GEBERT RÜF STIFTUNG
WISSENSCHAFT.BEWEGEN

Karl Weber, Andreas Balthasar, Patricia Tremel, Sarah Fässler

Différentes, mais de même valeur?

De l'évolution des hautes écoles spécialisées suisses

Différentes, mais de même valeur?
De l'évolution des hautes écoles spécialisées suisses

Karl Weber, professeur émérite, docteur en sociologie et spécialiste des sciences de l'éducation, anciennement directeur du Centre pour la formation continue de degré tertiaire à l'Université de Berne. Recherches dans les domaines suivants: haute école, formation continue et professionnelle, ainsi que politique de l'éducation.

Patricia Tremel, M.A., études en sociologie et en sciences politiques, est depuis 2008 collaboratrice scientifique au Centre pour la formation continue de degré tertiaire à l'Université de Berne. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur le domaine de la recherche universitaire et les questions institutionnelles de politique des hautes écoles. Dans le domaine de la formation continue du degré tertiaire, elle dirige un certificat CAS en management de la recherche.

Prof. Dr **Andreas Balthasar**; dirige l'Institut Interface études politiques, recherche, conseil, à Lucerne. Il est aussi professeur en sciences politiques à l'Université de Lucerne. Ses principaux domaines d'activité sont l'enseignement et la recherche en matière de politique suisse, en particulier la politique sociale et de la santé, ainsi que la théorie et la pratique en matière de recherche sur l'évaluation en sciences politiques.

Sarah Fässler, lic. ès sciences sociales + DEA ès sciences politiques; a étudié les sciences sociales à Lausanne et a obtenu son DEA en sciences politiques aux Universités de Genève et de Lausanne. Depuis 2006, elle travaille à l'Institut Interface en qualité de collaboratrice scientifique dans le domaine de la santé. Elle collabore à des évaluations, des projets de recherche et de conseil dans les domaines de l'approvisionnement en soins, de la prévention et de la promotion de la santé.

Sources mixtes
Groupe de produits provenant de forêts bien gérées et d'autres sources contrôlées
www.fsc.org Cert no. SQS-COC-100120
©1996 Forest Stewardship Council

Neutre pour le Climat
www.climatepartner.com
No. SC2010091501 (swissclimate.ch)

Cette publication a bénéficié du soutien de GEBERT RÜF STIFTUNG.

Éditeurs: GEBERT RÜF STIFTUNG /
Zentrum für universitäre Weiterbildung, Universität Bern /
Interface Politikstudien Forschung Beratung
Bâle / Berne 2010

Responsable de projet: Karl Weber
Coordination et rédaction: Patricia Tremel
Auteur(e)s: Karl Weber, Andreas Balthasar,
Patricia Tremel, Sarah Fässler
Traduction: Michèle Roquancourt

Concept: belle vue – Sandra Walti, Aarau
Mise en page, composition, graphiques: Sandra Walti, Aarau
Photo de la page de titre: Siggi Bucher, Zürich
Impression: Südostschweiz Print, Chur
Papier: Lessebo smooth white FSC
Tirage: 150 exemplaires
ISBN: 978-3-033-02660-5

Table des matières

Préface 5

Résumé 7

Introduction 8

Le contexte international 10

Aperçu des structures de l'enseignement supérieur en Suisse 12

Enseignement, recherche et formation continue – coup de projecteur sur les pratiques 26

La réalité des hautes écoles spécialisées diffère du projet 38

La dynamique de l'évolution des HES 42

Récapitulatif des résultats les plus importants 51

Bibliographie 52

Liste des abréviations 53

Préface

En automne 2009, 57 000 étudiants[1] étaient inscrits dans les voies d'études des hautes écoles spécialisées suisses (HES), en formation initiale ou continue. Ce type de haute école créé en 1995 a réussi son ancrage dans l'enseignement, la recherche et les services. Depuis cette date, des structures adéquates ont été bâties pas à pas, en réponse à la très forte demande de formation de degré tertiaire. Tandis que l'offre de filières d'études s'est diversifiée, les diplômes de fin d'études sont devenus progressifs dans le cadre de la réforme de Bologne. Le « bachelor » est la règle selon les exigences fixées aux HES par la politique de l'enseignement supérieur. Depuis 2009, les HES proposent aussi des voies, souvent « inter-haute-école », couronnées par un « master », une innovation qui encourage la perméabilité entre les deux types de hautes écoles. Les titres délivrés sont reconnus de part et d'autre. La formation continue dispensée par les HES offre un vaste choix d'études auxquelles praticiens et praticiennes peuvent se consacrer parallèlement à leur activité professionnelle. Les HES ont enfin posé les premières pierres du domaine « recherche et développement », conformément à leur mandat de prestations élargi.

Quinze ans après l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES), il est temps de s'interroger: Où en sont les HES aujourd'hui? Quel a été leur développement jusqu'ici et dans quelle direction entendent-elles se profiler? Il faudra jeter un regard sur l'évolution dynamique d'hier et nommer les facteurs qui lui ont donné de l'élan. Puis il s'agira de mettre en évidence ce qui fait la force des HES et où se situe leur potentiel de développement. Que signifie concrètement la formule « différentes, mais de même valeur »? Les réponses apportées à ces questions contribueront à renforcer les hautes écoles spécialisées dans un paysage de l'enseignement supérieur de plus en plus marqué par la concurrence.

Depuis des années, la fondation GEBERT RÜF accompagne le développement des HES avec intérêt et engagement. La fondation est convaincue du fait que renforcer ce type de haute école et son offre de prestations représente un gain en profil et en impact dont profiteront tant le principe – la structure duale – du système de formation que le degré tertiaire de l'enseignement supérieur. D'autres bénéficiaires récolteront ces fruits: les étudiants, divers secteurs économiques et la société dans son ensemble. Un accroissement du savoir et l'utilisation des compétences axée sur des solutions pratiques contribueront à relever avec succès les défis qui attendent « l'espace économique et la Suisse dans son ensemble » (article n°1 des statuts de la fondation, traduction). C'est précisément la raison pour laquelle la fondation a lancé en 2009, en partenariat avec la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH), le programme intitulé « BREF – Jeter des ponts »: chaque année, un appel de projets est lancé pour chercher, puis financer des projets HES novateurs et aptes à jeter des ponts entre la théorie et la pratique.

La fondation GEBERT RÜF ne pense pas que la phase de croissance des HES soit achevée, d'autant moins que la future loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE)

1 Nombre d'étudiants des hautes écoles sans compter les étudiants des hautes écoles pédagogiques.

pourrait bien amener une nouvelle poussée de développement. Nous souhaitons que la présente étude « Programme et développement des hautes écoles spécialisées de Suisse », dont le propos est de présenter le domaine diversifié des HES et leurs particularités, permette de faire le point et encourage toute personne ou instance responsable à travailler au développement adéquat et porteur d'avenir de ce nouveau type de haute école.

Enfin, la fondation GEBERT RÜF remercie les auteures et auteurs de cette étude tout en précisant qu'ils endossent la responsabilité des résultats de l'enquête.

Dr. Philipp Egger
GEBERT RÜF STIFTUNG
Directeur

Prof. émérite Dr. Karl Weber
Chef de projet

Bâle – Berne, septembre 2010

Résumé

Les hautes écoles spécialisées que nous connaissons aujourd'hui ont été créées par la loi sur les hautes écoles spécialisées, adoptée en 1995. La nouvelle loi visait à rehausser la valeur de la formation professionnelle et à lancer un mouvement novateur dans le degré tertiaire de la formation. Selon la volonté du législateur, il importait que les universités et les hautes écoles spécialisées soient « différentes, mais de même valeur ». Cette réforme, voulue comme une innovation dans le système suisse de l'enseignement supérieur, a-t-elle tenu ses promesses? La réponse donnée par le projet « Programme et développement des hautes écoles spécialisées suisses (HES) », achevé en janvier 2010, est « oui » et « non ».

C'est « oui », parce que le projet a montré que la nouvelle loi avait induit un processus de développement très important dans le degré tertiaire non universitaire du système éducatif. En un laps de temps relativement court d'environ quinze ans, des écoles supérieures ont été transformées en hautes écoles spécialisées et leur offre élargie. Pour correspondre à ce nouveau statut, ces écoles ont dû construire des voies d'études orientées vers la pratique, fondées sur le savoir, en rapport avec la profession en question et se distinguant plus ou moins de celles proposées dans les universités. De plus, les HES ont considérablement développé la formation continue complétant la formation initiale et elles ont pris des dispositions pour pouvoir consacrer une part de leur activité à des travaux de recherche et de développement appliqués. Ces établissements offrent également une plus large palette de services à des tiers que ne le font les universités.

Mais c'est aussi « non ». En effet, les hautes écoles n'ont pas été créées de toutes pièces: elles sont plutôt le résultat d'un « alignement » des anciennes écoles supérieures – traditionnellement ancrées dans la formation professionnelle – sur les nouvelles HES. Les responsables des organisations professionnelles impliquées dans le processus de planification ont constaté très souvent que les formations propres à leur domaine correspondaient déjà aux standards fixés pour les HES. Il semblait donc logique de transformer les écoles supérieures en HES et d'aménager une équivalence entre les diplômes des deux types d'institutions. Cette exigence, portée par un lobbying efficace, a été entendue par les autorités. C'est ainsi que les HES ont axé leur activité en premier lieu sur les besoins du marché du travail et des professions, et moins sur ceux de la politique de la science.

Fondée sur des données empiriques, l'étude explique par l'analyse du statut actuel des HES que les acteurs politiques ont un pouvoir de pilotage restreint en matière de politique de l'enseignement supérieur et que le fédéralisme n'est pas seul en cause. De nombreux éléments plaident pour d'autres explications: ce développement serait plutôt le fruit de processus d'adaptation propres à la dynamique des HES dans leur contexte. Cette hypothèse part de l'idée que la LHES a donné à ces institutions un intérêt bien compris de leur droit à la pérennité. C'est cet intérêt, fondé sur des motifs parfois individuels, parfois collectifs, qui a été le moteur de la progression des HES ces dernières années.

Différentes, mais de même valeur?
De l'évolution des hautes écoles spécialisées suisses

Introduction

Les hautes écoles spécialisées suisses (HES) ont été planifiées et mises en place dans les années 90 à vive allure à la suite d'une initiative de la Conférence suisse des directeurs des écoles d'ingénieurs (DIS) en 1990. Sans passer par la voie hiérarchique, la DIS a demandé au chef du Département fédéral de l'économie (DFE), chef suprême de la formation professionnelle à l'échelon fédéral, d'établir un rapport sur l'évolution future des écoles techniques supérieures (ETS). La DIS constata que, dans le système de formation, les ETS n'étaient pas reconnues à leur juste valeur, raison pour laquelle leurs diplômés n'étaient pas classés à leur vrai niveau en comparaison internationale (DIS 1990). Ce rapport n'est pas resté lettre morte: il a déclenché un processus de réflexion politique dans le domaine de la formation professionnelle, qui a débouché sur la création de structures concrètes.

Les HES n'ont donc pas été créées de toutes pièces; elles résultent d'une réforme des écoles techniques supérieures existantes, élevées désormais au rang de hautes écoles à caractère universitaire. Pour les établissements concernés, ce processus s'est doublé d'un changement d'appartenance au sein du système de formation. Les ETS sont sorties du giron de la formation professionnelle ; dotées de tâches élargies, elles ont été attribuées au secteur de l'enseignement supérieur, cette promotion plaçant les nouvelles HES au même niveau que les universités.

La concrétisation des HES sur le plan institutionnel a été menée bon train par les acteurs de la politique, soit au premier chef l'ex-Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT), devenu Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), ainsi que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Des responsables de divers domaines de formation et des groupes de professionnels concernés ont élaboré des notes de discussion précisant leurs visions et attentes dans la perspective d'une transformation et d'un repositionnement des futures HES. Enfin, en 1995, la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) a été adoptée, dotant les HES d'une légitimité leur permettant de tenir leur rôle sur la scène universitaire suisse. Durant la phase de démarrage, de 1995 à 2003, sept HES ont été reconnues par l'Etat. Actuellement, quelque 57 000 étudiants sont inscrits dans les HES, y compris en formation continue.

Si l'on jette un coup d'œil en arrière, on est surpris par la promptitude des prises de décisions une fois le coup d'envoi donné par la DIS, comme par la fermeté du consensus aux niveaux fédéral et cantonal quant à la nécessité d'ins-

taurer un nouveau type de haute école et à la forme à choisir. La rapidité avec laquelle les HES se sont développées tout en constituant des pôles d'excellence et en fusionnant des établissements autrefois autonomes est exemplaire aussi. Compte tenu du fait que la politique suisse de l'éducation est organisée sur un modèle fédéraliste, la planification, la constitution et le développement des HES constituent un projet de réforme tout à fait extraordinaire.

Questions clés

Trois questions clés nous permettront d'évaluer quelle a été l'évolution des HES car, pour y répondre, il faudra décrire précisément le statut actuel de ce type de haute école relativement nouveau et situer les HES dans le paysage des hautes écoles. Nous fixerons surtout notre attention sur les éléments constitutifs du profil de prestations et de la qualité d'une haute école: le capital humain (personnel scientifique et étudiants), ainsi que sur les mandats de prestations définis pour l'enseignement, la recherche et la formation continue, assortis des pratiques adoptées.

Le présent rapport s'articule donc autour des trois questions clés suivantes:

- Comment se présentent aujourd'hui les HES sous l'angle du capital humain, des conditions et des prestations en matière d'enseignement, de recherche et de formation continue et qu'est-ce qui caractérise ce type de haute école?
- Les HES sont-elles parvenues à se développer conformément aux impératifs de la politique définie pour les hautes écoles et comment se positionnent-elles dans le paysage des hautes écoles suisses?
- Pourquoi les HES ont-elles évolué dans une direction parfois différente de ce qui avait été prévu?

Ce rapport s'appuie sur les résultats du projet de recherche intitulé « Programmatik und Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz », financé par la Fondation GEBERT RÜF de juillet 2008 à décembre 2009. Les descriptions et analyses ci-après synthétisent les résultats les plus importants de cette étude et en fournissent une image globale. Pour une information détaillée sur la méthodologie[2] et l'ensemble des résultats de l'étude, veuillez consulter le rapport de projet (Weber et al. 2010) téléchargeable sous forme de document PDF sur les sites suivants: www.zuw.unibe.ch, www.interface-politikstudien.ch et www.grstiftung.ch.

2 Pour procéder au descriptif des structures et du profil des HES, les auteurs se sont fondés sur des données quantitatives et qualitatives générées, relevées et analysées dans le présent projet de recherche. Des données quantitatives qui proviennent des enquêtes de l'Office fédéral de la statistique, ainsi que des données issues d'enquêtes en ligne propres dans deux domaines spécifiques permettent un examen à la fois national et ponctuel des profils des HES. Elles autorisent également des comparaisons entre les deux types de hautes écoles et entre les deux domaines spécifiques. D'autres indicateurs propres à définir des caractéristiques du profil des HES ont également été relevés et exploités au moyen de méthodes qualitatives (cf. aussi Weber et al. 2010).

Le contexte international

Durant les dernières décennies, toutes les sociétés modernes ont connu une expansion de la formation de degré tertiaire. L'augmentation du nombre d'étudiants s'est traduite par une évolution structurelle de nombreux systèmes universitaires. L'enseignement supérieur de masse (Mass Higher Education), corollaire de l'extension de l'accès à l'éducation, est devenu la norme et ce développement marque le passage à la « société du savoir » (Teichler 2006, Scott 2008). Dans les sociétés occidentales, les évolutions que connaît le degré tertiaire de l'enseignement sont des processus de modernisation (démocratisation, pluralisme, libéralisation, changements du système de formation) dont l'effet est d'augmenter la demande de formation supérieure. En conséquence, on assiste à l'ouverture, à l'élargissement et à la différenciation des hautes écoles (Neusel et Rittgerott 2008).

L'expansion du système de l'enseignement supérieur

Si l'on observe les hautes écoles suisses, il apparaît, dans un premier temps, qu'elles évoluent selon un modèle commun avec d'autres pays (cf. Meyer / Ramirez 2005; Meyer et al. 2007). Le système de l'enseignement supérieur se développe et, avec lui, la diversité de l'offre dans le degré tertiaire. De nouvelles universités ont été créées récemment dans des régions jusqu'ici non universitaires, ainsi dans les cantons de Lucerne et du Tessin. Des universités traditionnelles ont transféré certaines de leurs activités dans des cantons non universitaires – en Argovie pour l'Université de Zurich, en Valais pour celles de Berne et de Genève. Quant aux universités d'enseignement à distance, comme celle de Hagen ou l'Open University, qui proposent des formes d'enseignement spécifiques, elles drainent un segment de demande particulier de la formation tertiaire en Suisse. A celles-ci s'ajoutent de nombreuses universités privées, en général des succursales d'universités étrangères spécialisées, implantées dans de nombreux sites.

De plus, un nouveau type de haute école a été institutionnalisé: la haute école spécialisée. Au milieu des années 90, la Confédération et de nombreux cantons ont créé les bases juridiques nécessaires à la naissance des HES, de même qu'à celle des hautes écoles pédagogiques (HEP). Il a très souvent fallu créer des collectivités publiques supracantonales pour supporter ces projets, une HES locale n'atteignant pas la taille critique nécessaire. Selon les acteurs impliqués au niveau fédéral, ces nouvelles hautes écoles, comparées aux universités, doivent être « différentes, mais de même valeur ».

Les années 90 se distinguent donc en Suisse par une augmentation notable du nombre des hautes écoles, des étudiants et des ressources investies par les pouvoirs publics. Comme ce fut déjà le cas dans d'autres pays, l'expansion du système de l'enseignement supérieur s'est traduite pour un nombre croissant de secteurs professionnels par l'accès à une formation académique (cf. Brint 2002), ce qui a amené une modification des profils de recherche des hautes écoles. Ils se sont étoffés et spécialisés étant donné que les nouvelles offres de formation avaient besoin d'une base scientifique.

Exception faite de la création des deux nouvelles universités, l'expansion de l'enseignement supérieur s'est essentiellement faite par l'insertion de la nouvelle haute école dans la structure verticale du système, contrairement à ce qui s'est passé dans nombre de pays. Ce mouvement s'est en partie opéré par

fusion d'écoles existantes, ce qui a signifié pour beaucoup d'entre elles une revalorisation institutionnelle. On peut considérer ce mode de structuration comme une prise de distance par rapport à la formation professionnelle, elle-même doublement inscrite dans son contexte par la systémique. La formation professionnelle constitue un pan de l'économie et du secteur public dans lequel les apprenants acquièrent leurs compétences professionnelles et contribuent à la création de plus-values pour les entreprises (cf. Mühlemann / Wolter et al. 2007). Parallèlement, elle fait aussi partie intégrante du système de formation puisque sa mission consiste à transmettre aux apprentis compétences, habileté et connaissances relevant de la culture générale. Mais chacun des deux sous-systèmes fonctionne selon sa propre logique. Pour le monde politique, les HES représentent d'une certaine manière le couronnement de la formation professionnelle[3].

Les moteurs de l'expansion

L'expansion des hautes écoles constatée sur le plan international s'inscrit de manière complexe dans les contextes nationaux culturel, politique et économique. Sans compter qu'indépendamment des spécificités nationales, ce sont des convictions collectives qui ont servi de moteur et de justification au processus d'expansion. Ainsi, ici comme ailleurs, l'expansion des hautes écoles a-t-elle été essentiellement stimulée par des convictions collectives non fondées, mais pourtant légitimées par la société au nom d'arguments économiques selon lesquels la science et la formation de degré universitaire seraient indispensables à toute société moderne (cf. Meyer / Ramirez 2005; Meyer et. al. 2007). Cette argumentation s'est nourrie des théories formulées par les acteurs internationaux tels l'OCDE, le Conseil de l'Europe ou la Banque mondiale, théories diffusées via les réseaux transnationaux auxquels participent les spécialistes de la formation et de l'économie. Les réseaux permettent à ces spécialistes ou « nouveaux technocrates » d'acquérir des connaissances grâce auxquelles ils se sentent légitimés et capables de contribuer à la formation d'une politique de l'éducation et des hautes écoles adaptée aux contextes régionaux et nationaux. Ils jouent leur rôle en soutenant de leur expertise les politiciens responsables (cf. Weber 2010). De plus, les responsables des hautes écoles observent les évolutions d'établissements de formation comparables en Suisse et à l'étranger et ils prêtent une attention particulière à ce que font les établissements qu'ils estiment sur la voie de la réussite.

Ces deux évolutions ont contribué d'une manière générale à désenclaver le domaine universitaire et la science, ce que l'on peut considérer comme une conséquence non voulue de l'expansion réussie des universités et des sciences. Ces remarques ont pour but de présenter le contexte dans lequel se déroule l'évolution des structures de l'enseignement supérieur, pour mieux en comprendre les enjeux.

3 Sur le plan de la structure, les hautes écoles pédagogiques font face à une situation différente de celle des HES. Les établissements qui les ont précédées étaient inscrits dans la formation secondaire supérieure. L'enseignant du degré primaire titulaire du diplôme se voyait en principe ouvrir l'accès à la majorité des disciplines d'études universitaires.

Aperçu des structures de l'enseignement supérieur en Suisse

La demande de formation supérieure ne cesse d'augmenter, en Suisse aussi. La création des HES a fortement contribué à tenir compte de cette demande, pendant que s'opéraient la transformation et la restructuration du domaine de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que l'enseignement de degré tertiaire a aussi gagné en diversité institutionnelle. Le champ d'action des hautes écoles spécialisées est balisé par des structures qui lui donnent forme. Le contexte étant posé, dans quelle mesure les deux types de hautes écoles, HES et universités, se distinguent-ils l'un de l'autre ?

Hautes écoles spécialisées: élargissement de profil, expansion et différenciation

On peut dire que, depuis la création des HES, leur évolution se caractérise par « l'élargissement de profil, l'expansion et la différenciation ». Le fait que les HES aient étoffé leur offre et créé deux filières, l'une consacrée à la formation initiale, l'autre à la formation continue, montre qu'elles sont prêtes à s'ouvrir à de nouveaux groupes professionnels. Concernant la formation de base, cette tendance se confirme par l'ouverture, légèrement décalée, des offres dans les domaines du travail social, de la santé, du design, de la musique, du théâtre et d'autres disciplines artistiques. Elles ont aussi considérablement développé leurs offres de formation continue, bien que très inégalement, avec de notables différences selon les disciplines.

La diversification des profils est fortement marquée par la demande, ainsi que par l'ambition des institutions et des groupes professionnels. Contrairement à ce qui se passe dans les universités, on ne peut considérer que l'élargissement de l'offre est une conséquence de la différenciation de la science; en fait, il a été induit par le contexte, en particulier par le tissu professionnel.

Etudiants

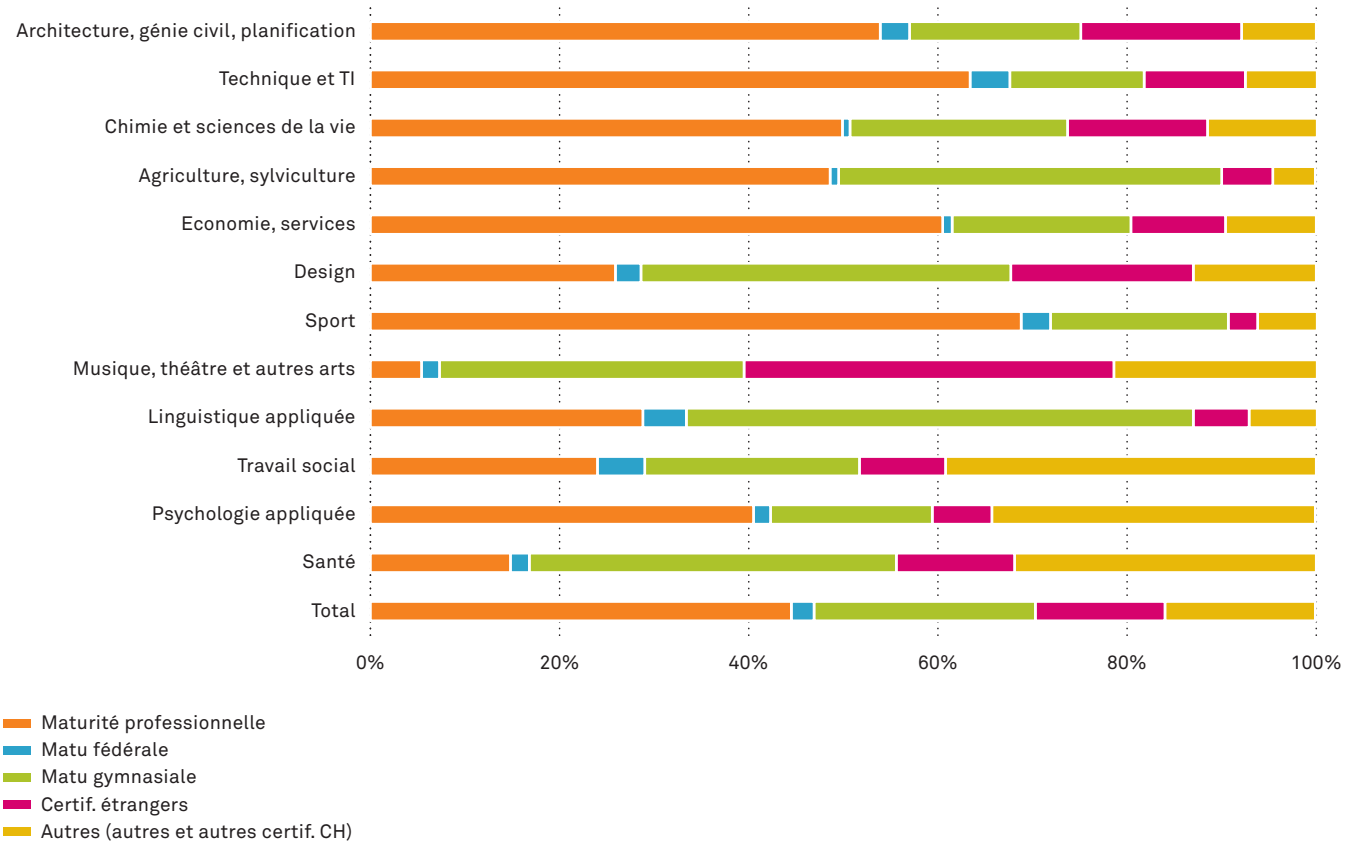
Evolutions structurelles

La diversification des HES se répercute aussi sur l'évolution générale des effectifs du degré tertiaire. Le pourcentage d'étudiants qui choisissent des disciplines orientées vers la reproduction au sens sociologique (de nombreuses branches des sciences humaines, sociales et naturelles) enregistre un recul relatif par rapport à l'ensemble de l'effectif. Les filières montantes de l'enseignement supérieur, orientées vers la pratique et des champs professionnels précis, sont présentes dans l'offre des deux types de hautes écoles, mais presque exclusivement dans les HES. Grâce à cette diversification, les HES contribuent à renforcer le caractère scientifique de disciplines existantes (p. ex. santé, musique) et s'ouvrent à de nouvelles disciplines professionnelles (p. ex. design). Cette tendance semble revêtir un caractère international (cf. Brint 2002).

Certificats ouvrant l'accès aux hautes écoles

Les certificats présentés par les étudiants des HES et ceux des universités diffèrent notablement. A l'université, le certificat de maturité reste, à de rares exceptions près, le sésame nécessaire et suffisant pour accéder aux études. Par contre, actuellement, plus de la moitié des étudiants débutants dans les HES, par rapport à l'effectif total, ne disposent pas de la maturité professionnelle comme titre d'accès aux études. L'observation des certificats présentés montre des fluctuations selon la discipline scientifique. Ainsi, une majorité des étudiants inscrits dans les filières techniques dispose d'une maturité professionnelle, alors que cela ne vaut que pour une très petite minorité des étudiants en musique, théâtre et autres disciplines artistiques.

1 **Entrées dans les hautes écoles spécialisées par certificat d'admission, 2007** Source: OFS



En conséquence, la composition des cohortes d'étudiants débutants est beaucoup plus hétérogène dans les HES que dans les HEU, ce qui s'observe dans toutes les disciplines. Plus encore: la différenciation croissante de l'offre et l'augmentation du nombre d'étudiants débouchent sur une diversification des conditions d'admission. Selon la discipline, les disparités sont importantes.

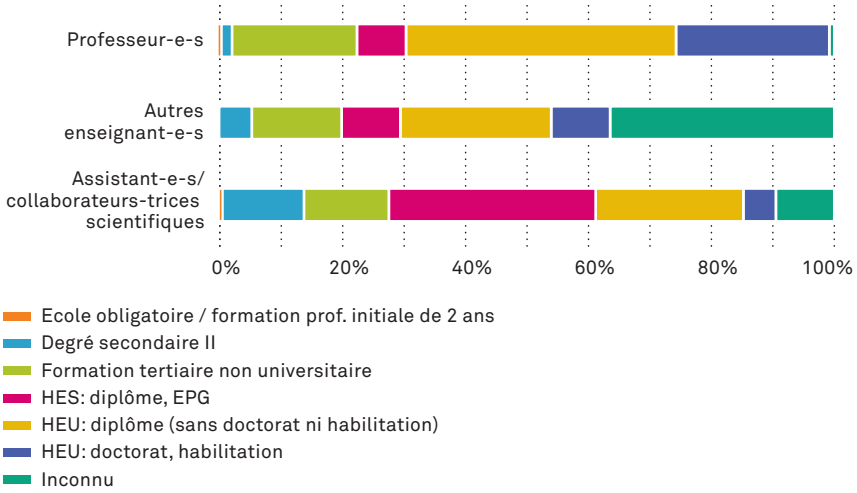
Personnel scientifique

Le profil du capital humain, soit les diplômes et expériences pratiques du personnel engagé dans l'enseignement et la recherche, diffère entre les HEU et les HES, mais il est aussi inégal au sein même des HES.

Personnel scientifique dans les hautes écoles spécialisées

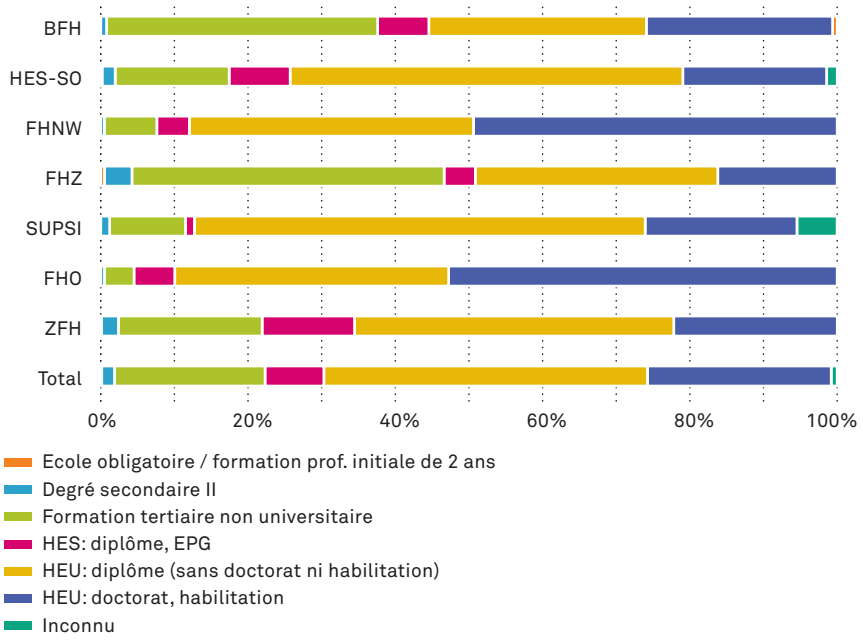
Les HES recrutent leur corps enseignant principalement parmi les diplômés des universités. Ceux-ci sont la plupart du temps titulaires d'une licence ou d'un master. Une part relativement faible d'entre eux a franchi l'étape du doctorat ou de l'habilitation. Il va de soi que la majorité d'entre eux ne peuvent se prévaloir que d'une expérience relativement mince dans la recherche, le cas échéant même dans l'enseignement. Il en résulte que le corps professoral des HES n'est pas fortement socialisé dans la discipline enseignée, ce qui pourrait impliquer davantage de facilité à entrer dans les problématiques pluridisciplinaires que pose la pratique. On ajoutera que la qualification scientifique pour faire de la recherche ne peut être obtenue qu'à certaines conditions, voire seulement exceptionnellement dans les HES.

2 **Diplômes du personnel enseignant, 2007** Source: OFS



Les analyses montrent que le profil du personnel enseignant varie d'une HES à l'autre. On notera par exemple que la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana et la Haute école spécialisée de Suisse occidentale ont, plus que d'autres HES, pourvu leurs chaires de diplômé(e)s des universités. En revanche, l'Université de Lucerne et la HES de Berne emploient beaucoup de professeur(e)s titulaires d'un diplôme de HES.

3 **Diplôme final des professeur e s selon la HES, 2007**



Personnel scientifique dans les universités

Le personnel scientifique des universités présente un profil fortement standardisé[4]. Les HEU forment en toute autonomie des scientifiques au sein de structures généralement propres aux disciplines étudiées; cette formation se déroule dans un cadre donné de validité générale. Ces conditions sont relativement comparables sur le plan international, ce qui permet aux jeunes chercheurs de faire une carrière internationale. Il importe en premier lieu que les futurs chercheuses et chercheurs soient encouragés dans la matière étudiée et qu'ils bénéficient de la socialisation correspondante. Plus ce processus se prolonge, plus ses effets perdureront. On notera dans ce contexte le rôle central qui revient aux instituts et aux professeurs titulaires de chaires, interlocuteurs par excellence pour le débat scientifique. C'est dans ce cadre que les jeunes chercheurs et chercheuses réalisent leur intégration dans le milieu scientifique. De plus, lorsqu'il s'agit de remplacer le titulaire d'une chaire, les HEU – en particulier les deux EPF – profitent des possibilités offertes par un marché de l'emploi international extrêmement diversifié et pointu. Leur personnel s'est internationalisé ces dernières années.

Expérience pratique

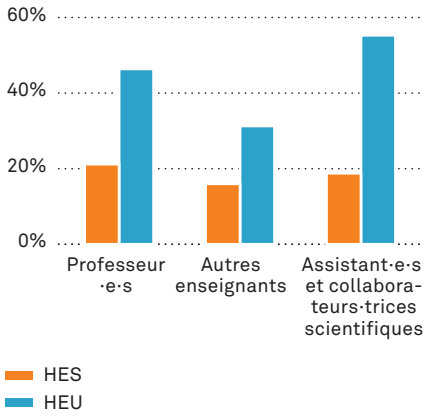
On s'y attendait: souvent, les enseignants des HES bénéficient, plus que ceux des universités, d'expérience pratique extra-universitaire. La durée de l'expérience varie toutefois en fonction des disciplines HES. Les enseignants en génie civil, par exemple, font état d'une expérience pratique extra-scolaire plus longue que ceux en travail social.

4 L'OFS ne dispose pas, pour les universités, de données relatives aux diplômes du personnel scientifique. On peut cependant partir de l'idée que dans ce contexte, des règles précises doivent être observées pour accéder à une carrière donnée (licence / master pour le doctorat, habilitation ou doctorat pour le professorat).

Tableau 1 **Durée de l'expérience pratique du personnel scientifique en dehors de la HE** Source: Propre enquête

	HES	HEU
Moyenne arithmétique	10.4 ans	6.4 ans
Ecart standard	7.5 ans	7.0 ans

4 **Personnel selon la catégorie et la provenance (en équivalent plein temps), 2008** Source: OFS



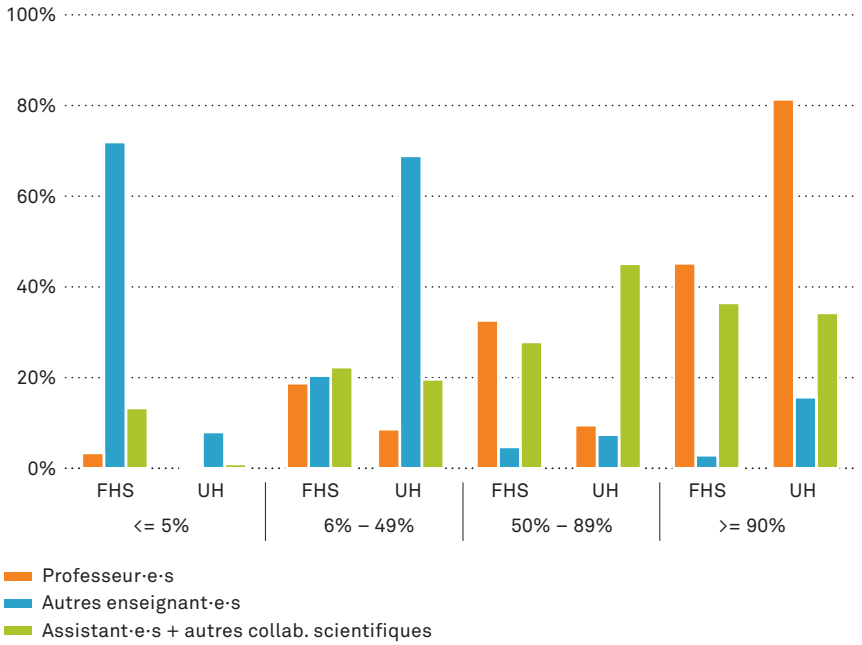
Internationalité

Il s'avère que les HES recrutent leur personnel enseignant sur le marché suisse, en particulier sur le marché correspondant à la région linguistique de leur implantation. Le pourcentage d'enseignants étrangers s'établit à la moitié de celui des universités, bien que l'on recense des disparités en fonction de la discipline. Des domaines tels que le design, la musique, le théâtre et d'autres branches artistiques présentent un fort pourcentage d'enseignants étrangers.

Taux d'activité

Le personnel scientifique des HES est très souvent engagé à un taux d'activité très bas, parfois moins de 20 %, contrairement aux usages dans les universités.

5 **Taux d'occupation du personnel scientifique des HES et des HEU, 2007** Source: OFS



Il a été possible de démontrer que, dans les domaines du travail social et du génie civil, seul un quart des enseignants et chercheurs des HES est employé à plein temps, alors que cette part est de 56 % dans les universités. Par contre, le pourcentage des titulaires d'un contrat de travail de durée indéterminée est nettement plus élevé dans les HES que dans les universités, ce qui s'explique par le fort développement du corps intermédiaire des universités. Les emplois à temps partiel s'accompagnent souvent d'engagements multiples: ce constat vaut aussi dans le domaine de la science. Un quart environ du personnel scientifique actif dans les disciplines du travail social et du génie civil exerce une activité en dehors des HES ou des HEU. Plus de 50 % des personnes interrogées qui sont aussi actives en dehors de l'université travaillent dans le secteur privé, contre 30 % seulement pour les HES. Il y a égalité entre les deux groupes quant à l'exercice d'une activité dans l'autre type de haute école: ce pourcentage est de 18 %. Il ressort de ces pratiques en ressources humaines que les hautes écoles sont étroitement liées entre elles, de même qu'avec le monde du travail. Pour les deux disciplines citées ci-dessus, les personnes employées à l'université sont encore mieux insérées dans le monde du travail, en plus de leur activité à l'université, que celles qui travaillent dans une HES.

Hétérogénéité des critères de recrutement du personnel scientifique

Les résultats de nombreuses analyses montrent que les standards applicables au recrutement du personnel scientifique sont hétérogènes; le profil des candidats est aussi défini par des particularités du contexte local (passé de l'institution avant la création de la HES, caractéristiques du marché local de l'emploi avec des taux divers de diplômés universitaires, présence d'une université).

Si l'on prend du recul pour analyser le capital de formation des enseignants et des chercheurs des hautes écoles spécialisées et universitaires, on peut presque conclure, en simplifiant un peu, que le personnel scientifique des université est socialisé dans sa discipline spécifique, qu'il est au bénéfice de l'identité et des attitudes correspondantes. Il a appris à se mouvoir dans la sphère scientifique et perçoit ses activités comme de nature internationale par définition (cf. Weber / Zimmermann 2009). L'accès aux postes hiérarchiquement élevés est soumis à des règles explicites. Par opposition, le personnel scientifique des HES ne dispose pas d'une socialisation homogène, spécifique à sa discipline. Cette situation s'explique en partie par le fait qu'enseignants et chercheurs ont derrière eux une carrière dans la formation professionnelle ou dans la pratique et qu'ils ont accédé à l'enseignement dans une HES par cette voie. De plus, on voit des personnes titulaires de diplômes différents sur le plan formel accéder à des positions de même niveau hiérarchique. Le personnel scientifique des HES conçoit science et transmission du savoir comme une activité relevant de la pratique. Vu les constats relatifs au bagage scientifique, les caractéristiques de l'enseignement dans les HES semblent très diverses, oscillant entre deux pôles: la spécialisation et l'«orientation profession». Cette dernière serait particulièrement dominante auprès des enseignants engagés à un faible taux d'activité.

Recherche

Dotées d'un contrat de prestations élargi à la recherche, les HES se sont retrouvées hiérarchiquement au même niveau que les universités. La situation de la recherche diverge cependant entre ces deux types de hautes écoles.

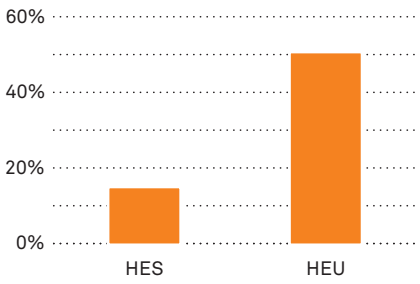
Chercheurs

Le personnel scientifique des universités est nettement plus impliqué dans la recherche que celui des HES. Pourtant, le pilier de la recherche, dans les deux types d'institutions, c'est le corps intermédiaire. Mais celui-ci est nettement moins bien développé dans les HES et les ressources dont il dispose sont faibles.

Tableau 2 **Pourcentages de recherche dans les HES et les HEU par catégories de personnel en équivalents plein-temps, 2007** Source: OFS

	HES	HEU
Professeur·e·s	29 %	10 %
Autres enseignant·e·s	10 %	5 %
Assistant·e·s / collaborateurs·trices scientifiques	61 %	85 %

6 **Personnel affecté à la recherche dans les HES et les HEU, 2007**
Source: OFS



Organisation de la recherche

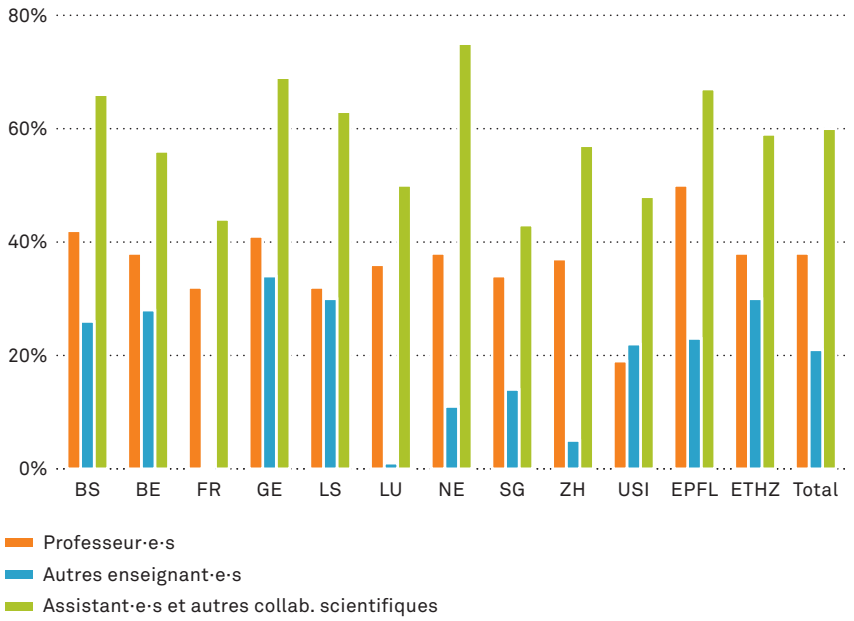
L'organisation de la recherche diffère elle aussi fortement en fonction du type de haute école. A l'université, l'enseignement et la recherche constituent une unité personnelle et organisationnelle ancrée dans la chaire ou l'institut. Bien sûr, ce modèle souffre aussi quelques écarts. Dans la HES, c'est souvent le contraire qui est la règle: l'enseignement et la recherche sont séparés sur les plans du personnel et de l'organisation. Dans ce cas non plus, le principe n'est pas absolu.

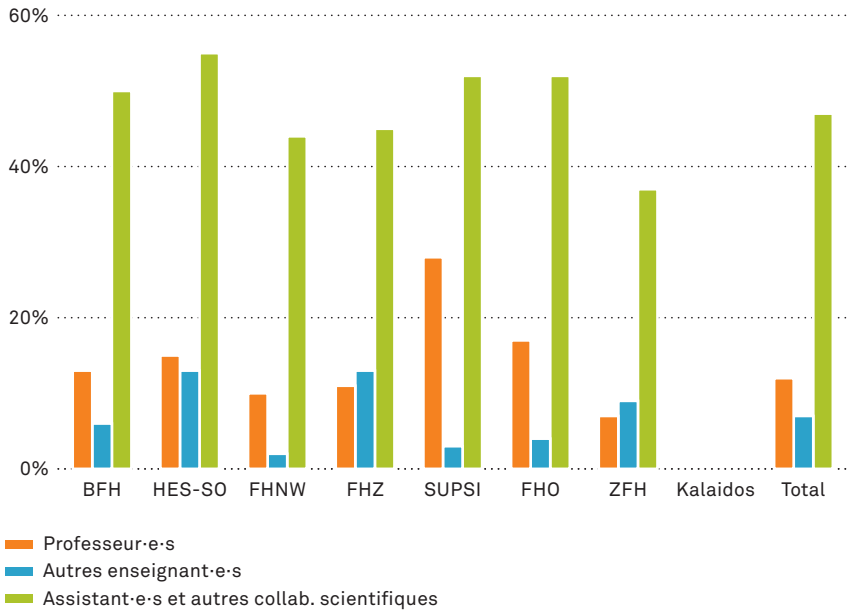
Dans les disciplines étudiées, le génie civil et le travail social, seuls 64 % des professeurs disent être actifs dans la recherche alors que la totalité (100 %) des professeurs le sont à l'université. L'écart constaté entre les deux implications se reflète dans les chiffres: l'université consacre environ 50 % de ses ressources à la recherche, la HES environ 15 %. Les HES subissent manifestement moins de pression sur ce plan. Pour mieux se démarquer des HES, la haute école universitaire se décrit à juste titre comme une université consacrée à la recherche.

Intensité de la recherche

L'effort mené dans la recherche est affaire de haute école, qu'il s'agisse de HES ou de HEU. Selon les indicateurs pertinents, l'Université de Neuchâtel, celle de Lausanne et l'EPFL sont très actives en matière de recherche. Il en va de même pour les HES Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana et la HES de la Suisse orientale.

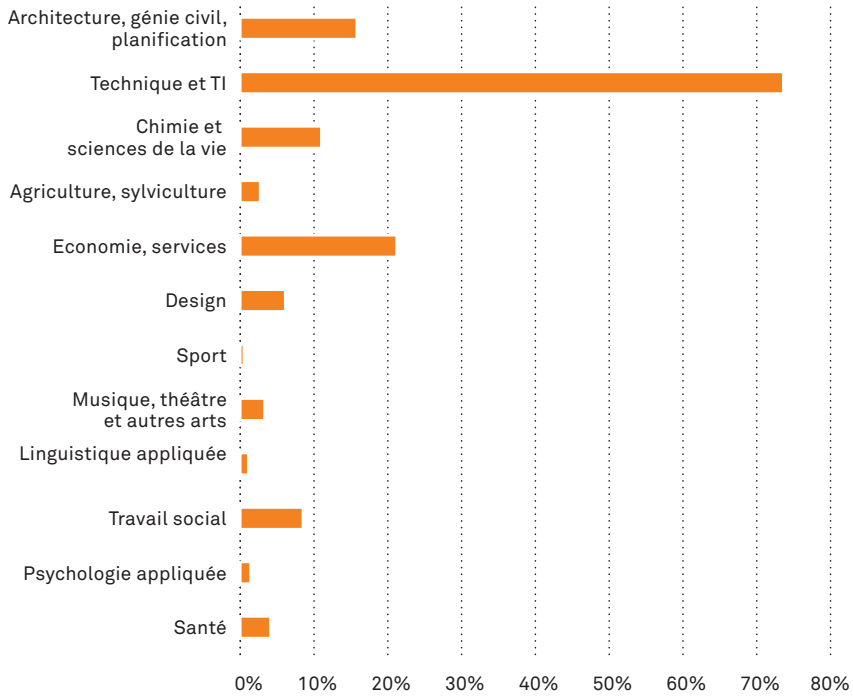
7 **Personnel affecté à la recherche dans les HES et les HEU, 2007**
Source: OFS





On constate encore que l'ardeur dépend aussi des disciplines, les HES étant particulièrement actives dans le domaine « Technique et TI ». Le domaine « Economie et services » vient en second, la recherche y étant moins active que dans le précédent.

8 **Personnel affecté à la recherche appliquée et au développement (en équivalent plein temps) selon le domaine, 2007** Source: OFS



Structure du domaine des HES

Les paragraphes ci-dessus ont mis en relief la relative hétérogénéité du profil des étudiants comme des enseignants et chercheurs dans les HES, une caractéristique que l'on ne peut cependant qualifier d'insigne ou d'aléatoire. Elle suit en effet une certaine logique, essentiellement définie par des forces extérieures. Il en résulte une structure que l'on peut décrire empiriquement et dont nous esquisserons brièvement le profil. Si l'on considère le domaine des HES dans sa globalité, on constate l'existence de trois groupes distincts dits « traditionnel », « nouveaux arrivants » et « en situation de monopole ».

Le groupe de HES à caractère traditionnel

Le segment « traditionnel » s'est développé directement à partir du système de la formation professionnelle et il lui reste fortement lié. C'est là aussi que les intentions du législateur sont mises en œuvre avec le plus de rigueur. Il est axé sur la valorisation des métiers traditionnels pour l'industrie et les arts et métiers, l'économie et les services, la technique et les TI, soit des métiers relevant traditionnellement du champ de compétence de la Confédération. Le pourcentage des étudiants titulaires d'une maturité professionnelle et, partant, bénéficiaires d'une socialisation professionnelle, est supérieur à la moyenne, celui des étudiants avec maturité de culture générale y est par contre inférieur à la moyenne. Dans ce segment, les étudiants font usage des options privilégiées qui leur permettent d'obtenir des diplômes du niveau secondaire II (maturité professionnelle et maturité gymnasiale). Celui qui est titulaire d'une maturité gymnasiale opte pour les études uni-

versitaires, quand bien même il pourrait s'inscrire dans une HES dans la branche désirée[5].

L'activité de recherche se déploie donc surtout dans les domaines « Technique et TI », ainsi que « Economie et services », qui peuvent s'appuyer sur la tradition des écoles dont les HES sont issues. Ils bénéficient de la structure promotionnelle offerte par l'Agence pour la promotion de l'innovation (CTI) et acquièrent aussi auprès de l'économie des fonds destinés à la recherche.

Le secteur d'enseignement de l'économie d'entreprise est particulièrement actif en matière de formation continue, prenant le relais d'une tradition de formation continue issue des branches commerciales et qui s'est beaucoup étoffée ces dernières années dans les professions du commerce (cf. les nombreux diplômes dans la formation professionnelle supérieure). Il a développé une offre très diversifiée, assortie de diplômes de différents niveaux. Les disciplines commerciales et d'économie d'entreprise de la formation tertiaire se prévalent maintenant sur les plans vertical et horizontal d'un tissu extrêmement riche de diplômes de formation continue.

Il semble que la pression institutionnelle soit à l'origine de la structure relativement homogène de ce secteur, ce qui s'explique d'abord par l'existence d'une longue tradition de voies de formation comparables offertes par les HEU en Technique et TI, comme en Economie et services, puis par le fort ancrage dans la formation professionnelle. La pression exercée a favorisé une répartition claire des tâches entre les domaines de formation de chacun des deux types de haute école, ce qui correspond dans une large mesure aux intentions politiques initiales. Durant ce processus, les domaines spécifiques des HES ont pris leur place dans l'ordre existant du savoir, le légitimant par là même. Ainsi, les branches techniques des HES sont conscientes qu'elles ne pourraient guère survivre sur le marché de la recherche si elles étaient en concurrence directe avec les deux EPF.

Le groupe des nouveaux arrivants

La logique du repositionnement professionnel s'est saisie de ce segment avec un peu de retard, ce qui explique qu'il ne dispose toujours que d'une faible assise au niveau de la loi sur la formation professionnelle (LFPr). Les domaines recouverts par cette appellation sont ceux relevant du champ de compétence cantonal, à savoir le travail social, la santé, la psychologie appliquée et la linguistique appliquée. Rares sont les étudiants de ces disciplines à avoir décroché une maturité professionnelle, ce qui s'explique par le lien faible, voire inexistant, de ces branches avec la formation professionnelle. La plupart du temps, ces étudiants n'ont pas été socialisés dans la profession et ils n'ont pas d'expérience de ce milieu professionnel à leur actif. En revanche, bon nombre d'entre eux ont obtenu un titre de maturité gymnasiale ou un « autre diplôme ouvrant l'accès à la HES », par exemple le diplôme d'une Ecole de culture générale (ECG). Si l'on excepte la psychologie appliquée, les voies de formation de ces filières ne sont que ponctuellement représentées au niveau universitaire, hormis à Bâle et en Suisse romande. Ces filières ouvrent l'éventail des études possibles au niveau HES pour les étudiants avec maturité gymnasiale.

5 La situation de la haute école privée Kalaidos, spécialisée en sciences économiques, est particulière. Elle répond à d'autres règles que celles énoncées ci-dessus et recrute un pourcentage très élevé d'étudiants porteurs d'autres diplômes que les maturités, professionnelle ou gymnasiale.

A l'exception du travail social, l'activité de recherche y est nettement plus faible, voire au stade de l'ébauche, contrastant avec la pratique des filières techniques. A noter que la discipline du Travail social recourt particulièrement aux possibilités offertes par DO REsearch (DORE), le programme d'encouragement à la recherche du Fonds national suisse.

L'existence d'une pression institutionnelle structurante exercée par un secteur universitaire actif dans les mêmes domaines fait défaut à ces filières d'enseignement qui, à l'exception de la psychologie, n'ont pas fait une percée décisive au niveau universitaire. Le secteur du travail social comme celui de la santé se conçoivent comme des secteurs interdisciplinaires. C'est pourquoi on constate dans ce segment des HES l'absence de standards de transmission des connaissances, du moins pour ce que nous savons de l'espace national. Quant à la constitution d'une structure verticale, on ne peut encore parler que d'ébauche, ce qui résulte manifestement aussi de l'ancrage seulement partiel de ces secteurs dans la formation professionnelle. Nous le verrons plus tard, cette situation institutionnelle déploie des effets pratiques sur l'enseignement et la recherche.

Le groupe de HES en situation de monopole

L'apparition des HES va de pair avec la constitution d'un troisième groupe de domaines spécifiques, soit la musique, le théâtre et d'autres disciplines artistiques comme le design[6]. Ce sont de nouveaux domaines d'enseignement qui n'ont pas et n'auront probablement jamais d'ancrage significatif dans la formation professionnelle. Ils se caractérisent par la part la plus faible d'élèves titulaires d'une maturité professionnelle, mais la plus élevée de maturités gymnasiales, le pourcentage des élèves détenteurs « d'autres certificats d'accès aux études » étant relativement faible. Le taux élevé d'étudiants avec maturité gymnasiale reflète probablement le lien extrêmement ténu avec la formation professionnelle traditionnelle. Il y a certes dans ce domaine quelques disciplines de référence présentes au niveau universitaire (musicologie, histoire de l'art, sciences du théâtre). On peut cependant affirmer que, dans ces domaines, les HES disposent d'un monopole: il n'y a pas d'autre solution. L'activité de recherche en est à ses débuts, ce qui s'explique certainement par les spécificités de ces disciplines et l'absence de modèles auxquels se référer.

Tendances observées dans les trois groupes de HES

On peut caractériser ainsi les tendances observées dans les trois groupes: plus les liens du domaine d'enseignement avec le secteur correspondant de la formation professionnelle sont étroits, plus le pourcentage des titulaires d'une maturité professionnelle est élevé. Dans le groupe des HES dit traditionnel, ce lien se traduit par une standardisation assez poussée des exigences et des profils des candidats et par un échelonnement vertical des diplômes. Cette évolution peut être perçue comme propre à une filière donnée et reflétant la conviction collective selon laquelle le but de toute formation est de garantir l'existence d'un capital humain calibré par sa profession. Par conséquent, les champs professionnels doivent présenter une structure verticale et être classifiés par diplôme. On peut aussi observer une sorte de différenciation verticale

6 Ce groupe de domaines n'a pas été analysé dans le cadre de cette étude.

des diplômes dans les nouveaux groupes de domaines spécifiques, notamment dans le secteur de la santé. En revanche, la standardisation des exigences ne s'est en général imposée qu'à l'échelon de la région linguistique (p. ex. en Suisse romande), une tendance qui s'explique, là aussi, par l'absence de pression institutionnelle de la part des universités et de la formation professionnelle.

L'examen de ces données révèle donc que la frontière jusqu'ici assez clairement posée entre les deux types de formations, universitaire et en HES, a commencé à s'éroder à la suite de l'inscription des HES dans le paysage des hautes écoles. Il semble aussi que les limites entre les carrières soient plus perméables.

Les hautes écoles entre science et société

L'analyse esquissée de la structure des HES met en évidence la façon dont les hautes écoles se positionnent dans leur environnement et comment elles en sont influencées. Les deux types de hautes écoles ont des ancrages propres et en partie distincts, les HES étant plus fortement liées au monde du travail que les universités. En revanche, ces dernières ont davantage de rapports avec les sciences. Les caractéristiques spécifiques qui en résultent permettent de les distinguer.

L'université, un système « fermé »

Les universités ont une double appartenance au sein du système. Leur vocation d'enseignement les relie au système éducatif, l'activité de recherche au système scientifique. Malgré cette double appartenance et l'autonomie relativement grande dont elles bénéficient, elles donnent un peu l'impression d'un système fermé. Elles sont dirigées selon des règles uniformes, conformes aux exigences scientifiques et universelles. Sur le plan de l'organisation, elles présentent un front assez uni, fondé sur le principe des branches, des groupes de branches et sur celui de leur reproduction (cf. Meyer et al. 2007). Grâce à leur double vocation, les disciplines gagnent en stabilité: d'un point de vue général, elles constituent le cadre structurel nécessaire à l'intégration des scientifiques dans les marchés internationaux; mais à l'échelle de l'institution elle-même, chaque université est déterminée par les disciplines enseignées et par l'organisation choisie (cf. Abbott 2002). Ces dernières années, de nombreuses universités ont créé des unités interdisciplinaires qui visent à dépasser les frontières entre les disciplines pour améliorer leur approche des questions de société. La plupart du temps, ces unités organisationnelles sont de durée limitée.

Dans les présentations qu'elles font d'elles-mêmes, les universités se situent comme des organisations dans le système scientifique international (cf. les sites des universités et des EPF). Contrecarrant tous les desseins de modernisation, elles restent fortement marquées par leur tradition d'indépendance en matière d'administration et bénéficient d'une autonomie par rapport aux acteurs politiques. C'est justement leur imbrication avec le milieu scientifique international qui leur permet dans une certaine mesure de se soustraire aux liens locaux et cantonaux (cf. Weber / Zimmermann 2009). Des programmes scientifiques assurent le pilotage de chaque université de manière générale,

mais aussi de la majorité des disciplines[7] Les universités assurent par leurs activités l'avenir des disciplines scientifiques.

Les hautes écoles spécialisées, un système «ouvert»

Les HES peuvent par contre être qualifiées de systèmes ouverts, elles qui ont de multiples ancrages, trois, quatre même, dans leur environnement. Non seulement elles sont reliées aux systèmes universitaire et scientifique, comme les universités, mais elles sont également en lien avec la formation professionnelle, donc aussi avec les métiers. Elles sont confrontées à des impulsions diverses, souvent contradictoires de leurs environnements: le monde professionnel et ses organisations, l'économie, l'administration publique, la science, les établissements dont elles sont issues, sans parler de la politique de l'éducation – cantonale et fédérale.

Un environnement complexe

La complexité de l'environnement a des effets sur le fonctionnement des HES. Ainsi, l'organisation interne et l'autorégulation répondent souvent à des règles distinctes selon la branche et la haute école. Il ne faut cependant pas se leurrer: la formation et ses filières, voilà le mandat de base des HES autour duquel s'articulent structure et organisation. C'est ce mandat qui crée le lien entre toutes les activités de formation. Quant à l'organisation interne de l'opérationnel, elle est relativement centralisée, l'autonomie en la matière est faible, comparée à celle des universités. On pourrait interpréter cela comme une conséquence de l'hétérogénéité du personnel scientifique et de la diversité des cahiers des charges.

Les structures managériales

Les établissements dont sont issues les HES se caractérisaient déjà par une perception marquée de la direction. Etant donné cet élément historique et le contexte décrit plus haut, une structure de type managérial, déterminée par un esprit d'économie d'entreprise, s'est mise en place avec succès ces dernières années. Aujourd'hui, chaque direction de HES s'est assuré le concours de nombreux états-majors. La marge de manœuvre de chaque enseignant est minime, si on la compare à celle dont bénéficient les confrères enseignant dans des universités: le nombre d'heures d'enseignement est élevé et le cahier des charges ne réserve quasiment aucune ressource temps à une activité autonome de recherche. Les scientifiques actifs dans les HES sont donc de parfaits représentants des professionnels de la gestion (« managerial professional », cf. Rhoades 2007). Comme les thématiques de « direction » et de « management » sont actuellement au cœur du discours public sur les organisations et qu'elles sont porteuses en matière de résolution de problèmes, les HES semblent donc progressistes et satisfont du même coup d'importantes attentes extérieures (Stakeholder). Les HES sont perçues comme des établissements gérés avec transparence; elles-mêmes se perçoivent en premier lieu comme des institutions de formation qui alimentent le marché du travail en collaboratrices et collabo-

7 La médecine humaine, le droit et dans une certaine mesure le génie civil font clairement exception.

rateurs spécialisés diplômés, contribuant ainsi à la stabilisation de secteurs professionnels spécialisés. A cela s'ajoute le fait que, de manière générale, leur lien contextuel avec la région linguistique et le canton est plus fort que celui des universités. Elles manifestent par là leur ouverture.

Le pilotage

L'ouverture des HES est inscrite dans la structure de pilotage tant au niveau individuel que dans les organismes spécialisés suisses (cf. p. ex. la constitution de la Commission fédérale des hautes écoles spécialisées (CFHES) ou des commissions scientifiques des HES). La plupart des organismes en question sont constitués de représentants du monde politique, des organisations professionnelles ainsi que d'employeurs. Le monde scientifique y est généralement peu représenté. Le modèle de pilotage que l'on constate en analysant la constitution des organismes présente une forte analogie avec celui de la formation professionnelle. Ici comme là, les organisations du monde du travail jouent un rôle majeur. Dans l'esprit du législateur, il leur appartient en particulier de veiller à ce que la formation donnée corresponde bien à la demande. Cette conception de l'adéquation de la formation se fonde sur une idée force, « l'employabilité de la force de travail », dont la pertinence n'est ni contestée, ni soumise à analyse et qui sert de boussole à toutes les instances concernées. Deux hypothèses sont au cœur de cette conception: la première, selon laquelle la formation initiale, éventuellement la formation continue, sont potentiellement créatrices de métiers; la seconde, selon laquelle le rôle de la formation professionnelle est de rendre l'étudiant apte à s'intégrer dans la profession (cf. Weber 2008). Les métiers régulent aussi de ce fait un accès privilégié à des segments donnés du marché du travail[8]. On retrouvera cette orientation dominante vers davantage de pratique dans les recommandations formulées par la Conférence des HES sur la conception des filières d'études (cf. KFH 2004, 2006).

L'analyse révèle donc que pour remplir leur contrat de prestation, les HES doivent « dialoguer » avec un environnement bien plus complexe que celui des universités. On peut donc à raison les qualifier d'établissements « pilotés par l'environnement » puisque leur objectif premier est d'assurer l'existence du capital humain socialement nécessaire, organisé en corps de métiers et d'en assurer la pérennité. Cette caractérisation quelque peu excessive des deux types de hautes écoles montre ceci: l'implantation des HES dans le domaine universitaire suisse a contribué au renforcement d'une logique institutionnelle calquée sur le modèle de « l'industrialisation » de la science et de la formation (cf. Gumport 2002, p. 54 ss), définie notamment par les particularités suivantes: grande importance accordée au marché, contribution des hautes écoles au développement économique, dynamique de l'évolution de la science pilotée par la demande et, enfin, horizon temporel relativement court. Maintenant que l'évolution des HES suit en général cette logique institutionnelle, celle-ci gagne aussi du terrain dans de nombreuses branches des universités (p. ex. économie d'entreprise). On ne peut nier qu'un certain flou marque la délimitation entre les deux types de haute école et entre les branches, indépendamment du type de haute école.

8 Tous les secteurs du marché du travail ne sont pas uniformément segmentés en fonction de points de vue spécifiques. En ce qui concerne les profil recherchés pour des postes de travail hautement qualifiés, on observe que la formulation est justement plus ouverte, rendant le poste accessible à des spécialistes au bénéfice de CV divers (cf. en provenance du secteur de la finance, de l'assurance, de la recherche et du développement).

En résumé

Mais cette dynamique, dont nous avons montré qu'elle pousse les acteurs à agir en se référant au modèle d'une « haute école industrialisée », a aussi son prix, précisément pour les HES en tant qu'organisations. En effet, tenir compte des attentes extérieures accentue les forces centrifuges au cœur de l'organisation, des forces essentiellement formées par les relations extérieures des branches, spécifiques et de nature sectorielle. L'identité collective peine davantage à s'instaurer dans les HES, elles-mêmes d'ailleurs souvent issues de l'addition de plusieurs écoles partielles aux traditions diverses. Tout cela constitue sans doute une entrave à la communication interne, à la coopération et à la création d'une opinion commune. On constate simultanément dans les HES la constitution de réseaux avec des personnes gravitant à l'extérieur, qui n'ont que peu de liens entre elles ou avec la HES. Il semble donc que le développement d'une cohésion normative et sociale au sein des HES se heurte à des limites assez étroites. En simplifiant, on pourrait plutôt dire que se dégage l'image d'une haute école consistant d'abord en une infrastructure organisationnelle apte à offrir des branches d'études, à délivrer des diplômes et à alimenter en personnel spécialisé certains secteurs du marché de l'emploi.

Enseignement, recherche et formation continue – coup de projecteur sur les pratiques

Les pratiques observées dans l'enseignement, la recherche et la formation professionnelle constituent des indicateurs permettant de décrire en détail le profil des HES. Ils s'ajoutent aux signes distinctifs de nature structurelle étudiés ci-avant. Quant au rapport étroit qu'entretiennent les HES et leurs institutions dans l'enseignement et la recherche avec la pratique, elles le qualifient souvent de signe distinctif lors de discussions programmatiques. C'est par là même que les HES se distingueraient des universités. Est-il possible de documenter des différences de pratique de l'enseignement, de la recherche et de la formation continue entre HES et HEU; et si oui, dans quelle mesure? Telle est la question qui nous occupe ici. Nous tenterons de positionner les activités des HES et des universités dans ces trois domaines de prestations sur une ligne continue entre les deux pôles que sont la science et la pratique.

Les pratiques dans l'enseignement

Au cours du processus de Bologne, les HES et les universités ont échelonné les diplômes et elles délivrent des titres identiques pour clore le premier cycle d'études et la formation continue. Les deux types de hautes écoles ont introduit l'unité de mesure du crédit ECTS et elles ont défini les exigences pour l'obtention d'un titre par un même nombre de crédits. Grâce à ces crédits, la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et la Conférence des recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées suisses (KFH) sont parvenues à définir des règles dites de « concordance ». Celles-ci établissent les conditions auxquelles il est possible, dans une filière d'études donnée, de passer d'un type de haute école à l'autre. En règle générale, le passage d'un type d'enseignement supérieur à l'autre ne se fait pas sans prestations supplémentaires. Dans le cadre contraignant du processus international de Bologne, ces deux types d'établissements sont arrivés à créer en très peu de temps une structure formelle commune sur le plan de l'enseignement. Leur titre en poche, les diplômés et les diplômées des deux types de hautes écoles émettent des signaux identiques sur le marché du travail, abstraction faite du nom de la haute école qui délivre le titre, ainsi que de l'annexe explicative.

Pourtant, si l'on se réfère aux exigences politiques, il y a derrière ces titres formellement identiques des profils différents et, partant, des pratiques différentes en matière d'enseignement (et de recherche).

Le profil des enseignants

Investissement dans l'enseignement

Le personnel scientifique des HES investit plus de temps dans l'enseignement que celui des universités. Conformément à ce constat, les enseignants en HES consacrent moins de temps à la recherche et, en principe, ils n'ont pas de carrière universitaire en qualité de chercheur, avec les seuils formels à franchir (thèse de doctorat et qualifications post-doctorat). Par contre, les enseignants en HES ont acquis une formation didactique nettement plus intensive que leurs confrères de l'université.

Il s'avère en outre pour les deux branches choisies (travail social et génie civil), que les enseignants des deux groupes disposent d'expérience en dehors de la pratique universitaire. Pourtant, ceux des HES apportent un bagage expérimental un peu plus important que celui des enseignants en université.

9 **Formation continue en didactique des enseignants des HES et des HEU (voies d'études Travail social et Génie civil)** Source: Propre enquête

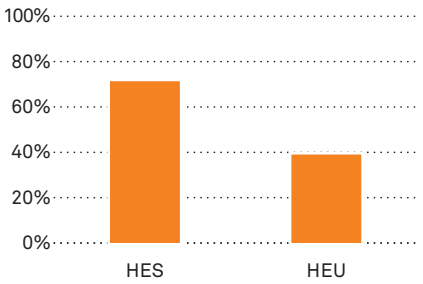


Tableau 3 **Expérience pratique du personnel scientifique en dehors de la HE selon le type de HE et la voie d'études** Source: Propre enquête

	Génie civil		Travail social	
	HES	HEU	HES	HEU
Oui	84 %	46 %	63 %	53 %
Non	16 %	54 %	37 %	47 %

On pourrait presque dire que l'enseignant type en HES mise sur la didactique et se perçoit au premier chef comme enseignant dans une haute école tandis que l'enseignant dans une université accorde davantage de poids à la recherche et se définit lui-même comme un chercheur.

Unité de l'enseignement et de la recherche ?

Les différences de profil des enseignants (de HES et d'université) en fonction de leur rôle, ainsi que la marge de manœuvre spécifique dont ils disposent se définissent par les contextes de travail: dans les HES, enseignement, recherche et développement sont en principe séparés sur le plan de l'organisation, ce qui n'est pas le cas à l'université. Les enseignants de HES ne disposent pas non plus d'un corps intermédiaire académique qui acquiert ses qualifications dans la recherche et dont les membres contribuent, de leur poste de travail, à l'institutionnalisation d'une culture de la communication axée sur la recherche. Tout cela signifie que, pour des raisons d'ordre structurel, une grande partie des enseignants des HES sont déconnectés, du moins en partie, de l'évolution scientifique.

Objectif de l'enseignement et convictions pédagogiques profondes

On peut aussi se demander quels objectifs – au sens d'exigences normatives – l'enseignement devrait viser dans les deux types de hautes écoles. Nous avons constaté, dans les deux cas d'école étudiés, que, dans les HES, les objectifs d'enseignement sont en principe formulés en termes plus explicites et différenciés que dans les universités. Les HES prennent l'employabilité très au sérieux, ce but qui est à la base même du mandat de formation. La HES fribourgeoise de travail social définit par exemple 11 compétences génériques dont la plupart peuvent être reliées à l'employabilité et à la maîtrise des tâches liées à la profession. De leur côté, les universités, qui doivent aussi établir un rapport avec la future profession, insistent surtout dans leurs objectifs de formation sur la nécessité du rapport à la discipline scientifique. Elles admettent qu'une certaine incertitude quant aux résultats obtenus par l'enseignement est le revers de la médaille d'un enseignement fondé sur la recherche et qu'il faut l'accepter. L'énoncé détaillé des buts visés est donc plutôt modeste. Il semble que l'on admette tacitement que la science et la recherche sont en soi formatrices, du moins dans une certaine mesure.

La didactique du résultat et la didactique du potentiel

Les deux types de hautes écoles se distinguent donc assez clairement quant à leurs objectifs de formation, leurs enseignants ne partagent pas les mêmes convictions de fond en matière de pédagogie normative. On pourrait dire en simplifiant un peu que, dans les HES, l'enseignement s'oriente essentiellement vers une didactique du résultat, tandis que l'enseignement universitaire vise une didactique d'éveil du potentiel. Les HES ont une représentation beaucoup plus précise des compétences nécessaires dans un domaine donné et des manières de les transmettre. Les buts de l'enseignement, les contenus du curriculum, les formes d'enseignement, l'acquisition et l'utilisation des compétences dans la pratique sont perçus comme des éléments d'un processus général et ils sont constitués en conséquence. Ce processus et ses structures sont étroite-

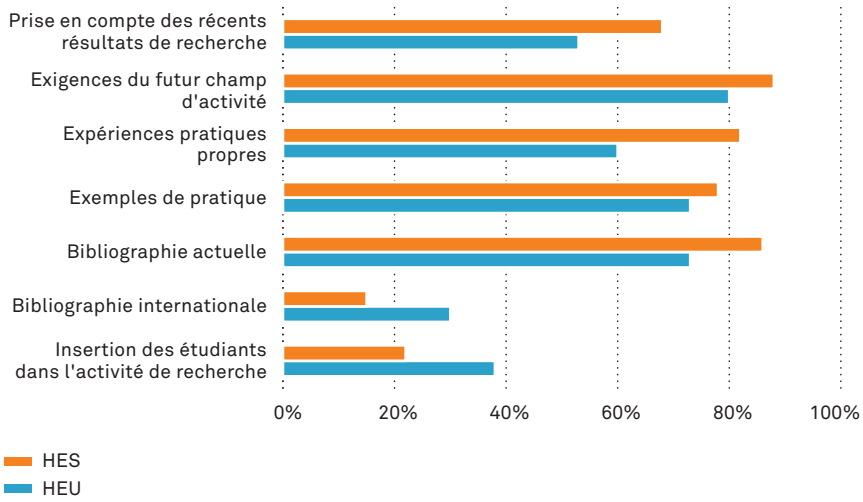
ment connectés et ils sont pilotés sciemment. Le contenu de l'enseignement et la manière d'enseigner, voilà ce qui est décisif. Souvent, des enseignants haut placés dans la hiérarchie réorientent leurs collègues par des directives précises sur la « bonne » manière d'enseigner.

Les universités misent plutôt sur une didactique d'éveil du potentiel. Les éléments et processus de l'enseignement décrits ci-dessus ne sont que faiblement reliés. On offre aux étudiants des possibilités de travailler dont ils sont libres de faire usage ou non. Comme ils participent à la recherche, ils peuvent goûter à l'incertitude inhérente à cette démarche. Les enseignants bénéficient sciemment d'espaces de liberté dans l'ordonnance de leur enseignement et il appartient aux étudiants, dans une certaine mesure, d'organiser eux-mêmes leur travail.

Style d'enseignement et manière de travailler dans la pratique

Si l'on compare le style d'enseignement et la manière de travailler dans les deux types d'établissements sous l'angle de leur rapport à la pratique ou à la science, on est surpris de constater qu'en dépit de différences évidentes au niveau des buts et des convictions pédagogiques de base, les usages et standards d'enseignement ne sont pas essentiellement différents dans les deux branches d'études examinées.

10 **Caractéristiques et standards de l'enseignement selon le type de HE (catégorie de réponse: «est exact»)** Source: Propre enquête



Le choix de l'orientation: pratique ou scientifique

Les derniers résultats de la recherche scientifique se répandent dans les deux types de hautes écoles. Les professeurs de HEU recourent toutefois davantage que leurs confrères des HES à la littérature scientifique internationale rédigée dans des langues étrangères. Autre tendance des professeurs d'université: ils intègrent moins que ceux des HES les futurs domaines professionnels de leurs étudiants. Les professeurs de HES attachent une plus grande importance à partager leurs propres expériences professionnelles dans leur enseignement alors

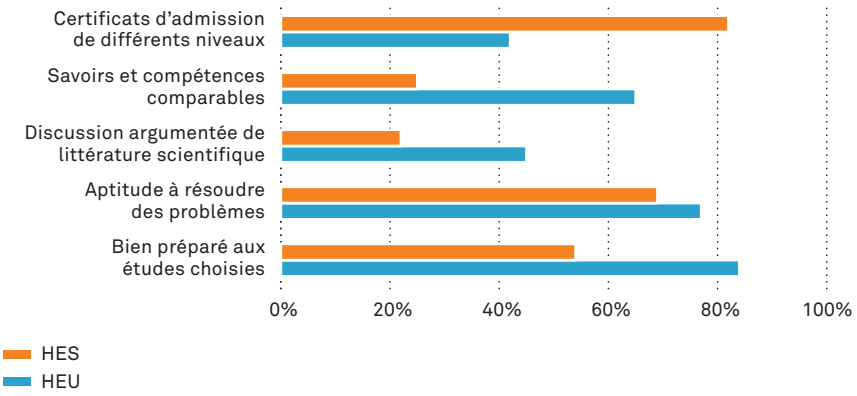
que ceux des universités intègrent davantage les étudiants dans la recherche scientifique. Dans leurs travaux de fin d'études, les étudiants des HES répondent souvent à des questions définies par le monde de la pratique, alors qu'à l'université ce genre de questionnement est la plupart du temps abordé dans le cadre de l'enseignement de la branche. Des différences existent donc bel et bien entre les établissements de l'enseignement supérieur: elles portent sur la façon d'enseigner, de travailler et sur les exigences posées aux étudiants.

Les faibles différences relevées quant au style d'enseignement donnent à penser qu'indépendamment du genre de haute école, certaines vues sur ce qu'est un « bon » enseignement se sont imposées. La formation continue en didactique de l'enseignement universitaire, suivie très souvent ensemble par des enseignants des deux types d'écoles, ainsi que la vaste bibliographie des conseils en didactique contribuent certainement à la diffusion d'une conception assez homogène de l'enseignement dans les hautes écoles. Le processus de Bologne a été le facteur déclenchant de la communication entre les hautes écoles à propos de l'enseignement. D'un autre côté, il s'avère aussi qu'une approche normative de la pédagogie, associée à des objectifs d'enseignement formulés dans cet esprit, peut être largement, voire entièrement déconnectée de l'enseignement pratique: visiblement, théorie et pratique prennent leurs distances. L'écart que l'on constate entre les buts de l'enseignement et sa pratique n'est toutefois pas propre aux HES: on l'observe dans de nombreux domaines de l'éducation (cf. Baumeler 2009). Ce constat nous permet de voir combien les HES prennent au sérieux les attentes extérieures visant à ce qu'elles soient différentes des universités et combien il est difficile en pratique d'établir un style d'enseignement correspondant.

Le défi de l'hétérogénéité

Bien que le style et les contraintes de l'enseignement au quotidien soient assez proches dans les deux types de hautes écoles, les enseignants des HES estiment que l'enseignement y est plus exigeant en raison de l'hétérogénéité des conditions d'admission. A leur avis, le niveau de connaissance et d'aptitudes de leurs étudiants est plus disparate que dans les HEU: c'est ce qu'une comparaison entre la perception des enseignants des HES et ceux des HEU a révélé.

11 **Qualifications et compétences des étudiants du point de vue des enseignants (catégorie de réponse: « c'est exact »)** Source: Propre enquête



79 % des enseignants d'université interrogés ont dit que leurs étudiants étaient en mesure de mener une discussion sur des ouvrages scientifiques contre 26 % seulement des enseignants en HES. 40 % des enseignants en HES (travail social et génie civil) sont en outre d'avis que les étudiants sont mal préparés à des études dans une haute école. Les enseignants de HEU ne sont que 16 % à le penser. Cet indicateur signale une forte insécurité en rapport avec les standards d'enseignement, une insécurité qui caractérise tant les enseignants que les étudiants.

Manière d'enseigner: différences d'une branche à l'autre

Alors que, d'une manière générale, le style d'enseignement ne varie guère entre les deux types de hautes écoles, l'analyse montre que, dans les universités, il peut y avoir de grandes différences selon les branches: elles sont par exemple significatives entre la filière du travail social et celle du génie civil. En génie civil, on se confronte moins avec les résultats des recherches les plus récentes qu'en travail social. En outre, l'enseignant en génie civil intègre davantage sa propre expérience pratique dans l'enseignement, il accorde une plus grande attention aux exigences de la future profession que ce n'est le cas en travail social. Or on n'observe pas dans les HES ce genre de différences dans l'enseignement de ces matières.

Des rapports complexes

Comment expliquer ces différences? Les écarts de pratique pourraient être dus au contexte sociologique dont ces savoirs sont issus. Le génie civil se fonde sur des connaissances et des aptitudes pluridisciplinaires qui, sous la houlette des organisations professionnelles, se sont durablement organisées en profils professionnels. L'activité pratique de ces spécialistes est donc axée sur des normes et des standards très précisément définis (état de la technique ou normes SIA), périodiquement réexaminés et dont le développement se fait par étapes. Durant ce processus, des états de connaissances confirmés sont codifiés, puis transformés en règles et en normes. Quant au champ des savoirs non codifiés, non seulement il est restreint, mais il n'est guère pertinent non plus pour la formation et le travail. En conséquence, les débats et controverses scientifiques dans le domaine du génie civil sont moins significatifs pour l'enseignement que dans d'autres disciplines. Par contre, dans la branche du travail social, qui n'a encore réussi que partiellement à s'établir comme une science interdisciplinaire, il n'y a quasiment pas de standards comparables à ceux du génie civil, notamment parce qu'il n'y a que très peu de compétences et de savoir-faire confirmés. Les responsables de cette branche se servent activement de ces arguments pour ouvrir un débat théorique et scientifique sur des sujets controversés. L'état du savoir, peu structuré et non validé scientifiquement, favorise cette pratique de l'enseignement. Les universités disposent donc d'une latitude relativement grande pour organiser le débat scientifique dans le cadre de l'enseignement.

L'observation de l'enseignement dispensé par les HES dans ces deux branches n'a pas mis de différences en évidence: cela s'explique par d'autres raisons que celles invoquées pour les universités. Dans les HES, les pratiques d'enseignement sont fortement marquées par la logique de la formation professionnelle et la didactique du résultat. La transmission des bonnes pratiques

est primordiale dans l'enseignement, même dans la discipline du travail social (cf. à titre d'indicateurs la grande importance des chargés de cours externes dans l'enseignement et l'encadrement des travaux de fin d'études). Cette bonne pratique, ayant fait ses preuves et toujours prometteuse, peut visiblement se passer d'une base scientifiquement reconnue. L'évidence peut lui servir de seule base. On peut en conclure que, dans les HES, l'ancrage scientifique de l'enseignement est globalement moins important que la transmission de pratiques quotidiennes ayant fait leurs preuves dans la profession.

Les exemples ci-dessus démontrent que les différences dans l'enseignement, relativement faibles entre les types de hautes écoles, se superposent à celles constatées entre les branches. L'analyse des deux disciplines montre que les différences entre les branches semblent presque plus grandes que celles entre les HES et les HEU. Cela indique que l'intégration d'une nouvelle branche dans une haute école dépend probablement moins que prévu du fait que les standards définis et en vigueur, par exemple les pratiques scientifiques, peuvent être respectés. Il semble en revanche plus important de parvenir, en se fondant sur une pratique concrète et couronnée de succès de la profession, à imposer les intérêts de groupes professionnels à une formation dispensée par un établissement de statut supérieur, couronnée de diplômes correspondants.

Les pratiques en matière de recherche

En matière de recherche, HES et universités disposent de conditions structurelles et financières distinctes. Selon la volonté du législateur, les ressources destinées à la recherche dans les universités sont comprises dans le subventionnement de base. Par contre, les HES doivent en premier lieu collecter des fonds de tiers pour financer leurs activités de recherche. Si l'on compare les deux types d'établissements à l'utilisation des ressources, c'est l'enseignement qui brûle les ressources des HES, et la recherche celles des universités. De plus, recherche et enseignement ne sont pas étroitement connectés dans les HES. La tendance peut être résumée ainsi: qui dépense son énergie dans la recherche n'enseigne pas et, inversement, qui dépense son énergie dans l'enseignement ne fait pas de recherche. Mais au-delà de ce constat: la plupart du temps, ces deux activités sont aussi séparées sur le plan de l'organisation: souvent, les activités de recherche des HES sont concentrées dans des unités spécialisées.

La présente étude s'attache maintenant à analyser les pratiques en matière de recherche sous l'angle du financement et de la méthode, toujours dans la perspective des deux options – l'orientation scientifique et l'orientation pratique professionnelle.

Le financement de la recherche

L'analyse a porté ensuite sur le financement de la recherche dans les domaines du génie civil et du travail social. Parmi les personnes interrogées à l'université, une sur deux a déclaré que le financement de la recherche est assuré via le budget régulier, un résultat qui ne surprend guère. Vu les exigences posées par le législateur, on ne pouvait en revanche s'attendre à ce qu'environ 26 % des HES mentionne la même origine. De plus, 25 % des personnes interrogées dans les HES bénéficient aussi d'un encouragement spécial de leur propre institution.

Il semble que le mécanisme interne de financement soit plus significatif que ne le voulait le législateur[9].

En ce qui concerne le financement hors haute école, la recherche universitaire est mieux soutenue par le FNRS que celle des HES. Une exception à cette assertion: le programme DORE, qui s'adresse spécifiquement aux HES. Dans les deux domaines examinés, les universités[10] tirent aussi un meilleur profit des programmes d'encouragement et de soutien de l'UE, de même que – ce qui est surprenant – des ressources de l'Agence (de la Confédération) pour la promotion de l'innovation (CTI). S'agissant de toutes les autres sources de financement (recherche sur mandat public ou privé), il n'y a quasiment aucune différence entre HES et HEU.

Les universités acquièrent donc principalement leur financement sur décision de scientifiques agissant en qualité de pairs, par exemple via le FNRS. Il n'en va pas de même pour les HES: les ressources destinées à la recherche leur sont en général octroyées par des collectivités hybrides formées de scientifiques et de praticiens. Les HES bénéficient donc d'un encouragement correspondant à la recherche dite transdisciplinaire et au goût du jour (cf. Gibbons et al.1994).

L'esprit dans lequel se fait la recherche

Pour décrire l'esprit dans lequel se fait la recherche, laissons la parole aux chercheurs, à leur perception de ce qu'est la recherche, à leur attitude face à la coopération, ainsi qu'aux formes privilégiées de communication des résultats en matière de recherche et développement.

La recherche appliquée par opposition à la recherche fondamentale

Il résulte de notre enquête en ligne que, toujours dans les deux domaines examinés, les chercheurs des universités qualifient davantage leur recherche de fondamentale que les chercheurs des HES, une tendance nettement plus marquée dans le domaine du travail social que dans le génie civil. Mais dans le même temps, les scientifiques des deux types de hautes écoles décrivent leur propre recherche comme étant aussi appliquée, ce qui vaut davantage encore pour les chercheurs en génie civil que pour ceux en travail social. Nous interprétons ce résultat comme un indicateur du déficit de hiérarchisation du savoir dans le travail social.

Quant à savoir pour quels marchés les chercheurs travaillent, les données indiquent que HES et HEU tendent vers des segments différents, dont les limites sont toutefois perméables. Il s'ensuit ponctuellement des situations de concurrence jusqu'ici peu prononcées – semble-t-il – en raison des différences de ressources financières et personnelles. D'autre part, si les universités sont plus fortement orientées vers le marché international que les HES, celles-ci évoluent plutôt au niveau national. Cette diversité d'orientation et de pratiques est probablement favorisée par le profil spécifique du personnel scientifique des HES et par son expérience en dehors des hautes écoles.

A la lumière de ces résultats, on peut dire que, dans les deux types de haute école, les chercheurs travaillent sur les mêmes marchés du savoir et des tech-

9 On notera ici qu'en ce qui concerne l'encouragement de la recherche, les HES – pour ce que nous en savons – ont adopté des stratégies diverses, du moins en partie.

10 Il se peut que la CTI n'ait pas encore reconnu le potentiel de recherche des HES, mais peut-être aussi que la qualité des projets soumis est insuffisante.

nologies, mais qu'ils n'y ont pas la même présence. Ils peuvent donc parfois être en concurrence. Les HES utilisent plus que les HEU le domaine « Conseil et services » comme instrument de transfert du savoir, un indicateur de plus plaidant en faveur de leur bonne implantation régionale.

Coopération

On ne constate pour ainsi dire aucune différence dans le mode de coopération entre les chercheurs HES et HEU. Leur préférence va majoritairement à une collaboration ponctuelle, axée sur un problème donné, avec des partenaires extérieurs à leur propre établissement. Ce constat surprend dans la mesure où l'on s'attendrait à ce que l'infrastructure universitaire de la recherche, plus stable que celle des HES, favorise des coopérations plus pérennes aussi. Il n'en est manifestement rien dans les domaines étudiés, ce qui pourrait être lié, pour le travail social, à sa nature particulière: cette branche se distingue par une orientation paradigmatique relativement faible et elle n'est toujours pas arrivée à assurer la continuité de son discours scientifique. Il pourrait aussi s'agir d'une conséquence du financement externe de la recherche, qui oblige constamment les chercheurs à se lancer dans de nouvelles recherches, ce qui entrave la constitution de traditions de recherche définies par les chercheurs eux-mêmes.

Les partenaires de recherche peuvent donner des indications sur le statut de la recherche effectuée dans une haute école. Les chercheurs des universités travaillent plus souvent que ceux des HES avec d'autres universités suisses (32 %) et internationales (34 %) ou avec les EPF. Selon nos données, dans les HES, 24 % des chercheurs interrogés coopèrent étroitement avec d'autres HES suisses, 18 % indiquent pratiquer en plus des coopérations internationales. Du point de vue institutionnel, cela signifie que les chercheurs privilégient la relation horizontale; on coopère avec ses pairs, une préférence qui peut s'interpréter comme la volonté de délimiter clairement les champs respectifs des hautes écoles. Mais cette préférence pourrait aussi avoir un caractère structurel: tandis que les HES ne disposent pas de structures facilitant la création de liens internationaux, les universités en sont dotées, ce qui leur permet des coopérations au niveau international ; elles sont donc à même de se positionner dans le système scientifique international. De leur côté, les HES collaborent beaucoup plus souvent que les universités avec des institutions non universitaires (51 % contre env. 33 % des universités). Ces chiffres peuvent avoir valeur d'indicateurs montrant que l'activité de recherche des HES est plus fortement orientée vers la pratique.

La communication

Quelles formes de communication des résultats de recherche les scientifiques des deux types de hautes écoles choisissent-ils et sur quels marchés font-ils valoir leurs compétences? Ils disent, comme on s'y attendait, être actifs sur le marché de l'application du savoir scientifique, les chercheurs HEU étant un peu plus impliqués que ceux des HES. Les différences ne sont toutefois que minimes. Les chercheurs des deux types de hautes écoles misent sur la publication, leur forme de communication préférée. Nous ignorons cependant qui publie quoi et quel canal de diffusion a été choisi. L'investissement des chercheurs n'est pas non plus notablement différent dans le secteur des concepts et du développement d'instruments. En revanche, les HES, soucieuses de trans-

fert de savoirs, mettent davantage l'accent sur les services et le conseil que les universités.

Expertise ou prestige?

Enfin, sur le marché de la science, le prestige dont jouissent les chercheurs et leur expertise sont des ressources importantes pour se positionner. Ces deux termes désignent les qualités qui font leur valeur. Economistes et politiciens reconnaissent aux chercheurs l'expertise, la réputation résulte de l'estime, du prestige dont ils jouissent auprès de leurs pairs. Divers arguments font penser que les chercheurs issus des HES travaillent plutôt sur le marché de l'expertise, ceux de l'université misant davantage sur l'estime. Les deux groupes déclarent certes être actifs dans la recherche fondamentale. Pourtant si l'on examine les indicateurs du financement de la recherche, ainsi que les formes privilégiées de communication et de coopération, les tendances se dessinent clairement: les chercheurs HES tendent vers l'expertise, ceux des HEU vers l'estime.

Les structures de la formation continue[11]

La dynamique

Dans le domaine de la formation continue dispensée par les hautes écoles, peu réglementé par la loi, les HES sont visiblement plus actives que les universités. Il suffit de jeter un coup d'œil sur leurs sites Internet pour voir avec quel dynamisme leur offre de formation continue s'est développée au cours des dernières années. De nouveaux contenus ne cessent d'apparaître tandis que les anciens disparaissent. Certains prestataires surfent sur les tendances actuelles comme la formation en ligne (e-learning) et créent en relativement peu de temps des offres de ce type. D'autres programmes, comme le conseil en gestion de carrière professionnelle, la gestion des ressources humaines, la gestion de la santé ou les programmes MBA font preuve d'une continuité remarquable. La hausse de la formation continue au niveau de l'enseignement supérieur reflète l'importance croissante que revêtent savoir et compétence, des ressources indispensables au développement individuel et collectif.

Les fonctions de la formation continue

Du point de vue de la systématique, on peut situer les offres de formation continue sur une ligne reliant deux pôles: « l'orientation profession » d'une part et « l'orientation fonction » d'autre part. Le but visé par les formations répondant à la désignation « orientation profession » est de contribuer à la définition et à la stabilisation de champs professionnels nouveaux puis, dans un deuxième temps, à la monopolisation de secteurs professionnels. Pour accéder à une formation continue de type « orientation profession », il faut déjà être au bénéfice d'une formation initiale spécifique. Exemples de ces offres de formation continue: la santé publique, la gestion de carrière, la « gestion facility » ou encore la formation continue d'un médecin qui fait une spécialisation en psychiatrie. Ces offres se développent presque toujours en étroite collabo-

11 Les idées développées dans ce chapitre sont largement reprises de travaux antérieurs de Karl Weber reposant sur des méthodes empiriques.

ration avec des associations professionnelles et autres partenaires. La formation continue de type « orientation fonction », de son côté, transmet un savoir et des compétences permettant d'effectuer des tâches spécifiques dans divers métiers (p. ex. formations MBA, marketing, didactique). Ces programmes ne s'adressent pas à des groupes professionnels précis, dont les représentants ont une identité professionnelle propre et qui sont organisés en conséquence. Ils visent en principe des actifs appelés à accomplir des tâches spécifiques (nouvelles) souvent en rapport avec une mutation économique et politique.

Accent mis sur la pratique

En règle générale, les programmes de formation continue de toutes les hautes écoles mettent l'accent sur la pratique, ce qui fait des HES et des HEU des concurrentes, d'où l'intérêt de savoir en quoi leurs offres permettent de les distinguer et de les situer dans ce secteur du marché.

HES comme HEU ont développé leurs propres stratégies pour que leurs offres soient vues. Si l'on considère les enseignants, on constate que dans les HES, la formation continue est surtout assumée par des spécialistes externes, la présence de professeur(e)s engagé(e)s y étant relativement rare. Par le biais de l'enseignement des « bonnes pratiques », le savoir acquis dans la pratique, mais transmis par un établissement de niveau universitaire, acquiert ses lettres de noblesse, une situation dont participants et enseignants profitent en termes de prestige. Le mouvement est complètement inverse dans les universités où l'engagement de professeurs suisses et étrangers est particulièrement élevé dans l'enseignement de 3e cycle. On peut en déduire que les universités jugent essentiel de proposer une formation continue scientifiquement fondée et dont la qualité est reconnue sur le plan international. A leurs yeux, le savoir scientifique reste fondamentalement supérieur aux autres formes de savoir. Ce résultat d'enquête peut être corrélé avec une observation: les responsables des HES invoquent la réputation de leur école dans les campagnes de marketing pour la formation continue; ceux des universités mettent plutôt en avant le prestige des professeurs impliqués. (cf. Weber 2005).

La concurrence?

Le législateur n'a pas réglementé la formation continue dans la LHES. Il admet probablement que la concurrence règlera la question, raison pour laquelle il est important de savoir si les responsables de formation professionnelle (HEU, HES et HEP) ressentent l'existence de la concurrence et comment ils évaluent l'exposition dans leur institution (cf. Weber 2005.). Tous s'accordent à dire que la concurrence imprime sa marque sur cette branche. 73 % des HES notent une forte exposition au vent de la concurrence, les HEP ne connaissent aucune concurrence dans leur secteur et 14 % des HEU, ainsi que les EPF en ressentent les effets. Ces pourcentages méritent qu'on s'y arrête, car ils signifient qu'en dépit de l'augmentation de l'offre dans ce domaine, la concurrence ne joue pas automatiquement entre les prestataires. Une première explication possible tient au découpage du champ de la formation continue. Dans les secteurs « orientés profession », haute école et associations professionnelles constituent des monopoles (cf. p. ex. la formation continue du personnel enseignant). Deuxièmement, les universités, en petit nombre, n'ont pas de peine à coordonner leurs offres. Les matières enseignées sont pointues et l'on voit sans peine qui est le prestataire et en quoi consiste l'offre. Troisièmement, de

nombreuses HES sont actives sur le marché de la formation continue « orientée fonction ». Il est exposé à la concurrence et la durée de vie des offres est généralement moins longue, ce qui vaut particulièrement pour les formations en économie d'entreprise.

L'offre de formation continue destinée aux diplômés des hautes écoles peut sans hésitation être qualifiée d'extrêmement diverse et dynamique. Il faut ajouter qu'elle présente de nombreux doubles emplois, en particulier dans le secteur « orienté fonction ». On ne peut pas affirmer jusqu'ici que le marché régule l'offre, faisant disparaître les offres de piètre qualité ou les doublons. Pourquoi d'ailleurs n'a-t-il pas encore déployé son potentiel de suppressions et de créativité?

Les prestataires de formation continue et les demandeurs à titre personnel ne constituent pas un marché à proprement parler: ni les uns, ni les autres n'opèrent dans des conditions de réelle concurrence. Les régions linguistiques et les structures fédéralistes, doublées d'une protection des minorités ad hoc, ne permettent pas une vraie concurrence dans un si petit pays. On juge capital, par exemple, que les trois régions linguistiques bénéficient d'une offre aussi large que possible, bien que les principes de l'économie d'entreprise s'élèvent contre ce large éventail. De plus, les hautes écoles exercent un monopole dans les secteurs de l'orientation professionnelle: elles opèrent en réseau, avec d'autres hautes écoles et aussi parfois avec des associations professionnelles. On le constate notamment dans des filières d'études comme le coaching professionnel et la gestion de carrière, la santé publique, le travail social, ainsi que dans nombre d'autres branches. Une personne qui souhaiterait suivre un tel programme ne dispose souvent d'aucune alternative. Dans le meilleur des cas, la diversité se limite au choix de la région linguistique ou du type de haute école. La situation est un peu différente dans le secteur de formation continue « orienté fonction ». Les offres, qui ne sont pas liées à une profession précise, se renouvellent rapidement. En principe, les conditions d'admission sont plus ouvertes et le potentiel de demande plus élevé. Cet accès assez souple contribue à réguler la demande et à assurer le taux requis de couverture des coûts. Quant à la notion de « coûts totaux », elle désigne surtout les coûts que l'on n'arrive pas à financer autrement. Ajoutons que ce secteur est tout de même agité par une certaine concurrence.

Des conditions cadre aménageables

Un constat semble important: ni les offreurs, ni les demandeurs ne sont acculés à fonctionner avec de maigres ressources et les conditions-cadre sont susceptibles d'aménagements. Les coûts de production peuvent être abaissés à condition que les offreurs utilisent les synergies institutionnelles. Si, dans le secteur visant la formation professionnelle « orientée fonction », la demande est trop faible, il faut jouer sur des conditions d'admission moins restrictives. Et pour agir sur la demande, le secteur « orienté profession » doit exiger des candidats à une formation qu'ils paient le prix demandé par l'offreur ou renoncent à la formation en question.

Mais la force de la dynamique et les doubles emplois manifestes ne sauraient être attribués exclusivement à la défaillance des lois du marché. La forte pression exercée dans tous les pays sur les hautes écoles pour qu'elles délivrent un nombre toujours croissant de diplômes est un facteur tout aussi important de cette situation. Elles prouveraient leur utilité pour la société au moyen de cette profusion de diplômes. Si elles recourent largement aux ressources de la

demande pour financer la formation continue, les hautes écoles peuvent satisfaire ces attentes sans devoir y consacrer une part de leur financement de base (cf. Collins 2002). Grâce à cette stratégie, elles paraîtront à la fois efficaces, modernes et conscientes de leurs responsabilités.

La réalité des hautes écoles spécialisées diffère du projet

Dans ce chapitre, les auteurs s'appuient sur l'image des HES qui se dégage de la présente analyse et sur les objectifs de politique universitaire fondés sur la LHES et définis par les acteurs responsables. Leur propos est d'établir si ces objectifs coïncident ou non avec la réalité et, si tel n'est pas le cas, de situer les écarts.

Le programme d'action des HES a été établi sous la direction de la CDIP et de l'OFFT, qui ont associé aux travaux les organisations professionnelles et des représentants des institutions dont les HES sont issues. Il s'est agi d'un processus complexe, avec retours en arrière et moult adaptations, qui a enfin débouché sur des objectifs programmatiques visant la création d'une structure binaire dans le domaine des hautes écoles. En raison des conditions-cadre fixées par la politique universitaire, le profil des HES et celui des HEU étaient censés se distinguer clairement l'un de l'autre. Il avait été accepté que les deux types de hautes écoles puissent être différents de l'intérieur.

Nous résumons ci-après les attentes qui sous-tendaient alors la politique universitaire, à l'intention des étudiants et du personnel scientifique, mais aussi des domaines de l'enseignement, de la recherche et de la formation continue. Dans ces attentes se reflètent la procédure appliquée à la définition du mandat confié aux HES dans une structure fédéraliste, ainsi que l'insertion progressive dans les législations fédérale et cantonales de divers domaines de formation. Si l'on considère les objectifs programmatiques fixés comme le résultat d'un processus de politique de l'éducation, certains points attirent l'attention sur le fait que, dans le cas des HES, la prise en compte d'intérêts professionnels (p. ex. un même statut pour des groupes de professions considérés comme comparables) et cantonaux ait pesé davantage que l'homogénéité et la cohérence du domaine des HES lui-même.

Les étudiants

Le législateur entend que la maturité gymnasiale reste en principe la porte d'entrée à l'université, et la maturité professionnelle celle de l'accès aux HES. Il y a cependant des dérogations à ce principe lorsque les branches enseignées par la HES ne disposent pas (encore) d'un socle de formation professionnelle de base (santé/ travail social / design / musique, théâtre et arts). Les étudiants avec maturité gymnasiale qui veulent étudier dans une HES doivent attester d'une expérience professionnelle d'un an. Ces exigences sont claires: pour le législateur, les HES devaient se distinguer de la formation professionnelle. Tous les étudiants devaient apporter une expérience dans le métier.

Les analyses font ressortir que ces exigences n'ont été satisfaites que partiellement. Environ 40 % seulement des étudiants des HES sont titulaires d'une maturité professionnelle: ils ont donc des niveaux bien plus hétérogènes que le législateur ne le souhaitait, en particulier ceux qui étudient dans les domaines d'enseignement récents: travail social, santé, design, musique, théâtre et autres disciplines artistiques. On pourrait même avancer que, dans ces deux dernières disciplines, la non-possession d'une maturité professionnelle est la règle. Au-delà de la question du titre, les études de cas montrent que l'exigence de l'expérience professionnelle d'un an n'est pas respectée partout. Par contre la possession de la maturité gymnasiale reste en principe la règle appliquée à l'admission à l'université. C'est une constante depuis des années avec un faible taux d'exceptions.

Le personnel scientifique

Lorsqu'il s'agit de repourvoir une chaire, les universités sont incitées par le législateur à s'en tenir aux règles en usage. S'agissant des professeurs de HES, les attentes sont doubles: ils doivent être titulaires d'un diplôme universitaire et attester d'une pratique professionnelle couronnée de succès de plusieurs années en dehors du secteur universitaire (p. ex. de cinq ans dans les secteurs de la technique et de l'économie).

A considérer de plus près la structure du personnel scientifique des HES et son profil, il s'avère que, vu leur rapide expansion, les HES ont été contraintes d'engager de relativement jeunes diplômés des universités pour pourvoir de nombreuses chaires. En règle générale, ceux-ci ne disposent ni d'une longue expérience dans la recherche (la plupart d'entre eux n'ont pas passé de doctorat), ni d'une expérience pratique de plusieurs années en dehors du milieu universitaire. Les HES de Suisse romande et du Tessin ont visiblement opté pour cette stratégie. D'autres HES, Berne et Lucerne par exemple, ont recruté beaucoup de personnel dépourvu de titre universitaire, probablement des spécialistes qui travaillaient déjà dans l'établissement dont la HES est issue. Contrairement à ce qui est l'usage à l'université, les HES engagent plus souvent des enseignants à de très faibles taux d'activité, tout en leur octroyant un titre de professeur.

L'enseignement

Aux termes de la loi, l'enseignement dispensé par les HES devrait reposer sur une base scientifique. Cela signifie que les étudiants doivent être formés à exploiter les connaissances scientifiques à des fins pratiques. Les études dans une HES devraient également être fortement axées sur la pratique. L'accent mis sur la pratique ou sur la science peut être d'intensité variable selon la discipline. Dans l'esprit du législateur, les HES devaient alimenter le marché du travail non universitaire en spécialistes qualifiés, les universités étant chargées de pourvoir le marché scientifique.

Considérons les résultats empiriques de l'étude: il est évident que les HES, comme d'ailleurs les universités, n'ont pas réussi ou seulement partiellement à satisfaire ces exigences. Les universités ont continué à former des spécialistes pour le marché non universitaire dans des domaines précis (p. ex. le droit, la médecine, les sciences de l'ingénieur). Les HES, par contre, ont mis les exigences en œuvre, conformément aux objectifs programmatiques définis. L'organisation normative du plan d'études est axée sur les compétences et

la profession, elle est parfois extrêmement élaborée. Par contre, la garantie du rapport à la pratique se heurte à une double difficulté. Premièrement, la majorité des étudiants n'a aucun ancrage dans le milieu professionnel et certains d'entre eux ne disposent que de très brèves expériences en entreprise. Deuxièmement, plusieurs HES ont engagé récemment des enseignants certes titulaires du premier des diplômes universitaires, mais en déficit concernant l'expérience du travail en dehors du milieu des hautes écoles et dans la recherche. Ces circonstances particulières devraient se traduire par le fait que, concrètement, l'enseignement ne diffère guère entre HES et université, bien que les principes pédagogiques appliqués dans ces établissements divergent fortement. Il n'est pas exclu qu'ils servent plus à la délimitation vers l'extérieur que de guides pour la pratique à l'intérieur.

Nous pouvons faire état d'un autre résultat surprenant: en matière de pratiques d'enseignement, les différences entre les branches sont souvent plus importantes qu'entre les types de hautes écoles, un constat qui vaut aussi en partie pour la recherche. La pratique de l'enseignement et de la recherche est aussi déterminée par les particularités de la branche, ses orientations paradigmatiques, l'état des connaissances transmises et son degré de technologisation. Des signes distinctifs de cet ordre sont probablement aussi importants pour la pratique de l'enseignement que l'appartenance d'une filière d'études à un type de haute école. La branche d'enseignement est donc aussi un facteur de décloisonnement institutionnel dans le paysage des hautes écoles.

Finalement, les exigences du législateur, à savoir que les universités devaient former du personnel pour la science, et les HES pour la pratique en dehors de l'espace universitaire, étaient déjà assez irréalistes dans les années 90.

La recherche

Lorsqu'il a postulé l'unité de l'enseignement et de la recherche et ordonné aux universités de se consacrer à la recherche fondamentale, le législateur les a confirmées dans leur mandat de prestations classique. De leur côté, les HES devaient développer des activités dans le secteur de la recherche appliquée et rechercher les ressources nécessaires auprès du FNRS [pôles de recherche nationaux (PRN) et programmes nationaux de recherche (PNR)], de l'Agence CTI, des pouvoirs publics et de l'économie. Elles peuvent aussi se consacrer à la recherche fondamentale dans quelques branches (travail social, musique, théâtre et autres disciplines artistiques). L'objectif était de fractionner la recherche, son financement et la communication des résultats, pour obtenir une répartition entre les différents domaines de recherche.

Nos données montrent que, contrairement aux exigences politiques, il n'y a pas de secteurs structurés dans le domaine de la recherche. L'activité pratiquée dans les HES correspond à peu près aux attentes: sur une horizontale, elle se situe aux abords du pôle de la pratique. Son financement est assuré par des partenaires plutôt issus des milieux demandeurs, davantage que ce n'est le cas pour les universités. De l'avis des chercheurs, elle est orientée vers la pratique et la communication des résultats est plutôt axée sur la région. Les indicateurs de recherche « financement », « perception des chercheurs eux-mêmes » et « espace visé par la communication des résultats de recherche » montrent que seules quelques rares hautes écoles (HES et HEU) sont arrivées à se délimiter clairement par rapport aux autres. Quand elles y sont parvenues, c'était d'une part le fruit de décisions politiques (cf. le programme DORE du Fonds national de la recherche) et d'autre part la conséquence de l'investissement du

capital humain (cf. investissement des HES dans l'activité de conseil). Souvent les limites sont fluctuantes entre les secteurs, d'où parfois des situations de concurrence (cf. les PNR du Fonds national). Mais, sur ce plan aussi, l'analyse montre que les écarts entre les branches peuvent être plus importants qu'entre les types de hautes écoles.

La formation continue

Dans la LHES, la formation continue est plutôt sous-réglementée, exactement comme dans la LAU. Le législateur est probablement parti de l'idée que les lois du marché (la concurrence) se chargeraient de mettre de l'ordre entre les offreurs de formations et que la qualité s'imposerait.

Il s'avère que le financement de la formation continue par les demandeurs ne crée pas nécessairement une situation de concurrence. Si concurrence il y a, on la rencontre davantage dans le secteur de formation « orienté fonction » que dans la formation « orientée profession ». Vu l'exiguïté du territoire suisse, les régions linguistiques et le nombre relativement faible des professions demandeuses de formation, certaines hautes écoles exercent un quasi monopole. Partant, la demande ne dispose souvent d'aucun choix. Dernière remarque: le financement de la formation continue reste peu transparent.

Différentes, mais de même valeur ?

En résumé, le domaine des hautes écoles suisses est extrêmement différencié, ce qui résulte probablement d'un processus de développement dynamique qui s'est déroulé sur différents plans. Au milieu des années 90, les législateurs – Confédération et cantons impliqués – voyaient le domaine de l'enseignement supérieur comme une structure binaire comprenant deux types de hautes écoles, dotées de tâches diverses, mais complémentaires. Ils imaginaient que, dans leur pratique de l'enseignement, de la recherche et de la formation continue, les HES fourniraient des prestations s'adressant à d'autres secteurs sociaux que les universités. C'est le monde politique qui avait défini la répartition des tâches entre HES et HEU. Comme nous l'avons montré, la réalité n'est pas tout à fait conforme aux hypothèses.

La diversité

Grâce aux HES, le paysage de l'enseignement universitaire s'est fortement diversifié ces dernières années. Certaines d'entre elles présentent un profil plus personnalisé que prévu. Sur le plan formel, il n'y a pas de différence entre l'enseignement, la recherche et la formation professionnelle pratiquées dans les deux types de hautes écoles, et il faudra éliminer de nombreux chevauchements. Mais, indépendamment de ces similitudes formelles, les HES développent quantité d'activités particulières en lien avec leur contexte de vie et vraisemblablement « héritées » de l'institution dont elles sont issues (cf. Münch 2009). On remarquera aussi quelques différences entre HES et HEU dans la manière d'enseigner et de faire de la recherche, de même que dans les ressources humaines, enseignants et étudiants. A cela s'ajoute que ces écarts sont parfois plus accusés entre les branches qu'entre les types de hautes écoles.

Au vu des résultats de notre enquête, la différenciation du profil de prestations des HES peut être considérée comme un effet de leur grande ouverture face aux attentes de leur environnement. Dans les faits, les HES construisent

leur profil de prestations par leur volonté de donner une assise scientifique à l'enseignement et à la formation continue dispensés via la recherche et en s'intégrant dans la structure fédéraliste de l'enseignement universitaire (générant des attentes correspondantes des collectivités qui les supportent). Leur action se réfère à la formation professionnelle, elles prennent les souhaits de leurs diplômés au sérieux et veulent renforcer leur position sur le marché. En intégrant toutes ces attentes, à la fois multiples et en partie contradictoires, elles prennent une position ambivalente, donc délicate à gérer dans la structure du domaine de la formation tertiaire.

La dynamique de l'évolution des HES

Pourquoi les HES se sont-elles développées autrement que prévu? Soyons clairs, ce constat ne peut être simplement interprété comme une défaillance de la politique universitaire. Il est plus porteur de montrer dans quel contexte s'inscrit ce développement et quelles forces l'influencent, à part la politique universitaire au sens étroit du terme. Ce questionnement nous amène à l'essentiel, la « gouvernance » des hautes écoles et, parallèlement, aux possibilités et limites de l'action menée par la politique universitaire, aujourd'hui et demain.

Si l'on veut comprendre les raisons qui ont amené les hautes écoles à s'engager sur la voie du développement décrit ici, un retour en arrière s'impose. Ce développement s'articule en deux phases:

La première comprend la planification du concept de HES, des premières idées à la fin des années 80 jusqu'à l'adoption en 1995 de la LHES. On étudiera, dans cette période, comment s'est formé le champ de la politique universitaire, qui est intervenu et avec quels plans et comment ces acteurs ont interagi.

La seconde se concentre sur la genèse des HES de l'adoption de la LHES en 1995 jusqu'à aujourd'hui, avec la question, capitale, de savoir pourquoi elles se sont développées autrement que prévu. Il s'agira de mettre la lumière sur leur propre rôle, elles qui sont entrées de plain-pied et de plein droit sur un terrain nouveau et qui ont fait usage de la marge de manœuvre dont elles disposaient.

De 1990 à 1995: les structures politiques se dessinent

A la fin des années 70 déjà, le débat sur la mission et la position des écoles techniques supérieures (ci-après technicum) jouait un rôle important en matière de politique de l'éducation et de l'enseignement supérieur (cf. Conseil suisse de la science 1978). Il a pourtant fallu attendre 1990 et l'initiative de la Conférence suisse des directeurs des écoles d'ingénieurs (DIS) pour que le processus politique de la réforme se mette en marche. Dès ce moment, l'évolution de la politique universitaire a été influencée par deux camps: les « anciens » et les « nouveaux ». L'intervention initiale de la DIS a donc eu un effet de longue portée.

Les anciens et les nouveaux intervenants de la politique universitaire

Cette intervention a marqué le début du changement: le champ d'action de la politique universitaire a commencé à se diviser en deux secteurs encore mal délimités. Le processus s'est mis en route sous la direction de l'ex-OFIAMT, l'actuel OFFT, qui s'est adjoint, avec un léger décalage, la coopération de la CDIP. Cette division a débouché sur un domaine de l'enseignement supérieur que l'on peut qualifier de binaire, car le projet de HES s'est dégagé de la formation professionnelle et la planification ultérieure a suivi les chemins habituels de cette formation. Ce choix ne s'est pas limité à la procédure suivie ni aux groupes impliqués.

«Mise à niveau» de la formation professionnelle

Les thèmes abordés sont caractéristiques aussi. Dans son rapport déjà, la CIS avait parlé clair: il y allait de la position de ses écoles et des diplômes délivrés dans le système de l'éducation en Suisse, mais aussi de la situation de ses diplômés sur les marchés du travail national et international. Au tout début des années 90, les établissements de formation aux professions du travail social, de la musique, des arts plastiques, de la santé et de la pédagogie ont articulé des exigences comparables dans des textes de fond. Chacun de ces établissements soulignait que l'enseignement dans l'école en question était déjà conforme aux standards appliqués aux HES. C'est ainsi que l'enjeu de la réforme des années 90 n'était pas le contenu de la formation[12], mais les souhaits de positionnement exprimés par des écoles et leurs étudiants.

Dans le secteur de la formation professionnelle, les moteurs de la progression sont surtout les organisations du monde du travail (ORTRA), dont font partie les organisations professionnelles, les partenaires sociaux, les représentants des pouvoirs publics et des branches. L'ORTRA est un relais précieux pour les professions qui y présentent, articulent et font aboutir leurs souhaits en matière de formation. Grâce à la formation initiale et continue qu'elles promeuvent et parce qu'elles délivrent des diplômes échelonnés et différenciés, les professions ont obtenu un accès privilégié à certains postes dans des secteurs spécifiques du marché du travail. On ne peut ignorer la notion de corps de métier dans la formation professionnelle. La DIS opérait d'ailleurs aussi dans cette tradition. Dans son dossier rédigé en termes généraux, elle présentait ses souhaits en matière de politique de l'éducation comme étant ceux du marché du travail.

Le coup de projecteur dont ce secteur a bénéficié via l'initiative de la DIS n'a pas seulement donné le coup d'envoi au processus politique. Il a aussi suscité des convoitises, des envies d'amélioration de statut pour certains groupes professionnels et leurs établissements de formation, une vague de souhaits que l'ORTRA ne pouvait représenter. Les groupes concernés avaient bien compris que, si le statut des professions techniques et de leurs établissements de formation s'améliorait, celui des professions supérieures et de leurs institutions de formation vacillerait et que, en conséquence, il faudrait compter sur une péjoration de la situation des professions non techniques. Si les exigences

12 Les réformes de la formation elle-même ont été déclenchées des années plus tard seulement par le processus de Bologne.

d'amélioration de statut des métiers non techniques et de leurs établissements de formation étaient satisfaites, il suffirait d'assurer la stabilité hiérarchique du système de l'emploi en relevant globalement le niveau. L'exercice pourrait s'intituler « Tout change, mais sans changer ».

Leadership

Tandis que la planification des HES se poursuivait et que l'on se répartissait le travail, toujours sous la direction de la Confédération, de la CDIP, respectivement des cantons, les divers groupes de métiers furent associés à l'entreprise (économie, travail social, santé, et plus tard design, musique, théâtre et d'autres disciplines artistiques), ainsi que leurs établissements de formation et les employeurs concernés. Le processus de planification se déplaça donc à un niveau très concret. Durant cette phase déjà fut établie une structure de pilotage qui a de nombreux traits communs avec les ORTRA. Ce sont donc les ORTRA qui sont chargées de veiller à ce que la formation professionnelle soit conforme aux attentes des employeurs. Le représentant de l'Etat y assume en principe, mais pas exclusivement, un rôle de modérateur qui s'étend aussi aux processus qui y sont liés. Son rôle n'était pas différent lors de la planification des HES. Ajoutons qu'au travers de ses exigences structurelles et de ses arguments financiers, la Confédération a largement contribué à induire le mouvement de concentration des HES.

La transformation d'établissements de formation existants

Les HES se sont créées à partir d'écoles existantes qui ont été entraînées dans le processus de planification et de transformation. La reprise, voire l'intégration de ces établissements, a donc permis d'une part d'assurer la continuité, d'autre part d'abaisser les coûts.

Le processus de planification esquissé a aussi influencé la détermination des buts des HES sur les plans de l'enseignement, de la recherche et du personnel. Quant aux objectifs assignés à chaque secteur de formation, ils ont été en partie reformulés compte tenu de la tradition, de l'institutionnalisation de la formation et du nouveau contexte[13]. C'est la raison pour laquelle les conditions d'admission à certaines filières de formation ont été légèrement assouplies, la structure de la formation adaptée et / ou le profil des enseignants redéfini. Même le mandat de recherche a été réaménagé pour répondre à la spécificité du secteur (cf. technique par opposition à travail social ou discipline artistique).

Le fait d'avoir placé les HES dans le cadre de la formation professionnelle a permis d'utiliser des structures existantes et, le cas échéant, de les compléter. Ce choix était de nature à convaincre l'OFIAMT, mais aussi tout particulièrement la CDIP, qui a fait activer la planification au sein de ses conférences régionales. Sur les plans structurels et de la procédure, la planification des HES a suivi les chemins connus du développement dans la formation professionnelle. Elle a aussi tenu compte de la structure fédéraliste du domaine de l'éducation. Mais sur le plan programmatique, la proximité de la formation professionnelle ne saurait être niée, pour laquelle « l'employabilité », en d'autres termes l'aptitude à exercer un métier, a valeur d'impératif pour la formation, un impératif

13 Certains objectifs reflètent très bien le débat sur la formation déjà mené par les écoles en question de nombreuses années auparavant (cf. p. ex. le secteur du travail social).

que les HES ont repris à leur compte. Quant à l'orientation pratique, elle influe toujours fortement sur les méthodes utilisées. Rappelons encore ici le rôle des objectifs de formation, l'intégration de stages pratiques durant les études, l'engagement d'enseignants au bénéfice d'expérience dans le métier, la dynamique de la formation continue avec son large éventail de diplômes pour tous les stades de formation et de spécialisation et, enfin, l'organisation même des HES.

Point de vue des acteurs universitaires traditionnels

Les acteurs du monde universitaire ont certes vu que quelque chose se préparait avec les HES. Certains ont réagi. Mais dans l'ensemble, ils ne pensaient pas avoir la légitimité nécessaire pour réagir à ce projet, encore moins pour en faire un problème. Dans les faits, ils se sont exclus eux-mêmes de ce domaine naissant, ce qui a stabilisé la structure binaire esquissée, avec la constitution d'une ligne de séparation au cœur de l'enseignement supérieur. Durant la phase de planification des HES, on pouvait encore, de l'avis des observateurs impliqués, minimiser la complexité du « mandat ». C'est seulement à l'occasion de la consultation relative à la LHES que les acteurs du domaine traditionnel de l'enseignement supérieur ont tenté, dans leur prise de position, de hiérarchiser les types de hautes écoles. Il n'est donc guère surprenant que la préparation de cette loi ait pu se faire sans intervention du milieu universitaire, en étroite collaboration entre l'OFIAMT (puis l'OFFT) et la CDIP et les commissions ad hoc instituées pour le projet, ces deux dernières étant chargées d'harmoniser les plans. Selon nos analyses, l'OFFT, puis le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER) n'ont joué qu'un rôle mineur durant cette phase. Tout cela permet de penser que la politique traditionnelle de l'enseignement supérieur (universitaire) a perçu la planification des HES comme l'établissement d'une ligne de démarcation institutionnelle légitime voulue par la formation professionnelle.

En quête de statut: les gagnants et les perdants

Les écoles supérieures (ES)

Il est évident que la concrétisation du programme des HES et des décisions correspondantes a entraîné un changement dans le paysage des hautes écoles. Dès le départ, les directeurs des technicums ont adopté une stratégie de valorisation à laquelle d'autres écoles supérieures (ES) et les organisations professionnelles correspondantes se sont jointes, bien qu'avec retard[14]. Comme elles s'investissaient dans la recherche et le développement, les écoles supérieures, et donc les futures HES, ont revendiqué de devenir elles-mêmes productrices de capital scientifique, c'est-à-dire d'un savoir que les hautes écoles transfèrent de leur propre chef aux entreprises qui l'appliqueront. Ce domaine, autrefois quasi monopole des universités, est devenu terrain de concurrence directe entre HEU et HES.

14 Les écoles d'ingénieurs ont exprimé dès les années 60 leurs souhaits d'une dénomination et d'un classement plus adéquats (Oertle Bürki 2008) et les écoles supérieures dès la fin des années 80 (cf. chap. III in Weber et al. 2010).

Les diplômé(e)s

Puisque les établissements d'enseignement étaient devenus plus prestigieux, les diplômé(e)s ont voulu profiter de cette mise en valeur. Il fallait donner plus de poids aux diplômes et, partant, relever la valeur du capital culturel des étudiants des futures HES. L'enjeu de ces opérations était d'améliorer le positionnement des diplômé(e)s sur l'échelle sociale et sur le marché de l'emploi national et international. Nul doute à cela: la standardisation des diplômes qui a eu lieu plus tard dans le cadre du processus de Bologne a certainement favorisé l'acceptation de ces revendications.

Les enseignants

La liste serait incomplète si nous ne mentionnions pas deux autres parties sorties gagnantes de la création des HES. D'abord les enseignants de ces établissements, dont le statut s'est trouvé relevé aussi, ce qui a entraîné des changements dans la hiérarchie des métiers de l'enseignement.[15]

Les cantons non universitaires

Finalement, les cantons jusqu'ici non universitaires, qui assument désormais la charge d'institutions d'enseignement supérieur, ont gagné en poids dans le champ d'action de la politique de l'enseignement supérieur. Ils sont maintenant habilités à jouer un rôle politique dans l'organisation des hautes écoles. Dans le champ sémantique d'une société du savoir et de ses impératifs, les cantons – surtout ceux qui ne sont pas le siège d'une université – seront gagnants sur le plan du statut. On peut donc dire qu'en comparaison internationale – par rapport à l'OCDE – la Suisse a réussi en peu de temps à étoffer considérablement son capital culturel institutionnalisé. Dorénavant, les politiciens peuvent faire état d'un taux de diplômés des hautes écoles légèrement supérieur à la moyenne internationale, alors que pendant des décennies, la Suisse devait justifier son faible taux d'étudiants.

Le monde universitaire

Ceux dont le statut a pâli dans l'opération sont les acteurs du monde universitaire. Les recteurs des universités et les étudiants des EPF ont développé une stratégie de défense en vue de la procédure de consultation. Il fallait, ont-ils insisté, que subsiste une distinction claire entre les universités et les futures HES et que soit limitée en particulier la capacité des HES à produire du capital scientifique. De plus, les HES ne devaient se consacrer qu'aux activités de développement et non à la recherche appliquée. Dernière exigence: la différence de statut de la recherche devait aussi se refléter dans les certificats de diplômes, avec l'adjonction de « haute école spécialisée » pour éviter toute confusion avec les titres universitaires. Le succès de cette stratégie fut mitigé. Comme les HES se sont vu confier le mandat de se livrer elles aussi à la recherche, le monopole sur la constitution de capital scientifique exercé jusqu'ici par les universités s'érode. L'érosion ne peut d'ailleurs pas être entièrement attribuée à la montée

15 Il faut signaler ici que de nombreuses écoles et leurs enseignants, p. ex. dans le domaine social, ont refusé sciemment cette revalorisation.

en puissance des HES: il se peut que ce soit un effet secondaire non voulu du décloisonnement institutionnel de la science dû en fin de compte à la généralisation de son succès (cf. Weber 2006).

Contextualisation des HES

Le défi de la diversité

L'évolution qui se dessine pour les HES de demain est prometteuse d'un champ d'action institutionnel très riche auquel elles doivent se préparer. Il semble réaliste que la nouvelle constellation contraigne les HES à relever des défis cantonaux ou régionaux (cf. aussi la demande des étudiants, le recrutement du personnel scientifique, la transformation des anciennes écoles supérieures avec leurs traditions, l'insertion dans les systèmes éducatifs cantonaux et la conclusion de contrats de prestations avec la collectivité supportant la HES). Les deux faces de la médaille sont, pour les HES, leur grande diversité et leur attachement au fédéralisme.

La structure du champ de la politique de l'enseignement supérieur

La division du champ de la politique de l'enseignement supérieur date des décennies 80 et 90, elle était achevée lors de l'adoption de la LHES. Les structures fédéralistes existantes de la formation professionnelle ont été utilisées pour de nouvelles missions et complétées le cas échéant. Des rôles précis (avec marge de manœuvre et limites) ont été attribués aux nouveaux acteurs, notamment aux organisations des formations professionnelles supérieures, ainsi qu'une place légitime sur l'échiquier politique des hautes écoles. On attendait des acteurs des deux secteurs qu'ils coordonnent leurs activités dans l'intérêt de l'ensemble.

Sur le plan politique, l'arrivée des HES a élargi l'horizon des hautes écoles et augmenté le volume du pouvoir, qui a parfois changé de mains. Des acteurs traditionnels du monde universitaire ont dû renoncer à une part de leur pouvoir et ceux qui, grâce aux HES, se trouvaient de plein droit aux commandes ont vu le leur augmenter. Ce nouvel espace politique permet aux acteurs concernés de s'observer, de se parler et d'harmoniser leur action. La grande nouveauté surtout, c'est que, grâce à la LHES, les HES ainsi que la Conférence des recteurs (KFH) qui les représente ont maintenant le statut d'acteurs reconnus et sont habilitées à dire quels sont leurs intérêts.

De 1995 à aujourd'hui: les HES pratiquent une politique active

Il est incontestable que l'évolution des HES a été fortement influencée ces dernières années par les exigences structurelles énoncées par la Confédération, ainsi que par les impulsions de la CDIP et des cantons. La nouvelle LHES et les législations cantonales offrent des bases légales qui indiquent comment et dans quelles conditions-cadre négocier l'évolution future des HES. On notera que la structure du système au sein duquel les HES se développent est relativement compliquée: des commissions influentes s'y sont instituées à tous les niveaux du pouvoir: la Confédération, les cantons (représentés par la CDIP), les collectivités ayant la charge des hautes écoles, les HES et leurs départements. C'est dans ces structures que l'on essaie de tenir compte de la complexité de

l'environnement et des attentes des HES. Les principes de la gouvernance y ont trouvé leur place, comme dans la formation professionnelle. Résumé des acquis: le droit de participation au système a été défini, missions et marge de manœuvre ont été déterminées, de même que la procédure d'aide à la recherche de décision et la finalité du système.

Processus d'adaptation autonomes

Vu la complexité des structures de pilotage, le nombre et la diversité d'intérêts des instances impliquées, on est surpris de la rapidité avec laquelle les HES se sont développées. Elles ont notamment réussi à établir des conditions-cadre communes pour l'enseignement, la recherche et la formation professionnelle. Que ce soit sous l'angle du rythme de travail ou de l'aptitude à trouver des consensus, il faut se rendre à l'évidence: l'évolution enregistrée depuis 1995 résulte certes de l'action politique et des multiples impulsions reçues. Mais elle est d'abord le fruit des processus d'adaptation mis en route par les HES elles-mêmes dans les contextes des collectivités qui assument la charge de ces établissements.

Notre hypothèse est que la LHES donne aux HES une légitimité qui leur permet de défendre leurs intérêts et d'asseoir leur existence. Veiller sur ses propres intérêts, dans une perspective alternativement individualiste ou collective, voilà ce qui leur a donné l'énergie d'avancer et de se développer. Etant donné les surcapacités qui se maintiennent dans ce secteur, la légitimité de cette attitude individualiste n'est pas indifférente, d'autant moins que les cantons qui en ont la charge appuient et affermissent leur HES, en posant toutefois des conditions spécifiques. Les nouveaux cantons HES, par analogie à « cantons universitaires », semblent tenir beaucoup à ce statut obtenu de haute lutte.

Convergence et divergence

Pour évaluer l'impact de l'intérêt propre des HES, regardons précisément une fois encore où elles en sont. Les analyses font état d'évolutions tant divergentes que convergentes par rapport aux HEU:

Convergences: par rapport aux missions de base en général et aux structures de l'enseignement, on ne constate pas de divergences notoires. Les deux types de haute école proposent des filières de formation avec progression échelonnée et les titres qu'elles délivrent au terme de la formation de base et de la formation continue sont identiques. La perméabilité entre elles est réglementée et les diplômes de fin d'études ont été inscrits dans le « cadre national de qualifications » ; ils sont placés au même niveau. Pourtant il reste impossible de faire une thèse de doctorat dans une HES. Les évolutions convergentes dans le domaine formel, ou isomorphies, sont remarquables. Il en existe aussi dans le domaine programmatique, formulées par la KFH à l'occasion de sa prise de position sur le projet de loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE) ou encore dans la note de travail des trois conférences des recteurs de novembre 2009 (CRUS / KFH / COHEP 2009). Le principe de l'unité de l'enseignement et de la recherche doit aussi être mis en œuvre dans les HES qui, comme les HEU, réclament davantage d'autonomie par rapport à la politique.

Divergences: celles-ci portent tant sur les activités dans l'enseignement, la recherche et la formation professionnelle que sur le profil des étudiants et du personnel scientifique.

Si l'on se place dans la perspective des institutions de formation, on constate que les causes de convergences ou d'isomorphismes portant sur une structure ou un profil d'activités, et les causes de divergences dans les profils d'activités ne sont pas les mêmes. Selon les travaux de di Maggio / Powell (2005), les isomorphismes peuvent être de nature structurelle, normative ou mimétique.

Isomorphismes structurels

Les isomorphismes sont dits « structurels » lorsque des institutions de formation sont contraintes par le cadre légal de se conformer à des structures et profils de formation donnés. Dans le secteur de la formation continue, le soutien public accordé à des prestataires peut p. ex. être rendu dépendant de la preuve que le prestataire pratique la gestion de la qualité. Comme les HEU et les HES reposent actuellement sur des bases légales distinctes et que leur mode de financement est différent, les isomorphies formelles entre ces institutions ne peuvent être de nature structurelle.

Isomorphismes normatifs

Les isomorphismes ne peuvent pas non plus être qualifiés de « normatifs », c'est-à-dire générés par les professions. En effet, nos données montrent clairement que le profil et les intérêts du personnel scientifique des HES sont très différents de ceux des HEU. On ne peut pas parler d'une profession ayant une perception d'elle-même commune, clairement définie et relativement homogène, doublée d'une même représentation de ce qu'est une haute école.

Isomorphismes mimétiques

Il nous reste une seule interprétation possible des isomorphismes recensés dans les structures et les programmes: il s'agit d'un mimétisme. Selon cette hypothèse, les évolutions isomorphes s'expliquent par un processus d'imitation suivi des adaptations correspondantes. En d'autres termes, les institutions de formation prennent exemple sur des modèles qu'elles jugent prometteurs de réussite et dont elles s'inspirent. Les questions de statut peuvent tout à fait être à l'origine de ce mimétisme. Les conséquences de comportements d'imitation sont cependant souvent l'idéalisation des perspectives d'évolution (cf. Hedmo et al. 2007, p. 158 ss).

Rappelons ici que, jusqu'aux années 90, les écoles de formation supérieure ont mis en avant l'organisation de la formation comme une de leurs forces (horaires stricts, classes peu nombreuses, profils intelligibles, etc.), se démarquant ainsi fortement de l'enseignement de masse pratiqué par les HEU. Les choses ont changé entre-temps: les HEU correspondent sur de nombreux plans à l'idéal de développement qui était alors celui des HES. Dans ce contexte, l'imitation peut se comprendre comme un mécanisme permettant de se forger une image sociale et qui entraîne presque toujours un rapprochement entre les acteurs concernés (cf. entre autre l'étroite collaboration entre la CRUS et la KFH, de même que le projet de LAHE).

Le passé: un poids, mais une chance aussi

Lorsqu'on se penche sur les divergences observées et sur la multitude des pratiques qui en découlent dans la recherche, l'enseignement et la formation

continue, on est frappé de la similitude qui existe avec les pratiques de la formation professionnelle. C'est dans cette mesure aussi que l'on peut comprendre l'évolution des HES comme une forme de fidélité à ses racines (Pfadabhängigkeit). Il s'agit là d'une notion propre d'abord à la théorie économique, mais aussi utilisée par les sciences sociales dans un sens général depuis la fin des années 90. Pierson (2000) par exemple montre que les très anciennes institutions sont de plus en plus profitables pour ceux qui les gèrent et, de ce fait, extrêmement réfractaires au changement. En termes plus généraux: dans un contexte institutionnel, pour gérer des problèmes nouveaux, on fait appel à des méthodes et procédés qui ont fait leurs preuves à la satisfaction des personnes concernées. On peut donc considérer les acteurs qui ont organisé le développement des HES en décalquant les structures de la formation professionnelle comme d'importants rouages dans la reproduction des traditions et des méthodes éprouvées.

Presque toutes les HES sont en fait des versions transformées des anciennes écoles supérieures, qui bénéficiaient de leur côté d'une longue tradition, plutôt synonyme de réussite, d'institutions pratiquant la formation professionnelle. Ces traditions et méthodes sont inscrites dans les structures et les organisations sans lien aucun avec des personnes en particulier, et ce sont elles qui marquent aussi de leur empreinte les pratiques des nouvelles HES. Les données que nous avons analysées montrent de nombreuses facettes de cette fidélité à ses racines, qu'il s'agisse de l'enseignement, du personnel scientifique, de la formation continue ou de l'organisation.

Retenons en résumé que l'apparence un peu contradictoire et ambivalente des HES s'explique par leur attachement aux traditions et méthodes éprouvées. Cette sorte de dépendance ne se fait pas sentir avec la même insistance dans tous les domaines. Peut-être même que le processus de Bologne parviendra à renouveler et même à moderniser cet héritage. Il faut ajouter que l'ambivalence en question est due à la volonté des HES elles-mêmes de développer un profil d'activité tenant compte des convictions dominantes dans la société du savoir. Il serait surprenant que cette ambivalence disparaisse à court terme car, pour l'affirmation de soi des HES, elle constitue probablement un préalable nécessaire, bien qu'exigeant, et dont il faut constamment veiller à l'équilibre.

Récapitulatif des résultats les plus importants

Les résultats des analyses et de notre enquête nous permettent d'énoncer les thèses suivantes.

Premièrement: La situation actuelle des HES, tout à fait hétérogène, résulte d'un processus dont le déroulement a été rendu possible par des prescriptions et des structures instaurées par la Confédération et la CDIP dans la phase de planification des HES déjà. Durant ce processus, intérêts régionaux, corps de métiers et cantons ont uni leurs forces et réussi dans ce contexte particulier à faire admettre la mise à niveau des ex-technicums et écoles supérieures. Cet alignement a tenu compte des particularités cantonales, ainsi que des souhaits et des traditions des secteurs professionnels. Il en est résulté un profil de prestations diversifié pour les différentes voies de formation. L'enseignement a été conçu de manière à ce que les étudiants puissent faire des stages en milieu professionnel et se former dans la tradition de la formation professionnelle.

Deuxièmement: Depuis 1995, la KFH joue un rôle capital pour le développement futur des HES. Elle s'investit pour dénouer les tensions entre les HES. D'une part, les HEU assument un rôle de modèle pour les HES ce qui, d'un point de vue formel, entraîne une certaine uniformité. D'autre part, les HES continuent visiblement à se référer à la formation professionnelle et à ses traditions. Il s'ensuit pour ce type de haute école une double appartenance, mais aussi un positionnement ambivalent dans le degré tertiaire. Cela n'est pas sans risques.

Les données et analyses présentées ici montrent où les HES se situent aujourd'hui. Il ne semble pas que le processus d'évolution entamé dans les années 90 soit arrivé à sa fin. Le degré tertiaire de la formation reste en mouvement: les HEU essayent avec plus de conviction qu'autrefois de se profiler par la recherche et de se distinguer ainsi des HES. Les ES encore en activité cherchent à se replacer dans le paysage de la formation en vantant la qualité de leurs diplômes. Il faut bien le reconnaître: la pression exercée sur les institutions pour qu'elles se profilent et tendent vers l'excellence a gagné toutes celles du degré tertiaire. Se réformer en continu, voilà quelle est aujourd'hui la mission des institutions de formation.

Bibliographie (non traduite)

Abbott, Andrew (2002): The Disciplines and the Future. In: Brint, Steven (Hg.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 205–259.

Baumeler, Carmen (2009): Entkoppelung von Wissenschaft und Anwendung. Eine neo-institutionalistische Analyse der unternehmerischen Universität. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.38, Heft 1, S. 68–84

Brint, Steven G. (2002): The Rise of the "Practical Arts". In: Brint, Steven (Hg.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 231–259.

Collins, Randall (2002): Credential Inflation and the Future of the Universities. In: Brint, Steven (Hrsg.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 23–46.

CRUS / KFH / COHEP (2009): Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem. Stand 23.11.2009.

di Maggio, Paul / Powell, Walter (1983): The Iron Cage Revisted: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Field. Chicago: The University of Chicago Press.

DIS (1990): Die Ingenieurschulen im Bildungssystem: Sechs Thesen. Bern: Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen.

Gibbons, Michael / Nowotny, Helga / Limoges, Camille (Hrsg.) (1994): The new Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in contemporary Societies. London: Sage.

Gumport, Patricia (2002): Universities and Knowledge. Restructuring the City of Intellect. In: Brint, Steven (Hrsg.): The City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, S. 47–81.

Hedmo, Tina / Sahlin-Andersson, Kerstin / Wedlin, Linda (2007): Is a Global Organizational Field of Higher Education Emerging? In: Krücken, Georg / Kosmützky, Anna / Torka, Mark (Hrsg.): Towards a Multiuniversity. Bielefeld: transcriptverlag, S. 179–200.

KFH (2004): Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern: http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Bologna.dt_def.pdf?CFID=17964445&CFTOKEN=29030014.

KFH (2006): Die Entwicklung von Masterstudiengängen an Fachhochschulen. Ein Leitfaden. Bern: http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Master%20Leitfaden%20dt.pdf?CFID=17964445&CFTOKEN=29030014.

Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 212–234.

Meyer, John W. / Ramirez, Juan-Francisco / Frank, David. J. / Schofer, Evan (2007): Higher Education as an Institution. In: Gumport, Patricia (Hrsg.): Sociology of Higher Education. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 187–221.

Mühlemann, Samuel / Wolter, Stefan C. / Fuhrer, Marc / Wüest, Adrian (2007): Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. In: Münch, Richard (Hrsg.): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Mc Kinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Neusel, Ayla / Rittergott, Christiane (2008): Inklusion, Expansion und strukturelle Differenzierung am Beispiel des Hochschulsystems der Türkei. In: Kehm, Barbara M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 349–364.

Oertle-Bürki, Cornelia (2008): Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern: Peter Lang.

Pierson, Paul (2000): Increasing returns. Path dependence and the study of politics. In: American Political Science Review, Jg. 94, 2, S. 251–267.

Rhoades, Gary (2007): The Study of the Academic Profession. In: Gumport, Patricia (Hrsg.): Sociology of Higher Education. Baltimore: John Hopkins University Press, S. 113–146.

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978): Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen. Beitrag zu einer Bildungspolitischen Gesamtperspektive. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Scott, Peter (2008): Structural Differentiation in Higher Education. In: Kehm, Barbara M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 169–180.

Teichler, Ulrich (2006): Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. In: Higher Education Policy, 19, S. 447–461.

Weber, Karl (2005): Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang / Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann Verlag, S. 34–55.

Weber, Karl (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcriptverlag, S. 211–236.

Weber, Karl (2008): Bildung und Beschäftigung im Kontext. In: Bauder, Tibor / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern: hep Verlag, S. 153–192.

Weber, Karl (2010): Macht-Bilder der Bildungspolitik. Abschiedsvorlesung von Prof. Dr. Karl Weber (im Erscheinen). Universität Bern: Universität Bern.

Weber, Karl / Tremel, Patricia / Balthasar, Andreas / Fässler, Sarah (2010): Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. ZUW-Arbeitsbericht 38. Bern: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung.

Weber, Karl / Zimmermann, Therese (2009): Discours politique et intégration international de la communauté scientifique en Suisse. In: Leresche, Jean-Philippe / Larédo, Philippe / Weber, Karl (Hrsg.): Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. Lausanne Presses polytechniques et universitaires romandes, S. 153–172.

Liste des abréviations

CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses
CTI	Agence (de la Confédération) pour la promotion de l'innovation
DFE	Département fédéral de l'économie
DIS	Conférence suisse des directeurs des écoles d'ingénieurs
DORE	DO REsearch
EPF	Ecole polytechnique fédérale
EPFL	Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne
ETS	Ecole technique supérieure (technicum)
FNRS	Fonds national suisse de la recherche scientifique
KFH	Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ORTRA	Organisations du monde du travail
OFES	Office fédéral de l'éducation et de la science
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OFIAMT	Office fédéral de l'industrie et des arts et métiers
SER	Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche

GEBERT RÜF STIFTUNG
WISSENSCHAFT. BEWEGEN

APPEL À PROJET
DEPUIS 2009

BREF – JETER DES PONTS

PROJETS MODÈLES AU SEIN DES HAUTES ÉCOLES SPÉCIALISÉES

Une intiative commune de GEBERT RÜF STIFTUNG et de la KFH, la Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses.

CHF 1,5 million par an pour soutenir des projets exemplaires au sein des hautes écoles spécialisées et la diffusion de leurs résultats.

Le programme est ciblé sur le potentiel des hautes écoles spécialisées à agir en tant que partenaire R&D pour le secteur économique. Sous la forme d'un appel à projets annuel, le programme s'adresse aux enseignants et chercheurs des hautes écoles spécialisées détenteurs d'une idée de projet modèle. Chaque année, l'appel à projets est lancé au printemps, le délai de soumission est fixé à l'été et les décisions sont prises à l'automne. Un financement est accordé aux meilleurs projets modèles, axés sur un partenariat fructueux entre les hautes écoles spécialisées et l'économie.

Pour en savoir plus sur les projets soutenus jusqu'ici et sur le prochain appel à projets:
www.grstiftung.ch