

# Rapport de Bologne Hautes écoles spécialisées 2010

Etat de la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les hautes écoles spécialisées

Hans-Kaspar von Matt  
hvm-consulting gmbh, Lucerne

La présente étude a été réalisée sur mandat de la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH).

Lucerne, décembre 2010

Etat des données recencées : juillet 2010

## Résumé

### Mandat

Voilà plus de 10 ans que la déclaration de Bologne a été signée en 1999. Le temps est ainsi venu d'évaluer la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les hautes écoles spécialisées (HES) suisses. Diverses interventions parlementaires requérant des réponses de la part du Conseil fédéral sont à l'origine du présent rapport. L'OFFT a donc demandé à la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) de rédiger un rapport et a transmis quelques thèmes et questions à traiter, respectivement pour y apporter des réponses.

En ce qui concerne les HES, aucune étude n'existait jusqu'ici qui décrit le processus de Bologne dans son ensemble et qui examine les résultats de cette réforme et son impact. Un concept d'évaluation faisant office de soutien du processus de réforme fait également défaut. Le présent rapport a par conséquent été conçu de manière, d'une part, à aborder les thèmes et les questions de l'OFFT et, d'autre part, de pouvoir servir de base pour le développement d'un monitoring de Bologne proprement dit. Il est structuré selon les principales lignes d'action du processus de Bologne :

- 1 Architecture des filières d'études (Bachelor, Master, Doktorat)
- 2 structure des filières d'études (employabilité, orientation vers les compétences) avec les instruments correspondants tels la modularisation, les crédits ECTS, les notes ECTS et le supplément au diplôme ;
- 3 mobilité et internationalisation ;
- 4 assurance de la qualité ;
- 5 dimension sociale (accès au domaine des hautes écoles, financement des études, conditions d'enseignement et d'apprentissage, égalité entre les femmes et les hommes) ;
- 6 apprentissage tout au long de la vie (en particulier lien entre la formation initiale et la formation continue dans les hautes écoles).

### Procédure

Dans ces lignes d'action sont abordés les objectifs et exigences de la réforme à partir des documents de Bologne, les directives correspondantes émises par les régulateurs suisses (Confédération, CDIP) et les recommandations de la KFH sont consignées, puis l'état de la mise en œuvre sera présenté. À la fin de chaque chapitre se trouvent des remarques et des estimations, ainsi que des thèmes appelant discussion et clarification. Le rapport se termine par des conclusions relatives à de futurs développements. De par le regard externe qu'elle porte, la présente étude entend ainsi contribuer au façonnement futur du processus de Bologne.

Les chiffres mentionnés dans le présent rapport sont en général tirés des publications de l'Office fédéral de la statistique (OFS). Ils se fondent sur le système d'information universitaire suisse (SIUS), sur les enquêtes consacrées à la situation sociale des étudiant-es et sur les études relatives aux diplômé-es ; en ce qui concerne ces deux dernières catégories, les données relatives aux filières d'études de Bologne font toutefois encore défaut. Elles seront publiées durant le second semestre 2010. Les estimations indiquées se fondent sur des informations fournies par les responsables de l'enseignement dans les HES, avec lesquels des interviews ont été réalisées. Des entretiens ont également eu lieu avec des représentant-es de l'Association faîtière des diplômé-es des hautes écoles spécialisées (FHSUISSE) et de l'Union des étudiant-es suisses (UNES).

### Principaux résultats des six domaines thématiques

#### *Architecture des filières d'études*

La refonte des filières d'études sanctionnées par un diplôme en filières d'études bachelor et master est achevée. Actuellement, moins de 3 % des étudiant-es sont inscrits dans une filière sanctionnée par le diplôme et recevront

un diplôme à la fin de leurs études. Les filières de Bologne correspondent à l'état de l'art et sont acceptées par les étudiant-es et dans la pratique.

Le niveau master a fait son entrée dans les HES. Pour répondre aux exigences élevées posées par les régulateurs, de gros efforts ont dû être consentis. C'est ainsi que bien souvent la recherche a dû être étendue et réorientée, les équipes de planification et d'enseignement formées différemment et les filières remaniées de fond en comble.

Aucun moyen financier supplémentaire n'a été octroyé pour effectuer ces réformes. Le DFE a achevé globalement avec succès le processus d'autorisation. Pour l'année scolaire 2009/2010, 4511 étudiant-es se sont inscrits dans les 83 filières d'études master mises en place. L'accès au troisième niveau de formation voulu par le processus de Bologne, le doctorat, est, pour l'heure, encore de l'ordre du souhait.

#### *Structure des filières d'études*

Les HES ont profité la réforme de Bologne pour effectuer une refonte complète de leurs filières d'études et ont développé celles-ci conformément aux lignes directrices de Bologne et en prenant appui sur les instruments de Bologne. La mise en place de filières d'études orientées vers les compétences a exigé une nouvelle approche de l'enseignement et de l'apprentissage. La mise en œuvre peut être considérée aujourd'hui comme satisfaisante, même si les domaines partiels doivent encore subir des adaptations compte tenu des expériences et des développements des instruments de Bologne. Ces adaptations peuvent toutefois être effectuées dans le cadre des processus de développement habituels des programmes (curricula).

La refonte des filières a réussi notamment parce que la KFH a piloté le processus au moyen d'une organisation de projet élargie et que ses diverses recommandations ont donné accès aux responsables des HES à des possibles mesures d'action.

#### *Mobilité et internationalisation*

Les HES ont consenti de gros efforts pour encourager la mobilité des étudiant-es, avec un succès mitigé toutefois. Si le processus de Bologne n'a pas encouragé la mobilité sous la forme de semestres dans une autre haute école, elle ne la pas non plus réfrénée. Des efforts supplémentaires devront être consentis pour atteindre l'objectif fixé dans le cadre de ce processus, à savoir que 20 % des étudiant-es effectuent un séjour d'études à l'étranger. Il conviendra entre autres d'aborder la question du financement.

La mobilité entre hautes écoles de type différent commence à fonctionner après le diplôme bachelor. Les conférences des recteurs ont conclu une convention à ce sujet. Ces dispositions sont cependant incomplètes et nécessitent des adaptations.

Le postulat de Bologne relatif à l'internationalisation est très multiforme et va bien au-delà de la mobilité. Les HES ont à ce jour tissé de nombreuses relations avec des hautes écoles étrangères et sont très actives dans la transmission de compétences linguistiques et interculturelles. Elles sont en train d'orienter ces efforts sur un plan stratégique et d'accentuer leur impact.

#### *Assurance de la qualité*

Dans le cadre du processus de Bologne, les HES ont renforcé leur système de gestion de la qualité. Elles ont intégré avec succès un système d'accréditation aussi bien pour leurs institutions que pour leurs filières d'études. Ce système est mis au point conformément aux conditions émises par la réforme de Bologne.

### *Dimension sociale*

Les HES apportent une contribution importante pour favoriser l'ouverture du domaine des hautes écoles telle que voulue par la réforme de Bologne. La diversité des voies d'accès permet à davantage de couches de la population de bénéficier d'une formation dans une haute école. Les HES ont conçu leurs filières d'études de telle sorte que celles-ci puissent être suivies par des étudiant-es ayant des disponibilités temporelles variables. Elles offrent par ailleurs de bonnes conditions générales et suffisamment d'appui pour un achèvement réussi des études. Elles ont, soutenues par le programme fédéral « Égalité des chances dans les hautes écoles spécialisées », consenti de gros efforts concernant l'égalité entre femmes et hommes. Lors de la conception des nouvelles filières d'études bachelor et master, elles ont tout particulièrement veillé à ce que ces filières soient conformes au principe genre.

### *Apprentissage tout au long de la vie*

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie voulu par Bologne est celui dont les contours sont encore les plus vagues. Il n'existe pratiquement pas de modèle de référence permettant aux HES de se profiler sur ce terrain. Cela vaut en particulier pour le rapport entre la formation continue et la formation initiale au sens d'un concept global portant sur l'apprentissage tout au long de la vie.

### Axes de développement et recommandations

Sur la base des déclarations faites jusqu'ici en rapport avec le processus de Bologne dans les HES, la présente étude a identifié cinq champs d'action en matière de développement futur et a élaboré sept recommandations.

#### *1 Pilotage et gestion du processus de Bologne*

Jusqu'ici, les HES n'étaient que partiellement impliquées dans le pilotage suisse du processus de Bologne. Maintenant que les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont prolongé le processus commun jusqu'en 2020, il est indiqué de repenser le pilotage du processus dans notre pays et d'y associer les HES de manière appropriée. Cette exigence s'inscrit également dans le contexte de la nouvelle loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE), qui prévoit de nouveaux instruments et organes de pilotage.

Le processus de Bologne doit cependant aussi être discuté par les conférences des recteurs, afin que leurs intérêts communs puissent être représentés de manière proactive auprès des régulateurs. Enfin, il s'agit de restructurer la discussion au sein des HES pour apprendre les uns des autres et pour développer d'autres objectifs et standards en commun.

#### *2 Conditions de Bologne relatives aux filières d'études*

Sur la base des expériences réalisées jusqu'ici et du développement des conditions de Bologne, les recommandations de la KFH doivent être revues dans la perspective d'un développement coordonné des filières d'études HES.

#### *3 Enseignement HES basé sur des évidences*

Des études théoriques et fondées sur des données consacrées à l'enseignement dans les HES et à son efficacité font défaut à l'heure actuelle. De tels travaux offrent un potentiel de développement pour un enseignement encore plus fortement basé sur des évidences. Il est dès lors recommandé de mettre en place une institution chargée de suivre régulièrement le développement des HES et de réaliser des études à ce propos.

#### *4 Apprentissage tout au long de la vie*

Les HES se conçoivent comme des hautes écoles axées sur la pratique. Il est dans leur intérêt de proposer à leurs diplômé-es des formations sur toute la durée de leur activité professionnelle. Il y a lieu de s'interroger sur la distinction faite actuellement entre formation initiale et formation continue, le besoin de formation dans le

monde du travail d'aujourd'hui s'articulant différemment que par le passé. Dans la perspective du concept d'apprentissage tout au long de la vie, il est recommandé pour les HES de s'intéresser à cette thématique en commençant par une analyse générale du domaine de la formation continue.

##### *5 Monitoring de Bologne*

La réforme de Bologne constitue depuis des années le projet le plus important pour le développement des hautes écoles. Afin de pouvoir en tirer les bonnes conclusions et d'élaborer des prises de position, les HES auraient tout intérêt à évaluer ce processus à intervalles réguliers. Ce qui plaide en faveur de la mise sur pied d'un monitoring.

## 1. Table des matières

Résumé	3
1. Table des matières	6
2. Avant-propos	8
3. Réforme de Bologne et les HES	10
3.1 Les objectifs de Bologne et la conception des HES suisses	10
3.2 Le processus de Bologne dans les HES	13
4. État de mise en œuvre des objectifs de la réforme de Bologne dans les HES	16
4.1 Structure des filières d'études	16
4.1.1 Structure des filières d'études conformément à la réforme de Bologne	17
4.1.2 Conditions des régulateurs suisses concernant la structure des filières d'études	17
4.1.3 Recommandations de la KFH	18
4.1.4 Etat de la mise en œuvre	18
4.1.4.1 Processus de mise en œuvre	19
4.1.4.2 Offre d'études des HES	19
4.1.4.3 Étudiant-es : niveaux d'études, diplômes, réussite des études	20
4.1.4.4 Satisfaction des étudiant-es	21
4.1.4.5 Acceptation dans la pratique	22
4.1.4.6 Diplômé-es sur le marché du travail	23
4.1.5 Troisième cycle	24
4.1.6 Constatations et appréciations	25
4.1.7 Résumé	27
4.2 Organisation des filières d'études	28
4.2.1 Organisation des filières d'études avant la réforme de Bologne	28
4.2.2 Organisation des filières d'études avec la réforme de Bologne	28
4.2.3 Conditions des régulateurs concernant l'organisation des filières d'études	30
4.2.4 Recommandations de la KFH concernant l'organisation des filières d'études	31
4.2.5 Etat de la mise en œuvre	32
4.2.5.1 Développement des filières d'études bachelor	33
4.2.5.2 Développement des filières d'études master	34
4.2.5.3 Conception de l'enseignement et de l'apprentissage – rôle des enseignant-es	37
4.2.5.4 Modularisation	38
4.2.5.5 Crédits ECTS	39
4.2.5.6 Notes ECTS	41
4.2.5.7 Supplément au diplôme	41
4.2.5.8 Modes de formation	41
4.2.6 Constatations et appréciations	42
4.2.7 Résumé	45
4.3 Mobilité et internationalisation	45
4.3.1 La mobilité selon la réforme de Bologne	46
4.3.2 Internationalisation selon la réforme de Bologne	47
4.3.3 Réglementation concernant l'internationalisation et la mobilité	47
4.3.4 État de la mise en œuvre de la mobilité	51
4.3.4.1 Mobilité horizontale	51
4.3.4.2 Mobilité verticale (perméabilité entre les différents types de hautes écoles)	53
4.3.5 Etat de la mise en œuvre de l'internationalisation	55
4.3.5.1 Étudiant-es étrangers	55
4.3.5.2 Enseignant-es étrangers	57
4.3.5.3 Programmes communs avec des établissements étrangers d'enseignement supérieur	57
4.3.5.4 Autres coopérations	58
4.3.5.5 Politique en matière linguistique et programmes en anglais	58
4.3.5.6 Organisation de la dimension internationale dans les HES	58
4.3.6 Constats et estimations	59

4.3.7	Résumé	60
4.4	Garantie de la qualité	61
4.4.1	La garantie de la qualité selon la réforme de Bologne	61
4.4.2	Réglementation concernant l'assurance de la qualité	61
4.4.3	Recommandations de la KFH concernant l'assurance de la qualité	62
4.4.4	Etat de la mise en œuvre	63
4.4.4.1	Accréditation institutionnelle / Autorisation de gérer une HES	63
4.4.4.2	Autorisation, accréditation des filières d'études	64
4.4.5	Constats et estimations	66
4.4.6	Résumé	66
4.5	Dimension sociale	67
4.5.1	Dimension sociale conformément à la réforme de Bologne	67
4.5.2	Réglementation concernant la dimension sociale	67
4.5.3	Recommandations de la KFH relatives à la dimension sociale	69
4.5.4	État de la mise en œuvre	70
4.5.4.1	Accès aux HES	70
4.5.4.2	Caractéristiques des étudiant-es	71
4.5.4.3	Financement des études	74
4.5.4.4	Conditions d'enseignement et d'apprentissage	75
4.5.4.5	Égalité entre femmes et hommes	75
4.5.5	Constats et estimations	81
4.5.6	Résumé	82
4.6	Éducation et formation tout au long de la vie	83
4.6.1	Éducation et formation tout au long de la vie conformément à la réforme de Bologne	83
4.6.2	Directives requises par les régulateurs en matière de d'éducation et de formation tout au long de la vie	85
4.6.3	Recommandations de la KFH relatives à l'éducation et la formation tout au long de la vie (aspect de la formation continue)	86
4.6.4	Etat de la mise en œuvre	86
4.6.5	Constats et estimations	88
4.6.6	Résumé	89
5.	Conclusion	89
5.1	Conclusions	89
5.2	Champs d'action et recommandations	93
5.3	Résumé des réponses aux questions de l'OFFT	96
6.	Annexes	100
6.1	Personnes interviewées	100
6.2	Abréviations	101
6.3	Liste des tableaux	104
6.4	Références bibliographiques	105

## 2. Avant-propos

Il y a plus de dix ans, le 19 juin 1999, en adoptant la déclaration de Bologne, les ministres européens de l'Éducation ont lancé la plus grande réforme jamais entreprise jusqu'ici des hautes écoles européennes dans l'intention de créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Les hautes écoles spécialisées (HES) suisses se sont jointes à ce processus de réforme et proposent depuis 2005 des offres d'études alignées sur les conditions de Bologne. La commémoration des dix ans du processus de Bologne est l'occasion de décrire ce processus, de présenter les résultats obtenus et de réfléchir à l'avenir.

Le processus a débuté en 1999 par la signature de la déclaration de Bologne. Lors des conférences de suivi organisées tous les deux ans, les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont vérifié l'état de la mise en œuvre des diverses lignes d'action de Bologne et fixé de nouveaux objectifs et axes prioritaires. Des rapports nationaux étaient rédigés en prévision de ces rencontres ministérielles ; ils traitaient également, sous une forme succincte, de la mise en œuvre des lignes d'action de Bologne dans les HES<sup>1</sup>. En réponse à un postulat déposé par le conseiller national Rudolf Strahm, le Conseil fédéral a présenté en 2005 un premier rapport sur l'état des travaux de mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les HES<sup>2</sup>. Le rapport s'est toutefois limité pour l'essentiel à répondre aux questions posées par l'auteur du postulat. Le « Baromètre de Bologne »<sup>3</sup>, publié régulièrement par l'Office fédéral de la statistique (OFS), mesure l'impact du processus de Bologne et fournit des données sur les flux et la mobilité dans les hautes écoles suisses. Le cas des HES est également examiné marginalement dans le rapport sur la réforme curriculaire<sup>4</sup> élaboré en 2008 par la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et l'Université de Zurich. À ce jour, il manque toutefois une étude traitant de manière étendue de l'impact de Bologne sur les HES ainsi que des catalyseurs et des obstacles, des problèmes rencontrés et des adaptations requises.

Deux interventions parlementaires<sup>5</sup> des Chambres fédérales demandant des renseignements au Conseil fédéral sur le processus de Bologne sont à l'origine de la présente étude. Le Conseil fédéral a proposé d'accepter les deux postulats et de leur apporter une réponse dans le cadre du prochain message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation (message FRI). L'OFFT a par la suite confié à la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH, *Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz*) le mandat de rédiger un rapport sur l'état de la mise en œuvre de la réforme de Bologne qui pourra servir de base pour répondre aux deux interventions parlementaires. L'OFFT a ajouté à son mandat une liste de thèmes et de questions demandant traitement, respectivement des réponses. La KHF a décidé d'élargir sa perspective et de faire de ce rapport un document de réflexion utile à la mise en place d'un monitoring de la réforme de Bologne.

Le présent rapport se concentre sur la réforme de Bologne dans les HES<sup>6</sup>. Il se fonde sur des études et des rapports préexistants ainsi que sur des données de l'Office fédéral de la statistique (OFS). Toutefois, une partie

---

<sup>1</sup> Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (SER), Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) (responsable : Silvia Studinger, SER), *Bologna Process - National Report : 2007-2008*, Berne, 2008.

<sup>2</sup> *Rapport du Conseil fédéral sur les hautes écoles spécialisées et le modèle de Bologne en réponse au postulat 02.3627 de Rudolf Strahm*, Berne, 2005. Le rapport fournit des renseignements sur la reconnaissance internationale des cours et des diplômes proposés par les HES suisses, sur la valorisation des particularités de la formation professionnelle initiale, sur l'harmonisation des diplômes avec le modèle d'études des universités et la perméabilité par rapport à celui-ci, sur les possibilités de développer un titre adapté aux HES ainsi que sur le calendrier et la procédure d'harmonisation avec le système européen.

<sup>3</sup> Dernière édition : OFS, Actualités OFS, *Baromètre de Bologne 2009*, Neuchâtel, 2009. À propos des HES, il renseigne sur les taux de passage vers les études master et sur la mobilité entre les niveaux bachelor et master.

<sup>4</sup> Thomas Hildbrand, Peter Tremp, Désirée Jäger, Sandra Tückmantel, *La réforme curriculaire dans les hautes écoles suisses. Mise en œuvre de la réforme de Bologne : état des lieux et perspectives*. Université de Zurich et Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) (éditeurs), Zurich, 2008 ainsi que *Materialien zur Studie* (documents utilisés pour l'étude, uniquement en allemand), Zurich, 2008. L'analyse a porté non seulement sur quinze hautes écoles universitaires et une filière d'études d'une haute école pédagogique (HEP), mais aussi sur trois filières d'études HES. Les observations et les recommandations du rapport concernent principalement le domaine des hautes écoles universitaires.

<sup>5</sup> Le postulat du CE Eugen David (09.3961), *Réforme de Bologne. Dix ans après*, déposé le 25 septembre 2009 et le postulat du CN Hans Widmer (08.3073), *Evaluer le processus de Bologne*, déposé le 13 mars 2008.

<sup>6</sup> Pour une présentation et une évaluation de l'ensemble du processus de Bologne, voir Don F. Westerheijden et al., *The Bologna Process independent Assessment: The first decade on the European Higher Education Area*, Enschede, CHEPS, 2010.



des données de l'OFS ne concernent pas encore les filières d'études basées sur les conditions de Bologne. Les résultats de l'enquête 2009 sur les diplômé-es et du questionnaire 2009 sur la situation sociale des étudiant-es font référence aux filières d'études de Bologne, mais ils ne seront publiés qu'à l'automne 2010. Par manque de temps (attribution du mandat le 15 mars 2010 ; remise du rapport le 15 juillet 2010), il n'a pas été possible de réaliser une propre enquête. En revanche, pour l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les HES, quinze interviews basées sur un guide ont été réalisées auprès de responsables de la mise en œuvre de Bologne dans les HES de droit public ainsi que de représentant-es de l'Union des étudiant-es de Suisse (UNES) et de l'Association faîtière des diplômés HES (FHSUISSE) et avec le responsable de l'accréditation à l'OFFT<sup>7</sup>. Le 7 juillet 2010, le rapport a été discuté et approuvé par la KFH pour transmission à l'OFFT.

Le rapport renonce à établir une comparaison de la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les différents types de hautes écoles en Suisse. Les hautes écoles universitaires et les HES ont en effet des missions, des traditions et des profils différents<sup>8</sup>. Elles ont des axes prioritaires différents à propos de la réforme de Bologne et des calendriers différents. La présente étude a toutefois veillé à ce que les thèmes traités soient en grande partie compatibles avec le monitoring de Bologne mis en place par la CRUS. Elle a toutefois renoncé à prendre en considération les hautes écoles pédagogiques (HEP), étant donné que ces dernières relèvent de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et que seules trois HEP sur quinze sont intégrées dans des HES (ZFH, FHNW, SUPSI)<sup>9</sup>.

La réforme de Bologne n'est en rien un projet fermé sur lui-même, pas plus qu'elle ne repose sur une stratégie proprement dite. Comme on le verra par la suite, elle contient au contraire aussi bien des objectifs stratégiques que des instruments opérationnels appelés à être utilisés. Cette conception laisse aux pays et aux hautes écoles concernés une marge de manœuvre et d'interprétation. L'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), dont la mise en place est le but même du processus de Bologne, ne se traduira donc pas par une uniformisation des établissements d'enseignement supérieur et des systèmes nationaux de l'enseignement supérieur. La variété d'un pays à l'autre et entre les établissements d'enseignement supérieur restera considérable.

Le présent rapport a été conçu selon les lignes d'action du processus de Bologne qui concernent les HES et qui ont été arrêtées par les ministres de l'Éducation dans la déclaration de Bologne et lors des conférences ministérielles ultérieures. Pour chaque ligne d'action, le rapport décrit d'abord les idées et les conditions émises par les ministres chargés de l'enseignement supérieur, puis il documente les conditions correspondantes posées par les régulateurs des HES suisses (Confédération, cantons) et enfin il expose l'interprétation, la position, les résultats des discussions et les recommandations de la KFH à qui les régulateurs ont attribué un rôle important dans la mise en œuvre coordonnée de la réforme de Bologne. Chaque chapitre s'achève sur une présentation de l'état de la mise en œuvre dans les HES sur la base des données disponibles et des informations issues des interviews. Le dernier chapitre du présent rapport s'attache à tirer des conclusions, à formuler des recommandations et à répondre sous forme résumée aux questions posées par l'OFFT.

---

<sup>7</sup> Liste des partenaires ayant participé à l'interview et date de celle-ci (voir annexe 1).

<sup>8</sup> Voir CRUS, KFH, COHEP, *Les trois types de hautes écoles au sein du système d'enseignement supérieur suisse*, Berne, 2009.

<sup>9</sup> L'OFS publie régulièrement des rapports sur le développement des hautes écoles en Suisse qui concernent en général aussi bien les HES, les HEP que les hautes écoles universitaires. En ce qui concerne la réforme de Bologne, il convient de mentionner tout particulièrement : OFS, *Panorama des hautes écoles*, Neuchâtel, 2010 ; OFS, Actualités OFS, *Baromètre de Bologne 2009 - Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans les hautes écoles suisses*, Neuchâtel, 2009.

### 3. Réforme de Bologne et les HES

#### 3.1 Les objectifs de Bologne et la conception des HES suisses

Il y a onze ans, le 19 juin 1999, 29 ministres européens de l'Éducation réunis à Bologne ont amorcé une réforme en profondeur des établissements d'enseignement supérieur. Le processus de Bologne<sup>10</sup> a pour objectif de mettre en place, d'ici à 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur et, par là même, de renforcer la compétitivité de l'Europe en tant que pôle éducatif. Il s'agit de garantir que l'enseignement supérieur européen devienne aussi attractif dans le monde entier que d'autres traditions et prestations culturelles et scientifiques d'exception propres à l'Europe. En vue de la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la promotion des hautes écoles européennes, ils ont défini six objectifs prioritaires :

- mise en place d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables (1) ;
- mise en place d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus (2) ;
- mise en place d'un système de crédits (3) ;
- promotion de la plus grande mobilité possible des étudiant-es, des professeur-es, des scientifiques et du personnel administratif (4) ;
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité (5) ;
- promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur (6).

Il s'agit de mettre en œuvre ces objectifs dans le respect de la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et de l'autonomie de l'enseignement supérieur. Les ministres de l'Éducation ont convenu qu'ils se réuniraient tous les deux ans afin d'évaluer les progrès accomplis et de décider de nouvelles mesures. Les pays participants ont nommé des organes de contact chargés de la mise en œuvre des postulats. Des conférences et des ateliers consacrés à des aspects particuliers du processus de Bologne sont organisés entre les rencontres ministérielles. Les rencontres entre les ministres se basent toujours sur un rapport décrivant l'état de la mise en œuvre des objectifs de Bologne dans les différents pays (rapports « Trends » de l'EUA<sup>11</sup> et dès 2005 également rapports « Stocktaking » du groupe de suivi de Bologne<sup>12</sup>). Les communiqués rédigés à la fin de chaque rencontre ministérielle font le point sur l'état de la mise en œuvre, formulent de nouveaux axes prioritaires relatifs aux objectifs approuvés et définissent parfois de nouveaux objectifs.

La première conférence de suivi s'est tenue le 19 mai 2001 à Prague. Les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont apporté leur soutien à l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique et que les étudiant-es sont des acteurs et actrices à part entière de la communauté universitaire. Divers nouveaux objectifs ont été définis :

- intégrer la formation tout au long de la vie en tant qu'élément important de l'espace européen de l'enseignement supérieur (7) ;
- encourager la participation active des établissements de l'enseignement supérieur et des étudiant-es au processus de réforme (8) ;
- développer un cadre de qualifications commun (9).

La conférence de suivi du 19 septembre 2003 à Berlin a complété les objectifs de Bologne comme suit :

- promouvoir des liens plus étroits entre l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'espace européen de la recherche (10) ;
- intégrer le niveau du doctorat comme troisième cycle dans le processus de Bologne (11).

---

<sup>10</sup> Les documents relatifs au processus de Bologne de 2007 à 2010 peuvent être consultés sur le site internet officiel du processus : [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference).

<sup>11</sup> Les rapports « Trends » (littéralement : tendances) peuvent être consultés sur le site internet : <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>.

<sup>12</sup> Les rapports « Stocktaking » (littéralement : inventaire) sont disponibles sur le site internet : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>.

Le communiqué de Bergen des 19 et 20 mai 2005 inscrit deux aspects nouveaux :

- rendre l’enseignement supérieur de qualité accessible à tous et offrir des conditions appropriées aux étudiant-es (12) ;
- inciter à une coopération entre les systèmes d’enseignement supérieur d’autres régions du globe (13).

Le communiqué de Londres du 18 mai 2007 ne formule aucun objectif complémentaire.

Sur la base des objectifs définis dans le cadre du processus de Bologne, le communiqué relatif à la réunion de Louvain/Louvain-la-Neuve des 28 et 29 avril 2009 a fixé les priorités de l’enseignement supérieur pour la décennie à venir. Il insiste en particulier sur « le potentiel des formations d’enseignement supérieur, y compris celles qui sont fondées sur les sciences appliquées, pour encourager l’innovation ». Le déroulement futur du processus de Bologne est fixé avec une conférence 2010 de Vienne et Budapest marquant le 10<sup>e</sup> anniversaire de la réforme de Bologne et d’autres conférences ministérielles prévues en 2012, 2015, 2018 et 2020.

Les conférences ministérielles bisannuelles de suivi ont complété et concrétisé les objectifs de Bologne définis initialement. Ces adaptations ne sont pas présentées ici, mais dans la mesure où elles jouent un rôle pour les HES, elles seront mentionnées au chapitre 4, avec les explications relatives aux lignes d’action.

Un point important du processus de Bologne est l’« employabilité », soit l’orientation des filières d’études vers la transmission aux étudiant-es de connaissances et de capacités requises par le marché du travail. Selon les ministres chargés de l’enseignement supérieur, cette orientation vers les besoins du marché du travail doit aussi refléter, en ce qui concerne la recherche et l’innovation, les besoins de la société et de l’économie. Le terme « employabilité » est partiellement contesté dans l’enseignement supérieur, car il est ambigu et peut être très diversement interprété<sup>13</sup>. Les hautes écoles universitaires (HEU) surtout peinent à accepter l’objectif de l’employabilité valable pour l’ensemble des formations de l’enseignement supérieur. Pour le domaine des HES et tout particulièrement dans le contexte suisse caractérisé par une orientation vers l’application et la pratique, l’employabilité constitue une caractéristique indispensable et incontestée.

Selon Bernhard Ehrenzeller (2007)<sup>14</sup>, du point de vue juridique, la déclaration de Bologne et les communiqués des conférences ministérielles revêtent le caractère « mou » propre au droit international et ne comportent donc aucune obligation juridique pour les États signataires. Néanmoins, le processus de monitoring implique un engagement très important, alors qu’aucune procédure formelle d’autorisation et de ratification n’a été réalisée auparavant. Les régulateurs du système suisse des hautes écoles ont décidé que les hautes écoles universitaires et les HES adapteraient leurs programmes aux nouvelles directives<sup>15</sup>. Le processus de Bologne constitue une rupture dans le paysage traditionnel de l’enseignement supérieur européen. Selon Hans Zbinden, « la déclaration de Bologne, pour sa part, oriente ses objectifs vers l’importance du capital humain, de l’employabilité et de la mobilité en tant qu’instruments de renforcement d’un site face à une concurrence devenue entre-temps mondiale. »<sup>16</sup>. Le processus de Bologne souligne plus fortement les objectifs économiques de l’enseignement supérieur que les idéaux humanistes. Par l’entremise du processus de Bologne, le système économique devient un système de référence pour les hautes écoles, comme auparavant la religion, la politique et le droit ou la science<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Discussion sur l’employabilité : voir p. ex. Ulrich Teichler, « Der Jargon der Nützlichkeit – Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess dans *Hochschulwesen*, 3/2008, p. 68 ss. ou Roland Richter, „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. *Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Grossbritannien*, 2003, ([www.gew.de/Binaries/Binary38055/Dok-Huf-2003-07.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary38055/Dok-Huf-2003-07.pdf)), ou encore Mantz Yorke, « Employability in Higher Education » dans *EUA Bologna Handbook BH 1 00 06 07*, B 1.4-1, Berlin/Stuttgart, Raabe-Verlag.

<sup>14</sup> Bernhard Ehrenzeller, « Hochschulraum Schweiz : Qualität, Wettbewerb und Koordination im Widerstreit? » dans *Rechtswissenschaftliche Abteilung*, (éditeurs), *Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftsstandortes Schweiz. Festschrift 25 Jahre juristische Abschlüsse an der Universität St. Gallen (HSG)*, Zurich, DIKE, 2007, p. 684 s.

<sup>15</sup> Dans le processus de Bologne, on parle aussi de « cycles courts » à propos de filières d’études qui ne durent que deux ans et ne sont pas sanctionnées par un diplôme bachelor. En Suisse, de telles filières d’études sont proposées par les écoles supérieures dans le domaine de la formation professionnelle (degré tertiaire B), mais ne sont pas intégrées formellement dans le processus de Bologne.

<sup>16</sup> Hans Zbinden, « Eine Spurensuche nach dem ersten Dezennium » dans la *Neue Zürcher Zeitung* du 17 juin 2009.

<sup>17</sup> Voir à ce sujet Rudolf Stichweh, « Universität in der Weltgesellschaft » dans *Luzerner Universitätsreden Nr. 19*, Lucerne, Université de Lucerne, 2010, p. 19.

Dans la discussion lancée d'abord en Allemagne, le domaine des HES est ressenti comme le « vainqueur » effectif du processus de Bologne<sup>18</sup> : une orientation plus marquée des hautes écoles vers le marché du travail, une architecture uniforme des filières d'études, des titres identiques pour tous les types de hautes écoles, etc. Qu'en est-il de cette perspective en Suisse ?

La mise en place des HES suisses dans les années 1990 est antérieure à l'ère de Bologne<sup>19</sup>. Par conséquent, la réforme de Bologne n'a pas influé sur les débuts des HES suisses, mais elle a en revanche marqué leur évolution. Selon le message relatif à la loi sur les HES<sup>20</sup> (Conseil fédéral, Berne, 1994), la mise en place des HES poursuivait les objectifs suivants :

- 1 élargir l'offre de formations universitaires en Suisse en y incluant des filières de formation à des fins professionnelles ;
- 2 assurer la relève des cadres de notre économie grâce à des formations de caractère à la fois scientifique et pratique ;
- 3 revaloriser les filières d'études sur le plan national et international ;
- 4 renforcer l'eurocompatibilité des diplômés ;
- 5 revaloriser la formation professionnelle ;
- 6 créer des possibilités de perfectionnement attrayantes pour les professionnel-les ;
- 7 élargir le mandat de prestations des anciennes écoles supérieures ;
- 8 améliorer la coordination des systèmes de formation aux niveaux fédéral et cantonal ;
- 9 coopérer avec l'économie.

Il est aisé de constater qu'aussi bien dans le processus de Bologne que lors de la création des HES en Suisse, des objectifs identiques ont été poursuivis. Le système économique constitue pour les HES suisses le système de référence prioritaire. Les objectifs politiques visés lors du réaménagement de l'espace suisse des hautes écoles voulu par la mise en place des HES n'ont pas dû être modifiés à la suite de l'adoption du processus de Bologne. Il en va différemment des voies et des instruments servant à l'atteinte des objectifs politiques. En l'espèce, le processus de Bologne a exigé des HES des efforts d'adaptation très importants dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, durant la phase initiale des HES en 1997, celles-ci ont dû élever leurs filières d'études au niveau « haute école » et les adapter à la forme d'enseignement et d'apprentissage commune aux hautes écoles. Ces filières d'études ont été évaluées en 2001 au cours d'une Peer-Review et d'une procédure de reconnaissance des diplômés<sup>21</sup>. Le processus de Bologne a vu l'émergence d'une nouvelle mentalité liée à de nouveaux instruments d'enseignement et d'apprentissage, lesquels ont à leur tour conduit à une nouvelle adaptation en profondeur des programmes (curricula). Les filières d'études conçues selon les lignes directrices du processus de Bologne ont également été évaluées. Pour les filières d'études ayant été soumises à une Peer-Review, la Commission fédérale des hautes écoles spécialisées (CFHES) a proposé, sur une base volontaire, une évaluation des concepts qui consistait en une expertise technique des concepts de filières d'études ; tandis que les nouvelles filières d'études ont été soumises à une procédure d'accréditation formelle en plus de la procédure d'autorisation. Les filières d'études qui ont passé avec succès une procédure de

<sup>18</sup> Voir par exemple le cahier thématique, « Die Fachhochschulen nach Bologna » dans *Die Neue Hochschule*, Band 49 – Heft 6/08, ou Michael Kerres, « Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu », dans *Hochschulwesen* 4/2006, p. 118 ss., ou encore Werner Dostal, *Studium: Vom breiten Bildungsfundament zur arbeitsmarktrelevanten Berufsausbildung – Bologna und die Folgen, Rede anlässlich des 26. Stiftungsfestes der DHG Fidelitas-Karlstein*, sous [www.fidelitas-karlstein.de](http://www.fidelitas-karlstein.de).

<sup>19</sup> On trouve une présentation complète du développement des HES suisses dans l'ouvrage collectif : Karl Weber, Patricia Tremel, Andreas Balthasar, Sarah Fässler, *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*, Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung, Arbeitsbericht 18, Berne 2010. Pour ce qui est du processus de mise en place, voir aussi : Cornelia Oertle Bürki, *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung*, Berne, Peter Lang, 2008 ou Silvia Grossenbacher, « Fachhochschulen: minimaler Umbau oder zukunftsweisende Neugestaltung? » dans Franz Hochstrasser et al., *Die Fachhochschule für Soziale Arbeit*, Berne, Haupt-Verlag, 1997. L'état de développement actuel des HES suisses est présenté de manière succincte dans le Rapport sur l'éducation en Suisse 2010 du *Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)*, Aarau, 2010.

<sup>20</sup> Conseil fédéral suisse, *Message relatif à la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées*, Berne, Feuille fédérale, 1994, 146<sup>e</sup> année, vol. III, p. 778 ss.

<sup>21</sup> Voir à ce sujet Margrit Stamm, *Hautes écoles spécialisées 2002. Rapport sur la création des Hautes écoles spécialisées suisses*, Berne, Commission fédérale des hautes écoles spécialisées (CFHES), 2002.

reconnaissance des diplômes ou une Peer-Review sont considérées comme accréditées. Conformément au droit en vigueur, elles devront néanmoins se soumettre en temps voulu à une procédure de réaccréditation.

Le processus de Bologne a toutefois constitué pour les HES une occasion de vérifier leur mandat prioritaire, l'enseignement, à la lumière de lignes directrices uniformes ou, comme Stephan Bieri, l'ancien président de la CFHES, l'a déclaré en 2005 : « Le processus de Bologne représente une chance extraordinaire de réorganisation basée sur des critères scientifiques et organisationnels, et répondant aux exigences du marché. La normalisation des aspects organisationnels, la modularisation de l'enseignement et l'introduction d'un système de crédits ne représentent qu'un début formel. La coordination n'est pas un but en soi. *Sans réforme qualitative, sans refonte des contenus, le processus de Bologne n'a aucun sens*<sup>22</sup>.

### 3.2 Le processus de Bologne dans les HES

« Bologne » est un thème permanent depuis la fondation de la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) en tant qu'association en 2001. Auparavant déjà, les directeurs, directrices et les président-e-s des HES s'étaient déclarés en faveur d'une intégration de leurs écoles dans le processus de Bologne et avaient mandaté des personnes et des groupes de travail en ce sens. Les modalités d'intégration des HES dans ce processus ont fait l'objet de nombreuses discussions et de négociations à différents niveaux et ne furent pas d'emblée évidentes. La Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) par exemple s'est prononcée en septembre 2000 dans ses 12 thèses<sup>23</sup> relatives au processus de Bologne pour le maintien exclusif du niveau master dans les universités. La mise en œuvre de la déclaration de Bologne a soulevé de nombreuses questions fondamentales concernant notamment la terminologie, la délimitation entre les différents types de hautes écoles, la perméabilité et les formes de régulation. La position initiale de la CRUS concernant le niveau master n'a pas pu être maintenue. Des interventions parlementaires, dont la motion de Peter Kofmel du 14 décembre 2000<sup>24</sup> ou la motion de Hans Zbinden du 20 juin 2001<sup>25</sup>, demandaient que l'application des principes de Bologne s'accompagne d'un cycle master dans les HES. Par ailleurs, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) a rapidement été d'avis que les HES ne pourraient remplir intégralement leur mandat de prestations que si elles introduisaient à plus ou moins brève échéance des filières d'études master<sup>26</sup>. La Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH), la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) et la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) se sont accordées sur la nécessité d'élaborer en étroite coordination des conditions générales pour la mise en œuvre du processus de Bologne en Suisse et de les soumettre pour décision aux organes responsables concernés, le Conseil des HES de la CDIP et la Conférence universitaire suisse (CUS). Pour ce faire, elles ont harmonisé les travaux de leurs organisations de projets respectives et ont également invité des représentant-es des autres types de hautes écoles à siéger. Enfin, un groupe d'accompagnement de la politique en matière de hautes écoles a été institué et placé sous la responsabilité du directeur de l'ex-Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES), Gerhard Schuwey ; il comprenait entre autres des représentant-es des Conférences de recteurs de la CDIP, de la Conférence suisse des directrices et directeurs d'écoles professionnelles (CSD), de l'OFFT et du Conseil des EPF. Le 5 décembre 2002<sup>27</sup>, le Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP a approuvé ces directives qui s'appliquent aux HES et aux HEP. Ces directives fixent les paramètres dont les HES doivent tenir compte pour la mise en place de leurs filières d'études. Elles concernent les points suivants :

<sup>22</sup> Stefan Bieri, « Formation échelonnée dans les hautes écoles spécialisées : les questions de contenu sont incontournables » dans *La vie économique* 7/8, 2005, p. 59 ss.

<sup>23</sup> CRUS, *Les 12 thèses de la CRUS. Une base de discussion pour l'application de la « Déclaration de Bologne » (relative aux cursus d'études) en Suisse*, Berne, 2000.

<sup>24</sup> Kofmel Peter, *Révision de la loi sur les hautes écoles spécialisées*. Motion déposée le 14 décembre 2000 et réponse du Conseil fédéral du 28 février 2001.

<sup>25</sup> Zbinden Hans, *Déclaration de Bologne. Mise en œuvre dans les hautes écoles suisses*. Motion déposée le 20 juin 2001 et réponse du Conseil fédéral du 5 septembre 2001.

<sup>26</sup> Baumeler Thomas, „Die Einführung von Master an Fachhochschulen“, in *zhwinfo* 8 – 01, p. 13 à 15.

<sup>27</sup> Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP, *Directives du 5 décembre 2002 du Conseil des HES pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques*.

- les cycles bachelor et master ;
- le volume de ces cycles : 180 crédits ECTS pour les filières d'études bachelor et de 90 à 120 crédits ECTS pour les filières d'études master ;
- le recours au système de crédits ECTS où un crédit correspond à 25 à 30 heures de travail ;
- l'admission aux études de master : diplôme bachelor, exigences complémentaires possibles ;
- le passage à des études master dans un autre type de haute école (adaptation des directives d'août 2008).

Ces directives déterminent en outre certaines compétences, notamment la fonction de coordination de la KFH et de la COHEP.

Comme la dénomination des titres liés à un diplôme et la réglementation de l'assurance de la qualité sont du ressort de la Confédération, la loi sur les hautes écoles spécialisées a été adaptée le 17 décembre 2004 et les ordonnances correspondantes ont été adaptées ou édictées en 2005. Une convention entre la Confédération et les cantons sur la création de filières d'études master, un type de filière d'études inexistant jusque-là dans les HES, a été conclue en 2007. Cette convention énumère pour l'essentiel les critères d'autorisation des filières d'études master et les dispositions concernant le financement et la procédure d'autorisation.

De l'avis des hautes écoles suisses, le processus de Bologne concernait principalement l'adaptation des programmes. La KFH a décidé de mettre sur pied une organisation de projet et d'intégrer directement dans le processus les représentant-es des HES et de leurs sites de formation (écoles), responsables de l'enseignement. Une Commission de Bologne a été instituée par la suite sous la direction de Hans-Jörg Zweifel, NTB Buchs (Interstaatliche Hochschule für Technik Buchs), avec pour mandat de créer un cadre commun et d'édicter des directives opérationnelles. Une commission a rédigé des projets correspondants, ensuite traités par la commission de Bologne. La KFH a approuvé les documents les plus importants sous la forme de recommandations. Les membres de la KFH se sont engagés pour que ces recommandations soient intégrées dans les réglementations internes de leurs HES respectives. Les recommandations de la KFH mentionnées ci-après ont été émises en vue de l'adaptation de l'enseignement aux directives de Bologne :

- la conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations, 2003 ;
- profil des filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées, 2005 ;
- le développement de filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées – Un guide, 2006 ;
- spécification « of Art » et « of Science » des diplômes de niveau bachelor, 2006 ;
- imputation aux filières de master de qualifications acquises dans la pratique professionnelle ou la formation continue qualifiante, 2008.

L'organisation de projet a été conduite par le secrétaire général de la KFH d'alors, Fredy Sidler. Les recommandations de la KFH, et en particulier la « best practice », se sont avérées fort utiles en raison des descriptions précises qu'elles contenaient sur la manière d'interpréter les « conditions de Bologne » (notamment la modularisation et l'employabilité), d'utiliser les instruments disponibles (dont les crédits ECTS et les notes ECTS et les suppléments au diplôme) et sur la façon idéale de procéder au renouvellement des filières d'études. L'expérience a montré que le développement de filières d'études compatibles avec Bologne ne se résumait pas à un simple changement de dénomination, mais qu'il équivalait à une véritable refonte des filières d'études basées désormais sur de nouveaux paramètres pédagogiques et didactiques.

Une fois les filières d'études bachelor introduites à large échelle et la conception des filières d'études master achevée, l'organisation de projet a été dissoute à la fin 2007. La KFH a nommé le 12 décembre 2007 une Commission spécialisée Enseignement (*Fachkommission Lehre FkL*) chargée du développement de l'enseignement et composée de responsables de l'enseignement des directions des HES.

D'autres commissions spécialisées de la KFH se sont aussi penchées sur la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les HES. C'est ainsi que la Commission spécialisée Formation continue des enseignant-es (CFCE)

a développé un concept de base relatif à la formation continue didactique des enseignant-es dans le cadre de Bologne<sup>28</sup> ; de même, la Commission Égalité des Chances (CEC) a élaboré des directives indiquant comment concevoir des filières d'études bachelor et master dans le respect de l'égalité des chances<sup>29</sup>. La Commission spécialisée Gestion de la qualité et accréditation (CGQ) a étudié le postulat de Bologne en matière de gestion de la qualité et d'accréditation ; elle a également rédigé diverses recommandations et aides adéquates et organise chaque année une journée centrée sur le développement de la qualité<sup>30</sup>.

Lors de l'introduction des filières d'études compatibles avec Bologne et du système de crédits ECTS, la Confédération a également changé le système de financement des HES. Alors que le financement des filières d'études sanctionnées par un diplôme était assuré par l'OFFT et, dans le cadre de l'accord sur les HES de la CDIP, sur la base d'une somme forfaitaire par personne, les filières d'études bachelor et master sont financées sur la base des crédits ECTS inscrits. La Commission spécialisée Finances et comptabilité (CFCo) a élaboré un guide pour un décompte coordonné des crédits ECTS<sup>31</sup>.

La Commission spécialisée Mobilité, rebaptisée par la suite Bureau International Relations Officers of UAS (IRUAS) et la Commission spécialisée Internationalisation (CInt) ont traité de la thématique de la mobilité et de l'internationalisation. Ces Commissions ont également rédigé diverses recommandations à l'attention de la KFH concernant la mise en œuvre des objectifs et des conditions correspondantes de Bologne<sup>32</sup>.

La KFH s'est aussi intéressée à la réforme de Bologne dans sa stratégie 2007 à 2010<sup>33</sup>. Elle se conçoit explicitement comme partie intégrante du système suisse des HES et de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour elle, l'orientation stratégique des domaines d'activités des HES coïncide avec les différentes lignes d'action du processus de Bologne.

La KFH et ses Commissions spécialisées se fondent en cela sur les résultats d'initiatives lancées à l'échelle européenne dans le cadre du processus de Bologne. Pensons au projet *Tuning* dans lequel un groupe d'établissements de l'enseignement supérieur a élaboré des documents pour un projet pilote visant la mise en œuvre de certaines lignes d'action du processus de Bologne<sup>34</sup> ou au manuel ECTS rédigé dans le cadre du programme de mobilité ERASMUS de l'UE ou encore au projet de l'initiative *Joint Quality Initiative*, un réseau informel pour le développement de la qualité et l'accréditation<sup>35</sup>, qui a publié sous le nom de « descripteurs de Dublin », des indicateurs permettant de distinguer les filières d'études bachelor des filières d'études master, et ultérieurement aussi des filières d'études de doctorat. Les HES suisses ont également été présentes à différentes journées européennes consacrées aux thématiques de Bologne, ont informé sur l'état de la mise en œuvre en

---

<sup>28</sup> KFH, *Formation continue des enseignants des HES. Concept de formation continue dans le domaine de la didactique et d'autres domaines en rapport avec la fonction*, Berne, 2003 ; KFH, *Lignes directrices concernant la formation continue dans le domaine de la didactique et d'autres domaines en rapport avec la fonction des enseignant-es des hautes écoles spécialisées*, Berne, 2003.

<sup>29</sup> Commission spécialisée Égalité des chances de la KFH, *Empfehlungen aus Gendersicht für den Umsetzungsprozess Bologna an den Fachhochschulen*, Berne, 2003.

<sup>30</sup> KFH, *Thèses relatives à l'accréditation. Recommandations*, Berne, 2003 ; KFH, *Bewertungskatalog für Fachhochschulen - ein wirkungsvolles Instrument für die Qualitätsdiagnose (Catalogue d'évaluation pour les HES - un instrument efficace de diagnostic de la qualité)*, version 5, Berne, 2009.

<sup>31</sup> KFH, *Financement ECTS - Manuel de comptabilité et d'administration, Recommandations*, Berne, 2008 ; KFH, *Masters organisés en coopération - administration et flux financiers, Recommandations*, Berne, 2008.

<sup>32</sup> KFH, *Mobilité des étudiant-es entre les HES suisses : problèmes identifiés et solutions proposées*, Berne, 2005 ; KFH, *La mobilité internationale des enseignant-es. Recommandations*, Berne, 2005 ; *La coopération internationale dans les hautes écoles spécialisées. Principes généraux*, 2008 ; KFH, CRUS, COHEP, *Recommandations communes de la CRUS, de la CSHEP [KFH] et de la CSHEP [COHEP] concernant les semestres de mobilité effectués dans un autre type de haute école*, Berne, 2006.

<sup>33</sup> KFH, *Hautes écoles spécialisées. La référence pour une formation supérieure orientée vers la pratique et une recherche profilée, Stratégie 2007 - 2012*, Berne, 2006.

<sup>34</sup> Voir à ce sujet [www.tuning.unideusto.org](http://www.tuning.unideusto.org).

<sup>35</sup> Voir à ce sujet [www.jointquality.nl](http://www.jointquality.nl).

Suisse ou ont publié des articles techniques dans des revues et des livres<sup>36</sup>. La KFH comptait parmi les cofondateurs du réseau UASNET (*University Applied Science Network*), un organe informel réunissant des organisations HES de huit, puis de onze pays et a participé à deux projets de recherche soutenus par l'UE visant l'analyse des particularités des HES en rapport avec le processus de Bologne. Dans le cas du projet BALAMA (*Bachelor for the Labour Market*)<sup>37</sup> de 2006-2007, il s'agissait d'une enquête sur la manière dont le lien avec la pratique et l'orientation vers la pratique est assuré dans les filières d'études bachelor. Pour sa part, le projet EDUPROF (*Education for the New European Professional in the Knowledge Society*)<sup>38</sup> de 2008 à 2011 est consacré à la recherche appliquée.

Ce sont les enseignant-es qui ont assumé la charge de travail principale lors de la mise en œuvre des filières d'études selon le système de Bologne ; ils et elles ont accompli cette tâche à côté de leurs activités habituelles, et cela sans ressources supplémentaires ni exemptions de travail. Au contraire de ce qui s'est passé dans les HEU, la refonte des filières d'études sanctionnées par un diplôme et la nouvelle conception des filières d'études master dans les HES s'est faite sans mise à disposition de moyens supplémentaires. De même, le financement des travaux de la KFH relatifs à la coordination a été assuré avec des fonds propres, par le biais des cotisations des membres des HES. L'obligation de l'accréditation a engendré en outre des frais supplémentaires pour les HES. Même si les coûts externes des agences d'accréditation sont généralement pris en charge par l'OFFT, les HES doivent assumer les coûts internes (une accréditation coûtant entre 80 et 120 000 francs par accréditation). Mais il n'y a pas que l'obligation d'accréditation qui a entraîné des frais dans le processus de Bologne : l'organisation des filières d'études modularisées, avec leurs libres passages et l'administration des crédits ECTS, a engendré sur le plan administratif des surcoûts considérables que les HES ont été contraintes d'assumer sans bénéficier de moyens supplémentaires. Par ailleurs, les HES ont dû investir des moyens financiers supplémentaires dans la mise en place et l'élargissement de la recherche et développement, afin de se hisser au niveau requis pour développer et mettre en œuvre avec succès des filières d'études master. Durant cette phase de redéploiement, les HES ont aussi dû assumer des coupes imposées par l'OFFT et par les organes responsables par suite de la modification des coûts standards<sup>39</sup>. La réforme de Bologne a donc globalement été menée par les HES dans un cadre financier très rigide. Les HES ont été contraintes de gagner en efficacité pour faire face à tous ces coûts complémentaires.

## **4. État de mise en œuvre des objectifs de la réforme de Bologne dans les HES**

### **4.1 Structure des filières d'études**

Le présent chapitre examine la structuration formelle de la formation dispensée dans les hautes écoles. Quelle était la situation avant la réforme de Bologne ? Quelles sont les conditions imposées par la réforme de Bologne et les régulateurs suisses ? Comment la restructuration a-t-elle été mise en œuvre ? Quel est l'état d'avancement de la réforme aujourd'hui ? Les résultats correspondants sont présentés à la fin du présent chapitre.

---

<sup>36</sup> P. ex. Fredy Sidler, « Studiengangprofile: Die Konzeption « outcome-orientierter » Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz » dans Hanft Anke, Müskens Isabel (éditeurs), *Bologna und die Folgen für die Hochschulen*, Bielefeld, UVW, 2005 ; Esther Forrer, Luzia Truniger, *Kompetenzorientierte Bachelor- und Masterstudien. Ein Einblick in aktuelle Entwicklungen an Schweizer Fachhochschulen*, Sozial Extra, 1-2/2008 ; Rolf Zaugg, *Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil*, Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 1 02 04.

<sup>37</sup> UASNET, *The Bachelor for the Labour Market: the flexible response to the needs of the labour market*, Den Haag, 2007.

<sup>38</sup> Egbert De Weert, Maarja So, *Research at Universities of Applied Sciences in Europe. Conditions, achievements and perspectives*, Twente, CHEPS - University of Twente, 2009.

<sup>39</sup> À titre d'exemple, les coûts standards, élément décisif pour le calcul des contributions par étudiant versées par la Confédération et les cantons, sont passés de 42 622 francs à 37 907 francs dans le domaine de la construction (formation à plein temps) entre 2004 et 2007.



Avant la réforme de Bologne, les étudiant-es des HES suisses, comme ceux des pays voisins comptant des HES, effectuaient des études sanctionnées par un diplôme d'une durée de 3 à 3 ½ ans<sup>40</sup> et de 4 à 7 ans dans les domaines artistiques<sup>41</sup>. Le diplôme était le titre le plus élevé délivré par une HES.

#### 4.1.1 Structure des filières d'études conformément à la réforme de Bologne

Dans le cadre de la réforme de Bologne, les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur ont pris les décisions suivantes relatives à la structure des études :

- mise en place d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables (Bologne, 1999) ;
- mise en place d'un système fondé essentiellement sur deux cursus (ou cycles) : un cursus jusqu'au premier diplôme (*undergraduate*) et un cursus après le premier diplôme (*graduate*) (Bologne, 1999) ;
- intégration du niveau du doctorat comme troisième cursus (Berlin, 2003).

Dans le communiqué de Prague de 2001, les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont arrêté que les programmes permettant d'obtenir des diplômes peuvent et même doivent présenter des orientations différentes et des objectifs variés, afin de répondre aux besoins de formation individuels, académiques et professionnels.

Dans le communiqué de Berlin de 2003, afin de pouvoir délimiter les cursus les uns des autres, les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont encouragé les États membres à élaborer un cadre (dit « cadre de qualifications ») de diplômes de l'enseignement supérieur comparables et compatibles pour leurs systèmes nationaux d'enseignement supérieur et à chercher à décrire les qualifications en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profils de qualifications. Par ailleurs, ils ont décidé que les diplômes du premier cycle devraient donner accès aux formations du deuxième cycle ; de même, les diplômes du deuxième cursus aux études de doctorat.

#### 4.1.2 Conditions des régulateurs suisses concernant la structure des filières d'études

Pour permettre la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les HES la loi sur les hautes écoles spécialisées a dû être modifiée. Le Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP a édicté préalablement, en 2002, des directives pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques<sup>42</sup>. Il y est établi qu'elles organisent leurs filières d'études comme suit :

- un premier cycle comprenant 180 crédits (études de bachelor) ;
- un deuxième cycle comprenant 90 à 120 crédits (études de master).

Les directives précisent en outre que les études de bachelor seules ou les études de bachelor et de master ensemble remplacent les actuelles études sanctionnées par un diplôme.

En 2004, dans la révision de la loi sur les hautes écoles spécialisées (en vigueur depuis le 5 octobre 2005), les bases légales pour la mise en œuvre de l'architecture des filières d'études selon Bologne dans les HES ont été

---

<sup>40</sup> Souvent sous la forme d'un semestre supplémentaire réservé à la rédaction du travail de diplôme.

<sup>41</sup> L'intégration des domaines d'études artistiques dans le système de l'enseignement supérieur n'est pas réglementée de manière uniforme au sein des États membres de l'UE. Dans de nombreux pays (p. ex. l'Allemagne et l'Autriche), les hautes écoles d'art constituent un type de haute école en soi ; dans d'autres pays, elles sont intégrées dans les universités. Voir à ce sujet : Elisabeth Rytter, Hans-Ulrich Herrmann, *Positionierung von künstlerischen Studiengängen – eine Recherche zu ausländischen Bildungssystemen*, Conférence des hautes écoles d'art suisses (HEAS) (éditeur), Berne, 2006.

<sup>42</sup> Conseil des HES, directives du 5 décembre 2002 pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques (les directives ont été en partie modifiées le 15 août 2008).

créées<sup>43</sup>. Le principe de la formation en deux cycles caractérisée par le diplôme de bachelor et par le diplôme de master a été adopté. Il a aussi été décidé que pendant huit ans au plus après l'entrée en vigueur de la révision de la LHES (soit jusqu'en 2013), les étudiant-es pourraient achever leurs études selon l'ancien droit et que les HES pourraient proposer des filières d'études sanctionnées par un diplôme pendant deux ans au plus après l'entrée en vigueur de la modification de la loi (soit jusqu'en 2007). Les prescriptions découlant de la révision de la loi ont réglé les questions des titres, de la structure des titres et du port des titres par des personnes détentrices de diplômes basés sur l'ancien droit.

La Confédération et les cantons ont signé en 2007 une convention<sup>44</sup> qui définit les exigences en matière de filières d'études master, la procédure d'autorisation et le financement les concernant. Les études master correspondent à 90 crédits ECTS. Si des raisons importantes le justifient, notamment dans la perspective de la reconnaissance internationale des diplômes, les filières d'études master peuvent totaliser jusqu'à 120 crédits.

Dans les conditions qu'elles ont émises, les autorités de réglementation ne se sont pas prononcées sur l'accès au niveau du doctorat.

#### **4.1.3 Recommandations de la KFH**

En ce qui concerne la structure des études, la KFH n'a pas émis de recommandations. Le travail de celle-ci s'est plutôt concentré sur l'organisation concrète des filières d'études et sur la formulation de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'y rattache. Dans sa « best practice » datant de 2003, la KFH a recommandé d'adapter les filières d'études existantes sanctionnées par un diplôme à la structure établie par la réforme de Bologne sur la base d'une nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage. La sous-section suivante donne de plus amples informations à ce sujet.

D'entente avec les conférences des recteurs des hautes écoles universitaires et des hautes écoles pédagogiques, la KFH a élaboré en 2009 un cadre national de qualifications<sup>45</sup> contenant des descripteurs sous la forme d'acquis de formation pour les cycles bachelor, master et doctorat et pour la formation continue dans les hautes écoles. Ces descripteurs indiquent sous une forme générale les compétences attendues aux différents niveaux de formation. Ils se basent sur les « descripteurs de Dublin »<sup>46</sup>, que la KFH recommande aux HES depuis 2003 déjà.

#### **4.1.4 Etat de la mise en œuvre**

L'état de la mise en œuvre est exposé sous les six aspects suivants :

- 1 processus de mise en œuvre ;
- 2 offre d'études des HES ;
- 3 étudiant-es dans les différents niveaux de formation, diplômes, réussite des études ;
- 4 satisfaction des étudiant-es ;

---

<sup>43</sup> Longtemps, la Confédération et les cantons n'ont pas trouvé de terrain d'entente à propos de la nécessité ou non d'adapter la loi pour la mise en œuvre du processus de Bologne dans les HES. Dans son expertise, Peter Hänni, mandaté par l'OFFT, est arrivé à la conclusion suivante : « La mise en œuvre de la déclaration de Bologne aboutit (...) à un véritable changement de système aussi bien pour les HES concernées que pour les étudiant-es. Pour des considérations tant juridiques que démocratiques, il serait donc très problématique d'introduire un tel changement de système par une voie détournée (clause d'exception) qui ôterait aux personnes concernées la possibilité, le cas échéant, de faire usage du référendum facultatif » (p. 12, traduction libre). Hänni Peter, *Kann das Bologna-System auf der Grundlage von Art. 6 Abs. 3 und Abs. 4 FHSG eingeführt werden? Gutachten erstattet dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie*, Granges-Paccot, 2002.

<sup>44</sup> DFE/CDIP, *Convention entre la Confédération et les cantons sur la création de filières d'études master dans les hautes écoles spécialisées (Convention master HES)*, Berne, 2007.

<sup>45</sup> CRUS, KFH, COHEP, *Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)*, Berne, 2009.

<sup>46</sup> *Joint Quality informal group, Shared 'Dublin Descriptors' for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, Dublin, 2004.

- 5 acceptation dans la pratique ;
- 6 diplômé-es sur le marché du travail.

#### 4.1.4.1 Processus de mise en œuvre

Les HES ont organisé le processus de mise en œuvre de manière autonome. En règle générale, elles ont mis sur pied une organisation de projet afin de piloter la mise en œuvre sur la base de données clés (concernant notamment la modularisation, la conception de l’enseignement et de l’apprentissage ou les parts de fréquentation des cours et d’étude personnelle, individuelle ou encadrée)<sup>47</sup> ou sur la base de règlements. La « best practice » de la KFH, qui, en règle générale, a été concrétisé par chaque école HES, a été un document de référence important pour ce faire. Comme documentation de base complémentaire ont servi les prises de position et des réglementations (p. ex. profils de compétences) édictées par les Conférences spécialisées (p. ex. SASSA [Travail social], FTAL [Technique, Architecture et Sciences de la vie], CES [Économie et services]).

La plupart des HES ont lancé leurs filières d’études bachelor en 2005, alors que la HES-SO les a introduites à grande échelle en 2006 seulement. Les filières d’études master ont débuté en 2008, après la procédure d’autorisation de l’OFFT et du DFE, mais celles du domaine de l’architecture ont été introduites déjà en 2005 et celles du domaine du cinéma en 2007.

#### 4.1.4.2 Offre d’études des HES

À la rentrée prochaine (année scolaire 2010/2011), les HES vont proposer les filières d’études suivantes (par domaine d’études et par HES, sans la formation des enseignant-es) :

Tab. 1 Offres d’études HES prévues par niveau (2010/2011)

	BFH			FHNW			FHO			HES-SO			HSLU			KAL			SUPSI			ZFH			
	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	D	B	M	
Architecture et construction		3	3		3	1		3	1		4	1		4	1					3				7	1
Technique et technologies de l’information		6	2	1	7	1		7	1		7	1		4	1					6	2		2	1	
Chimie et sciences de la vie		1	1		2	1					4	1											4	1	
Forêt/Agriculture		2									1														
Économie/ Services		2	1	2	3	2		3	2		4	2		2	2		2			3	2		5	3	
Design		2	2		3	2					4	2		2	1					3	1		2	1	
Sport		1	2																						
Musique, arts de la scène et autres arts	4	6	7	1	4	6					4	5		3	4				4	3	5		6	9	
Linguistique appliquée																							1	1	1
Travail social		1	1	1	1	1		1	1		1	1		1	2					1			1	1	1
Psychologie appliquée					1	1																	1	1	1
Santé		4	2					1	1		6	1					1	1		4			4	2	
Total	4	28	21	5	24	15	0	15	6	0	35	14	0	16	11	0	3	1	4	23	10	3	33	21	

Source : propre enquête auprès des HES

Légende : D = filière sanctionnée par un diplôme B = filière bachelor M = filière master

La composition des filières d’études montre que les HES ont restructuré leurs filières d’études en fonction de la nouvelle architecture de Bologne. À la rentrée 2010/2011, les étudiant-es pourront s’inscrire dans les huit HES membres de la KFH et suivre 177 filières d’études bachelor et 99 filières d’études master. Parallèlement, les

<sup>47</sup> P. ex. Hans Zbinden (Fachhochschule Aargau – FHNW), *Konzept Lehre. Auf dem Weg zum gemeinsamen Hochschulprofil*, Aarau, s. d. ; Fachhochschule Zentralschweiz, *Positionspapier zum Bologna-Prozess an der FHZ*, Lucerne, 2000, et FHZ, *Informationspaket zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an der FHZ*, Lucerne, 2003.

HES proposent encore 16 filières d'études sanctionnées par un diplôme (dont 9 dans le domaine d'études Musique, arts de la scène et autres arts).

Les HES proposent certaines filières d'études sur différents sites et leur offre comporte aussi des filières d'études master pour lesquelles elles sont partenaires de coopération. Dans ce cas, le diplôme est décerné par une haute école universitaire ou étrangère.

#### 4.1.4.3 Étudiant-es : niveaux d'études, diplômes, réussite des études

##### 1 Étudiant-es dans les différents cycles d'études

Les étudiant-es HES se répartissent selon la structure d'études suivante :

Tab. 2 Étudiant-es par niveau et domaine d'études 2009/2010

	Diplôme		Bachelor		Master	
Architecture, construction et planification			2939	92,3 %	226	7,0 %
Technique et technologies de l'information	155	1,8 %	8134	93,4 %	424	4,8 %
Chimie et sciences de la vie	0	0 %	1849	94,8 %	102	5,2 %
Agriculture et économie forestière	0	0 %	370	100 %	0	0 %
Économie et services	406	2,5 %	14721	92,7 %	760	4,8 %
Design	3	0,1 %	2225	86,9 %	334	13,0 %
Sport	0	0 %	92	76,7 %	28	23,3 %
Musique, arts de la scène et autres arts	364*	7,0 %	2467	47,7 %	2340	45,3 %
Linguistique appliquée	19	4,2 %	401	88,1 %	35	7,7 %
Travail social	456	7,7 %	5322	89,7 %	155	2,6 %
Psychologie appliquée	0	0 %	383	79,7 %	98	20,4 %
Santé	38	0,8 %	4686	99,0 %	9	0,2 %
Total par niveau	1462	2,9 %	43 589	88,0 %	4511	9,1 %
Total d'étudiant-es tous niveaux confondus					49 562	

\* dont 305 dans la musique

Source : OFS, SIUS, 2010

Globalement, durant l'année scolaire 2009/2010 en cours, à peine 3 % d'étudiant-es suivent encore des filières d'études HES selon l'ancien système et recevront par conséquent un diplôme HES. Ils se trouvent principalement dans le domaine d'études Travail social. Cela s'explique sans doute par le fait que dans ces filières d'études, une forte proportion d'étudiant-es ont opté pour une formation à temps partiel ou en cours d'emploi et ont commencé leurs études avant la réforme de Bologne. Dans le domaine d'études Musique, arts de la scène et autres arts, un pourcentage élevé d'étudiant-es suit également une formation selon l'ancien système en raison de la durée réglementaire plus longue de leurs études (jusqu'à 7 ans). Dans le domaine d'études Linguistique appliquée, il s'agit d'étudiant-es qui se trouvent dans la filière d'études d'interprétariat qui était proposée comme filière préparatoire après la filière de diplôme de traduction.

Tab. 3 Titres obtenus entre 2005 et 2009 (sans la formation des enseignant-es)

	2005	2006	2007	2008	2009
Diplôme	6871 100 %	7870 100 %	8810 99,6 %	5928 61,4 %	2588 26,3 %
Bachelor	0	0	8 0,1 %	3667 38,0 %	7202 73,1 %
Master	0	0	31 0,3 %	58 0,6 %	61 0,6 %
Total	6871 100 %	7870 100 %	8849 100 %	9653 100 %	9851 100 %

Source : OFS, tableaux de base

Les filières d'études conformes à la réforme de Bologne ont débuté en 2005. Le tableau ci-dessus montre le transfert des diplômes selon l'ancien droit vers les diplômes conformément à la réforme de Bologne. Alors qu'en 2007, 99,6 % des titres délivrés étaient des diplômes HES selon l'ancien droit et seulement 0,4 % des diplômes conformes à la réforme de Bologne, on constate qu'en 2009, la part de ces derniers s'élève déjà à 73,7 %.

## 2 Réussite des études

L'OFS calcule le taux de réussite des études sur la base du taux d'étudiant-es ayant obtenu un diplôme d'une haute école dans un délai de cinq ans. Les données concernant la réussite des études pour l'année 2009 sont disponibles. Elles font référence aux étudiant-es qui ont commencé leurs études en 2004, soit avant le passage au système à deux cycles bachelor et master. 76,5 % d'entre eux ont obtenu un diplôme jusqu'en 2009. Le taux de réussite des études varie considérablement selon le domaine d'études.

Tab. 4 Taux de réussite (cohorte de 2004, par domaine d'études et sexe) (en %)

	Total	Hommes	Femmes
Architecture, construction et planification	83,5	83,7	82,7
Technique et technologies de l'information	73,4	73,4	73,9
Chimie et sciences de la vie	79,6	77,8	82,4
Agriculture et économie forestière	81,1	78,5	88,0
Économie et services	71,9	71,2	73,2
Design	87,0	84,3	89,1
Sport	()	()	()
Musique, arts de la scène et autres arts	76,6	74,2	78,7
Linguistique appliquée	63,0	()	(65,2)
Travail social	82,0	71,5	85,5
Psychologie appliquée	61,7	()	66,2
Santé	74,9	70,8	81,8
Total	75,9	73,8	78,4

(N) = entre 25 et 49 cas ; () = moins de 25 cas

Source : OFS, Indicateurs HES – Output – Taux de réussite

Les différences de taux de réussite tiennent en partie au fait que certains étudiant-es ont besoin de plus de cinq ans pour achever leurs études selon le domaine choisi. C'est particulièrement le cas dans le domaine d'études Linguistique appliquée et en partie dans le domaine d'études Musique, arts de la scène et autres arts.

Une comparaison des taux de réussite entre les filières d'études sanctionnées par un diplôme et les filières d'études bachelor ne sera possible que lorsque les données de la cohorte de 2005, ou mieux encore, de la cohorte de 2006 seront disponibles. Selon les indications des HES, il ne faut pas s'attendre à des écarts importants. Le nombre d'interruptions après la première année d'études dans les filières conformes à la réforme de Bologne est sensiblement le même que dans les anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme.

### **4.1.4.4 Satisfaction des étudiant-es**

#### 1 Enquêtes de satisfaction dans les HES

La satisfaction des étudiant-es par rapport à leur formation est mesurée de diverses manières dans les HES. Certaines HES (p. ex. la Hochschule Luzern et la SUPSI) font remplir chaque année un questionnaire spécifique dans l'ensemble de l'école. D'autres HES procèdent à des enquêtes par établissement partenaire ou par domaine d'études selon un rythme variable. Ces données ne sont en règle générale pas publiées, mais servent à l'amélioration de la qualité sur le plan interne. Selon les indications des responsables de l'enseignement dans les HES, les nouvelles filières d'études sont jugées pour la majeure partie positivement par les étudiant-es.

## 2 Apport de la formation à l'activité professionnelle

Dans le cadre des études sur les diplômés, l'OFS procède tous les deux ans à une enquête nationale de satisfaction des étudiant-es. Les résultats sont mentionnés dans des publications spécifiques et dans les indicateurs de la formation. L'indicateur mesure la satisfaction des diplômés en termes d'apport des études à l'activité professionnelle. L'enquête se déroule une année après la fin des études. Les données disponibles les plus récentes concernent l'année de fin d'études 2006. Il s'agit donc de données qui ne se réfèrent pas encore aux nouvelles filières d'études bachelor. Les étudiant-es ont attribué en moyenne à leur formation HES une note de 3,8 sur une échelle allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 5 (correspond tout à fait)<sup>48</sup>. Les notes varient d'un domaine d'études et d'une HES à l'autre entre 3,5 et 4,3. Depuis l'année de fin d'études 2004, le degré de satisfaction a sensiblement augmenté de 0,4 %. Les données sur l'année de fin d'études 2008, qui concernent principalement les filières d'études conformes à Bologne, ne seront publiées qu'au deuxième semestre 2010.

## 3 Adéquation de la qualification

Les enquêtes sur les diplômés évaluent la perception des diplômés HES concernant la concordance entre les exigences liées à leur activité professionnelle et les qualifications acquises durant leurs études. Ici également, les données disponibles de l'année de fin d'études 2006 se réfèrent principalement aux filières d'études sanctionnées par un diplôme et pas encore aux filières d'études bachelor. Les nouveaux chiffres ne seront disponibles qu'à la fin 2010.

Un an après la fin de leurs études, les diplômé-es HES considèrent qu'il y a un rapport étroit entre les qualifications acquises durant leurs études et les exigences de leur emploi ; les enquêtes menées auprès d'étudiant-es sortant des HEU donnent des résultats comparables.

Tab. 5 Évaluation de l'adéquation de la qualification acquise dans les HES avec l'emploi actuel

	2002	2004	2006
Correspond beaucoup	62,6 %	62,4 %	60,2 %
Correspond moyennement	22,4 %	21,3 %	24,4 %
Correspond peu	15,0 %	16,2 %	15,4 %

Source : OFS, Indicateurs des HES<sup>49</sup>

Cette estimation varie d'un domaine d'études à l'autre. Ce sont dans les domaines d'études où le champ professionnel est clairement défini, comme le Travail social ou l'Architecture, construction et planification, que les diplômés jugent que la concordance entre la qualification acquise et les exigences de leur emploi est la plus élevée.

### **4.1.4.5 Acceptation dans la pratique**

On ne dispose pas de données confirmées par l'expérience au sujet de l'acceptation des filières d'études bachelor dans la pratique. Les HES l'estiment élevée, étant donné que les filières d'études bachelor ont été conçues à partir des filières d'études sanctionnées par un diplôme, lesquelles étaient très bien acceptées. Elles ont essayé de diverses manières d'ancrer les nouvelles filières d'études dans le monde du travail. Il convient de mentionner en premier lieu les activités informatives sous forme écrite (p. ex. brochures, site internet) ou sous forme de séances d'information. Les HES ont souvent associé le monde du travail à l'élaboration des profils de compétences. Elles ont aussi mis à profit les contacts établis notamment lors des travaux de diplôme pour transmettre l'information. Les expositions itinérantes mises sur pied en 2008 par l'Association faîtière des diplômé-es HES (FHSUISSE), avec la participation de l'OFFT et des HES, en Suisse romande et en Suisse alémanique ont contribué à

<sup>48</sup> OFS, *Indicateurs des hautes écoles spécialisées : Impact satisfaction des diplômés HES* : [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60509.605.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60509.605.html).

<sup>49</sup> OFS, *Indicateurs des hautes écoles spécialisées : Impact adéquation de la qualification des diplômés HES* : [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60504.605.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60504.605.html).

l'information et de ce fait à l'acceptation des filières d'études. Près de 300 représentant-es du monde du travail, en particulier des chefs du personnel, y ont pris part. L'accent a été mis sur l'information relative à l'aptitude professionnelle liée aux nouveaux diplômes.

Le diplôme bachelor délivré par une HES, premier diplôme professionnalisant, est conçu sur le modèle du diplôme précédent. Dans les filières de formation artistique, où le diplôme décerné jusqu'ici correspondait par son ampleur à un diplôme master (p. ex. une partie des filières de formation du domaine de la musique), le diplôme bachelor joue un rôle charnière légèrement différent au vu de l'aptitude professionnelle limitée offerte.

Les nouveaux diplômes master doivent déboucher sur une aptitude professionnelle supplémentaire, sans toutefois entrer en concurrence avec les diplômes bachelor. Les objectifs de planification de la KFH relatifs aux filières d'études master<sup>50</sup> tablent donc aussi sur une part de 20 à 30 % de diplômé-es bachelor qui entreprendront des études de niveau master. Dans les domaines d'études artistiques, on estime que cette part atteindra près de 70 %, compte tenu de la conception des filières d'études sanctionnées par un diplôme de l'ancien système.

Les réactions de scepticisme face à la nouvelle architecture des filières d'études conforme aux exigences des régulateurs proviennent principalement des domaines d'études qui ont vu leur volume d'études diminuer avec l'introduction des études bachelor (p. ex. réduction de 3 ½ ans à 3 ans). Il a été également difficile de faire comprendre la refonte de la didactique caractérisée jusqu'ici par un nombre élevé d'heures de présence (jusqu'à 40 leçons/semaine) et qui se présente dorénavant comme suit : augmentation du nombre d'heures d'étude personnelle (p. ex. 1/3 d'heures de présence et 2/3 d'heures d'étude personnelle, individuelle ou encadrée) et diminution du nombre d'heures hebdomadaires par semestre ainsi que réduction de la durée du semestre (p. ex. passage de 40 à 32 semaines d'enseignement). Les modalités de classement des nouvelles filières d'études master dans les champs professionnels ne sont en outre pas claires, puisqu'il n'existait pas jusqu'ici de spécialistes possédant ces profils de compétences. Il ne sera possible de clarifier ce point que lorsque les diplômés HES titulaires d'un master arriveront sur le marché. Une autre crainte entendue çà et là (notamment de la part de FHSUISSE) concerne la « valeur » des diplômes bachelor mis en concurrence avec les diplômes master. Il se pourrait que le diplôme de premier cycle (bachelor) décerné par une haute école perde de sa « valeur » et que l'on assiste en conséquence à une forte augmentation du nombre d'étudiant-es dans les filières master. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure cette crainte est fondée, car la réponse dépend aussi de la situation sur le marché du travail et du comportement des employeur-e-s. Dans ce contexte, il ne faut pas non plus sous-estimer l'évolution de la situation à l'étranger où une politique différente de celle de la Suisse est pratiquée dans certains cas en matière d'aptitude professionnelle liée au diplôme bachelor<sup>51</sup>.

#### 4.1.4.6 Diplômé-es sur le marché du travail

La réussite des étudiant-es sortant des HES suisses sur le marché du travail est saisie tous les deux ans (années impaires) par l'OFS au moyen d'un questionnaire (enquête auprès des personnes diplômées). Et cinq ans après l'obtention de leur diplôme, les diplômé-es ayant participé à la première enquête sont à nouveau interrogés. L'enquête porte sur la situation professionnelle, l'adéquation entre la formation et l'emploi, le statut professionnel, le parcours professionnel, le taux d'occupation et le revenu. À l'heure actuelle, les données sur les diplômés HES relatives à la première et à la seconde enquête de 2007 sont disponibles et concernent respectivement les diplômes de 2006 et de 2002. Il s'agit donc de cohortes d'étudiant-es titulaires d'un diplôme

<sup>50</sup> KFH, *Evaluation des coûts concernant l'introduction du système de Bologne dans les hautes écoles spécialisées*, (élaborée sur mandat du Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP), Berne, 2003.

<sup>51</sup> En Autriche p. ex., le diplôme master HES est considéré comme le diplôme « habituel » (*Regelabschluss*). En Allemagne, près de 50 % des étudiant-es HES suivent des études master (conformément aux données HIS de 2005), cité par l'OFS, *Perspectives de la formation, Scénarios 2009 – 2018 pour les hautes écoles*, Neuchâtel, 2009, p. 28). Il convient toutefois de noter que premièrement les formations dispensées par les HES en Allemagne et en Autriche sont en règle générale accessibles aux titulaires d'un certificat d'accès aux établissements d'enseignement supérieur de culture générale et que deuxièmement les étudiant-es ne doivent pas disposer au moment de l'accès d'une expérience ni de connaissances professionnelles.

HES selon « l'ancien » système d'études. Les données de l'enquête 2009, qui portent pour l'essentiel sur la nouvelle architecture des filières d'études, seront publiées à l'automne 2010.

### 1 Taux de diplômé-es actifs

Un an après l'obtention de leur titre en 2006, 94,1 % des diplômé-es HES exercent une activité lucrative, 3,1 % sont sans travail et 2,9 % ont renoncé à une activité lucrative. Ces chiffres varient d'une HES et d'un domaine d'études à l'autre. Les taux d'étudiant-es sans travail de la HES-SO (6,4 %) et de la SUPSI (9,8 %) sont relativement hauts, mais s'expliquent par la situation en règle générale moins favorable sur le marché du travail en Suisse romande et au Tessin. Les taux de sans-emploi dans les domaines d'études de l'architecture, construction et planification (0,8 %) et de la santé (0,5 %) sont, eux, très faibles<sup>52</sup>.

### 2 Revenu

Une année après l'achèvement des études, le revenu brut des diplômé-es HES se situe aux environs de 76 000 francs (médiane), dans le quartile supérieur à 85 000 francs et dans le quartile inférieur à 66 000 francs. Le revenu varie fortement selon le domaine d'études et la région considérés.<sup>53</sup> Le revenu augmente cinq ans après l'obtention du diplôme, entre 12 000 et 15 000 francs selon le quartile.

## **4.1.5 Troisième cycle**

La réforme de Bologne prévoit un troisième cycle depuis 2003 (communiqué de Berlin). La formation master doit aussi offrir la possibilité d'accéder à des études de doctorat. La discussion sur l'habilitation des HES à délivrer des doctorats est menée à différents niveaux en Europe. Certains pays (dont la Norvège) estiment que les HES peuvent être habilitées à délivrer des doctorats, mais que ce droit ne s'étend pas à l'intégralité d'une haute école, mais uniquement aux unités qui remplissent les critères de qualité correspondants. D'autres pays (notamment l'Allemagne) préfèrent un modèle de coopération entre les universités et les HES. D'autres pays encore (dont le Royaume-Uni) envisagent de proposer, outre des programmes de doctorat orientés vers la recherche, des doctorats orientés vers la pratique (dit *professionnal doctorates*).

En Suisse, il n'est pas prévu actuellement d'habiliter les HES à délivrer le titre de doctorat. La discussion de cette opportunité est menée de manière controversée<sup>54</sup>. L'ancien président du Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP, Rainer Huber, est d'avis que « les étudiant-es HES devraient en règle générale pouvoir effectuer un doctorat dans des universités. En ce sens, les réglementations concernant le passage des HES aux universités devraient permettre aux diplômé-es HES d'entreprendre un doctorat dans une université au sein du même domaine d'études sans perte importante de temps »<sup>55</sup>. La question de la formation doctorante revêt une importance toute particulière pour tous les domaines d'études HES où aucune formation équivalente ou adéquate n'est dispensée dans les universités suisses. Cela concerne en premier lieu les domaines d'études artistiques, mais aussi les domaines d'études Travail social et Santé. La situation dans les domaines d'études artistiques est plus préoccupante par le fait que dans de nombreux pays européens, les hautes écoles d'art constituent un type de haute école habilitée à délivrer des doctorats.

La KFH a adopté l'attitude suivante en matière de « troisième cycle » :

<sup>52</sup> Source : OFS : *Indicateurs des hautes écoles spécialisées. Impact Taux de diplômés actifs HES* : Voir aussi : OFS, *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2007*, Neuchâtel, 2008.

<sup>53</sup> Source : OFS : *Indicateurs des hautes écoles spécialisées. Impact – Revenu des diplômés HES* : [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60503.605.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60503.605.html).

<sup>54</sup> Voix favorables : voir p. ex. Markus Zürcher, *Bilanz und Ausblick zur SAGW-Herbsttagung « Die Universität der Zukunft »* : « La séparation déjà diffuse entre les universités et les HES va pour l'essentiel disparaître à plus ou moins brève échéance, puisque les corps enseignant-es des deux types de hautes écoles sont toujours plus constitués de diplômé-es des deux domaines et que de nombreuses HES, au vu de leurs aspirations à l'excellence, atteindront un niveau de performance tel que l'habilitation à délivrer des doctorats ne pourra pas leur être refusée. » dans *Bulletin SAGW* 4 05, p. 19, ou Rudolf Strahm, *Gleichwertig und andersartig*, Exposé présenté à la conférence du Bürgenstock, 2010 : « Je suis aujourd'hui partisan (de l'octroi) de l'habilitation à délivrer des doctorats aux hautes écoles spécialisées et surtout aux hautes écoles pédagogiques, en particulier à cause de leur relève et de leurs propres enseignant-es (...) ».

<sup>55</sup> Rainer Huber, „Schweizer Fachhochschulen – Profil eines Hochschultypus im Spiegel laufender Reformen. Eine Lagebeurteilung aus interkantonaler Sicht“ dans Rolf Dubs et al., *Bildungswesen im Umbruch*, Zurich, Editions NZZ, 2006.



- La question du niveau du doctorat est très importante pour trois raisons :
  1. En tant que hautes écoles équivalentes aux autres types de hautes écoles, les HES doivent être intégrées complètement dans la réforme de Bologne. Cela vaut aussi pour le troisième cycle.
  2. La question du doctorat est liée à celle de la formation de la relève (assistant-es et enseignant-es) dans les HES.
  3. La formation dispensée dans les HES ne saurait aboutir à un cul-de-sac dans une carrière académique.
- Les étudiant-es HES disposant d'un diplôme master et compétents doivent pouvoir effectuer des études de doctorat dans leur domaine d'études. La KFH salue, en ce sens, la prise de position commune des universités suisses sur le doctorat<sup>56</sup>. Ce document dispose que le doctorat est certes conçu sur la base d'études de master universitaires, mais en « cas de qualifications scientifiques avérées, l'accès est aussi possible avec un master d'un autre type de haute école ».
- Une plus grande intégration des HES doit, à moyen terme, être envisagée pour ce qui est de la formation doctorante, que ce soit selon un modèle coopératif (responsabilité commune des HES et des HEU pour les doctorants HES) ou par l'octroi aux unités HES de l'habilitation à délivrer des doctorats sur la base de critères de qualité à remplir. La KFH ne plaide pas pour une habilitation intégrale des HES à délivrer des doctorats.
- En ce qui concerne les domaines d'études ne connaissant pas d'équivalents dans une HEU suisse, il s'agira, ces prochaines années, de développer des modèles permettant aux diplômé-es HES d'obtenir un doctorat. La KFH émettra des propositions à ce sujet en temps opportun.

#### 4.1.6 Constatations et appréciations

(1) Les HES ont achevé avec succès la refonte des filières d'études sanctionnées par un diplôme en filières d'études bachelor et l'extension de l'offre aux filières d'études master. La nouvelle architecture des filières d'études est aujourd'hui acceptée au sein des HES autant par les étudiant-es que par les enseignant-es. Les HES ont tiré parti du processus de Bologne pour repenser de fond en comble leur mandat de formation et développer leur propre programme et pour concevoir des filières d'études entièrement nouvelles. Ces travaux ont été l'occasion de renforcer la collaboration entre les enseignant-es et l'orientation interdisciplinaire des filières d'études, laquelle a permis d'améliorer l'orientation vers le marché des filières d'études HES. L'aptitude professionnelle octroyée par les diplômes bachelor dans les filières d'études où cela est possible, est reconnue comme un atout et traitée de manière proactive par les HES.

(2) De nombreuses HES et de nombreux établissements partenaires ont entrepris, parallèlement à la réforme de Bologne, des réformes organisationnelles (p. ex. fusions et concentrations) et des modifications de la structure de gestion (p. ex. départementalisation, introduction de secteurs, augmentation/diminution du nombre de niveaux de gestion). La réforme de Bologne a interféré avec d'autres processus de changement, ce qui a compliqué et complexifié les processus de refonte. Le processus de Bologne et les processus parallèles de développement organisationnel avaient une fonction identitaire. Les HES sont aujourd'hui plus fortes et plus cohérentes que par le passé et se sont établies dans le paysage des hautes écoles sur les plans national et international. Elles ont été soutenues dans leur tâche par les principes organisationnels et l'uniformisation des notions données par le processus de Bologne.

(3) Le processus de Bologne a constitué un défi particulier pour les domaines artistiques des HES. La Suisse est l'un des rares pays où les filières d'études artistiques sont intégrées dans les HES. De ce fait, les HES n'ont pour ainsi dire pas pu s'inspirer d'exemples référentiels appropriés, même à l'étranger. En outre, les principes organisationnels de Bologne ne sont pas spécialement centrés sur les besoins des formations artistiques. Aujourd'hui, on peut cependant constater que, grâce au travail intense consenti par les conférences spécialisées (Conférence des Hautes écoles de musique suisses [CHEMS], Conférence des Hautes écoles de théâtre suisses [CHETS], Conférence des directeurs des Hautes écoles suisses d'arts et de design [CDAD]), il a été possible de

<sup>56</sup> CRUS, *L'excellence par la recherche. Position commune des universités suisses sur le doctorat*, Berne, 2009.

mettre en œuvre de manière adéquate la réforme de Bologne dans les domaines artistiques et de réformer les filières d'études correspondantes sans les dénaturer.

(4) Le pilotage général de la mise en œuvre de la réforme de Bologne a, dans l'ensemble, fait ses preuves. Les recommandations élaborées par l'organisation de projet de la KFH, en particulier la « best practice » et le guide pour les filières d'études master, se sont avérées des documents de référence très utiles pour la refonte des filières d'études et ont été reconnues bien au-delà des HES suisses. Compte tenu des expériences et des élargissements opérés dans le processus de Bologne au travers des communiqués successifs des ministres chargés de l'enseignement supérieur, ces documents de référence font l'objet actuellement de mises à jour et d'adaptations.

(5) Lors de la réforme des filières d'études, les étudiant-es n'ont été le plus souvent que peu représentés, l'essentiel du travail étant accompli au sein de projets lancés par les directions des HES ou leurs établissements partenaires, par les responsables des filières d'études et par les enseignant-es. La réforme de Bologne prévoit cependant une participation active des étudiant-es dans toutes les questions relevant de l'organisation des études. La participation des étudiant-es est réglée de façon très diverse dans les HES. Une « unité de doctrine » fait encore largement défaut sur le plan national.

(6) L'adaptation formelle des anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme, caractérisées par une durée des études de 3 à 3 ½ ans, à la nouvelle structure des filières d'études bachelor et la modification des désignations n'ont pas posé de gros problèmes. La réduction de la durée des études, parfois d'un semestre, a été certes jugée regrettable, mais comme elle était liée à la réforme du contenu des études, elle a finalement été bien acceptée. La crainte exprimée ici et là que les nouveaux diplômes bachelor ne soient pas équivalents aux diplômes introduits antérieurement avec succès, reposait à la fois sur la réduction de la durée des études et sur la nouvelle orientation curriculaire et les modifications didactiques opérées (p. ex. diminution des heures de présence et augmentation des heures d'étude personnelle). Les doutes émis à propos de l'acceptation dans la pratique n'étaient pas tant fondés sur les nouvelles notions, mais plutôt sur la nouvelle compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage couplée à la nouvelle structure des études et aux résultats attendus.

(7) Dans les filières d'études dont la durée était jusqu'ici de quatre ans et plus, le défi a constitué à répartir le programme entre une filière d'études bachelor et une filière d'études master. Un raccourcissement sur trois ans de la filière d'études sanctionnée par un diplôme avec la même exigence de qualification n'était ni possible ni prévue d'ailleurs par les régulateurs. Le nœud du problème a été en particulier de savoir que signifiait dans ces filières d'études l'exigence de l'employabilité pour le premier diplôme et comment en tenir compte.

(8) D'une part, l'introduction des nouvelles désignations de la structure des études a entraîné la disparition du titre « diplôme HES ». Certains ont déploré la disparition tout particulièrement de la désignation du type de haute école (p. ex. ingénieur HES), introduite avec succès et bien établie dans la pratique. D'autre part, le domaine des hautes écoles suisses, avec la nouvelle structure des filières d'études et la désignation uniforme des niveaux d'études, bénéficie désormais d'une nomenclature commune compréhensible sur le plan international, ce qui constitue un avantage pour leur visibilité et leur transparence.

(9) Le Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP, en accord avec les conférences des recteurs, a défini un cadre clair en arrêtant un nombre fixe de crédits pour la formation bachelor (180 crédits ECTS équivalent à un cycle complet d'études en trois ans). D'autres pays ont opté sur ce point pour des réglementations plus souples. Le cadre fixe s'est révélé une aide qui a permis d'éviter l'abord de certaines discussions et de pouvoir ainsi se concentrer sur les questions de fond et de didactique. Dans la pratique, ces conditions se sont avérées trop rigides. Dans le domaine des soins par exemple, on a conservé pour certaines professions réglementées des directives spécifiques émises par l'UE avec leurs exigences particulières (p. ex. en ce qui concerne la formation pratique), celles-ci ne pouvant pas être remplies dans le cadre prévu de trois ans de formation. La solution retenue, qui passe par l'accomplissement de modules complémentaires ne donnant pas droit à des crédits, n'est guère élégante ni conforme du reste à l'esprit de Bologne.

(10) Le fait que les HES peuvent aussi proposer des filières d'études master permet de couvrir des besoins en formation supplémentaires pour l'économie et la société. Pour la plupart des domaines d'études HES, elles constituent un nouveau niveau de formation avec des profils de qualification non encore offerts jusque-là. La planification de telles filières d'études de haute qualité a représenté un grand défi, ce d'autant plus que les conditions en matière d'exigences posées par la Confédération et les cantons sont très élevées. Jusqu'à la rentrée scolaire 2008, en raison d'un examen qualitatif complet, 65 concepts ont été autorisés parmi les concepts déposés en 2008 pour autorisation auprès de la Confédération. Pour l'instant, il n'est pas possible de se prononcer définitivement sur l'acceptation des formations master dans la pratique, car à l'exception des filières d'études en architecture et en cinéma, les premiers diplômes master ne seront décernés qu'à partir du milieu de l'année 2010. Les premiers échos provenant de la pratique ou des étudiant-es sont néanmoins positifs.

(11) L'un des points problématiques est la pratique restrictive relative à la durée autorisée des filières d'études master (la plupart du temps 1 ½ an = 90 crédits ECTS) pour des filières d'études bachelor strictement définies à 180 crédits ECTS. Cette rigidité entraîne des difficultés lors de coopérations avec des hautes écoles étrangères réglementées en partie différemment et rend plus difficile le passage aux études sanctionnées par un doctorat dans les établissements à l'étranger exigeant 300 crédits pour l'obtention du diplôme master. La durée plus courte des filières d'études master en Suisse les rend inintéressantes pour les étudiant-es souhaitant suivre ensuite des filières d'études à un niveau supérieur.

(12) Le troisième cycle prévu dans le processus de Bologne est un sujet ouvert requérant encore des discussions intenses. La réglementation actuelle pour l'accès aux études de doctorat en Suisse n'est pas satisfaisante. Le recrutement d'étudiant-es étrangers pour effectuer des études de doctorat en Suisse est gênant, alors que leur accès pour les diplômées HES suisses est encore truffé d'obstacles. À plus long terme, il conviendra de faire dépendre l'octroi de l'habilitation à délivrer des doctorats de critères devant être remplis par une unité de haute école et non pas selon le type de haute école.

(13) Les conférences des recteurs ont élaboré un cadre national de qualifications, dont l'utilisation devra être vérifiée lors de l'accréditation institutionnelle postérieure. Jusqu'ici, on ne se représente pas encore très bien l'impact de ce cadre national de qualifications sur les filières d'études et ses modalités concrètes d'application dans les HES. Il faudra dans ce domaine concevoir des solutions en collaboration avec les autres conférences des recteurs.

(14) La réforme de Bologne a dû être mise en œuvre dans les HES sans moyens financiers supplémentaires, et cela, malgré le fait que le développement d'un nouveau cycle d'études était lié à des exigences particulières relatives à la recherche et que certains pans de la réforme de Bologne sont coûteux, notamment l'administration et la gestion des crédits ECTS, ainsi que l'accréditation. La réalisation de ce projet a exigé des enseignant-es un engagement extraordinaire qui n'a pas pu être indemnisé de manière appropriée. Elle a aussi requis des prestations exigeantes à divers échelons du management, afin de pouvoir organiser les processus de façon ciblée sur les objectifs.

#### **4.1.7 Résumé**

La nouvelle structure des études a été mise en place avec succès dans les HES pour les deux premiers cycles (bachelor, master). Ceux-ci sont désormais établis et acceptés dans les HES. L'acceptation dans la pratique a augmenté avec les expériences des premiers diplômé-es bachelor. La possibilité d'offrir des filières d'études au niveau du master est saluée autant par les HES que par leurs étudiant-es et a été mise à profit avec succès. Les réglementations relativement rigides, en particulier concernant le volume des filières d'études, ont constitué une aide dans un premier temps, mais elles devront être réexaminées à l'avenir. Au nombre des points encore en suspens, on compte l'accès au troisième cycle prévu par le système de Bologne et la participation des étudiant-es.

Les points suivants concernant la structure des filières d'études doivent encore être clarifiés :

- le volume des études bachelor ;
- le volume des études master ;
- l'accès aux formations doctorales, respectivement l'intégration des HES dans la formation doctorale ;
- l'adaptation des documents de référence de Bologne (recommandations) de la KFH ;
- la participation et la codécision des étudiant-es ;
- l'utilisation du cadre national de qualifications.

## 4.2 Organisation des filières d'études

Les consignes données pour l'organisation interne des filières d'études, en particulier la nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui est à la base « des filières d'études de Bologne » a davantage réformé le paysage des hautes écoles que la nouvelle structuration formelle des études. La présente section traite d'abord la conception de l'organisation des études dans la réforme de Bologne selon les ministres chargés de l'enseignement supérieur, puis les conditions fixées par les régulateurs suisses pour le domaine des HES et finalement les recommandations de la KFH dans ce domaine.

Sa deuxième partie est consacrée à la mise en œuvre. Elle expose les éléments mis en œuvre, les formes revêtues et les expériences retirées.

### 4.2.1 Organisation des filières d'études avant la réforme de Bologne

Les filières d'études des HES avant la réforme de Bologne présentaient dans la plupart des domaines d'études les caractéristiques suivantes : (1) filières d'études courtes formant un ensemble cohérent (de 3 à 3,5 ans<sup>57</sup> – durée moyenne des études selon l'OFS : 3,4 ans<sup>58</sup>), (2) des programmes construits sur l'input (volume de travail à fournir) avec des plans d'études basés sur des règles de savoir reconnues et acquises, (3) des programmes fortement axés sur l'aspect pratique et utilisable et l'employabilité immédiate des diplômé-es dans le champ professionnel, (4) un apprentissage géré par l'enseignant-e, un enseignement sous la forme de séminaires (exposé de l'enseignant, dialogues didactiques), (5) un enseignement dans des groupes d'apprentissage homogènes et stables (classes) avec présence obligatoire des étudiant-es (6) des examens à la fin de chaque semestre ou de chaque année avec promotion semestrielle ou annuelle (7) un nombre élevé de leçons hebdomadaires (8) un nombre élevé de semaines d'enseignement par semestre, (9) la répétition du semestre ou de l'année en cas d'échec, (10) de bonnes conditions d'encadrement, encadrement étroit des étudiant-es par les enseignant-es, (11) un très faible soutien aux enseignant-es par des assistant-es dans le domaine de l'enseignement, (12) des accords didactiques particuliers selon le domaine d'études (p. ex. enseignement individuel dans les domaines d'études artistiques, enseignement en laboratoire, supervision, etc.), (13) une répartition des études en formation de base (en général 1 an) et formation principale, (14) dans certains cas, une réalisation du travail de diplôme après la fin des cours (7<sup>e</sup> semestre).

### 4.2.2 Organisation des filières d'études avec la réforme de Bologne

La Déclaration de Bologne de 1999 ne donne que peu d'indications au sujet de l'organisation interne des d'études. Elle cite toutefois deux instruments dont l'utilisation influence fortement l'organisation des études. Il s'agit du supplément au diplôme (*Diploma Supplement, DS*), dont le but est de rendre les titres lisibles et comparables au-delà des frontières et de promouvoir les qualifications utiles sur le marché du travail, et le

<sup>57</sup> Office fédéral de la statistique OFS (Jacques Babel), *Durée moyenne de présence dans les études HES*, Neuchâtel 2007.

<sup>58</sup> Dans quelques domaines d'études (p. ex. Psychologie appliquée, Arts) la durée des filières d'études était en général de 4 ans ou plus.

système de crédits ECTS (*European Credit Transfer System*). Ce dernier est considéré comme un moyen de promouvoir la mobilité. Selon le communiqué de Prague (2001), les crédits servent à garantir la transférabilité (prise en compte) d'un établissement d'enseignement supérieur vers un autre ou d'une filière d'études vers une autre, et l'accumulation de crédits permet d'obtenir un diplôme lorsque le nombre de points requis est atteint.

Le cadre de qualifications est un nouvel instrument venu s'ajouter aux deux précédents en 2003 (rencontre ministérielle de Berlin) et qui influence l'organisation des études. Il sert à définir des qualifications en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profils. Chaque pays l'élabore par rapport à la structure de son système d'enseignement supérieur. Aussi bien le communiqué de Prague (2001) que le communiqué de Londres (2007) complètent les déclarations au départ fortement axées sur les qualifications requises par le marché du travail pour en faire un objectif des études de l'enseignement supérieur. Le communiqué de Prague précise que les programmes peuvent et même doivent présenter des orientations et des profils différents, afin que les établissements de l'enseignement supérieur répondent aux besoins de formation aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels. Le communiqué de Londres insiste sur ce point, en soulignant l'importance de réformer les programmes pour des qualifications mieux adaptées à la fois aux besoins du marché du travail et à la poursuite des études. Et pour conclure, dans le communiqué de Louvain/Louvain-la-Neuve (2009) deux déclarations au sujet de l'organisation des filières d'études sont énoncées : d'une part, l'enseignement supérieur doit doter les étudiant-es d'un haut niveau de connaissances, capacités et compétences dont ils et elles auront besoin tout au long de leur vie professionnelle. Il s'agit ici de compétences qui sont souvent subsumées dans la notion de « compétences clés ». Il est demandé d'autre part que les programmes transmettent une formation centrée sur l'étudiant-e, qui responsabilise chaque étudiant-e. Cette formation nécessite de nouvelles démarches pour enseigner, pour apprendre et pour mettre à disposition des étudiant-es des structures d'encadrement et de conseil efficaces. La réforme des programmes est donc comprise comme un processus continu produisant des parcours de formation diversifiés, de grande qualité et davantage personnalisés. Ces déclarations toujours plus étendues sur l'organisation des filières d'études ne sont pas cohérentes entre elles et ne satisfont pas aux exigences d'un concept en soi harmonisé. Elles laissent une grande marge d'interprétation.

Les instruments cités dans la Déclaration de Bologne, les crédits ECTS et les « suppléments au diplôme », ont été développés par la Commission européenne pour la mise en œuvre du programme d'échange d'étudiant-es (ERASMUS) dans le but de faciliter la reconnaissance des périodes d'études effectués à l'étranger. La première version a été publiée en 1998 sous le titre *Système européen de transfert de « crédits » ECTS – Guide de l'utilisateur de l'ECTS*<sup>59</sup> et testée d'abord dans 145 établissements européens de l'enseignement supérieur. Le guide ECTS a été remanié à plusieurs reprises. La version actuelle date du 6 février 2009. Le processus de Bologne s'est référé à ces deux instruments pour ses travaux de réforme de l'organisation des filières d'études. C'est pourquoi nous les expliquons ici dans le contexte de l'organisation des filières d'études.

Le « supplément au diplôme » (SD) est un modèle permettant de décrire une filière d'études. Il a été élaboré par un groupe de travail commun de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO<sup>60</sup>. Le « supplément au diplôme » se compose de huit parties informatives : (1) le titulaire du diplôme, (2) le diplôme, (3) le niveau et la fonction de la qualification, (4) le contenu du diplôme et les résultats obtenus (5) la fonction du diplôme, (6) les renseignements complémentaires, (7) la certification du supplément au diplôme (8) les renseignements concernant le système national d'enseignement supérieur. Le « supplément au diplôme » a été intégré dans le guide ECTS, qui le décrit comme un dossier d'information.

Les crédits ECTS se réfèrent au volume de travail devant être fourni par l'étudiant-e pour acquérir les qualifications requises au terme d'un module. Ils sont la valeur numérique qui décrit la charge de travail des

---

<sup>59</sup> Commission européenne, éducation et formation, jeunesse, *Système européen de transfert de « crédits » ECTS. Guide de l'utilisateur de l'ECTS*, Bruxelles, 31 mars 1998.

<sup>60</sup> Voir *Outline Structure for the Diploma Supplement* : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_fr.htm).

étudiant-es par rapport aux objectifs pédagogiques. Un crédit ECTS équivaut à 25 à 30 heures de travail fourni par l'étudiant. Il est attribué pour toute la durée des études et pas seulement pour l'enseignement dispensé par un professeur. Une année d'études à plein temps correspond à 60 crédits ECTS (= 1500 à 1800 heures de travail). On attribue des crédits ECTS à chaque cours ou module sur la base du nombre d'heures de travail supposé qu'il représente pour l'étudiant-e. L'étudiant-e reçoit ce nombre de crédits ECTS pour la prise en compte de ses études s'il ou elle a fourni les prestations qualifiantes exigées pendant le cours (p. ex. examens).

Le système ECTS comprend aussi l'échelle de notation ECTS dont l'objectif est de permettre la comparabilité entre les systèmes de notation nationaux. C'est en fait un tableau de conversion d'un système de notation dans un autre. L'échelle de notation ECTS prévoit quatre niveaux : le groupe des 10 % les meilleurs obtient la note A (excellent), celui des 25 % suivants la note B (très bien), celui des 30 % suivants la note C (bien), celui des 25 % suivants la note D (satisfaisant) et les 10 % restants la note E (suffisant). Les notes ECTS FX (insuffisant, travail supplémentaire nécessaire) et F (insuffisant, travail supplémentaire considérable nécessaire) sanctionnent des résultats qui n'ont pas permis aux étudiant-es de se qualifier. Les étudiant-es qui obtiennent cette évaluation pour leur travail n'ont droit à aucun crédit ECTS. Il incombe aux pays ou aux établissements d'enseignement supérieur d'harmoniser leur système de notation avec l'échelle de notation ECTS. Pour établir la qualification des premiers 10 % et des catégories suivantes, il faut disposer d'une cohorte statistiquement suffisante et qui, en règle générale, ne se réfère pas à une seule année d'âge ou à une classe.

La dernière version du guide d'utilisation ECTS de 2009 précise que cette échelle de notation s'est avérée trop compliquée à mettre en œuvre pour une comparaison internationale. Elle propose maintenant d'en rester aux systèmes de notation nationaux, mais de les compléter en indiquant le pourcentage effectif d'étudiant-es recevant chaque note dans le système national.

Les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur ont adopté à la Conférence de Bergen (2005)<sup>61</sup> le cadre global de qualifications permettant, à l'aide d'indicateurs, de délimiter les trois cycles de Bologne : bachelor / master / doctorat. Ils se sont engagés à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications européen. Ce cadre global européen repose sur les « descripteurs de Dublin » développés par un groupe informel de spécialistes de l'enseignement supérieur dans le cadre du projet Joint Quality Initiative ([www.jointquality.org](http://www.jointquality.org)), tout d'abord pour les deux premiers cycles (bachelor, master), plus tard aussi pour le troisième cycle (doctorat). Les descripteurs indiquent les exigences requises pour l'obtention d'un diplôme dans les différents niveaux de formation. Ils comprennent cinq catégories : (1) connaissances et compréhension, (2) application des connaissances et de la compréhension, (3) capacité de former des jugements, (4) savoir-faire en termes de communication (5) capacités d'apprentissage en autonomie.

#### **4.2.3 Conditions des régulateurs concernant l'organisation des filières d'études**

Les régulateurs suisses de la formation dans les hautes écoles spécialisées ont fixé les conditions suivantes au sujet de l'organisation des filières d'études :

##### 1 Confédération

*Loi sur les hautes écoles spécialisées : (révision de 2004)*

- Le cycle bachelor prépare en règle générale à un diplôme attestant la qualification professionnelle.
- Le cycle master transmet des connaissances complémentaires approfondies, spécialisées et fondées sur la recherche et prépare à un diplôme attestant une qualification professionnelle supérieure.

---

<sup>61</sup> Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Published by Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen 2005.

- Introduction de la notion de « prestations exigées » en remplacement des notions « d'examen final » et de « contenu ». Le message accompagnant la révision de la loi<sup>62</sup> dispose que les prestations exigées sont fixées selon les principes du système de crédits ECTS.

#### *Directives du DFE pour l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études*

Dans les normes concernant l'accréditation, il est stipulé au sujet des normes de qualité s'appliquant aux hautes écoles spécialisées pour le domaine à examiner Enseignement ce qui suit :

*2. La haute école spécialisée dispose d'une offre de filières structurée et coordonnée selon les principes de la Déclaration de Bologne.*

Au sujet des normes de qualité s'appliquant aux filières d'études, il est précisé pour le domaine à examiner Études ce qui suit :

*1. La filière dispose d'un plan d'études structuré qui correspond à la mise en œuvre coordonnée de la Déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées.*

*3. La filière dispose d'une structure modulaire liée à un système de crédits et à un système d'examens en cours d'études.*

### 2 Conseil des HES de la CDIP

#### *Directives pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques.*

Ces directives ont été édictées pour la mise en œuvre coordonnée de la déclaration de Bologne. En ce qui concerne l'organisation des filières d'études, elles disposent que les études de bachelor comprennent 180 crédits et les études de master 90 à 120 crédits. Les crédits sont attribués aux étudiant-es sur la base d'études contrôlées, en sachant qu'un crédit correspond à une prestation d'études qui peut être effectuée en 25 à 30 heures de travail (art. 2).

#### *Accord entre les HES de Suisse sur la reconnaissance réciproque études déjà effectuées dans une HES du 11 décembre 1997.*

Cet accord a été élaboré par un groupe de travail composé de différents représentant-es des HES (groupe de travail « reconnaissance des acquis d'études ») et contient l'invitation à reconnaître les prestations études qui ont été réalisés dans une autre HES. Le rapport final formule l'objectif que toutes les HES adhèrent à cet accord, ce qui a été fait par la suite.

### 3 Confédération et cantons

#### *Convention entre la Confédération et les cantons sur la création de filières d'études master dans les hautes écoles spécialisées (2007).*

Elle définit, en ce qui concerne l'organisation des filières d'études, que les filières d'études master visent l'acquisition de profils de compétences spécifiques et adaptés au niveau considéré.

#### **4.2.4 Recommandations de la KFH concernant l'organisation des filières d'études**

La KFH a approuvé des recommandations concernant l'organisation des filières d'études, principalement dans deux documents :

- 1 La conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations (2<sup>e</sup> édition mise à jour 2004) ;
- 2 Le développement de filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées - Un guide (janvier 2006).

---

<sup>62</sup> Message du 5 décembre 2003 concernant la modification de la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (03.076).

La KFH propose dans sa « best practice » de ne pas se limiter à un simple changement de dénomination, mais de définir une conception entièrement nouvelle des filières d'études existantes. Les éléments essentiels de la nouvelle conception sont les suivants :

(1) *Profil HES* : conception de la filière d'études en adéquation avec le profil<sup>63</sup> HES caractérisé par l'orientation vers la pratique et l'utilisation des savoirs et par le lien entre l'enseignement et la recherche.

(2) *Orientation vers les compétences* : définition précise des compétences significatives que les étudiant-es doivent avoir acquises au terme de leurs études. La KFH propose de s'inspirer des « descripteurs de Dublin » pour définir les compétences propres aux filières bachelor et master. Elle propose d'appliquer un modèle à quatre compétences : (1) compétences spécialisées, (2) compétences méthodologiques, (3) compétences sociales, (4) compétences personnelles.

(3) *Organisation des études* : organisation cohérente des études entre les compétences initiales des étudiant-es au moment de leur admission aux études et leurs compétences acquises au terme de celles-ci.

(4) *Modularisation* : répartition pertinente des études en unités de cours (modules) en définissant sans ambiguïté des compétences et des connaissances à acquérir dans le cadre d'un module. La KFH propose que chaque HES définisse un volume de module uniforme. Elle préconise d'adopter un volume de l'ordre de 5 ou 6 crédits ECTS pour tous les modules proposés par une HES. Dans sa « best practice », elle précise qu'en règle générale, les modules sont composés de plusieurs cours.

(5) *Système de crédits* : application du système de crédits ECTS qui consiste à affecter un nombre déterminé de crédits ECTS à un module. Dans sa « best practice », la KFH a recommandé aux HES d'appliquer le barème suivant : 1 crédit correspond à un volume de 30 heures de travail de la part de l'étudiant-e.

(6) *Échelle de notation* : la KFH a recommandé l'utilisation de l'échelle de notation ECTS, que ce soit en plus du système d'évaluation en vigueur ou à la place du système de notation appliqué jusqu'ici.

(7) *Principes didactiques* : la KFH a recommandé, par rapport aux anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme, de réduire la part d'heures de fréquentation des cours et d'augmenter la part de travail personnel, qu'il soit accompagné ou non. Elle indique à titre d'exemple une répartition des heures de travail entre 40 % de fréquentation des cours et 60 % de travail personnel. Elle mentionne aussi l'apprentissage du travail personnel, l'accompagnement du travail personnel des étudiant-es (*tutorat, coaching, scripts*) ainsi que les nouvelles formes d'enseignement pour les HES comme les cours magistraux, les ateliers, etc.

(8) *Supplément au diplôme* : la KFH a recommandé dans sa « best practice » l'utilisation du dossier d'information ECTS avec la description correspondante de la filière d'études (supplément au diplôme). Elle a publié un modèle adapté à la situation des HES suisses.

#### **4.2.5 Etat de la mise en œuvre**

L'état de la mise en œuvre de la nouvelle organisation des filières d'études est présenté ici selon la structure thématique ci-après :

- 1 développement des filières d'études bachelor ;
- 2 développement des filières d'études master ;
- 3 conception de l'enseignement et de l'apprentissage – rôle des enseignant-es ;
- 4 modularisation ;
- 5 crédits ECTS ;
- 6 notes ECTS ;

---

<sup>63</sup> La KFH a fixé dans sa stratégie 2007 à 2012 les principaux éléments pour le positionnement stratégique de l'enseignement. KFH, Hautes écoles spécialisées : *La référence pour une formation supérieure orientée vers la pratique et une recherche profilée*, Berne, 2006.



- 7 supplément au diplôme ;
- 8 formes des études.

#### 4.2.5.1 Développement des filières d'études bachelor

La mise en œuvre formelle de la Déclaration de Bologne n'a été possible qu'après l'adaptation des conditions de régulation, ce qui fut fait pour l'année d'études 2005/2006. Les HES en avaient cependant déjà intégré certains éléments dans les travaux de réforme des programmes lors d'adaptations précédentes des plans de formation, dans la mesure où il avait été possible de faire ainsi. La « best practice », à la rédaction de laquelle les responsables de l'enseignement des HES ont participé, s'est révélée être un bon fil conducteur pour la conception des nouvelles filières d'études bachelor, puis des filières master conformes au système de Bologne. La KFH a également apporté son soutien en organisant des journées destinées à l'échange d'informations entre les responsables des filières d'études et en confiant aux Conférences spécialisées le mandat de formuler des compétences finales devant être acquises dans leur domaine respectif, pour les deux cycles d'études, afin de constituer un cadre servant à la détermination des compétences finales requises dans les différentes filières d'études. Ces projets de modèles de compétences ont été soumis à un spécialiste étranger, le professeur Wolff-Dietrich Webler de l'Université de Bielefeld<sup>64</sup>. Dans son expertise, il a utilisé la « best practice » de la KFH comme un cadre de référence et a aussi vérifié la concordance des grilles de compétences.

La KFH a été également active par rapport à la formation continue didactique des enseignant-es HES, afin de satisfaire aux nouvelles exigences en matière d'enseignement définies dans les conditions de Bologne. Elle a dirigé, de 2002 à 2007, avec le soutien financier de l'OFFT, un service d'information et de coordination pour la formation continue des enseignant-es (SIC) dans le domaine de la didactique et dans d'autres domaines en lien avec la fonction et, ce faisant, a encouragé la création de centres didactiques dans les HES, ainsi que la coordination et la diffusion de leurs offres.

Les concepts des filières d'études bachelor ont été soumis à un examen technique, proposé par la Commission fédérale des hautes écoles spécialisées (CFHES) et réalisé par des expert-es (évaluation des concepts des filières de bachelor [ECFB]). De novembre 2004 à novembre 2005, toutes les filières d'études bachelor nouvellement conçues ont fait usage de cette offre. La concordance des concepts avec la « best practice » de la KFH a été, ici aussi, une ligne directrice importante. Dans le cadre de l'évaluation des concepts, 190 concepts bachelor ont été déposés et examinés par les expert-es. Ils et elles se répartissaient dans les domaines d'études suivants : Technique (84), Économie (35), Design (18), Santé (15), Travail social (16), Arts (22). Les expert-es avaient prévu à l'origine une évaluation comportant 9 catégories : (1) Intégration dans la planification stratégique, (2) Nombre d'étudiant-es/demande, (3) Internationalisation/mobilité, (4) Concept de la filière, (5) Structure des études, (6) Aptitudes professionnelles/ caractère scientifique, (7) Organisation modulaire/ECTS, (8) Équipement, (9) Système qualité/encadrement. Les concepts n'ont finalement été évalués que sur la base des six catégories suivantes : (2), (3), (4), (5), (6) et (7), chacune étant rendue opérationnelle à l'aide de deux ou trois indicateurs.

L'expertise des concepts a donné un résultat que l'on peut qualifier de satisfaisant. Le rapport final ECFB<sup>65</sup> de la CFHES constate ce qui suit : « Les concepts déposés illustrent globalement un processus de restructuration largement établi et résolument entrepris dans les hautes écoles spécialisées. Le nombre élevé de concepts déposés démontre que les hautes écoles spécialisées abordent les défis de façon différenciée, engagée et compétente. » (p. 5). L'appréciation des expert-es ne se situe pas au niveau des catégories d'évaluation, mais à celui des indicateurs rendant celles-ci opérationnelles. Quasiment pour tous les éléments, les normes ont été atteintes à 70 %, voire plus. La norme n'a le plus souvent pas été atteinte (ou les indications étaient insuffisantes)

<sup>64</sup> Webler Wolff-Dietrich, *Kompetenzprofile von Absolventen in Studiengängen der Schweizer Fachhochschulen*, Prise de position sur les résultats des conférences spécialisées. Rapport établi sur mandat de la KFH, Bielefeld, 2004 (document de travail interne de la KFH).

<sup>65</sup> CFHES (auteurs : Euler Dieter, Wilbers Karl, Université de St-Gall) : *Evaluation des concepts des filières de bachelor dans les hautes écoles spécialisées ECFB*, Berne, 2006.

pour les points suivants : « Liens avec l'évaluation des prestations et le règlement de promotion » (catégorie d'évaluation 7), « Projets internationaux avec des institutions partenaires » (catégorie 3) et « Prise en compte de la recherche dans l'enseignement » (catégorie 6). À la suite de l'évaluation des expert-es, le rapport final ECFB a défini quelques axes et a proposé des mesures concrètes pour la suite du processus, sur la base des axes identifiés. La KFH a estimé que l'évaluation des concepts avait été une procédure utile pour établir la confiance entre les HES et les régulateurs, tous deux avançant en terre inconnue avec le système de Bologne.

La plupart des HES ont adapté leur offre au système de Bologne pour l'année d'études 2005/2006, quelques-unes ont choisi de le faire pour l'année 2006/2007. Aujourd'hui, toutes les offres ont été adaptées. Peu d'étudiant-es terminent actuellement leurs études selon l'ancien règlement d'examen et obtiennent en conséquence un diplôme HES. La KFH a élaboré une recommandation en 2004<sup>66</sup> pour le passage des étudiant-es d'une filière d'études sanctionnée par un diplôme dans une filière d'études bachelor. Elle déconseillait de donner aux étudiant-es la possibilité de passer du système actuel des études de diplôme au système de Bologne tout en recommandant, en cas de redoublement, que les étudiant-es poursuivent leur formation dans des filières d'études bachelor afin d'éviter de devoir gérer trop longtemps les deux types de filières d'études en parallèle.

#### 4.2.5.2 Développement des filières d'études master

Pour les HES, la conception des filières d'études master a débuté avec le lancement des filières d'études bachelor. Le calendrier établi prévoyait en effet que les diplômé-es bachelor puissent poursuivre leurs études sans interruption dans des filières master. Les HES ne connaissant pas jusqu'ici ce deuxième cycle d'études, elles se retrouvaient en pays inconnu. Aussi bien les régulateurs que la KFH et les hautes écoles ont été confrontés à de nouvelles questions. La Confédération et les cantons ont dû se mettre d'accord sur la façon de réglementer le domaine master dans les HES<sup>67</sup>, avec pour condition claire : les filières d'études master ne doivent pas entrer en concurrence avec les filières d'études bachelor ; en outre, elles ne doivent être accessibles qu'aux « meilleurs » étudiant-es HES, ce qui implique que l'offre master doit être limitée. Par ailleurs, les filières d'études master ne doivent être proposées que par des hautes écoles, départements ou domaines d'études qui remplissent les conditions qualitatives attendues. La CFHES a mandaté son membre, Rolf Dubs, de l'Université de St-Gall, pour qu'il élabore des critères devant s'appliquer à la reconnaissance et à l'accréditation des filières d'études master. Dans son rapport d'octobre 2005<sup>68</sup> Rolf Dubs décrit les différentes conditions à prendre en compte pour l'accréditation et formule huit critères intervenant dans la reconnaissance : (1) le début de la filière d'études master, (2) le profil, (3) les caractéristiques qualitatives des filières d'études master à plein temps et en cours d'emploi, (4) le pôle de recherche, (5) le profil et la composition du corps enseignant, (6) l'admission aux études master, (7) la coopération et l'internationalisation, (8) les filières d'études master en coopération, à savoir les filières d'études proposées en commun par plusieurs de leur sites de formation ou par plusieurs HES. Ce rapport a constitué la source de référence principale pour la détermination des exigences liées au master et pour leur intégration dans la convention master HES<sup>69</sup> entre la Confédération et les cantons, en particulier dans son annexe : exigences relatives à la gestion de filières d'études master.

Les exigences des régulateurs concernant la recherche ont représenté un défi particulier pour les HES. Les régulateurs exigeaient des HES, dans le domaine d'études de la filière d'études master correspondante, qu'elles « attestent de compétences en recherche dont l'importance se situe au moins à l'échelle nationale, ainsi que d'un nombre suffisant d'activités de recherche inscrites dans la durée et en lien avec le monde du travail et avec

<sup>66</sup> KFH: *Passage des filières de diplôme aux filières de Bologne, Recommandations*, Berne, 2004.

<sup>67</sup> Voir à ce sujet Rainer Huber, „Schweizer Fachhochschulen – Profil eines Hochschultypus im Spiegel laufender Reformen“ dans Rolf Dubs et al., *Bildungswesen im Umbruch*, Zurich 2006, p. 374.

<sup>68</sup> Rolf Dubs, *Anerkennungs-(Akkreditierungs-)kriterien für Master-Studiengänge an Schweizerischen Fachhochschulen*. Blue Print Master. Document de travail confidentiel de la CFHES, remis aux organes de la Confédération et de la CDIP. St-Gall/Berne 2005.

<sup>69</sup> *Convention du 24 août 2007 entre la Confédération et les cantons sur la création de filières d'études master dans les hautes écoles spécialisées* (Convention master HES).

d'autres institutions ». Les régulateurs exigeaient en outre que « les enseignant-es disposent, en plus des compétences requises pour l'enseignement, de compétences en recherche ». « L'importance nationale » des compétences en recherche a été rendue opérationnelle dans le cadre de la procédure d'autorisation en fixant un chiffre d'affaires annuel de recherche d'au moins 1 million de francs dans le pôle correspondant (ou de la preuve attestée par un-e expert-e). Ces exigences ont poussé les HES à donner une orientation plus marquée à leurs activités de recherche et à consentir des efforts et des investissements supplémentaires dans de nombreux domaines d'études où la phase de mise en place de la recherche n'en était qu'à ses débuts<sup>70</sup>. Les exigences ont dans l'ensemble contribué à renforcer la direction stratégique de la recherche et à clarifier la position des HES en tant qu'institution d'enseignement et de recherche de niveau haute école.

La KFH a élaboré pour sa part des recommandations complémentaires pour un développement coordonné des filières d'études master. Elle avait déjà publié en janvier 2005 sa conception du profil des filières d'études master HES<sup>71</sup>. Elle avait formulé des exigences particulières concernant (1) le profil et la composition du corps enseignant, (2) l'engagement du corps intermédiaire, (3) le niveau et le profil de compétences, (4) les conditions d'admission, (5) le lien entre l'enseignement et la recherche, (6) l'internationalisation, (7) l'infrastructure, (8) les coopérations, (9) le nombre d'étudiant-es. La procédure décrite dans la « best practice » a été appliquée pour la conception de ces filières d'études. Par la suite, il s'est révélé utile d'ajouter encore quelques compléments et aussi de formuler explicitement des conditions relatives aux masters en coopération. C'est ainsi que la KFH a approuvé un guide pour le développement de filières d'études master<sup>72</sup>. La planification proprement dite a eu lieu dans le cadre des Conférences spécialisées. Elles ont élaboré les profils de compétences et des concepts pour l'harmonisation des structures et des axes prioritaires s'étendant jusqu'aux coopérations. Les travaux de planification des Conférences spécialisées ont été menés presque en vase clos, en raison de la pression du temps, si bien que ce processus n'a pu être suffisamment piloté ni par la Commission de Bologne, ni par la KFH elle-même. Même les directions des HES se sont vues bientôt face à des accords qu'elles ne parvenaient pas à traiter dans le cadre des processus ordinaires de leurs hautes écoles. Bien souvent, les Conférences spécialisées traitaient directement avec l'OFFT pour clarifier des questions et faire examiner des concepts.

Dans le domaine d'études de la musique, la transformation des filières d'études sanctionnées par un diplôme en filières d'études conformes à l'architecture des filières d'études selon Bologne s'est heurtée à une problématique particulière en raison de la durée longue de ces anciennes études. L'OFFT a constitué un groupe de travail chargé de trouver une issue aux divergences de vues. La Conférence spécialisée des hautes écoles de musique suisses (CHEMS) prévoyait de réaménager le bachelor comme un diplôme généraliste n'attestant pas spécifiquement une qualification professionnelle. Le Conseil des HES de la CDIP avait toutefois sommé les HEM d'aménager la filière bachelor sous la forme d'une formation artistique et artistico-pédagogique qui confère aux diplômé-es les aptitudes requises pour l'enseignement d'un instrument dans les écoles de musique<sup>73</sup>. Le groupe de travail a recommandé à la majorité d'approuver le concept de la CHEMS et de reconnaître, avec quelques conditions, le « Bachelor of Arts in Music » généraliste dont le rôle est d'assurer la mobilité de son titulaire et de fournir des premières qualifications permettant d'exercer dans un cadre proche de la musique.

En avril 2007, c'est-à-dire avant l'approbation de la convention master HES, l'OFFT a fixé la procédure d'autorisation avec le calendrier suivant : dépôt des demandes jusqu'à la fin juin 2007 (pour le début de l'année scolaire 2008-2009), examen des demandes par l'OFFT et la CFHES ainsi que décision du DFE en décembre 2007. L'OFFT a reçu 86 demandes de filières d'études master jusqu'à la fin juin 2007. Elles se répartissent dans les différents domaines d'études, comme indiqué dans le tableau 6.

---

<sup>70</sup> Au sujet de l'avancement de la recherche dans les HES au début de la mise en œuvre de la réforme de Bologne, voir : Benedetto Lepori, Liliana Attar, *Research Strategies and Framework Conditions for research in Swiss Universities of Applied Sciences*, A Study mandated by CTI, Lugano, 2006.

<sup>71</sup> KFH : *Profil des filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées. Recommandations*, Berne 2005.

<sup>72</sup> KFH : *Le développement de filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées – Un guide*, Berne 2006 (révisé en 2009)

<sup>73</sup> Cité ici d'après : OFFT, *Introduction des filières d'études bachelor et master dans les hautes écoles de musique suisses. Rapport du groupe de travail mandaté par l'OFFT*, Berne, 2006.

Dans son évaluation globale<sup>74</sup>, le groupe de travail de la CFHES chargé d'examiner les demandes master en vue de leur autorisation est arrivé à la conclusion que les HES avaient fourni de grands efforts pour proposer des filières d'études master de qualité dans tous les domaines d'études. Les demandes sont de très bonne qualité et attestent aussi bien la compétence que l'engagement des HES. Le rapport relève en outre que des ententes ont été trouvées dans quasiment tous les domaines d'études, que ce soit sur le plan de la coordination ou des contenus. Le groupe de travail a ajouté des remarques critiques concernant la planification de renonciation, l'état d'avancement des activités de recherche, la délimitation par rapport aux masters de formation continue et le financement. Il a requis l'autorisation pour 56 demandes sans condition et pour 14 avec conditions. Pour 12 demandes, il a exigé des clarifications plus approfondies et a recommandé de rejeter 4 demandes. Le DFE a largement suivi ces requêtes. Le déroulement du processus d'autorisation des filières d'études master est présenté dans le tableau 7.

Tab. 6 Demandes de master par domaine d'études (situation en juin 2007)

Domaine d'études	Nombre de demandes	en %
Technique et technologies de l'information	10	11,6
Architecture, construction et planification	3	3,5
Chimie et sciences de la vie	4	4,7
Agronomie et économie forestière	0	0
Économie et services	19	22,2
Design	7	8,1
Santé	2	2,3
Travail social	5	5,8
Musique, arts de la scène et autres arts	34	39,5
Psychologie appliquée	2	2,3
Linguistique appliquée	0	0
Total	86	100

Source : 2<sup>e</sup> rapport de la CFHES<sup>75</sup>, p. 6

Tab. 7 Filières d'études master. Autorisations du DFE et lancement

Année	Nombre d'autorisations	Lancées (jusqu'à l'année d'études 2009/2010)
2005	5	5
2006	2	2
2007	64	61
2008	12	10
2009	7	5
2010	6	0
Total	96	83

Source : information OFFT (état au 28 mai 2010)

(Les filières d'études master créées dans le domaine d'études Sport ne relevant pas de la compétence du DFE, elles ne figurent pas dans le tableau ci-dessus. L'Office fédéral du sport (OFSP) a autorisé deux filières

<sup>74</sup> CFHES, 2<sup>e</sup> rapport (confidentiel) de la CFHES et de l'OFFT « Filières d'études master HES » à l'attention de la CFHES et du Conseil des HES de la CDIP. Berne, 2007, p. 29.

<sup>75</sup> CFHES, 2<sup>e</sup> rapport (confidentiel) de la CFHES et de l'OFFT « Filières d'études master HES » à l'attention de la CFHES et du Conseil des HES de la CDIP. Berne, 2007.

d'études master : le Master of Science en sport avec spécialisation sport d'élite, qui a débuté en 2008, et le Master en sport avec spécialisation en enseignement de l'éducation physique et du sport, filière pilote démarrant en septembre 2010).

Les filières d'études master sont recensées selon deux méthodes différentes dans les statistiques, soit d'après les autorisations du DFE, soit d'après les programmes qui sous-tendent les filières d'études afférentes. En ce qui concerne la deuxième méthode de calcul, les filières d'études master en coopération sont comptées comme une seule filière d'études, indépendamment du nombre de HES participantes. Les 96 autorisations du DFE correspondent dans ce calcul à 73 filières d'études master.

Si l'on applique la méthode de décompte selon les programmes (curricula), la répartition des filières d'études master entre les domaines d'études et le nombre d'étudiant-es se présente comme suit :

Tab. 8 Filières d'études par domaine d'études et nombre d'étudiant-es à la fin 2009

Domaine d'études	Nombre de filières d'études	Étudiant-es en 2009
Architecture, construction et planification	6	231
Technique et technologies de l'information	3	414
Chimie et sciences de la vie (y compris l'agriculture et l'économie forestière)	1	102
Économie et services	14	762
Design	8	327
Sport	1	30
Musique, arts de la scène et autres arts	31	2320
Linguistique appliquée	1	35
Travail social	3	146
Psychologie appliquée	2	98
Santé	1	9
Total	71	4444

Source : OFFT, OFS ; HEFSM

Au début de l'année d'études 2009/2010, sur les 90 filières d'études master autorisées, 83 (ou 71 selon la méthode de calcul des programmes) ont commencé leurs activités. On peut supposer que les autres filières d'études master n'ont pas atteint le nombre minimal d'étudiant-es requis et n'ont de ce fait pas pu être lancées. De prime abord, le nombre de filières d'études actives peut paraître élevé, mais il faut tenir compte du fait, d'une part, que dans les domaines d'études Design, Musique, arts de la scène et autres arts, Psychologie appliquée et Linguistique appliquée, il s'agit principalement de filières issues de la refonte des anciennes longues filières d'études sanctionnées par un diplôme (4 ans ou plus) et, d'autre part, que les filières bachelor et master actuelles réunies remplacent les anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme.

#### 4.2.5.3 Conception de l'enseignement et de l'apprentissage – rôle des enseignant-es

Une conception différente de l'enseignement et de l'apprentissage est à la base des filières d'études bachelor et master par rapport aux anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme. On la désigne souvent par le slogan « *shift from teaching to learning* », ce qui signifie des programmes davantage orientés vers les compétences et qui mettent l'accent sur la responsabilité des étudiant-es face à leur formation de niveau haute école. Un grand nombre de HES ont intégré la nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage dans

leur plan directeur l'ont formulée dans des documents spécifiques. De tels principes d'enseignement accompagnés d'objectifs correspondants font parfois aussi l'objet de conventions de prestations entre la direction de la haute école et les sites de formation (p. ex. FHNW).

Cette nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage a aussi modifié le rôle des enseignant-es. Ils et elles sont devenus aujourd'hui des accompagnateurs et accompagnatrices de processus d'apprentissage, donnant la motivation nécessaire à l'acquisition du savoir et contribuant à la mise en œuvre et à l'application du savoir. Leur nouveau rôle exige des compétences différentes de celles des enseignant-es chargés de transmettre le savoir. Outre les compétences spécialisées et méthodologiques, ils et elles doivent aussi posséder les compétences sociales indispensables à la fonction de conseiller. A cela s'ajoute les nouvelles compétences en recherche exigées des enseignant-es HES pour les filières master, cet élargissement de leur rôle leur donne de nouvelles chances et leur ouvre de nouvelles perspectives. Ces deux processus qui se déroulent en parallèle conduisent à moyen terme à une nouvelle composition du corps enseignant des HES avec un profil d'exigences différent.

La réforme de Bologne a donné un grand coup d'accélérateur au développement des HES en matière de formes d'enseignement et d'apprentissage. D'une part, la subdivision des études en heures de fréquentation des cours et en heures d'études personnelles, individuelles et encadrées et, d'autre part, l'orientation vers les compétences en lien avec la question sur la meilleure façon de vérifier les compétences acquises ont été à l'origine de ce remaniement de l'enseignement et de l'apprentissage. Afin de relever ces défis didactiques, les HES ont préparé des offres de formation continue pour les enseignant-es et parfois mis en place des centres didactiques (p. ex. HSLU, HES-SO, BFH, SUPSI) qui souvent, en plus de la formation continue, proposent aussi des prestations de conseil pour les questions didactiques des enseignant-es ou des responsables des filières d'études. Plusieurs hautes écoles spécialisées ont décrété obligatoire la fréquentation d'une formation continue ou en ont fait une condition supplémentaire pour l'obtention du titre de professeur-e.

Cette nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage a constitué un défi d'envergure aussi bien pour les directions des HES que pour les enseignant-es. Si certains n'ont pas été en mesure de s'adapter à ce changement de culture, la grande majorité des enseignant-es HES l'a considéré comme une chance de progresser dans leur profession.

La nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage a modifié les attentes des étudiant-es. Dorénavant, ils et elles espèrent des HES qu'elles leur transmettent un enseignement varié, avec une orientation vers la pratique de haute qualité, même s'il n'est pas rare de constater que l'orientation pratique n'est pas systématiquement la première exigence. Les étudiant-es suivent volontiers les cours théoriques s'ils leur apportent une base évidente pour la pratique. Les étudiant-es demandent aussi, en plus de l'enseignement, une infrastructure parfaite, des processus administratifs clairs, une gestion performante et des prestations comme les Career Centers ou les placements en stage.

#### **4.2.5.4 Modularisation**

La modularisation des études a représenté un grand défi pour les HES et leurs enseignant-es. Ce fut un processus difficile, nécessitant avant tout un important travail de collaboration entre enseignant-es, alors qu'auparavant, ils et elles n'étaient responsables que de leur branche. Les modules des filières d'études issues de la réforme de Bologne n'étaient plus dans leur majorité subdivisés par branche mais par thème ayant souvent une orientation interdisciplinaire. Les HES ont généralement mis sur pied des équipes de modules et désigné des responsables de modules chargés de formuler les objectifs et de trouver des ententes sur les contenus. De leur côté, les responsables des filières d'études avaient dû au préalable établir le plan général du module et déterminer s'il s'agissait d'un module obligatoire, d'un module à option obligatoire ou d'un module à option.

Le volume de 5 à 6 crédits ECTS recommandé par la KFH dans sa « best practice »<sup>76</sup> a été interprété de différentes manières par les organisations du projet de Bologne mises sur pied dans les HES. Certaines d'entre elles ont émis des directives, mais la plupart ont donné carte blanche aux domaines d'études ou même aux filières d'études. Les hautes écoles qui avaient déjà intégré une culture de la collaboration et s'efforçaient d'avoir une approche interdisciplinaire ont pu procéder à des modularisations pertinentes, tandis que d'autres n'ont réussi à constituer que des modules d'un très petit volume, définis à partir des unités de cours existantes des filières d'études sanctionnées par un diplôme. Si le volume d'un module est restreint, la charge de travail des étudiant-es augmente. Ils et elles doivent se soumettre à des attestations de compétences formalisées (p. ex. des examens, des exposés, des travaux écrits), étant donné que les crédits ECTS ne peuvent être accordés que si l'acquisition des compétences ont été prouvées.

Dans plusieurs procédures d'accréditation des filières d'études, la petitesse des modules (modules représentant ½, 1 ou 2 crédits ECTS, ce qui correspond à une charge de travail de 15 à 60 heures pour l'étudiant-e) a été critiquée. Les expert-es ont parfois exigé une adaptation de la modularisation, afin d'améliorer la faisabilité des études (« étudiableté » dans la filière). Cette situation, ainsi que la question du fractionnement des modules en demi ou quart de module a amené la KFH en 2009 à se pencher une nouvelle fois et de manière approfondie sur la question du volume des modules. Sa position, qu'elle a prévu d'intégrer dans la prochaine édition de la « best practice », est la suivante<sup>77</sup> :

1. Le volume des modules ne doit pas être inférieur à 3 crédits ECTS pour des raisons pédagogiques et organisationnelles. La KFH considère que le volume idéal d'un module est de l'ordre de 5 ou 6 crédits ECTS.
2. Dans des cas justifiés, lorsqu'une qualification définie ne peut être intégrée de façon judicieuse dans une plus grande unité d'apprentissage, mais qu'elle ne requiert pas une charge de travail de plus de 30 ou 60 heures pour l'étudiant-e, un module de 2 crédits ECTS, voire de 1 crédit ECTS peut être autorisé. Les modules comportant moins de 1 crédit ECTS ne devraient pas être autorisés.
3. Le fractionnement des crédits ECTS n'est pas recommandé. Il est même déconseillé, car il va à l'encontre de la mobilité.
4. La KFH recommande d'appliquer ces principes aux nouvelles filières d'études qui commencent à l'entrée académique 2010/2011 et de les reprendre aussi, dans la mesure du possible pour les filières d'études en cours, à partir de l'année académique 2010/2011.

Les descriptions de module, telles qu'indiquées dans la « best practice », se sont avérées être une aide concrète aussi bien pour les étudiant-es que pour les enseignant-es. Les objectifs d'apprentissage, les compétences prérequis, les thèmes traités, mais aussi les références bibliographiques et les exigences de validation (attestations de compétences). Elle permet aux étudiant-es de planifier leurs études sur la base d'informations sûres et aux enseignant-es d'être informés des sujets traités dans les différents modules.

#### 4.2.5.5 Crédits ECTS

Pour calculer le volume de travail que les étudiant-es doivent fournir dans les unités de cours et le nombre de crédits ECTS affectés aux modules, les HES se fondent en grande partie sur l'expérience des enseignant-es. Rares sont les HES à demander aux étudiant-es de tenir un journal de formation afin de pouvoir déterminer l'affectation appropriée. On saura si le volume de travail calculé (1 crédit ECTS correspond à une charge de 25 à 30 heures de travail pour l'étudiant-e) est approprié ou doit être adapté en fonction des résultats de l'évaluation de l'enseignement demandée aux étudiant-es. Pour ainsi dire toutes les HES réalisent de telles évaluations, obligatoires ou sur une base volontaire. Ni les HES ni les étudiant-es n'ont constaté de lacunes dues à la systématique ou à la structure du calcul de la charge de travail. Néanmoins, compte tenu des différents styles et

<sup>76</sup> KFH, *La conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations*, Berne, 2<sup>e</sup> édition mise à jour, 2004, p. 12.

<sup>77</sup> Décision prise lors de la séance de la KFH du 25 septembre 2009.

conditions d'apprentissage des étudiant-es (p. ex. en raison de voies d'accès et de formations préalables différentes), il faut s'attendre d'une manière générale à une dispersion importante des heures de travail requises pour l'acquisition des compétences. La charge de travail calculée n'est généralement d'une précision suffisante que pour une petite partie des étudiant-es.

En Suisse, les hautes écoles appliquent le système de crédits aussi à des fins de pilotage. Les crédits ECTS sont des critères servant de base au financement des filières d'études HES. Aussi bien les subventions de l'OFFT que les contributions de compensation intervenant dans le cadre de l'accord sur les hautes écoles spécialisées sont calculées en fonction des crédits ECTS inscrits. Il s'agit d'un système de pilotage basé sur l'incitation liée à la demande de formations<sup>78</sup>. Reste à savoir dans quelle mesure ce modèle de financement influe sur l'organisation didactique et pédagogique des filières d'études. Les HES disent qu'elles n'ont pour l'instant ressenti aucune pression directe disproportionnée pour produire des modules « bon marché ». Elles conçoivent les programmes et définissent le type du module et le cadre didactique avant tout sur la base de réflexions pédagogiques ; la question de la possibilité de les financer n'est soulevée que dans un second temps. Elles déplorent néanmoins la pression financière exercée sur la formation et craignent de ne pouvoir conserver la didactique éprouvée et adaptée à la population estudiantine HES si les moyens disponibles sont en constante diminution. Cela aboutirait pour elles à ne proposer que des modules « bon marché », à savoir des unités de cours conçues principalement sous la forme de cours magistraux, ce qui reviendrait à ajuster leur forme d'enseignement à celle des HEU.

La gestion des crédits ECTS est décrite comme une charge de travail importante, astreignante et pourtant nécessaire aussi bien au parcours de formation des étudiant-es qu'au financement des études par la Confédération, les organes responsables et les cantons signataires de l'accord sur les HES (AHES). Un grand nombre des remarques critiques émises par les HES au sujet de la surcharge de travail administratif sont en fait la conséquence des nouvelles tâches liées à l'administration correcte des modules auxquels les étudiant-es se sont inscrits et à l'attribution des crédits ECTS quand ils et elles ont achevé avec succès leur formation et acquis les qualifications correspondantes. Les HES ont dû développer et installer de nouveaux logiciels pour les tâches administratives. Ces nouveaux outils informatiques facilitent certes le travail de gestion, mais parfois aussi diminuent la flexibilité ; n'étant pas conçus pour tenir compte des particularités, ils peuvent avoir des répercussions au niveau de la didactique et de la pédagogie.

Avec l'introduction du système ECTS, beaucoup ont exprimé des craintes face à la trop grande influence des crédits sur le comportement des étudiant-es. Au lieu d'accorder la priorité à l'acquisition de savoir et de compétences, certains chercheraient avant tout à accumuler des crédits. Les HES confirment cette réalité, mais estiment qu'elle ne concerne que les étudiant-es manquant d'ambition. Les étudiant-es bons et ambitieux conçoivent au contraire leur programme d'études d'après leurs intérêts et les compétences qu'ils et elles souhaitent acquérir pour leur avenir professionnel. En proposant un service d'orientation d'études ou d'apprentissage, obligatoire ou volontaire, les HES ont les moyens de contrecarrer cette mentalité relative aux crédits.

Le système de crédits avait été créé à l'origine dans l'intention de faciliter la validation des prestations d'études effectuées dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Aujourd'hui aussi, les crédits sont toujours la « monnaie » lors de l'examen des compétences apportées par les étudiant-es. La reconnaissance des prestations d'études a lieu en général au niveau du domaine d'études ou de la filière d'études. Quelques HES (p. ex. ZFH/ZHAW, SUPSI) ont édicté des règles générales ou examinent l'admission de principe de manière centralisée, mais procèdent ensuite à la reconnaissance proprement dite des prestations d'études de manière décentralisée. La reconnaissance correcte des prestations d'études suivies est un travail de longue haleine. En général, les critères appliqués sont très stricts et ils le sont plus encore quand il s'agit d'évaluer des prestations

---

<sup>78</sup> Voir à ce sujet et la présentation d'autres systèmes dans Michael Jaeger, Sandra Sanders, *Kreditpunkte als Kennzahl für die Hochschulfinanzierung. Grundlagen für ein modulbezogenes Monitoring für die Berliner Hochschulen*, Hannover, HIS :Forum Hochschule, 12/2009.



d'études qui n'ont pas été effectuées dans des établissements d'enseignement supérieur. Il convient de relever ici le travail de la HES-SO qui a mis au point une procédure (validation des acquis) en collaboration avec l'Université de Genève, afin de vérifier les acquis et les compétences obtenues en dehors du domaine des hautes écoles (tertiaire A). Un emploi a même été créé à la HES-SO pour cette activité.

#### 4.2.5.6 Notes ECTS

Les HES ont traité de manière différente les notes ECTS avec le système d'évaluation ECTS et ont aussi fait des expériences contrastées. Certaines utilisent l'échelle de notation (*Grading Scale*)<sup>79</sup> avec le classement relatif d'un-e étudiant-e comme unique système d'évaluation sur la base d'une quantité de référence suffisante (au moins 100 étudiant-es). D'autres HES ou établissements partenaires l'utilisent comme information supplémentaire à la notation linéaire appliquée jusqu'ici (p. ex. des notes de 1 à 6). D'autres encore adoptent une équation linéaire entre le système de notation traditionnel et le système de notation ECTS, conçu comme un système relatif, avec les catégories A à E, ainsi que FX et F qui se présente, p. ex. comme suit : A = 6, B = 5.

L'intention initiale d'utiliser l'échelle de notation ECTS comme une aide à la transposition entre des systèmes de notation de différents pays (ou établissements d'enseignement supérieur) n'a pas rencontré le succès escompté, car son application était manifestement trop complexe. L'UE s'est aussi distancée de ce système dans la toute dernière version du guide ECTS<sup>80</sup>. La Commission spécialisée Enseignement de la KFH étudie en détail la question de la notation sur la base des développements contenus dans le dernier guide ECTS et va présenter de nouvelles propositions dans la « best practice » en cours d'actualisation, pour un système d'évaluation harmonisé dans les HES suisses.

#### 4.2.5.7 Supplément au diplôme

Le supplément au diplôme est utilisé dans toutes les HES et ne crée aucune difficulté dans leur mise en oeuvre. En général, il est remis automatiquement en deux langues, une langue nationale et l'anglais. Le supplément au diplôme est très apprécié des étudiant-es épris de mobilité ainsi que des diplômé-es travaillant dans un contexte international, car il transmet des informations sur le système de formation suisse ainsi que sur l'organisation et le contenu de la filière d'études suivie. Les établissements d'enseignement supérieur ont enregistré une nette baisse des demandes de renseignements sur les diplômes délivrés depuis son introduction. La feuille annexe, appelée aussi *Transcript of Records*, est un relevé de notes important pour les étudiant-es qui donne des renseignements sur les modules fréquentés et les qualifications obtenues avec les modules.

#### 4.2.5.8 Modes de formation

Avec la modularisation des filières d'études, il a été nécessaire de rediscuter aussi de l'organisation des études pour répondre aux différents besoins des étudiant-es. Dans les anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme, on faisait la distinction entre les filières d'études à plein temps, à temps partiel et en cours d'emploi. Les filières d'études à temps partiel se distinguaient des filières d'études à plein temps par leur durée supérieure, mais le programme suivi par les étudiant-es était identique. En revanche, le programme des filières d'études en cours d'emploi était souvent différent, étant donné qu'une partie des contenus de cours ou des compétences étaient acquis dans le cadre de la pratique professionnelle qui se déroulait parallèlement aux études.

---

<sup>79</sup> Voir à ce sujet KFH, *La conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations*, Berne, 2<sup>e</sup> édition mise à jour, 2004, p. 43 s.

<sup>80</sup> UE, *Guide d'utilisation ECTS – version finale*, Bruxelles, 6 février 2009.

La KFH ne s'est pas exprimée explicitement dans sa « best practice » sur la question du mode de formation, mais elle a par la suite adopté des recommandations à ce propos<sup>81</sup>. La modularisation permet en principe d'effectuer des études à plein temps, à temps partiel ou même « à la carte » selon l'évolution des besoins des étudiant-es. Les crédits ECTS obtenus et les unités de programme accomplies conservent leur valeur en tant que partie des études complètes. Quelques HES émettent ici des restrictions si les études durent trop longtemps ou si une trop longue interruption a été choisie et qu'entre-temps, le profil de compétences de la filière d'études a changé. La modularisation donne aux HES une plus grande latitude pour offrir leurs filières d'études selon le mode en cours d'emploi. Elles ne doivent plus nécessairement concevoir des études complètes, mais désignent des modules qui peuvent être suivis en cours d'emploi, à plein temps ou à temps partiel, à la différence près que dans l'esprit de Bologne, les exigences de qualité doivent être plus élevées pour les modules proposés en cours d'emploi. Cette conception se justifie par le fait que la haute école assure l'accompagnement du travail pratique, vérifie l'acquisition des compétences à partir des modules pratiques et leur attribue des crédits ECTS.

Les filières d'études HES sont en règle générale conçues aujourd'hui de telle sorte que les étudiant-es puissent suivre des études selon le temps qu'ils et elles peuvent leur consacrer et selon leurs besoins personnels. Les situations particulières des étudiant-es avec charge de famille ou exerçant une activité lucrative pour financer leurs études sont prises en compte dans la mesure du possible. Les grands établissements parviennent mieux à répondre à ces nouvelles demandes que les établissements de plus petite taille qui ne disposent pas de la marge de manœuvre suffisante pour offrir in intervalle rapproché des modules, les proposer à des périodes différentes ou concevoir des modules de remplacement. Afin de faire de leur flexibilité un atout, quelques HES ou établissements partenaires ont opté pour le label « Modèle f » (« f » pour flexibilité), gage d'une organisation flexible des programmes d'études. Elles ont conçu et organisé leurs filières d'études de sorte qu'elles correspondent aux critères de ce label<sup>82</sup>.

#### **4.2.6 Constatations et appréciations**

##### *1 Filières d'études bachelor*

(1) Les directives émises par la KFH sous la forme de recommandations concernant les filières d'études bachelor, soutenues par différentes manifestations (expertises, conférences et séances d'information) se sont révélées être des instruments très utiles. Pour toutes les HES, la « best practice » a constitué la référence principale. Par ses conseils pratiques au sujet de la marche à suivre, ce guide a proposé un cadre d'application concret, mais suffisamment flexible qui a permis à tous les domaines d'études de développer leurs filières d'études sur cette base.

(2) Pour les HES, l'évaluation des concepts proposée par la CFHES a été à la fois utile et importante. Toutes les filières d'études bachelor ont fait volontairement usage de cette offre et ont reçu en retour des conseils précieux pour achever l'élaboration des nouveaux programmes.

(3) Étant donné que les HES avaient entrepris récemment la refonte des programmes des anciennes écoles supérieures en programmes de niveau haute école, elles disposaient déjà d'une expérience de la conception de nouvelles filières d'études et les processus correspondants étaient de fait connus. La conversion des filières d'études sanctionnées par un diplôme en filières d'études bachelor n'a pas posé de difficultés majeures en ce qui concerne le pilotage à l'échelon HES. Néanmoins, comme la réorganisation précédente venait à peine de s'achever, la motivation des enseignant-es n'a pas toujours été à son plus haut niveau.

##### *2 Filières d'études master*

(4) La conception des filières d'études master s'est déroulée de manière plus conflictuelle que celle des filières d'études bachelor ; les HES et les régulateurs n'ayant en effet aucune expérience de ces filières d'études. Les

---

<sup>81</sup> KFH, *Formation en cours d'emploi / travail pratique en cours d'études / ECTS. Recommandations*, Berne 2005.

<sup>82</sup> Pour des indications plus précises, voir : [www.modellf.ch](http://www.modellf.ch).

processus ont parfois manqué de synchronisation entre les différents échelons. Les autorisations de gérer des filières master montrent cependant que les concepts ont rempli les exigences qualitatives requises ; seules quelques demandes ont été rejetées. Les accréditations en cours des filières d'études master montreront si elles résistent à l'examen qualitatif du contenu effectué par des pairs. Les premiers résultats sont encourageants<sup>83</sup>.

(5) Il aurait été souhaitable, pendant la phase préparatoire de l'autorisation master, que l'OFFT publie un peu plus tôt les procédures et les critères. La KFH aurait pu ainsi apporter un meilleur soutien à la coordination entre les HES. La KFH est d'avis que le processus d'autorisation a surtout montré la difficulté d'un pilotage supérieur des masters en coopération. Ces derniers suivent leur propre logique processuelle, rendant difficile leur intégration dans les processus établis par les HES. Le prochain défi consistera à trouver des solutions pour intégrer les masters en coopération dans les processus réglementaires d'autorisation, de pilotage et de gestion de la qualité en vigueur dans les HES.

(6) Malgré le fait que les HES ont procédé à des analyses des besoins lors de la préparation de leurs demandes d'autorisation pour des filières master, on constate souvent que le nombre d'étudiant-es prévu n'est pas atteint. Il est vrai que dans certains cas, la décision d'autorisation a été rendue relativement tard, raccourcissant d'autant le délai d'inscription pour les étudiant-es avant le lancement des nouvelles filières d'études. Des demandes d'informations complémentaires ou des exigences d'adaptations ont freiné le déroulement de la procédure. Cependant, même en deuxième année, les filières d'études master des HES n'enregistrent pas une trop grande affluence. La nouvelle offre HES ne s'est pas encore établie auprès des étudiant-es. La pratique, en manque d'expériences, ne parvient pas encore à déterminer avec précision les domaines les mieux adaptés aux titulaires d'un master ni la valeur ajoutée que représente l'engagement de diplômé-es HES en possession d'un titre attestant de qualifications supplémentaires pour l'exercice d'une profession. En revanche, on n'a constaté aucune dévalorisation du titre bachelor par rapport à l'offre master. Le bachelor reste le diplôme traditionnel dans les filières d'études professionnalisantes. Les étudiant-es qui souhaitent aujourd'hui entreprendre des études préparant à un diplôme clairement professionnalisant, se concentrent sur les filières d'études bachelor et non sur des études master.

(7) On ne peut pas encore dire aujourd'hui comment et dans quel laps de temps le cycle master va s'établir dans les HES. L'OFS table dans ses prévisions sur la formation, dans le scénario « neutre » sur un taux de passage de 16 % et dans le scénario « tendance » de 20 %, mais des différences importantes existent selon le domaine d'études<sup>84</sup>. Cependant, pour les HES, les formations master sont importantes à différents titres. On peut citer en particulier l'encouragement de la relève (assistant-es et plus tard enseignant-es) et le développement et l'établissement de leurs activités de recherche. Le cycle master renforce l'intérêt de chercheur-es hautement qualifiés pour les HES.

(8) Avec le nombre actuel de filières d'études master autorisées, le besoin devrait être couvert pour un certain temps. Il ne faut pas s'attendre à un nombre important de nouvelles demandes. On connaîtra le succès rencontré par les différents projets dans quelques années. Toutefois, force est de constater que certaines exigences posées dans la convention master sont problématique comme elles peuvent être partiellement très restrictives ou donner de fausses incitations. Le nombre minimal d'étudiant-es en particulier est à discuter, car de toute évidence, une nouvelle offre de qualité a besoin de plus de temps que prévu initialement pour s'établir. En outre, pour des questions de qualité, un nombre minimal d'étudiant-es n'est pas vraiment un critère approprié.

### *3 Conception de l'enseignement et de l'apprentissage – rôle des enseignant-es*

(9) La nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage avec des filières d'études orientées vers les compétences n'est pas suffisamment assurée, que ce soit sur le plan théorique ou pratique. On ne peut pas se prononcer, scientifiquement parlant, compte tenu de la situation des HES. On attend toujours des conceptions générales convaincantes qui s'appliquent à une HES dans sa globalité. On constate toutefois des débuts prometteurs, en particulier au niveau des sites de formation.

<sup>83</sup> Voir la liste des filières d'études master autorisées et accréditées sur le plan fédéral ou qui doivent encore être accréditées. Une liste actuelle est publiée à l'adresse : [www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00161/index.html?lang=fr](http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00161/index.html?lang=fr).

<sup>84</sup> Source : OFS (Jacques Babel, Pascal Strubi), *Hypothèses des scénarios 2010 – 2019 pour les hautes écoles*, Neuchâtel, 25.5.2010.

(10) Les étudiant-es titulaires d'une maturité professionnelle ou d'une maturité spécialisée ne sont pas encore suffisamment préparés aujourd'hui aux nouvelles formes d'apprentissage mises en place dans les filières d'études HES réformées. Ils et elles ont besoin d'un encadrement, en particulier dans le domaine des études personnelles qu'ils et elles appellent à gérer sous leur propre responsabilité. En ce qui concerne la mise à profit du potentiel des études personnelles encadrées, les HES disposent encore d'un fort potentiel de développement.

(11) L'adaptation progressive au nouveau rôle attribué aux enseignant-es est un processus qui demande du temps et qui n'est pas couronné de succès pour tous les enseignant-es. L'important cependant, c'est la prise de conscience des HES au sujet des aptitudes requises pour enseigner dans les filières d'études conformes à l'esprit de Bologne. Les HES doivent veiller à formuler et vérifier explicitement les critères de sélection s'appliquant à l'engagement de nouveaux enseignant-es.

(12) Un forum consacré aux questions relatives à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage et à la didactique des HES n'existe pas à l'heure actuelle, ni dans les régions linguistiques ni à l'échelle nationale, pas plus que des études ou des recherches sur ces sujets. Pour la suite du développement des HES et pour qu'elles conservent leur bonne réputation en tant que hautes écoles proposant un enseignement de grande qualité, il est absolument indispensable de créer des plates-formes d'échange d'informations spécialisées, également dans la perspective d'une gestion active du savoir.

#### 4 Modularisation

(13) Aujourd'hui, toutes les filières d'études HES sont modularisées. Le défi pour les enseignant-es consiste maintenant à montrer aux étudiant-es le fil conducteur des études et à les motiver dans l'intégration de l'acquisition de savoirs et de compétences au-delà des modules en les accompagnant dans cette démarche.

(14) La modularisation ne fonctionne pas encore de manière satisfaisante dans toutes les filières d'études. En tant que principe organisationnel et pédagogique, elle doit être soumise à un examen critique pour la suite du développement des filières d'études HES, sur la base des expériences réalisées et des nouvelles connaissances issues de la recherche en enseignement et en apprentissage.<sup>85</sup>

#### 5 Crédits ECTS

(15) Le système de crédits ECTS est appliqué dans toutes les filières d'études. Le calcul de la charge de travail s'effectue souvent sur une base empirique et non selon des méthodes techniquement reconnues. On attend toujours une vérification de la pratique du calcul de la charge de travail et l'élaboration de méthodes uniformisées.

(16) Les crédits ECTS font leurs preuves pour la reconnaissance des prestations acquises en dehors de la propre haute école. La pratique de la reconnaissance diffère encore aujourd'hui d'une HES à l'autre et ne se déroule pas selon une méthodologie uniforme sûre. Il n'y a pour ainsi dire aucun partage d'expériences au niveau HES ou au niveau national. Une mention particulière revient au projet exemplaire de la HES-SO en collaboration avec l'Université de Genève pour l'examen des compétences qui n'ont pas été acquises dans une haute école (validation des acquis).

#### 6 Notes ECTS

(17) Aujourd'hui, pour l'évaluation des qualifications des étudiant-es, les échelles de notation utilisées par les HES et parfois aussi à l'intérieur d'une HES ne sont pas les mêmes. Il serait souhaitable que les HES procèdent à une systématisation et à une harmonisation des différentes échelles appliquées. Les échelles de notation sont des systèmes conçus pour durer et qui ne doivent en aucun cas donner l'impression que l'on tente de masquer des pratiques arbitraires. Les efforts d'uniformisation de la Commission spécialisée Enseignement doivent être soutenus et la mise en œuvre assurée ensuite par une décision prise en haut lieu.

---

<sup>85</sup> Voir aussi à ce sujet les remarques critiques sur la modularisation chez Rolf Dubs, „Die Hochschulen auf dem Weg in die Planwirtschaft. Eine unzeitgemässe Provokation”, p. 307 ss. dans Rolf Dubs et al., *Bildungswesen im Umbruch : Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*, Zurich, Verlag NZZ, 2006, p. 299 à 314.

## 7 Supplément au diplôme

(18) La remise automatique, avec le diplôme, du supplément au diplôme et de la feuille annexe indiquant les études suivies (*Transcripts of Records*) a fait ses preuves.

## 8 Modes de formation

(19) La modularisation des filières d'études a donné de plus grandes possibilités d'adapter les études aux besoins personnels des étudiant-es. C'est une solution que les HES proposent aux étudiant-es, conscientes de leur situation sociale après les enquêtes menées à ce sujet. Les résultats montrent qu'ils et elles sont nombreux aujourd'hui à exercer une activité professionnelle à côté des études ou à devoir subvenir aux besoins de leur famille. Les conditions offertes aux étudiant-es par les HES dans le cadre d'études à temps partiel ou en cours d'emploi, que ce soit par l'organisation des programmes d'études ou par d'autres offres (p. ex. des places de crèche) peuvent être qualifiées de bonnes dans l'ensemble.

### 4.2.7 Résumé

Les HES ont suivi la direction formulée dans le cadre de la réforme de Bologne en ce qui concerne l'employabilité et l'orientation vers les résultats des filières d'études bachelor et master. Elles ont appliqué dans toutes leurs filières d'études les instruments proposés comme la modularisation, les crédits ECTS, les notes ECTS et le supplément au diplôme. Les HES sont aujourd'hui en mesure d'offrir aux étudiant-es des filières d'études modernes, actuelles, intéressantes et orientées vers le marché du travail. La structure du projet et les instruments d'aide proposés par la KFH et par la Confédération pour cette réorganisation des programmes ont montré leur efficacité. Le développement des filières d'études master a constitué un défi particulier pour les HES et les régulateurs. Cette offre n'existait pas jusqu'ici sous cette forme dans les HES et elle doit encore se consolider dans la pratique. Les lacunes constatées dans quelques filières d'études lors de la mise en œuvre peuvent être comblées dans le cadre des adaptations réglementaires des programmes. La KFH prépare actuellement de nouvelles versions de ses recommandations pour les mises en œuvre des différentes directives de Bologne. Elle les adapte aussi aux derniers développements du processus de Bologne. L'amélioration des possibilités de partage d'expériences entre responsables de filières d'études, au-delà des domaines d'études et des HES, est souhaitée.

Les points suivants concernant l'organisation des filières d'études doivent encore être clarifiés :

- remaniement et mise à jour de la « best practice » ;
- uniformisation des échelles de notation ;
- pilotage des masters en coopération ;
- vérification des conditions exigées dans la convention master (en particulier le nombre minimal d'étudiant-es) ;
- forum pour les questions concernant l'enseignement supérieur et la didactique dans ces établissements ;
- uniformisation de la prise en compte des crédits d'autres établissements d'enseignement supérieur et des prestations d'études déjà effectuées en dehors des établissements d'enseignement supérieur (validation des acquis).

### 4.3 Mobilité et internationalisation

Dans le cadre du processus de Bologne, l'internationalisation s'articule autour de deux aspects : d'une part, la mobilité des étudiant-es et des enseignant-es et, d'autre part, la dimension internationale des programmes. L'internationalisation est motivée par le fait que la réforme de Bologne a été lancée par des États membres de

l'UE et que celle-ci est un projet essentiellement économique<sup>86</sup>. La mobilité des étudiant-es va de pair avec la mobilité de la main-d'œuvre et avec le développement des employé-e-s, des cadres et des scientifiques formés dans la perspective d'un monde globalisé. Il convient de traiter séparément les deux facettes. En ce qui concerne la mobilité, il importe de considérer la mobilité transnationale, mais aussi la mobilité en Suisse.

#### 4.3.1 La mobilité selon la réforme de Bologne

L'une des principales intentions de la réforme de Bologne est de favoriser la mobilité des étudiant-es. Comme présentés plus haut, les deux instruments de promotion de la mobilité, le système de crédits ECTS et le supplément au diplôme (*Diploma Supplement*), se fondent sur le programme ERASMUS de la communauté européenne dont l'objectif était d'encourager la mobilité des étudiant-es et des enseignant-es. Ces dernières années, la Suisse a eu la possibilité de participer à ce programme européen avec ses propres moyens, en qualité de partenaire « silencieux ». Il est prévu qu'elle devienne membre à part entière dès 2011.

La Déclaration de Bologne, ainsi que les communiqués des conférences qui suivirent abordent le thème de la mobilité. Dans la Déclaration de Bologne (1999), la promotion de la mobilité figure parmi les six principaux objectifs. Les moyens déployés à cet effet sont la mise en place d'un système de crédits ECTS, l'accès, pour les étudiant-es, aux études, aux possibilités de formation et aux services afférents et, pour les enseignant-es, les chercheur-es et le personnel administratif, la reconnaissance et la promotion des séjours à l'étranger. Dans cette perspective, les États signataires sont invités à surmonter les obstacles à la libre circulation. Toutes les conférences successives des ministres chargés de l'enseignement supérieur traitent le sujet de la promotion de la mobilité et en soulignent son importance. Dans le Communiqué de Prague (2001), les ministres mettent l'accent sur la dimension sociale de la mobilité et mentionnent explicitement les programmes communautaires SOCRATES, LEONARDO DA VINCI ou TEMPUS. Dans le Communiqué de Berlin (2003), les ministres réaffirment l'importance de la mobilité pour les milieux universitaire et culturel comme pour le monde politique, social et économique et acceptent de prendre les mesures nécessaires pour améliorer la qualité et le champ de collecte des données statistiques sur la mobilité des étudiant-es. Ils s'engagent en outre à prendre, dans leurs pays respectifs, les mesures nécessaires pour rendre possible la portabilité des prêts et allocations d'études nationaux. Le Communiqué de Bergen (2005) reprend les postulats concernant la promotion et l'encouragement de la mobilité sans fixer d'objectifs supplémentaires. Le Communiqué de Londres (2007) ajoute que la mobilité des étudiant-es favorise non seulement le développement personnel, mais également la coopération internationale entre les individus et les établissements, renforce la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche, et donne de la substance à la dimension européenne.

Dans le Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur de Louvain/Louvain-La-Neuve (2009) finalement, des objectifs clairs viennent expliciter la notion de mobilité. Celle-ci permet d'améliorer la qualité des programmes et l'excellence de la recherche et renforce l'internationalisation universitaire et culturelle de l'enseignement supérieur européen. Elle est aussi importante pour l'épanouissement personnel et l'insertion professionnelle et développe la capacité à appréhender d'autres cultures. Les ministres chargés de l'enseignement supérieur désignent la mobilité comme marque distinctive de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EHEA) (*European Higher Education Area*) et fixent comme objectif d'atteindre d'ici 2020 un taux d'au moins 20 % des diplômé-es qui bénéficient d'une période d'étude ou de formation à l'étranger. Ne s'arrêtant pas là, ils requièrent aussi la création, au sein des programmes d'études (chacun des trois cycles), d'opportunités de mobilité dans la structure des formations diplômantes, ainsi que la promotion de diplômes et programmes conjoints et la mise en place d'une palette de mesures pratiques s'appliquant aux domaines suivants : financement de la mobilité, reconnaissance, infrastructures disponibles,

---

<sup>86</sup> Depuis 2007, la formation figure dans la Constitution de l'UE (Traité de Lisbonne modifiant le traité sur l'Union européenne et le traité instituant la Communauté européenne, signé à Lisbonne le 13 décembre 2007). Les possibilités d'exercer une influence sont donc plus directes pour l'UE. La question demeure toutefois ouverte de savoir quelles sont les répercussions dans la pratique.

réglementation sur les visas et permis de travail, information, reconnaissance complète des études accomplies et portabilité totale des bourses et des prêts. Pour la première fois, la mobilité est associée au recrutement international d'enseignant-es et de chercheur-es hautement qualifiés et couplée avec l'établissement de conditions générales appropriées.

#### **4.3.2 Internationalisation selon la réforme de Bologne**

Dans le cadre du processus de Bologne, la notion d'internationalisation recouvre divers éléments. Il s'agit, d'une part, de l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la compétitivité internationale avec d'autres régions du monde et, d'autre part, de la reconnaissance de diplômes européens et extraeuropéens et finalement de la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Dans le cadre du présent rapport, nous nous limitons au dernier aspect, à savoir la dimension européenne et internationale.

La promotion de la dimension européenne figure déjà parmi les six objectifs de la Déclaration de Bologne de 1999. Sous l'angle de l'élaboration de programmes d'études, on entend notamment la coopération entre établissements, et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche. Le Communiqué de Prague (2001) précise le lien à la réforme des programmes. Le développement de modules, enseignements et filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présenteraient une « dimension européenne » est requis à tous les niveaux. Il est précisé que cela concerne particulièrement ceux qui reposent sur un partenariat entre institutions de plusieurs pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint. Le Communiqué de Berlin (2003) ajoute qu'il est nécessaire d'assurer une période d'études à l'étranger dans le cadre des programmes des diplômes conjoints. Les établissements d'enseignement supérieur sont en outre tenus de garantir une offre suffisante pour l'apprentissage des langues afin que les étudiant-es puissent réaliser pleinement leurs potentialités en termes d'identité européenne, de citoyenneté et d'employabilité. La « dimension européenne » n'apparaît plus dans les conférences ministérielles subséquentes, remplacée par la notion de « dimension sociale ».

#### **4.3.3 Réglementation concernant l'internationalisation et la mobilité**

##### 1 Confédération

L'internationalisation n'est pas un thème majeur de la loi du 6 octobre 1995 sur les hautes écoles spécialisées (LHES). Celle-ci stipule néanmoins que les HES ont pour tâche de collaborer avec d'autres institutions de formation et de recherche en Suisse et à l'étranger (art. 3, al. 4). En outre, elle dispose que les filières d'études sont aménagées dans la perspective de la reconnaissance internationale des diplômes (art. 1a, al. 3), laquelle est réglementée sur la base de la Convention de Lisbonne<sup>87</sup>. Des directives détaillées concernant l'internationalisation ou la mobilité font défaut dans les actes subséquents, tout comme dans la convention entre la Confédération et les cantons sur la création de filières d'études master dans les hautes écoles spécialisées. Font exception les directives d'accréditation des HES. Les HES ont la possibilité de faire appel à des agences étrangères, pour autant que celles-ci soient reconnues, afin d'examiner que les conditions relatives à l'accréditation sont remplies.

Les normes concernant l'accréditation des HES en annexe aux directives sont subdivisées en plusieurs domaines à examiner. Au niveau de l'internationalisation, il est requis pour l'enseignement :

*- La haute école spécialisée tient compte dans son offre de filières d'études de la dimension internationale et participe aux échanges nationaux et internationaux d'étudiant-es, d'enseignant-es, et de personnel scientifique.*

---

<sup>87</sup> Convention de Lisbonne du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO : Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. Conclue à Lisbonne le 11 avril 1997, signée par la Suisse le 24 mars 1998, entrée en vigueur pour la Suisse le 1<sup>er</sup> février 1999. La Convention contient des principes concernant les compétences pour la reconnaissance des qualifications, leur évaluation, la reconnaissance des qualifications donnant accès à l'enseignement supérieur, la reconnaissance des périodes d'études, la reconnaissance des qualifications d'enseignement supérieur, les mécanismes de mise en œuvre et l'information.

Pour la coopération :

- *La haute école spécialisée collabore efficacement avec des institutions de formation et de recherche aux niveaux national et international.*

Dans les normes de qualité s'appliquant aux filières au point 2 de l'annexe, l'internationalisation et la mobilité apparaissent dans deux normes. Dans le domaine à examiner « Exécution et objectifs de formation » :

- *La filière d'études est en principe déterminée d'après les critères internationaux, et en particulier européens, de reconnaissance des diplômes.*

et dans le domaine à examiner « Étudiant-es » :

- *La filière d'études favorise la mobilité des étudiant-es. Les études (les acquis) effectuées dans d'autres hautes écoles sont reconnues.*

S'agissant du positionnement international des HES, il faut également tenir compte de leur intégration dans les accords de la Suisse avec l'Allemagne, l'Autriche et l'Italie sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur, qui concernent le domaine académique. Les conférences des recteurs suisses et français ont conclu un accord similaire sur le plan du contenu<sup>88</sup>.

## 2 Cantons

Les directives du Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques ne parlent pas d'internationalisation.

La mobilité des étudiant-es entre les divers types de hautes écoles est réglementée dans deux actes :

*Déclaration commune du Conseil des EPF et du Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP du 17 septembre 1998 relative à la reconnaissance réciproque des études accomplies et de la réglementation des passages entre les hautes écoles spécialisées (HES) et les écoles polytechniques fédérales (EPF)*

La déclaration fournit des lignes directrices pour l'élaboration de règlements plus détaillés. Concernant les exigences supplémentaires, qui vont plus loin que les lignes directrices, il est défini qu'elles ne sont licites que pour autant qu'elles soient déterminantes pour le succès des études et qu'elles n'aient pas de caractère discriminatoire. Les lignes directrices portent sur (1) le passage de diplômé-es HES à une EPF en général, (2) le passage de diplômé-es HES à une EPF dans le même domaine d'études, (3) les diplômé-es HES qui visent le doctorat dans une EPF, (4) l'accès d'étudiant-es des EPF aux hautes écoles spécialisées, (5) l'accès de diplômé-es HES aux études postgrades EPF, (6) l'accès de diplômé-es EPF aux études et cours postdiplômes HES, (7) la non-discrimination des étudiant-es HES ayant fait leurs études en Suisse.

*Directives du Conseil des hautes écoles spécialisées pour la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne*

En 2008, les directives ont été complétées avec une disposition concernant l'accès aux HES et HEP avec un bachelor obtenu dans une université (art. 3bis). De son côté, la CRUS a complété la directive correspondante pour l'accès à l'université avec un bachelor obtenu dans une HES ou une HEP<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> 1) Accord entre le Gouvernement de la Confédération suisse et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur. Signé le 20 juin 1994 et entré en vigueur par échange de notes le 1<sup>er</sup> juillet 1995.

2) Accord entre la Confédération suisse et la République d'Autriche sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur. Conclu le 10 novembre 1993 et entré en vigueur par échange de notes le 1<sup>er</sup> octobre 1994.

3) Accord entre le Conseil fédéral suisse et le Gouvernement de la République italienne sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur. Conclu le 7 décembre 2000 et entré en vigueur par échange de notes le 1<sup>er</sup> août 2001.

4) Accord-cadre franco-suisse entre la Conférence des Présidents d'Université française (CPU), la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) et la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) sur la reconnaissance des diplômes du 10 septembre 2008.

<sup>89</sup> Conférence universitaire suisse (CUS), *Directives du 4 décembre 2003 pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne* (état au 1<sup>er</sup> août 2008).



Pour la KFH, l'intégration des hautes écoles (spécialisées) suisses dans le paysage européen de l'enseignement supérieur a revêtu et revêt encore une signification particulière. Possédant souvent une tradition plus longue, les établissements d'enseignement supérieur étrangers sont une source d'inspiration pour le développement des HES suisses et constituent une valeur de référence. Grâce à la collaboration avec ceux-ci et aux opportunités de séjours de mobilité pour les étudiant-es, on escompte un gain d'attractivité pour la Suisse. L'internationalisation est aussi un thème majeur de la stratégie de la KFH 2007-2012<sup>90</sup> (p. ex. accent mis sur la volonté de faire partie de l'espace européen des hautes écoles et de la recherche ou postulat de miser sur des standards internationaux et d'encourager la mobilité des étudiant-es au sein des hautes écoles).

En 2005, la KFH a approuvé un premier document de base concernant l'internationalisation dans lequel elle expliquait ce qu'elle entendait par internationalisation et pourquoi elle la considérait importante. Elle y faisait également des propositions stratégiques aux HES dans la perspective d'un développement coordonné. Ce document a été remanié en 2008<sup>91</sup>. En matière d'internationalisation, les HES et la KFH doivent se préoccuper des aspects suivants :

- structures des études ;
- contenus des études ;
- compétences interculturelles ;
- offres transnationales et Off Shore ;
- mobilité des étudiant-es, des enseignant-es, des chercheur-es et du personnel administratif ;
- membres étrangers des HES (étudiant-es, enseignant-es, chercheur-es) ;
- organisation de l'internationalisation dans les hautes écoles (création d'*international offices*, internationalisation *at home*) ;
- coopérations en matière d'enseignement et de recherche ;
- reconnaissance des diplômes, diplômes conjoints (*joint degrees*) et doubles diplômes (*double degrees*) ;
- taxes d'étude ;
- bourses d'études ;
- vente et commercialisation de prestations de formation, marketing intégré ;
- assurance de la qualité des offres internationales, accréditation ;
- participation à des programmes internationaux de mobilité et de recherche (p. ex. 7<sup>e</sup> programme-cadre de recherche européen).

Pour tous ces domaines, la KFH a formulé des objectifs, proposé des activités et défini des compétences. La commission spécialisée Relations internationales et mobilité a élaboré un monitoring d'accompagnement pour l'examen de l'atteinte des objectifs, lequel n'a pas encore été approuvé par la KFH.

La KFH énumère les activités qu'elle a menées en matière de coopération internationale :

- représentation des HES dans des organisations internationales des hautes écoles (par ex. EUA) et des réseaux (par ex. UASNET)
- direction du projet de mise en œuvre de la Déclaration de Bologne dans les HES
- partenaire de négociation en vue des accords de reconnaissance d'équivalences avec l'Autriche, l'Allemagne, l'Italie et la France
- représentation des HES dans le Comité *euresearch*
- participation aux salons de la mobilité EAIE et NAFSA
- publication annuelle de la brochure *Studying in Switzerland*
- mise à disposition d'un site Internet multilingue
- institution d'une Commission spécialisée Relations internationales et mobilité.

---

<sup>90</sup> KFH, *Hautes écoles spécialisées : La référence pour une formation supérieure orientée vers la pratique et une recherche profilée, Stratégie de la KFH 2007 – 2012*, Berne, 2006.

<sup>91</sup> KFH, *La coopération internationale dans les HES. Principes généraux*. Document de référence. Berne, 2008.

Pour certains de ces domaines de l'internationalisation, la KFH a élaboré d'autres documents de base et recommandations :

- diverses recommandations relatives aux filières d'études bachelor et master traitent des aspects de l'internationalisation dans l'enseignement.
- Au sujet des étudiant-es étrangers, la Commission spécialisée Relations internationales et mobilité a rédigé, sur demande de la KFH, un document de travail (sous forme de recommandations)<sup>92</sup> qui formule des principes de politique concernant les étudiant-es étrangers, soulève des problèmes et propose des solutions. La KFH a pris connaissance de ce document début 2010 et demandé des éclaircissements complémentaires concernant la question du financement des étudiant-es étrangers.
- Pour toutes les questions relatives aux offres d'études avec des établissements étrangers qui mènent à des diplômes conjoints et des doubles diplômes, la KFH a chargé Hans Zbinden d'élaborer un document de travail<sup>93</sup> qui fait état des lacunes de réglementation à combler et formule des règles pour la création de programmes de master joints performants.
- Concernant la mobilité des enseignant-es et la réglementation de la mobilité des étudiant-es entre les HES suisses, la KFH a approuvé deux recommandations en 2005.<sup>94</sup>

Au sein de la KFH, c'est la Commission spécialisée Recherche et développement (CRD) qui est chargée de la collaboration internationale dans le domaine de la recherche. Dans le document de référence de la KFH sur la recherche et le développement<sup>95</sup>, des objectifs correspondants sont formulés concernant la participation à des programmes de recherche de l'UE. Cette commission permet également d'assurer la représentation des HES au sein d'euresearch, le centre suisse de soutien des hautes écoles dans les programmes de recherche européens. Ceci est également valable pour la participation des HES au programme sciex<sup>96</sup>, le programme de bourses d'études pour les chercheur-es des nouveaux pays membres de l'UE et aux programmes de recherche bilatéraux du SER.

Il convient de citer trois autres initiatives de la KFH concernant la promotion de l'internationalisation :

- 1 Pour la mise en place de coopérations à l'enseignement et à la recherche avec des pays en développement et en transition, la KFH a développé une stratégie<sup>97</sup> en 2006 et ouvert un bureau de coordination à la SUPSI. Un programme est mené par le biais de ce bureau pour la promotion des partenariats dans la recherche avec ces pays qui a été convenu entre la Direction du développement et de la coopération (de cours) et la KFH pour 2007 à 2011<sup>98</sup>.
- 2 Dans le but de concentrer les activités des HES suisses avec la Chine et d'offrir des services aux HES souhaitant prendre contact avec les établissements ou le marché chinois, une stratégie relative à la Chine<sup>99</sup> a été développée en 2007 et un délégué institué qui, conjointement à swissnex Shanghai, soutient les hautes écoles et les enseignant-es. Un programme Internship pour les étudiant-es de la filière master<sup>100</sup> est mené dans ce cadre.
- 3 En vue d'optimiser la visibilité des hautes écoles suisses à l'étranger, la KFH travaille à l'élaboration d'un concept de marketing. Pour commencer, une marque a été développée « Swiss Universities – Applied Sciences » dotée d'une identité visuelle (*corporate design*). Cette marque ombrelle assure au paysage très diversifié des HES suisses un visage identifiable à l'étranger.

---

<sup>92</sup> Commission spécialisée Internationalisation : *Aussprachepapier ausländische Studierende an Fachhochschulen*. Berne, 2009 (document de travail interne non traduit en français).

<sup>93</sup> Hans Zbinden, *Transnationale Bildung. Ursachen und Entwicklungstendenzen der Transnationalen Bildung: Handlungsbedarf für die schweizerischen Fachhochschulen*. Document de travail destiné à la KFH. Berne, 2007.

<sup>94</sup> Mobilité internationale des enseignant-es, Mobilité des étudiant-es entre les HES suisses.

<sup>95</sup> KFH : *Recherche & Développement dans les hautes écoles spécialisées. Document de référence*, Berne, 2008

<sup>96</sup> Voir à cet effet : [www.sciex.ch](http://www.sciex.ch).

<sup>97</sup> KFH, *Applied Research and Teaching in Partnership with Developing and Transitional Countries, Strategy*, Berne, 2006

<sup>98</sup> Voir à cet effet : [www.CSHES.ch/dc](http://www.CSHES.ch/dc).

<sup>99</sup> KFH, *Internationalisierung der Fachhochschulen – Strategie Kooperation mit China*, Berne, 2007.

<sup>100</sup> Voir à cet effet : <http://www.cshes.ch/index.cfm?nav=15&>.

Dans le but de faciliter aux HES ou aux responsables de filières d'études la fourniture d'un justificatif concernant les normes d'accréditation concernant la mobilité et l'internationalisation sont respectées, la KFH a élaboré des propositions destinées aux responsables de filières d'études sur les modalités d'interprétation des normes de qualité et de fourniture des justificatifs correspondants<sup>101</sup>.

Parallèlement à ces travaux de base et aux programmes concrets, la KFH entretient des contacts avec les associations étrangères de l'enseignement supérieur grâce à son affiliation à l'European University Association (EUA)<sup>102</sup> et au réseau des conférences des directeurs et des directrices des HES (UASNET)<sup>103</sup>. Afin de permettre une familiarisation sur place avec des systèmes de formation et des établissements étrangers, la KFH a organisé divers voyages d'étude dans le cadre de son programme de spécialisation destiné aux responsables des HES sous le titre *Exercer une fonction dirigeante dans une HES - Higher Education Management*. Jusqu'à présent, des voyages ont été organisés en Norvège, Finlande, Suède, Danemark, Allemagne, Pays-Bas, Belgique, Angleterre, Irlande, Hongrie, Autriche, États-Unis, Inde et Chine.

Pour réglementer et encourager la mobilité en Suisse entre les deux types de hautes écoles, la CRUS, la KFH et la COHEP ont conclu une convention qui définit divers principes régissant le passage entre types de hautes écoles avec un bachelors<sup>104</sup>. La liste de concordance correspondante fixe les filières d'études pour lesquelles il est possible de passer d'un type de haute école à un autre et l'étendue des prestations complémentaires nécessaires.

#### 4.3.4 État de la mise en œuvre de la mobilité

##### 4.3.4.1 Mobilité horizontale

Pour nous faire une idée de la mobilité des étudiant-es, nous disposons des données du programme ERASMUS et de celles de l'enquête auprès des diplômé-es de l'OFS.

##### 1 Étudiant-es ERASMUS en échange

Les HES participent depuis 2002 au programme d'échange ERASMUS et ont conclu à cet effet des conventions avec le SER. Le nombre d'étudiant-es en échange qui étudient à l'étranger dans le cadre du programme n'a cessé de croître. Contrairement aux craintes souvent exprimées, le passage au système de Bologne n'a pas induit un fléchissement de cette tendance.

Tab. 9 Étudiant-es en échange ERASMUS 2004 et 2008

HES	2004/2005			2008/2009		
	In	Out	Total	In	Out	Total
BFH	6	17	23	34	37	71
FHNW*	118	118	236	150	159	309
FHO	12	4	16	43	27	70
HES-SO	75	94	169	130	140	270
HSLU	56	43	99	42	76	118
SUPSI*	3	29	32	14	9	23
ZFH*	86	107	193	164	178	342
Total	356 46,4 %	412 53,6 %	768 100 %	577 48,0 %	626 52,0 %	1203 100 %

\* Formation des enseignant-es incluse

Source : CRUS, IKES

<sup>101</sup> KFH, *Normes d'accréditation pour l'accréditation du programme en ce qui concerne l'internationalisation, l'égalité des chances et la durabilité. Fiche d'information*, Berne, 2008.

<sup>102</sup> [www.eua.be](http://www.eua.be).

<sup>103</sup> [www.uasnet.eu](http://www.uasnet.eu).

<sup>104</sup> KFH, CRUS, COHEP, *Perméabilité - convention et liste de concordance*, Berne, 2007.

Si durant l'année scolaire 2004/2005 (dernière année avant le passage aux filières d'études bachelor) 412 étudiant-es HES ont effectué un séjour d'échange dans un établissement étranger, en 2008/2009, ils et elles étaient 626 (52 %). Proportionnellement au nombre total d'étudiant-es, il s'agit de 1,2 % des étudiant-es en 2004/2005 et de 2,7 % en 2008/2009. Il n'existe pas de statistiques des HES sur le nombre d'étudiant-es qui ont fait un séjour à l'étranger en dehors du programme ERASMUS.

## 2 Taux de mobilité

L'OFS collecte des données sur la mobilité dans le cadre de son enquête auprès des diplômés. La question suivante a été tirée du questionnaire de l'enquête :

*Dans le cadre de vos études, avez-vous réalisé un ou plusieurs séjour(s) d'études (minimum un semestre) dans une autre haute école?*

*Oui, en Suisse*

*Oui, à l'étranger*

*Oui, en Suisse et à l'étranger*

*Non.*

Conformément aux indicateurs des HES de l'OFS, la mobilité des étudiant-es HES donne le tableau suivant<sup>105</sup>. Le taux de mobilité, autrement dit la part des étudiant-es ayant effectué au moins un séjour d'étude dans une haute école suisse ou étrangère, est de 13,0 % pour 2006. En comparaison avec 2002, il s'agit d'une croissance de 5,1 %. Il faut toutefois noter que les taux de mobilité varient fortement en fonction des domaines d'études. Il s'élève à plus de 90 % dans le domaine Linguistique appliquée (séjour linguistique obligatoire à l'étranger) et est supérieur à la moyenne dans les domaines Design et Musique, arts de la scène et autres arts.

Le tableau 10 indique le pourcentage d'étudiant-es qui a passé au moins un semestre dans une autre haute école en Suisse ou à l'étranger par domaine d'études :

Tab. 10 Étudiant-es ayant passé un semestre dans une autre haute école en Suisse et/ ou à l'étranger (en %)

Domaine d'études	Total*	Suisse	Étranger
Architecture, construction et planification	7,9	2,9	5,7
Technique et technologies de l'information	9,1	3,2	7,0
Chimie et sciences de la vie	8,2	3,5	6,0
Agronomie et économie forestière	9,7	9,7	1,9
Économie et services	14,9	4,9	12,0
Design	22,2	6,2	17,7
Sport	(7,9)	(0,0)	(7,9)
Musique, arts de la scène et autres arts	18,1	5,4	15,0
Linguistique appliquée	93,7	6,5	93,7
Travail social	13,8	10,4	3,6
Psychologie appliquée	5,2	5,2	0,0
Santé	12,0	8,5	5,8
Total	13,7	5,1	10,1

\* En raison des réponses multiples, il est possible que le total soit supérieur à la somme des semestres dans une haute école suisse ou étrangère.

(...) Ne peut pas être interprété au vu du faible nombre de cas.

Source : Étude sur les diplômés des hautes écoles 2007 de l'OFS

<sup>105</sup> Cf. OFS, *Indicateurs des Hautes écoles spécialisées : Processus – Mobilité des étudiant-es HES*.

Soulignons que les diplômés de 2006 sont encore des étudiant-es selon l'ancien règlement. Il faut attendre les données de l'enquête auprès des diplômés 2009, qui seront disponibles à l'automne 2010, pour connaître l'impact du taux de mobilité sur la nouvelle architecture des filières d'études.

Les HES saluent et encouragent en général la mobilité des étudiant-es. À cet effet, elles ont institué des unités organisationnelles (*international offices*) qui sont chargées du programme ERASMUS et soutiennent les étudiant-es lors de séjours de mobilité. Certaines HES (p. ex. BFH, ZFH/ZHAW, SUPSI) ont développé une stratégie de l'internationalisation et mis à disposition, pour sa mise en œuvre, des ressources correspondantes en personnel et en cadres et des moyens financiers. Dans quelques HES uniquement, il est explicitement tenu compte de la mobilité dans les programmes (p. ex. intégration de « fenêtres de mobilité »). En général, des solutions *ad hoc* sont organisées et les études effectuées dans le cadre d'un séjour de mobilité sont généreusement comptabilisées. Certaines écoles partielles désignent la mobilité, et l'orientation internationale en général, comme l'une de leurs spécificités et par conséquent comme un atout de leurs filières d'études (p. ex. FHNW).

De manière générale, la mobilité des enseignant-es est faible. Les enseignant-es des HES se rendent très peu à l'étranger pour une longue durée. Les années sabbatiques sont très peu utilisées malgré l'opportunité donnée et le droit à en prendre.

#### **4.3.4.2 Mobilité verticale (perméabilité entre les différents types de hautes écoles)**

Conclue en 2007, la convention entre les trois conférences des recteurs réglant la perméabilité entre les types des hautes écoles est le document de référence concernant le passage du bachelor au master entre les différents types de hautes écoles. Structurée sous forme de principes, elle définit la réglementation régissant la perméabilité en partant du principe que les offres des deux types de hautes écoles au niveau bachelor ont des profils différents et qu'il faut donc acquérir des connaissances et des compétences supplémentaires pour pouvoir suivre une filière master dans la même orientation disciplinaire d'un autre type de haute école. L'étendue maximale des études a été fixée à 60 crédits ECTS (= 1 année d'études à plein temps). Si le manque de connaissances et de compétences du candidat/de la candidate équivaut à plus de 60 crédits ECTS, celui-ci devra obtenir préalablement un diplôme bachelor de l'autre type de haute école avant de pouvoir effectuer des études master. La convention relativement restrictive entre les trois conférences des recteurs a également été soumise pour approbation aux régulateurs compétents, pour les HEU à la Conférence universitaire suisse (CUS) et pour les HES et HEP au Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP (Conseil des HES). Les deux régulateurs ont intégré les principes de la perméabilité dans leurs directives de Bologne. Ils ont demandé aux conférences des recteurs d'évaluer la mise en œuvre de la convention relative à la perméabilité. Les domaines à évaluer sont<sup>106</sup> :

- a. nombre de passages entre types de hautes écoles, fréquence des diverses procédures de passage
- b. charges induites par l'information, le conseil aux étudiant-es et l'analyse des dossiers
- c. faisabilité, charges supplémentaires et coûts pour les étudiant-es
- d. succès et échecs lors de passages entre types de hautes écoles, raisons des échecs
- e. cas spéciaux, cas problématiques, possibilités de simplification.

Les trois conférences des recteurs ont institué un groupe de travail chargé de l'évaluation. Au vu des données actuelles lacunaires, l'évaluation a été reportée ; les travaux seront repris à l'automne 2010.

---

<sup>106</sup> CRUS, *Accompagnement et évaluation de la mise en œuvre de la Convention sur la perméabilité entre les types de hautes écoles*, Berne, 2008.

Sur demande de la CDIP, une première collecte provisoire des données relatives à la perméabilité a été réalisée à l'automne 2008<sup>107</sup>. Au semestre automne/hiver, 262 étudiant-es universitaires se sont inscrits à une filière d'études master dans une HES. Le domaine Musique, arts de la scène et autres arts affiche le plus grand taux d'entrées (116). 25 étudiant-es proviennent d'universités étrangères, en général de hautes écoles artistiques qui ont, dans leurs pays, un statut universitaire.

Le tableau 11 fait état des passages pour les divers domaines d'études :

Tab. 11 Passages de l'université à une HES par domaine d'études

Domaine d'études	Passages	En %
Techniques et technologies de l'information	22	8,4
Architecture, construction et planification	18	6,9
Chimie et sciences de la vie	0	0
Agronomie et économie forestière	0	0
Économie et services	63	24,0
Design	19	7,2
Santé	0	0
Travail social	6	2,3
Musique, arts de la scène et autres arts	116	44,2
Psychologie appliquée	0	0
Linguistique appliquée	0	0
Sport	18	6,8
Total	262	100

Source : Photographie KFH, CRUS, COHEP, 2008

262 personnes ayant un bachelor obtenu dans une université ont été admises dans des filières d'études master de hautes écoles et, inversement, 101 diplômé-es HES poursuivent des études master dans une université. C'est l'Université de Lucerne qui compte le taux le plus élevé d'admissions (39 en master droit) et l'Université de St-Gall (18). Contrairement à la réglementation de la convention sur la perméabilité, les étudiant-es HES ne sont immatriculés à l'EPFL qu'après avoir effectué des études supplémentaires de 40 à 60 crédits ECTS.

L'OFS a communiqué en août 2009 les premières données relatives à la perméabilité entre les types de hautes écoles suisses. Selon ces dernières, 30 étudiant-es inscrits dans une filière d'études master HES possédaient un bachelor d'une université suisse, alors que 74 étudiant-es titulaires d'un bachelor obtenu dans une HES suisse étaient inscrits dans une filière d'études master universitaire. Si l'on tient compte des étudiant-es titulaires d'un diplôme HES, 253 étudiant-es titulaires d'un diplôme HES ont entamé des études master dans une haute école universitaire.<sup>108</sup> L'OFS estime que l'évolution future de ces parcours mixtes est encore incertaine « mais [que] leur dynamique devrait à l'avenir se renforcer avec la croissance attendue de l'offre de masters HES ainsi que l'augmentation progressive du nombre de titres de bachelor délivrés. » (p. 11). Dans ses scénarios pour le système de formation, l'OFS part du principe que le nombre d'étudiant-es qui changent de type de haute école devrait augmenter de 8 %. Dans le scénario de type « statu quo », il s'agit de plus de 600 étudiant-es pour 2019, dans le scénario de type « tendance » de plus de 1200 étudiant-es (formation des enseignant-es incluse)<sup>109</sup>.

<sup>107</sup> Source : KFH, CRUS, COHEP, *Premières données concernant la convention sur la perméabilité entre les types de hautes écoles. Photographie automne 2008*, Berne, 2008.

<sup>108</sup> OFS, Actualités OFS, *Baromètre de Bologne 2009 : impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans les hautes écoles suisses*, Neuchâtel, 2009.

<sup>109</sup> OFS, (Jacques Babel, Pascal Strubi), *Hypothèses des scénarios 2010 – 2019 pour les hautes écoles*, Neuchâtel, 25 mai 2010.

### 4.3.5 Etat de la mise en œuvre de l'internationalisation

Les thèmes suivants sont passés en revue pour évaluer le degré de mise en œuvre de l'objectif d'internationalisation de la réforme de Bologne :

- 1 Étudiant-es étrangers
- 2 Enseignant-es étrangers
- 3 Programmes communs avec des établissements étrangers d'enseignement supérieur
- 4 Autres coopérations
- 5 Politique linguistique et programmes en anglais
- 6 Organisation de la dimension internationale dans les HES.

#### 4.3.5.1 Étudiant-es étrangers

En 1997/98, étaient immatriculés dans les HES 4876 étudiant-es du niveau diplôme<sup>110</sup>, dont 612 ou 12,5% des étudiant-es avaient un passeport étranger. Lors de la création de ce type de haute école, la HES englobait pour l'essentiel les domaines d'études Technique, Economie et Design (TED). Douze ans plus tard, les HES comptaient (tous les domaines d'étude confondus, formation des enseignant-es exclue) 56 600 étudiant-es (+116,1 %), dont 10 347 (+169,1 %) ou 18,3 % étaient des personnes de l'étranger. Ce tableau d'ensemble peut toutefois s'avérer trompeur en ce qui concerne l'évaluation de la question de l'internationalisation des HES, puisque ces chiffres ne font pas la distinction entre les étudiant-es étrangers qui étaient déjà domiciliés en Suisse avant leurs études et ceux et celles qui ne l'étaient pas. Pour les étudiant-es de nationalité étrangère, il faut faire la différence entre certificats d'accès suisses et certificats d'accès étrangers. Les premiers seront désignés d'étrangers scolarisés en Suisse, les derniers d'étrangers scolarisés à l'étranger.

Les étudiant-es (de niveaux diplôme, bachelor et master) avec un passeport étranger se répartissent comme suit pour 2004/2005 (avant la mise en œuvre des filières bachelor et master) et 2009/2010 (au terme de la phase de mise en œuvre) :

Tab. 12 Étudiant-es HES (institutions de la formation des enseignant-es exclues) selon la nationalité et selon le certificat d'accès

Étudiant-es	2004/2005		2009/2010	
Étudiant-es total	41 804	100 %	56 600	100 %
Suisses	34 593	82,8 %	46 253	81,7 %
Étrangers	7 211	17,2 %	10 247	18,3 %
- Étrangers avec certificat d'accès suisse (étrangers scolarisés en Suisse)	2 706	6,5 %	3 690	6,5 %
- Étrangers avec certificat d'accès étranger (étrangers scolarisés à l'étranger)	4 505	10,8 %	6 657	11,8 %

Source : OFS, SIUS, 2010

Au cours de cinq dernières années, le taux d'étudiant-es étrangers a peu changé. Le taux d'étrangers scolarisés à l'étranger a augmenté de 1 %. Jusqu'à présent, la réforme de Bologne n'a eu que très peu d'incidences sur le marché des étudiant-es étrangers. Des études ultérieures nous montreront si les offres de formation master attireront davantage d'étudiant-es étrangers.

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, la part des étrangers scolarisés à l'étranger ne se répartit pas de la même manière selon le domaine d'études considéré.

<sup>110</sup> Au début, le domaine des HES ne comprenait que les domaines de la Technique, de l'Economie et du Design (domaines TED), et pas encore les domaines réglementés par la CDIP de la Santé, du Travail social et des Arts (domaines SSA).

Tab. 13 Étudiant-es HES par domaines d'études (institutions de formation des enseignant-es exclues) selon la nationalité et le certificat d'accès

	2004			2009		
	Total	Étrangers scolarisés à l'étranger	En %	Total	Étrangers scolarisés à l'étranger	En %
Architecture, construction	2633	405	15,4	3309	492	14,9
Technique et technologies de l'information	9536	770	8,1	9590	829	8,6
Chimie et sciences de la vie	1153	122	10,6	2020	235	11,6
Agriculture et économie forestière	358	44	12,9	370	12	3,2
Économie et services	15471	1050	6,8	20288	1445	7,1
Design	2056	285	13,9	2688	543	20,2
Sport	105	1	1,0	120	0	0
Musique, arts de la scène et autres arts	4128	1402	34,0	5383	2188	40,6
Linguistique appliquée	238	16	6,7	484	19	3,9
Travail social	3891	217	5,8	6687	395	5,9
Psychologie appliquée	462	18	3,9	858	60	7,0
Santé	1646	173	10,5	4803	439	9,1
Non attribuable	127	2	1,6	0	0	0
Total	41804	4505	10,8	56600	6657	11,8

Source : OFS, SIUS, 2010

Les domaines d'études artistiques (Design, Musique, arts de la scène et autres arts) regroupent le taux d'étrangers scolarisés à l'étranger le plus élevé. Les domaines d'études Architecture, construction et planification, tout comme les domaines Chimie et Sciences de la vie affichent un taux supérieur à 10 %. Tous les autres domaines ont une part d'étudiant-es avec certificat d'accès étranger inférieure à la moyenne.

En 2009, la Commission spécialisée Relations internationales et mobilité de la KFH a rédigé un document de travail<sup>111</sup> concernant les étudiant-es étrangers dans les HES. Des principes y sont proposés concernant la position de la KFH relativement aux étudiant-es étrangers ; des points problématiques sont évoqués dont il faut débattre et pour lesquels il est nécessaire d'agir. La Commission spécialisée n'a aucun problème avec les étrangers scolarisés en Suisse. Ces derniers étant domiciliés en Suisse avant leurs études, ils et elles sont bien intégrés et le financement est réglementé par le biais des subventions de la Confédération et des contributions des cantons (accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées [AHES]). En ce qui concerne les étrangers scolarisés à l'étranger, la Commission spécialisée a mis en lumière divers problèmes liés aux différentes étapes du séjour d'études planifié ou réalisé : (1) au début des études (p. ex. clarification de l'autorisation d'admission aux études HES, connaissances de la langue, autorisation d'entrée, autorisation de séjour), (2) durant les études (p. ex. permis de travail, intégration dans la vie de la haute école, financement) et (3) au terme des études (p. ex. permis de séjour et de travail). Le document de travail est actuellement en traitement auprès de la KFH. Le financement des étudiant-es étrangers notamment suscite le débat puisque l'AHES ne règlemente que le financement des étudiant-es étrangers disposant d'un permis d'établissement.

<sup>111</sup> Commission spécialisée Relations internationales et mobilité, *Ausländische Studierende an Fachhochschulen*. Document de travail. Berne, 2009 (non publié).



#### 4.3.5.2 Enseignant-es étrangers

Les données relatives à la composition du personnel scientifique proviennent de l'OFS qui distingue trois catégories : professeur-es, autres enseignant-es et corps intermédiaire. Ces données ne permettent pas de savoir si les enseignant-es ont suivi leur formation en Suisse ou s'il s'agit d'étrangers qui ont été formés et recrutés à l'étranger.

Tab. 14 Personnel scientifique dans HES selon la nationalité (2004 et 2008)

Catégorie	2004		2008	
	Total	Étrangers	Total	Étrangers
Professeur-es	3996	719 18 %	4 950	1115 22,5 %
Autres enseignant-es	12 631	1460 11,6 %	16 103	2696 16,7 %
Assistant-es et collaborateurs/trices scientifiques	2482	412 16,6 %	4326	875 20,2 %
Total	19 109	2591 13,6 %	25 379	4686 18,5 %

Source : OFS, SIUS, personnel des hautes écoles suisses

La proportion d'étrangers au sein du personnel scientifique a augmenté de près de 5 % environ entre 2004 et 2008. La répartition entre les divers domaines d'études fait état en partie de grands écarts. La part s'élève à plus de 30 % pour les domaines d'études Musique, arts de la scène et autres arts (33,9 %) et Linguistique appliquée (31,6 %), à peine moins dans le domaine Design (29,9 %) et à moins de 10 % dans le domaine Sport (3,1 %) <sup>112</sup>. Les domaines d'études Psychologie appliquée (43,5 %) et Linguistique appliquée (38,5 %) affichent le plus fort taux d'étrangers parmi le personnel scientifique. Le taux d'étrangers dans les domaines Technique et technologies de l'information (18,2 %) et sport (0 %) est faible.

Sous l'angle des HES, la SUPSI se situe en tête avec 22,2 % de personnel scientifique étranger, suivie par la ZFH, la FHO et la Kalaidos Fachhochschule, dont le taux oscille pour toutes entre 20 et 21 %. La Hochschule Luzern (11,5 %) et la Berner Fachhochschule (13,2 %) se situent en queue. Il est probable qu'au cours des prochaines années, la part d'enseignant-es étrangers augmente dans les HES car le recrutement d'enseignant-es suisses appropriés devient de plus en plus difficile dans beaucoup de domaines d'études.

Les enseignant-es étrangers doivent être considérés comme un enrichissement pour le paysage des hautes écoles. Ils et elles élargissent le réseau technique et professionnel des HES et amènent à la fois de nouvelles idées et un nouveau regard dans l'enseignement et la recherche, de même que dans le fonctionnement des hautes écoles en général grâce à leur socialisation dans un autre milieu scientifique, économique et culturel. Ils et elles renforcent également la réputation d'une haute école en la plaçant dans un contexte international. Les HES sont intéressées par des assistant-es et des doctorant-es qualifiés provenant de l'étranger pour assurer notamment la promotion de la relève.

#### 4.3.5.3 Programmes communs avec des établissements étrangers d'enseignement supérieur

Par programme de diplômes conjoints (*joint degree*), on entend les offres proposées en commun par un ou plusieurs établissements qui mènent à un diplôme conjoint signé par les institutions impliquées. Il en est différemment pour les doubles diplômes (*double degree*) où chaque établissement impliqué délivre un diplôme aux étudiant-es.

<sup>112</sup> Chiffres selon l'OFS, Données détaillées – Hautes écoles, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.html>). En partie propres calculs.

Les véritables offres de diplômes conjoints et de doubles diplômes sont encore rares dans les HES. Depuis 2002 déjà, la Fachhochschule Nordwestschweiz propose diverses offres trinationales qui mènent à la délivrance de trois diplômes par les établissements impliqués de Suisse, d'Allemagne et de France<sup>113</sup>. Dans le domaine des masters, le nombre d'offres est faible également. Depuis 2008, la HES-SO propose en collaboration avec l'EBSI, l'École de bibliothéconomie et des Sciences de l'information de l'Université de Montréal, un programme de master conjoint en information documentaire sanctionné par un diplôme conjoint.

#### 4.3.5.4 Autres coopérations

Le spectre des coopérations avec les institutions étrangères est très varié (p. ex. écoles d'été, séminaires ou projets communs, visites réciproques basées sur des voyages d'étude, symposiums, recours à des conférenciers invités), parmi lesquelles figurent les diplômes conjoints. Il n'existe pas de recensement statistique de ces activités, mais elles représentent des prémices importantes pour une collaboration approfondie ou peuvent également venir suppléer aux projets « internationaux » qui ne peuvent être réalisées (p. ex. séjours de mobilité pour les étudiant-es et les étrangers).

#### 4.3.5.5 Politique en matière linguistique et programmes en anglais

Les HES attendent de leurs étudiant-es qu'ils et elles maîtrisent au moins une langue étrangère. Presque toutes proposent des cours de langues. Dans nombre de HES, ceux-ci sont intégrés dans les programmes. Certaines HES accordent une importance particulière à la formation linguistique. Aussi, la Hochschule Luzern travaille actuellement à la création d'un *Sprachcampus* (campus des langues) qui est aussi ouvert à d'autres formations HES à Lucerne. Dans peu de HES toutefois, la formation linguistique s'intègre dans une stratégie et est reliée à des objectifs spécifiques aux filières ou au portfolio européen des langues.

Le nombre d'offres en anglais est en augmentation. Si, au départ seuls, quelques modules spécifiques étaient proposés en anglais, aujourd'hui toujours plus de programmes sont proposés en anglais dans leur intégralité, dans un premier temps dans le domaine d'études Économie et services, mais aussi dans les domaines de la Technique, des Arts et du Travail social. En 2009, 22 programmes d'études étaient entièrement proposés en anglais, dont 6 au niveau bachelor et 16 au niveau master. En outre, 11 filières d'études de niveau formation continue sont proposées en anglais, 4 sont sanctionnées par un diplôme EMBA (Executive Master in Business Administration) et 7 par un diplôme MAS (Master of Advanced Studies)<sup>114</sup>.

Les HES encouragent l'acquisition des aptitudes linguistiques et interculturelles des étudiant-es également par d'autres biais : invitation de conférenciers/ères, organisation de modules en langues étrangères ou création de projets d'étudiant-es avec des établissements étrangers (p. ex. FHNW-Pole project<sup>115</sup>), etc.

#### 4.3.5.6 Organisation de la dimension internationale dans les HES

Dans leur majorité, les HES disposent d'une stratégie clairement formulée visant à développer la dimension internationale. La stratégie ombrelle de la HES n'est pas forcément prioritaire, mais plutôt celle des établissements partenaires. L'étendue de ces stratégies est par conséquent différente. À la HES-SO, il se réfère p. ex. principalement à la mobilité des étudiant-es.

---

<sup>113</sup> Il existe des filières d'études trinationales dans les domaines ingénierie de la construction (depuis 2002), mécanique (2002), information et systèmes de communication (2007), international business management (2002) et plurilinguisme (2007). Les partenaires de coopération de la FHNW sont l'Université de Haute-Alsace Mulhouse (Mulhouse, Colmar) et la Duale Hochschule Baden-Württemberg (Lörrach, Breisgau-Hochschwarzwald, Karlsruhe).

<sup>114</sup> Une liste des programmes donnés en anglais peut être consultée à l'adresse : <http://www.cshes.ch/index.cfm?nav=1&>.

<sup>115</sup> Cf. [www.pole-project.ch](http://www.pole-project.ch).

La réglementation de l'organisation de la dimension internationale varie d'une HES à l'autre. Parfois, il s'agit d'un service dont est responsable un membre de la direction de la HES (p. ex. Hochschule Luzern, FHNW, ZHAW), soutenu par un-e collaborateur/trice de l'état-major (p. ex. ZHAW). Ailleurs, ce sont des groupes de travail qui ont été institués et chargés par la direction de la HES d'encourager et de coordonner l'internationalisation (p. ex. BFH).

#### 4.3.6 Constats et estimations

##### *Mobilité horizontale*

(1) Les HES sont favorables aux séjours de mobilité des étudiant-es et des enseignant-es et les soutiennent grâce aux unités organisationnelles spécialement créées à cet effet (p. ex. services de mobilité). À l'heure actuelle toutefois, elles sont peu nombreuses à disposer d'une véritable stratégie de la mobilité. Elles sont d'ailleurs loin d'avoir réalisé l'objectif fixé par les ministres chargés de l'enseignement supérieur dans le cadre de la réforme de Bologne d'atteindre un taux de séjours de mobilité de 20 % d'ici 2020. Les causes invoquées sont le financement des séjours à l'étranger et la situation sociale des étudiant-es qui doivent souvent travailler parallèlement à leurs études pour pouvoir les financer et vivre et n'ont donc pas la possibilité d'intégrer un séjour de mobilité dans leurs études. D'autres efforts coordonnés et stratégiques doivent être entrepris pour atteindre cet objectif.

(2) La mobilité des enseignant-es pose un problème particulier. Les séjours prolongés dans d'autres établissements ne s'inscrivent pas dans la tradition des HES, contrairement à celles des HEU. Dans ce domaine également, il faut mettre en œuvre des mesures supplémentaires au profit des enseignant-es, mais aussi des HES.

(3) Pour les HES, le programme ERASMUS demeure indispensable en tant que catalyseur de la mobilité. Cependant, les moyens mis à disposition par le biais du programme pour les bourses sont trop faibles pour avoir un effet d'incitation suffisant. Certaines HES (p. ex. HES-SO, SUPSI) fournissent un soutien complémentaire pour les séjours à l'étranger de leurs étudiant-es. Les exigences et les procédures administratives du programme ERASMUS entravent, de plus, la rapidité de réaction aux besoins à court terme.

##### *Perméabilité (mobilité verticale)*

(4) La mise en œuvre de la convention sur la perméabilité des trois conférences des recteurs n'est pas sans écueils. Il s'est par exemple avéré qu'un principe, inscrit dans la convention, ne peut pas être transcrit dans la pratique. En effet, des logiques différentes régissent les règlements d'admission aux masters dans les domaines HEU et HES. Dans le domaine universitaire, les titulaires d'un bachelor ont droit à être admis dans une filière master dans l'orientation disciplinaire correspondante, alors que dans le domaine des HES des conditions supplémentaires peuvent être requises et que les HES ne proposent pas toujours des filières master consécutives. Aussi, le principe convenu à l'origine de l'admission à une filière master dans l'orientation disciplinaire correspondante n'est pas assuré. Les conférences des recteurs sont par ailleurs convenues de renoncer à cette réglementation.

(5) La liste de concordance présente aussi des problèmes. Les conférences des recteurs n'ont pas encore développé de procédure appropriée pour examiner la liste de concordance et pour intégrer de nouveaux domaines d'études ou de filières d'études. Dans les domaines en suspens (p. ex. psychologie), les facultés, instituts ou chaires universitaires correspondants ne sont pas parvenus à un accord sur des directives communes.

##### *Internationalisation*

(6) Le nombre de candidatures aux places d'études dans des HES suisses montre que celles-ci sont attrayantes pour les étudiant-es étrangers. Les hautes écoles ont toutefois souvent les mains liées pour ce qui est des autorisations en raison des directives des organes responsables (p. ex. définition du nombre ou du taux d'admissions possibles d'étrangers scolarisés à l'étranger ou réglementation des taxes d'études ne permettant pas de couvrir les frais occasionnés par les étudiant-es étrangers). Le comportement des organes responsables vis-à-

vis des étudiant-es étrangers varie très fortement. Les HES bénéficieraient grandement d'une coordination de la politique à ce sujet. Certaines hautes écoles ont saisi l'opportunité de proposer leurs offres à l'étranger (offres Off Shore).

(7) À l'heure actuelle, les HES sont toujours davantage confrontées à un problème de recrutement des enseignant-es suisses. Le nombre de candidatures étrangères des pays limitrophes pour les postes vacants est en partie supérieur à celui des candidatures suisses. De plus, les candidat-es étrangers répondent souvent mieux au nouveau profil d'exigences, notamment en matière d'expérience dans la recherche. Dans certains domaines d'études ou thèmes (p. ex. le marketing), les HES ne sont financièrement pas assez attrayantes pour les candidat-es suisses dans le cadre des compétences définies par les organes responsables.

(8) Pour la majorité des HES, la collaboration avec les établissements étrangers d'enseignement supérieur pour des programmes communs est particulièrement intéressante au niveau master. Les filières ayant débuté récemment, il n'est pas étonnant que le nombre de programmes de diplômes conjoints (*joint degree*) soit encore très faible. Certaines hautes écoles ont toutefois exprimé leur intention de développer de tels programmes, ce qui nécessite des conditions générales appropriées. Dans son document de travail, Hans Zbinden<sup>116</sup> énumère une série de questions en suspens. Il convient d'examiner sous cet angle la réglementation actuelle de l'OFFT concernant les autorisations, le financement et l'accréditation<sup>117</sup> pour évaluer si elle est suffisamment encourageante et non prohibitive, et en accord avec les intentions des auteurs de la réforme de Bologne.

(9) Au cours des dernières années, les HES ont fourni des efforts importants en vue d'encourager la mobilité et l'internationalisation. Ces efforts revêtent une dimension toujours plus stratégique et s'orientent vers le long terme. Pour ce faire, des voies originales ont été empruntées. Demeure peu développée la participation des HES aux réseaux internationaux d'excellence en essor pour ce type de haute école ou avec la participation d'autres types de hautes écoles.

#### 4.3.7 Résumé

Les HES n'atteignent pas encore l'objectif de mobilité fixé par les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, à savoir que 20 % des étudiant-es au minimum passent un semestre à l'étranger. Pour y parvenir, d'autres efforts ciblés s'avèrent nécessaires. Pour l'heure, le passage au système de Bologne n'a pas encouragé la mobilité des étudiant-es, mais ne l'a pas non plus entravée. Les HES la soutiennent de diverses manières, mais la mobilité est encore peu consolidée sur le plan stratégique et les programmes en tiennent compte que dans quelques filières d'études. Il ressort des premières expériences enregistrées lors du passage du bachelor au master que la mobilité commence à s'instaurer entre les HES et entre les HES et les HEU.

Pour être partie intégrante de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, les HES ont entrepris diverses démarches en matière d'entretien des relations, de coopération, de visibilité internationale et d'internationalisation. À l'avenir, ces activités devront revêtir un caractère plus stratégique et plus ciblé afin de pouvoir déployer efficacement leurs effets aussi bien en Suisse qu'à l'étranger.

Concernant la mobilité et l'internationalisation, les domaines suivants doivent encore être discutés et clarifiés :

- hausse des taux de mobilité par des incitations supplémentaires
- incitations à la mobilité des enseignant-es
- suppression des obstacles à la mobilité entre les types de hautes écoles
- simplification de la réglementation en vue de compléter la liste de concordance
- orientation stratégique de l'offre pour l'acquisition des langues compte tenu du portfolio européen des langues

---

<sup>116</sup> Hans Zbinden, 2007.

<sup>117</sup> La position de l'OFFT est définie dans OFFT, centre de prestations HES, secteur Subventions, assurance qualité et projets, *Accréditation des filières d'études en coopération*, Berne, 2009.

- réglementation du financement des étrangers scolarisés à l'étranger
- augmentation du degré de liberté des HES concernant les étudiant-es étrangers en supprimant la réglementation des autorités responsables
- solutions aux problèmes de la relève des enseignant-es
- examen des conditions générales relatives aux diplômes conjoints
- examen de la participation des HES dans les réseaux des hautes écoles.

## 4.4 Garantie de la qualité

### 4.4.1 La garantie de la qualité selon la réforme de Bologne

La garantie de la qualité figure parmi les six objectifs de réforme de la Déclaration de Bologne de 1999. Les ministres de l'Éducation se sont prononcés en faveur de la promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité « dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ». Le Communiqué de Prague (2001) souligne l'importance de la garantie de la qualité et évoque le Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), en invitant les pays à collaborer avec cette institution pour mettre au point un cadre de références. Le Communiqué de Berlin (2003) thématise les responsabilités en matière de garantie de la qualité. La responsabilité première incombe aux établissements eux-mêmes. Les pays sont invités à mettre en place des systèmes nationaux de garantie de la qualité. Dans cette perspective, plusieurs points sont énumérés comme p. ex. la définition des responsabilités, l'évaluation des programmes ou des établissements, l'accréditation ou la certification. Il est demandé à l'ENQA de développer un système de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité. La Conférence de Bergen (2005) adopte les références et les lignes d'orientation de l'ENQA<sup>118</sup> et les pays s'engagent à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs (*Peer-Review*) des agences chargées de la garantie de la qualité au plan national. En outre, il est décidé de créer un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité. Dans les deux conférences qui suivirent à Londres (2007) et à Louvain/Louvain-la-Neuve (2009), les progrès dans le domaine de la garantie de la qualité sont appréciés, mais aucune initiative nouvelle ni aucun aspect essentiel n'ont été ajoutés.

### 4.4.2 Réglementation concernant l'assurance de la qualité

L'assurance de la qualité n'occupe pas une place centrale dans la LHES de 1995. L'art. 14 définit que les contrôles de qualité et les évaluations internes sont une condition préalable à la délivrance d'une autorisation de créer et de gérer une HES.

Dans l'ordonnance de 1996 relative à la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées, il est disposé à l'art. 10 que la HES applique un système de contrôle de la qualité et d'évaluation interne qui prend également en compte l'évaluation effectuée par les étudiant-es.

Au moment de la révision de la LHES en 2004, le système d'accréditation, tel qu'il est prévu dans la procédure de Bologne, a été introduit sous une forme obligatoire<sup>119</sup>. L'art. 17a régit l'accréditation des HES et de leurs filières d'études. Le Département fédéral de l'économie (DFE) est l'autorité responsable de l'accréditation ; les agences d'accréditation suisses et étrangères reconnues par le DFE effectuent l'examen des

<sup>118</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*, Helsinki, 2005.

<sup>119</sup> Pour les détails, cf. Nicole Schaad, *Das System der Akkreditierung und Qualitätssicherung an den schweizerischen Fachhochschulen*, HQS – Handbuch Qualität in Studium und Lehre (2 21 08 08), Stuttgart, Berlin, Raabe Verlag.

demandes d'accréditation. En 2007, le DFE a édicté une ordonnance<sup>120</sup> et des directives<sup>121</sup> pour régler la procédure d'accréditation. Les directives d'accréditation des HES, qui se réfèrent explicitement aux normes ENQA de 2005, contiennent dans leur annexe les normes concernant l'accréditation des HES et de leurs filières d'études qui sont subdivisées en divers domaines à examiner<sup>122</sup>.

En 2007, le DFE a signé une convention<sup>123</sup> avec la CDIP pour la mise en œuvre de l'accréditation. Celle-ci règle la délégation de l'examen des demandes d'accréditation à des agences reconnues, ainsi que la procédure de reconnaissance des agences d'accréditation.

#### 4.4.3 Recommandations de la KFH concernant l'assurance de la qualité

Très tôt, la KFH a accordé une grande importance au développement de la qualité et a institué, en 1999 déjà, la Commission spécialisée Gestion de la qualité et accréditation (CGQ) qui est composée d'un-e responsable de la qualité de chacune des sept HES. À l'origine, le mandat de la CGQ consistait à développer un système d'assurance de la qualité commun aux HES. En 2007, le mandat a été modifié dans le sens où elle est chargée d'encourager les HES dans la mise en place d'un système de gestion de la qualité et dans l'obtention d'une accréditation<sup>124</sup>.

À l'instigation de la CGQ, la KFH a recommandé aux HES de s'inspirer du modèle EFQM concernant le système de gestion de la qualité et a élaboré sur cette base un catalogue d'évaluation, en guise de soutien pour les HES<sup>125</sup>. En outre, la CGQ organise régulièrement des séances pour la promotion du modèle EFQM auprès des HES.

La CGQ s'est également occupée du thème de l'accréditation et a élaboré, en 2003 déjà, des thèses qui ont été reprises par la KFH<sup>126</sup>. Cette dernière y exprime une attitude fondamentalement positive concernant l'accréditation comme moyen de soutenir la gestion interne de la qualité des hautes écoles. La CGQ a également été un interlocuteur actif de l'OFFT dans le cadre de la réglementation de l'accréditation et de la définition des normes d'accréditation. Elle a en outre élaboré des suggestions relatives aux normes concernant l'internationalisation, l'égalité des chances et la durabilité sur la manière de les interpréter et de prouver que les normes sont respectées<sup>127</sup>.

À l'instigation de la CGQ, la KFH a défini, sur la base de données de l'OFS, des indicateurs de qualité qui sont évalués annuellement et qui fournissent aux HES des informations permettant de se comparer les unes aux autres. Ces indicateurs concernent l'admission aux filières d'études bachelor et master, la répartition des âges et les domaines dans lesquels les enseignant-es interviennent.

---

<sup>120</sup> Ordonnance du DFE sur la reconnaissance des agences chargées de l'examen et de l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études.

<sup>121</sup> Directives du DFE pour l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études.

<sup>122</sup> Domaines à examiner pour les HES : (1) stratégie, conduite et organisation, moyens financiers et d'équipement, gestion de la qualité, égalité (2) enseignement, (3) recherche, (4) perfectionnement, (5) prestations à des tiers, (6) personnel scientifique, (7) personnel administratif et personnel technique, (8) étudiant-es, (9) infrastructures, (10) coopération, (11) durabilité. Domaines à examiner pour les filières d'études (1) exécution et objectifs de formation, (2) organisation interne et mesures de gestion de la qualité, (3) études, (4) corps enseignant, (5) étudiant-es, (6) dotation en équipements et en locaux.

<sup>123</sup> Convention entre le Département fédéral de l'économie et la Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique sur la délégation à des tiers de l'examen et l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études, Berne, 2007.

<sup>124</sup> CFHES, *Mandat de la Commission spécialisée Gestion de la qualité et accréditation*, Berne, 2007.

<sup>125</sup> CFHES, *Catalogue d'évaluation pour les HES – un instrument efficace de diagnostic de la qualité*, Berne, 2009 (version 05).

<sup>126</sup> CFHES, *Gestion de qualité : thèses relatives à l'accréditation*, Berne, 2003.

<sup>127</sup> CFHES, *Normes d'accréditation pour l'accréditation du programme en ce qui concerne l'internationalisation, l'égalité des chances et la durabilité*. Fiche d'information, Berne, 2008.

#### 4.4.4 Etat de la mise en œuvre

##### 4.4.4.1 Accréditation institutionnelle / Autorisation de gérer une HES

La CFHES a étroitement accompagné la création des HES. En vue du renouvellement de l'autorisation, la Commission a présenté en 2002 un rapport<sup>128</sup> qui s'appuyait sur une évaluation en trois phases. Les éléments principaux du rapport sont :

- 1 l'établissement d'un bilan qualitatif et quantitatif pour évaluer l'atteinte des objectifs
- 2 l'évaluation de la qualité des HES dans leur ensemble, ainsi que celle de chacune d'entre elles séparément, sous la forme d'états, ou profils, fondés des forces et des faiblesses
- 3 la présentation des actions nécessaires d'ici la fin de la phase de mise en place fin 2003, le renouvellement des autorisations et dans l'optique de la phase de consolidation entre 2004 et 2007.

Dans cette évaluation des HES, l'accent a également été mis sur l'examen de la gestion de la qualité des HES. 11 éléments de gestion de la qualité ont été évalués sur une échelle allant de 1 (= développement faible) à 4 (= développement élevé). La CFHES tire le bilan suivant : « La gestion de la qualité a progressé dans toutes les hautes écoles spécialisées. Des mesures importantes ont été prises. Celles-ci se limitent toutefois pour la plupart aux formations menant au diplôme. Les instruments sont, dans l'ensemble, adéquats. Il semble en revanche plus problématique que les systèmes qualité puissent être choisis librement et que les actions engagées présentent souvent un caractère ponctuel et désorganisé pouvant conduire rapidement à un certain essoufflement, voire à une certaine inefficacité » (p. 45). La CFHES recommande de libérer des capacités pour la gestion de la qualité en rapport avec le mandat de prestations élargi et d'harmoniser les systèmes de qualité entre les établissements partenaires.

Le 1<sup>er</sup> janvier 2004, le Conseil fédéral a accordé une autorisation illimitée aux sept HES de droit public, en partie assortie de conditions. L'OFFT a mandaté Econcept en 2006 pour procéder à un état des lieux<sup>129</sup> dans le but de renseigner sur (1) l'avancement de la mise en œuvre des conditions fixées par le Conseil fédéral, (2) l'intégration des domaines SSA dans la sphère de compétence de la Confédération et (3) les conditions du droit aux subventions des filières d'études. L'état des lieux a également intégré la gestion de la qualité des HES, mais en se limitant à trois aspects : (a) l'organisation, (b) les instruments utilisés dans les HES et (c) l'état de la mise en œuvre. Le tableau suivant tiré du rapport global (p. 7) reflète l'état de la gestion de la qualité à la fin 2006.

---

<sup>128</sup> CFHES, *HES 2002 – Rapport sur la création des Hautes écoles spécialisées suisses*, Berne, 2002.

<sup>129</sup> Econcept, *Fachhochschulen Schweiz. Bestandsaufnahme 2006. Gesamtbericht* (uniquement en allemand, rapport global sur mandat de l'OFFT), , Zurich, 2007.

Tab. 15 État du management de la qualité dans les hautes écoles en 2006

	Organisation	Instruments au niveau des HES	État de la mise en œuvre
<b>BFH</b>	Système global HES de gestion de la qualité sur la base de l'EFQM Commission pour l'évaluation et le développement de la qualité au niveau HES	Auto-évaluation selon l'EFQM Évaluation des enseignements Enquête auprès des étudiant-es Hearing des employeurs	Modèle EFQM introduit en 2002
<b>FHNW</b>	Gestion de la qualité actuellement encore au niveau haute école	Évaluation des enseignements	Stratégie globale HES de gestion de la qualité en élaboration
<b>FHO</b>	Gestion de la qualité spécifique à la haute école sur la base du modèle EFQM	Satisfaction des étudiant-es, des enseignant-es et des collaborateurs/trices	Harmonisation de divers instruments au niveau FHO depuis 2006
<b>FHZ</b>	Système global HES de gestion de la qualité sur la base de l'EFQM Chargé du contrôle de la qualité au sein de la Direction FHZ	Plate-forme QM commune à plusieurs HES Évaluation selon l'EFQM tous les deux ans	Modèle EFQM introduit en 2003 Premier niveau de reconnaissance EFQM atteint en 2006
<b>ZFH</b>	Gestion de la qualité spécifique à la haute école sur la base du modèle EFQM	Auto-évaluation selon l'EFQM Évaluation de l'offre d'enseignement Satisfaction des étudiant-es, des enseignant-es et des collaborateurs/trices, Enquête auprès des diplômé-es	Stratégie globale HES de gestion de la qualité planifiée
<b>HES-SO</b>	Compétence du Comité directeur de la HES- SO ; organisée dans les directions des établissements cantonaux et privés	Instruments de la certification ISO 9001-2000	Certification ISO 9001- 2000 en 2006
<b>SUPSI</b>	Système global HES de gestion de la qualité sur la base de l'EFQM	Évaluations régulières selon l'EFQM	Modèle EFQM introduit en 2003

Entre-temps, la gestion de la qualité (QM) a continué de progresser. Il ressort que toujours davantage de HES optent pour le modèle EFQM. Certaines choisissent la certification ISO (p. ex. HES-SO) comme étape préliminaire. En mai 2010, la Hochschule Luzern est la première institution suisse à avoir obtenu le deuxième niveau de reconnaissance EFQM (*recognised for excellence*).

Compte tenu des diverses évaluations menées dans le cadre de l'autorisation d'exploitation, l'OFFT a reconnu aux HES le statut de HES accréditées.

#### 4.4.4.2 Autorisation, accréditation des filières d'études

En plus des mesures institutionnelles de développement de la qualité susmentionnées, les HES ont également vu leurs filières d'études être évaluées<sup>130</sup>. En 2001, 220 filières d'études au total ont été évaluées au cours d'une Peer-Review et en 2003 94 dans le cadre d'une seconde Peer-Review simplifiée. En parallèle, 52 filières d'études qui relèvent de la compétence des cantons (domaine SSA) ont été soumises à une procédure de reconnaissance de diplômes.

L'examen des concepts de bachelor a eu lieu lors d'une évaluation qui a porté sur 190 concepts de filières d'études.

S'agissant des concepts de master, le respect des conditions légales a été contrôlé dans le cadre de la procédure d'autorisation. L'examen qualitatif a lieu ensuite dans le cadre de la procédure d'accréditation. Les nouvelles filières d'études bachelor autorisées ou celles qui n'ont pas encore passé par une procédure de Peer-Review ou de reconnaissance des diplômes sont soumises à une procédure d'accréditation.

<sup>130</sup> Pour les détails cf. Rolf Dubs, *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse* (sur mandat de l'OFFT), St-Gall, 2004, p. 149 – 159.



À l'heure actuelle, l'état des accréditations pour les niveaux bachelor et master se présente de la manière suivante :

### 1 Filières d'études bachelor<sup>131</sup>

Filières d'études accréditées :	183
Procédure d'examen :	
- Peer-Review du DFE	131
- Reconnaissance de diplôme de la CDIP	52
- Agence d'accréditation	30

Sur les 30 filières d'études accréditées par une agence sur la base d'un examen, 11 ont été accréditées sans conditions et 19 doivent remplir certaines conditions (ou ont rempli ces conditions entre-temps). 14 filières d'études bachelor sont actuellement soumises à une procédure d'accréditation.

### 2 Filières d'études master<sup>132</sup>

Sur les 83 filières d'études master qui ont débuté, la procédure d'accréditation est close pour 8 filières d'études. Elles ont toutes été accréditées : trois d'entre elles sans conditions, cinq avec conditions. La procédure d'accréditation n'est pas terminée pour les autres filières d'études.

Sur la base des premières expériences en matière d'accréditation, l'OFFT a remis à la KFH une liste des thèmes qui ont suscité la discussion de manière répétée dans le cadre de la procédure d'accréditation. Ces thèmes concernent les points suivants :

- modules : taille, manuels, nombre d'examens
- didactique de l'enseignement supérieur : nombre de cours *ex cathedra*
- système d'examen et de notes : utilisation du système des notes ou du système de notation ECTS (grades), examens complémentaires
- examens d'évaluation (*assessment*) : légitimité dans le système de Bologne
- statut du stage dans le domaine de la santé
- qualification des enseignant-es dans les programmes de master
- recherche : lien entre l'enseignement et la recherche
- mobilité : importance, financement des séjours de mobilité
- corps intermédiaire : perspectives.

Au vu des débats menés par les expert-es des agences d'accréditation, d'autres points méritent d'être examinés : le statut des modules pratiques dans le domaine d'études Santé ; la qualification scientifique des enseignant-es ; le lien entre la recherche et l'enseignement (transfert) ; le recours aux chercheur-es dans l'enseignement ; le recours au corps intermédiaire dans l'enseignement ; l'admission sur dossier dans les filières d'études master consécutives ; la faisabilité des études (« étudiableté ») ; les éléments clés pour les domaines d'approfondissement ; les normes minimales pour les descriptions de modules et d'objectifs pédagogiques ; l'étendue des modules optionnels.

Les Commissions spécialisées Enseignement et Gestion de la qualité examinent actuellement ces points et soumettront, si nécessaire, des propositions pour l'adaptation de la « bonne pratique » ou d'autres recommandations à la KFH.

<sup>131</sup> OFFT, *Filières d'études bachelor autorisées et accréditées par la Confédération ou à accréditer*, (liste du 19 avril 2010).

<sup>132</sup> OFFT, *Filières d'études master autorisées et accréditées par la Confédération ou à accréditer*, (liste du 19 mai 2010).

#### 4.4.5 Constats et estimations

(1) Les HES ont reconnu très vite la valeur de la gestion de la qualité et ont créé une organisation permettant de relier le système de gestion de la qualité interne avec le contrôle de la qualité externe. La KFH partage à cet égard l'avis des ministres chargés de l'enseignement supérieur impliqués dans la réforme de Bologne sur le fait que la responsabilité première en matière de gestion de la qualité incombe aux HES.

(2) Entre temps, les HES ont acquis de l'expérience et testé diverses procédures pour vérifier la qualité de leurs filières d'études. La gestion de la qualité au niveau des filières d'études est bien développée. Il est nécessaire de développer la mise en place d'un management interne transversal de la qualité concernant tous les centres de prestation HES et regroupant tous les établissements partenaires. Cet aspect sera d'autant plus important pour l'accréditation institutionnelle prévue par la LAHE, laquelle accorde une place centrale à l'évaluation de la gestion de la qualité. En outre, les données sur la gestion de la qualité sont toujours plus importantes pour la direction et le pilotage des HES. Aujourd'hui déjà, elles sont intégrées dans les conventions de prestations entre les organes responsables et la direction des HES et/ou entre la direction des HES et les directions des sites de formation.

(3) Les HES accueillent favorablement les procédures d'accréditation en cours. Deux remarques reviennent souvent. L'élaboration de l'auto-évaluation est jugée positive, car elle force les responsables de filières d'études à regrouper, systématiser et évaluer le matériel. L'échange professionnel avec les pairs (*peers*) est également apprécié, car il fournit des informations précieuses pour le développement ultérieur. À vrai dire, cela dépend fortement de la composition du groupe d'expert-es. Le professionnalisme des agences d'accréditation choisies fait également l'unanimité. La longueur de la procédure est en revanche critiquée. Dans l'ensemble, les charges financières et en personnel occasionnées par l'accréditation sont jugées trop lourdes et disproportionnées par rapport au bénéfice direct, le retour d'informations de la part des pairs.

(4) Les points de discussion regroupés par l'OFFT sur la base des expériences faites dans la procédure d'accréditation révèlent que des éclaircissements sont nécessaires concernant les particularités helvétiques du domaine des HES (p. ex. le fort accent mis sur l'expérience pratique des enseignant-es) pour les expert-es provenant d'autres traditions (en Allemagne p. ex. accent principal mis sur la formation académique des professeurs). Les feed-back ont toutefois montré qu'il n'existe aucune incompatibilité de système dans la conception suisse des filières d'études bachelor et master et qu'elles sont conformes aux normes internationales.

#### 4.4.6 Résumé

Les HES sont conscientes d'être les principales responsables de la qualité de leurs prestations et ont – ou y travaillent actuellement – aménagé la gestion de la qualité de sorte qu'elle réponde aux besoins de divers groupes (responsables de filières d'études, sites de formation et domaines d'études, direction de la haute école). Et cela aussi en relation avec l'importance croissante d'une gestion intégrée de la qualité aux conditions énoncées dans la LAHE.

Dans le cadre du processus de Bologne, les HES ont eu l'occasion de faire des expériences variées avec diverses procédures d'examen externes. Elles ont toutes contribué au développement de la qualité. Les charges et les revenus, notamment pour les accréditations de programmes en cours, sont jugés critiques.

S'agissant de la garantie de la qualité, des éclaircissements sont encore nécessaires dans ces domaines :

- mise en place d'une gestion de la qualité globale pour la gestion et le pilotage et en guise de préparation à l'accréditation institutionnelle conformément à la LAHE
- évaluation des résultats relatifs à la procédure d'accréditation quant à leur pertinence pour les recommandations de la KFH
- examen de simplifications de la procédure d'accréditation et de raccourcissement de la durée.

## **4.5 Dimension sociale**

### **4.5.1 Dimension sociale conformément à la réforme de Bologne**

La notion de dimension sociale du processus de Bologne est utilisée pour la première fois dans le Communiqué de Londres (2007). Selon les ministres chargés du dossier, l'enseignement supérieur doit jouer un rôle important pour renforcer la cohésion sociale, réduire les inégalités et élever le niveau connaissances, capacités et compétences dans la société. Les objectifs politiques qui en découlent sont les suivants :

- optimiser le potentiel des individus sur le plan de leur développement personnel et de leur contribution à une société de la connaissance
- refléter la diversité des populations dans la composition sociodémographique des étudiant-es
- veiller à ce que les étudiant-es puissent terminer leurs études sans obstacle lié à leur origine sociale ou à leur condition économique.

En vue d'atteindre ces objectifs, les ministres chargés de l'enseignement supérieur s'engagent à :

- offrir des services appropriés aux étudiant-es
- créer des parcours de formation plus souples pour entrer dans l'enseignement supérieur
- créer des filières d'études flexibles
- élargir la participation à tous les niveaux de la population sur le fondement de l'égalité des chances.

Dans le Communiqué de Louvain/Louvain-la-Neuve (2009), la dimension sociale est désignée comme l'une des priorités de l'enseignement supérieur pour la prochaine décennie. Les objectifs politiques de 2007 sont renouvelés : offrir l'égalité des chances pour que chacun bénéficie d'un enseignement de qualité, élargir l'accès à l'enseignement supérieur en encourageant les étudiant-es des groupes sous-représenté-es et en leur assurant des conditions propices à l'achèvement de leurs études (améliorer les conditions de formation, lever les obstacles pour étudier, créer les conditions de vie étudiante appropriées pour que les étudiant-es puissent profiter des opportunités d'études offertes à tous les niveaux). Chaque pays participant est invité à établir des objectifs mesurables et à planifier des mesures pour atteindre l'équité dans l'enseignement supérieur.

### **4.5.2 Réglementation concernant la dimension sociale**

#### 1 Confédération

##### *(1) Égalité sociale des chances*

L'objectif de créer des possibilités de perfectionnement attrayantes pour les professionnel-les et, par là même, revaloriser la formation professionnelle<sup>133</sup> a motivé, entre autres, la création des HES. Le Conseil fédéral souligne en outre que les HES permettront d'accroître les chances des étudiant-es de s'engager dans une voie qui corresponde à leurs aptitudes et à leurs qualifications. La LHES ne fixe aucune directive spécifique quant à la

---

<sup>133</sup> Message du 30 mai 1994 relatif à la loi sur les hautes écoles spécialisées (94.056) (p. 778).

dimension sociale, mais définit à son art. 6 que les HES peuvent proposer des filières à plein temps ou des filières en cours d'emploi.

Les normes concernant l'accréditation des HES et de leurs filières d'études en annexe aux directives d'accréditation traitent de la dimension sociale. Dans les normes de qualité s'appliquant aux HES, pour le domaine à examiner Étudiant-es, il est stipulé que :

- *les conditions d'études sont telles qu'elles permettent d'atteindre les objectifs de formation de la haute école spécialisée dans les délais fixés et publiés*
- *la haute école spécialisée propose une offre de conseil à l'intention des étudiant-es et leur offre la possibilité de procéder à un bilan périodique.*

Dans les normes de qualité s'appliquant aux filières, pour le domaine à examiner Étudiant-es, il est demandé que :

- *Les étudiant-es disposent d'un encadrement approprié.*

## *(2) Égalité des chances entre femmes et hommes*

Dans le contexte suisse, la réglementation accorde une attention particulière à l'égalité des femmes par rapport aux hommes en tant qu'aspect de la dimension sociale. Dans l'OHES du 11 septembre 1996, le Conseil fédéral formule l'objectif suivant :

- *Les hautes écoles spécialisées prennent des mesures visant à promouvoir l'égalité de traitement des deux sexes et à augmenter la proportion de femmes<sup>134</sup>.*

Se fondant sur la Constitution de 1999<sup>135</sup>, la révision de la LHES inscrit le postulat de l'égalité à son art. 3, al. 5, let. a, où il est stipulé que les HES doivent veiller, dans l'accomplissement de leurs tâches, à assurer l'égalité effective entre les femmes et les hommes. Afin de les soutenir dans cette tâche, trois plans d'action (2000 à 2003, 2004 à 2007, 2008 à 2011) ont été lancés disposant chacun d'un crédit de 10 millions de francs destinés à la promotion de l'égalité.

L'égalité des chances occupe également une place centrale dans les normes d'accréditation. Dans les normes de qualité s'appliquant aux HES, il est déterminé :

Domaine à examiner « Stratégie, conduite et organisation, moyens financiers et d'équipement, gestion de la qualité, égalité » :

- *Dans l'exécution de toutes ses tâches, la haute école spécialisée veille à assurer l'égalité effective des sexes et la mise en œuvre des principes de non-discrimination. Pour l'exécution de sa politique en matière d'égalité, elle a fixé des objectifs et développé des programmes ; elle contrôle l'efficacité de ces mesures.*

Domaine à examiner « Enseignement » :

- *La haute école spécialisée veille à ce que son offre de filières d'études soit en phase avec les développements spécifiques aux domaines d'études et avec l'évolution de la société et qu'elle respecte les principes « genre ».*

Domaine à examiner « Personnel scientifique » :

- *Les procédures de sélection, de nomination et de promotion des enseignant-es de la haute école spécialisée sont réglementées et communiquées vers l'extérieur. Dans leur politique du personnel, les hautes écoles spécialisées tiennent sciemment compte des aspects de l'égalité des chances.*

---

<sup>134</sup> Objectifs fixés par la Confédération pour la phase de création (1996 à 2003) joints à l'ordonnance du 11 septembre 1996 sur les hautes écoles spécialisées.

<sup>135</sup> Art. 8, al 3, Cst.

Domaine à examiner « Étudiant-es » :

- *L'égalité des chances entre les femmes et les hommes est assurée et les principes de non-discrimination sont appliqués.*

Dans les normes de qualité s'appliquant aux filières, les conditions suivantes sont définies :

Domaine à examiner « Exécution et objectifs de formation » :

- *L'égalité des chances entre hommes et femmes est garantie.*

Domaine à examiner « Corps enseignant » :

- *Les deux sexes sont représentés de manière équitable au sein du corps enseignant.*

Domaine à examiner « Étudiant-es » :

- *L'égalité des chances entre les femmes et les hommes est assurée et les principes de non-discrimination sont appliqués.*

#### **4.5.3 Recommandations de la KFH relatives à la dimension sociale**

La dimension sociale, telle que décrite par les ministres de l'Éducation dans le contexte de la réforme de Bologne, est prioritairement une question relevant de la souveraineté de l'État. Les régulateurs doivent définir les modalités d'admission aux HES et définir les instruments correspondants. Il est également du ressort du législateur et des organes responsables de réglementer et de garantir le financement, de déterminer les taxes d'études ou les principes régissant ces taxes, de même que d'organiser les bourses. Les HES de droit public disposent d'une faible marge de manœuvre dans ce domaine. Elles ont toutefois la possibilité de défendre leurs intérêts et leurs positions dans le cadre du débat politique.

La KFH a pris part à des auditions relatives aux bourses (p. ex. concordat de la CDIP sur les bourses d'études). En ce qui concerne la question des taxes d'études, elle a commandé en 2006 un document de travail<sup>136</sup> afin de se faire une opinion sur l'opportunité de les augmenter.

La question de la dimension sociale concerne directement les HES au niveau de l'aménagement des filières d'études (p. ex. plein temps, temps partiel, en cours d'emploi, didactique de l'enseignement supérieur), de la faisabilité des études (« étudiabilité ») (p. ex. filières d'études, procédure de qualification) et du soutien des étudiant-es (p. ex. conseil, infrastructure).

Les HES disposent également d'une marge de manœuvre au niveau du postulat de l'égalité des hommes et des femmes. La KFH a institué à cet effet une Commission spécialisée Égalité des chances (CEC) et élaboré des recommandations afférentes<sup>137</sup>. Elle s'est activement engagée en faveur de la mise en œuvre du programme fédéral « Égalité des chances dans les hautes écoles spécialisées » que ce soit dans le cadre du développement des plans d'action ou de la représentation au sein de l'organe consultatif de l'OFFT qui évalue les projets portant sur l'égalité des chances. En vue de soutenir les responsables de filières d'études à apporter la preuve que leurs filières remplissent les normes d'accréditation en ce qui concerne l'égalité des chances entre hommes et femmes, la KFH a suggéré diverses possibilités<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> Hans Zbinden, *Studiengebührenerhöhung an den Fachhochschulen. Aussprachepapier zu Hd. KFH*, Berne, 2006.

<sup>137</sup> KFH, *Standards en matière d'égalité des chances dans les hautes écoles spécialisées. Recommandations*, Berne, 2004.

<sup>138</sup> KFH, *Normes d'accréditation pour l'accréditation du programme en ce qui concerne l'internationalisation, l'égalité des chances et la durabilité. Fiche d'information*, Berne, 2008.

#### 4.5.4 État de la mise en œuvre

L'état de la mise en œuvre des objectifs de Bologne dans le domaine de la dimension sociale est mesuré par le biais des indicateurs suivants :

- 1 accès à la HES sur la base du critère des certificats d'accès,
- 2 caractéristiques des étudiant-es sur la base des critères du sexe et de l'origine sociale,
- 3 financement des études,
- 4 conditions d'enseignement et d'études,
- 5 égalité entre femmes et hommes.

##### 4.5.4.1 Accès aux HES

Généralement, la formation professionnelle initiale complétée d'une maturité professionnelle constitue la voie royale ou traditionnelle d'accès aux HES<sup>139</sup>. Cette règle ne s'applique toutefois pas à tous les domaines d'études. Dans les HES, il existe certains domaines (p. ex. Musique, Arts, Psychologie appliquée, Linguistique appliquée, en partie aussi Travail social et Santé) pour lesquels il n'y a pas de formation professionnelle correspondante avec maturité professionnelle et pour lesquels il y aurait donc d'autres « voies traditionnelles d'accès ». Ce qui demeure toutefois caractéristique au niveau de l'accès aux HES est le fait que les étudiant-es doivent justifier d'aptitudes, de compétences et d'expériences supplémentaires dans leur domaine professionnel (p. ex. aptitudes artistiques, expérience du monde du travail, aptitude professionnelle), qui ne peuvent pas être acquises uniquement par le biais d'une maturité gymnasiale. L'admission dans les HES est réglementée dans une ordonnance du DFE<sup>140</sup>. Pour les domaines d'études Musique, arts de la scène et autres arts, Travail social, Santé, Linguistique appliquée et Psychologie appliquée, ce sont les dispositions édictées par la CDIP et par la Conférence des directeurs de la santé (CDS), lorsqu'elles étaient encore compétentes, qui s'appliquent.

Les dispositions légales régissant l'admission ont force obligatoire pour toutes les HES. L'usage que celles-ci font des alternatives évoquées dans les actes (p. ex. examens d'entrée, admissions sur dossier) est très variable. C'est également ce qui ressort des comparaisons annuelles que la KFH établit pour la gestion de la qualité des HES qui mettent en parallèle les certificats d'accès pour toutes les HES. Ce récapitulatif anonymisé offre une valeur de référence aux responsables de filières d'études et aux directions des HES.

Afin de satisfaire au postulat du processus de Bologne concernant l'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur, il faut garantir à tous les candidat-es qui possèdent les compétences et les qualifications nécessaires l'accès aux études HES. Il est incontesté que les candidat-es doivent démontrer une aptitude aux études et des connaissances et expériences supplémentaires dans le domaine d'études souhaité et que ces conditions doivent faire l'objet d'un examen rigoureux.

Il faut se demander si le passage au système de Bologne a entraîné une modification de la composition estudiantine. Pour ce faire, il suffit de comparer les certificats d'accès de l'année précédant la réforme de Bologne (2004/2005) avec ceux de 2009/2010.

---

<sup>139</sup> Cf. OFS, *La dimension sociale dans les hautes écoles. La Suisse en comparaison européenne*, Neuchâtel, 2008.

<sup>140</sup> Ordonnance du DFE concernant l'admission aux études dans les hautes écoles spécialisées.

Tab. 16 Étudiant-es HES selon le certificat d'accès et selon le domaine d'études (2004 et 2009)  
(en %)

	Maturité gymnasiale		Maturité professionnelle		Maturité spécialisée		Certificat étranger		Autres	
	2004/ 2005	2009/ 2010	2004/ 2005	2009/ 2010	2004/ 2005	2009/ 2010	2004/ 2005	2009/ 2010	2004/ 2005	2009/ 2010
Architecture, construction et planification	12,4	17,7	51,8	50,0	-	0,3	23,6	21,5	12,2	10,5
Technique et technologies de l'information	12,8	12,8	61,5	63,3	-	0,1	11,0	11,1	14,7	12,6
Chimie et sciences de la vie	22,5	19,0	50,8	54,4	-	1,0	13,7	12,9	13,0	12,7
Agronomie et économie forestière	45,4	44,9	37,1	45,7	-	0,0	14,4	6,3	3,1	3,1
Économie et services	20,8	18,0	54,9	63,2	-	0,2	10,1	9,4	14,2	9,2
Design	35,9	38,8	21,1	24,1	-	1,9	22,1	23,7	20,9	11,5
Sport	27,8	0,0	50,0	91,3	-	0,0	0,0	0,0	22,2	8,7
Musique, arts de la scène, autres arts	30,8	40,0	3,8	6,3	-	0,8	32,2	35,3	33,2	17,6
Linguistique appliquée	47,1	53,0	17,3	26,1	-	0,0	11,5	7,8	24,1	13,1
Travail social	26,3	22,3	16,2	27,9	-	3,4	9,6	6,9	47,9	39,5
Psychologie appliquée	30,4	26,9	13,1	39,8	-	0,0	6,1	4,6	50,4	28,7
Santé	33,8	35,2	2,6	17,4	-	2,6	14,6	11,8	49,0	33,0
Total	22,2	22,2	40,8	47,7	-	0,9	14,5	12,9	22,5	16,3

Source : OFS, SIUS

La comparaison des résultats montre que la part d'étudiant-es titulaires d'une maturité professionnelle a augmenté, mais qu'elle est inférieure à 50 %. La part d'étudiant-es titulaires d'une maturité gymnasiale (22,2 %) n'a pas changé, celle des titulaires d'une maturité spécialisée (0,9 %) demeurant marginale. Le taux d'étudiant-es titulaires d'un certificat étranger a légèrement baissé. Il faudra vérifier si ces tendances se poursuivent. Dans ses perspectives de la formation, l'OFS part du principe, dans son scénario de type « statu quo », que le taux d'étudiant-es détenteurs d'un certificat d'accès étranger demeurera le même, dans son scénario de type « tendance » qu'il y aura une hausse de 10 %. Quoi qu'il en soit, les chiffres révèlent qu'il ne faut pas s'attendre à de fortes fluctuations induites par la réforme de Bologne.

#### 4.5.4.2 Caractéristiques des étudiant-es

Sur le plan de la dimension sociale, il convient d'examiner dans quelle mesure le système de Bologne a modifié les caractéristiques des étudiant-es, et cela sur la base de deux critères :

- 1 modifications de la proportion de femmes
- 2 origine sociale des étudiant-es.

S'agissant de la proportion de femmes parmi les étudiant-es, nous opterons pour une comparaison entre avant la réforme de Bologne (2004/2005) et 2009/2010, moment où le passage est pratiquement achevé. Pour l'origine sociale, nous ne disposons que des données de l'enquête auprès des diplômés de 2007 (fin des études en 2006), celles de l'enquête de 2009 seront publiées à l'automne 2010.

### 1 Modifications de la proportion de femmes

La proportion de femmes a évolué comme suit entre 2004 (avant le passage à l'architecture des filières d'études de Bologne) et 2009 :

Tab. 17 Étudiant-es selon le sexe et selon le domaine d'études (niveaux diplôme, bachelor, master) (2004 et 2009)

Domaine d'études	Nombre d'étudiant-es en 2004	Femmes (en %)	Nombre d'étudiant-es en 2009	Femmes (en %)
Architecture, construction et planification	2524	20,7	3186	24,6
Technique et technologies de l'information	8825	5,1	8713	7,0
Chimie et sciences de la vie	1153	34,2	1951	40,8
Agronomie et économie forestière	358	25,1	370	38,4
Économie et services	10836	37,1	15887	42,2
Design	1898	57,6	2562	59,0
Sport	66	33,3	120	25,8
Musique, arts de la scène, autres arts	4066	55,7	5171	56,3
Linguistique appliquée	238	78,6	455	83,8
Travail social	3727	72,8	5933	74,9
Psychologie appliquée	313	76,4	481	75,3
Santé	1646	83,9	4733	85,8
Total	35650	37,5	49562	45,9

Source : OFS, SIUS

Parmi les étudiant-es HES, la proportion de femmes a augmenté de près de 8 % entre 2004 et 2009. Cette croissance est principalement imputable au nombre d'étudiant-es en forte hausse dans les domaines de la Santé et du Travail social, des domaines d'études qui affichent traditionnellement une part élevée d'étudiantes. La proportion de femmes dans les divers domaines d'études varie dans des limites relativement étroites pendant la période analysée. Font exception les domaines d'études de plus petite taille avec peu d'étudiant-es (p. ex. le Sport ou l'Agronomie et l'économie forestière). Les chiffres indiquent que le passage au système de Bologne n'a pas fondamentalement modifié la composition des étudiant-es au niveau des sexes.

### 2 Origine sociale des étudiant-es HES

L'origine sociale des étudiant-es est déterminée sur la base du plus haut niveau de formation des parents. Ces données sont collectées dans le cadre de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-es. Les données actuellement disponibles proviennent de l'enquête 2007 et se réfèrent donc à avant la réforme de Bologne. Les nouvelles données de l'enquête 2009 seront disponibles à l'automne 2010.



Tab. 18 Plus haut niveau de formation des parents (niveau de formation atteint par au moins l'un des parents)  
(en %)

Domaine d'études	École primaire, formation élémentaire	École professionnelle, apprentissage	Maturité, brevet d'enseignement, école de degré diplôme	École supérieure, maîtrise	Haute école
Architecture, construction et planification	10,8	32,9	10,6	22,2	23,4
Technique et technologies de l'information	9,9	37,9	9,0	25,6	17,6
Chimie et sciences de la vie	11,9	37,0	10,7	21,8	18,6
Économie et services	12,3	32,0	8,6	26,3	20,7
Design	6,0	24,1	10,2	23,6	36,1
Sport	3,2	41,8	9,7	39,2	6,2
Arts visuels	7,4	23,5	9,5	20,8	38,7
Musique	6,5	15,0	15,2	13,5	49,8
Arts de la scène	4,5	13,4	13,4	10,6	58,1
Linguistique appliquée	17,6	34,6	11,1	16,4	20,2
Travail social	14,7	34,2	11,9	20,0	19,2
Psychologie appliquée	9,7	34,6	10,8	25,7	19,2
Santé	16,1	35,3	9,8	16,0	22,9

Source : OFS, enquête auprès des diplômés

L'origine sociale des étudiant-es HES est fondamentalement différente de celle des étudiant-es HEU. Parmi les étudiant-es HES, seuls 23 % environ sont issus d'une famille où au moins l'un des deux parents est détenteur d'un titre délivré par une haute école. Pour les  $\frac{3}{4}$  des étudiant-es, le niveau d'études est donc supérieur à celui de leurs parents. Les HES fournissent par conséquent une contribution importante à la mise en valeur optimale des talents en Suisse. Des études ultérieures devront démontrer l'impact de la réforme de Bologne sur l'origine sociale des étudiant-es.

Dans une étude publiée en 2007<sup>141</sup>, qui se fonde sur des données de 2001 et 2003, Marcel Hänsli et Urs Dürstelner ont analysé la mobilité scolaire des diplômé-es HES de filières d'études économiques en tenant compte de leur origine socio-économique et de la mobilité professionnelle des diplômé-es. Par mobilité en matière de formation, on entend la mobilité sociale induite par la formation. Les niveaux de formation de la génération des parents sont comparés à ceux des enfants. Par mobilité professionnelle, on entend l'évolution verticale d'un individu dans les structures professionnelles. En résumé, les auteurs sont parvenus aux conclusions suivantes :

1. « Les HES permettent à des couches sociales ayant un niveau de formation plus faible d'accéder à une formation tertiaire, puisqu'on constate un lien significatif entre les diplômé-es HES, les diplômé-es HEU et l'intensité de la mobilité en matière de formation » (p. 92).
2. « Les trois groupes de diplômé-es analysés connaissent tous une ascension professionnelle puisqu'ils et elles parviennent à relever leur statut professionnel par le biais de leur position professionnelle et de leur revenu

<sup>141</sup> Marcel Hänsli, Urs Dürstelner, *Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium*, Berne, Haupt, 2007.

entre 2001 et 2003. Si l'on suppose que les études HES sont à l'origine de cette mobilité sociale, il est clairement établi que les diplômé-es HES sont bien positionnés sur le marché du travail » (p. 94).

Dans son étude comparative sur la dimension sociale dans les HES, l'OFS arrive à des résultats similaires<sup>142</sup>. Les auteurs constatent également que dans les HES « étudie une proportion plus importante d'étudiant-es avec des parents ayant un niveau d'éducation inférieur » (p. 20). Les HES contribuent fortement à remplir l'exigence des ministres européens d'une ouverture de l'enseignement supérieur.

#### 4.5.4.3 Financement des études

Dans le cadre de son enquête sur la situation sociale des étudiant-es, l'OFS fournit des données sur les ressources financières permettant de financer les études et sur les montants mensuels dont les étudiant-es disposent.

Tab. 19 Ressources financières des étudiant-es HES selon le domaine d'études en 2005 (en % et en CHF)

Domaine d'études	Gain provenant d'une activité lucrative	Soutien de la parenté	Bourses et prêts	Autres ressources	Moyenne des ressources mensuelles
Architecture, construction et planification	39,5	48,9	8,8	2,7	1600
Technique et technologies de l'information	36,5	53,1	5,9	4,4	1450
Chimie et sciences de la vie	28,9	52,5	14	4,6	1600
Économie et services	39,4	52,4	5,2	3,0	1750
Design	30,0	56,7	9,2	4,1	1800
Arts visuels	39,1	47,8	9,4	3,8	1850
Musique	44,6	43,7	7,5	4,2	1850
Arts de la scène	22,4	56,9	13,8	6,9	1700
Linguistique appliquée	37,1	45,7	11,8	5,3	1750
Travail social	47,0	37,4	11,8	3,8	1950
Psychologie appliquée	52,5	28,4	12,0	7,1	2700
Santé	33,6	45,6	9,0	11,8	1500
Total	37,1	51,9	7,1	3,9	1650

Source : Données de l'OFS, *Situation sociale et économique des étudiant-es, 2007*<sup>143</sup>

Le soutien parental constitue la principale source de financement des études. Quelque 40 % des étudiant-es financent une partie de leurs besoins par le produit d'une activité rémunérée. Avec une faible part de 7,1 %, les bourses se trouvent au troisième rang. La charge de travail élevée due aux activités rémunérées et le faible taux de bourses indiquent que les exigences des ministres chargés de l'enseignement supérieur concernant un financement public suffisant de l'enseignement supérieur et le soutien financier des étudiant-es ne sont pas assez prises en compte, du moins en 2005. Les données de l'enquête 2009, qui seront publiées à la fin 2010, révéleront si le passage au système de Bologne a apporté des progrès dans ce domaine.

La situation financière en partie précaire des étudiant-es est confirmée par les partenaires d'interview des HES et par l'Union des Étudiant-es de Suisse (UNES). Certaines HES (p. ex. SUPSI) possèdent des fonds qu'elles

<sup>142</sup> OFS (Valentina De Luigi, Laurence Boegli), *La dimension sociale dans les hautes écoles. La Suisse en comparaison européenne*. Neuchâtel, 2008.

<sup>143</sup> OFS, Indicateurs des Hautes écoles spécialisées – Contexte – Ressources des étudiant-es HES ([www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60109.601.html?open=116#116](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60109.601.html?open=116#116)).

peuvent utiliser pour les étudiant-es se trouvant dans le besoin. Dans la majorité des cas, l'aide des HES se limite toutefois à concéder une suppression de taxes ou à soutenir des demandes adressées à des fondations.

#### 4.5.4.4 Conditions d'enseignement et d'apprentissage

D'après les indications des responsables de l'enseignement des directions des HES, ces écoles sont en mesure d'offrir aux étudiant-es et au corps enseignant de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage et un bon fonctionnement des études. Les plans d'études sont conçus selon les directives de Bologne ; ils sont attrayants, permettent de faire des choix et sont en harmonie avec les principes actuels de didactique dans l'enseignement supérieur. Les HES disposent en général d'un bon taux d'encadrement, de sorte qu'une durée moyenne de présence de 3,4 années<sup>144</sup> permet aux étudiant-es d'obtenir un premier titre HES. Les lacunes concernent en règle générale des cas isolés et, une fois identifiées (p. ex. par le biais de remarques issues de l'accréditation ou de la gestion interne de la qualité), elles sont comblées dans les meilleurs délais.

Les HES et les sites de formation disposent d'une bonne infrastructure, salles de laboratoire et équipements modernes inclus. À divers emplacements, des bâtiments de campus sont en construction (p. ex. Olten, Brugg, Bâle. Muttenz, St-Gall) ou planifiés (p. ex. Berne/Burgdorf/Bienne, Lucerne/Horw, Lugano) afin d'offrir aux étudiant-es et aux enseignant-es des conditions de travail optimisées (p. ex. places de travail pour étudiant-es).

Les prestations offertes par les HES en matière d'assistance sont en général bien développées que ce soit les TIC, la didactique de l'enseignement supérieur, la gestion de la diversité, le conseil en mobilité, le conseil concernant l'armée ou les études, le conseil psychologique, les services de carrière ou encore les infrastructures sociales comme le sport, la cantine, les places de crèche, etc. Les HES attribuent une grande importance à l'aménagement des bibliothèques et des médiathèques qui doivent fournir au corps enseignant et aux étudiant-es des prestations de haute qualité au niveau de la collecte, du traitement et de l'archivage des informations<sup>145</sup>. L'organisation souvent décentralisée des HES a pour conséquence que les offres ne sont pas disponibles de la même manière à tous les emplacements. Ces prestations ou ces infrastructures d'assistance se trouvent parfois encore au stade de la mise en place.

Dans de rares cas uniquement, les HES ont la possibilité de contribuer au logement des étudiant-es. Pour les HES implantées dans les grandes villes, il s'agit là d'un véritable problème. Les moyens financiers des organes responsables ne sont pas destinés à la mise à disposition de logements. Il s'agit de trouver d'autres chemins créatifs pour répondre aux besoins en logement des étudiant-es et des invités. Certaines HES (p. ex. HSLU, ZHAW) y sont parvenues.

#### 4.5.4.5 Égalité entre femmes et hommes

Les régulateurs et les directions des HES ont accordé une place de choix à l'égalité entre hommes et femmes pendant les phases de création et de consolidation des HES. La création de ces écoles a eu lieu sur instigation des anciennes écoles techniques supérieures (ETS), les écoles d'ingénieurs, qui affichent des effectifs féminins très faibles parmi leurs étudiant-es et le corps enseignant. Pour éviter, au stade de la création des HES, de commettre des erreurs structurelles qui seraient en contradiction avec le postulat de l'égalité et pour établir les HES comme des hautes écoles sensibles à la question des genres, la Confédération a lancé des plans d'action que les HES ont mis en œuvre en les complétant avec leurs propres moyens financiers. Il a été fait état de l'avancement de l'égalité des chances et de l'impact des plans d'action fédéraux dans le cadre de l'évaluation des phases de programmes.

<sup>144</sup> Dans ses perspectives de la formation, l'OFS part du principe que la durée moyenne de présence devrait passer à 3,25 ans au niveau bachelors, soit une diminution de 7 % pour les études de premier cycle (OFS, *Perspectives de la formation. Scénarios 2009 – 2018 pour les hautes écoles*, Neuchâtel 2009, p. 27).

<sup>145</sup> Voir aussi à ce sujet : KFH, *Bibliothèques des Hautes écoles spécialisées. Document de référence*, Berne, 2009.

La question de l'équité entre les sexes dans le contexte de la réforme de Bologne est analysée sous les quatre angles suivants :

- 1 situation de l'égalité des chances dans les HES
- 2 proportion de femmes dans les entrées et les examens finals HES
- 3 taux de passage des femmes du niveau bachelor vers le master
- 4 femmes titulaires d'un diplôme HES sur le marché du travail (taux d'entrée dans la vie professionnelle, revenus).

### 1 Etat de l'égalité des chances dans les HES

L'équipe d'évaluation du premier programme sur l'égalité des chances (période 2000 à l'été 2003)<sup>146</sup> dresse un bilan général favorable : « Le résultat global de l'évaluation est réjouissant : le programme « Égalité des chances dans les hautes écoles spécialisées » a pu dans une large mesure être appliqué dans le sens des objectifs du plan d'action. Dans un laps de temps relativement court, des compétences en matière d'égalité des chances ont été mises en place (...) et de nombreux projets lancés » (p. 4) et « dans l'ensemble, il est indéniable qu'une importante sensibilisation des membres des HES a été effectuée, levant ainsi de notables résistances ». L'évaluation met également le doigt sur des points critiques (p. ex. durabilité et acceptation).

Concernant la situation de l'égalité des chances dans les HES, les évaluatrices du deuxième plan d'action font les constats suivants : « Le processus d'institutionnalisation du travail en faveur de l'égalité des chances dans les HES a trouvé une première conclusion. Les sept HES disposent maintenant d'organes pour l'égalité structurés de manière similaire. Ce gros progrès n'a pu être réalisé qu'avec le soutien des moyens de la Confédération. Ces moyens sont bien investis, car ces structures garantissent la continuité du travail en faveur de l'égalité des chances. Les coordinatrices veillent à maintenir la discussion autour de l'égalité des chances, lancent des projets, jouent le rôle d'interlocutrices et mettent leurs connaissances à disposition. (...) À l'avenir, les directions des HES aux différents niveaux hiérarchiques devront assumer leur responsabilité en matière d'égalité avec plus de cohérence. Ces dernières années, le regroupement des sites de formation et le passage au modèle de Bologne ont mobilisé une grande partie des forces. Il ne serait pas réaliste d'affirmer que, parallèlement, le travail en faveur de l'égalité des chances figurait en premier plan sur la liste des priorités. Ainsi, les approches faisant appel à des compétences genre pendant la période de subventionnement courante avaient peu de chances d'être réalisées. Les expériences issues de 20 ans de travail institutionnalisé en faveur de l'égalité des chances montrent toutefois que ce thème ne sera jamais le premier sur la liste des priorités. Solution pragmatique : ne pas laisser tomber et persévérer »<sup>147</sup>.

Un premier rapport partiel<sup>148</sup> a été publié pour la troisième période du plan d'action. Les évaluateurs/trices arrivent à la conclusion : « que les structures des HES sont actuellement pour l'essentiel axées sur une perspective genre appropriée. Toutefois, la pérennité de ces structures ne sera assurée à long terme que si la poursuite du financement est garantie, également sans subventions fédérales. » (p. 4). Le rapport montre que la stratégie d'ensemble des HES progresse et que les HES en sont encore à la phase initiale en ce qui concerne l'introduction d'un controlling de l'égalité.

Les personnes responsables de l'enseignement dans les HES jugent les activités dans le domaine de l'égalité des chances, notamment la sensibilisation des enseignant-es, comme très positives. Elles plaident en faveur d'un traitement de la question dans la perspective plus large de la gestion de la diversité, en d'autres mots la gestion générale des différences dans les HES.

---

<sup>146</sup> Margrit Stamm, Charles Landert, *Évaluation du programme Égalité des chances entre femmes et hommes dans les hautes écoles spécialisées*, Aarau, Zurich, 2003.

<sup>147</sup> Elisabeth Ryter, Marie-Louise Barben, Silvia Strub, Eveline Hüttner, *Évaluation du programme fédéral Égalité des chances entre femmes et hommes dans les hautes écoles spécialisées 2004 à 2007*, Berne, 2008 (p. 35)

<sup>148</sup> Franziska Müller, Sarah Fässler, Eric Zellweger, Andreas Balthasar (interface, evaluada), *Évaluation du programme fédéral Égalité des chances entre femmes et hommes dans les hautes écoles spécialisées 2008 à 2011. Rapport partiel 1*, Lucerne, 2009.

## 2 Proportions de femmes entrant dans des HES et de diplômés HES

Les répercussions de la nouvelle conception des filières d'études sur les effectifs féminins sont étudiées ci-après. La base d'analyse est constituée par les entrées au niveau bachelor et par les examens finals. Ces données sont comparées avec celles des anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme.

Tab. 20 Entrées aux niveaux bachelor et diplôme selon les domaines d'études (2004 et 2009)

Domaine d'études	Entrants 2004	Femmes (en %)	Entrants 2009	Femmes (en %)
Architecture, construction et planification	732	24,5	1024	25,9
Technique et technologies de l'information	2440	6,2	2735	8,1
Chimie et sciences de la vie	394	37,3	605	37,2
Agronomie et économie forestière	97	26,8	127	38,6
Économie et services	3494	38,2	5206	44,4
Design	599	57,8	738	58,7
Sport	18	38,9	23	13,1
Musique, arts de la scène et autres arts	1134	55,3	863	54,9
Linguistique appliquée	87	80,5	115	81,7
Travail social	1194	74,9	1389	77,0
Psychologie appliquée	115	73,9	108	69,5
Santé	616	83,1	1579	86,5
Total	13485	32,5	14512	45,4

Source : OFS, Indicateurs des hautes écoles spécialisées<sup>149</sup>

Les chiffres montrent que le nombre de femmes entrant dans une HES croît toujours davantage et qu'il a augmenté d'environ 12 % en cinq ans. Cette évolution est due pour l'essentiel à l'intégration et au développement de l'offre de formation dans les domaines Santé et Travail social. Le domaine d'études Économie et services affiche également une augmentation du nombre d'entrants de sexe féminin. Dans les autres domaines d'études, le taux de femmes est sinon relativement stable. Dans les domaines d'études de plus petite taille (Sport et Agronomie et économie forestière), les fluctuations peuvent être dues au hasard et ne doivent pas faire l'objet d'une surinterprétation. Le nombre d'étudiantes dans le domaine d'études Technique et technologies de l'information demeure faible, même si l'on enregistre une tendance à la hausse. Il s'agit d'un problème de société général qui n'est pas de la responsabilité première des HES et qui ne peut donc être résolu par elles seules.

Le plan d'action Égalité des chances 2008 à 2011 ambitionne une répartition équitable des sexes<sup>150</sup>. Dans le cadre des travaux préparatoires au plan d'action, le principe suivant a été fixé : il y a répartition équitable et il n'est donc pas nécessaire de prendre des mesures lorsqu'un sexe est représenté à au moins 30 % parmi les étudiant-es. Les six domaines (1) Psychologie appliquée, (2) Musique, arts de la scène et autres arts, (3) Design, (4) Économie et services, (5) Agronomie et économie forestière et (6) Chimie et sciences de la vie satisfont à cette condition. Les six autres domaines d'études n'atteignent pas le taux minimum de 30 %.

<sup>149</sup> OFS, Indicateurs des Hautes écoles spécialisées. Input – Entrants HES : [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60202.602.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60202.602.html)

<sup>150</sup> OFFT, Programme fédéral Égalité des chances entre femmes et hommes dans les HES. Plan action 2008 - 2011. Berne, s. d.

Tab. 21 Examens finals aux niveaux diplôme et bachelor dans les HES (2004 et 2008)

Domaine d'études	Examens finals 2004	Femmes (en %)	Examens finals 2008	Femmes (en %)
Architecture, construction et planification	517	17,8	648	22,1
Technique et technologies de l'information	1699	4,6	1882	5,1
Chimie et sciences de la vie	223	25,8	438	40,6
Agronomie et économie forestière	61	14,8	140	32,2
Économie et services	1827	38,2	2566	37,3
Design	417	60,9	745	57,7
Sport	21	28,6	25	36,0
Musique, arts de la scène, autres arts	902	51,2	1488	57,7
Linguistique appliquée	57	84,2	43	90,7
Travail social	513	69,6	988	75,7
Psychologie appliquée	46	78,3	122	80,3
Santé	0	0	512	83,8
Total	6283	33,4	9595	42,0

Source : OFS, Indicateurs des hautes écoles spécialisées<sup>151</sup>

Les chiffres montrent que dans les nouvelles filières bachelor le taux de femmes demeure plus ou moins égal, voir même progresse. Ces résultats attestent qu'aucune erreur structurelle systématique qui aurait des répercussions négatives sur le taux de femmes aux examens finals n'a été commise au niveau des nouvelles filières d'études.

### 3 Taux de passage au master HES des femmes titulaires d'un bachelor ou d'un diplôme

Les filières d'études master HES n'ayant été lancées à grande échelle qu'au début 2008, les chiffres ne permettent de saisir que des tendances au niveau des effectifs féminins. On suppose que les titulaires d'un bachelor suivront davantage une filière master que les anciens titulaires de diplômes. Le taux de femmes qui ont entamé des études master en 2008 et 2009 nous fournissent des renseignements sur le taux de passage :

<sup>151</sup> OFS, *Indicateurs des Hautes écoles spécialisées Output – Examens finals HES* ([www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60401.604.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.indicator.60401.604.html))

Tab. 22 Examens finals de niveaux diplôme et bachelor dans les HES (2008 et 2009)

Domaine d'études	Entrants master 2008/2009	Femmes (en %)	Entrants master 2009/2010	Femmes (en %)
Architecture, construction et planification	74	37,8	142	31,7
Technique et technologies de l'information	166	4,2	281	6,0
Chimie et sciences de la vie	0	0	102	34,3
Agronomie et économie forestière	-	-	-	-
Économie et services	324	31,8	478	34,5
Design	121	62,8	219	57,1
Sport	30	33,3	0	0
Musique, arts de la scène, autres arts	1188	55,8	1228	56,4
Linguistique appliquée	0	0	35	80,0
Travail social	61	65,6	104	64,4
Psychologie appliquée	33	90,9	67	67,2
Santé	0	0	9	88,9
Total	1997	47,9	2665	46,0

Source : OFS, SUIS, 2010

Les chiffres relatifs aux deux années devraient être interprétés avec prudence, car il existe de grosses différences parmi les offres master. Quoi qu'il en soit, les résultats montrent que la proportion de femmes a peu changé pendant les deux années considérées à l'exception du domaine Psychologie appliquée.

#### 4 Femmes titulaires d'un diplôme HES sur le marché du travail

La réforme de Bologne a-t-elle des répercussions sur la présence des femmes sur le marché du travail ? Les femmes se sentent-elles suffisamment qualifiées et prêtes à entrer dans une activité lucrative correspondant à leur niveau de formation et reçoivent-elles un salaire égal à celui de leurs collègues hommes ? L'enquête auprès des diplômé-es fournit des réponses à ces questions. Les données disponibles se réfèrent toutefois encore aux filières de diplôme. Les premières tendances de l'impact de Bologne sur la situation des femmes sur le marché du travail ressortiront de l'enquête auprès des diplômés 2009, qui sera publiée fin 2010.

Tab. 23 Taux d'entrées dans la vie professionnelle selon le domaine spécialisé et selon le sexe 6 et 12 mois après l'examen, année de diplôme 2006 (en % cumulés)

Domaine d'études	Poursuite de l'activité rémunérée exercée durant les études		Taux d'entrées dans la vie professionnelle 6 mois après la fin des études		Taux d'entrées dans la vie professionnelle 12 mois après la fin des études	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Architecture, construction et planification	12,4	7,1	75,5	79,6	77,5	79,5
Technique et technologies de l'information	11,4	(6,6)	71,1	(69,4)	74,5	(71,6)
Chimie et sciences de la vie	3,6	3,4	61,9	54,2	62,8	57,9
Agronomie et économie forestière	-	0,0	-	17,5	-	35,7
Économie et services	12,2	10,3	54,0	52,5	56,2	53,9
Design	4,4	3,3	34,3	32,9	38,3	35,0
Sport	-	-	-	-	-	-
Musique, arts de la scène, autres arts	23,1	23,8	44,4	50,4	44,5	52,3
Linguistique appliquée	-	(0,0)	-	(63,0)	-	(63,0)
Travail social	22,2	20,5	62,6	64,4	64,4	66,2
Psychologie appliquée	-	(7,7)	-	(57,6)	-	(65,5)
Santé	-	3,3	-	48,8	-	48,8

Source : OFS, Indicateurs des Hautes écoles spécialisées

Les chiffres montrent que le taux d'entrées dans la vie professionnelle douze mois après la fin des études est plus ou moins le même entre diplômé-es masculins et féminins. Les hommes se retrouvent peut-être un peu plus vite que les femmes sur le marché du travail, mais après une année la situation s'est rééquilibrée.

S'agissant du revenu brut que les femmes peuvent obtenir en sortant d'une HES, nous ne disposons que des données d'avant la structure de Bologne. Le tableau 24 indique que les diplômées HES gagnent jusqu'à 20 % de moins que leurs collègues hommes. Le domaine Musique, arts de la scène et autres arts constitue une exception puisque les femmes ont un revenu brut plus élevé que celui des hommes. Il ne sera possible de comparer le revenu des hommes et des femmes porteurs d'un bachelor que lorsque les données de l'enquête auprès des diplômés 2009 seront disponibles, à savoir à l'automne 2010.



Tab. 24 Revenu annuel brut 1 an après l'examen, année de diplôme 2006 (en CHF)

Domaine d'études	Quartile inférieur		Médiane		Quartile supérieur	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Architecture, construction et planification	60000	45800	70000	60000	75000	72000
Technique et technologies de l'information	72000	(70000)	78000	(78000)	82100	(83600)
Chimie et sciences de la vie	68900	(65000)	76000	(74900)	83000	(79000)
Agronomie et économie forestière	()	()	()	()	()	()
Économie et services	74100	68900	81900	78000	92500	85000
Design	48000	42000	60000	54600	70000	65000
Sport	()	()	()	()	()	()
Musique, arts de la scène et autres arts	38800	42000	66800	70000	80000	88900
Linguistique appliquée	()	()	()	()	()	()
Travail social	72900	68800	82200	78000	89000	87300
Psychologie appliquée	()	90000	()	100100	()	116300
Santé	()	62400	()	63800	()	70000

(N) : entre 25 et 49 cas, () : moins de 25 cas

Source : OFS, Enquête auprès des diplômés, 2010

Ces données, certes lacunaires, montrent que les femmes ne sont pas « perdantes » dans le processus de Bologne. Des analyses plus approfondies sont souhaitées, du genre déjà disponible par exemple pour les HEU<sup>152</sup>.

#### 4.5.5 Constats et estimations

##### *Admission dans une HES*

(1) Diverses voies d'accès permettent l'entrée dans une HES, ce qui est réjouissant eu égard à l'objectif de Bologne d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur à toutes les personnes intéressées et remplissant les conditions. Cette diversité des voies d'accès constitue un défi pour les HES puisqu'elle implique également une diversification des expériences d'apprentissage et des compétences. Il est toutefois important qu'il revienne toujours aux HES d'examiner l'aptitude des étudiant-es pour des études HES dans le respect des conditions légales. Pour sa part, la KFH craint que les conditions d'admission fassent de plus en plus l'objet de réglementations et que la marge de manœuvre des HES en faveur d'étudiant-es appropriés soit restreinte. Le respect des conditions légales doit être examiné dans le cadre de la procédure d'accréditation.

##### *Caractéristiques des étudiant-es*

(2) Pour autant que l'on puisse déjà en juger, le passage au système de Bologne n'a pas réellement modifié la composition sociodémographique des étudiant-es. La hausse du taux d'étudiantes n'est pas vraiment imputable au changement de structure, mais plutôt au fait que de nouveaux domaines d'études ont été intégrés dans le système des HES. Il est tout de même possible d'affirmer que Bologne n'a pas entraîné d'évolution indésirable.

(3) Les HES s'avèrent être un instrument de mobilité sociale. C'est ce que montrent des données sur le plus haut niveau de formation des parents des étudiant-es HES. Près de ¾ des parents des étudiant-es n'ont pas fait d'études de niveau haute école. Il est important de préserver cette fonction sociopolitique exercée par les HES

<sup>152</sup> OFS, CRUS, *Femmes et hommes dans le système de Bologne. Indicateurs reflétant les différences entre les sexes dans les hautes écoles universitaires*, Neuchâtel, 2009.

dans la perspective notamment de la réalisation des objectifs correspondants de Bologne, dont l'un des moyens est le maintien des diverses voies d'accès sans durcissement inutile des conditions d'admission.

#### *Financement des études*

(4) Pour de nombreux étudiant-es des HES, subvenir à leurs besoins pendant les études constitue un problème. Très peu (7,1 %) profitent de bourses ou de prêts, et environ 40 % d'étudiant-es sont contraints d'exercer une activité lucrative parallèlement à leurs études. Les HES ne sont pas en mesure ou que très peu de contribuer à l'amélioration de la situation financière de leurs étudiant-es. Il est essentiel de se pencher sur la question du financement des études dans les HES afin de pouvoir réagir de manière ciblée à l'exigence découlant du processus de Bologne.

#### *Conditions d'enseignement et d'apprentissage*

(5) En comparaison avec la situation des HES à l'étranger, les HES suisses bénéficient de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage. Elles misent sur un fonctionnement irréprochable. En raison de l'organisation décentralisée des HES, les prestations d'assistance ne sont pas disponibles partout dans la même mesure. Il faudrait examiner l'organisation des diverses prestations d'assistance, de même que leur coordination.

#### *Égalité entre femmes et hommes*

(6) Les HES veillent à ce que leurs filières d'études respectent les principes « genre ». Certaines HES disposent à cet effet de check-lists, de directives ou de bonnes pratiques destinées à soutenir les responsables de filières d'études. Dans le cadre du programme fédéral sur l'égalité des chances, divers rapports ont été rédigés sur la manière d'aménager des filières d'études de sorte à respecter les principes « genre », sur les concepts didactiques parlant autant aux hommes qu'aux femmes et sur les points auxquels il faut veiller dans l'aménagement et l'infrastructure. Les coordinateurs à l'égalité des HES ou les délégués à l'égalité des établissements partenaires exercent avec succès leur activité de conseil.

(7) Aujourd'hui, les HES sont sensibilisées à la question de l'égalité des chances entre femmes et hommes et disposent de structures, modèles et procédures de soutien. Elles sont toujours plus nombreuses à inscrire désormais les questions de genre dans le contexte plus large de la gestion de la diversité.

(8) À l'heure actuelle, il n'est pas encore possible de répondre clairement à la question des répercussions de la réforme de Bologne sur l'équité entre les sexes. Les chiffres montrent que les femmes n'ont pas été désavantagées par le système de Bologne. Il faudrait toutefois approfondir l'analyse afin d'identifier à temps les éventuelles évolutions indésirables.

### **4.5.6 Résumé**

Dans le cadre de la réforme de Bologne, les HES n'ont pas entrepris de nouvelles mesures pour étendre l'accès aux études. Depuis leur fondation, elles se considèrent comme des institutions pouvant offrir une formation de type haute école à un cercle social élargi (p. ex. personnes titulaires d'une maturité professionnelle) et plaident en faveur du maintien des diverses voies d'accès sans autre restriction ou intervention régulatrice. Dans l'aménagement de leurs filières d'études, elles ont veillé à ce qu'elles soient suffisamment souples et puissent répondre à la diversité des besoins et des parcours des étudiant-es. Leur majorité est proposée à plein temps ou à temps partiel. Les HES disposent de peu de moyens pour aider les étudiant-es pour qui il n'est pas possible ou difficile d'envisager, pour des raisons financières, une formation de niveau haute école ou un séjour de mobilité. Le faible nombre d'étudiant-es HES bénéficiant d'une bourse ou d'un prêt montre que le système suisse des bourses est insatisfaisant dans le cas des HES.

Au cours des dernières années, les HES ont déployé, avec le soutien du programme correspondant de la Confédération, des efforts importants au niveau de l'égalité des chances entre femmes et hommes. La

sensibilisation aux questions du genre est excellente ; des structures et des procédures de soutien sont instaurées. L'objectif d'atteindre une répartition des sexes équitable (au moins 30 %) est un processus de longue haleine auquel les HES participent, mais sur lequel elles n'exercent aucun contrôle. À l'avenir, les HES inscriront la question de l'égalité des chances dans un contexte plus large qui est celui de la gestion de la diversité.

S'agissant de la dimension sociale, des éclaircissements sont encore nécessaires dans les domaines suivants :

- maintien des diverses voies d'accès dans le cadre de l'ordre juridique en vigueur sans adjonction de réglementations
- examen approfondi de la question du financement des étudiant-es HES
- intégration du thème « genre » dans un management de la diversité
- étude approfondie sur les hommes et les femmes dans le système de Bologne.

## **4.6 Éducation et formation tout au long de la vie**

### **4.6.1 Éducation et formation tout au long de la vie conformément à la réforme de Bologne**

Lors de la rencontre ministérielle de Prague (2001), les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont intégré dans le processus de Bologne la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFLV ; synonyme : « apprentissage tout au long de la vie ») qui est considérée comme l'un des principaux éléments de l'espace européen de l'enseignement supérieur. À leur avis, il est nécessaire de se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie pour répondre aux défis qui constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie. Dans la conférence qui suivit à Berlin (2003), les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur ont souligné que l'enseignement supérieur a largement contribué à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Les établissements d'enseignement supérieur sont incités à renforcer les possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie au niveau de l'enseignement supérieur, y compris la validation des acquis de l'expérience. Il est en outre indispensable de tenir compte du large éventail de parcours flexibles de formation, d'opportunités et de techniques pour se former. Les ministres ont également souligné la nécessité de développer les offres faites à tous les citoyens de s'engager dans un parcours d'éducation et de formation tout au long de la vie, conforme à leurs aspirations et à leurs capacités, afin d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y évoluer.

La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie apparaît à nouveau dans le texte du Communiqué de Londres (2007). Il est constaté que les concepts font encore largement défaut et qu'il est essentiel d'élaborer pour la conférence subséquente des propositions en vue d'une compréhension commune du rôle de l'enseignement supérieur dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. La thématique recouvre également la validation des acquis de l'expérience pour l'accès aux formations et pour l'attribution de crédits.

Dans le cadre de la conférence de Louvain/Louvain-la-Neuve (2009), la compréhension de l'éducation et la formation tout au long de la vie est précisée comme suit :

- l'éducation et la formation tout au long de la vie relèvent de la responsabilité publique
- elle assure l'accessibilité, la qualité des prestations et la transparence des informations
- elle inclut l'obtention de diplômes, l'élargissement des connaissances et de la compréhension, l'acquisition de nouvelles capacités et compétences ou l'épanouissement personnel
- elle signifie que des diplômes peuvent être obtenus par des parcours de formation souples, comme les études à temps partiel, et des trajectoires professionnelles.

La mise en œuvre des politiques en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie exige :

- de solides partenariats entre les pouvoirs publics, les établissements d'enseignement supérieur, les étudiant-es, les employeur-es et les employé-es
- l'intégration des principes fondamentaux et des procédures pour la validation des acquis de l'expérience établissant le niveau des connaissances, capacités et compétences sur la base des résultats attendus de formation, sans tenir compte des voies de formation formelle, non formelle ou informelle
- le soutien par un financement et des structures organisationnelles appropriés
- l'encouragement des politiques nationales devant influencer l'action des établissements d'enseignement supérieur.

Il est en outre fait référence au cadre de qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), qui doit comprendre tous les niveaux de formation, et à une charte que l'Association Européenne de l'Université (*EUA, European University Association*) a élaborée pour l'apprentissage tout au long de la vie<sup>153</sup>.

Dans la charte de l'EUA, les universités s'engagent à :

- 1 intégrer les concepts d'accès élargi et d'apprentissage tout au long de la vie dans leurs stratégies institutionnelles
- 2 proposer un enseignement et un apprentissage à une population étudiante diversifiée
- 3 adapter les programmes d'études de façon à s'assurer qu'ils sont conçus pour augmenter la participation et attirer les adultes souhaitant retourner à l'université ;
- 4 fournir des services d'orientation et de conseil appropriés ;
- 5 reconnaître les acquis de l'expérience ;
- 6 inscrire l'apprentissage tout au long de la vie dans une démarche favorisant la qualité
- 7 renforcer la relation entre recherche, enseignement et innovation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie
- 8 consolider les réformes afin de promouvoir un environnement d'apprentissage flexible et créatif pour tous les étudiant-es
- 9 développer des partenariats au niveau local, régional, national et international, afin de proposer des programmes attrayants et pertinents
- 10 servir de modèle d'institution d'apprentissage tout au long de la vie.

La Charte des universités européennes appelle également les gouvernements à s'engager afin que les établissements d'enseignement supérieur puissent concrétiser les concepts et les engagements en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie part du principe que le comportement de formation traditionnel et la compréhension de l'éducation, en vertu desquels la formation précède l'activité professionnelle, sont obsolètes. De nos jours, les individus doivent être aptes à réintégrer le processus d'apprentissage et de formation à toutes les phases de leur vie et de leur parcours professionnel. L'évolution de la société les contraint à se réorienter professionnellement à plusieurs reprises et à faire preuve d'une capacité d'adaptation.

---

<sup>153</sup> EUA, *Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Bruxelles, 2008.

#### 4.6.2 Directives requises par les régulateurs en matière de d'éducation et de formation tout au long de la vie

En ce qui concerne l'éducation et formation tout au long de la vie, les régulateurs ont édictés des directives dans quatre domaines :

- admission des étudiant-es
- reconnaissance des études accomplies
- aménagement des études
- formation continue.

L'admission des étudiant-es dans les HES est réglementée de manière relativement stricte. Pour les titulaires d'une maturité professionnelle ou d'une maturité gymnasiale justifiant d'une expérience du monde du travail d'une année au moins, le législateur prévoit une admission sans examen. Pour les domaines d'études Santé, Travail social, Musique, arts de la scène et autres arts, ainsi que pour la Psychologie appliquée et la Linguistique appliquée, il existe des conditions d'admission supplémentaires. En vertu de l'ordonnance du DFE concernant l'admission aux études dans les hautes écoles spécialisées (état au 4 octobre 2005), les candidat-es ne justifiant pas d'un certificat de maturité ont la possibilité d'être admis en passant un examen qui établit s'ils et elles sont aptes à effectuer des études dans une HES.

Le législateur régleme la reconnaissance des études réalisées dans le cadre d'un passage dans une HES. L'art. 5, al. 5, LHES dispose que les études déjà effectuées sont prises en compte lors du passage d'une HES à une autre. Il existe en outre un accord entre les HES réglant la reconnaissance réciproque des prestations d'études accomplies et également entre le Conseil des EFP et la CDIP sur l'admission d'étudiant-es HES à des filières EPF<sup>154</sup>.

En ce qui concerne l'aménagement des études, le législateur prévoit des filières d'études à plein temps, à temps partiel, ou sous une forme mixte (art. 6 LHES).

Considérée comme l'une des tâches des HES, la formation continue (autrefois appelée « perfectionnement ») est réglementée au même titre que les études de diplôme. En vertu de l'art. 8 LHES, les HES sont tenues de proposer des études postgrades sanctionnées par un diplôme protégé et reconnu par la Confédération. L'ordonnance du DFE concernant les filières d'études, les études postgrades et les titres dans les hautes écoles spécialisées<sup>155</sup> (état au 1<sup>er</sup> mai 2009) définit les conditions d'admission (diplôme d'une haute école), l'étendue (au minimum 60 crédits ECTS, travail de master) et la reconnaissance des masters postgrades (conformes aux exigences fixées par la Confédération).

Avec le Masterplan 2004-2007<sup>156</sup>, les éléments centraux du mandat de prestations ont été définis comme prioritaires en défaveur de la formation continue. Depuis 2004, la Confédération ne prévoit plus de financement public du domaine de la formation continue (perfectionnement).

Les contours du concept d'éducation et de formation tout au long de la vie des ministres chargés de l'enseignement supérieur demeurent flous aujourd'hui, car ce concept recouvre divers aspects dont certains sont intégrés dans d'autres lignes d'action (p. ex. dimension sociale). Les questions de l'admission, de la

<sup>154</sup> CDIP, Conseil des EFP, *Déclaration commune du Conseil des EPF et du Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP du 17 septembre 1998 relative à la reconnaissance réciproque des études accomplies et la réglementation des passages entre les hautes écoles spécialisées (HES) et les écoles polytechniques fédérales (EPF)* ; Conseil HES de la CDIP, *Accord du 11 décembre 1997 entre les hautes écoles spécialisées de Suisse sur la reconnaissance réciproque des études déjà effectuées dans une HES*.

<sup>155</sup> Concernant la réglementation des titres, l'OFFT a mandaté une étude en 2002 : Hans-Rudolf Frey, Daniel Künzle (Zentrum für Weiterbildung, ETHZ), *Vom Nachdiplom zum Master. Abklärungen und Empfehlungen im Zusammenhang mit der Bologna-Deklaration für den Fachhochschulbereich*, Berne, OFFT, 2002.

<sup>156</sup> CDIP, OFFT, *Masterplan 2004-2007*. Berne, 2003.

reconnaissance des études accomplies et de l'aménagement des études ont déjà été traitées dans ce rapport. Les considérations ci-après se limitent à la formation continue.

#### **4.6.3 Recommandations de la KFH relatives à l'éducation et la formation tout au long de la vie (aspect de la formation continue)**

La KFH a résumé sa conception de la formation continue et édicté des recommandations pour un règlement cadre 2005 dans une recommandation sur la formation continue dans les HES<sup>157</sup> qui comprend les chapitres suivants : situation initiale, conceptions de la formation continue (principes de base, destinataires, enseignant-es, curriculum / didactique, garantie de la qualité, financement), structuration (typologie, dénomination des diplômes), vérification des conditions régissant la reconnaissance légale (ratification des concepts, vérification des concepts, réglementation interne des filières de masters postgrades, utilisation du titre d'EMBA, publication des filières de masters postgrades reconnues), recommandations concernant l'organisation (coopérations et coordination, passerelles, immatriculation).

La formation continue fait également partie du cadre national de qualifications que les trois conférences des recteurs ont élaboré en 2009<sup>158</sup>. Des descripteurs séparés sont définis pour la première fois sur le plan européen pour la formation continue dans l'enseignement supérieur, lesquels s'appliquent aux cursus MAS et EMBA (et de manière réduite ces acquis de formation s'appliquent également aux CAS et aux DAS). Ce faisant, les établissements d'enseignement supérieur expriment clairement que la formation continue fait partie de l'enseignement supérieur, mais aussi que celle-ci est soumise à d'autres conditions et poursuit d'autres objectifs par rapport aux niveaux de formation de base (bachelor, master, doctorat).

#### **4.6.4 Etat de la mise en œuvre**

Aujourd'hui, les HES sont activement engagées dans le domaine de la formation continue. En tant que hautes écoles dispensant une formation orientée vers la pratique et axée sur les domaines professionnels, elles y sont prédestinées<sup>159</sup>. Les offres de formation continue sont clairement abordées sous l'angle du marché et répondent donc à la demande de celui-ci. Il n'existe pas de véritable stratégie pour l'enseignement dans son ensemble qui intègre la formation continue, mais uniquement des stratégies partielles pour le domaine de la formation continue.

La KFH a organisé en janvier 2010 un séminaire sur l'avenir de la formation continue dans le cadre duquel a été aussi traité le concept d'apprentissage tout au long de la vie. Le Président de l'EUCEN<sup>160</sup> (*European Universities Continuing Education Network*), Michel Feutrie, Université Lille 1, a brossé un tableau des défis que les établissements d'enseignement supérieur devront relever à l'avenir. Ces derniers sont des prestataires de services de longue durée qui assurent à leurs étudiant-es la formation tout au long de leur vie et qui mettent à la disposition des services aux lieux et temps spécifiés par les étudiant-es –client-es. En clair, les établissements d'enseignement supérieur s'engagent non seulement à mettre à jour les connaissances des personnes en formation continue, mais aussi à proposer une approche intégrée permettant aussi d'intégrer le savoir des anciens étudiant-es acquis dans un cadre formel, non formel ou informel. L'enseignement supérieur est dès lors investi d'une nouvelle mission dans une démarche centrée sur des personnes en formation très diverses ; il doit offrir

<sup>157</sup> KFH, *La formation continue dans les hautes écoles spécialisées. Recommandations*, Berne, 2006.

<sup>158</sup> KFH, CRUS, COHEP, *Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses*, Berne, 2009.

<sup>159</sup> À propos de la différence entre la formation continue dans les HES et la formation continue universitaire, voir les explications de Karl Weber : Karl Weber et al., *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*, Berne, Université de Berne, Zentrum für universitäre Weiterbildung (ZUW), 2010, p. 212 ss..

<sup>160</sup> Cf. [www.eucen.org](http://www.eucen.org).

une organisation flexible pour accueillir des étudiant-es de tout âge et pour fournir de nouveaux services à un corps étudiant hétérogène<sup>161</sup>.

Tab. 25 Offres de formation continue des HES (MAS/EMBA) selon l'école et le domaine d'études 2009

	BFH	FHNW	FHO	HES-SO	HSLU	KAL	SUPSI	ZFH	Total
Architecture, construction, planification	3		2						5
Technique et technologies de l'information	4	6	5	6	5		5	8	39
Chimie et sciences de la vie			1						1
Économie et services	9	11	14	12	20	19	4	26	115
Design				1			2	3	6
Sport	2								2
Musique, autres arts	2						1	12	15
Linguistique appliquée								1	1
Travail social	4	15	1	2	10		1	4	37
Psychologie appliquée								10	10
Santé	1		1	1			3	3	9
Total	25	32	24	22	35	19	16	67	240

Source : sites internet des HES (juin 2010)

Sur leurs sites internet, les HES présentent 240 filières d'études master en formation continue différentes conduisant à un titre MAS ou EMBA reconnu par la Confédération. Près de la moitié d'entre elles sont rattachées au domaine d'études Économie et services. Compte tenu de la petite taille du domaine d'études Travail social, ses diplômé-es semblent actifs dans la formation continue qui compte 40 MAS. Le domaine d'études Technique et technologies de l'information, bien que son effectif d'étudiant-es soit plus de deux fois supérieur, affiche le même nombre de MAS.

Le tableau 26 permet d'analyser l'évolution des effectifs étudiants dans les filières d'études master en formation continue depuis que les HES proposent également des filières master de base en indiquant le nombre d'étudiant-es en MAS et en EMBA pour les années 2005 et 2009.

<sup>161</sup> Michel Feutrie, *L'évolution de la mission de l'enseignement supérieur dans la perspective du lifelong et lifewide learning*. Présentation Powerpoint, KFH, 26.10.2010.

Tab. 26 Étudiant-es en MAS/EMBA selon les domaines d'études dans les HES (2005 et 2009)  
(formation des enseignant-es exclue)

	2005	2009
Architecture, construction et planification	51	49
Technique et technologies de l'information	340	313
Chimie et sciences de la vie	0	14
Agronomie et économie forestière	0	0
Économie et services	1749	1731
Design	101	64
Sport	9	0
Musique, arts de la scène et autres arts	20	51
Linguistique appliquée	0	12
Travail social	84	209
Psychologie appliquée	29	99
Santé	0	0
Interdisciplinaire	53	14
Total	2436	2556

Ces chiffres révèlent que le nombre d'étudiant-es immatriculés dans une filière master en formation continue a augmenté. L'avenir montrera si cette tendance se poursuivra lorsque les masters de base se seront davantage établis. Il faut toutefois noter que les masters de base ne semblent pas entrer en concurrence directe avec les masters consécutifs et que les deux types de master sont suffisamment distincts, couvrent divers besoins et attirent des populations d'étudiant-es différentes.

#### 4.6.5 Constats et estimations

##### *Concept d'apprentissage tout au long de la vie*

(1) Le postulat de Bologne relatif à l'éducation et à la formation tout au long de la vie est nouveau. Il recouvre des facettes très diverses et n'est pas suffisamment délimité sur le plan du contenu. Dans les cantons germanophones du moins, il existe peu de concepts convaincants. Jusqu'ici, les HES n'ont pas vraiment mené de réflexion de fond sur la signification de l'apprentissage tout au long de la vie et sur la manière de l'intégrer dans leurs stratégies. Elles ne se sont pas non plus entretenues avec les organes responsables et avec les régulateurs pour connaître leur avis sur cette évolution, sur leurs priorités et sur les conditions générales requises pour la mise en œuvre d'un concept convaincant dans ce domaine.

##### *Formation continue*

(2) Aujourd'hui, l'offre de formation continue dans les HES est fortement dictée par le marché. La rentabilité est mise au premier plan. Les HES adaptent leurs offres à la demande et à la situation du marché. Le lien avec les autres missions des HES n'est pas suffisamment développé. Actuellement, le perfectionnement est souvent considéré sous un angle économique et comme une source supplémentaire de financement des HES.

(3) À quelques exceptions près (p. ex. domaine de la Musique), les HES ont, jusqu'à présent, conçu les bachelors, masters et MAS de façon purement additive. Il manque une vue d'ensemble, un concept global de l'enseignement (formation initiale et formation continue) sous l'angle de ce que peut et doit apporter une haute école afin que les personnes employées dans des domaines d'activité requérant un titre HES puissent régulièrement se préparer à de nouvelles tâches et à de nouveaux besoins.



(4) La formation continue dans les HES est souvent qualifiée de foisonnante. Les HES et les établissements partenaires apportent différentes réponses à la question de savoir quelle est la mission d'une HES, quelle fonction doit-elle jouer dans la formation continue et comment faudrait-il opérer une répartition des tâches entre les HES et le degré tertiaire A et B. Il manque un axe clair en matière d'offre, d'organisation et de droit à des formations continues dans les HES. Des analyses approfondies à ce sujet<sup>162</sup> font défaut, ce qui empêche les HES de mener une politique cohérente qui serait par ailleurs utile pour la représentation de leurs intérêts dans le cadre de la formulation d'une politique de la Confédération en matière de formation continue<sup>163</sup>.

#### 4.6.6 Résumé

La ligne d'action de l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas encore suffisamment délimitée dans l'agenda de Bologne et est à peine conceptualisée dans les HES. Au niveau des offres de formation, les filières sont aménagées sur le mode additif ; toute conception globale des deux cycles de base (bachelor et master) et des offres de formation continue fait défaut.

Les HES proposent aujourd'hui une gamme étendue de filières d'études master en formation continue et un nombre très élevé de cours de plus courte durée. Fortement orientées vers les besoins du marché du travail et basées sur l'expérience, les offres donnent souvent l'impression d'être dispersées et hétérogènes. Dans la perspective du positionnement de la formation continue dans le cadre d'un concept global des HES relatif à l'apprentissage tout au long de la vie, des travaux de référence font défaut.

S'agissant de l'apprentissage tout au long de la vie, des éclaircissements sont encore nécessaires dans les domaines suivants :

- Éclaircissement de la mission et de la fonction des HES dans le concept d'apprentissage tout au long de la vie
- développement d'un concept d'apprentissage tout au long de la vie et intégration dans la stratégie
- élaboration d'une analyse de la situation de la formation continue dans les HES et développement de perspectives sous l'angle du l'apprentissage tout au long de la vie.

## 5. Conclusion

### 5.1 Conclusions

Le paysage des HES suisses est complexe. Chacune d'entre elles diffère par sa taille, son organisation, sa structure de gestion, sa manière de vivre la culture d'entreprise et de concevoir sa culture disciplinaire. De ce fait, il est difficile de formuler des considérations générales à leur propos, car elles ne sont souvent que partiellement vraies. Il est en effet toujours possible d'opposer à une constatation générale divers exemples contraires. Les conclusions ci-après ne sont donc que des constatations et des remarques fondées sur les données disponibles et sur l'avis des responsables concernés.

(1) D'ordinaire, le processus de Bologne est réduit à la nouvelle architecture des filières d'études et à leur nouvelle structure caractérisée par divers instruments (modularisation, système de crédits ECTS et supplément au diplôme). Partant des lignes d'action de Bologne comme base d'évaluation, on constate que la réforme de Bologne a été mise en œuvre dans les HES, à ce détail près que cela concerne les deux premiers cycles bachelor et master et pas encore le troisième cycle, celui du doctorat, également planifié. De nos jours, pratiquement tous

---

<sup>162</sup> Le Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (SER) a mandaté ce type d'étude pour les HEU : Sybille Reichert, *Formation universitaire en Suisse. État des lieux et perspectives dans le contexte européen*, Berne, Dossiers SER, 2007.

<sup>163</sup> DFE : *Rapport du DFE sur une future politique de la Confédération dans le domaine de la formation continue*, Berne, 2009.

les étudiant-es HES suivent leur formation selon la nouvelle architecture des filières d'études et selon les nouveaux curricula (programmes) inspirés par la réforme de Bologne.

(2) Les HES ont saisi l'occasion offerte par la réforme de Bologne pour modifier en profondeur leurs curricula (programmes) et ne se sont pas contentés de plaquer formellement les instruments de Bologne sur les anciens curricula (programmes). Elles en ont profité pour s'interroger sur l'enseignement et l'apprentissage dans les HES et sur les conditions prévalant dans les sites de formation et les domaines d'études. Cette démarche était quasi inconnue par le passé, les discussions portant jusqu'ici, pour des raisons historiques, presque exclusivement sur les domaines d'études. Le processus de Bologne s'est avéré pour les HES un élément constitutif de leur identité et de leur culture.

(3) Dans les HES, le processus curriculaire initié par la réforme de Bologne s'est doublé d'un processus de changement au plan de l'organisation et de la gestion des HES et/ou des sites de formation pour lequel Bologne n'a pas constitué le catalyseur décisif. Le pilotage en parallèle de ces divers processus de changement a été des plus exigeants. Ces projets de développement étaient souvent interdépendants et se soutenaient mutuellement. Si bien que la mise en place réussie d'une culture collaborative appliquée aux nouvelles filières d'études a été également utile pour les autres processus de changement au plan de l'organisation et de la gestion. On ne saurait toutefois passer sous silence le fait que l'existence de processus parallèles, interférents et en partie disharmonieux, a conduit à des frustrations, des surmenages et des blocages mutuels. Dans l'ensemble, au niveau de l'enseignement, la réforme de Bologne a certes été un succès, mais un succès partiel au regard des résultats obtenus, inférieurs aux attentes.

(4) La réforme de Bologne a été l'occasion pour les régulateurs, les organes responsables et les HES de pénétrer souvent en territoire inconnu. Il leur a ainsi fallu tâtonner avant de trouver le niveau et la profondeur de gestion corrects, ainsi que les réglementations et les instruments appropriés. Un processus non exempt de conflits, mais toujours empreint de respect mutuel. A posteriori, on constate que les acteurs et actrices impliqués ont globalement su trouver une voie commune à propos de la refonte des filières d'études existantes et de la mise en place des filières d'études master basée sur des réglementations et des processus appropriés. Il n'empêche : l'un ou l'autre point mériterait d'être vérifié à l'avenir, certains n'ayant pas fait leurs preuves ou ayant engendré pour une part des incitations et des effets négatifs.

(5) La réforme des curricula (programmes) aux conditions prescrites par Bologne n'est pas encore parfaite. Elle n'est pas une réussite convaincante dans toutes les filières d'études. Certains thèmes présentent plusieurs points faibles et nécessiteront des efforts supplémentaires. Cela concerne notamment la modularisation (p. ex. la taille des modules et la coordination des cours), le calcul du temps de travail accomplis par les étudiant-es, l'étude personnelle encadrée et la vérification des compétences. Dans ces domaines, on relève en particulier un manque évident de recherches axées sur la pratique et d'études d'efficacité pouvant déboucher sur des solutions basées sur des évidences. Il manque aussi des concepts organisationnels, des structures et des instruments étayant un discours spécialisé sur l'enseignement dans les HES et dépassant le cadre des HES prises individuellement. Les organes didactiques mis en place par certaines HES fournissent un travail précieux en matière de formation des enseignant-es et de conseil aux responsables des filières d'études. Manquent encore un forum pour le traitement et l'échange de questions sur l'enseignement dans les HES et un institut de recherche centrant son attention sur les HES.

(6) Même si la recherche ne constitue pas à proprement dit un thème traité par le processus de Bologne, mais qu'elle procède des efforts consentis en parallèle visant la mise en place d'un espace européen de la recherche (EER)<sup>164</sup>, le processus de Bologne exerce néanmoins une influence non négligeable sur le développement du domaine de la recherche dans les HES. Compte tenu des conditions émises par les régulateurs pour les filières d'études master, le domaine de la recherche a dû être étendu et partiellement aussi réorienté sur le plan stratégique. Et cela, sans moyens financiers supplémentaires. Un souhait fréquemment exprimé concerne le lien entre la recherche et l'enseignement et l'intégration des chercheur-es dans l'enseignement.

---

<sup>164</sup> Voir à ce propos : [http://ec.europa.eu/research/era/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/research/era/index_fr.htm).

(7) La réforme de Bologne dans l'enseignement a eu un grand impact sur les étudiant-es. Les curricula (programmes) conformes à la réforme de Bologne leur offrent en effet davantage de choix, d'autonomie et d'autoresponsabilité au niveau de leurs études. L'offre des HES est, de nos jours, attrayante pour les étudiant-es, de bonne qualité et elle correspond à l'état de l'art sur le plan international. Or, la réforme de Bologne a été mise en œuvre sans implication systématique des étudiant-es. Les HES n'ont pas su saisir la chance de les intégrer dans cette réforme qui les concerne au plus haut point, d'apprendre d'eux et d'elles, de discuter du rapport entre l'enseignement, les études et l'apprentissage avec les acteurs et actrices correspondants et d'en négocier les modalités. Les HES ne pourront se dispenser de réparer cet oubli et de discuter avec les étudiant-es en réglant le principe de leur participation et de leur codécision<sup>165</sup>. Un premier pas dans cette direction est l'attribution d'un mandat en vue de la présentation globale des droits de codécision dans les HES.

(8) En ce qui concerne l'impact direct de la réforme de Bologne sur les flux d'étudiant-es, la composition sociodémographique des étudiant-es, leur situation sociale et leur accès au marché du travail, les données sont encore peu sûres. Les résultats des enquêtes afférentes de l'OFS (étude sur les diplômé-es, étude sur la situation sociale des étudiant-es) ne seront disponibles qu'à l'automne 2010 pour ce qui est des étudiant-es ayant obtenu un diplôme selon la nouvelle architecture des filières d'études de Bologne. Les estimations des responsables des HES et de l'association des étudiant-es HES tablent en l'occurrence sur une absence de développement négatif. Pour autant qu'il vise une orientation professionnalisante, le bachelor est accepté dans le monde du travail et occupe la place laissée libre par les anciennes formations sanctionnées par un diplôme. Actuellement, on rencontre toutefois dans le monde du travail des diplômé-es HEU titulaires de diplômes bachelor non professionnalisants et d'autres avec des diplômes de même niveau professionnalisants. Il n'est pas encore possible de mesurer l'impact de cet état de fait. L'Association suisse des diplômé-es HES craint, sur la base de certaines réactions, que les entreprises mettent les diplômé-es HES titulaires d'un bachelor sur un pied d'égalité avec les diplômé-es HEU titulaires d'un bachelor, et qu'elles ne les engagent qu'en tant que stagiaires ou ne les acceptent que dans des programmes de stage.

(9) Ces dernières années, l'OFS a étendu le recensement statistique dans le domaine des hautes écoles et a mené diverses études très précieuses sur l'évolution globale de la formation dans les hautes écoles, mais aussi sur des aspects plus spécifiques tels que l'internationalisation. Pour ce faire, l'OFS évalue également les données relatives à l'impact de la réforme de Bologne. Les évaluations se déroulent en règle générale dans la perspective du pilotage global du système des hautes écoles. Les données des HES sont mises en relation avec celles des HEU et des HEP. Les commentaires se concentrent cependant souvent sur le plus grand partenaire, les HEU. Des analyses plus approfondies, consacrées à un seul type de haute école, seraient précieuses pour le pilotage du domaine des HES, puisque les profils et les conditions générales des HEU sont différentes de celles des HES.

(10) La situation résultant de la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les HES suisses est différente de celle des HEU, comme cela ressort du rapport de travail commun de 2008 de la CRUS et de l'Université de Zurich<sup>166</sup> ou du rapport de monitoring actuel de la CRUS<sup>167</sup>. De même, les bilans concernant les hautes écoles allemandes ne peuvent pas être appliqués sans précaution à la situation qui prévaut en Suisse<sup>168</sup>. Dans les HES suisses on ne dénote aucun mouvement de protestation de la part des étudiant-es, même si ceux-ci conviennent d'un potentiel d'amélioration et revendiquent de nouveaux développements. La réforme de Bologne dans les HES suscite dans l'ensemble un écho positif. Les domaines problématiques sont connus et, dans la mesure où la KFH est concernée, des processus de développement des recommandations ont été lancés. La réforme de Bologne dans l'enseignement au sein des HES ne nécessite globalement aucun essor ni aucune nouvelle organisation de projet. Les questions et les problèmes peuvent être traités dans le cadre du développement

<sup>165</sup> En ce qui concerne la participation des étudiant-es, voir par exemple : Union des Étudiant-es de Suisse (UNES), *Participation. Étude sur la participation des étudiants au sein des Hautes écoles*, Berne, 2005.

<sup>166</sup> Thomas Hildbrand et al., *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte*, Berne, Zurich, 2008.

<sup>167</sup> CRUS - Coordination de Bologne, *Monitoring de Bologne 2008-2011. Premier rapport intermédiaire 2008-2009*, Berne, 2010.

<sup>168</sup> P. ex. Martin Winter, « Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland », dans *Hochschulwesen HSW* 2/201, p. 45 ss. ou Peter Zervakis, « Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland » dans *HochschulInformationsSystem HIS* (éditeurs), *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“*, Bielefeld, wbv, 2010.

ordinaire des programmes. Le principal soutien pourrait consister dans des études empiriques et dans des forums d'échange destinés aux responsables de l'enseignement.

(11) En matière de mobilité et d'internationalisation dans le cadre de la réforme de Bologne, les HES ont intensifié leurs efforts et sont en train de développer une orientation et une assise stratégique. On observe le même processus qu'autrefois dans la recherche où, après une phase de tâtonnement, les profils de recherche se sont matérialisés progressivement et ont eu un impact durable. Au nombre des problèmes particuliers, on compte la question du financement des étudiant-es étrangers et des séjours à l'étranger des étudiant-es et celle de l'encouragement des enseignant-es à effectuer des séjours dans des hautes écoles étrangères pour le bien des écoles concernées et des enseignant-es eux-mêmes. L'image et la présentation de l'espace suisse des hautes écoles à l'étranger pourraient également être améliorées. Alors que sur le plan intérieur, il est opportun de souligner les différences de profils des deux types de hautes écoles, cette diversité constitue un point faible aux yeux des pays étrangers qui connaissent un système de hautes écoles unifié.

(12) Les HES remplissent largement les conditions prévues par la réforme de Bologne en matière d'assurance de la qualité. Le système d'accréditation mis en place dans les HES conformément aux bases légales de l'OFFT et du DFE a fait ses preuves. À moyen terme, ce système coûteux requérant des accréditations institutionnelles et de programmes devra être simplifié, comme le prévoit d'ailleurs la nouvelle loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE). Pour les HES, cela signifie qu'elles devront se préparer à temps aux accréditations institutionnelles et d'adapter en conséquence le système interne de gestion de la qualité. Ce point jouera un rôle primordial lors des audits correspondants. Les HES peuvent s'inspirer dans ce domaine des expériences des HEU qui effectuent déjà des audits qualité par le biais de l'organe national d'accréditation et d'assurance de la qualité des hautes écoles suisses (OAQ). En ce qui concerne les accréditations institutionnelles, le cadre national de qualification (CNQ / NQF, *nationaler Qualifikationsrahmen*) jouera également un rôle important. Il conviendra en effet de vérifier si et comment les hautes écoles pourront recourir au CNQ pour leurs filières d'études. La KFH est appelée à réfléchir à la manière dont elle pourra soutenir les hautes écoles et les responsables des filières d'études dans ce domaine.

(13) La mise en place des HES avait entre autres pour but le renforcement de la formation professionnelle. L'accès jusqu'ici très limité aux études dans des hautes écoles a également été élargi. Le nouveau type de haute école et les voies d'accès créées en parallèle ont permis à notre pays d'ouvrir les hautes écoles à un cercle de personnes plus large qui, de par leur origine sociale et leur formation antérieure, n'auraient pas pu accéder ou dans des conditions difficiles à des études dans des hautes écoles. Le processus de Bologne a intensifié la réflexion sur la dimension sociale des études dans les hautes écoles. Notons dans ce contexte tout spécialement la question de l'égalité des chances entre femmes et hommes qui a retenu toute l'attention des HES et a remporté le succès que l'on sait. D'autres aspects de la dimension sociale comme le financement des études et le logement des étudiant-es n'ont par contre que peu été traités.

(14) La ligne d'action la plus récente dans le processus de Bologne, l'apprentissage tout au long de la vie, est le point qui est resté le plus vague. Nous nous limitons ici à la question de la formation continue ou plus précisément de la formation dans les hautes écoles qui commence par une formation de base et se poursuit par des interruptions régulières de l'activité professionnelle ou de nouvelles formations. Alors qu'aujourd'hui la formation dans les HES est encore conçue comme une activité additionnelle, dans le concept d'apprentissage tout au long de la vie des hautes écoles relient les différentes phases de formation entre elles et les coordonnent. Des exemples et des modèles correspondants n'existent pour l'heure que sous forme embryonnaire. Les HES, en tant que hautes écoles axées sur les champs professionnels et sur la pratique, auraient tout avantage à réfléchir de manière plus intensive à de tels développements.

(15) La réforme de Bologne n'a pas abouti à un nivellement des différences entre les deux types de hautes écoles. Au contraire, dans le cadre du processus de Bologne, plus précisément lors de l'élaboration du cadre national de qualification, les hautes écoles ont dû redéfinir et ajuster leurs profils respectifs. Les HES sont soucieuses de concevoir leurs formations sous une forme professionnalisante, pour répondre notamment aux attentes des étudiant-es et du monde du travail. Aucun signe ne démontre que les HES souhaitent devenir des

petites universités. Pour pouvoir maintenir toutefois leur accès didactique spécifique des moyens financiers appropriés doivent être mis à leur disposition. Le danger d'un alignement sur le modèle de transmission du savoir universitaire existe si les HES, par manque de ressources, devaient être contraintes de toujours plus organiser des manifestations de masse (p. ex. des cours) et n'assureraient pas la promotion de la relève de manière satisfaisante.

(16) Au moins depuis les protestations estudiantines de l'an dernier, en Suisse comme à l'étranger, la discussion sur la réforme de Bologne est lancée. D'ailleurs, les étudiant-es ne sont pas seuls à émettre des réserves ; des critiques émanent aussi des milieux de l'enseignement. Il vaut la peine d'analyser plus précisément le fond de ces critiques et d'examiner dans quelle mesure elles concernent également les HES suisses et la réforme de Bologne ou si elles ne recouvrent pas en fait d'autres problèmes. La réforme de Bologne doit être considérée comme un processus de développement des hautes écoles qui ne sera pas achevé en 2020. Les objets de la réforme de Bologne demeureront d'actualité même après la fin possible du processus proprement dit. Un retour à la situation antérieure à la réforme de Bologne ne constitue pas une alternative, au contraire du souci de résoudre en commun les problèmes mis en lumière. Les HES sont sur la bonne voie à ce propos ; toutefois, elles ont besoin de l'appui des régulateurs (p. ex. la garantie de l'autonomie nécessaire) et des financiers (p. ex. la fourniture de moyens suffisants pour maintenir le profil spécifique des HES et de la didactique de l'enseignement supérieur.

## **5.2 Champs d'action et recommandations**

À l'origine, la réforme de Bologne a été un projet centré sur la politique en matière de hautes écoles dans le cadre duquel les ministres de l'Éducation des États signataires se sont engagés en faveur d'un développement coordonné des systèmes nationaux de l'enseignement supérieur en vue de créer un espace européen commun de l'enseignement supérieur qui soit compétitif. À l'heure actuelle, la réforme de Bologne a dépassé ce cadre initial : elle s'est muée en un projet de développement de l'enseignement supérieur visant le renouvellement et le développement de l'enseignement, l'adaptation du pilotage et de la gestion des établissements de l'enseignement supérieur et le développement de l'enseignement supérieur dans son ensemble sur la base d'évolutions et d'exigences sociétales. En Suisse, la réforme de Bologne a déployé ses effets à trois niveaux : (1) pilotage des hautes écoles : Confédération (SER, OFFT, Conseil des EPF), cantons (CUS, CHES), (2) domaine des hautes écoles : conférences des recteurs (KFH, CRUS, COHEP) et (3) types de hautes écoles (HES, HEU, HEP).

Le développement de la réforme de Bologne concerne tous ces niveaux. L'expérience accumulée ces dix dernières années montre qu'il faut réexaminer les structures et les procédures actuelles, de même que les recommandations et les réglementations afférentes, et d'évaluer quels instruments permettront d'obtenir de meilleurs résultats encore.

Sur la base du présent rapport, il est possible de dégager cinq champs d'action pour les HES :

### Champ d'action 1 : pilotage et gestion du processus de Bologne

#### *1 Pilotage national des hautes écoles*

Les ministres chargés de l'enseignement supérieur ont prolongé jusqu'à l'horizon 2020 la durée du projet de Bologne, fixée au départ pour 2010. En clair, le pilotage et la réglementation de la mise en œuvre de la réforme de Bologne sur le plan national doivent donc également être prolongés. En outre, dans notre pays, le pilotage et la réglementation du domaine des hautes écoles sont nouvellement réglés dans la LAHE par une nouvelle structure organique et par une nouvelle philosophie réglementaire commune, ainsi que par de nouvelles attributions, de nouveaux processus et de nouvelles procédures. Un examen de la structure et de la procédure actuelle est donc indiqué à double titre pour la mise en œuvre de la réforme de Bologne.

Au plan national, le SER assume la responsabilité du pilotage du processus de Bologne. Soutenu dans sa tâche par l'organe de coordination rattaché à la CRUS, il assume dans notre pays la fonction de groupe de suivi de Bologne (*BFUG, Bologna Follow up Group*). C'est le nom donné aux unités organisationnelles instituées dans les États impliqués dans la réforme de Bologne, lesquelles ont pour tâche de faire avancer les dossiers entre les conférences ministérielles et de rédiger les rapports nationaux sur l'avancement de la mise en œuvre de cette réforme (rapports « Stocktaking »). Les HES n'ont jusqu'ici assumé que des fonctions subalternes, étant invitées parfois à faire part de leur position. Le domaine des HES n'est cependant pas représenté de manière appropriée dans l'organe de direction.

**Recommandation 1 :** redéfinir la composition du groupe de suivi de Bologne (*BFUG, Bologna Follow up Group*) en impliquant de manière formelle et adéquate tous les types de hautes écoles, en vue non seulement d'une coordination nationale de la mise en œuvre de la réforme de Bologne, mais aussi d'un développement en commun de la position suisse relative à la poursuite du processus de Bologne à l'échelon européen.

### *2 Au niveau du domaine des hautes écoles et des conférences des recteurs*

Les hautes écoles ont constitué un comité de direction (*la-rkh.ch, Comité directeur des conférences des recteurs des hautes écoles suisses*) chargé de la coordination entre les différents types de hautes écoles, constitué des président-es, d'un autre membre et des secrétaires généraux des conférences des recteurs. Ce comité de direction traite en règle générale des questions actuelles relatives à la politique en matière de hautes écoles et ses travaux concernent tous les types de hautes écoles. Certaines questions ont trait au processus de Bologne, notamment le développement d'un cadre national de qualification ou le profil des différents types de hautes écoles. Le comité *la-rkh.ch* n'a jusqu'ici pas assumé la fonction d'organe traitant des aspects stratégiques du processus de Bologne. En référence à la recommandation 1 contenue dans le rapport de travail en vue de la mise en œuvre de la déclaration de Bologne en Suisse, élaboré conjointement en 2008 par la CRUS et l'Université de Zurich, il convient de vérifier comment les conférences des recteurs arrivent à définir en commun les positions relatives au processus de Bologne, les objectifs s'appliquant à l'ensemble des hautes écoles et les prochaines étapes de développement.

**Recommandation 2 :** vérifier, dans le processus de Bologne, selon quelles modalités les intérêts communs de tous les types de hautes écoles peuvent être fixés, les objectifs définis et les étapes de développement déterminées.

### *3 Au niveau de la KFH et des HES*

Les HES ont géré le processus de Bologne grâce à l'engagement de leur propre personnel et sans ressources financières supplémentaires. La KFH a assumé une fonction de coordination sans pouvoir recourir, comme cela a été le cas des HEU, à des moyens supplémentaires en personnel ni confier à l'extérieur des études en vue de l'élaboration des documents de base. Compte tenu des expériences accumulées jusqu'ici, des efforts supplémentaires devront être consentis pour un développement concerté du processus de Bologne dans les HES.

**Recommandation 3 :** vérifier quel appui technique est requis pour le développement concerté du processus de Bologne et mettre à la disposition des HES des forums favorisant le partage d'expériences entre responsables de filières d'études (exemples de « bonne pratique ») par-delà les domaines d'études et les frontières de chaque HES.

### Champ d'action 2 : structure des filières d'études conformément aux conditions de Bologne

Les filières d'études HES ont été refondues conformément aux conditions de Bologne. Les premières expériences en la matière montrent qu'un besoin d'adaptation existe partiellement et que certaines exigences (p. ex. la participation des étudiant-es) n'ont pas été mises en œuvre ou alors pas suffisamment. Ces adaptations de

programmes peuvent être entreprises dans le cadre des processus de développement ordinaires. La KFH est en train de réviser ses recommandations en vue de la refonte des filières d'études selon les principes de Bologne et de la réalisation de ces adaptations sur la base de recommandations actualisées.

**Recommandation 4 :** approuver rapidement les recommandations de Bologne (p. ex. la « best practice ») de la KFH, afin que les filières d'études puissent être remaniées dans le cadre des processus de développement ordinaire des curricula (programmes). Aborder de manière ciblée et coordonnée d'autres souhaits issus du processus de Bologne trop peu pris en compte jusqu'à présent.

#### Champ d'action 3 : enseignement dans les HES fondé sur des évidences

Les HES offrent un enseignement jugé généralement bon. L'enseignement n'a fait jusqu'ici que peu l'objet d'évaluations fondées scientifiquement ou d'analyses de l'impact. Il est rare de rencontrer une réflexion fondée techniquement sur diverses formes d'enseignement et d'apprentissage, sur des agencements didactiques et sur des thèmes de la didactique spécialisée. De telles études recèlent un potentiel de développement pour un enseignement encore plus fortement basé sur des évidences.

**Recommandation 5 :** mettre en place un institut qui effectue de la recherche sur les hautes écoles, avec l'accent principal mis sur les HES, et qui élabore des fondements pour le développement des HES et élargir le mandat de l'OFS en vue d'analyses statistiques supplémentaires dans le domaine des hautes écoles.

#### Champ d'action 4 : apprentissage tout au long de la vie

La ligne d'action « Apprentissage tout au long de la vie » est celle qui est le moins bien intégrée sur le plan conceptuel dans les efforts poursuivis par la réforme de Bologne au sein des HES. Dans d'autres types de hautes écoles et dans d'autres pays également, il n'existe en l'occurrence que peu de modèles convaincants ou alors uniquement des solutions embryonnaires. Les HES pourraient y jouer un rôle de pionnier. Il s'agirait de commencer par une analyse du domaine de la formation continue dans les HES et par le développement de perspectives explicitant la manière d'orienter stratégiquement ce type de formation en prenant en considération le concept d'apprentissage tout au long de la vie.

**Recommandation 6 :** développer un concept général d'apprentissage tout au long de la vie en commençant par une analyse globale du domaine de la formation continue dans les HES.

#### Champ d'action 5 : monitoring de la réforme de Bologne

Durant la prochaine décennie également, la réforme de Bologne sera la figure de proue en matière de développement des hautes écoles. Les responsables du pilotage de la politique en matière de formation, tout comme les HES elles-mêmes, sont intéressés à l'observation systématique de l'évolution dans ce domaine, à l'analyse des résultats obtenus et à l'élaboration de mesures d'amélioration.

**Recommandation 7 :** mettre en place à long terme un monitoring de la réforme de Bologne pour les HES, qui embrasse l'ensemble des lignes d'action du processus de Bologne et qui s'enrichisse d'analyses approfondies de divers aspects conformément aux priorités fixées par la KFH<sup>169</sup>.

---

<sup>169</sup> À titre de suggestion, voir le rapport tout récemment paru sur le monitoring relatif à la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les hautes écoles universitaires : CRUS - Coordination de Bologne, *Monitoring de Bologne 2008-2011. Premier rapport intermédiaire 2008-/09*, Berne, 2010.

### 5.3 Résumé des réponses aux questions de l'OFFT

#### Remarque préalable

Les HES ont mis en œuvre la réforme de Bologne au niveau du bachelor dès 2005 et à celui du master pour l'essentiel en 2008 et 2009. De ce fait, beaucoup de données statistiques manquent encore pour répondre aux questions posées par l'OFFT. Tout particulièrement les données tirées des enquêtes sur les diplômé-es et de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-es, lesquelles font référence aux nouvelles filières d'études découlant de la réforme de Bologne, sont encore manquantes. Il sera en partie possible de répondre précisément aux questions ci-après lorsque les données seront disponibles à la fin 2010.

#### A Questions générales sur la réforme de Bologne

- (1) *La réforme de Bologne (2 cycles, crédits ECTS, modularisation, etc.) a-t-elle été mise en œuvre partout ? Existe-t-il encore des concepts de filières d'études conformes à l'ancien droit (filières d'études sanctionnées par un diplôme) ?*

L'offre actuelle des HES a été mise en œuvre au niveau des filières d'études bachelor et master en conformité avec les conditions de la déclaration de Bologne. Les instruments correspondants (p. ex. système de crédits ECTS, modularisation) ont été repris. Mis à part quelques rares exceptions, les anciens concepts de filières d'études ne sont plus proposés. Lorsque c'est encore le cas, il s'agit de concepts de filières d'études appelées à disparaître à terme et ne comptant que peu d'étudiant-es (moins de 3 %). (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.1.4.3.)

- (2) *Quels sont les défis dans la mise en œuvre de la « best practice » de la KFH (p. ex. taille des modules) ?*

L'orientation des compétences dans les filières d'études, abordée en parallèle de la modularisation, constitue le plus grand défi à relever. Cela suppose une collaboration étendue entre enseignant-es, lesquels doivent assumer de nouveaux rôles dans l'enseignement. Les recommandations de la KFH concernant la mise en place des filières d'études conformément à la réforme de Bologne ont fait leurs preuves et ont été, dans l'ensemble, reprises par les HES et par les responsables de filières d'études. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter à la sous-section 4.2.5.)

- (3) *L'introduction de la réforme de Bologne a-t-elle eu un impact sur le profil des HES (orientation vers la pratique, qualification professionnelle) ?*

La réforme de Bologne a conduit à un renforcement du profil des HES en tenant compte des situations différentes dans les domaines d'études. Mis à part certaines filières d'études dans le domaine de la Musique et des arts, la très grande majorité des filières d'études bachelor sont professionnalisantes et orientées vers la pratique ; dans les filières d'études master, le caractère professionnalisant est toujours présent. Les filières d'études sont en outre conçues de sorte à qualifier les diplômé-es pour le cycle de formation supérieur. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.1.4.1 et aux sous-sections 5.1 à 8.)

#### B Réforme de Bologne et mobilité des étudiant-es

- (1) *Peut-on déceler un impact et des premières tendances depuis l'introduction de la réforme de Bologne en matière de mobilité (sur le plan national : dans les HES, entre les HES et les autres types de hautes écoles ; sur le plan international) ?*

Si le développement des filières d'études conformes à la réforme de Bologne n'a pas encouragé pas la mobilité sous la forme de semestres dans une autre haute école, elle ne l'a pas non plus réfréné. Le nombre d'étudiant-es concernés par la mobilité voulue par le programme ERASMUS est resté constant. Ce souhait n'a été pris en considération de manière notable que dans un nombre restreint de filières d'études. La



possibilité de suivre des semestres dans une autre haute école en Suisse ou à l'étranger est néanmoins accordée partout et est aussi encouragée par les HES. Les étudiant-es rencontrent toutefois souvent des problèmes financiers dans ce contexte. Il s'agira donc de consentir des efforts supplémentaires à différents niveaux en vue d'accroître ce type de mobilité.

En ce qui concerne la mobilité des étudiant-es entre les HES après l'obtention du diplôme bachelor, les premières données concernent uniquement deux années ; il est par conséquent trop tôt pour mettre en évidence des tendances. Le nombre de diplômé-es HES titulaires d'un bachelor et suivant une filière d'études master dans une université n'a augmenté que de manière relativement faible. Dans ses prévisions sur la formation, l'OFS compte avec une augmentation de cette forme de mobilité. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.3.4.1.)

- (2) *Les modalités prévues dans la convention entre la KFH, la CRUS et la COHEP (« liste de concordance ») ont-elles déployé leurs effets par rapport à la mobilité? Où se situent les défis ?*

Les réglementations de passage entre hautes écoles fonctionnent en règle générale. Elles ont dû être adaptées sur un point essentiel en raison des concepts différents relatifs aux filières d'études master. Il existe cependant encore quelques HEU qui ne se tiennent pas à cette convention. Une réglementation praticable, appelée à compléter la « liste de concordance », fait encore défaut. La convention d'admission et la « liste de concordance » sont en cours d'évaluation. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.3.4.2.)

- (3) *A-t-on explicitement tenu compte de la mobilité lors de la conception des nouvelles filières d'études à deux cycles (p. ex. fenêtres de mobilité, reconnaissance des crédits ECTS obtenus dans d'autres hautes écoles) ?*

Il a été tenu compte de la mobilité lors de la conception des nouvelles filières d'études, généralement sans prévoir toutefois de fenêtres de mobilité. Grâce à une modularisation à large échelle, il est possible d'effectuer des semestres de mobilité et les prestations d'études qui sont réalisées dans d'autres hautes écoles dans le cadre de séjours de mobilité, sont comptabilisées de manière généreuse. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.3.4.1.)

### C Réforme de Bologne et crédits ECTS (attribution et reconnaissance des crédits)

- (1) *Les crédits ECTS sont-ils utilisés de manière uniforme dans toutes les filières d'études bachelor et master conformément à la « best practice » de la KFH ? Existe-t-il des défis à relever (p. ex. temps de travail, uniformité) ?*

Les crédits ECTS, servant à mesurer la charge de travail requise des étudiant-es, sont utilisés dans tous les modules et dans toutes les filières d'études. Ils sont imputés aux étudiant-es pour l'achèvement de leurs études, au moment où ceux-ci doivent attester des prestations de qualification requises.

Aucune méthode de calcul du temps de travail des étudiant-es ne fait encore l'unanimité. En règle générale, le calcul se base sur l'expérience des enseignant-es et est évalué dans le cadre des évaluations de l'enseignement opérées régulièrement.

Les HES emploient les notes ECTS de diverses manières. Les conditions imposées dans le cadre du processus de Bologne ont été modifiées récemment sur ce point. La KFH vérifie actuellement l'applicabilité des nouvelles conditions dans les HES. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter aux points 4.2.5.5 et 4.2.5.6.)

- (2) *L'introduction des crédits ECTS a-t-elle accru la reconnaissance des études déjà effectuées (mobilité) ? Au sein des HES, entre les HEU et les HES et sur le plan international ? Quels sont les défis ?*

Les HES ont réglé les processus de reconnaissance des études déjà effectuées dans des hautes écoles. Les responsables des filières d'études décident en général de la reconnaissance en se basant sur l'examen des curricula (programmes). Les HES sont réservées lorsqu'il s'agit de reconnaître des études effectuées en dehors du domaine des hautes écoles. Seule la HES-SO a mis en place des processus de « validation des

acquis de l'expérience » et des instruments correspondants. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.2.5.5.)

#### D Réforme de Bologne et durée des études, suspension et interruption des études, formes d'études

- (1) *La durée effective des études a-t-elle effectivement été modifiée depuis la mise en place de la réforme de Bologne ?*

La durée des études pour le niveau bachelor ne s'est pas modifiée. L'OFS table toutefois sur un raccourcissement des études de 3,5 à 3,25 ans pour les études à plein temps.

- (2) *Depuis l'introduction de la réforme de Bologne, constate-t-on davantage de suspensions et d'interruptions des études ?*

D'après les déclarations des responsables de l'enseignement, le nombre d'interruptions des études n'a pas fondamentalement changé. Les filières d'études modularisées permettent la suspension des études ; leur relevé statistique n'est toutefois pas effectué.

- (3) *La réforme de Bologne a-t-elle accru les possibilités d'études à temps partiel ? A-t-on assisté à une augmentation des offres dans ce domaine ? Constate-t-on une augmentation du nombre d'étudiant-es recourant à ces offres ?*

Bologne a accru les possibilités d'effectuer des études à temps partiel. En règle générale, les filières d'études sont proposées de manière à pouvoir être suivies à plein temps ou à temps partiel. Les filières d'études sont flexibilisées de manière à ce qu'elles correspondent aux situations diverses vécues par les étudiant-es. Certaines HES ou certains sites de formation ont procédé à la flexibilisation des filières d'études selon les critères du « label f ».

Les filières d'études pouvant être suivies en cours d'emploi avec des programmes spécifiques, différents pour les filières d'études à plein temps et à temps partiel, ne sont que rarement proposées. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.2.5.8.)

#### E Réforme de Bologne et égalité des chances

- (1) *Depuis la mise en place de la réforme de Bologne, constate-t-on des changements en matière d'égalité des chances (représentation des sexes, égalité sociale) au niveau des formations et de l'entrée dans la vie active ?*

Compte tenu des données disponibles et de l'appréciation des responsables des HES, on ne constate aucune modification dans le domaine de l'égalité des chances. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter au point 4.5.4.5.)

- (2) *Quelles mesures ont été prises dans le domaine de l'égalité des chances en rapport avec la mise en œuvre de la réforme de Bologne ?*

La commission spécialisée Egalité des chances de la KFH a mis à la disposition des HES une liste de critères permettant de vérifier si les nouvelles filières d'études répondent aux exigences concernant la dimension genre. Les HES ont mis en place des structures servant au soutien des responsables des filières d'études sur le thème de l'égalité des chances. Certaines HES ont bénéficié du soutien du programme fédéral afférent et lancé des projets spécifiques visant la mise en place de filières d'études intégrant la dimension genre. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter aux points 3.2 et 4.5.4.5.)

## F Réforme de Bologne et participation des membres des HES

- (1) *Depuis la mise en œuvre de la réforme de Bologne, des changements ont-ils été notés dans le domaine de la participation des membres des HES ? Où se situent les défis ?*

Les enseignant-es ont été impliqués activement dans la conception des nouvelles filières d'études. Ils et elles se sont engagés souvent dans des groupes de travail et ont élaboré des conditions régissant les HES ou les sites de formation. Les étudiant-es n'ont pas été impliqués systématiquement. Ils et elles n'ont été que très rarement nommés membres de groupes de projets ou de groupes de travail. Les étudiant-es ont par contre été consultés fréquemment. La réglementation générale relative à la participation des étudiant-es dans les HES est un postulat du processus de Bologne ; une analyse de la situation actuelle est en cours à propos de la participation et de la codécision des étudiant-es. (Pour de plus amples renseignements, prière de se rapporter aux points 4.1.6 et 5.1.)

## 6. Annexes

### 6.1 Personnes interviewées

1. Pius Muff, prorecteur à la Hochschule Luzern (HSLU) - Wirtschaft, représentant de la HSLU à la Commission spécialisée Enseignement de la KFH, Lucerne, 3.5.2010
2. Martin Schüssler, prorecteur Enseignement à la Hochschule Luzern – Musique, Lucerne, 3.5.2010
3. Toni Schmid, directeur de FHSUISSE– Association faîtière des diplômés des hautes écoles spécialisées, Zurich, 3.5.2010
4. Pia Gabriel Schärer, prorectrice Formation, Hochschule Luzern – Travail social, Lucerne, 5.5.2010
5. Erich Wyler, vice-directeur de la HESB - Technologies de l'information, responsable de l'organe de coordination Planification de l'engagement et enseignement, Bienne, 5.5.2010
6. Ulrich Görlich, responsable de filière d'études master in Fine Arts, ZFH - ZHdK, représentant a.i. de la ZFH dans la Commission spécialisée Enseignement de la KFH, Zurich, 10.5.2010
7. Martin Kasser, vice-président en charge de l'enseignement à la HES-SO, représentant de la HES-SO dans la Commission spécialisée Enseignement (FkL) de la KFH, vice-président de la FkL, Delémont, 11.5.2010
8. Stephan Maeder, directeur du département de l'architecture, conception et génie de la construction à la ZFH – ZHAW, Winterthour, 17.5.2010
9. Alessandro Maranta, responsable de l'état-major Enseignement à la ZFH – ZHAW, Winterthour, 17.5.2010
10. Jürg Kessler, recteur de la FHO/HTW-Chur, représentant de la FHO à la Commission spécialisée Enseignement (FkL) de la KFH, président de la FkL, Coire, 19.5.2010
11. Magdalena Schindler, vice-directrice de la HESB-SHL, représentante de la HESB à la Commission spécialisée Enseignement de la KFH, Zollikofen, 20.5.2010
12. Luzia Truniger, directrice de la FHNW - Hochschule für Soziale Arbeit, représentante de la FHNW à la Commission spécialisée Enseignement de la KFH, Olten, 25.5.2010
13. Rahel Imobersteg, secrétaire générale de l'UNES, Union des étudiant-es de Suisse, Berne 25.5.2010
14. Wilma Minoggio, directrice du département des sciences sociales entrepreneuriales à la SUPSI, Manno, 7.6.2010
15. Nicole Schaad, OFFT, centre de prestations Hautes écoles spécialisées, responsable du secteur Assurance qualité et promotion de projets, Berne, interview téléphonique du 1.7.2010

## 6.2 Abréviations

AHES	Accord sur les hautes écoles spécialisées
ASSH	Académie suisse des sciences humaines et sociales
BA	Bachelor
BALAMA	Bachelor for the Labour Market
BFH	Berner Fachhochschule / Haute École spécialisée bernoise
CAS	Certificate of Advanced Studies (certificat de formation continue)
CD	Corporate Design (identité visuelle)
CDAD	Conférence des directeurs des Hautes écoles suisses d'arts et de design
CDEFI	Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDS	Conférence des directeurs cantonaux de la santé
CE	Conseil des Etats
CEC	Commission spécialisée Égalité des chances
CFCE	Commission spécialisée Formation continue des enseignant-es
CFCo	Commission spécialisée Finances et comptabilité
CFHES	Commission fédérale des hautes écoles spécialisées
CGQ	Commission spécialisée Gestion de la qualité et accréditation
CHEPS	Center for Higher Education Policy Studies (University of Twente, NL)
CHF	Francs suisses
CInt	Commission spécialisée Internationalisation
CN	Conseil national
COHEP	Conférence suisse des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques
CP	Centre de prestations
CPU	Conférence des Présidents d'Universités françaises
CRD	Commission spécialisée Recherche et développement
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CTI	Agence pour la promotion de l'innovation CTI
CTI	Commission pour la technologie et l'innovation, agence pour la promotion de l'innovation CTI
CUS	Conférence universitaire suisse
DAS	Diploma of Advanced Studies (diplôme de formation continue)
DDC	Direction du développement et de la coopération
DFE	Département fédéral de l'économie
DS	Diploma supplement (supplément au diplôme)
EAIE	European Association of International Educators
EBSI	École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal
ECTS	European Credit Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits )
EDUPROF	Education for the New European Professional in the Knowledge Society
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EER	Espace européen de recherche
EFQM	European Foundation of Quality Management
EFTV	Éducation et formation tout au long de la vie / apprentissage tout au long de la vie
EHEA	European Higher Education Area
EMBA	Executive Master of Business Administration
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EPFL	École Polytechnique Fédérale de Lausanne

ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ETH	Eidgenössisch Technische Hochschule
ETHZ/EPFZ	École polytechnique fédérale de Zurich
ETS	École(s) technique(s) supérieure(s)
EUA	European University Association
EUCEN	European Universities Continuing Education Network
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
FHO	Fachhochschule Ostschweiz
FHSG	Loi sur les hautes écoles spécialisées
<b>FHSUISSE</b>	Association faîtière des diplômés des hautes écoles spécialisées
FHZ	Fachhochschule Zentralschweiz
FkL	Fachkommission Lehre / Commission spécialisée Enseignement (KFH)
FTAL	Fachkonferenz Technik, Architektur, Life Sciences / Conférence spécialisée Technique, architecture et Life Sciences
FWD	Fachkonferenz Wirtschaft und Dienstleistungen / Conférence spécialisée Economie et services
GQ	Gestion de la qualité
HEAS	Conférence des hautes écoles d'art suisses
HEP	Haute(s) école(s) pédagogique(s)
HES	Haute(s) école(s) spécialisée(s)
HES-SF	Haute école spécialisée fédérale de sport de Macolin
HES-SO	Haute école spécialisée de Suisse occidentale
HEU	Haute(s) école(s) universitaire(s)
HIS	Hochschul-Informationssystem (Hannover, Deutschland)
HSG	Universität de St-Gall
HSLU	Hochschule Luzern
HSQL	Handbuch Qualität in Studium und Lehre
IKES	Informations- und Koordinationsstelle ERASMUS Schweiz
IKW	Informations- und Koordinationsstelle Weiterbildung der Dozierenden
IRUAS	International Relations Officers of the Universities of Applied Sciences
ISO	International Organization for Standardization
KAL	Kalaidos Fachhochschule
KFH	Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses
KMHS	Fachkonferenz Musik, Konferenz Musikhochschulen Schweiz
KTHS	Fachkonferenz Theater, Konferenz Theaterhochschulen Schweiz
LAHE	Loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles
La-rkh.ch	Leitungsausschuss der Rektorenkonferenzen der Schweizer Hochschulen / Comité de direction des conférences des recteurs des hautes écoles suisses
LS	Life Sciences / sciences de la vie
MA	Master
MAS	Master of Advanced Studies (master de formation continue / postgrade ???)
MRI	Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation
MSE	Master of Science in Engineering
NAFSA	Association of International Educators
NQF	National Qualification Framework / Cadre national de qualification
NTB	Interstaatliche Hochschule für Technik Buchs
OAQ	Organe d'accréditation et d'assurance de la qualité
OFES	Office fédéral de l'éducation et de la science
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OFS	Office fédéral de la statistique

OFSPPO	Office fédéral du sport
SASSA	Conférence suisse des hautes écoles de travail social
SCIEX	Scientific Exchange Programme
SER	Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche
SHL	Schweizerische Hochschule für Landwirtschaft / Haute école suisse d'agronomie
SIUS	Système d'information universitaire suisse
SSA	domaines santé, social, arts
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
TED	Domaine Technique, Economie, Design
TI	Technologies de l'information
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UASNET	Universities of Applied Sciences Network
UE	Union européenne
UK	United Kingdom
UNES	Union des Étudiant-es de Suisse
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UZH	Université de Zurich
ZFH	Zürcher Fachhochschule
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
ZHDK	Zürcher Hochschule der Künste

### 6.3 Liste des tableaux

- Tab. 1 Offres d'études HES prévues par niveau (2010/2011)
- Tab. 2 Étudiant-es par niveau et domaine d'études 2009/2010
- Tab. 3 Titres obtenus entre 2005 et 2009 (sans la formation des enseignant-es)
- Tab. 4 Taux de réussite (cohorte de 2004, par domaine d'études et sexe)
- Tab. 5 Évaluation de l'adéquation de la qualification acquise dans les HES avec l'emploi actuel
- Tab. 6 Demandes de master par domaine d'études (situation en juin 2007)
- Tab. 7 Filières d'études master. Autorisations du DFE et lancement
- Tab. 8 Filières d'études par domaine d'études et nombre d'étudiant-es à la fin 2009
- Tab. 9 Étudiant-es en échange ERASMUS 2004 et 2008
- Tab. 10 Étudiant-es ayant passé un semestre dans une autre haute école en Suisse et/ ou à l'étranger
- Tab. 11 Passages de l'université à une HES par domaine d'études
- Tab. 12 Étudiant-es HES (institutions de la formation des enseignant-es exclues) selon la nationalité et selon le certificat d'accès
- Tab. 13 Étudiant-es HES par domaines d'études (institutions de formation des enseignant-es exclues) selon la nationalité et le certificat d'accès
- Tab. 14 Personnel scientifique dans HES selon la nationalité (2004 et 2008)
- Tab. 15 État du management de la qualité dans les hautes écoles en 2006
- Tab. 16 Étudiant-es HES selon le certificat d'accès et selon le domaine d'études (2004 et 2009)
- Tab. 17 Étudiant-es selon le sexe et selon le domaine d'études (niveaux diplôme, bachelor, master) (2004 et 2009)
- Tab. 18 Plus haut niveau de formation des parents
- Tab. 19 Ressources financières des étudiant-es HES selon le domaine d'études en 2005
- Tab. 20 Entrées aux niveaux bachelor et diplôme selon les domaines d'études (2004 et 2009)
- Tab. 21 Examens finals aux niveaux diplôme et bachelor dans les HES (2004 et 2008)
- Tab. 22 Examens finals de niveaux diplôme et bachelor dans les HES (2008 et 2009)
- Tab. 23 Taux d'entrées dans la vie professionnelle selon le domaine spécialisé et selon le sexe 6 et 12 mois après l'examen, année de diplôme 2006
- Tab. 24 Revenu annuel brut 1 an après l'examen, année de diplôme 2006
- Tab. 25 Offres de formation continue des HES (MAS/EMBA) selon l'école et le domaine d'études 2009
- Tab. 26 Étudiant-es en MAS/EMBA selon les domaines d'études dans les HES (2005 et 2009)



## 6.4 Références bibliographiques

### 1 Documents relatifs à la réforme de Bologne

Les documents concernant la réforme de Bologne sont disponibles sur le site officiel du processus de Bologne 2007 – 2010 : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>

### 2 Bases légales

#### Droit fédéral

Convention du 24 août 2007 entre la Confédération et les cantons sur la création de filières d'études master dans les hautes écoles spécialisées (Convention master HES) (état au 1<sup>er</sup> octobre 2007)

Convention entre le Département fédéral de l'économie (DFE) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) sur la délégation à des tiers de l'examen et de l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études 2007

Directives du DFE du 4 mai 2007 pour l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études (directives d'accréditation des HES)

Loi fédérale du 6 octobre 1995 sur les hautes écoles spécialisées (loi sur les hautes écoles spécialisées, LHES) (état au 1<sup>er</sup> janvier 2007)

Message du 30 mai 1994 relatif à la loi sur les hautes écoles spécialisées (94.056)

Message relatif à la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées, Berne, Feuille fédérale, 1994, 146e année, vol. III, p. 778 ss.

Message du 5 décembre 2003 concernant la modification de la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (03.076)

Objectif fixés par la Confédération pour la phase de mise en œuvre (1996 à 2003) dans Annexe à l'ordonnance sur les hautes écoles spécialisées du 11 septembre 1996

Ordonnance du 11 septembre 1996 relative à la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées (Ordonnance sur les hautes écoles spécialisées, OHES) (état au 1<sup>er</sup> mai 2009)

Ordonnance du 4 mai 2007 du DFE sur la reconnaissance des agences chargées de l'examen et de l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études (ordonnance sur les agences d'accréditation des HES)

Ordonnance du DFE du 2 septembre 2005 concernant les filières d'études, les études postgrades et les titres dans les hautes écoles spécialisées (état au 1<sup>er</sup> mai 2009)

Ordonnance du DFE du 2 septembre 2005 sur l'admission aux filières d'études HES (état au 11 juillet 2006)

#### Droit de la CDIP

CDIP, Conseil des EPF, Déclaration commune du Conseil des EPF et du Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP du 17 septembre 1998 relative à la reconnaissance réciproque des études accomplies et la réglementation des passages entre les hautes écoles spécialisées (HES) et les écoles polytechniques fédérales (EPF)

CDIP, Conseil des HES, Accord du 11 décembre 1997 entre les hautes écoles spécialisées (HES) de Suisse sur la reconnaissance réciproque des études déjà effectuées dans une HES

Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP, Directives du 5 décembre 2002 pour la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques

### 3 Documents de la KFH

Les documents émis par la KFH peuvent être consultés à l'adresse [www.kfh.ch](http://www.kfh.ch) sous les rubriques  
Recommandations et Recueil des bases légales et publications.

- KFH, Commission spécialisée Egalité des chances de la KFH, *Empfehlungen aus Gendersicht für den Umsetzungsprozess Bologna an den Fachhochschulen*, Berne, 2003
- KFH, *Evaluation des coûts concernant l'introduction du système de Bologne dans les hautes écoles spécialisées*, (élaborée sur mandat du Conseil des hautes écoles spécialisées de la CDIP), Berne, 2003
- KFH, *Lignes directrices concernant la formation continue dans le domaine de la didactique et d'autres domaines en rapport avec la fonction des enseignant-es des hautes écoles spécialisées*, Berne, 2003
- KFH, *Thèses relatives à l'accréditation. Recommandations*, Berne, 2003
- KFH, *Formation continue des enseignants des HES. Concept de formation continue dans le domaine de la didactique et d'autres domaines en rapport avec la fonction*, Berne, 2003
- KFH, *La conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations*, Berne, 2<sup>e</sup> version actualisée, 2004
- KFH, *Standards en matière d'égalité des chances dans les hautes écoles spécialisées. Recommandations*, Berne, 2004
- KFH, *Passage des filières de diplôme aux filières de Bologne, Recommandations*, Berne, 2004
- KFH, *Formation en cours d'emploi / travail pratique en cours d'études / ECTS. Recommandations*, Berne, 2005
- KFH, *Mobilité internationale des enseignant-es. Recommandations*, Berne, 2005
- KFH, *Mobilité des étudiant-es entre les HES suisses: problèmes identifiés et solutions proposées*, Berne, 2005
- KFH, *Profil des filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées. Recommandations*, Berne 2005
- KFH, *Applied Research and Teaching in Partnership with Developing and Transitional Countries, Stratégie*, Berne, 2006
- KFH, CRUS, COHEP, *Recommandations communes de la CRUS, de la CSHES [KFH] et de la CSHEP [COHEP] concernant les semestres de mobilité effectués dans un autre type de haute école*, Berne, 2006
- KFH, *Le développement de filières d'études de master dans les hautes écoles spécialisées – Un guide*, Berne 2006 (révisé en 2009)
- KFH, *La formation continue dans les hautes écoles spécialisées. Recommandations*, Berne, 2006
- KFH, CRUS, COHEP, *Perméabilité - convention et liste de concordance*, Berne, 2007
- KFH, *Internationalisierung der Fachhochschulen – Strategie Kooperation mit China*, Berne, 2007
- KFH, *Mandat de la Commission spécialisée Gestion de la qualité et accréditation*, Berne, 2007
- KFH, *Normes d'accréditation pour l'accréditation du programme en ce qui concerne l'internationalisation, l'égalité des chances et la durabilité. Fiche d'information*, Berne, 2008
- KFH, CRUS, COHEP, *Premières données concernant la convention sur la perméabilité entre les types de hautes écoles. Photographie automne 2008*, Berne, 2008
- KFH, *Hautes écoles spécialisées : la référence pour une formation supérieure orientée vers la pratique et une recherche profilée, Stratégie décembre 2007*, Berne, 2008
- KFH, *Recherche & Développement dans les hautes écoles spécialisées. Document de référence*, Berne, 2008
- KFH, *La coopération internationale dans les hautes écoles spécialisées. Principes généraux*, 2008
- KFH, *Catalogue d'évaluation pour les HES – un instrument efficace de diagnostic de la qualité*, (version 05), Berne, 2009
- KFH, *Bibliothèques des Hautes écoles spécialisées. Document de référence*, Berne, 2009
- KFH, CRUS, COHEP, *Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses*, Berne, 2009
- KFH, Commission spécialisée Relations internationales et mobilité, *Ausländische Studierende an Fachhochschulen. Document de travail*, Berne, 2009 (non publié)
- KFH, *Masters organisés en coopération – administration et flux financiers, Recommandations*, Berne, 2008

#### 4 Office fédéral de la statistique

Les chiffres de l'OFS sont publiés aux adresses suivantes :

- Indicateurs HES : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind6.html>
- données détaillées : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data.html>
- analyses : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/01/01.html>

OFS, Actualités OFS, *Baromètre de Bologne 2009 - Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans les hautes écoles suisses*, Neuchâtel, 2009

OFS, Jacques Babel, *Durée moyenne de présence dans les études HES*, Neuchâtel, 2007

OFS, *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2007*, Neuchâtel, 2008

OFS, *Panorama des hautes écoles*, Neuchâtel, 2010

OFS, *Perspectives de la formation. Scénarios 2009 – 2018 pour les hautes écoles*, Neuchâtel, 2009

OFS (Jacques Babel, Pascal Strubi), *Hypothèses des scénarios 2010 – 2019 pour les hautes écoles*, Neuchâtel, 25.5.2010

OFS (Valentina De Luigi, Laurence Boegli), *La dimension sociale dans les hautes écoles. La Suisse en comparaison européenne*, Neuchâtel, 2008

OFS, CRUS, *Frauen und Männer im Bologna-System. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen*, Neuchâtel, 2009

#### 5 Bibliographie citée dans le présent rapport

Accord entre la Confédération suisse et la République d'Autriche sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur. Conclu le 10 novembre 1993 et entré en vigueur par échange de notes le 1<sup>er</sup> octobre 1994

Accord entre le Conseil fédéral suisse et le Gouvernement de la République italienne sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur. Conclu le 7 décembre 2000 et entré en vigueur par échange de notes le 1<sup>er</sup> août 2001

Accord entre le Gouvernement de la Confédération suisse et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne sur la reconnaissance réciproque des équivalences dans l'enseignement supérieur. Signé le 20 juin 1994 et entré en vigueur par échange de notes le 1<sup>er</sup> juillet 1995

Accord-cadre franco-suisse entre la Conférence des Présidents d'Université (France) (CPU), la Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) et la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) sur la reconnaissance des diplômes du 10 septembre 2008

Association européenne de l'Université (EUA, European University Association), Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie, Bruxelles, 2008

Thomas Baumeler, „Die Einführung von Master an Fachhochschulen” dans *zhwinfo* 8 – 01

Stefan Bieri, « Formation échelonnée dans les hautes écoles spécialisées : les questions de contenu sont incontournables » dans *La vie économique* 7/8, 2005, p. 59 ss.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Published by Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen 2005

- CDIP, OFFT, Masterplan 2004 à 2007, Berne, 2003
- CDIP, OFFT, *Masterplan 2008 à 2011*, Berne, 2008, version abrégée du 13 mars 2008, Berne, 2008
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), *Rapport sur l'éducation en Suisse 2010*, Aarau, 2010
- CFHES, *HES 2002 – Rapport sur la création des Hautes écoles spécialisées suisses*, Berne, 2002
- CFHES (auteurs : Dieter Euler, Karl Wilbers, Université de St-Gall), *Evaluation des concepts des filières de bachelor dans les hautes écoles spécialisées ECFB*, Berne, 2006
- CFHES, 2<sup>e</sup> rapport (confidentiel) de la CFHES et de l'OFFT « *Filières d'études master HES* » à l'attention de la CFHES et du Conseil des HES de la CDIP. Berne, 2007
- Commission européenne, éducation et formation, jeunesse, *Système européen de transfert de « crédits » ECTS. Guide de l'utilisateur de l'ECTS*, Bruxelles, 31 mars 1998
- Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *Guide d'utilisation ECTS*, Bruxelles, 6 février 2009
- Commission européenne, Outline Structure for the Diploma Supplement, sous [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_fr.htm)
- Convention de Lisbonne du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO : Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. Conclue à Lisbonne le 11 avril 1997, signée par la Suisse le 24 mars 1998, entrée en vigueur pour la Suisse le 1<sup>er</sup> février 1999
- CRUS, KFH, COHEP, *Les trois types de hautes écoles au sein du système d'enseignement supérieur suisse*, Berne, 2009
- CRUS, KFH, COHEP, *Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)*, Berne, 2009
- CRUS - Coordination de Bologne, *Monitoring de Bologne 2008-2011. Premier rapport intermédiaire 2008-2009*, Berne, 2010.
- CRUS, *Les 12 thèses de la CRUS. Une base de discussion pour l'application de la « Déclaration de Bologne » (relative aux cursus d'études) en Suisse*, Berne, 2000
- CRUS, *L'excellence par la recherche. Position commune des universités suisses sur le doctorat*, Berne, 2009
- CRUS, *Accompagnement et évaluation de la mise en œuvre de la Convention sur la perméabilité entre les types de hautes écoles*, Berne, 2008
- Conférence universitaire suisse (CUS), *Directives du 4 décembre 2003 pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne* (état au 1<sup>er</sup> août 2008)
- DFE, *Rapport du DFE sur une future politique de la Confédération dans le domaine de la formation continue*, Berne, 2009
- Egbert De Weert, MaarjaSo, *Research at Universities of Applied Sciences in Europe. Conditions, achievements and perspectives*, Eschede, CHEPS - University of Twente, 2009.
- Die Neue Hochschule, Die Fachhochschulen nach Bologna*. Themenheft, Band 49 – Heft 6/08
- Werner Dostal, *Studium: Vom breiten Bildungsfundament zur arbeitsmarktrelevanten Berufsausbildung – Bologna und die Folgen. Rede anlässlich des 26. Stiftungsfestes der DHG Fidelitas-Karlstein* sous [www.fidelitas-karlstein.de](http://www.fidelitas-karlstein.de)
- Rolf Dubs, *Anerkennungs-(Akkreditierungs-)kriterien für Master-Studiengänge an Schweizerischen Fachhochschulen*, Blue Print Master, St-Gall/Berne, 2005
- Rolf Dubs, „Die Hochschulen auf dem Weg in die Planwirtschaft. Eine unzeitgemässe Provokation” dans Rolf Dubs et al., *Bildungswesen im Umbruch: Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*, Zurich, Verlag NZZ, 2006, p. 299-314
- Rolf Dubs, *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung* (sur mandat de l'OFFT), St-Gall, 2004

- Econcept, *Fachhochschulen Schweiz. Bestandesaufnahme 2006. Gesamtbericht im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*, Zurich, 2007
- Bernhard Ehrenzeller, „Hochschulraum Schweiz: Qualität, Wettbewerb und Koordination im Widerstreit?“ dans *Rechtswissenschaftliche Abteilung (éditeurs), Rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftsstandortes Schweiz. Festschrift 25 Jahre juristische Abschlüsse an der Universität St. Gallen (HSG)*, Zurich, DIKE, 2007, S. 684f.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*, Helsinki, 2005
- Fachhochschule Zentralschweiz FHZ, Positionspapier zum Bologna-Prozess an der FHZ, Lucerne, 2000
- Fachhochschule Zentralschweiz FHZ, Informationspaket zur Umsetzung des Bologna-Prozesses an der FHZ, Lucerne, 2003
- Michel Feutrie, *Entwicklung des Bildungsauftrages der Hochschulen aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens*, Présentation sur transparents, Berne, KFH, 26.10.2010
- Esther Forrer, Luzia Truniger, „Kompetenzorientierte Bachelor- und Masterstudien. Ein Einblick in aktuelle Entwicklungen an Schweizer Fachhochschulen“, *Sozial Extra* 1-2, 2008
- Hans-Rudolf Frey, Daniel Künzle (Zentrum für Weiterbildung, ETHZ), *Vom Nachdiplom zum Master. Abklärungen und Empfehlungen im Zusammenhang mit der Bologna-Deklaration für den Fachhochschulbereich*, Berne, OFFT, 2002
- Silvia Grossenbacher, „Fachhochschulen: minimaler Umbau oder zukunftsweisende Neugestaltung?“ dans Hochstrasser Franz et. al., *Die Fachhochschule für Soziale Arbeit*, Berne, Haupt-Verlag, 1997
- Peter Hänni, *Kann das Bologna-System auf der Grundlage von Art. 6 Abs. 3 und Abs. 4 FHSG eingeführt werden? Gutachten erstattet dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie*, Granges-Paccot, 2002
- Marcel Hänli, Urs Dürsteler, *Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium*, Berne, Haupt, 2007
- Thomas Hildbrand, Peter Tremp, Désirée Jäger, Sandra Tückmantel, *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte*. Universität Zurich UZH et CRUS (éditeurs), Zurich, 2008
- Thomas Hildbrand et. al., *Materialien zur Studie ‚Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen‘*, Zurich, 2008
- Franz Hochstrasser, Hans-Kaspar von Matt, Silvia Grossenbacher, Hansruedi Oetiker (éditeurs), *Die Fachhochschule für Soziale Arbeit*, Berne, Haupt, 1997
- Rainer Huber, „Schweizer Fachhochschulen – Profil eines Hochschultypus im Spiegel laufender Reformen. Eine Lagebeurteilung aus interkantonaler Sicht“ dans Rolf Dubs et al., *Bildungswesen im Umbruch*, Zurich, Verlag NZZ, 2006
- Michael Jaeger, Sandra Sanders, *Kreditpunkte als Kennzahl für die Hochschulfinanzierung. Grundlagen für ein modulbezogenes Monitoring für die Berliner Hochschulen*, Hannover, HIS: Forum Hochschule, 12/2009
- Joint Quality informal group, Shared ‘Dublin Descriptors’ for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, Dublin, 2004
- Michael Kerres, „Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu“ dans *Hochschulwesen* 4/2006, p. 118 ss.
- Urs Kiener, *Laufbahnen, Arbeitsplätze, Kompetenzen*, Winterthur, ZHAW Fachstelle Hochschulforschung, 2009
- Peter Kofmel, Revision des Fachhochschulgesetzes. Motion eingereicht am 14.12.2000 und Antwort des Bundesrates vom 28.2.2001
- Benedetto Lepori, Liliana Attar, *Research Strategies and Framework Conditions for research in Swiss Universities of Applied Sciences. A Study mandated by CTI*, Lugano, 2006
- Franziska Müller, Sarah Fässler, Eric Zellweger, Andreas Balthasar (interface, evaluanda), *Evaluation du programme fédéral Egalité des chances entre femmes et hommes dans les hautes écoles spécialisées 2008 à 2011. Rapport partiel I*, Lucerne, 2009
- Cornelia Oertle Bürki, *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung*, Berne, Peter Lang, 2008

- OFFT, *Introduction des filières d'études bachelor et master dans les hautes écoles de musique suisses. Rapport du groupe de travail mandaté par l'OFFT*, Berne, 2006
- OFFT, *Programme fédéral Egalité des chances entre femmes et hommes dans les HES. Plan action 2008 - 2011*. Berne, s. d.
- OFFT, centre de prestations HES, secteur Subventions, assurance qualité et projets, *Accréditation des filières d'études en coopération*, Berne, 2009
- Postulat du CE Eugen David (09.3961), *Réforme de Bologne. Dix ans après*, déposé le 25 septembre 2009
- Postulat du CN Hans Widmer (08.3073), *Evaluer le processus de Bologne*, déposé le 13 mars 2008
- Rapport du Conseil fédéral sur les hautes écoles spécialisées et le modèle de Bologne en réponse au postulat 02.3627 de Rudolf Strahm*, Berne, 2005
- Sybille Reichert, *Formation universitaire en Suisse. État des lieux et perspectives dans le contexte européen*, Berne, Dossiers SER, 2007
- Roland Richter, „Employability” – „Beschäftigungsfähigkeit”. *Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Grossbritannien*, 2003, ([www.gew.de/Binaries/Binary38055/Dok-Huf-2003-07.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary38055/Dok-Huf-2003-07.pdf))
- Elisabeth Ryter, Hans-Ulrich Herrmann, *Positionierung von künstlerischen Studiengängen – eine Recherche zu ausländischen Bildungssystemen*, Conférence des hautes écoles d'art suisses (HEAS) (éditeur), Berne, 2006
- Elisabeth Ryter, Marie-Louise Barben, Silvia Strub, Eveline Hüttner, *Evaluation du programme fédéral Egalité des chances entre femmes et hommes dans les hautes écoles spécialisées 2004 à 2007*, Berne, 2008
- Nicole Schaad, *Das System der Akkreditierung und Qualitätssicherung an den schweizerischen Fachhochschulen*, HQSL – Handbuch Qualität in Studium und Lehre (2 21 08 08), Stuttgart, Berlin, Raabe Verlag
- Margrit Stamm, Charles Landert, *Évaluation du programme Égalité des chances entre femmes et hommes dans les hautes écoles spécialisées*, Aarau, Zurich, 2003
- Peter Sommerfeld et al., *Berufseinmündung der Absolventen und Absolventinnen der Fachhochschulen Nordwestschweiz*, Bâle, 2004
- Rudolf Strahm, „Gleichwertig und andersartig”, Exposé présenté à la conférence du Bürgenstock, 2010
- SER, OFFT (responsable : Silvia Studinger, SER), *Bologna Process - National Report : 2007-2008*, Berne, 2008
- Margrit Stamm, *HES 2002 – Rapport sur la création des Hautes écoles spécialisées suisses*, Berne, CFHES, 2002
- Fredy Sidler, „Studiengangprofile: Die Konzeption ‚outcome-orientierter‘ Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz” dans Anke Hanft, Isabel Müskens (éditeurs), *Bologna und die Folgen für die Hochschulen*, Bielefeld, UVW, 2005
- Rudolf Stichweh, *Universität in der Weltgesellschaft*, Luzerner Universitätsreden Nr. 19. Luzern, Université de Lucerne, 2010
- Ulrich Teichler, „Der Jargon der Nützlichkeit – Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess” dans *Hochschulwesen*, 3/2008, p. 68 ss.
- UASNET, *The Bachelor für the Labour Market: the flexible response to the needs of the labour market*, Den Haag 2007
- Union des Étudiant-es de Suisse (UNES), *Participation. Étude sur la participation des étudiants au sein des Hautes écoles*, Berne, 2005
- Karl Weber, Patricia Tremel, Andreas Balthasar, Sarah Fässler, *Programmatische und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*, Berne, Université de Berne – Centre de formation continue universitaire, Arbeitsbericht 18, 2010
- Wolff-Dietrich Webler, *Kompetenzprofile von Absolventen in Studiengängen der Schweizer Fachhochschulen. Stellungnahme zu den Ergebnissen der Fachkonferenzen. Bericht im Auftrag der KFH*, Bielefeld, 2004 (document interne de la KFH )
- Don F. Westerheijden et al., *The Bologna Process independent Assessment: The first decade on the European Higher Education Area*, Enschede, CHEPS, 2010

- Martin Winter, „Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland“ dans *Hochschulwesen HSW* 2/201, p. 45 ss.
- Yorke Mantz, „Employability in Higher Education“ dans *EUA Bologna Handbook BH 1 00 06 07*, B 1.4-1. Berlin/Stuttgart, Raabe-Verlag
- Rolf Zaugg, *Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil*, Handbuch Qualität in Studium und Lehre (1 02 04 10). Stuttgart, Berlin, Raabe Verlag, 2004
- Hans Zbinden, *Bologna-Erklärung. Umsetzung an den Schweizer Hochschulen*. Motion déposée le 20 juin 2001 et réponse du Conseil fédéral du 5 septembre 2001
- Hans Zbinden, „Eine Spurensuche nach dem ersten Dezennium“ dans *Neue Zürcher Zeitung*, 17.6.2009
- Hans Zbinden (Fachhochschule Aargau – FHNW), *Konzept Lehre. Auf dem Weg zum gemeinsamen Hochschulprofil*, Aarau, s. d.
- Hans Zbinden, *Studiengebührenerhöhung an den Fachhochschulen. Aussprachepapier zu Hd. der KFH*, Berne, 2006
- Hans Zbinden, *Transnationale Bildung. Ursachen und Entwicklungstendenzen der Transnationalen Bildung: Handlungsbedarf für die schweizerischen Fachhochschulen. Aussprachepapier für die KFH*, Berne, 2007
- Peter Zervakis, „Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland“ dans HochschulInformationssystem HIS (éditeur), *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“*, Bielefeld, wbv, 2010
- Markus Zürcher, „Bilanz und Ausblick zur SAGW-Herbsttagung „Die Universität der Zukunft““ dans *Bulletin SAGW*, 4 05, p. 19