberté universitaire. Car dès lors que des acteurs privés décident d'allouer des fonds aux universités selon des modalités particulières ou pour des projets particuliers, ils commencent à exercer une influence décisive sur la direction globale de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche.

Les EES ont une fonction complexe au sein de la société en matière d'ATLV, sensibilisation, partenariats et responsabilité sociale. En tant qu'établissements d'enseignement et de recherche, ils jouent un « rôle décisif et extrêmement complexe d'enrichissement de la société qui va bien au-delà de la production de capital humain commercialisable et du transfert de technologie » (Brown, 2016, p. 12). Par conséquent, la pression croissante sur les universités pour qu'elles privilégient les bénéfices privés de l'enseignement et de la recherche doit être revue à la lumière des bénéfices publics plus importants et des gains à long terme pour la société, souvent pas immédiatement visibles (Abbott *et al.*, 2015).

GRAPHIQUE 23 Contribution de l'ATLV au développement durable

L'offre d'ATLV de votre établissement contribue-t-elle aux objectifs suivants ? (n = 270)



UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig23

En ce qui concerne les ODD, 66,4 % des EES ont déclaré que leur stratégie d'ATLV visait à contribuer au Programme de développement durable à l'horizon 2030. Ces 270 établissements témoignent généralement d'un engagement fort en faveur des ODD sélectionnés dans le cadre de l'enquête. Le **graphique 23** montre notamment qu'ils ont presque tous (98,2 %) affirmé contribuer fortement ou dans une certaine mesure à une *éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*, pour reprendre les termes de l'ODD 4. Ils sont presque aussi nombreux à déclarer que leur offre d'ATLV contribue fortement ou dans une certaine mesure à l'*égalité entre les genres* (94,8 %),

à une *vie saine et au bien-être* (94,8 %) et à une *croissance économique inclusive et durable et à un travail décent* (94,5 %), tandis que quelques points de pourcentage plus bas, certains EES ont aussi répondu que leurs services d'apprentissage tout au long de la vie contribuent à des *sociétés pacifiques et inclusives* (91,9 %). D'autres objectifs ont obtenu des chiffres légèrement inférieurs mais n'en reflètent pas moins un niveau élevé d'engagement de la part des établissements, ce sont notamment des *villes inclusives, sûres, résilientes et durables* (87,4 %), la *lutte contre le changement climatique et ses effets* (83,3 %) et la *réduction des inégalités dans et entre les pays* (79,6 %).

GRAPHIQUE 24 Engagement des EES au sein de leurs communautés

Sous quelle forme votre établissement collabore-t-il avec d'autres acteurs et la communauté pour promouvoir l'ATLV ? (Réponses multiples possibles).



UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig24

Les EES interrogés ont presque tous (98 % ou 390 sur 399) affirmé collaborer avec d'autres acteurs et leurs communautés locales. Le **graphique 24** affiche les formes les plus courantes de cette collaboration, à savoir *organiser des conférences publiques et des ateliers* (80,4 %) et *collaborer avec d'autres universités et EES* (77,4 %). La majorité des établissements a également indiqué *collaborer avec des ONG, des institutions culturelles et les communautés locales pour promouvoir la recherche et les programmes de formation continue* (63,9 %), tandis qu'ils sont légèrement moins nombreux à *travailler avec les écoles primaires et secondaires* (60,6 %) ou à *mettre à disposition des plates-formes et possibilités d'engagement culturel ou social* (56,1 %). Un peu plus de la moitié (51,3 %) des établissements de l'échantillon a déclaré *privilégier*

les écosystèmes innovants, les transferts de connaissances, la recherche et l'innovation dans le cadre de la spécialisation « intelligente⁶ » dans son travail avec les acteurs extérieurs et un peu moins (49,1 %) a mentionné qu'ils mettaient à disposition des équipements et des espaces pour des activités d'apprentissage publiques.

6 Le concept de spécialisation « intelligente » fait référence à un « cadre d'action industriel et innovant destiné aux économies régionales pour illustrer la manière dont les politiques publiques, les conditions-cadres, mais plus spécifiquement les politiques d'investissement dans la R&D [recherche et développement] et l'innovation, peuvent influencer la spécialisation économique, scientifique et technologique [sic] d'une région et par conséquent sa productivité, sa compétitivité et sa trajectoire de croissance économique » (OCDE, 2013, p. 17).

La forme d'engagement extérieur la moins courante parmi les EES ayant répondu à l'enquête est la mise à disposition de plates-formes dans leur ville ou leur région pour recueillir et partager des exemples de bonnes pratiques en matière d'approches formelles et informelles de l'apprentissage (33 %). Les données obtenues ne font état d'aucune corrélation significative entre l'approche adoptée par un EES dans son engagement avec sa communauté et le type d'EES – public ou privé. En effet, les formes d'engagement avec les communautés locales citées par les établissements sur campus et les établissements ouverts ou à distance sont assez similaires, même si les établissements ouverts ou à distance se montrent un peu plus actifs, notamment dans l'organisation de conférences publiques et d'ateliers (88,6 % par rapport à 80,3 % pour les établissements sur campus), la collaboration avec d'autres universités et EES (82,9 % par rapport à 76,2 %) et la promotion de la recherche et de l'innovation (68,6 % contre 49,4 %).

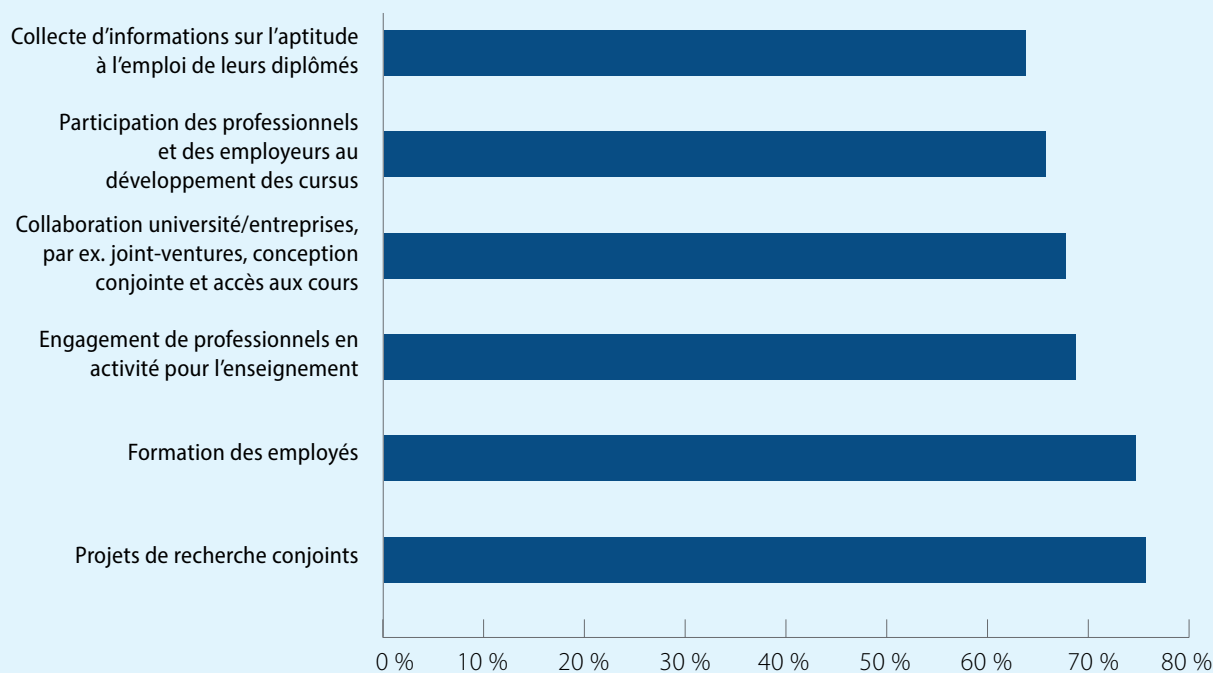
La grande majorité des EES (98 % ; 392 sur 399) a confirmé travailler avec le secteur privé. Le **graphique 25** montre que les formes les plus appréciées de collaboration sont les projets de recherche conjoints (75,6 %) et la formation des employés (75,1 %). Les EES sont moins nombreux, même s'ils sont quand même plus de 60 %, à déclarer faire

intervenir des professionnels dans l'enseignement (68,6 %) et s'engager dans des coopérations université-entreprise (68,2 %), telles qu'entreprises communes, conception conjointe et ouverture d'accès aux cours. Une proportion similaire d'établissements a aussi mentionné la participation de professionnels et employeurs au développement des cursus (66,4 %) et a déclaré recueillir des informations sur l'aptitude à l'emploi des diplômés (64,4 %).

La proportion d'EES qui collaborent avec le secteur privé reste plutôt stable quel que soit le type d'établissement, mais deux points attirent l'attention : les établissements privés à but non lucratif sont plus nombreux à proposer des formations aux employés (84,9 %), à faire participer des professionnels et employeurs au développement des cursus (77,3 %) et à recueillir des informations sur l'aptitude à l'emploi de leurs diplômés (71,7 %). Les établissements publics à plus de 20 % de financement privé de leur côté s'engagent plus souvent dans des coopérations université-entreprise (75,6 %), font intervenir une plus grande proportion de professionnels dans l'enseignement (78,3%) et sont plus enclins à s'engager dans des projets de recherche conjoints (89,1 % – la plus forte proportion).

GRAPHIQUE 25 Collaboration des EES avec le secteur privé

Quelle forme de collaboration avec le secteur privé votre EES pratique-t-il ? (Réponses multiples possibles)



UIL StatLinks: bit.ly/UIL_HEI-LLL_fig25

ENCADRÉ 8 Exemples d'engagement communautaire d'EES

À l'**Université Concordia, au Canada**, le Bureau de l'action communautaire a pour mandat de développer et d'encourager des relations qui profitent mutuellement à toutes les parties entre l'université et les diverses communautés de Montréal, au moyen notamment d'enseignement, de recherche et d'actions engagées auprès de ces communautés. Le Centre est chargé de la décolonisation et de l'indigénisation de Concordia, par exemple en encourageant la transmission de savoirs traditionnels aux étudiants et aux jeunes artistes indigènes. Il est aussi le fer de lance de plusieurs initiatives, comme l'Université des cafés, une série de conversations publiques organisées dans des espaces communautaires dans tout Montréal qui réunissent des groupes divers de citoyens pour partager leurs perspectives sur des sujets qui les intéressent (jusqu'à 500 rencontres déjà organisées depuis 2003). Autre exemple, le partenariat de l'université avec Bâtiment 7, une initiative lancée par les résidents sur un ancien site industriel qui accueille aujourd'hui un ensemble de commerces coopératifs gérés par la communauté, de projets artistiques et d'organisations à but non lucratif (Université Concordia, 2020).

En 2016, le FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado), un établissement d'enseignement supérieur basé à São Paulo, **au Brésil**, a ouvert le **FECAP Institute of Finance** afin d'aider les Brésiliens à mieux gérer leurs finances personnelles. Les services offerts le sont par le biais de plusieurs projets. Par exemple le Pôle de services fiscaux et comptables (NAF), développé par le service fédéral des impôts en partenariat avec le FECAP, qui propose des services gratuits de comptabilité, fiscalité et commerce extérieur aux particuliers et aux entreprises à faible pouvoir d'achat. Autre exemple, le Guide financier FECAP se compose d'une série de simulateurs financiers dont le but est d'aider à prendre de meilleures décisions financières (FECAP, 2022).

En 2015, la préfecture d'Okayama, **au Japon**, a été la première région nommée centre régional d'expertise en matière d'éducation pour le développement durable (EDD) par l'ONU. Depuis, l'**Université d'Okayama** a lancé de nombreuses actions pour contribuer à la durabilité de la région, ainsi qu'au développement personnel et aux connaissances de ses habitants. Pour consolider son engagement, l'université a formulé en 2017 un ensemble de pistes d'action pour atteindre les ODD (université d'Okayama, 2022a) et a créé un an plus tard le centre de la promotion des ODD pour une approche coordonnée de l'intégration des ODD à l'administration universitaire et pour des partenariats plus solides avec les communautés locales et internationales. Beaucoup des nombreux projets concernent directement l'ODD 4. Par exemple l'initiative des bibliothèques « Apprentissage tout au long de la vie pour enfants, étudiants et citoyens à l'aide de matériels précieux de la bibliothèque universitaire d'Okayama » organise des expositions et des ateliers en collaboration avec la faculté des sciences de l'éducation (université d'Okayama, 2022b).

4.6 Résumé des principaux résultats

La littérature universitaire et les statistiques internationales affichent une très forte hausse des inscriptions dans l'enseignement supérieur depuis quelques décennies dans le monde (Bowl et Bathmaker, 2016 ; Tight, 2019 ; ISU, 2022) ; mais il est aussi avéré que la démocratisation massive de l'enseignement supérieur n'a pas forcément fait tomber les barrières auxquelles se heurtent les groupes moins favorisés et sous-représentés (Martin et Godonoga, 2020). Les données recueillies par l'enquête internationale témoignent aussi de l'absence de priorité dont bénéficient les apprenants non traditionnels.

Les résultats montrent que les deux groupes les plus privilégiés et ciblés par les EES pour l'ATLV sont les *actifs qui doivent renouveler et renforcer leurs compétences* (cités comme étant privilégiés fortement ou dans une certaine mesure par 89 % des EES) et les *collaborateurs d'organisations publiques et privées* (84 %). En revanche, les

décrocheurs scolaires précoces, migrants et réfugiés et les *détenus et anciens détenus* ne sont ciblés que par 25 % ou moins des EES. Ces chiffres indiquent que les groupes les plus vulnérables bénéficient généralement d'une priorité moindre des EES dans leurs offres d'ATLV – qui font une place beaucoup plus importante à la formation pour le développement professionnel. Cette hiérarchisation apparaît aussi dans le choix des principaux moteurs de l'engagement des EES en faveur de l'ATLV (voir **graphique 5**) puisque 30,1 % seulement des établissements ont déclaré que l'élargissement de l'accès aux minorités et aux groupes sous-représentés était l'un des facteurs les plus importants pour eux (ce qui en fait l'un des trois les moins choisis).

D'un autre côté, les résultats ci-dessus des groupes-cibles privilégiés frappent aussi au vu des moteurs de l'engagement des EES en faveur de l'ATLV les plus fréquemment cités – à savoir *l'engagement communautaire et la responsabilité sociale* (74,4 %).

Au contraire, la *demande de l'économie/industrie* apparaît comme bien moins importante (54,4 %) et les *revenus financiers générés* ne sont cités au titre de moteur principal que par 35,6 % des établissements. Ces chiffres paraissent contradictoires si l'on considère, d'une part, la motivation des EES à s'impliquer dans l'ATLV (qu'ils expliquent surtout par des objectifs sociaux) et les groupes visés par leur offre d'ATLV (associés pour la plupart aux demandes du marché du travail). Des recherches plus approfondies seraient nécessaires pour comprendre le détail de ces tendances, néanmoins l'une des explications possibles est que les résultats reflètent la nature complexe des arguments à la fois économiques et humanistes que les EES formulent dans leurs énoncés de mission pour répondre aux besoins de requalification et de renforcement des compétences tout en assumant leurs responsabilités sociales.

Pour répondre aux différents besoins des apprenants tout au long de la vie, plus de programmes flexibles sont nécessaires – flexibles en termes d'horaires, de lieu et de modalités d'apprentissage, ou sous forme de programmes plus courts et non diplômants et de titres de compétences de substitution qui certifient les résultats de l'apprentissage. Les résultats de l'enquête le montrent, l'apprentissage sur campus reste la forme la plus courante pour tous les cursus diplômants et non diplômants, mais l'enseignement mixte et à distance est plus fréquent pour les programmes plus courts, y compris les certificats, diplômes et cours de troisième cycle.

Il est intéressant de noter que si les cours sur campus à plein temps restent la forme dominante d'enseignement (surtout pour les cursus diplômants), les EES ont indiqué des niveaux plutôt élevés d'apprentissage assisté par la technologie lorsqu'ils ont été interrogés sur les options d'apprentissage en ligne disponibles. Les *conférences et séminaires en ligne et en direct* et *l'usage accru de l'apprentissage mixte ou hybride* sont les approches technologiques de loin les plus appréciées parmi les EES (quatre sur cinq environ). Ces chiffres chutent pour les *offres d'apprentissage non diplômant en ligne* et les *programmes d'apprentissage diplômant en ligne* qui affichent tous les deux des taux de 22,5 % à 47,5 % selon le type d'établissement.

En ce qui concerne les titres de compétences de substitution, un peu plus de la moitié des EES a déclaré en offrir au moins une forme numérique et non numérique, en plus des diplômes et certificats traditionnels. Ces chiffres montrent bien que, si les possibilités d'études flexibles, dont l'apprentissage en ligne, existent dans l'enseignement supérieur, plus de programmes doivent encore être proposés à temps partiel, en hybride ou à distance. De même, on peut affirmer sur la base de ces résultats que si l'apprentissage en ligne est considéré comme un moyen de proposer des conférences et séminaires dans le cadre d'autres programmes, les approches plus globales, notamment des concepts d'apprentissage en ligne et hybrides plus élaborés pour des cursus diplômants et non diplômants, sont encore

rare. Ces formes d'enseignement sont cependant appelées à prendre plus d'importance avec les besoins croissants de requalifications et de renforcement des compétences d'actifs ou d'apprenants qui assument d'autres engagements et qui pourront ainsi poursuivre leurs études avec plus de flexibilité.

La flexibilité ne concerne pas que les modalités des études, mais aussi les parcours d'apprentissage disponibles qui améliorent l'accès à l'enseignement supérieur et facilitent les transferts entre établissements et programmes (Martin et Godonoga, 2020). Or, les PAF exigent des cadres d'action nationaux qui leur donnent des bases légales et qui incitent les EES à développer des mécanismes institutionnels. Par ailleurs, pour être sûr que les apprenants profitent des PAF, une bonne connaissance des parcours disponibles au niveau institutionnel et des dispositifs d'orientation sont indispensables pour garantir l'accès à l'enseignement supérieur et la progression, notamment des apprenants non traditionnels.

Comme pour les mécanismes institutionnels, 66,4 % des EES ont indiqué avoir mis en place des politiques de soutien des PAF, un chiffre plus élevé dans les établissements privés à but lucratif que dans les autres types d'EES.

En ce qui concerne les objectifs de la mise en œuvre de l'ATLV proposés dans le questionnaire, on ne constate aucune différence majeure et c'est *accroître la participation à l'enseignement supérieur* et *mieux répondre aux différents besoins des apprenants adultes* qui semblent les plus courants. De manière générale, les données de l'enquête témoignent d'une légère préférence pour les objectifs sociaux par rapport à ceux concernant le marché du travail. Elles montrent aussi que les EES qui ont mis en place des politiques en faveur des PAF sont aussi plus nombreux à proposer des dispositifs d'orientation aux apprenants désireux de poursuivre sur ces parcours – ce qui souligne l'importance de stratégies institutionnelles générales permettant une mise en œuvre coordonnée et holistique qui privilégie notamment les services aux étudiants.

En ce qui concerne l'admission et les voies de transfert, l'enseignement supérieur garde une nature en apparence restrictive et le certificat de fin de scolarité secondaire générale reste la forme d'accès de loin la plus courante. L'accès aux programmes diplômants en particulier est extrêmement réglementé et peu de possibilités d'accès alternatif existent, par exemple depuis un parcours professionnel. Sans surprise, les formes d'admission plus flexibles sont plus souvent disponibles pour les cycles courts, mais là aussi, elles restent limitées. Les modalités de transfert au sein de l'enseignement supérieur sont légèrement plus souples, le transfert de crédits ou l'exemption réduisant le nombre total d'unités à obtenir pour être diplômé d'un programme restent les options les plus courantes, offertes dans plus de la moitié des EES.

La dernière thématique du chapitre présente les résultats de l'enquête en ce qui concerne la responsabilité sociale des EES et leur engagement auprès des communautés locales et analyse leur rôle dans la société. Près de 80 % des établissements ont déclaré que leur stratégie d'ATLV visait à réaliser les ODD et ont exprimé une forte volonté d'atteindre tous les objectifs proposés dans le questionnaire. Quant à l'action communautaire, les données montrent que la méthode de sensibilisation la plus courante (parmi les options proposées) est l'organisation de conférences publiques et d'ateliers (choisie par quatre EES sur cinq), suivie par les collaborations avec d'autres EES, la recherche conjointe avec d'autres établissements et le travail avec les écoles.

Les chiffres de la collaboration avec le secteur privé sont également très élevés puisque 98 % des EES ont confirmé une certaine forme d'engagement. Les projets de recherches conjoints et la formation des employés sont les formes les plus appréciées (tous les deux un peu plus de 75 %), tandis que la collecte d'informations sur l'aptitude à l'emploi des diplômés est la dernière (64,4 %). Si les réponses font état d'un niveau généralement élevé d'engagement auprès des communautés locales et du secteur privé, elles indiquent aussi que les EES ont tendance à privilégier les formes traditionnellement le mieux établies (enseignement, recherche, collaboration avec d'autres établissements d'enseignement formel).

5 Remarques finales

Les résultats de l'enquête internationale présentés dans ce rapport fournissent des renseignements importants et sans équivalent sur la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils s'appuient sur les réponses de 399 EES de 96 pays dans toutes les régions du monde. Si ces données ne sont pas représentatives des EES dans le monde entier, elles constituent néanmoins une première tentative réussie de faire le point sur leurs avancées, et donc d'apporter une contribution substantielle à l'état de la recherche dans ce domaine. L'enquête a été conçue sur la base d'une vision holistique de l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de la troisième mission des EES et va au-delà de la seule formation continue avec des sujets telles que les parcours d'apprentissage flexibles, l'engagement communautaire et la contribution des EES au développement durable.

Avec en toile de fond plusieurs cadres d'action élaborés au cours des dernières décennies pour la promotion de l'ATLV dans l'enseignement supérieur (par exemple la Déclaration de Mumbai de 1998, la Déclaration du Cap de 2001 et la Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie de 2008), la question a pris une importance croissante pour la mission des EES et leurs responsabilités envers la société. En s'engageant en faveur de l'ATLV, considéré comme faisant partie de leur mandat, les EES peuvent devenir des agents de changement importants en aidant à donner forme à la dynamique économique et sociale née en grande partie du progrès technologique et de l'évolution démographique. En tant que plates-formes traditionnelles d'enseignement et de recherche, ils peuvent jouer un rôle décisif en requalifiant et améliorant les compétences des jeunes et des adultes pour leur offrir de meilleures chances d'emploi et les aider à assumer un rôle actif dans la société.

S'ils veulent assurer un enseignement supérieur inclusif et équitable pour tous les âges, il est cependant essentiel pour les EES d'élargir l'accès et de mettre leur savoir à la disposition de tous les groupes de la société. Or, le secteur de l'enseignement supérieur est traditionnellement plutôt élitiste (Allais *et al.*, 2020) et centré sur l'instruction de jeunes étudiants, de sorte que cela exige une transformation en profondeur – un processus complexe et souvent lent. C'est aussi ce qui ressort des résultats de l'enquête internationale qui montrent que, malgré des avancées significatives, l'ATLV n'est pas encore totalement intégré aux orientations stratégiques et aux pratiques de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les EES touchent aussi de nouveaux groupes d'apprenants avec leur offre d'ATLV. Dans le cadre de l'enquête, les établissements ont

été interrogés sur les groupes d'apprenants que leurs programmes d'ATLV ciblent en priorité. Les résultats montrent qu'ils privilégient rarement les groupes les plus vulnérables (par exemple les décrocheurs scolaires précoces, les migrants et réfugiés ou les détenus et anciens détenus) et préfèrent s'attacher d'autres groupes comme les *actifs qui doivent renouveler ou renforcer leurs compétences* ou le *personnel des EES* qu'ils considèrent comme une priorité beaucoup plus importante.

Ce rapport en est l'illustration, faire avec succès de l'apprentissage tout au long de la vie une mission des EES suppose une action stratégique à des niveaux multiples et concerne les établissements dans leur ensemble. Ils bénéficient dans de nombreux pays d'un degré élevé d'autonomie, d'autant plus lorsqu'il s'agit de leur troisième mission et de l'ATLV, généralement moins réglementés. Les environnements politiques nationaux n'en sont pas moins essentiels car ils définissent l'ampleur de l'action des EES et les paramètres pour l'allocation des ressources et la mobilisation. À ce titre, ils peuvent jouer un rôle de moteur pour inciter les EES à développer une offre d'ATLV. Plus des deux tiers des établissements interrogés dans le cadre de l'enquête ont répondu que la législation nationale de leur pays définissait l'ATLV comme un mandat conféré à l'enseignement supérieur, et 77,2 % d'entre eux ont déclaré avoir mis en place des stratégies institutionnelles en matière d'ATLV à l'un ou l'autre niveau (niveau institutionnel, niveau des facultés/départements ou les deux). Ce chiffre tombe à 54,8 % pour les EES qui n'ont rapporté l'existence d'aucune législation favorable à l'ATLV dans les EES.

Les stratégies institutionnelles sont fondamentales pour garantir une approche de l'ATLV adoptée par tout l'établissement qui permette une bonne coordination et remporte l'adhésion de tous les départements et toutes les unités. Les résultats de l'enquête mettent en évidence que les établissements qui ont mis en place ce type de stratégie sont beaucoup plus nombreux à posséder aussi une unité dédiée à l'ATLV, à avoir développé des procédures d'assurance qualité spécifiques et à disposer d'une politique en faveur des parcours d'apprentissage flexibles. Ils soulignent donc l'importance des stratégies institutionnelles en matière d'ATLV et leur rôle dans le développement systématique de l'ATLV au sein des EES.

Pour garantir le succès de l'application de ces stratégies institutionnelles, il importe de les mettre en pratique. L'enquête a montré que parmi les EES qui ont mis en place une stratégie en matière d'ATLV, une écrasante majorité affirme que sa politique en la matière est communiquée

efficacement en interne (94,3 %) et à l'extérieur (86,4 %) et que les responsabilités de l'ATLV sont clairement identifiées dans tout l'établissement (93,9 %). Or, ces processus sont fondamentaux pour assurer une large participation des parties prenantes. En ce qui concerne la coordination interne, 53,6 % des EES ont déclaré posséder une unité dédiée à l'ATLV dont les fonctions les plus courantes sont *proposer et vendre des programmes éducatifs et des formations* (73,4 %), suivi par le *développement de cursus* et l'*engagement communautaire* (65,6 % dans les deux cas). Le fait d'avoir mis en place une unité centrale pour l'ATLV peut être vu comme un indice fort du niveau d'institutionnalisation mais on peut aussi dire, en se basant sur les résultats de l'enquête, que d'autres efforts sont nécessaires pour garantir des approches de l'ATLV bien coordonnées (par opposition aux initiatives dispersées).

Le financement est l'une des conditions de base pour l'intégration de l'ATLV au fonctionnement normal des EES. L'enquête a établi que ses sources sont très diverses, du financement direct par les droits de scolarité (62,7 %) et les revenus des services à la demande (44,4 %), aux origines généralisées comme l'autofinancement (58,7 %) et le financement public de l'ATLV (35,3 %). Des mécanismes de financement plus cohérents et rationnels vont cependant devoir s'imposer pour élargir la participation à l'ATLV, notamment aux apprenants non traditionnels et aux groupes vulnérables. Cela exige des politiques nationales favorables qui définissent l'ATLV comme un mandat confié à l'enseignement supérieur et allouent des fonds spécialement destinés au recrutement de ces groupes. Mais de même que peu de données sont disponibles aujourd'hui sur le financement de l'ATLV dans l'enseignement supérieur, des recherches plus approfondies sur les mécanismes de financement des établissements et des individus aideraient certainement à développer des systèmes de financement publics ciblés.

Les procédures d'assurance qualité contribuent à générer des informations sur la pertinence et l'efficacité de l'offre d'ATLV qui permettent en partie de garantir et d'améliorer la qualité en continu, mais aussi d'influer sur les possibilités de financement. Alors que 59,1 % des EES ont déclaré avoir mis en place des procédures d'AQ spécifiques et systématiques dans le but principal d'améliorer les programmes d'ATLV, l'assurance qualité interne qui y est appliquée reste sous-développée. Et s'il existe des cadres d'action internationaux et régionaux pour l'AQ dans l'enseignement supérieur, on n'en trouve aucun pour l'ATLV. On peut supposer que les procédures d'AQ sont plus avancées pour les programmes standard de formation continue (pour la plupart diplômants) que pour les formats d'ATLV plus ouverts et flexibles. Par conséquent, il serait particulièrement intéressant de continuer à explorer les approches spécifiques qui ont été appliquées aux formats d'ATLV moins normalisés.

En ce qui concerne l'apprentissage flexible, les résultats de l'enquête montrent que le mode d'enseignement le plus courant pour les programmes diplômants et non diplômants reste l'apprentissage sur campus. En même temps cependant, les EES utilisent aussi de nombreuses possibilités d'apprentissage assisté par la technologie, avec comme options les plus courantes les *conférences et séminaires en ligne et en direct* ou *l'usage accru de l'apprentissage mixte ou hybride*, sélectionnés tous les deux par près de 80 % des établissements. Quant aux MOOC, l'enquête a révélé qu'ils sont surtout populaires dans les établissements de plus grande taille – la proportion d'EES qui en offrent est de 34,6 % de l'échantillon, mais le chiffre monte à plus de 50 % parmi les EES de plus de 50 000 étudiants. Avec le rythme rapide du progrès technologique et l'expérience de la crise de la COVID-19 qui a forcé les EES du monde entier à enseigner à distance, la part de l'apprentissage hybride et en ligne devrait continuer d'augmenter sensiblement au cours des prochaines années et décennies. Ces évolutions vont à leur tour continuer de modifier sensiblement les manières d'apprendre (en termes de durée, de lieu et de pédagogie) et auront un impact durable sur l'ATLV dans l'enseignement supérieur.

Outre ces modalités d'apprentissage flexibles, les parcours d'apprentissage flexibles constituent un instrument important pour accroître la flexibilité et élargir l'accès, la participation et la progression dans l'enseignement supérieur, surtout ceux des apprenants non traditionnels. Parmi les EES qui ont répondu à l'enquête, 66,4 % ont indiqué avoir mis en place des politiques de soutien aux parcours d'apprentissage flexibles et les résultats ont révélé que les établissements privés allaient plus loin dans l'offre de PAF (85,2 % ont des politiques à cet effet) que les établissements publics qui semblent privilégier les parcours traditionnels. Or, comme le rapport l'explique en détails, les parcours d'apprentissage flexibles sont essentiels pour assurer la progression des apprenants et sont donc un élément central de l'introduction de l'ATLV dans l'enseignement supérieur. Le développement de cadres d'action nationaux et des mécanismes institutionnels correspondants, dont les services d'information et d'orientation sont parmi les plus importants, sera décisif pour avancer sur cette voie et augmenter l'offre d'apprentissage à toutes les étapes de la vie.

Un établissement d'enseignement supérieur pleinement engagé pour l'ATLV se doit de collaborer avec les communautés environnantes et les partenaires de différents secteurs ainsi que, plus largement, d'être au service de la société au sens large. Une immense majorité (98 %) des EES qui ont répondu à l'enquête a déclaré travailler avec les autres acteurs et leurs communautés locales, le plus souvent sous forme de conférences publiques et ateliers, de collaboration avec d'autres universités et EES et de travail avec des ONG et institutions

culturelles pour promouvoir la recherche et la formation continue. De même, 98 % ont déclaré collaborer avec le secteur privé et les formes de partenariats les plus appréciées sont les projets de recherche collaborative et la formation des employés. Ces résultats attestent que les EES sont très engagés de multiples manières au sein de leur environnement. Là aussi cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour comprendre comment ces relations et collaborations avec des communautés, des établissements et des entreprises peuvent être approfondies, soutenir des initiatives générales de développement local et contribuer à autonomiser les communautés.

Globalement, le rapport donne un aperçu des liens entre enseignement supérieur et apprentissage tout au long de la vie dans le monde. Loin d'être une question marginale pour les universités en effet, l'ATLV revêt pour beaucoup une importance centrale. Cependant, il faut en faire plus pour mettre en place une culture de l'apprentissage tout au long de la vie au sein des établissements d'enseignement supérieur. Au vu des enjeux qui nous attendent, notamment le vieillissement de la population, l'avenir du travail, la numérisation et le changement climatique, il n'y a pas de temps à perdre pour rendre nos sociétés et nos économies plus résilientes. L'apprentissage tout au long de la vie est au cœur de notre démarche vers un avenir durable. C'est pourquoi ce rapport est aussi un appel à la communauté mondiale de l'enseignement supérieur afin qu'elle relève, avec l'apprentissage tout au long de la vie, les défis urgents du vingt-et-unième siècle.

Références

- Abbott, C., Powell, J., Benneworth, P. and Cunha, J., 2015. Universities' contributions to social innovation: Reflections in theory and practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), pp. 508–527.
- Abrahams, M. et Witbooi, S., 2016. A realist assessment of the implementation of blended learning in a South African higher education context. *South African Journal of Higher Education*, 30(2).
- Abukari, A., 2005. Conceptualising lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), pp. 143–154.
- Alamri, H. A., Watson, S. et Watson, W., 2021. Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*, 65(1), pp. 62–78.
- Allais, S., Unterhalter, E., Molebatsi, P. et al., 2020. Universities, the public good, and the SDG 4 vision. In: A. Wulf, ed. *Grading Goal Four*. Leiden, öill Sense, p 135–155.
- Altbach, P., Reisberg, L. et Rumbley, L., 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Paris: UNESCO.
- American University in Beirut, 2019. *Continuing Education Center. Policies and Procedures*, Beirut: American University Beirut.
- Atchoarena, D., 2021. Universities as lifelong learning Institutions: A new frontier for higher education? In: H. Van't Land, A. Corcoran and D. Iancu, eds. *The Promise of Higher Education*. Cham, Springer, pp. 331–320.
- Banque asiatique de développement, 2011. *Higher Education Across Asia: an Overview of Issues and Strategies*, s.l.: s.n.
- Bengoetxea, E., Outi, K., Immo, S. et al., 2011. *Quality assurance in lifelong learning*, Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education 2011.
- Bengtsson, L., 2013. National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – The gap. *International Review of Education*, 59(3), pp. 343–352.
- Bowl, M. et Bathmaker, A. M., 2016. Non-traditional students and diversity in higher education. In: *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. London: Routledge, pp. 142–152.
- Brekke, T., 2021. Challenges and opportunities of building an entrepreneurial discovery process through university-industry interaction: A Norwegian case study. *Industry and Higher Education*, 35(6), pp. 667–678.
- Brennan, J., 2021. *Flexible learning pathways in British higher education: A decentralized and market-based system. Report for the IIEP-UNESCO research 'SDG 4: Planning for flexible learning pathways in higher education'*, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Brimble, P. et Doner, R. F., 2007. University-industry linkages and economic development: The case of Thailand. *World Development*, 35(6), pp. 1021–1036.
- Brown, R., 2016. Mission impossible? Entrepreneurial universities and peripheral regional innovation systems. *Industry and Innovation*, 23(2), pp. 189–205.
- Cai, Y. et Liu, C., 2013. *The roles of universities in Chinese regional innovation systems-a re-examination of the Triple Helix model*. [en ligne] Disponible sur: https://www.regionalstudies.org/wp-content/uploads/2018/07/Yuzhuo_Cai.pdf [Consulté le 8 août 2022].
- Calderon, A., 2018. The higher education landscape is changing fast. *University World News*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2018062208555853> [Consulté le 8 août 2022].
- Candy, P. et Crebert, R., 1991. Lifelong learning: An enduring mandate for higher education. *Higher Education Research & Development*, 10(1), pp. 3–17.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C. et al., 2016. *Closing the gap: Opportunities for distant education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- Cedefop, 2017. *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic Chapters*, s.l.: s.n.
- Chatterton, P. et Goddard, J., 2000. The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), pp. 475–496.
- Chawinga, W. D. et Zozie, P. A., 2016. Increasing access to higher education through open and distance learning: Empirical findings from Mzuzu University, Malawi. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), pp. 1–20.
- Chen, D. T., 2003. Uncovering the provisos behind flexible learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(2), pp. 25–30.
- Chisholm, L., 2012. Higher education and lifelong learning: Renewing the educational and social mission of universities in Europe. In: *The Second International Handbook of Lifelong Learning*. The Netherlands: Springer.
- Chițiba, C., 2012. Lifelong Learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1943–1947.
- Chitturu, S., 2016. Lifelong Learning departments in Indian institutions of higher education: A status review. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 8(2), pp. 67–84.
- Commission internationale sur Les futurs de l'éducation, 2021. *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat pour l'éducation*. Rapport de la Commission internationale sur Les futurs de l'éducation [pdf] Paris: UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705> [Consulté le 6 décembre 2022].
- Conseil de l'Union européenne, 2021. Recommandation du Conseil du 16 juin 2022 sur une approche européenne des microcertifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité 2022/C/243/02. [en ligne] Bruxelles, Conseil de l'Union européenne. Disponible sur : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)&from=EN) [Consulté le 8 décembre 2022].
- Daniel, J., Vázquez Cano, E. et Gisbert Cervera, M., 2015. The future of MOOCs: Adaptive learning or business model? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), pp. 64–73.
- Davies, I., 2018. The impact of a research-led entrepreneurial university on a regional economy: Swansea University's Science and Innovation Campus. In: J. James, J. Preece and R. Valdés-Cotera, eds. *Entrepreneurial Learning City Regions*. Cham: Springer, pp. 191–210.
- De Viron, F. et Davies, P., 2015. From university lifelong learning to lifelong learning universities – developing and implementing effective strategies. In: J. Yang, C. Schneller and S. Roche, eds. *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, pp. 40–59.
- Enoch, Y. et Soker, Z., 2006. Age, gender, ethnicity and the digital divide: University students' use of web-based instruction. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2), pp. 99–110.
- EUA (Association européenne de l'Université), 2008. Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie. Bruxelles: EUA [en ligne] Disponible sur : <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%2008%20fr.pdf#:~:text=L'objet%20de%20cette%20Charte,l'Europe%20de%20la%20connaissance>.
- euken (Réseau des universités européennes de l'éducation continue), 2007. *The Bologna Process and university lifelong learning: The state of play and future directions*. [online] Disponible sur : <http://www.euken.eu/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf> [Consulté le 7 octobre 2022].
- euken, 2009. *From university lifelong learning to lifelong learning universities*. [en ligne] Disponible sur : http://www.euken.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport_FINAL.pdf [Consulté le 7 octobre 2022].
- Eurydice (Réseau européen sur les systèmes éducatifs piloté par l'EACEA, Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture), 2020. The European higher education area in 2020: Bologna Process implementation report. [pdf] Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. Disponible sur : <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192> [Consulté le 8 décembre 2022].
- Farrugia, C. A., 2012. *Universities and innovation networks in the UAE*. Policy Paper No. 4 ed. s.l.: Sheikh Saud Bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research .
- FECAP (Fondation de l'école de commerce Álvares Penteadó), 2022. *FECAP - Institute of Finance*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.fecap.br/instituto-financas/> [Consulté le 10 juillet 2022].

- Field, J. et Canning, R., 2014. Lifelong learning and employers: Re-skilling older workers. In: *International Handbook on Ageing and Public Policy*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 463–473.
- Forum économique mondial, 2020. *Future of jobs report 2020*. [en ligne] Disponible sur : https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [Consulté le 23 juin 2022]
- Foster, M. et McLendon, L., 2012. *Sinking or swimming: Findings from a survey of state adult education tuition and financing policies*. Washington DC: CLASP.
- Gaebel, M. et Zhang, T., 2018. *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. [en ligne] Disponible sur : <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> [Consulté le 30 juin 2022].
- Gallacher, J. et Osborne, M., 2005. *A contested landscape: International perspectives on diversity in mass higher education*. s.l.:NIACE.
- García de Fanelli, A., 2019. El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 2(52), pp. 111–126.
- Gilardi, S. et Guglielmetti, C., 2011. University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), pp. 33–53.
- Gouvernement australien, department de l'Éducation, des Compétences et de l'Emploi, 2022. Australian Qualifications Framework. [en ligne] Disponible sur : <https://www.aqf.edu.au/framework/aqf-qualifications> [Consulté le 22 juillet 2022].
- Gouvernement de Singapour, 2022. *SkillsFuture*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.skillsfuture.gov.sg/> [Consulté le 10 août 2022].
- Gouvernement finlandais, 2022. *Parliamentary policy approaches for reforming continuous learning. Competence secures the future*. [en ligne] Disponible sur : https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163732/VN_2022_2.pdf?sequence=4&isAllowed=y [Consulté le 13 juillet 2022].
- GUNi (Réseau universitaire mondial pour l'innovation), 2022a. *Higher education in the world 8 – Special issue: New visions for higher education towards 2030*. [en ligne] Disponible sur : https://www.guninetwork.org/files/guni_heiw_8_complete_-_new_visions_for_higher_education_towards_2030_1.pdf [Consulté le 31 juillet 2022].
- GUNi, 2022b. *Global University Network for Innovation*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.guninetwork.org/> [Consulté le 28 juillet 2022].
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H. et Teichler, U., 2007. Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), pp. 373–389.
- Hanft, A. et Knust, M., 2007. *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen [Étude comparée internationale sur la structure et l'organisation de la formation continue dans les universités]*, Oldenburg: Carl von Ossietzky.
- HESI (Initiative de l'enseignement supérieur pour le développement durable), 2022. *Higher education sustainability initiative*. [en ligne] Disponible sur : <https://sdgs.un.org/HESI> - [Consulté le 28 juillet 2022].
- Hessler, G., 2016. Lifelong learning and higher education in the German context – Organisational change in higher education institutions? *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(1), pp. 46–60.
- HKU Space (École de formation professionnelle et continue de l'université de Hong Kong [RAS de la République populaire de Chine], 2016a. *Quality assurance in HKU Space*. [en ligne] Disponible sur : <https://hkuspace.hku.hk/page/detail/8572> [Consulté le 9 août 2022].
- HKU Space, 2016b. *Quality assurance manual for full-time sub-degree programmes*. [en ligne] Disponible sur : [https://hkuspace.hku.hk/f/page/8571/219438/QA%20Manual%20for%20FT%20Sub-deg%20Prog%20\(Abridged%20Version\)_Jan%202017.pdf](https://hkuspace.hku.hk/f/page/8571/219438/QA%20Manual%20for%20FT%20Sub-deg%20Prog%20(Abridged%20Version)_Jan%202017.pdf) [Consulté le 9 août 2022].
- IAU-HESD, 2022. *Association internationale des universités – Enseignement supérieur et recherche au service du développement durable (HESD) - portail*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.iau-hesd.net/content/189-what-higher-education-and-research-sustainable-development-hesd.html> [Consulté le 28 juillet 2022].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO), 2011. *Classification Internationale Type de l'Éducation*. CITE 2011. [en ligne] Disponible sur : <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf> [Consulté le 10 octobre 2022].

- ISU, 2022. *Les chiffres de l'enseignement supérieur en un coup d'oeil* [en ligne] Disponible sur : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_fr.pdf [Consulté le 6 août 2022].
- IUE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation), 1997. *La Déclaration de Hambourg - L'Agenda pour l'avenir*. Document adopté à la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Hambourg (Allemagne), 14–18 juillet [en ligne] Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_fre [Consulté le 7 octobre 2022].
- IUE, 1998. *Déclaration de Mumbai sur l'éducation permanente, la citoyenneté active et la réforme de l'enseignement supérieur*, s.l.: s.n.
- James, J. et Gokbel, V., 2018. Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches. *International Journal of Educational Development*, 58(C), pp. 5–17.
- Jensen, T., Marinoni, G. et Van't Land, H., 2022. *Higher education one year into the COVID-19 pandemic. Second IAU Global Survey Report.*, Paris: IAU.
- Jones, N. et Lau, A. M. S., 2010. Blending learning: Widening participation in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), pp. 405–416.
- Kukulska-Hulme, A., 2012. How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 15(4), pp. 247–254.
- Kunene, S., 2019. *Article on the UCE business development strategy*. [en ligne] Disponible sur : <http://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/uce/2019.UCE-BusinessDevelopmentStrategy.11March.pdf> [Consulté le 28 juin 2022].
- Lambert, S. R., 2020. Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*, 145, p. 103693.
- Lemoine, P. A. et Richardson, M. D., 2015. Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 5(1), pp. 36–49.
- Li, L., 2022. *Reskilling and upskilling the future ready workforce for Industry 4.0 and beyond*. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y> [Consulté le 8 décembre 2022].
- Martin, M. et Godonoga, A., 2020. *SDG 4 policies for flexible learning pathways in higher education: Taking stock of good practices internationally*. Paris: IIPÉ-UNESCO.
- Matkin, G. W., 2018. *Alternative digital credentials: An imperative for higher education*. CSHE Research & Occasional Paper Series: CSHE. 2.18, s.l.: Center for Studies in Higher Education.
- Meacham, J. et Gaff, J.G., 2006. Learning goals in mission statements: Implications for educational leadership. *Liberal Education*, 92(1), pp. 6–13.
- Milic, S., 2013. The twenty-first century university and concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(1), pp. 159-179.
- Miller, M. et Lu, M., 2003. Serving non-traditional students in e-learning environments: Building successful communities in the virtual campus. *Educational Media International*, 40(1–2), pp. 163–169.
- Miner, A.S., Gong, Y., Ciuchta, M. et al., 2012. Promoting university startups: International patterns, vicarious learning and policy implications. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), pp. 213–233.
- Ministère de l'Éducation de Malaisie, 2015. *Malaysia education blueprint 2015–2025 (Higher education)*, Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Ministère de l'Enseignement supérieur de Malaisie, 2011. *Blueprint on enculturation of lifelong learning for Malaysia*, Seri Kembangan: Univision Press.
- Ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2009. *Universities Act 558/2009*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf> [Consulté le 28 juin 2022].
- Ministère indien du Développement des Ressources humaines, 2020. *National Education Policy 2020*, s.l.: s.n.
- Moitus, S., Weimer, L. et Välimaa, J., 2020. *Flexible learning pathways in higher education: Finland's country case for the IIEP-UNESCO SDG 4 project in 2018–2021*. s.l.: Finnish Education Evaluation Centre Publications.
- Moodie, G. et Wheelahan, L., 2018. *Implications of the human capability approach for relations between Australian vocational and higher education*. In *Monash Commission's designing the future seminar*, s.l.: Monash University.

- Nations Unies, 2015. *Transformer notre monde: le programme de développement durable à l'horizon 2030. Résolution adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 septembre 2015 (A/RES/70/1)*. New York; Nations Unies.
Disponible sur : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/90/PDF/N1529190.pdf?OpenElement>
- Nations Unies, 2021. Notre programme commun. Rapport du Secrétaire général. [pdf] New York: United Nations.
Disponible sur : https://www.un.org/fr/content/common-agenda-report/assets/pdf/Notre_programme_commun.pdf [Consulté le 6 décembre 2022].
- Nesbit, T., Dunlop, C. et Gibson, L., 2013. Lifelong learning in institutions of higher education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), pp. 35–60.
- NILE (Institut national pour l'éducation tout au long de la vie), 2022. Academic credit bank system. [en ligne] Disponible sur : https://www.cb.or.kr/creditbank/info/nInfo7_1.do [Consulté le 20 juillet 2022].
- OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économiques), 2013. *Innovation-driven growth in regions: The role of smart specialisation*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.oecd.org/innovation/inno/smart-specialisation.pdf> [Consulté le 2 août 2022].
- OCDE, 2021a. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?. Dans : *Regards sur l'éducation 2021 - Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Éditions OCDE.
- OCDE, 2021b. *Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why? OECD Education Policy Perspectives*. No. 39, Paris: Éditions OCDE.
- Orazbayeva, B., 2017. *The role of universities in promoting and providing lifelong learning*. s.l.: DUK's Strategic Approach .
- Osborne, M., Rimmer, R. et Houston, M., 2015. Adult access to higher education: An international overview. In: J. Yang, C. Schneller and S. Roche, eds. *The role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. s.l.:s.n., pp. 17–39.
- Ossiannilsson, E., 2019. OER and OEP for access, equity, equality, quality, inclusiveness, and empowering lifelong learning. *The International Journal of Open Educational Resources*.
- Palacios, M., 2003. *Options for financing lifelong learning*, s.l.: s.n.
- Pechar, H. et Andres, L., 2011. Higher-education policies and welfare regimes. *Higher Education Policy*, 24(1), pp. 25–52.
- Ranki, S., Ryky, P., Santamäki et al., 2021. *Lifelong learning governance in the Nordic countries: A comparison*. s.l.: Sitra.
- Rasmussen, P., 2014. Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), pp. 326–342.
- Reay, D., Crozier, G. et Clayton, J., 2010. 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), p. 107–124.
- République d'Autriche, 2002. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 120. Bundesgesetz: Universitätsgesetz 2002 sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste* (Journal officiel fédéral de la République d'Autriche. 120e loi fédérale : Loi sur l'université 2002 ainsi que modification de la loi fédérale sur l'organisation des universités et de la loi fédérale sur l'organisation des universités des arts) [en ligne] Disponible sur : <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Accessed 30 June 2022].
- Robinson, M., 2017. *Lifelong learning: Ladder and lifeline*. University Alliance, s.l.: s.n.
- Sam, C. et van der Sijde, P., 2014. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), pp. 1–18.
- Schmidt-Jortzig, I., 2011. *Quality assurance for non-degree programmes*, s.l.: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M. et al., G., 2016. Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), pp. 703–721.
- Singh, M., 2014. Higher education and the public good: Precarious potential?. In: R. Munck, L. McIlrath, B. Hall and R. Tandon, eds. *Higher Education and Community-based Research: Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 199–216.
- Šmídová, M., Šmídová, O., Kyllingstad, N. et al., J., 2017. Regional development: Lifelong learning as a priority in Norway and the Czech Republic? *Higher Education Policy*, 30(4), p. 499–516.
- Smidt, H. et Sursock, A., 2011. *Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies*. s.l.: Association européenne de l'Université (EUA).

- Stanistreet, P., 2020. Thinking differently, together: Towards a lifelong learning society. *International Review of Education*, 66(4), pp. 449–455.
- Strehl, F., Reisinger, S. et Kalatschan, M., 2007. Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Paris: Éditions de l'OCDE.
- Taşçı, G. et Titrek, O., 2020. Evaluation of lifelong learning centers in higher education: A sustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), pp. 1–22.
- Teichler, U., 1999. The university and lifelong learning. In: A. Tuijnman and T. Schuller, eds. *Lifelong Learning, Policy and Research*. London: s.n., pp. 173–187.
- Teichler, U. et Hanft, A., 2009. Continuing higher education in a state of flux: An international comparison of the role and organisation of continuing higher education. In: M. Knust and A. Hanft, eds. *Continuing Higher Education and Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 1–13.
- Tight, M., 2019. Mass higher education and massification. *Higher Education Policy*, 32(1), pp. 93–108.
- Times Higher Education, 2022a. *Times Higher Education impact rankings*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings> [Consulté le 28 juillet 2022].
- Times Higher Education, 2022b. *The impact rankings methodology 2022. Version 1.3*, s.l.: s.n.
- Times Higher Education et UNESCO IESALC, 2022. *Gender equality: How global universities are performing. Part 1*, s.l.: s.n.
- Trow, M., 2000. *From mass higher education to universal access: The American advantage*. [en ligne] Disponible sur : https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000_from_mass_higher_education_to_universal_access_the_american_advantage.pdf [Consulté le 20 août 2022].
- Tuckett, A., 2017. *Lifelong learning helps people, governments and business. Why don't we do more of it*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.weforum.org/agenda/2017/07/lifelong-learning-helps-governments-business/>
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning/Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie), 2012. *Ligne directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*, Hambourg : UIL.
- UIL, 2022a. *Faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité : un manuel pratique*. Hambourg : UIL. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384238> [Consulté le 8 décembre 2022]
- UIL, 2022b. *5e Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes - Éducation à la citoyenneté : donner aux adultes les moyens du changement* (non publié). Hambourg : UIL .
- UIL et SOU (Université ouverte de Shanghai), 2023. *Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education*, Hamburg: UIL.
- UNESCO, 2009. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur : La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement, communiqué, s.l.: s.n.
- UNESCO, 2015. *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?* [en ligne] Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696> [Consulté le 15 juillet 2022].
- UNESCO, 2022a. Au-delà des limites. De nouvelles façons de réinventer l'enseignement supérieur. *Feuille de route proposée pour la 3ème Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur WHEC2022 | 18-20 mai 2022. Document de travail*. Disponible sur : <https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030>
- UNESCO, 2022b. *Towards a common definition of micro-credentials*, Paris: UNESCO.
- UNESCO-IIEP, 2022. *Achieving SDG 4: Flexible learning pathways in higher education. Research findings from the IIEP-UNESCO international survey*, Paris: UNESCO-IIEP.
- Unger, M. et Zaussinger, S., 2018. *The new student: Flexible learning paths and future learning environments*, s.l.: Conference Background Paper.
- Universiti Brunei Darussalam, 2022a. *UniBridge – Programme*. [en ligne] Disponible sur : <https://ubd.edu.bn/c31/unibridge.html> [Consulté le 23 juillet 2022].
- Universiti Brunei Darussalam, 2022b. *14 week courses – Programme*. [en ligne] Disponible sur : <https://ubd.edu.bn/c31/short-courses.html> [Consulté le 23 juillet 2022].
- Université Concordia, 2020. *Office of community engagement. Concordia University. Annual report 2019–2020*, Montréal: Université Concordia.

- Université d'Okayama, 2022a. *Okayama University's SDG Action Guidelines*. [en ligne] Disponible sur : https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/outline/index.php?c=outline_en_view&pk=4 [Consulté le 30 juillet 2022].
- Université d'Okayama, 2022b. *Providing lifelong learning for children, students and citizens making use of valuable materials housed by Okayama University Library*. [en ligne] Disponible sur : https://sdgs.okayama-u.ac.jp/en/efforts/index.php?c=efforts_en_view&pk=244 [Consulté le 30 juillet 2022].
- Université du Cap occidental et IUE, 2001. *The Cape Town Statement on characteristic elements of a lifelong learning higher education institution*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie Education.
- Université du Nord-Ouest (NWU), 2018. *Policy on continuing education*. [en ligne] Disponible sur : http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/Policies%20-%202020%20Update/8P-8.2_Policy%20on%20Continuing%20Education_e.pdf [Consulté le 30 juin 2022].
- Université ouverte de Shanghai, 2021. *The 14th five year plan*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.sou.edu.cn/xx-gkw/2021/0702/c3583a80704/page.htm> [Consulté le 12 septembre 2022].
- Université pontificale catholique du Chili (UC Chile), 2022. *UC Online. Knowledge without borders*. [en ligne] Disponible sur : <http://uonline.uc.cl/> [Consulté le 26 juillet 2022].
- Université technique de Munich, 2022. *Innovation in teaching and continuing education*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.tum.de/en/lifelong-learning/innovation-in-teaching-and-continuing-education> [Consulté le 22 août 2022].
- Fondation UPP, 2018. *UPP Foundation civic university commission progress report*. [en ligne] Disponible sur : <https://upp-foundation.org/wp-content/uploads/2018/10/UPP-Foundation-Civic-University-Commission-Progress-Report.pdf> [Consulté le 9 avril 2021].
- Vargas, C., 2014. Lifelong learning principles and higher education policies. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), pp. 91–105.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. et Pârlea, D., 2007. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. [en ligne] Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621> [Consulté le 9 août 2022].

Annexe

a) Répartition par pays des institutions qui ont participé à l'enquête

Pays	Nombre d'EES	% de l'échantillon
Afrique du Sud	2	0,50
Algérie	3	0,75
Allemagne	2	0,50
Andorre	1	0,25
Arabie saoudite (Royaume d')	1	0,25
Argentine	9	2,26
Arménie	1	0,25
Autriche	3	0,75
Azerbaïdjan	1	0,25
Bahrein	1	0,25
Bangladesh	2	0,50
Belgique	2	0,50
Bolivie (État plurinational de)	1	0,25
Bosnie-Herzégovine	1	0,25
Brésil	4	1,00
Brunéi Darussalam	1	0,25
Bulgarie	4	1,00
Burkina Faso	1	0,25
Cameroun	1	0,25
Canada	4	1,00
Chili	3	0,75
Chine (République populaire de)	23	5,76
Colombie	12	3,01
Corée (République de)	4	1,00
Costa Rica	1	0,25
Chypre	2	0,50
Égypte	4	1,00
Émirats arabes unis	1	0,25
Équateur	11	2,76
Espagne (Royaume d')	15	3,76

États-Unis d'Amérique	5	1,25
Éthiopie	3	0,75
Fédération de Russie	5	1,25
Fidji (République des)	1	0,25
Finlande	3	0,75
France	7	1,75
Georgie	2	0,50
Ghana	2	0,50
Grèce	1	0,25
Hongrie	6	1,50
Inde	18	4,51
Indonésie (République d')	1	0,25
Iran (République islamique d')	2	0,50
Iraq	1	0,25
Irlande	2	0,50
Israël	2	0,50
Italie	4	1,00
Japon	23	5,76
Jordanie	2	0,50
Kenya (République du)	4	1,00
Liban	3	0,75
Libye	1	0,25
Lituanie	1	0,25
Luxembourg	1	0,25
Malaisie	1	0,25
Les Maldives	1	0,25
Mexico	24	6,02
Mozambique	1	0,25
Myanmar (République de l'Union du Myanmar)	1	0,25
Namibie	4	1,00
Nicaragua	1	0,25
Nigéria (République fédérale du)	6	1,50
Oman (Sultanat d')	6	1,50
Ouganda	1	0,25
Ouzbékistan	2	0,50
Pakistan (République islamique du)	14	3,51
Palestine (État de)	5	1,25
Panama	1	0,25