



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

RAPPORT CONSÉCUTIF AU MASTERPLAN HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES

Etabli sur mandat de la Conférence suisse des directeurs
cantonaux de l'instruction publique

13 août 2008

Groupe de travail:

Erwin Beck, PH St. Gallen, Hermann J. Forneck, PH der FHNW, Jakob Locher, Hochschulamt Kanton Bern, Vera Niedermann, SG CDIP (jusqu'à fin 2007), Cyril Petitpierre, HEP VD, Carole Plancherel, Hochschulamt Kanton Freiburg, Claudia Profos, SG CDIP, Pascal Reichen, HEP BEJUNE, Sonja Rosenberg, secrétaire générale de la COHEP, Madeleine Salzmann, SG CDIP (direction), Myriam Ziegler, Hochschulamt Kanton Zürich

Generalsekretariat | Secrétariat général

Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, CH-3000 Bern 7 | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

IDES Informationszentrum | Centre d'information | T: +41 (0)31 309 51 00, F: +41 (0)31 309 51 10, ides@edk.ch

Sommaire

Résumé	3
1. Objectif et contexte	4
2. Qualification des formateurs	5
2.1 Situation actuelle	5
2.2 Situation visée	7
2.3 Problèmes constatés	8
2.4 Mesures à prendre et répartition des compétences	9
3. Recherche	10
3.1 Situation actuelle	10
3.2 Situation visée	11
3.3 Problèmes constatés	13
3.4 Mesures à prendre et répartition des compétences	15
4. Pratique d'admission	16
4.1 Situation actuelle	16
4.2 Situation visée	18
4.3 Problèmes constatés	18
4.4 Mesures à prendre et répartition des compétences	20
5. Gestion de la qualité	20
5.1 Situation actuelle	20
5.2 Situation visée	22
5.3 Problèmes constatés	23
5.4 Mesures à prendre et répartition des compétences	24
6. Perspectives	24
6.1 Evolution de la profession enseignante et développement des catégories de diplômes	24
6.2 Profils de compétences pour la profession enseignante	25
Bibliographie	27
Annexe:	
Etablissements de formation des enseignants	31
Répartition des étudiants dans les hautes écoles pédagogiques	33
Liste des abréviations	34

Résumé

Le présent rapport dresse un état des lieux de trois problématiques particulières: la qualification des formateurs, la recherche et la pratique d'admission des hautes écoles spécialisées (HEP). Pour pouvoir être intégrées dans le paysage suisse des hautes écoles, les HEP doivent encore procéder à un certain nombre de développements et d'améliorations dans ces domaines. Au vu des exigences qualité qu'elles devront remplir pour obtenir l'accréditation prévue par la future loi sur les hautes écoles, il est indispensable qu'elles poursuivent leur processus de tertiarisation, même si la reconnaissance de leurs diplômes par la CDIP atteste qu'elles satisfont aux exigences minimales requises à l'échelon national. Les particularités structurelles auxquelles sont confrontées les hautes écoles pédagogiques – particularités qui constituent parfois un obstacle sur la voie d'une vraie tertiarisation – devront en l'occurrence être prises en considération.

Les mesures proposées dans ce rapport pour résoudre ou atténuer les problèmes constatés ne sont que rarement des mesures à prendre au niveau national, c'est-à-dire par la CDIP. La plupart d'entre elles relèvent en effet du domaine de compétence des hautes écoles et/ou des cantons responsables. Certaines adaptations (p.ex. exigences plus précises en ce qui concerne la recherche et l'assurance qualité) ne sont toutefois envisageables que dans le cadre d'une prochaine révision des règlements de reconnaissance de la CDIP. Pour ce qui est de l'accès aux hautes écoles pédagogiques, les dispositions contenues dans ces règlements sont claires depuis 2006; il ne s'agit donc pas de les modifier, mais de les appliquer de façon conséquente. Ces règlements devront naturellement aussi tenir compte de l'évolution de la profession enseignante. Hormis cela, la CDIP ne dispose pas de compétences de pilotage plus étendues à l'égard des hautes écoles pédagogiques.

Les intérêts des établissements de formation et ceux des cantons (cantons responsables des hautes écoles, cantons en tant qu'autorités d'engagement, écoles) se heurtent sur deux points. La COHEP demande en effet que les HEP soient habilitées à délivrer des doctorats, car elle considère qu'il s'agit là d'un développement structurel indispensable, et aspire à ce que des études de master soient introduites pour l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire. A part cela, il existe une forte convergence entre la stratégie de la COHEP et le rapport consécutif au Masterplan.

1. Objectif et contexte

Lorsque le premier Masterplan Hautes écoles pédagogiques a été approuvé, le 1^{er} mars 2007, le Secrétariat général de la CDIP a été chargé par l'Assemblée plénière d'élaborer un rapport consécutif à ce masterplan. Ce rapport consécutif vise à présenter aux cantons responsables, de la façon la plus détaillée possible, la situation actuelle dans les domaines thématiques désignés comme prioritaires par la CDIP (qualification des formateurs, recherche, système d'assurance et de développement de la qualité); il s'agit par ailleurs d'esquisser la situation souhaitée et de dégager des mesures permettant, d'une part, d'améliorer dans les domaines concernés la qualité des prestations offertes par les hautes écoles pédagogiques et, d'autre part, de faire avancer le processus de tertiarisation. Est également abordée, outre les domaines mentionnés, la thématique de l'admission aux hautes écoles pédagogiques, car la qualité de la formation dépend aussi largement des conditions d'admission appliquées par les différentes institutions.

Le présent rapport doit par ailleurs montrer dans quelle mesure les critères éprouvés dans le cadre des procédures de reconnaissance peuvent permettre aux HEP, sur les points qui posent encore problème, de satisfaire aux conditions posées pour l'obtention de l'accréditation prévue par la future loi sur les hautes écoles. Parallèlement, il s'agit de vérifier s'il est nécessaire de procéder à des adaptations légales pour que les hautes écoles pédagogiques puissent être intégrées au pilotage de l'ensemble du paysage des hautes écoles.

Enfin, ce rapport devrait encore indiquer s'il existe un besoin d'harmonisation au niveau des diplômes/catégories de diplômes, des compétences des enseignants en langues étrangères et de la formation des enseignants spécialistes. Ces points revêtent en effet une importance particulière dans le contexte du concordat HarmoS. Avant l'approbation du rapport par les organes de la CDIP, le Comité de la CDIP a discuté avec une délégation de la COHEP des variantes élaborées dans le cadre du masterplan au sujet du développement des catégories de diplômes. Ces premières approches se sont révélées tout à fait appropriées pour servir de base à la suite des travaux, qui doivent s'effectuer en association avec les représentants des services cantonaux de la scolarité obligatoire. C'est la raison pour laquelle le chapitre sur le développement des catégories de diplômes a été supprimé dans le rapport consécutif au Masterplan.

Certes, les hautes écoles pédagogiques satisfont aux exigences minimales fixées dans les règlements de reconnaissance de diplômes. Mais le Masterplan Hautes écoles pédagogiques de 2007 a montré qu'elles avaient encore des lacunes à combler dans l'accomplissement des tâches liées à la qualité. – Pour qu'elles puissent être intégrées à part entière dans le paysage suisse des hautes écoles (ce qui, selon le projet LAHE¹, impliquera également qu'elles soient accréditées), il est nécessaire qu'au niveau de l'accomplissement de l'intégralité de leur mandat de prestations élargi les HEP soient jugées sur la base de critères aussi stricts que ceux appliqués aux autres hautes écoles.

Le 14 juin 2007, la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP – CSHEP jusqu'en septembre 2007) a approuvé la stratégie qu'elle a élaborée pour la période 2007-2011. Les points sur lesquels elle met l'accent dans cette stratégie concordent avec les priorités définies par la CDIP; elle poursuit ainsi les mêmes objectifs que cette dernière. Il devrait donc être possible de parvenir à une forte convergence entre les éléments mis en œuvre par la COHEP dans le cadre de sa stratégie et les mesures fixées dans le cadre du présent rapport. Les interdépendances entre les priorités fixées ont en outre pour conséquence que les différents thèmes influent les uns sur les autres et ne peuvent être pris en considération séparément que dans certaines conditions.

¹ *Loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE)*, version du 12 septembre 2007

2. Qualification des formateurs

2.1 Situation actuelle

En 2006, dans les treize hautes écoles pédagogiques, 5695 personnes travaillaient en tant que formateurs dans le cadre de 2197 emplois en équivalents plein temps:

Tab. 1: personnel des hautes écoles pédagogiques en 2006 – nombre d'emplois en équivalents plein temps et nombre de personnes employées (chiffres OFS)

Institution	EPT*	Personnes	
PHZH Pädagogische Hochschule Zürich	497	808	
Pädagogische Hochschule Bern	343	801	
Pädagogische Hochschule FHNW	339	*1838	*ce chiffre inclut 706 praticiens formateurs ainsi que plus de 300 directeurs de cours
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz	225	461	
Haute école pédagogique Vaud	129	186	
Pädagogische Hochschule Rorschach	84	174	
Haute école pédagogique BEJUNE	126	206	
Haute école pédagogique Fribourg	103	229	
Pädagogische Hochschule Thurgau	87	163	
Pädagogische Hochschule Wallis	43	68	
Pädagogische Hochschule Graubünden	51	83	
Alta Scuola Pedagogica Ticino	52	88	
Pädagogische Hochschule Schaffhausen	20	49	
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich	94	511	
Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach	4	30	
Total	2197	5695	

* équivalents plein temps

Tab. 2: personnel des HEP en 2005/2006 par catégorie de personnel et par formation (chiffres OFS)

		2005	2006
Professeurs	Degré secondaire II	26	20
	Degré tertiaire (hormis HES et HEU)	47	48
	Hautes écoles spécialisées: diplôme, EPG	152	160
	Diplôme HEU (hormis doctorat / habilitation)	532	688
	HEU: doctorat / habilitation	211	258
	Formation inconnue	25	1
	Total	993	1175
Autres formateurs	Degré secondaire II	265	433
	Degré tertiaire (hormis HES et HEU)	475	255
	Hautes écoles spécialisées: diplôme, EPG	151	206
	Diplôme HEU (hormis doctorat / habilitation)	686	852
	HEU: doctorat / habilitation	162	165
	Formation inconnue (vraisemblablement en majorité formation de praticien formateur)	3210	1123
	Total	4949	3034
Assistants et collaborateurs scientifiques	Degré secondaire II	27	86
	Degré tertiaire (hormis HES et HEU)	15	22
	Hautes écoles spécialisées: diplôme, EPG	91	101
	Diplôme HEU (hormis doctorat / habilitation)	162	233
	HEU: doctorat / habilitation	28	33
	Formation inconnue	29	14
Total	352	489	
Personnel administratif et technique	Total	805	996

Les chiffres de l'OFS doivent être utilisés avec la plus grande prudence (preuve en sont notamment les forts écarts qui existent entre 2005 et 2006); en effet, si les données afférentes

aux catégories «professeurs» et «assistants et collaborateurs scientifiques» semblent relativement sûres et complètes, celles relatives à la catégorie «autres formateurs» (catégorie de loin la plus importante avec un pourcentage de 80% en 2005 et de 65% en 2006) sont par contre très lacunaires (pour environ 66% des personnes figurant dans cette catégorie en 2005 et 37% en 2006, aucune information n'est fournie au sujet de la formation suivie; il s'agit en l'occurrence, très souvent, de chargés de cours au pensum minimal ou de praticiens formateurs). Il semble que, dans la statistique 2006, des clarifications et des corrections ont déjà pu être apportées par rapport à la statistique 2005.

En ce qui concerne les professeurs, 5% d'entre eux sont, selon l'OFS, titulaires d'un certificat du degré secondaire II et moins de 2% disposent d'une «formation inconnue»; 74% ont obtenu un diplôme de haute école et 76% ont suivi une formation au degré tertiaire – parmi eux, 21% seulement ont un doctorat et 22% une habilitation (ce qui correspond à une qualification similaire à celle de professeur d'université). La statistique ne donne aucune indication sur le moment où le personnel HEP a été engagé; autrement dit, on ne sait pas s'il s'agit de personnes qui, à l'origine, enseignaient à l'école normale ou de personnes engagées ultérieurement.

Dans le rapport sur les formations à l'enseignement en Suisse², quatre hautes écoles pédagogiques sont prises à titre d'exemple pour illustrer les qualifications dont disposent les formateurs ainsi que les chargés de cours: ils sont ainsi entre 3 et 32% à avoir une thèse ou une habilitation, entre 38 et 60% à être titulaires d'un diplôme de haute école, entre 14 et 40% à posséder un diplôme d'enseignement ou un diplôme disciplinaire, entre 0 et 6% à être détenteurs d'un diplôme d'école enfantine et entre 1 et 8% à avoir obtenu un autre diplôme. Les écarts de pourcentage parfois très importants montrent à l'évidence que la situation au niveau du personnel varie considérablement d'une HEP à l'autre. – Il ne serait par conséquent pas correct, méthodologiquement, de constituer une HEP «moyenne» à partir des chiffres de l'OFS et de procéder, sur cette base, à une évaluation globale de la qualification des formateurs HEP en Suisse. Néanmoins, ces chiffres montrent que, dans certaines hautes écoles pédagogiques, le pourcentage de formateurs scientifiquement peu qualifiés est relativement élevé.

D'autres éléments rendent aussi délicate une évaluation de la situation actuelle: les différences qui existent entre les diverses HEP au niveau des catégories de personnel, l'impossibilité de prendre en considération le contexte de chaque domaine disciplinaire (du fait que, jusqu'à très récemment, il n'était pas toujours possible d'obtenir une qualification de niveau haute école³) et la difficulté à saisir de façon exacte, sur le plan statistique, le nombre important de praticiens formateurs.

Les treize hautes écoles pédagogiques, qui comptent entre 71 et environ 2000 étudiants, sont proportionnellement de petites, voire de très petites hautes écoles. Vu la situation actuelle des données, on ne peut savoir s'il y a corrélation entre la grandeur des établissements de formation et la qualification des formateurs.

La nomination de nouveaux formateurs donne aux HEP la possibilité de remplacer le personnel scientifiquement moins bien qualifié. C'est pourquoi il convient, dans ce contexte, de tenir compte des pronostics de l'Office fédéral de la statistique concernant l'évolution du corps enseignant: dans ces pronostics, l'OFS ne fait pas de distinction entre hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques; des chiffres ne concernant que les formateurs HEP ne seront disponibles que pour les scénarios 2008-2017. Selon l'OFS, le corps enseignant des

² *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006* / Lehmann & al. / National Review of Educational R&D SWITZERLAND, p. 62ss, chiffres 2005 PH AG, PHZ (LU/SZ), HEP FR, PHS

³ Notamment dans les domaines suivants: didactique de certaines disciplines, éducation aux médias, pédagogie théâtrale, etc.

hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques est relativement jeune: «Seul un quart de celui-ci a plus de 55 ans. L'âge moyen est de 48 ans, soit donc 3 ans de moins que celui des professeurs des HEU. Du fait de la structure par âge actuelle, la proportion de départs est plus faible que pour les HEU et vaut actuellement 4% par année. On devrait observer ces prochaines années un léger vieillissement de la distribution par âge avec 35% de personnes de plus de 55 ans en 2016, un âge moyen augmentant à 50 ans et un taux de départs atteignant à 5% du fait du vieillissement de la distribution par âge.»⁴ Au cours des années 2007 à 2016, le taux de fluctuation annuel moyen atteindra 4% à 5% environ.

2.2 Situation visée

En ce qui concerne les formateurs chargés de la formation des enseignants, les exigences requises en matière de qualification sont définies dans les règlements de reconnaissance de diplômes. En principe, tous les formateurs doivent être titulaires d'un diplôme de haute école dans le domaine disciplinaire où ils enseignent et disposer de connaissances didactiques les habilitant à enseigner au niveau haute école⁵; mais d'autres exigences sont également posées en fonction de la formation dispensée: il s'agit en règle générale d'un diplôme d'enseignement et d'une expérience de l'enseignement pour les formateurs d'enseignants préscolaires et primaires (en ce qui concerne les formateurs en didactique, ils peuvent ne pas être titulaires d'un diplôme de haute école dans la mesure où leur aptitude dans ce domaine peut être attestée d'une autre façon) et d'un doctorat en didactique des disciplines ou d'un diplôme d'enseignement associé à une expérience de l'enseignement pour les formateurs en didactique des disciplines chargés de former les enseignants du degré secondaire I et des écoles de maturité. Les dispositions des règlements de reconnaissance de diplômes ne sont applicables que pour les formateurs qui ont été engagés cinq ans après l'entrée en vigueur de ces règlements. Ce délai de cinq ans étant écoulé, tous les formateurs nouvellement engagés doivent désormais remplir les conditions prescrites. Dans sa stratégie, la COHEP formule l'objectif suivant (2): «Les formateurs et formatrices des hautes écoles pédagogiques disposeront d'une qualification scientifique, professionnelle et didactique de haut niveau».

Si, pendant leur phase de mise en place, les HEP disposaient d'un personnel essentiellement constitué de l'ancien personnel des écoles normales, c'est-à-dire de formateurs ayant le plus souvent aujourd'hui entre 50 et 60 ans, elles doivent désormais poser d'importants jalons en vue de leur future politique de recrutement. Il s'agit en effet pour elles d'adapter leurs standards en fonction des exigences scientifiques élevées auxquelles doivent répondre aujourd'hui les bons formateurs de hautes écoles, tout en respectant impérativement leurs propres spécificités: étant donné que les études HEP, à la différence des études universitaires, impliquent un lien étroit avec la pratique, le personnel HEP doit disposer non seulement de capacités académiques mais également de qualifications appropriées dans le domaine de la pratique précisément. C'est pourquoi les HEP doivent en général exiger de leurs formateurs des capacités didactiques très élevées (notamment dans le domaine de la formation d'adultes). Dans le cadre de la formation conduisant à l'enseignement aux degrés préscolaire/primaire, par exemple, la partie consacrée à la pratique professionnelle correspond à 20-30% de la totalité des études. Les qualifications scientifiques qui peuvent être attestées par un diplôme et chiffrées statistiquement (cf. tableau page 5) ne correspondent qu'en partie aux exigences requises à l'égard des formateurs; en effet, il doit être également tenu compte des critères supplémentaires fixés en fonction de la spécialisation de ces derniers (p.ex. lien avec la

⁴ OFS, *Scénarios 2007–2016 pour les hautes écoles: II. Corps enseignant, 2007*, p. 24

⁵ Ceci concerne les filières préscolaire/primaire, secondaire I et écoles de maturité. Pour ce qui est des filières pédaogo-thérapeutiques, il suffit aux formateurs de disposer d'un diplôme dans le domaine correspondant et d'une formation postgrade qualifiée.

pratique et l'environnement scolaires, compétences effectives dans le domaine de la recherche ou compétences dans le domaine des TIC).⁶

Les HEP doivent certes développer leur politique de recrutement, mais aussi, dans l'intérêt des formateurs actuels, mettre l'accent sur une politique active de développement du personnel. Les conditions cadres pour les formateurs doivent donc être aménagées de façon à rendre les qualifications postgrades et les formations continues à la fois possibles et attrayantes. Selon le rapport Lehmann & al., la formation continue relève essentiellement de la responsabilité individuelle de chaque formateur. – Les directions des HEP devraient éventuellement assumer elles aussi une responsabilité dans ce domaine et obliger les formateurs qui ne disposent pas encore d'une qualification suffisante à l'acquérir dans les plus brefs délais.

C'est en particulier dans les plus petites institutions que les formateurs sont amenés à assumer simultanément différentes tâches. Les HEP devront à l'avenir trouver des solutions pour que les formateurs n'aient plus à se «dispenser», mais bénéficient d'une spécialisation progressive leur permettant d'accroître leurs compétences. Il convient donc en l'occurrence de mener également une réflexion sur la façon dont il est possible de remédier au fait que le corps intermédiaire des HEP – vu que ces dernières ne sont pas habilitées à délivrer des doctorats – est souvent fort restreint, voire inexistant; les hautes écoles pédagogiques doivent trouver des alternatives pour acquérir le personnel dont elles ont besoin. En ce qui concerne la didactique des disciplines, par exemple, les HEP devront développer au cours des prochaines années, dans des centres de recherche en didactique des disciplines et en collaboration étroite avec les universités, de nouvelles possibilités de qualification pour le personnel dont elles auront le plus besoin. Grâce aux offres de formation continue qu'elles auront mises au point elles-mêmes à l'intention de leurs formateurs, les HEP pourront créer également des qualifications supplémentaires dans d'autres domaines.

2.3 Problèmes constatés

La situation que connaissent les hautes écoles pédagogiques en matière de personnel – situation qui est parfois considérée comme problématique lorsque les formateurs disposent en moyenne de qualifications scientifiques inférieures à celles des formateurs des universités⁷ – est due dans une large mesure aux particularités structurelles des HEP: ainsi, une grande partie des personnes qui enseignent aujourd'hui dans les HEP sont d'anciens enseignants d'école normale. Des mesures en vue d'une qualification scientifique postgrade de ces formateurs ont certes été prises dans de nombreuses HEP, mais elles n'ont pas encore permis de transformer l'ensemble du personnel en un personnel de niveau haute école. Les HEP, qui n'existent que depuis cinq ans, sont encore de très jeunes institutions. Elles ont donc encore besoin de temps pour remplacer le personnel scientifiquement moins bien qualifié par une nouvelle génération de formateurs. En outre, elles doivent aussi prendre en compte les exigences spécifiques qui s'appliquent au personnel des HEP; ces exigences étant différentes de celles posées dans les universités, une comparaison HEP-universités ne peut être qu'infondée et inappropriée.

⁶ La HEP BEJUNE par exemple fonde, dans un document intitulé *Vision stratégique et plan de développement*, sa politique de développement du personnel sur les quatre principes suivants: recruter une nouvelle génération de formateurs en prêtant attention non seulement au niveau de qualification (doctorat, master), mais aussi aux compétences en recherche, dans les TIC et à l'articulation théorie/pratique; élever le niveau général de qualification du personnel en place, notamment par la formation doctorale en didactique et en sciences de l'éducation et par l'obtention d'un master pour les formateurs qui n'en disposent pas encore; mettre en place une organisation du travail qui favorisera progressivement les emplois à plein temps et à durée indéterminée; former le personnel en place à la recherche et aux TIC, tout en assurant l'existence d'un programme institutionnel de formation continue.

⁷ *L'éducation en Suisse – Rapport 2006*, p. 161 – Vu les écarts de pourcentage, il n'est à vrai dire pas correct, comme cela a été démontré plus haut, de parler de moyennes.

Les HEP sont certes confrontées à la nécessité d'encourager la relève. Mais comme elles ne sont pas habilitées à délivrer des doctorats, leur action est limitée dans la promotion de leur propre relève; leur coopération avec les universités s'avère donc, en l'occurrence, particulièrement importante. L'exemple de la didactique des disciplines – domaine dans lequel des travaux préparatoires sont actuellement en cours en ce qui concerne la mise en place de centres spécialisés communs incluant programmes de doctorat, filières master et offres de formation continue – montre que les HEP ont la possibilité, sans être habilitées à délivrer des doctorats, de proposer malgré tout des offres de formation appropriées à leurs formateurs.

Les HEP doivent créer une succession d'opportunités pour encourager leur propre relève et lui offrir des formations «sur mesure». Etant donné la situation structurelle qui était la leur au départ, elles doivent s'assurer que cet objectif peut être atteint en coopération avec les universités, qui sont habilitées à délivrer des doctorats (dans le domaine des hautes écoles spécialisées, une coopération plus ou moins bonne s'est instaurée dans ce sens avec les universités: les assistants HES peuvent ainsi, parallèlement à leur activité, y faire un doctorat; ils ne sont cependant qu'un petit pourcentage à profiter de cette possibilité).

2.4 Mesures à prendre et répartition des compétences

La qualification des formateurs est un domaine pour lequel, au niveau intercantonal, n'est définie – en dehors de l'application des règlements de reconnaissance de diplômes – aucune compétence particulière en matière de pilotage. C'est une tâche que doivent assumer chaque canton responsable et chaque haute école. Cette situation pourrait encore être améliorée par une coordination entre hautes écoles.

Offrir en collaboration avec les universités (dans les centres de recherche en didactique des disciplines principalement) des opportunités de qualification aux formateurs HEP à travers des filières master, des programmes de doctorat (écoles doctorales) et des offres de formation continue; double professorat notamment afin de rendre possibles le doctorat et l'habilitation	COHEP/CRUS; HEP/universités
Edicter des recommandations concernant le mandat de travail du personnel HEP, sa structuration et son réengagement, en tenant compte du mandat de prestations élargi des HEP et des compétences dont doivent attester les formateurs aussi bien sur le plan académique qu'au niveau du lien avec la profession; soutenir et favoriser une spécialisation ciblée du personnel HEP (cf. stratégie de la COHEP, points 2.1 et 4.2)	COHEP; HEP
Edicter des recommandations visant à soutenir les formateurs et les chercheurs au niveau de leur formation continue (exemple: octroi de congés scientifiques); établir des liens de coordination et de coopération entre les HEP en ce qui concerne la formation continue des formateurs et des chercheurs	HEP; COHEP; cantons responsables
Adapter les critères OFS pour la saisie statistique dans le cadre de la révision SIUS	OFS, CDIP, COHEP

3 Recherche

3.1 Situation actuelle

Sur l'initiative de la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED), le paysage suisse de la recherche – plus précisément le domaine des sciences de l'éducation – a fait l'objet en 2006 d'une expertise dans le cadre d'une étude comparative internationale de l'OCDE. Cette étude portait essentiellement sur le système de recherche et les conditions cadres institutionnelles, ainsi que sur la question de savoir dans quelle mesure la recherche en éducation, en Suisse, contribue à générer des connaissances en matière de pilotage et à favoriser le développement de la pratique scolaire. Même s'il était certifié dans le rapport que, dans l'ensemble, le système de recherche fonctionnait bien, les experts ont dressé un bilan mitigé de la situation⁸ et ont émis les critiques suivantes:

- internationalisation relativement timide de la recherche en éducation,
- traitement insuffisant de certains domaines de recherche (recherche sur le système éducatif, analyses d'effectivité et d'efficience),
- part de la recherche non empirique trop importante par rapport à la part empirique,
- effets relativement faibles des résultats de la recherche sur la politique menée dans le domaine de l'éducation et sur l'école en général.

Ces déficits étaient expliqués dans le rapport par la fragmentation du système de formation, par l'absence d'un calendrier de recherche fixé conjointement par les autorités de l'éducation et les chercheurs en éducation, et par des mécanismes de financement décourageant la concurrence. En matière d'éducation, il semblerait que les investissements de la Suisse dans le secteur Recherche & Développement se situent en dessous de la moyenne des autres Etats de l'OCDE. Le rapport recommandait notamment d'introduire une plus grande concurrence au niveau de l'attribution des projets et d'instaurer, entre les autorités de l'éducation et les chercheurs en éducation, des processus institutionnalisés pour la définition des priorités nationales. Le fait que les activités de recherche des hautes écoles et celles des instituts de recherche soient désormais mieux harmonisées a été jugé de façon positive, tout comme le fait que l'accent ait été mis davantage, ces dernières années, sur la recherche empirique.

Le rapport de l'OCDE a été critiqué par différents chercheurs en éducation ainsi que par la COHEP, et ce pour plusieurs raisons: il ne prend pas dûment en considération, par exemple, les particularités structurelles du système fédéraliste suisse (des hautes écoles); il ne tient pas suffisamment compte des structures des hautes écoles pédagogiques, et notamment de leur non-habilitation à délivrer des doctorats; et il se concentre trop fortement sur la question de savoir dans quelle mesure des connaissances en recherche sont générées pour le pilotage (centralisé) du système. Il n'en reste pas moins que la fragmentation du système de recherche est une problématique qui a aussi été mise en évidence depuis longtemps par les responsables de la politique éducationnelle et qui a conduit à plusieurs reprises à exiger, dans le cadre du mandat de prestations élargi des hautes écoles pédagogiques, davantage de coopération ainsi que la constitution d'un plus grand nombre de pôles d'excellence. Comme l'ont montré le rapport de la COHEP intitulé «Recherche et développement au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements universitaires de formation des enseignants» ainsi que le rapport remis fin 2007 par la Conférence des recteurs au Secrétariat général de la CDIP⁹, on

⁸ «...the system, as a whole, is underperforming.», National Review of Educational R&D SWITZERLAND, p. 47

⁹ Dans sa décision du 1^{er} mars 2007 relative au Masterplan Hautes écoles pédagogiques, la CDIP a décidé ceci: «Dans le cadre du mandat de prestations élargi des HEP (recherche et formation continue), la CSHEP est chargée, en plus des travaux de coordination qu'il convient d'effectuer ces prochains temps dans le domaine de

ne peut pas dire pour l'instant que les HEP aient développé un profil spécifique ou des axes de priorité en matière de recherche. Les ressources sont investies en grande partie dans de petits projets et ne sont affectées que dans une moindre mesure à des domaines thématiques clairement définis. La COHEP a édicté en 2006 des recommandations sur l'organisation des pôles de recherche¹⁰, document dans lequel elle ne fait cependant qu'évoquer les conditions générales formelles qui pourraient régir d'éventuels pôles d'excellence sans émettre de directives concrètes à propos de thèmes spécifiques.

Les HEP – à la différence des universités – sont en lien très étroit avec les problèmes complexes du quotidien scolaire et de la pratique de l'enseignement; elles sont ainsi très proches de ce qui constitue l'objet même de la recherche en éducation axée sur le champ professionnel. Elles bénéficient donc de conditions idéales en matière de recherche, que ce soit pour la récolte de données ou pour la dissémination des résultats obtenus. Les universités ne peuvent pas couvrir dans la même mesure les champs de recherche spécifiques des HEP, ce qui fait de ces dernières de véritables centres de compétences. Actuellement, le lien indispensable recherche-enseignement n'est qu'à l'état d'ébauche ou n'existe pas encore. Cela a pour conséquence que les résultats de la recherche ne se répercutent pas assez rapidement sur les autres domaines. Etant donné son lien étroit avec la pratique, le champ de recherche des HEP ne revêt pas spécifiquement une dimension internationale, mais plutôt locale, voire régionale, ce qui, encore une fois, est un des véritables atouts de ces hautes écoles.

Ces dernières années, les HEP ont multiplié leurs efforts pour disposer, en plus de leurs propres ressources, de fonds de tiers. Le rapport d'activité DORE montre qu'entre 2004 et 2006 elles ont déposé 22 demandes de subsides dans le domaine de la formation et qu'il a été répondu favorablement à 13 d'entre elles; en 2007, elles ont déposé 23 nouvelles demandes¹¹. DORE est ainsi devenu, pour les hautes écoles pédagogiques, l'une des principales sources pour l'obtention de fonds de tiers; d'ailleurs, cet instrument de promotion du Fonds national suisse est désormais connu de toutes les institutions pouvant bénéficier d'un octroi de subsides. DORE accorde également une attention toute particulière à l'encouragement des compétences en recherche auprès de la relève scientifique et soutient cette relève notamment à travers des cours. DORE est un projet qui va se poursuivre durant les années 2008-2011 (30 millions de francs sont ainsi prévus); mais d'autres programmes d'encouragement du FNS pourront aussi contribuer à mettre en place un corps intermédiaire solide dans les HEP.

3.2 Situation visée

Les hautes écoles pédagogiques mènent une recherche *axée sur le champ professionnel*, c'est-à-dire une recherche qui se conçoit en premier lieu en tant que recherche orientée vers la pratique, mais qui peut aussi être de la recherche fondamentale. Les HEP font de la recherche, élaborent des projets de développement, offrent des services (évaluations), autant d'activités qui réclament une méthodologie scientifique. La recherche doit aussi être mise en lien avec la promotion et la qualification de la relève.

Pour assurer un niveau de qualité élevé dans le domaine de la recherche, les HEP doivent établir une coopération soutenue entre elles ainsi qu'avec d'autres hautes écoles, et constituer un réseau de recherche. C'est uniquement ainsi que les petites HEP pourront elles aussi

la didactique des disciplines, d'avancer sur la voie du développement de points forts et de la coordination entre les hautes écoles pédagogiques. Un concept devra conduire à une augmentation de l'efficacité aussi bien qu'à une amélioration de la qualité au niveau de la réalisation des prestations. Un rapport sur les mesures prises ou envisagées devrait être fourni d'ici à la fin de l'année 2007.»

¹⁰ *Recommandations de la CSHEP: conditions générales pour l'organisation des pôles de recherche*; approuvées par l'Assemblée des membres de la CSHEP le 16 novembre 2006

¹¹ DO REsearch (DORE). Instrument de promotion du FNS pour la recherche orientée vers la pratique au sein des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques, *rapport d'activité 2004-2006* de la commission spécialisée DORE

garantir un niveau de qualité élevé au niveau de l'enseignement fondé sur la recherche. En collaborant avec les universités, les HEP auront la possibilité d'accéder à des grands centres de recherche, centres qui, grâce aux équipes de spécialistes dont ils disposent, peuvent traiter certains thèmes en s'appuyant sur des bases scientifiques solides. Des regroupements avec des hautes écoles étrangères seraient également judicieux dans la mesure où ils permettraient aux HEP suisses de participer à des projets européens.¹²

La constitution de pôles d'excellence et la mise en réseau des structures ne sont cependant possibles que par le biais d'un pilotage thématique. La didactique des disciplines pourrait en l'occurrence servir de modèle: en effet, grâce à des accords passés entre les HEP et avec les universités, il va être possible de mettre sur pied des centres de recherche en didactique des disciplines qui couvriront et garantiront chacun un domaine d'études et qui permettront de regrouper le savoir-faire en place dans les différentes hautes écoles – HEP et universités – pour qu'il puisse être utilisé par tous. Ces centres pourront ainsi devenir de véritables centres de compétences pour les différents domaines d'études.

En tant que conférence de recteurs, la COHEP devrait jouer ici un rôle actif et – compte tenu de l'intérêt scientifique de la question ainsi que des interrogations et thèmes formulés par les responsables politiques – encourager la constitution de pôles d'excellence dans les domaines de recherche particulièrement importants. Certains thèmes se prêtent spécifiquement bien à des coopérations, sans que cela nuise à la liberté de recherche de chaque institution; ainsi en est-il par exemple de la didactique des disciplines, de l'introduction de l'anglais en tant que 2^e ou 3^e langue étrangère, des questions liées à la mise en œuvre d'HarmoS ou encore des questions d'intégration – des questions, autrement dit, d'intérêt national et primordiales aussi pour les cantons responsables. Des projets communs dans ces domaines pourraient conduire à des activités de recherche communes, à la condition naturellement de disposer des moyens nécessaires. Quoi qu'il en soit, la constitution de pôles d'excellence ne peut se concevoir en tant que regroupement de diverses unités de recherche, voire en tant que site unique de recherche consacré à un seul thème. Constituer des pôles d'excellence signifie mener des activités de recherche certes sur un même thème, mais dans plusieurs endroits à la fois et à des conditions précises, c'est-à-dire dans le cadre d'une coopération soutenue, d'une coordination étroite et d'échanges directs. Les HEP, en tant que hautes écoles faisant de la recherche, sont aussi concurrentes et doivent donc pouvoir développer chacune un profil propre.

Il est important en outre que les résultats de la recherche menée dans les HEP puissent se répercuter non seulement sur l'enseignement, mais aussi – et de façon accrue – bien au-delà. La dissémination se fait aujourd'hui déjà relativement bien au niveau de la pratique professionnelle. Elle devrait cependant être améliorée à l'avenir non seulement au sein de la communauté de recherche, mais aussi à l'égard des enseignants, des écoles, des parents et des élèves. En effet, les HEP présentent encore d'évidentes lacunes par rapport aux universités, qui adoptent en la matière un mode de dissémination nettement meilleur. Les chercheurs des HEP doivent publier plus d'articles, notamment dans les publications *peer-reviewed*, rédiger plus d'exposés pour les congrès, etc.

Pour que la recherche puisse être menée à un haut niveau, il faut qu'elle dispose des ressources nécessaires. A moyen terme, les hautes écoles pédagogiques entendent augmenter la part consacrée à la recherche dans leur budget: selon la proposition de la Commission Recherche & Développement de la COHEP, elles devraient réserver 10% de leurs propres ressources pour la recherche et acquérir en outre des fonds de tiers.¹³ Dans ce contexte, il

¹² Pour pouvoir participer au 7^e programme-cadre de recherche de l'Union européenne, par exemple, il faut qu'au minimum trois institutions de trois pays membres ou associés postulent ensemble pour ce programme.

¹³ Sur la totalité des dépenses des HEP, la part correspondant à la recherche est aujourd'hui encore relativement minime (selon le rapport sur les données financières des HEP, elle s'élevait en 2006 à 6% des coûts d'exploitation, un pourcentage qui n'avait pas changé relativement à l'année précédente; cf. deuxième rapport de la CDIP intitulé *Coûts des filières des hautes écoles pédagogiques en Suisse en 2006* et daté du 6 novembre 2007). Le

convient de préciser que les HEP ont parfois repris des tâches qui étaient attribuées auparavant aux services pédagogiques, lesquels étaient rattachés aux départements cantonaux de l'instruction publique.

DORE, en tant que mesure spécifique du Fonds national suisse, a une durée limitée. Cela signifie que les HEP doivent de toute urgence chercher à bénéficier des subsides qu'octroie le FNS dans le cadre général de l'encouragement de projets. DORE renonce par ailleurs, dans son évaluation 2008-2011, à établir une distinction entre recherche fondamentale et recherche appliquée, pour se focaliser sur la qualité de l'approche scientifique (pertinence scientifique des questionnements, pertinence scientifique des méthodes choisies).¹⁴ Les standards scientifiques internationaux en matière de recherche s'appliquent aussi aux HEP; la recherche qu'elles mènent doit donc être de qualité égale à celle menée dans les autres hautes écoles.

3.3 Problèmes constatés

a. Problèmes structurels

Le fait que les hautes écoles pédagogiques ne sont pas habilitées à délivrer des doctorats crée pour ces dernières, dans le domaine de la recherche, des conditions de départ différentes de celles des universités.¹⁵ Il est ainsi plus difficile pour les HEP de développer un véritable corps intermédiaire, de l'entretenir et de former elles-mêmes des chercheurs compétents. Vu qu'elles ne sont pas habilitées à délivrer des doctorats, les HEP ont besoin des universités pour pouvoir faire de la recherche en éducation – laquelle, rappelons-le, est une de leurs tâches principales; il faut toutefois noter que les universités ne sont pas ancrées dans la pratique scolaire. Etant donné leur situation spécifique, les HEP ne peuvent assumer elles-mêmes la socialisation scientifique de leurs chercheurs; cette socialisation ne peut se faire que dans les universités ou en collaboration avec elles. De leur côté, les représentants des hautes écoles pédagogiques constatent qu'il manque généralement aux diplômés universitaires des connaissances approfondies de l'école et de la classe. Les HEP ont donc aussi besoin de toute urgence de personnes ayant elles-mêmes étudié dans une HEP. Pour toutes ces raisons, il est indispensable qu'une étroite collaboration s'installe entre universités et hautes écoles pédagogiques; elles pourraient alors bénéficier de leurs compétences respectives, qui sont complémentaires. Ce qu'il importe en premier lieu, c'est de permettre le passage d'un bachelor HEP à un master universitaire et de garantir que les études déjà effectuées puissent être prises en compte de façon appropriée.

Ces conditions de départ représentent un défi de taille en matière de développement du personnel: il faut en effet créer des alternatives en termes de motivation, ce qui peut notamment obliger les HEP à verser au corps intermédiaire un salaire nettement plus élevé que dans les universités. Il faut toutefois se demander si les HEP sont absolument tenues de former leur personnel scientifique dans le cadre de leurs propres structures. Les recommandations de la CDIP relatives à la formation des enseignants et aux hautes écoles pédagogiques partent du principe que la fonction première des HEP est d'assurer la formation des enseignants; la qualification scientifique de leur propre personnel constituerait donc une nouvelle tâche. Si elles devaient véritablement l'assumer, cela entraînerait la mise en place d'offres spécifiques au niveau master et l'octroi de l'habilitation à délivrer des doctorats, c'est-à-dire précisément ce à quoi aspirent les HEP. Cela équivaudrait, en matière de politique éducationnelle, à un changement radical de paradigme.

rapport sur l'éducation en Suisse précise cependant que, sur cette part, seuls 50% correspondent effectivement à la recherche, 35% se rapportant au domaine «développement» et 10% au domaine «évaluation».

¹⁴ Rapport d'activité DORE 2004-2006

¹⁵ Cf. également la stratégie de la COHEP (1.3: «Œuvrer afin que les HEP soient habilitées à délivrer des doctorats»; 3.6: «Augmenter, à moyen terme, le budget de la recherche à 10% du budget des HEP»; 3.7: «Procéder à une augmentation des moyens alloués aux projets de recherche par l'acquisition de fonds».)

Les hautes écoles pédagogiques dépendent donc des universités et doivent tisser avec elles – plus précisément avec leurs facultés des sciences de l'éducation – des liens étroits de coopération dans le domaine de la recherche. Ceci ne se fait pas sans heurts actuellement et le danger existe que les deux types d'institution restent peu performants dans le domaine de la recherche en éducation alors qu'ils pourraient l'être beaucoup plus en coordonnant ou en regroupant leurs compétences. Les HEP ont par ailleurs une certaine crainte à collaborer avec les universités, car cette collaboration comporte des risques: en effet, si de leur côté elles offrent un lien direct avec le champ professionnel et mettent à disposition ressources et matériel, les universités, elles, offrent aux étudiants la possibilité de préparer un doctorat, puis une habilitation. Les HEP peuvent donc s'attendre à ce que ces derniers, une fois leur doctorat ou leur habilitation en poche, choisissent une chaire dans une université plutôt qu'un poste dans une HEP. Autre danger de cette collaboration avec les universités: les prestations des HEP peuvent perdre de leur visibilité du fait que c'est une chaire universitaire qui, à chaque fois, est chargée de la direction des études.

Pour pouvoir exploiter au maximum leurs possibilités de mener une recherche de haut niveau dans les domaines des sciences de l'éducation et de la didactique des disciplines, les HEP doivent impérativement internationaliser cette recherche. Elles n'ont en l'occurrence pas la tâche facile puisqu'elles n'ont qu'un accès limité aux programmes postgrades. Leurs contacts sur le plan international ne sont aujourd'hui que très ponctuels, ce qui ne fait que rendre plus difficile encore une reconnaissance à l'échelon international de la recherche qu'elles mènent.

Accorder aux hautes écoles pédagogiques le droit de délivrer des doctorats est un point qui ne figure pas au centre des discussions actuelles. Il s'agit en effet de conserver à ce niveau, également dans le nouveau paysage suisse des hautes écoles, une distinction entre les universités et les HES/HEP. Les HEP restent donc confrontées à l'obligation de mener des activités de recherche (reconnues à l'échelon international) dans des conditions structurelles difficiles, et ce tout en devant répondre aux standards fixés pour les hautes écoles.

b. Fragmentation de la recherche

Le nombre de hautes écoles pédagogiques étant relativement élevé, le personnel actif dans la recherche se trouve réparti dans de nombreuses petites unités qui ne disposent chacune que de moyens financiers limités, ce qui entraîne automatiquement une fragmentation de la recherche. Regrouper les ressources ou réduire les thèmes de recherche aux domaines les plus importants n'est pas quelque chose qui peut être décrété au niveau de la politique éducative, mais qui doit se faire sur une base volontaire et en tenant compte des thèmes nationaux spécifiques. Cette démarche est cependant encore peu fréquente, car les chercheurs, du fait de la situation de concurrence, hésitent encore très souvent à coopérer entre eux ou ont peur de voir leur liberté compromise par la nécessité de développer des thèmes prioritaires pour répondre aux exigences posées au niveau du pilotage politique. Cette fragmentation de la recherche dans le cadre des hautes écoles pédagogiques a pour conséquence que les résultats obtenus ne bénéficient pas d'une reconnaissance extérieure suffisante et que la recherche menée dans ces institutions n'est elle non plus pas dûment reconnue et prise en considération.

c. Recherche axée sur le champ professionnel

Les HEP doivent mener une recherche axée sur le champ professionnel, qui profite en premier lieu au système scolaire suisse et qui permette surtout de développer la pratique professionnelle. Elles doivent, dans ce domaine, réussir à prouver leur crédibilité non seulement au sein du paysage suisse des hautes écoles mais également sur le plan international. Pour, notamment, augmenter leurs chances d'obtenir des subsides de recherche, les HEP demandent que la délimitation artificielle établie entre recherche fondamentale et recherche appliquée soit abolie.

d. Subsidies

Etant donné que les activités de recherche vont encore augmenter ces prochaines années, la situation de concurrence devrait elle aussi s'intensifier pour les agences d'encouragement de la recherche ainsi que pour le programme DORE. Les investissements de départ indispensables à l'ouverture de nouveaux champs de recherche et les fonds généralement nécessaires au développement d'importants projets de recherche entraînent aujourd'hui déjà de longs délais d'attente pour l'octroi de subsides.

3.4 Mesures à prendre et répartition des compétences

Dans sa stratégie, la COHEP fixe les objectifs suivants: (3) «La recherche et le développement au sein des hautes écoles pédagogiques répondront, sur le plan qualitatif et quantitatif, aux exigences du Masterplan HEP de la CDIP» et (6) «Les hautes écoles pédagogiques disposeront de chaires de didactique disciplinaire qu'elles géreront en collaboration avec les universités».

Développer des thèmes prioritaires de recherche qui soient d'intérêt national et qui soient pertinents pour la formation des enseignants (réseaux de compétences dans le domaine de la recherche en éducation) et mettre en place, à cet effet, des groupes de chercheurs; utiliser en priorité les moyens consacrés à la recherche pour le développement de ces points forts ¹⁶	COHEP; HEP; départements recherche
Promouvoir la relève à travers des <i>joint ventures</i> avec les universités afin de créer des filières master et de pouvoir délivrer des doctorats (chaires de didactique disciplinaire communes, écoles doctorales en Suisse romande, collèges doctoraux en Suisse alémanique)	COHEP/CRUS; HEP/universités; cantons responsables
Augmenter à moyen terme de 10% la part consacrée à la recherche dans les budgets des hautes écoles (fonds de tiers non inclus) ¹⁷	Cantons responsables; HEP
Lancer un appel d'offres sur les grands questionnements de la recherche par le biais de la politique éducationnelle intercantonale et cantonale; générer un savoir systémique dans les HEP	CDIP, cantons responsables; HEP/universités
Initier périodiquement des évaluations externes (p.ex. étude OCDE)	CDIP, CORECHED
Mobiliser à la fois la politique éducationnelle et les sciences de l'éducation pour augmenter les chances d'obtenir des subsides de recherche (objectif à moyen terme: établir un point fort national «recherche en éducation») (correspond aux points 6.1 et 6.2 de la stratégie de la COHEP)	Cantons responsables; HEP/universités
Donner aux formateurs HEP, dans la mesure où ils sont dûment qualifiés, la possibilité de suivre des semestres de recherche, comme c'est le cas pour les formateurs des universités.	HEP, cantons responsables

¹⁶ Cf. également la stratégie de la COHEP, point 3.1: «Faire de la recherche disciplinaire une compétence clé des hautes écoles pédagogiques dans le domaine de la recherche et du développement. Mettre en place des pôles de recherche importants au niveau national pour la formation des enseignantes et enseignants en coopération avec les autres hautes écoles (réseaux de compétences créés dans le contexte de la recherche en éducation, coopération entre les HEP, les universités et les HES).»

¹⁷ A la différence du Masterplan Hautes écoles pédagogiques, il est explicitement indiqué ici que les fonds de tiers doivent être acquis *en plus* de ces 10% – ceci sur recommandation de la Commission Recherche & Développement de la COHEP, laquelle aimerait ainsi inciter davantage les HEP à acquérir des fonds de tiers (ce qui correspond aux points 3.6 et 3.7 de la stratégie de la COHEP).

4 Pratique d'admission

4.1 Situation actuelle

En matière d'admission, les hautes écoles pédagogiques appliquent actuellement – conformément aux possibilités offertes par les règlements de reconnaissance et les textes législatifs des cantons responsables – des conditions souvent différentes. Cette situation se reflète dans la statistique correspondante de l'OFS: en 2006 et en 2007, 60% des étudiants HEP inscrits dans la filière préscolaire/primaire étaient titulaires d'une maturité gymnasiale; ce pourcentage variait cependant selon les établissements d'environ 30% à presque 100%. Alors qu'il était encore de 68% en 2001 et de 71% en 2002, le pourcentage d'étudiants détenteurs d'une maturité gymnasiale a entamé une diminution progressive durant les années suivantes.

Si les chiffres de l'OFS relatifs aux étudiants HEP titulaires d'une maturité gymnasiale semblent relativement fiables, il est par contre très difficile d'obtenir des informations plus précises sur les conditions remplies par les autres étudiants HEP: les données relevées ne correspondent pas, du point de vue de leur classement, aux règlements de reconnaissance, lesquels mentionnent de façon exhaustive les formations donnant accès aux HEP et fixent le niveau de formation générale requis.

S'il est en outre difficile de se faire une image précise des étudiants qui fréquentent les HEP, c'est parce qu'aucune distinction n'a été faite, dans les chiffres relevés, entre les étudiants qui ont été admis sur la base du nouveau droit et ceux qui l'ont été sur la base de l'ancien droit (règlement de reconnaissance en vigueur avant la révision de 2005). De même, il n'a pas été fait de différence entre les étudiants inscrits dans la filière préscolaire et ceux inscrits dans la filière préscolaire/primaire; or les conditions d'admission ne sont pas tout à fait semblables pour les uns et pour les autres. Les cantons sont par ailleurs libres d'admettre ou non les étudiants sans maturité gymnasiale; les exigences fixées par les règlements de reconnaissance sont en effet des exigences minimales et les HEP peuvent aussi n'admettre que les étudiants titulaires d'une maturité.

	Maturité gymnasiale	Brevet d'enseignement primaire	Diplôme d'une école du degré diplôme avec expérience pratique attestée	CFC	Maturité professionnelle	Formation professionnelle supérieure et HES	Autre certificat/diplôme suisse	Certificat/diplôme étranger	Examen d'admission complet réalisé par la haute école	Admission autorisée par la haute école sans examen
Degrés préscolaire/primaire en général	60%	0%	12%	1%	5%	2%	11%	2%	7%	0%
Degré secondaire I en général	74%	7%	1%	0%	1%	1%	6%	3%	6%	0%
Degré secondaire II (écoles de maturité) en général	79%	3%	0%	0%	0%	1%	3%	12%	1%	1%
Logopédie	45%	23%	2%	0%	2%	0%	23%	4%	0%	0%
Psychomotricité	56%	9%	0%	1%	0%	0%	33%	1%	0%	0%
Enseignement spécialisé en général	7%	57%	1%	0%	0%	0%	30%	5%	0%	0%

Tab. 4 a: pourcentage d'étudiants HEP au niveau diplôme, bachelor ou master, selon la filière d'études et le mode d'admission (chiffres OFS 2006)

	Maturité gymnasiale + passerelle maturité prof.-université	Brevet d'enseignement primaire	Diplôme d'une école du degré diplôme avec expérience pratique attestée	CFC	Maturité professionnelle	Formation professionnelle supérieure et HES	Autre certificat/diplôme suisse	Certificat/diplôme étranger	Examen d'admission complet réalisé par la haute école	Admission autorisée par la haute école sans examen
Degrés préscolaire/primaire en général	60%	0%	12%	1%	5%	2%	10%	2%	8%	0%
Degré secondaire I en général	75%	7%	0%	0%	1%	1%	5%	4%	7%	0%
Degré secondaire II (écoles de maturité) en général	80%	3%	0%	0%	0%	1%	3%	12%	1%	0%
Logopédie	56%	18%	2%	0%	2%	0%	16%	5%	0%	1%
Psychomotricité	56%	5%	8%	1%	1%	1%	17%	11%	0%	0%
Enseignement spécialisé en général	10%	56%	1%	0%	0%	1%	28%	4%	0%	0%

Tab. 4 b: pourcentage d'étudiants HEP au niveau diplôme, bachelor ou master, selon la filière d'études et le mode d'admission (chiffres OFS 2007) – en gras: différence de plus de 5% par rapport à l'année 2006 (une évaluation portant exclusivement sur les nouveaux étudiants inscrits en 2007 confirme pour l'essentiel l'ordre de grandeur des chiffres mentionnés)

Les directives de janvier 2007 concernant la mise en œuvre de la maturité spécialisée, option pédagogie, ont permis de définir plus clairement les conditions d'admission appliquées jusque-là pour les étudiants souhaitant entrer dans une HEP sans avoir suivi la voie habituelle (les candidats doivent attester, à travers un examen complémentaire, que leur niveau de connaissances est équivalent à celui requis dans le cadre de la maturité spécialisée, option pédagogie).¹⁸ On peut partir de l'idée que cet examen se fera désormais, dans les différentes institutions, de façon plus harmonisée et que la population estudiantine sera de la sorte aussi, grâce à des directives édictées au niveau de la politique éducationnelle, moins disparate.

Si l'accès aux universités suisses se fait habituellement par le biais de la maturité gymnasiale, certaines d'entre elles pratiquent également l'admission sur dossier, qui est associée à un examen d'admission ou à une procédure de «validation des acquis»; l'accès à la formation d'enseignant n'est ainsi pas réglementé de manière uniforme dans l'ensemble du paysage suisse des hautes écoles. Il faut relever cependant que la part d'étudiants admis dans les universités sans maturité gymnasiale reste infime¹⁹, tandis qu'elle s'élève à 40% dans les HEP.

¹⁸ La maturité spécialisée, option pédagogie – telle qu'elle est prévue dans le *règlement de juin 2003 concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale* – sera proposée pour la première fois à partir de janvier 2008 dans les cantons de BS et de BL. Sa reconnaissance n'a cependant pas encore été prononcée par la CDIP. En janvier 2007, le Comité de la CDIP a approuvé des directives concernant la mise en œuvre de la maturité spécialisée, option pédagogie, directives qui peuvent être utilisées à titre provisoire pour les années scolaires 2007/2008 à 2009/2010. Cette mise en œuvre devra, d'ici à fin 2009, faire l'objet d'une évaluation, ceci en vue de la promulgation de directives définitives qui devraient entrer en vigueur dès l'année scolaire 2010/2011. – Le *règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale* a été partiellement révisé le 26 octobre 2007, ce qui a permis de préciser les dispositions relatives à la maturité spécialisée et à ses différentes options possibles, ce qui inclut également l'option pédagogie.

¹⁹ En 2006, la proportion d'étudiants non titulaires d'une maturité gymnasiale dans les universités s'élevait à 4,9% (certificats/diplômes étrangers non inclus). Dans ces 4,9% sont toutefois également compris les diplômés HES et les détenteurs de diplômes d'enseignement, les personnes ayant réussi l'examen passerelle maturité professionnelle-université, etc. La proportion d'étudiants ayant été admis sur la base d'un examen d'admission s'élevait, quant à elle, à moins de 1,5%. En ce qui concerne les HEP, il est possible que la catégorie assez importante des étudiants admis sur la base d'un «autre certificat/diplôme suisse» inclue aussi des diplômés HES ou des détenteurs d'un diplôme d'enseignement.

4.2 Situation visée

Les règlements de reconnaissance de diplômes édictés par la CDIP fixent les exigences minimales que les étudiants doivent remplir pour être admis dans les différentes filières d'enseignement, la voie d'accès ordinaire pour toutes ces filières étant la maturité gymnasiale ou un certificat équivalent. En ce qui concerne la filière préscolaire/primaire, d'autres alternatives sont toutefois possibles.²⁰ Si les conditions d'admission ont, dans l'ensemble, été précisées lors de la révision des règlements en 2005, celles concernant les étudiants non titulaires d'une maturité ont été explicitement conservées: un examen complémentaire doit permettre à ces étudiants de prouver que leur niveau de connaissances générales correspond au niveau requis: niveau «maturité spécialisée, orientation pédagogie» pour la filière préscolaire/primaire et niveau «passerelle maturité professionnelle-université» (laquelle donne l'accès général aux hautes écoles) pour la filière secondaire I. Les cantons responsables définissent en détail, dans leurs textes législatifs respectifs, la façon dont les conditions d'admission doivent être aménagées pour leurs filières HEP. Lehmann & al. montrent à quoi ressemblent ces réglementations cantonales ou régionales et à quel point elles peuvent parfois diverger.

Si, actuellement, les conditions d'admission varient d'une HEP à l'autre, c'est parce que ces dernières avaient la possibilité, jusqu'à fin 2007, d'ouvrir des filières sur la base de l'ancien droit. Cette situation va changer puisque, d'ici à 2011 au plus tard, le passage au nouveau système devra être achevé, ce qui signifie qu'il n'y aura plus dans les HEP que des étudiants admis sur la base de la nouvelle réglementation.

Même s'il est possible d'accéder aux filières HEP par d'autres voies, la maturité gymnasiale doit rester, pour toutes les HEP et pour toutes les filières d'enseignement, la voie d'accès ordinaire. Cela signifie, d'une part, que le pourcentage d'étudiants non titulaires d'une maturité doit être maintenu à un niveau relativement bas et, d'autre part, que des efforts doivent être entrepris pour attirer les gymnasiens doués vers des études HEP. Il faut, autrement dit, ancrer dans l'esprit du public l'idée que la norme pour accéder aux HEP est la maturité gymnasiale.

Des efforts supplémentaires devront encore être fournis dans un proche avenir pour que l'admission des étudiants non titulaires d'une maturité gymnasiale se fasse dans toutes les HEP sur la base des mêmes conditions (niveau maturité spécialisée pour la filière préscolaire/primaire et niveau maturité gymnasiale pour la filière secondaire I), ce qui devrait permettre de pallier le manque de rigueur qui prévalait jusqu'alors en la matière.

4.3 Problèmes constatés

Que l'accès aux HEP puisse continuer à se faire à des conditions particulières correspond à la volonté politique des cantons – et les HEP n'hésitent pas à pratiquer ce type d'admission. La formation d'enseignant est traditionnellement une formation synonyme d'ascension sociale dans le sens où les étudiants inscrits dans les filières d'enseignement sont souvent issus de couches sociales inférieures et culturellement moins favorisées que les étudiants des universités. Ainsi, en 2005, la proportion d'étudiants appartenant aux couches sociales moyennes et

²⁰ Règlement de reconnaissance préscolaire/primaire, art. 5, al. 2: «Peuvent être admises aux études:

a. les personnes titulaires d'une maturité spécialisée, orientation pédagogie, reconnue et
b. les personnes titulaires d'un certificat délivré par une école de culture générale (ECG) reconnue, d'un diplôme d'une école du degré diplôme (EDD) reconnue, obtenu après une formation de trois ans, ou d'un diplôme d'une école supérieure de commerce (ESC) reconnue, de même que les personnes disposant d'une maturité professionnelle ou d'un diplôme obtenu après une formation professionnelle reconnue d'au moins trois ans et suivie d'une activité professionnelle de plusieurs années. Ces personnes doivent toutefois, avant le début des études, attester à travers un examen complémentaire que leur niveau de connaissances est équivalent à celui acquis dans le cadre de la maturité spécialisée, orientation pédagogie.»

Les personnes non titulaires d'une maturité gymnasiale peuvent également accéder à la filière secondaire I. Elles «doivent toutefois, avant le début des études, réussir un examen complémentaire attestant qu'elles possèdent un niveau de connaissances générales équivalent à celui de la maturité gymnasiale».

inférieures s'élevait à 50% dans les HEP et à 41% dans les universités, et la proportion d'étudiants appartenant aux couches sociales supérieures à 31% dans les universités et à 19% dans les HEP.²¹ Les HEP exercent donc aussi un attrait particulier sur les étudiants qui ne souhaitent pas, ou ne peuvent pas, suivre la voie de la maturité gymnasiale. L'expérience montre en l'occurrence que la possibilité, pour les HEP, d'admettre dans leurs filières des personnes n'ayant pas suivi la voie d'accès ordinaire conduit à un élargissement précieux de leur population estudiantine – la condition étant toutefois que les dispositions des règlements de reconnaissance soient respectées et que l'aptitude aux études supérieures des personnes n'ayant pas suivi la voie habituelle soit équivalente à celle des personnes ayant obtenu la maturité gymnasiale.²² Il n'est pas possible, sans une étude fondée, de dire si les personnes qui sont admises dans les HEP sans avoir suivi la voie d'accès ordinaire réussissent moins bien leurs études ou deviennent des enseignants moins compétents. Il n'en reste pas moins que des conditions d'admission «équivalentes et similaires à celles des universités», telles qu'elles sont exigées dans la stratégie de la COHEP, et valables sur l'ensemble de la Suisse ne correspondent aucunement à la volonté politique des organes responsables des hautes écoles pédagogiques et ne sont (pour le moment) pas réalistes. Ces différences de réglementation en matière d'admission permettent aux étudiants qui n'ont pas obtenu l'accès dans une HEP en raison de leur formation préalable ou parce qu'ils n'ont pas réussi l'examen d'entrée d'être admis, sous certaines conditions, dans une autre HEP. Cela a pour conséquence que les hautes écoles pédagogiques qui exigent en principe une maturité gymnasiale sont de plus en plus sous pression et peuvent être amenées à revoir leurs conditions d'admission «à la baisse».

La pratique d'admission actuelle présente un danger dans le sens où elle peut inciter à penser que le niveau d'exigence des HEP tend à être moins élevé (et donc non équivalent à celui des universités); ces institutions que sont les «hautes écoles pédagogiques» pourraient ainsi, en particulier à l'intérieur du monde des hautes écoles, perdre de leur prestige. Elle présente également un danger dans le sens où elle entrave la perméabilité entre les hautes écoles (passage des HEP aux universités); les universités se différencient en effet souvent des HEP et n'acceptent d'ouvrir leurs portes aux étudiants HEP qu'à des conditions très strictes.

Les problèmes susmentionnés sont encore accentués par le fait que les règlements de reconnaissance de la CDIP règlent de façon spécifique l'accès aux HEP dans deux domaines: le préscolaire et l'enseignement spécialisé (nouveau: pédagogie spécialisée avec orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé). Les personnes détentrices d'un ancien diplôme d'école normale peuvent ainsi accéder à la filière pédagogie spécialisée qui est une filière master. Autrement dit, la possibilité est donnée d'accéder à des études de master avec un certificat du degré secondaire II et sans avoir à passer par le niveau bachelor. Les personnes titulaires d'un ancien diplôme de maître d'école enfantine ou de maître de travaux manuels et d'économie familiale peuvent par ailleurs elles aussi accéder à des études de master, alors qu'elles ne seraient même pas autorisées à suivre des études de bachelor dans une université.

En ce qui concerne la filière préscolaire, il suffit d'un certificat d'école de culture générale pour y accéder; aucun examen complémentaire n'est exigé²³. Cette filière bénéficie ainsi d'un statut tout à fait particulier qui, compte tenu du concordat HarmoS (cycle élémentaire), doit être reconsidéré. – Encore une fois, il s'agit ici d'une filière de niveau haute école; il est donc

²¹ OFS, *Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses. Publication principale de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s 2005*. Ces tendances sont également mises en évidence par Denzler & al.

²² Selon une étude de la PH Rorschach, les étudiants non titulaires d'une maturité gymnasiale réussissent aussi bien leurs études que les étudiants titulaires d'une maturité gymnasiale.

²³ Règlement de reconnaissance préscolaire/primaire, art. 5, al. 3: «Si la formation conduit à un diplôme d'enseignement dans le degré préscolaire uniquement, peuvent être admises également les personnes titulaires d'un certificat délivré par une école de culture générale (ECG) reconnue ou d'un diplôme d'une école du degré diplôme (EDD) reconnue, obtenu après une formation de trois ans.»

indispensable que les étudiants qui y accèdent attestent d'une aptitude aux études supérieures suffisante.

4.4 Mesures à prendre et répartition des compétences

Harmoniser les examens complémentaires auxquels doivent se soumettre les étudiants qui n'ont pas suivi la voie d'accès ordinaire, c'est-à-dire qui ne sont pas titulaires d'une maturité gymnasiale (niveau général: maturité spécialisée, orientation pédagogie pour les degrés préscolaire/primaire; passerelle maturité professionnelle-université pour le degré secondaire I) HEP; cantons responsables

Faire en sorte que les exigences minimales fixées dans les règlements de reconnaissance soient systématiquement respectées²⁴; procéder à des évaluations externes dans le cadre des contrôles servant à vérifier périodiquement que les conditions de reconnaissance sont remplies HEP; CDIP (commissions de reconnaissance)

Lancer un projet intercantonal permettant d'établir le degré de réussite, au niveau des études (et de l'activité professionnelle), des diplômés HEP titulaires et non titulaires d'une maturité gymnasiale CDIP, cantons responsables

Mener auprès des enseignants et des directeurs de gymnase un travail d'information visant à inciter les gymnasiens (doués) à choisir la profession enseignante COHEP; enseignants et directeurs de gymnase

Adapter les critères OFS pour la saisie statistique dans le cadre de la révision SIUS OFS, CDIP, COHEP

5 Gestion de la qualité

Les hautes écoles pédagogiques devront à l'avenir être accréditées sur le plan institutionnel, à l'instar des autres hautes écoles. Pour obtenir une accréditation conforme à la nouvelle loi sur les hautes écoles, toute haute école devra notamment disposer d'un système d'assurance qualité qui garantisse un degré de qualité élevé en matière d'enseignement, de recherche et de prestations.

5.1 Situation actuelle

Les règlements de reconnaissance de diplômes de la CDIP comportent des exigences minimales concernant les buts, les contenus et la durée de la formation, les conditions d'admission ainsi que la qualification des formateurs et des praticiens formateurs, ce qui permet de garantir que les standards minimaux fixés pour la formation des futurs enseignants soient respectés partout en Suisse. Par contre, les règlements de la CDIP ne fixent aucune prescription concernant la gestion de la qualité dans les hautes écoles pédagogiques. Les démarches des HEP allant dans ce sens sont certes jugées positives dans le cadre des procédures de reconnaissance, mais ne sont toutefois pas déterminantes pour ce qui est de la décision de reconnaissance.

²⁴ La COHEP fait preuve de pondération lorsqu'elle aborde la question de l'admission dans sa stratégie (objectif 8): «Les conditions d'admission aux hautes écoles pédagogiques seront équivalentes et similaires à celles des universités».

Pourtant, toutes les HEP ont à ce jour implémenté un système d'assurance qualité ou sont en train d'en constituer un. C'est ce que montre un aperçu réalisé en 2007 par le Groupe de travail Développement de la qualité de la COHEP. Cet aperçu fournit une présentation des processus de développement et de gestion de la qualité actuellement en cours dans dix hautes écoles, et permet de voir dans quelle mesure les HEP se distinguent ou se rejoignent sur ce point:

- Sur le plan organisationnel, la qualité est une responsabilité qui incombe principalement à l'état-major du rectorat et du prorectorat.
- On constate de grands écarts dans les ressources financières et le personnel dont disposent les HEP: entre 185% (gestion, collaboration scientifique et assistance) et 7% (poste d'évaluation), ce qui correspond à un montant allant de moins CHF 10'000.- à CHF 80'000.-, voire 120'000.- par année²⁵.
- La moitié des HEP disposent d'une stratégie qualité s'appliquant à l'ensemble de l'institution; 20% ont une stratégie partielle valable par domaine de prestations.
- 80% des institutions se réfèrent à des solutions déjà existantes (par ex. ISO, eduQua, EFQM), avec une préférence marquée pour EFQM. A ce jour, une HEP bénéficie d'une certification ISO, et une autre d'une certification eduQua. Les HEP en Suisse romande sont en train de développer une procédure commune allant dans la direction du système EFQM.

Lors de son Assemblée des membres des 12 et 13 mars 2008, la COHEP a adopté des recommandations pour la planification, le développement et l'implémentation d'un système de gestion de la qualité. Bien que ces recommandations, élaborées par le Groupe de travail Développement de la qualité de la COHEP, se réfèrent au modèle EFQM, elles laissent aux hautes écoles pédagogiques toute liberté quant au choix du système.

Les hautes écoles spécialisées suisses bénéficient déjà d'une assez longue expérience en matière de systèmes d'assurance qualité et de gestion de la qualité. La KFH propose de ne pas adopter un modèle unique partout²⁶, mais considère qu'il lui incombe plutôt de développer, avec la participation des HEP, une culture de la qualité, de mettre à leur disposition des instruments et de leur apporter aide et soutien. Dans ce but, elle a publié sur Internet un catalogue d'évaluation, devant servir d'instrument de diagnostic. La mise en œuvre se fera toutefois de manière indépendante dans chaque institution. A ce jour, certains éléments ont été implémentés et institutionnalisés pratiquement partout; il s'agit de l'évaluation de l'enseignement, de l'évaluation des collaborateurs et de l'évaluation de projet dans le domaine de la recherche, ce travail se faisant en grande partie avec les standards EFQM. Le développement de la qualité se conçoit dans les hautes écoles spécialisées comme une tâche de gestion, qui sert de démarche préliminaire à une accréditation ultérieure conforme à la nouvelle loi sur les hautes écoles. L'adoption des actes législatifs correspondants (directives d'accréditation des HES, ordonnance sur l'accréditation, convention sur l'accréditation) pose les fondements nécessaires à la réalisation des procédures d'accréditation des filières d'études HES depuis 2007.

Fin 2006, la Conférence universitaire suisse a édicté des directives pour l'assurance qualité à l'intention des universités; ces directives s'inspirent des standards ENQA²⁷. Chaque

²⁵ Notons que 40% des personnes interrogées estiment que le mandat qualité n'est pas suffisamment doté de moyens avec les pourcentages de poste dont il dispose actuellement.

²⁶ Une analyse des systèmes en partie très différents a révélé que l'approche EFQM répond à pratiquement toutes les exigences.

²⁷ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA Guidelines)* du *European Network for Quality Assurance*, standards dont l'application avait été recommandée en 2005 dans le Communiqué de Bergen par les Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur en vue de la mise en œuvre de la déclaration de Bologne.

université doit introduire un système d'assurance qualité intégré dans la stratégie globale de la haute école, en respectant certaines prescriptions minimales. Si l'assurance qualité doit tenir compte de toutes les tâches clés des universités, elle demeure toutefois premièrement du ressort de l'établissement. Chaque institution peut donc introduire un système d'assurance qualité correspondant à ses besoins spécifiques. La version révisée de juin 2007 des directives de la CUS pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires suisses doit certes permettre l'accréditation des institutions universitaires, mais son but est essentiellement de mettre l'accent sur la qualité des systèmes d'assurance qualité.

5.2 Situation visée

En vertu de l'art. 63a de la Constitution fédérale, la Confédération et les cantons veillent ensemble à la garantie de l'assurance de la qualité dans l'espace suisse des hautes écoles. Cette disposition se retrouvera dans la future loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE), qui posera les fondements de l'assurance qualité de même que ceux de l'accréditation des universités, des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques:

Art. 23 Assurance et développement de la qualité

¹ *L'assurance de la qualité vise à garantir que les hautes écoles et les autres institutions du domaine des hautes écoles répondent à des exigences élevées en matière d'enseignement, de recherche et de services et développent leur qualité de manière continue.*

² *L'assurance de la qualité incombe aux hautes écoles et aux autres institutions du domaine des hautes écoles.*

³ *A cet effet, les hautes écoles et les autres institutions du domaine des hautes écoles créent et mettent en oeuvre un système d'assurance de la qualité, dont elles vérifient périodiquement l'efficacité²⁸.*

A l'avenir, toutes les hautes écoles de droit public, et donc également les hautes écoles pédagogiques, devront obtenir une accréditation institutionnelle. L'accréditation institutionnelle constituera notamment une condition préalable pour l'obtention non seulement de subventions fédérales (dont les hautes écoles pédagogiques ne peuvent pas bénéficier), mais aussi probablement de contributions intercantionales; elle sera également nécessaire pour être habilitée à porter le titre d'université ou de haute école spécialisée. L'accréditation institutionnelle consistera principalement à vérifier l'assurance qualité d'une haute école, le système d'assurance de la qualité devant garantir:

- 1. la qualité de l'enseignement, de la recherche et des services et une qualification appropriée de leur personnel;*
- 2. une direction et une administration efficaces;*
- 3. un droit de participation approprié des personnes relevant des hautes écoles;*
- 4. la promotion dans les faits de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes dans l'accomplissement de leurs tâches;*
- 5. la prise en compte du développement économiquement, socialement et écologiquement durable dans l'accomplissement de leurs tâches;*
- 6. un contrôle de la réalisation de leur mandat²⁹.*

Les directives d'accréditation des HES et les directives de la CUS portant sur l'accréditation, édictées en 2007, font déjà apparaître ce qui sera vraisemblablement appliqué, par analogie, après adoption de la LAHE, pour l'ensemble des hautes écoles. Pour obtenir une accréditation institutionnelle, il faudra notamment remplir certains critères formels (nombre minimal de professeurs au bénéfice d'un engagement fixe, exigences minimales posées à l'activité de recherche, respect des directives de Bologne).

²⁸ Cf. LAHE, version du 12 septembre 2007 (projet de consultation).

²⁹ Art. 26, al. 1a, projet LAHE.

Le système d'assurance qualité constituera une condition préalable à une accréditation conforme à la nouvelle loi sur les hautes écoles, ce qui met donc clairement les hautes écoles pédagogiques dans l'obligation d'orienter déjà maintenant progressivement leur assurance qualité en fonction des futures prescriptions de la loi. Chaque HEP doit percevoir la gestion de la qualité comme une tâche de gestion prioritaire, qui doit porter sur le développement de toute l'institution. Cela signifie que les responsables de la qualité doivent travailler en étroite collaboration avec le rectorat, et que les tâches de l'assurance qualité (évaluation interne périodique de l'enseignement, des filières d'études, des procédures d'évaluation des performances des étudiants, de la recherche, des prestations fournies, etc., ainsi que, lorsque cela s'avère nécessaire, l'exécution d'une évaluation externe) doivent être connues de tout le personnel de la HEP concernée. L'essentiel, c'est que l'établissement rende compte, dans la transparence, de sa façon de procéder et des résultats obtenus par les mesures d'assurance qualité qu'il a prises.

Aujourd'hui, les standards ENQA sont déterminants et systématiquement appliqués sur le plan international, d'où la nécessité pour les HEP de s'aligner aussi sur ces standards-là. L'assurance qualité doit se concevoir comme une tâche de gestion à part entière. Ainsi, il faut que des instruments soient développés dans le cadre de la COHEP et qu'un débat soit engagé sur leur application et les expériences engrangées dans ce contexte. Cependant, c'est bien à chaque établissement qu'il reviendra de décider de l'implémentation d'un système donné.

5.3 Problèmes constatés

Une majorité de hautes écoles pédagogiques appliquent à l'heure actuelle le modèle EFQM. Ce modèle de référence issu du milieu scolaire n'est certes pas spécifique aux hautes écoles, mais il couvre les exigences des hautes écoles pédagogiques. Il ne faut pas édicter une recommandation demandant à toutes les HEP d'adopter l'approche EFQM; il est plutôt indiqué de s'orienter d'après les prescriptions de la future accréditation pour les hautes écoles et de laisser aux différentes HEP le soin de les mettre en œuvre. Cette solution permettra de mieux tenir compte des spécificités (culturelles) des institutions ainsi que des différences qui existent entre les institutions. D'un autre point de vue, il faut aussi préciser que seule l'application d'un instrument unique permettrait d'obtenir une évaluation des performances (*benchmarking*) vraiment sérieuse parmi les HEP. Cette option serait avantageuse puisqu'elle permettrait de comparer directement certains domaines, comme l'enseignement par exemple. Cependant, il est à noter que les HEP doivent aussi avoir la possibilité, étant donné qu'elles sont encore relativement jeunes, de se fixer des objectifs correspondant à leur développement spécifique.

Il s'avère judicieux et même nécessaire d'opter pour une combinaison d'auto-évaluation interne et d'évaluation externe (périodique), telle que celle pratiquée actuellement dans le cadre de la procédure de reconnaissance de la CDIP. Toutefois, il est absolument indispensable de veiller à ce que l'objectivité soit garantie en cas d'évaluation externe. Dans un espace restreint et relativement fermé comme celui des HEP suisses, il risque d'y avoir coalition d'intérêts; avoir recours à des experts étrangers dans le cadre de la procédure de reconnaissance doit permettre d'y remédier.

Dans le domaine des hautes écoles pédagogiques, il est d'ailleurs relativement difficile de déterminer qui doit définir les objectifs à atteindre dans le cadre d'un processus de développement de la qualité; en d'autres termes, il s'agit de savoir quel doit être exactement le rôle, dans ce contexte, du canton / de l'organe responsable, et ce qu'il faut comprendre par «autonomie» des hautes écoles. On peut s'attendre à ce que la Conférence suisse des hautes écoles prenne des dispositions correspondantes dans la future réglementation.

Dans le futur paysage des hautes écoles, les HEP feront l'objet d'une accréditation institutionnelle – à l'instar des universités et des hautes écoles spécialisées – mais pas uniquement; en effet, indépendamment de cela, la reconnaissance des diplômes par la CDIP se poursuivra

vraisemblablement même après l'entrée en vigueur de la nouvelle législation sur les hautes écoles. La reconnaissance d'un diplôme constitue en effet une reconnaissance professionnelle, et repose sur l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de 1993, qui restera applicable. En tant que futurs employeurs, les cantons ont tout intérêt à disposer d'un système propre, plus développé, de contrôle de la qualité dans le domaine des professions réglementées de l'enseignement ainsi que dans celui des professions de la pédagogie spécialisée. Cela signifie que les hautes écoles pédagogiques devront désormais tenir compte tant du cadre légal s'appliquant aux hautes écoles et portant sur l'accréditation (l'accent est mis sur l'institution) que des règlements de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes (l'accent est mis sur le diplôme professionnel). A noter toutefois que la reconnaissance des diplômes continuera d'être déterminante en ce qui concerne la mobilité professionnelle.

5.4 Mesures à prendre et répartition des compétences

L'objectif 4 de la stratégie de la COHEP est le suivant: «Les hautes écoles pédagogiques disposeront de systèmes d'assurance et de développement de la qualité dans tous leurs domaines de prestations», objectif qui est complété par le point 4.1: «Introduire un système d'assurance et de développement de la qualité dans tous les domaines de prestations (y compris la recherche) des hautes écoles pédagogiques. Ce système comprendra également l'évaluation des performances».

A court terme: faire figurer dans les règlements de reconnaissance une disposition précisant que l'introduction d'un système d'assurance et de développement de la qualité fait partie des conditions minimales devant être remplies pour obtenir une reconnaissance (solution transitoire jusqu'à l'adoption de l'accréditation conformément à la LAHE)

CDIP

Garantir des ressources en personnel et en moyens financiers suffisantes pour l'assurance qualité

HEP; cantons responsables

6 Perspectives

6.1 Evolution de la profession enseignante et développement des catégories de diplômes

Dans le programme de travail de la CDIP du 12 juin 2008, il est précisé qu'il faut: *revoir la catégorisation et les profils de compétence des professions enseignantes à la lumière des défis actuels (notamment HarmoS, pédagogie spécialisée); adapter les règlements de reconnaissance des diplômes.* Le 8 mai 2008, le Comité de la CDIP a chargé le Secrétariat général de la CDIP d'élaborer des variantes pour le développement des catégories de diplômes habilitant à enseigner aux degrés préscolaire et primaire, l'objectif étant d'harmoniser dans une plus large mesure l'étendue de l'habilitation à enseigner (disciplines + degrés d'enseignement). Le Secrétariat général de la CDIP doit baser ses travaux sur le chapitre préparé par le Groupe de travail Masterplan Hautes écoles pédagogiques pour le rapport consécutif au Masterplan (chapitre consacré au développement des catégories de diplômes mais qui, entre-temps, a été supprimé du masterplan) et y associer non seulement les représentants des hautes écoles pédagogiques, mais aussi les chefs des services cantonaux de la scolarité obligatoire et les représentants de l'association ECH. Il pourra également recourir aux travaux préliminaires de la Commission Formation de la COHEP.

Indépendamment du développement des catégories de diplômes d'enseignement, il sera nécessaire, dans un proche avenir, d'adapter le règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire. Il s'agira, sur la base du concordat HarmoS, de prendre en compte les exigences minimales auxquelles doit répondre la formation enseignante en ce qui concerne notamment le cycle élémentaire et l'introduction précoce de l'enseignement des langues étrangères.

Cette prochaine révision sera aussi l'occasion de préciser l'art. 3, al. 5, de façon à ce que les exigences posées en matière de recherche soient conformes à la pratique suivie actuellement en matière de reconnaissance (décisions du Comité de la CDIP).

En vue de l'accréditation prévue par la future loi sur les hautes écoles (LAHE), le groupe de travail recommande d'introduire une disposition obligeant les hautes écoles à disposer d'un système d'assurance qualité.

Qualification des praticiens formateurs: le groupe de travail propose en outre que soit élaboré un profil relatif à une formation complémentaire «praticien formateur HEP», formation que la CDIP pourrait reconnaître sur la base du règlement du 17 juin 2004 concernant la reconnaissance de diplômes ou certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement.

6.2 Profils de compétences pour la profession enseignante

Dans la perspective des différentes réformes, il convient de procéder, du côté de la CDIP, à un vaste état des lieux des exigences requises à l'égard de la profession enseignante. A partir de là, il s'agira de développer, pour la profession enseignante, des profils de compétences généraux et spécifiques aux différents degrés d'enseignement, sur la base desquels il sera possible d'établir des critères d'évaluation pour la formation des enseignants. Devront en l'occurrence être harmonisés trois concepts: un profil d'exigences relatif à la profession, un profil de compétences relatif aux enseignants et, résultant des deux premiers, un profil relatif à la formation. On pourra alors développer l'ensemble des dispositions relatives à la reconnaissance des diplômes (reconnaissance professionnelle). Cette nouvelle génération de règlements de reconnaissance de diplômes devra prendre en compte l'accréditation prévue par la future loi sur les hautes écoles; les procédures de reconnaissance de diplômes devraient ainsi présenter un degré de couverture élevé avec l'accréditation de programmes/filières (comme c'est déjà le cas aujourd'hui), même si ce n'est pas là l'objet essentiel sur lequel elles portent.

Les profils de compétences permettent de répondre à un des postulats posés dans le rapport intitulé «Avenir de la profession enseignante»:

«Dans l'optique de l'harmonisation et du développement de la qualité, il faut élaborer au niveau national pour la profession enseignante, des profils de compétences, articulés selon des aspects généraux du champ d'activités et selon des aspects spécifiques aux différents degrés scolaires. Ces profils permettront ensuite d'établir des critères évaluable pour la formation des enseignantes et enseignants. Ce travail doit se fonder sur une vision claire de l'école comme lieu de travail moderne. Ce faisant, il faut tenir compte d'éléments tant structurels (catégories d'enseignant-e-s) que relevant des contenus (disciplines, groupes de disciplines, niveau dans les différentes disciplines). Il faut s'efforcer en particulier de développer, parallèlement à la formation académique, une approche et une réflexion scientifiques qui accompagnent durablement l'exercice de l'activité enseignante, afin d'instaurer ainsi une vision de la profession où le lien avec la science devient un principe du quotidien professionnel. En outre, un profil actuel des compétences de la profession enseignante doit inclure la capacité de travailler en équipe et de collaborer avec des professionnels du contexte scolaire ou avec les parents.»

Les hautes écoles pédagogiques constitueront, à côté des représentants des cantons, des écoles/directions d'école et des associations faïtières d'enseignants, d'importants partenaires dans l'élaboration des profils de compétences – ce que la COHEP anticipe d'ailleurs dans sa stratégie au point 4.3: «Veiller à ce que la COHEP participe au développement de standards professionnels pour la formation des enseignantes et enseignants.»

Bibliographie

A. Bases légales et recommandations

CDIP

Recommandations du 26 octobre 1995 relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques

Déclaration du 28 octobre 2005 concernant l'éducation au mouvement et la promotion de l'activité physique à l'école

Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

Règlement du 26 août 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I

Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire

Règlement du 4 juin 1998 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité

Règlement du 3 novembre 2000 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles de logopédie et des diplômes de hautes écoles de psychomotricité

Règlement du 12 juin 2008 concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé)

Règlement du 27 août 1998 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement spécialisé

Directives du Conseil suisse des hautes écoles spécialisées du 5 décembre 2002 pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques

Directives du 30 avril 2007 pour la mise en œuvre de la maturité spécialisée, orientation pédagogie

Règlement du 12 juin 2003 concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale

Directives du 28 janvier 2008 pour la prise en compte des études déjà effectuées dans le cadre de la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignants des degrés préscolaire/primaire et secondaire I, des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité et des diplômes de hautes écoles de logopédie et de psychomotricité

Confédération

Loi fédérale du 6 octobre 1995 sur les hautes écoles spécialisées (LHES), version du 4 octobre 2005

Loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE), version du 12 septembre 2007 (projet mis en consultation)

Directives du DFE du 4 mai 2007 pour l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études (directives d'accréditation des HES)

Convention du 23 mai 2007 entre le Département fédéral de l'économie et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique sur la délégation à des tiers de l'examen et de l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études

(convention sur l'accréditation des hautes écoles spécialisées)

Ordonnance du DFE du 4 mai 2007 sur la reconnaissance des agences chargées de l'examen et de l'accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'études (ordonnance sur les agences d'accréditation des HES)

COHEP

Recommandations de la CSHEP concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner, Berne 2007

Recommandations de la CSHEP: conditions générales pour l'organisation des pôles de recherche; approuvées par l'Assemblée des membres de la CSHEP le 16 novembre 2006

Recommandations de la CSHEP relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles, Berne 2007

CUS

Directives du 28 juin 2007 de la Conférence universitaire suisse pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires en Suisse (directives pour l'accréditation)

Directives du 7 décembre 2006 pour l'assurance qualité dans les hautes écoles universitaires suisses

Directives internationales

European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki 2005

Glasgow Declaration, Starke Universitäten für ein starkes Europa, EUA, 2005

The framework of qualifications for the European Higher Education Area, Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 19-20 May 2005

B. Etudes et rapports

Bucher Beat, Michel Nicolet: Profession enseignante – lignes directrices, sous-projet sur mandat de la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Etudes et rapports 18B CDIP, Berne 2003

Bucher Beat, Michel Nicolet: Profession enseignante – lignes directrices, thèses émises par la Task force «Perspectives professionnelles dans l'enseignement» de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), base de discussion, Berne 2003

Office fédéral de la statistique (éditeur), La formation des futurs enseignants en Suisse, étudiants et diplômés 2006, Stéphane Cappelli, Neuchâtel 2007

Office fédéral de la statistique, Scénarios 2007-2016 pour les hautes écoles: II. corps enseignant, Neuchâtel 2007

Office fédéral de la statistique, Corps enseignant 2005/06: scolarité obligatoire et degré secondaire II, Neuchâtel 2008

COHEP, Stratégie de la COHEP 2007-11: Objectifs, mesures et activités, 13/14 juin 2007

Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse: Rapport fondamental approuvé par l'Assemblée des membres de la COHEP les 14/15 novembre 2007

Criblez Lucien, Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II: Rapport final à l'intention de la CDIP, 2002

Denzler, Stefan, Ursula Fiechter und Stefan C. Wolter, Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden, Universität Bern, Februar 2005

Denzler, Stefan, Stefan C. Wolter, Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule, Diskussionspapier, Januar 2008

DO REsearch (DORE). Instrument de promotion pour la recherche orientée vers la pratique réalisée au sein des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques. Rapport d'activités 2004-2006, Commission spécialisée DORE

Educational Research and Development in Switzerland. Country Background Report on behalf of the Swiss Conference for Research in Education (SKBF), Aarau 2006

Eurydice, Quality Assurance in Teacher Education in Europe, March 2006

Forneck Hermann J., Die Forschung der pädagogischen Hochschulen wirkt in der Isolation, NZZ vom 10. September 2007

Recherche et développement au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements universitaires de formation des enseignants, CSHEP, janvier 2006

HEP BEJUNE, Vision stratégique et plan de développement. Rapport du rectorat, 2006

Herzog, Walter, Silvio Herzog, Andreas Brunner, Hans Peter Müller: Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen, Bern/Stuttgart/Wien 2007

Kamm, Esther, Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen, Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses, Profession und Fallverstehen 02, Bern 2007

Commission des communautés européennes, Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, Bruxelles, 3 août 2007

Lehmann, Lukas, Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement, Expertise effectuée sur mandat de la Commission Formation de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP), Berne 2006

Lehmann Lukas, L. Criblez, T. Guldemann, W. Fuchs, D. Périsset, Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung 2006, Aarau 2007

Lehmann, Lukas, L. Criblez, Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz, Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung, Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (3), 2007

National Review of Educational R&D SWITZERLAND, OECD 2007

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Rapport «Avenir de la profession enseignante», Analyse des changements dans la profession enseignante et conclusions pour le renforcement des professions de l'enseignement, 27 juin 2007

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Coûts des filières des hautes écoles pédagogiques en Suisse en 2006, deuxième rapport, 6 novembre 2007 [en allemand seulement]

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Masterplan Hautes écoles pédagogiques du 18 janvier 2007, approuvé le 1^{er} mars 2007 par l'Assemblée plénière

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias du 1^{er} mars 2007

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, L'éducation en Suisse 2006, Aarau 2006

Education au développement durable: plan de mesures 2007–2014, une publication coproduite par le Secrétariat général de la CDIP et les offices fédéraux suivants: Office fédéral du développement territorial, Office fédéral de l'environnement, Direction du développement et de la coopération, Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, Office fédéral de la santé publique, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, avril 2007