

LA RÉFORME SOUS LA LOUPE

L'application du processus
de Bologne
à l'Université de Lausanne

Direction de publication:
Léonore Porchet

Recherche et rédaction de l'étude:
Carolina Carvalho Arruda

Direction de rédaction de l'étude:
Dominique Gigon, Sonia Page, Léonore Porchet

Rédaction des recommandations:
Julien Bocquet, Léonore Porchet, Joanna Oulevay,
Géraldine Bouchez, Mélanie Glayre, Ariane Mermoud,
Camille Goy, Etienne Kocher, Valmir Rexhepi, Thomas Fournier,
Christelle Michel, Guillaume Reymondon, Tristan Dupont,
Apolline Anor, Julien Lobsiger

Direction de rédaction des recommandations:
Julien Bocquet, Léonore Porchet

Imprimeur:
ARTS GRAPHIQUES Favre & Winteregg SA
Imprimé sur du papier recyclé 100%

Graphisme:
Selim Cherif

2011 Edité par la Fédération des associations d'étudiant-e-s
de l'Université de Lausanne (FAE)

www.unil.ch/fae

REMERCIEMENTS

Le présent exposé a nécessité le concours d'un certain nombre de personnes actives au sein de l'Université de Lausanne, mais aussi extérieures à l'institution, sans qui cette publication n'aurait pas vu le jour.

Avant tout, nous tenons à remercier toutes les personnes - membres des corps enseignant et étudiantin et du personnel administratif et technique de l'Université - qui nous ont accordé leur témoignage: Alain Clémence (professeur ordinaire - SSP), Micheline Cosinschi (professeure associée - FGSE), Anne Biemann (doyenne lettres), Olivier Bianchi (adjoint de faculté - lettres), Jean-Pierre Hornung (directeur de l'Ecole de médecine), Winship Herr (directeur de l'Ecole de biologie), Pierre-Yves Brandt (professeur ordinaire - FTSR), Ghislaine Cestre (professeure ordinaire - HEC), Antoinette Charon Wauters (responsable du Service des relations internationales), Gilbert Isler (responsable du Service des affaires socio-culturelles), Nathalie Janz (adjointe de direction), Danielle Chaperon (vice-rectrice), Dominique Arlettaz (recteur), Romain Felli (ancien membre du Comité des géographes), Julien Wicki (ancien secrétaire général de la FAE) et Benoît Gaillard (ancien membre de l'AEL). Leur récit nous a permis de retracer l'histoire de la mise en application des directives de la réforme de Bologne à l'intérieur des facultés de l'université.

Nous tenons également à exprimer notre profonde reconnaissance à Carine Carvalho, à Gaële Goastellec et à Magdalena Rosende, dont les suggestions et conseils ont été primordiaux pour le démarrage de la recherche. De même à Sonia Page, à Léonore Porchet et à Dominique Gigon, coprésident-e-s de la FAE, pour leur encadrement et leurs précieux commentaires tout au long du parcours.

Nous souhaitons ensuite remercier Valérie Braun (Bureau de statistiques - Unil), Jacques Babel (Office fédéral des statistiques) et Alberto Vazquez (Service de l'orientation et conseil - Unil) pour avoir pris le temps de nous recevoir et de nous fournir de chiffres servant à appuyer nos propos.

Enfin un grand merci à Valentin Lonfat, à Valentin Blein et à Fabrice Lambelet pour leur travail de retranscription d'entretiens.

Quant à elle, le FAE tient à remercier tout particulièrement l'auteure de cette étude, Carolina Carvalho Arruda, pour la qualité de l'entier de son travail et le grand engagement dont elle a fait preuve tout au long du processus. La FAE souhaite également témoigner sa gratitude aux ancien-ne-s et actuel-le-s membres de son Bureau, ainsi qu'à son secrétaire général Julien Bocquet pour le temps considérable et les efforts qu'ils/elles ont mis au service de cette publication. De même, elle tient à exprimer sa profonde gratitude à tou-te-s les délégué-e-s qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration et à l'écriture des recommandations de cet ouvrage. Enfin, elle remercie chaleureusement le graphiste Selim Cherif pour son intérêt marqué pour ce travail et sa grande disponibilité, qui ont permis de mettre superbement en valeur l'immense travail de toutes les personnes citées précédemment.

TABLE DES MATIÈRES

Préambule de la FAE

Sonia Page, Dominique Gigon et Léonore Porchet

Résumé

1. Introduction	12
2. Contexte historique	14
2.1. L'histoire récente des réformes universitaires en Suisse	14
2.1.1. Les critiques adressées au processus de réforme	14
2.1.2. L'absence d'un débat politique préalable	15
2.2. L'Université de Lausanne et la Déclaration de Bologne: la genèse d'une réforme	16
2.2.1. Les directives de la Conférence universitaire suisse (CUS)	17
2.2.2. Le réseau Bologne	17
2.2.3. La Commission Bologne à l'Université de Lausanne	19
3. Cadre méthodologique	22
3.1. Notre objectif: poser les premiers jalons pour un futur bilan de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne	22
3.2. Notre projet: comprendre les particularités dans l'application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne	22
3.2.1. Hypothèse de départ	23
3.2.2. Notre démarche	24
4. Cadre analytique	26
4.1. Les réformes dans la réforme : une mise en application différenciée au niveau des Facultés	26
4.1.1. La Faculté des sciences sociales et politiques: une mise en œuvre pionnière et structurée	27
4.1.2. La Faculté des lettres: un travail d'Hercule inachevé	29
4.2. Les réformes dans la réforme: une mise en application différenciée au niveau des Facultés	32
4.2.1. L'absence d'encadrement effectif dans l'application de la réforme dans les facultés	32
4.2.2. Beaucoup à faire en peu de temps	33

4.2.3. Les moyens financiers employés pour la réforme	35
4.2.4. Le système de crédits ECTS: une directive inapplicable	36
4.3. De la consultation à la participation directe: le rôle indéfini attribué aux représentant-e-s d'étudiant-e-s	38
4.3.1 Chaque faculté, une tradition	38
4.3.2 La faculté des lettres: un débat conflictuel	39
4.3.3 Une exception qui confirme la règle: le cas de la FGSE	40
4.4. Une modularisation «modulable»: un outil pour préserver l'ancien dans le nouveau	42
4.4.1. Des modèles très distincts...	42
4.4.2. ...pour un même résultat.	43
4.4.3. Une réflexion tardive sur les objectifs de formation	44
4.5. Pouvons-nous parler de scolarisation des études à l'Unil?	45
4.5.1. Les changements de la qualité des études depuis la réforme	46
4.5.2. La réforme de Bologne: l'occasion manquée de renverser la dynamique de la scolarisation.	47
4.6. La mobilité: l'élément oublié du processus de réforme	49
4.6.1. Les anciennes barrières à la mobilité persistent après la réforme	50
4.6.2. Les chiffres de la mobilité en Suisse depuis la réforme de Bologne	51
4.6.3. Les chiffres de la mobilité pour l'Université de Lausanne: une augmentation à peine perceptible	52
4.6.4. Une évolution en dehors du processus de Bologne	56
4.6.5. La mobilité lors du passage entre le bachelor et le master	
5. Conclusion	59
6. Bibliographie	60
7. Annexes	62
<hr/>	
Recommandations de la FAE	66

PRÉAMBULE

L'OCCASION DE POURSUIVRE SON ACTION MILITANTE

La Fédération des associations d'étudiant-e-s de l'Université de Lausanne est la faitière des associations de faculté de l'Unil (Association de étudiant-e-s en lettres, Associations des étudiant-e-s en sciences sociales et politiques, Comité HEC, Association des étudiant-e-s en théologie, Association des étudiant-e-s en sciences des religions, Association des étudiant-e-s en géosciences, Association des étudiant-e-s en médecine de Lausanne, Association des étudiant-e-s en Biologie, Association des étudiant-e-s en sciences criminelles et association des étudiant-e-s en droit). La FAE est une association politique mais apaisante, dont les buts sont de défendre les droits des étudiant-e-s de l'Université de Lausanne, de les représenter auprès des instances dirigeantes universitaires et cantonales et de leurs proposer certains services. De plus, la FAE est membre de l'Union des étudiant-e-s de Suisse (UNES) et est donc également active au niveau national.

Le projet de faire une publication à propos de l'application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne est née dans le courant du semestre de printemps 2009. A la suite de la parution de l'enquête CRUS-UNES Etudier après Bologne: le point de vue des étudiant-e-s, qui présente une évaluation de la satisfaction quant au cursus de ceux/celles-ci sous Bologne, la FAE a senti le besoin de mener une réflexion plus précise sur la situation de Lausanne. En effet, l'enquête CRUS-UNES, s'il elle est précieuse, traite de toutes les Hautes écoles et en fait un panorama, sans cependant citer les lieux d'étude. De plus elle ne présente que le point de vue des étudiant-e-s, sans se pencher sur l'application elle-même. A partir de là, la FAE a décidé de mener une enquête précise sur l'application de la réforme à l'Université de Lausanne, en interrogeant ceux qui ont mené ce travail. Connaître la manière dont la formation a été modifiée par l'implémentation du processus de Bologne et cibler les problèmes, dont certains conséquents, ont constitué le point de départ de cette réflexion. La FAE espérait de cette recherche qu'elle lui apporte des éléments critiques quant à cette application, à savoir les éventuelles différences entre les facultés, les problèmes rencontrés durant le processus et les lacunes encore

existantes. Elle souhaitait également pouvoir soumettre des recommandations aux autorités facultaires, universitaires et cantonales.

Parallèlement, une telle publication doit lui permettre d'informer la communauté universitaire, notamment les étudiant-e-s, sur ses conditions d'études et ainsi la sensibiliser aux éventuels problèmes à résoudre.

Pour mener à bien ce projet, une chercheuse a été engagée. Il était important pour la FAE de donner la chance à une mémorante, dont le souvenir de son parcours d'enseignement était encore proche, et de choisir une personne sensible aux questions de politique de la formation. Nous avons trouvé cette chercheuse en la personne de Carolina Arruda Carvalho. Une des seules directives donnée a été de mener des entretiens auprès des personnes qui ont appliqué la réforme et de couvrir, si possible, l'ensemble des facultés de l'Université. Pour le reste, une liberté académique très large lui a été accordée. Engagée en septembre 2009, la recherche et l'écriture se sont achevées en mars 2011. La chercheuse a été encadrée par trois co-président-e-s successifs/ves de la FAE - Dominique Gigon, Sonia Page et Léonore Porchet.

Mentionnons également que cette publication est l'occasion pour la FAE de poursuivre son action militante dans le cadre du processus de Bologne. En effet, dès les prémises de sa mise en place, la réforme inspira une méfiance certaine aux représentant-e-s étudiant-e-s lausannois-e-s et plus généralement suisse-sse-s. Si les implications économiques d'un système d'enseignement commun à l'Europe était clairement établie à l'époque, la dimension sociale, l'impact sur la qualité des études et sur la qualité de vie des étudiant-e-s, ainsi que les bouleversements que le processus de Bologne allait apporter dans la relation au savoir, composait un ensemble assez dense d'inconnues pour que la FAE, dans un premier temps, ait marqué son opposition au processus tel que proposé. Ne pouvant stopper un mouvement d'une telle ampleur, la FAE, face au choix fait par d'autres associations d'étudiant-e-s en Suisse de se retirer entièrement des instances participatives, a privilégié une posture d'acceptation critique face à la réforme, ainsi qu'une participation active aux débats qui ont suivis son application.

La FAE engage donc à lire les constats et les recommandations exprimés par cette publication comme s'inscrivant dans une réflexion engagée dès la signature du traité.

En effet, après avoir suivi de près les aléas de la réforme à l'université, la FAE est à même de dresser un portrait de la situation du point de vue de l'étudiant-e.

La présente étude montre que tout n'est pas négatif dans cette réforme. Certains aspects de celle-ci peuvent être considérés comme des avancées non négligeables. Le travail fait sur les cursus a permis par exemple de rendre les études plus cohérentes et d'engager une réflexion sur l'enseignement, aux seins des unités et des facultés, qui n'avait pas eu lieu depuis longtemps. Il faut reconnaître que nous avons aujourd'hui une vision plus claire de ce que représentent les études universitaires, notamment pour les étudiant-e-s.

Cependant, la réforme a dragué avec elle certains principes et systèmes inapplicables ou mal ajustés à la réalité lausannoise. Ainsi, la critique est sévère quant à la façon dont la réforme a été implantée à l'Université de Lausanne. Le manque de conciliation entre les acteurs de l'université et l'urgence avec laquelle la réforme a été amenée ont engendré une série de dérèglements qui sont, aujourd'hui encore, pénalisants pour la plupart des étudiant-e-s. La succession des « systèmes de transition », les essais, les ratés, dus à une modification trop rapide et trop grossière des cursus, imposent à la plupart des étudiant-e-s de l'Université de Lausanne de mener à bien leur parcours universitaire au sein d'une structure qui n'est pas adaptée à la réalité de leurs conditions d'études. Aujourd'hui encore, six ans après sa mise en place et alors que la troisième volée de master est sur le point de quitter l'institution, une nouvelle refonte des cursus est engagée dans plusieurs facultés...

Il s'agit maintenant de prendre bonne note de cet échec, et de tout mettre en place pour que ce qui s'annonce comme une deuxième tentative d'adaptation de la réforme à l'Université de Lausanne, se solde cette fois par une réussite.

La présente étude ouvre certaines pistes de réflexions en ce sens. Notamment en dressant le constat suivant: certains éléments de l'ancien système d'étude étaient plus adaptés et la réponse n'est pas toujours dans l'invention, mais peut se trouver dans la réinvention ou la reprise de fonctionnements qui ont fait leur preuve par le passé. Nous pensons notamment aux questions liées aux validations, aux examens ou encore à la liberté académique du point de vue des étudiant-e-s.

Il s'agit peut-être aussi d'aller contre la tendance affichée par d'autres universités suisses ou étrangères et de considérer que l'Université de Lausanne présente des spécificités qui ne se retrouvent nulle part ailleurs.

Plus important encore, il ne faut pas reproduire les erreurs des années précédentes et ainsi prendre garde d'impliquer, sans exception, tous les acteurs/trices de l'université dans les décisions. La publication démontre précisément que les facultés qui ont privilégié une participation active des différents corps selon un processus de décisions démocratiques sont celles qui ont aujourd'hui les systèmes les moins problématiques.

Enfin, il faut aussi que les étudiant-e-s qui font en ce moment leurs études dans un système encore imparfait puissent bénéficier de facilités et de souplesses, notamment dans les questions liées à la rigidité des cursus, aux examens, ou au temps maximum de la durée des études. Il y a maintenant cinq ans que des étudiant-e-s pâtissent d'un système en perpétuelle modification, quelques fois pour des résultats dramatiques.

La FAE espère que cette publication pourra être utile à ces acteurs/trices. Elle se veut un outil à la prochaine étape de ce travail. Nous espérons qu'elle permettra de poursuivre le dialogue au sujet de la réforme de Bologne avec les instances dirigeantes, les autres associations et l'ensemble des étudiant-e-s. Nous espérons également donner une impulsion à d'autres associations d'étudiant-e-s dans d'autres hautes Ecoles, afin que, enfin, là aussi, une véritable réflexion sur la réforme de Bologne soit menée avec les étudiant-e-s.

RÉSUMÉ

En 2009, la Fédération des associations d'étudiant-e-s de l'Université de Lausanne (FAE) a jugé important de faire le point sur la mise en place de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne (Unil). La présente publication est, ainsi, le résultat de plusieurs mois d'une recherche effectuée principalement sur la base d'entretiens semi-directifs avec les acteurs/-trices ayant pris part à ce processus. L'intérêt était, alors, porté sur les changements survenus dans l'organisation des études à l'Université de Lausanne lors du passage au nouveau système de Bologne. Il n'était pas de l'intention de la FAE de faire un bilan complet de la réforme, mais tout simplement de comprendre, en y posant un regard critique, les étapes de son application.

Il ressort de cette étude que les facultés ont pu garder une importante marge de manœuvre, puisqu'elles ont pu conduire la réforme de manière autonome vis-à-vis non seulement de la direction de l'Unil, mais aussi des pratiques menées dans d'autres hautes Ecoles universitaires. Cela concerne, entre autres, l'adoption du système de crédits ECTS, le processus de modularisation des cursus, les modes d'évaluation des étudiant-e-s.

Or, cette manière différenciée de mener la réforme a rendu difficile la comparabilité de l'enseignement supérieur, autant entre les facultés de l'Unil qu'entre celle-ci et les autres universités suisses et européennes. De plus cette autonomie a souvent été perçue comme l'absence d'un encadrement plus conséquent de la part des autorités fédérales et universitaires, ce qui a créé un certain «état d'urgence» dans lequel les facultés ont dû mettre en place la réforme.

Cette publication rend compte aussi de la participation des représentant-e-s des étudiant-e-s à la production de mesures pédagogiques et à la prise de décision lors de la réforme, en démontrant que leur degré d'implication varie d'une faculté à l'autre. En d'autres mots, au sein de chaque faculté, l'interaction entre les représentant-e-s des corps professoral, intermédiaire et étudiant ainsi que les membres du décanat se fait de manière distincte

et en suivant des pratiques et normes différentes. C'est en partie à cause du faible encadrement de la part des instances de décisions, ainsi que d'une certaine difficulté de dialogue entre les corps étudiantin, intermédiaire et enseignant, que le processus de modularisation n'a pas toujours été conduit en poursuivant les objectifs de formation, mais en fonction d'autres impératifs auxquels se confrontaient les autorités facultaires au moment de la réforme de Bologne. Sans une indication précise de ce qui devrait être un module, et en devant partir, pour la plupart, d'un complexe programme d'études déjà en place et qui présentait une certaine «lourdeur», les facultés se sont servies de cette modularisation pour préserver les traits principaux de leurs anciens plans d'études, tout en les transposant dans une nouvelle architecture compatible avec les directives de la Déclaration de Bologne.

Cette réflexion sur le suivi des objectifs de formation nous a menée à prendre en compte la question de la scolarisation des études supérieures, et à constater que cette dernière ne peut pas être évitée sans que les objectifs de formation soient clairement définis et que les modes d'évaluation soient adaptés en fonction.

Enfin nous constatons que la construction des diplômes bachelor et master constitue un nouvel obstacle au projet de mobilité des étudiant-e-s, qui vient s'ajouter aux difficultés déjà présentes dans l'ancien système: la reconnaissance par l'Unil des enseignements suivis ailleurs, les questions bureaucratiques liées à l'immigration, le financement des études dans la ville d'accueil, etc. Ainsi l'augmentation des chiffres de la mobilité à la suite de la réforme de Bologne est un objectif qui n'est toujours pas atteint. Pour le moment l'unique effet de l'application de la réforme de Bologne en ce qui concerne la mobilité semble être l'augmentation de l'attrait de l'Unil auprès d'étudiant-e-s d'autres horizons.

1. INTRODUCTION

La présente publication s'intéresse aux changements survenus dans l'organisation des études à l'Université de Lausanne (Unil) lors du passage au nouveau système de Bologne.

Ce nouveau système d'études est entré en vigueur dans les universités suisses à partir de l'adoption des directives de la Déclaration de Bologne. Celle-ci a été signée le 19 juin 1999 par 28 ministres européen-ne-s et le secrétaire d'État suisse Charles Kleiber, marquant ainsi le départ pour une grande réforme de l'enseignement supérieur en Europe. Les éléments fondamentaux qui caractérisent cette réforme sont l'introduction de deux cursus universitaires, un bachelor et un master, la généralisation du système de crédits ECTS (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits¹), un processus comparable d'évaluation de la qualité de l'enseignement et l'encouragement de la mobilité des étudiant-e-s, des chercheur/-euses et des enseignant-e-s. L'objectif était alors d'homogénéiser les différents systèmes d'enseignement en cours dans le continent, en vue de simplifier la comparaison des diplômes et de faciliter la construction d'un grand marché européen du travail.

Par conséquent l'adoption de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne était à l'origine des grandes modifications du contexte académique, survenues ces dernières années, dans lequel les étudiant-e-s doivent désormais entreprendre leur formation supérieure. Dans cette perspective, il nous paraissait indispensable de mieux connaître ce contexte institutionnel, en essayant de comprendre les étapes de la mise en oeuvre de la réforme au sein de notre Université.

L'intention de la FAE de mener la présente recherche est née de la publication, en 2009, du rapport de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et de l'Union des étudiant-e-s de Suisses (UNES) intitulé «Étudier après Bologne: le point de vue des étudiant-e-s». Il s'agit d'une enquête quantitative auprès d'un large échantillon d'étudiant-e-s suisses, couvrant un grand nombre de questions relatives à la qualité des études.

En d'autres mots, il s'agit d'une photographie instantanée de l'enseignement supérieur en Suisse, dix ans après la signature de la Déclaration de Bologne. Ce rapport prend en compte plusieurs mesures de la qualité des études: l'accès au financement/aux bourses d'études, l'accès à la mobilité, le système de crédits ECTS et l'adéquation de la charge de travail, les compétences et connaissances acquises après la formation, l'accès aux informations utiles pour la formation dans les hautes Ecoles, et la participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité. Ainsi, quoique le rapport CRUS/UNES ne constitue pas un bilan de la réforme, c'est une enquête d'une grande valeur, englobant tous les facteurs pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, depuis son entrée en vigueur, un vrai bilan de la réforme n'a été fait que partiellement au niveau suisse. Or, nous constatons qu'il est encore trop tôt pour comprendre exactement ce qui est dû à la réforme de Bologne et ce qui ne l'est pas dans la configuration actuelle des études supérieures en Suisse. Nous espérons que cette publication servira, au niveau lausannois, à inciter les autorités universitaires à réfléchir sur les récents acquis et à les prendre en compte lors des prochains exercices de réforme. Nous pensons qu'avant de procéder à un vrai travail de bilan de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne, il est primordial de comprendre comment la réforme a été menée à l'intérieur des Facultés. Ce sera seulement après ce travail plus historique qu'il nous sera possible de comprendre les vraies conséquences de la réforme au niveau lausannois.

Pour ce faire, il sera question, dans un premier temps, de comprendre les idées fondamentales formant la base théorique de la réforme de Bologne. Il s'agira, dans ce sens, de faire un bref survol historique de cette réforme en Europe, en y posant un regard critique. Dans un deuxième temps, nous essaierons de voir comment les éléments fondamentaux de cette réforme ont été intégrés au niveau de l'Université de Lausanne, à travers notamment l'analyse des nombreux entretiens

¹ Terme plus connu sous sa version anglaise: «*European Credit Transfer and Accumulation System*».

semi-directifs que nous avons effectués auprès des personnes des corps enseignant, intermédiaire et étudiantin, ainsi que les membres de la direction de l'Université de Lausanne, tous ayant participé au processus de mise en œuvre de la réforme. En effet, pour comprendre la manière dont la réforme a été menée à l'Université de Lausanne, il faut donner la parole à ceux/celles qui ont été les principaux/ales acteurs/actrices dans ce processus, la seule mise en avant des chiffres étant un exercice insuffisant pour saisir toute la complexité de l'implantation de la réforme universitaire à l'Unil. Enfin nous essaierons, à la fin de cette publication, d'esquisser des recommandations allant dans le sens d'une plus grande consultation des étudiant-e-s pour les réformes universitaires à venir, ainsi que l'amélioration des conditions pour la réussite académique des étudiant-e-s de l'Université de Lausanne.

2. CONTEXTE HISTORIQUE

2.1. L'HISTOIRE RÉCENTE DES RÉFORMES UNIVERSITAIRES EN SUISSE

La mise en application de la réforme de l'enseignement supérieur à l'Unil s'insère dans le contexte historique récent de l'enseignement supérieur en Suisse. Nous présentons ici quelques éléments marquants de la réforme au plan national dont l'influence sur l'application de la réforme à l'Université de Lausanne ne peut pas être négligée. Cette présentation servira, ainsi, à comprendre le contexte politique, mais aussi idéologique, qui encadre la réforme. Cela dit, certains éléments présentés ici - surtout liés aux manifestations critiques au processus de réforme - ne seront pas repris tels quels dans le chapitre analytique: ils sont cités pour que le lecteur comprenne quels étaient les enjeux et les limites du possible à ce moment-là.

La Déclaration de Bologne a été signée le 19 juin 1999 par 28 ministres européen-ne-s et le secrétaire d'État suisse Charles Kleiber, donnant ainsi le départ pour une grande réforme de l'enseignement supérieur en Europe. Cette déclaration a très souvent été mise en avant, par les chercheurs/euses politologues, comme étant l'exemple par excellence du phénomène d'europanisation, compris comme un processus de construction, de diffusion et d'institutionnalisation des normes et croyances aboutissant à des politiques publiques communes, et initialement lancé par la construction de l'Union européenne. Comme l'expliquent Benninghoff et Leresche:

« Dans la littérature, la signature de la Déclaration de Bologne est souvent analysée comme étant une imposition venue d'en haut, qui a un impact sur les cursus universitaires et qui, paradoxalement, a contribué autant à la standardisation qu'à la diversification de l'éducation supérieure en Europe. »² (2009: 1)

En Suisse, la réforme de Bologne est, en effet, souvent analysée et perçue par les autorités étatiques et universitaires³ comme une contrainte venue d'en haut - qu'elles devraient accepter pour ne pas entraver l'intégration du pays à l'espace européen de l'enseignement - et qui ne leur accordait que peu de marge de manœuvre.

L'objectif mis en avant par cette réforme était d'homogénéiser, ou de standardiser, les différents systèmes d'enseignement en cours dans le continent européen, en vue de simplifier la comparaison des diplômes et de faciliter la construction d'un grand marché européen du travail.

Quatre éléments fondamentaux caractérisent cette réforme:

- L'introduction de deux cursus universitaires: un bachelor, de six semestres minimum, et un master, de trois à quatre semestres.
- La généralisation du système de crédits ECTS, qui permet d'attribuer des points à toutes les composantes d'un programme d'études en se fondant sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant-e. Ainsi, un crédit ECTS correspond à une prestation d'études exigeant entre 25 et 30 heures de travail. Ce système a été conçu, notamment, afin d'améliorer la lisibilité des programmes d'études nationaux à l'échelle européenne et en vue de faciliter la mobilité d'un pays à l'autre et d'une haute Ecole universitaire à l'autre.
- Un processus comparable d'évaluation de la qualité de l'enseignement
- L'encouragement de la mobilité des étudiant-e-s, des chercheurs/euses et des enseignant-e-s.

2.1.1. Les critiques adressées au processus de réforme

Cela dit, certaines études critiques dénoncent la philosophie politique qui se cache non seulement derrière la réforme de Bologne, mais aussi, de manière générale, derrière les réformes mises en œuvre depuis les années 1990. En retraçant l'histoire des réformes universitaires en Suisse, ces travaux convergent vers un constat commun: la place importante qu'occupent les objectifs de l'économie de marché dans les réformes des hautes Ecoles en Suisse. Longchamp et Steiner (2008, 125), notamment, mettent en avant

² « In the literature on tertiary education research, this international undertaking is often analysed as a « top-down » measure that has impacted on curricula and contributed paradoxically to both the standardization and diversification of higher education in Europe. » Traduit par nos soins.

³ C'est ce qui ressort de la lecture des textes de Longchamp et Steiner (2008), Charles et al (2007), Schulteiss et al. (2008) et Streckseisen (2003), notamment.

« l'apparition d'un *sabir propre à l'économie d'entreprise et au management dans la terminologie du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), l'instance fédérale de conduite des réformes de Bologne (« mise en réseau », « concurrence », « management par objectifs », « modularisation », « enveloppe budgétaire », « efficacité »...).* »

Ainsi les auteurs critiques dénoncent l'inclusion d'une logique marchande dans l'enseignement supérieur en Suisse.⁴ Celle-ci prévoit une étroite collaboration entre l'économie et les hautes Ecoles, en vue d'une détermination des contenus de l'enseignement qui soit plus cohérente avec les besoins en compétitivité de l'économie nationale.

Ces auteurs soulignent également que les différentes réformes de l'enseignement supérieur connues en Suisse avaient pour but de « faire mieux avec moins » (Longchamp et Steiner, 2008, 127). En effet, ils démontrent que les moyens financiers alloués par les collectivités publiques dans la formation universitaire n'ont pas cessé de diminuer depuis les années 1980. L'effet négatif de cette diminution des moyens financiers serait d'autant plus problématique que le nombre d'étudiant-e-s entrant dans les hautes Ecoles suisses est en constante augmentation depuis lors, ce qui porterait préjudice notamment au taux d'encadrement des étudiant-e-s et à la recherche fondamentale.

L'une des explications de cette diminution d'allocation des moyens à l'enseignement supérieur mise en avant par ces travaux est la vague de politiques d'austérité envers les hautes Ecoles universitaires et la recherche, entamée par les autorités cantonales et fédérales durant les années 1990. À la base de ces politiques, les autorités avancent l'existence de « problèmes financiers »⁵, mis en avant par ces autorités à ce moment-là et devant être résolus. Il n'y aurait, ainsi, plus assez d'argent pour continuer à financer la formation. Dans cette perspective, face à l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s et au besoin accru des dépenses qui en découle, les milieux patronaux prônent la dérégulation, ou la « rationalisation

et réallocation de ressources »⁶ au lieu de l'augmentation des moyens financiers alloués à l'enseignement. Et ce discours a rapidement pénétré les sphères dirigeantes. Selon Longchamp et Steiner (2008:129):

« Le patronat cherche à obtenir une concentration des moyens de la recherche sur les secteurs à retombée économique rapide. Il reste sceptique à l'égard d'une hausse des moyens pour les sciences humaines et sociales, réputées trop éloignées de ses intérêts et proteste contre une légère hausse du budget alloué à la recherche dans ce domaine (...). »

La hausse des taxes d'études est, alors, un élément revendiqué par les milieux patronaux comme étant indispensable à l'accroissement de la compétitivité et de l'efficacité de la formation supérieure. Cette logique marchande a été renforcée par le projet de révision de la Loi sur l'aide aux universités (LAU)⁷, lancée en novembre 1998 et entrée en vigueur le 1^{er} avril 2000. Ce projet met en avant le besoin d'encourager la compétition entre les hautes Ecoles universitaires et la création de « centres de compétence », c'est-à-dire de regrouper les formations et d'éliminer les filières jugées trop onéreuses.

2.1.2. L'absence d'un débat politique préalable

En grande partie en conséquence de la conjoncture politique que nous venons de présenter, la réforme entamée en Suisse va au-delà des directives de la Déclaration de Bologne. Elle constitue une redéfinition complète du système d'enseignement supérieur, une véritable rénovation structurelle. Pour Benninghoff et Leresch (2009, 8-16), la réforme de Bologne a été instrumentalisée par les autorités publiques et universitaires dans le sens d'une redéfinition du rapport de force entre les acteurs/-trices académiques et politiques, au profit de ces derniers/-ères.

La Déclaration de Bologne a été signée par le secrétaire d'Etat Charles Kleiber en l'absence d'un débat parlementaire englobant toutes les parties concernées, notamment les instances représentatives estudiantines. À partir

⁴ « Mettre la formation à l'Ecole du marché » (Alternative solidaire, 1996:7); « faire de l'université un marché... pour y faire son marché. » (Longchamp et Steiner 2008:130)

⁵ Alternative solidaire, 1996:15. Les auteurs contestent l'existence de ce problème, chiffres à l'appui, pour souligner la naissance d'un tournant néolibéral en Suisse.

⁶ Longchamp et Steiner 2008:128.

de là, et en l'absence d'un processus de discussion et de consultation des parties intéressées, tout va très vite. En effet, la Suisse réforme son système de hautes Ecoles universitaires en un temps record, étant dans une phase de mise en œuvre de la réforme beaucoup plus avancée que l'Allemagne, par exemple. Cela a été voulu par les autorités politiques et universitaires: en novembre 2001, la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) publie ses Lignes directives pour une application rapide de la déclaration de Bologne dans les hautes Ecoles de Suisse, et celles-ci sont entérinées par Berne en 2003⁸.

La rapidité d'application de la réforme a empêché qu'une véritable force d'opposition estudiantine puisse s'organiser au niveau national. De plus il n'y a pas eu non plus de résistance du côté des autorités universitaires, qui y ont vu l'occasion inédite de donner un nouveau souffle à la recherche scientifique au sein de leur institution. Comme l'expliquent Longchamps et Steiner:

« Si l'opposition à Bologne est impuissante, c'est aussi parce que le SER [Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche] sait se concilier les bonnes grâces des milieux universitaires. Certes, la nouvelle LAU conditionne l'octroi de subventions fédérales aux réformes des HEU [Hautes écoles universitaires], mais pour faire passer la pilule, les moyens des HEU sont élevés. Le MCF [message du Conseil fédéral] pour 2004-2007 prévoit une hausse annuelle moyenne de 6 pour cent des crédits à la formation et à la recherche, du jamais vu depuis les années 1970. (...) Mais après la carotte, le bâton: cette aide est liée à l'adoption des réformes de Bologne. » (Longchamp et Steiner 2008:134)

Les auteurs ajoutent que la hausse des moyens a été allouée de façon sélective, les hautes Ecoles offrant une formation professionnalisante et/ou technique, surtout celles ayant une renommée internationale (les EPF notamment), ont eu des parts plus grandes du gâteau, au détriment des universités, où la majorité des facultés de sciences humaines et sociales sont concentrées.

Benninghoff et Leresche (2009:16) apportent d'autres éléments explicatifs de l'absence de grande contestation politique de la réforme en Suisse:

« (...) La signature de la Déclaration de Bologne n'a pas été débattue au sein des sphères politiques traditionnelles, notamment au parlement. Ainsi, formellement, il n'y avait que peu de place pour qu'une opposition à Bologne s'exprime. De plus, les principaux acteurs institutionnels (la CRUS et la CUS⁹) ont été consultés et, d'une minute à l'autre, ont été convaincus par le projet. »¹⁰

Ce contexte historique, ainsi que les forces engagées dans la réforme de Bologne, ont une importance primordiale pour la compréhension de l'application des directives de Bologne au niveau de l'Université de Lausanne. Celle-ci a été largement modelée par les contours du processus de réforme au plan national, comme nous le verrons ci-dessous.

2.2. L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE ET LA DÉCLARATION DE BOLOGNE: LA GENÈSE D'UNE RÉFORME

Avant de passer à l'analyse de la mise en application de la réforme de Bologne faite dans le cadre des facultés de l'Unil, il est essentiel de connaître la genèse du processus de réforme au niveau de la direction universitaire. L'application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne a débuté avec la mise sur pied, en 2000, de la Commission Bologne, où toutes les autorités facultaires étaient représentées. Au départ cette commission responsable du pilotage de la réforme à l'Unil était chapeauté par le service des Relations Internationales. En effet, au début des années 2000, les principales discussions à propos de cette réforme étaient encore menées au niveau européen. C'est Antoinette Charon-Wauters, adjointe aux relations internationales et aux affaires étudiantes et en charge du développement de la mobilité, qui assurait la transmission d'informations

⁷ Loi fédérale sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes Ecoles (Loi sur l'aide aux universités, LAU) du 8 octobre 1999 (Etat le 1^{er} août 2008), disponible en ligne: www.admin.ch/ch/f/rs/4/414.20.fr.pdf

⁸ Citées par Longchamps et Steiner, 2008, p. 133.

⁹ La Conférence universitaire suisse (CUS) est l'organe commun de la Confédération et des cantons pour la collaboration dans le domaine de la politique des hautes Ecoles universitaires. Pour plus d'information sur cet organe, cf. <http://www.cus.ch/>

et de certains documents du niveau européen au niveau de l'Université, avant que la Conférence universitaire suisse (CUS) ne délivre des directives précises à ce sujet.

2.2.1. Les directives de la Conférence universitaire suisse (CUS)

C'est alors que, en 2003, la CUS émet ses directives pour la mise en place de la réforme de Bologne, adressées à toutes les hautes Ecoles universitaires suisses: il s'agit du document «Directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes Ecoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne» du 4 décembre 2003¹¹ (ci-dessous «les Directives de la CUS»). En effet, en conformité à la convention du 1^{er} janvier 2001 entre la Confédération et les cantons universitaires sur la coopération dans le domaine des hautes Ecoles universitaires, la CUS édicte depuis ses directives dans certains domaines de l'enseignement supérieur. Ces directives sont contraignantes pour l'ensemble des cantons signataires de la convention.

Ce document reprend les éléments de base contenus dans la Déclaration de Bologne. Ainsi, il explique la question de la création de filières d'études «échelonnées», en d'autres mots la mise en place, pour chaque faculté, d'un premier cursus, le bachelor, et d'un deuxième cycle d'études, le master, dans le contexte helvétique. Il prévoit aussi l'utilisation généralisée, c'est-à-dire pour tous les types d'enseignements administrés dans les universités suisses, du système de crédits ECTS. Il s'agit, comme nous l'avons vu, d'un système de points développé par l'Union européenne et qui a pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens. Les directives de la CUS stipulent donc que le bachelor doit comptabiliser 180 crédits ECTS, tandis que le master doit comprendre 90 à 120 crédits ECTS.

Dans ses directives, la CUS définit également les questions concernant l'accès au master: en règle générale, un bachelor dans un domaine d'études donne l'accès direct

au master dans le même domaine, et chaque université doit fournir un cursus de master dans la complémentarité du cursus de bachelor offert. De plus, la CUS prévoit aussi la création d'autres types de master, connus sous l'appellation «masters spécialisés» et qui, à la différence des masters ordinaires, peuvent requérir des conditions supplémentaires. Ces directives stipulent également l'établissement d'une dénomination unique de tous les diplômes délivrés par les hautes Ecoles universitaires sur le plan niveau national.

En ce qui concerne les programmes de doctorat, le document prévoit que ceux-ci restent en dehors de la réforme de Bologne, continuant à être gérés par chaque université de la même manière que jusqu'alors.

Enfin, le document édité par la CUS prévoyait un calendrier relativement serré: toutes les facultés de toutes les universités suisses devraient avoir entamé le processus de réforme au plus tard à la fin 2005, en ayant adopté les règlements nécessaires aux nouvelles structures, notamment. De plus le processus de réforme devrait être complet pour l'ensemble des filières avant la fin 2010. Cette directive s'est avérée être très contraignante, puisqu'elle prévoyait une réforme complète de l'enseignement supérieur national en seulement cinq ans, ce qui était totalement inédit dans l'histoire de l'académie en Suisse.

2.2.2. Le réseau Bologne

La publication de ces directives en 2003 marque le point de départ de la réforme de Bologne en Suisse. A la suite de cela, la Confédération et la CUS ont transféré à la CRUS la responsabilité de veiller à la coordination de la réforme de Bologne ainsi qu'à l'application correcte et compatible des Directives Bologne de la CUS, dans toutes les hautes Ecoles universitaires. C'est alors que se met en place un cycle de réunions du «réseau Bologne»¹², composé des membres des rectorats des différentes universités, généralement les vice-recteurs/-trices à l'enseignement et/ou leur adjoint-e. Pour ce qui est de la

¹⁰ «The signature of such Declaration was not debated in the traditional political arenas, such as parliament. Thus, formally, there was little possibility for expressing opposition to Bologna. Moreover, the main actors were consulted and, from one minute to the next, were convinced by such a project (CRUS, CUS).» Traduit par nos soins.

¹¹ La version intégrale de ce document peut être téléchargée sur le site web de la Conférence universitaire suisse: <http://www.cus.ch/wFranzoesisch/publikationen/richtlinien/index.php>

représentation de l'Unil, le Pr Dominique Arlettaz, alors vice-recteur à l'enseignement et actuellement recteur, ainsi que son adjointe, Mme Nathalie Janz, y siégeaient. Ces réunions du réseau Bologne, sous l'égide de la CRUS, étaient l'occasion pour les autorités universitaires de décider ensemble de la mise en application uniforme de la réforme de Bologne au niveau national.

Deux phases ont marqué le fonctionnement de ce réseau :

- De 2003 à 2006 : le réseau s'est consacré à l'élaboration d'un certain nombre de recommandations qui seraient adressées aux autorités universitaires. En effet, les cinq articles qui ont composé les Directives de la CUS étant très restreints, il a fallu aller plus dans le détail. Cependant ces recommandations, publiées sous la forme de plusieurs documents s'élevant à une centaine de pages en tout, n'étaient pas contraignantes pour les universités, comme l'étaient les Directives de la CUS, à l'exception de l'homogénéisation des nomenclatures des diplômes. Comme exemple de questions discutées au sein de cette instance lors de cette phase, nous pouvons citer, entre autres, la dénomination des diplômes ou les conditions d'accès aux masters, la création des masters spécialisés et la formation continue. L'objectif était de préparer des décisions qui allaient être ratifiées par la CRUS. Le réseau était alors un cercle fermé, puisqu'il n'y avait qu'un représentant de chaque université (le vice-recteur à l'enseignement, Dominique Arlettaz, représentait seul l'Université de Lausanne) et un représentant de l'UNES.
- À partir de 2006, le réseau s'élargit et son mandat est modifié. La phase de mise en œuvre de la réforme étant arrivée à terme, les séances deviennent moins fréquentes. D'autant plus qu'actuellement, le travail du réseau Bologne consiste essentiellement à l'édition de rapports faisant part de l'état actuel de la réforme. Désormais, chaque université y envoie deux représentant-e-s. En ce qui concerne la représentation lausannoise, Madame Nathalie Janz, adjointe à l'enseignement, a rejoint le recteur Dominique Arlettaz. Celui-ci devient

alors co-président du réseau Bologne, partageant la tâche avec son homologue de l'Université de Fribourg, et cela jusqu'à l'automne 2009, quand il quitte le réseau Bologne.

La CRUS a également mis sur pied un système de compréhension des branches d'études réciproques entre les Universités : un catalogue¹³ de branches d'études servant de référence à toutes les hautes Ecoles au niveau Suisse. Toute l'offre de cursus de bachelor et master doit, par conséquent, être rattachée à ces branches validées par la CRUS. C'est-à-dire que, pour qu'un cursus de bachelor en biologie, par exemple, soit reconnu par la CRUS, il faut qu'au moins 60 crédits ECTS du cursus soient rattachés à des branches listées dans le catalogue et reconnues comme relevant de la biologie. C'est justement ce rattachement d'un cursus de bachelor au catalogue des branches d'études de la CRUS qui permet l'accès des étudiant-e-s à tous les masters suisses dans la même branche, même si des crédits supplémentaires peuvent toujours être exigés. À propos de ce catalogue et de la manière dont les cursus de bachelor et de master offerts par les différentes universités suisses doivent s'y rattacher, Mme Nathalie Janz, en témoignage à cet exposé, affirme que :

« (...) C'est comme si nous avions un système de prises électriques. Chaque bachelor a un certain nombre de fiches qui vous permettent d'entrer dans certains master ou de ne pas y entrer. (...) Ce système est très important puisqu'un des grands avantages de Bologne, c'est justement de pouvoir faire un bachelor dans un domaine et ensuite de pouvoir partir éventuellement dans un master qui serait plus spécialisé, voire même de faire une reconversion en cours de route, de se réorienter sur un autre master. Et cela, sur le plan professionnel, c'est un véritable atout. »

Selon le recteur, Dominique Arlettaz¹⁴, la constitution de ce catalogue a fait l'objet d'une grande polémique au sein du réseau Bologne de la CRUS. En effet l'enjeu y était la définition de ce qui est une « branche d'étude » : s'agit-il de la biologie, pour reprendre notre précédent exemple,

¹² Pour plus d'informations sur ce réseau, notamment sa composition, cf. <http://www.crus.ch/la-crus/comme-institution/autres-organes-de-la-crus/reseaux/reseau-bologne.html?L=1>

¹³ Ce catalogue peut être consulté en ligne : <http://uni-programme.ch/>.

¹⁴ En témoignage à cette publication.

ou de la biologie moléculaire? Les langues slaves constituent-elles une branche d'études, ou au contraire, sont-elles composantes d'un ensemble plus large que sont les langues? Ainsi, selon nos deux interviewés cités ci-dessus, des avis divergents se sont fait longuement entendre et cela a occupé une bonne partie des discussions lors de la première phase de travail du réseau Bologne.

2.2.3. La Commission Bologne à l'Université de Lausanne

Au niveau de l'Université de Lausanne, et compte tenu de tout ce qui précède, la Commission Bologne devait se soumettre à deux grandes contraintes: les Directives de la CUS et les résolutions prises au sein du réseau Bologne de la CRUS. À ce moment-là, cette commission passe sous la direction du vice-recteur à l'enseignement d'alors, Dominique Arlettaz, chargé de garantir que ce qui se fait au niveau de l'Université de Lausanne soit compatible avec les décisions du réseau Bologne de la CRUS. Cette commission était composée de représentant-e-s des corps professoral et intermédiaire des Facultés, mais aussi des différentes écoles à l'intérieur de certaines facultés (comme les Ecoles de médecine et de biologie, ainsi que l'École des sciences criminelles), de représentant-e-s des différents organes de l'administration universitaire, comme les relations internationales, et quelques membres du rectorat. Les personnes siégeant au sein de cette commission n'exerçaient pas les mêmes fonctions dans leurs facultés respectives. En effet des professeur-e-s ordinaires, des membres des décanats, voire des doyen-ne-s pouvaient y siéger. Elle fonctionnait parallèlement à la Commission d'enseignement, rassemblant des représentant-e-s des mêmes corps et organes, souvent les mêmes personnes. Une fois la réforme de Bologne bien initiée dans toutes les facultés, les deux commissions ont fusionné pour former l'actuelle Commission de l'Enseignement, c'est-à-dire en 2007 avec l'arrivée de la nouvelle direction de l'Unil.

À propos de la coordination entre la Commission Bologne, au niveau lausannois, et le réseau Bologne, au niveau national, Nathalie Janz explique qu' :

« Il s'agit vraiment d'un processus qui a été réalisé dans les deux sens. De nos séances à la CRUS, nous reparlions avec un certain nombre d'informations qui étaient, ensuite, discutées dans le cadre de la Commission Bologne. De nos discussions surgissait un certain nombre de questions que nous allions ensuite soumettre à Berne. Et c'est de cette façon que s'est mis sur place tout le processus de Bologne. Parce que, finalement, c'est en réalisant les choses, ou en mettant sur pied les programmes, ou en passant à la pratique, que l'on juge de l'interprétation d'une consigne ou, par la suite, de la faisabilité d'une recommandation de la CRUS, etc. »

La mise en œuvre de la réforme de Bologne à l'Unil a eu, donc, une organisation pyramidale, ayant trois niveaux de prises de décision: le niveau national (la CUS et la CRUS), la Commission Bologne du rectorat de l'Unil et les instances facultaires. Toutefois nous ne pouvons pas dire que la prise de décisions était entièrement du type « top down », c'est-à-dire imposée par les autorités nationales et appliquées au niveau local, comme l'affirment certains auteurs présentés plus haut. En tout cas en ce qui concerne l'Université de Lausanne, ce propos se doit d'être relativisé: il y a eu un mouvement de va-et-vient des problématiques liées à la réforme entre les Facultés et la CRUS, via la Commission Bologne. En effet, le recteur, Dominique Arlettaz et Nathalie Janz, représentant-e-s de l'Unil auprès de la CRUS et siégeant également dans la Commission Bologne de l'université, étaient chargé-e-s de transmettre les problématiques et les décisions d'un niveau à l'autre.

Le chapitre 4 analyse la façon dont la mise en application de la réforme de Bologne a été menée au niveau des facultés. Nous y verrons plus clairement quelle a été véritablement la marge de manœuvre des Facultés pour ce qui concerne la mise en application de la réforme. Compte tenu de la grande diversité des éléments qui entrent en jeu, nous avons opté, pour illustrer notre propos, de présenter plus longuement le processus de réforme dans deux grandes facultés (lettres et SSP), pour ensuite présenter les points communs

entre chaque faculté. La question de la participation des représentant-e-s des étudiant-e-s au processus de réforme y sera aussi analysée, ainsi que les défis de la modularisation de nouveaux plans d'études. Toutefois, avant de se lancer dans cette analyse, nous présenterons nos questions de départ, nos hypothèses et notre démarche méthodologique, dans le chapitre suivant.

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. NOTRE OBJECTIF: POSER LES PREMIERS JALONS POUR UN FUTUR BILAN DE LA RÉFORME DE BOLOGNE À L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

En Suisse, relativement peu de chercheurs/-euses se sont intéressé-e-s à l'analyse de la mise en œuvre de réformes universitaires en général, et de la réforme de Bologne en particulier¹⁵. Toutefois certains efforts doivent être mis en avant. Par exemple Hildbrand, Tremp, Jäger et Tückmantel¹⁶, tout en adhérant à l'utilité de la réforme, mettent en garde sur le fait que les objectifs poursuivis ne sont pas complètement atteints. À cet effet ils analysent notamment la mobilité à l'échelle européenne et l'apprentissage centré sur l'étudiant-e et ses compétences, comme des promesses non accomplies. De plus ils déplorent le fait que les études à temps complet restent le modèle de référence dominant et que la modularisation - c'est-à-dire la répartition des enseignements en blocs cohérents, dont nous parlerons plus longuement dans le prochain chapitre - soit généralement appliquée comme un principe de structuration superficielle ne permettant pas l'assouplissement de l'organisation des études et sa transparence.

Un autre exemple: grande faitière des associations estudiantines suisses, l'UNES (Union des étudiant-e-s de Suisse), arrive à des conclusions similaires dans son récent rapport sur le paysage des hautes Ecoles en Suisse.¹⁷ Ladite «réforme» ne constituerait qu'une adaptation aux structures curriculaires de Bologne (séparation de l'enseignement en deux diplômes, bachelor et master), sans atteindre des objectifs que la réforme laissait miroiter :

« Les aspects les plus importants ne sont qu'insuffisamment touchés par cette dynamique: la démocratisation des structures, la promotion de l'égalité des chances, de l'égalité entre femmes et hommes, le règlement des questions de financement, la qualité de l'enseignement, sont autant d'éléments à n' avoir joué qu'un rôle marginal. » (UNES, 2008, 10-11)

Avec cette publication, nous espérons démontrer que le même bilan provisoire peut être fait de la mise en œuvre de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne. En effet nous tâcherons ici de mettre sous la loupe les objectifs revendiqués de la réforme, comme par exemple l'augmentation du taux de mobilité et la cohérence des plans d'études avec les learning outcomes¹⁸ (terme qui renvoie au bagage de savoirs et compétences que chaque étudiant-e doit posséder en sortant d'une formation), entre autres, pour construire le constat selon lequel les autorités universitaires ont raté l'occasion de faire une vraie réforme de fond, allant dans le sens d'une plus grande cohérence et durabilité des plans d'études, notamment.

3.2. NOTRE PROJET: COMPRENDRE LES PARTICULARITÉS DANS L'APPLICATION DE LA RÉFORME DE BOLOGNE À L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

Il convient ici de préciser en quoi consiste notre projet de recherche. Premièrement, il ne sera pas question d'y analyser l'application de la réforme de Bologne en Suisse. Nous limiterons notre étude à la forme que cette mise en œuvre a prise à l'Université de Lausanne. Cela dit, il va de soi que nous prendrons en compte le contexte national que nous venons de présenter tout au long de l'analyse, quand cela sera nécessaire, et particulièrement lors de la formulation de nos conclusions.

Deuxièmement, même si nous avons cité quelques efforts de bilan au niveau national ci-dessus, nous ne nous donnons pas pour tâche de faire un bilan complet de la réforme de Bologne pour notre université. En effet, nous estimons qu'il est encore trop tôt pour établir ce type d'analyse, les premiers diplômes master n'ayant été délivrés qu'en 2008 pour la majeure partie des facultés. Nous ne disposons pas non plus d'un assez grand nombre de données quantitatives pour établir ce bilan. Nous essaierons, cependant, de dégager un certain nombre de pistes d'analyse, quoique encore à un état primaire, nous permettant de comprendre la

¹⁵ Nous utilisons quelques-unes: Longchamp et Steiner (2008); Benninghoff et Leresche, 2009, Perellom (2003); Streckeisen (2003).

¹⁶ Hildbrand, Tremp, Jäger et Tückmantel, «La réforme curriculaire dans les hautes écoles suisses. Mise en œuvre de la réforme de Bologne: état des lieux et perspectives», Université de Berne, 2008.

¹⁷ UNES, «Perspectives sur le paysage suisse des hautes écoles», 2008.

¹⁸ Le terme figure dans la Déclaration de Bologne et a été largement utilisé dans les documents édités par la CUS et la CRUS à ce sujet.

genèse du nouveau système d'enseignement introduit par la réforme. Dans ce sens, nous essaierons d'analyser principalement les éléments suivants :

- La manière dont les directives de la réforme de Bologne ont été mises en pratique à l'Université de Lausanne. Pour éclaircir cette question, nous chercherons à savoir quel/-les acteurs/-trices ont participé à la construction des nouveaux diplômes bachelor et master pour chacune des Facultés de l'Université de Lausanne; quels points se sont avérés conflictuels à ce moment-là. Y a-t-il une cohésion au niveau universitaire en ce qui concerne cette mise en œuvre ou, au contraire, observons-nous autant de types différents de réforme qu'il y a de facultés?
- Les changements de la forme d'enseignement administré à l'Université de Lausanne. Nous posons la question de savoir si la réforme de Bologne amène avec elle, comme il est couramment avancé, le phénomène de scolarisation des études supérieures, notamment. De plus, il sera question de voir comment ces changements influencent le rapport des étudiant-e-s aux études supérieures, notamment leur capacité à travailler de façon autonome et à acquérir les learning outcomes, etc..
- Les apports de la réforme en ce qui concerne la mobilité des étudiant-e-s lausannois-e-s, notamment la comparabilité des diplômes (en d'autres mots, la garantie d'équivalence des diplômes) et la poursuite des études en deuxième cycle (master). La réforme de Bologne a-t-elle ainsi accordé aux étudiant-e-s lausannois-e-s un plus grand accès aux séjours à l'étranger? Les bacheliers/-ières lausannois-e-s peuvent-ils/elles réaliser leur master dans une autre HEU suisse ou étrangère sans grands obstacles?

3.2.1. Hypothèse de départ

Au commencement de ce projet, et en vue des questions qui précèdent, nous avançons l'hypothèse suivante :

Les directives de la réforme de Bologne ont servi de point de départ pour la réalisation d'une réforme structurelle en profondeur dans chacune des facultés de l'Université de Lausanne. Cela dit, chaque faculté a procédé à sa propre réforme, sans concertation entre les autorités facultaires, produisant des systèmes d'enseignement très différents. En d'autres mots, nous observons autant de réformes qu'il y a de facultés à l'Université, ce qui met à mal la pérennité du nouveau système.

De cette hypothèse, qui sera mise à l'épreuve dans le cadre de ce travail, découlent quelques conséquences ou impressions :

- Premièrement, la façon disparate dont les directives de la réforme de Bologne ont été implantées à l'Unil constituerait un obstacle considérable à la comparabilité de l'enseignement supérieur autant par rapport aux autres universités suisses qu'aux hautes Ecoles universitaires européennes.
- Deuxièmement, la réforme de Bologne telle qu'implantée à l'Unil n'aurait pas eu pour effet de faciliter l'accès des étudiant-e-s à la mobilité. Au contraire, la construction des diplômes bachelor et master aurait posé un cran de difficulté supplémentaire à la décision d'entamer un projet de mobilité.
- Troisièmement, par l'ajout de nouveaux obstacles à la réussite académique, l'application de la réforme de Bologne coïnciderait avec une augmentation de l'investissement qui doit être fourni par chaque étudiant-e, dans des mesures différentes selon la faculté, pour mener à terme son projet d'études, rendant la figure de l'étudiant-e à plein temps - c'est-à-dire celui qui consacrerait en moyenne, à l'image du travailleur à temps plein, 40 heures hebdomadaires au travail académique - de plus en plus une réalité.¹⁹

¹⁹ Or, cette image de l'étudiant-e à plein temps ne correspond pas à la réalité, puisque peu sont ceux/celles qui peuvent opter pour ne pas travailler à côté des études. Selon l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s de l'Office fédéral de la statistique (OFS), de 2006, et cité dans le rapport de la CRUS et de l'UNES, presque 80% des étudiant-e-s exercent une activité rémunérée. Ils/Elles financent 40% des coûts de la vie, 10% d'entre elles/eux financent même la totalité de cette somme.

– Quatrièmement, la relation entre l'étudiant-e et l'institution d'enseignement souffrirait d'un changement de nature, puisqu'un rapport « prestataire de services/consommateur » s'installe entre l'Université et les étudiant-e-s, qui découlerait de la nouvelle configuration des plans d'études

3.2.2. Notre démarche

Pour réaliser l'ambitieux projet qui est de rendre compte de l'application de la réforme de Bologne dans les facultés de l'Université de Lausanne, nous avons jugé important de recueillir les propos des acteurs/-trices qui ont participé directement à ce processus: il s'agissait de faire appel non seulement aux autorités facultaires d'alors (notamment les doyen-ne-s), mais également aux représentant-e-s le plus actifs/-ves des corps enseignant, intermédiaire et étudiantin, ainsi qu'aux membres de la direction universitaire et des divers services administratifs. Notre objectif était alors de confronter les opinions et d'illustrer le plus fidèlement possible les étapes de mise en œuvre de la réforme. En d'autres termes, nous avons cherché à connaître et comprendre les éléments non officiels, mais cependant incontournables, du processus.

Dans cette perspective nous avons procédé à un certain nombre d'entretiens semi directifs avec ces acteurs/-trices, suivant toujours une même grille d'entretien, quoique adaptée au contexte de chaque faculté. Les questions posées concernaient principalement les étapes de la mise en œuvre de la réforme à l'intérieur des facultés; la participation des corps enseignant, intermédiaire et étudiantin au processus; les conflits internes à ce moment-là; la création des nouveaux plans d'études, spécialement en ce qui concerne leur modularisation; les difficultés de mise en œuvre rencontrées; les changements des pratiques au sein des facultés, (les nouveaux modes d'évaluation, notamment) et, enfin; les mesures entreprises en vue de l'amélioration de l'accès à la mobilité des étudiant-e-s. Le cas échéant, des questions supplémentaires concernant les réformes futures des plans d'études étaient posées.

Ces rencontres ont eu une durée moyenne d'une heure et demie, et ont été réalisées dans les locaux de l'Université, en général dans les bureaux des différentes personnes interviewées. Au total quinze personnes ont été interviewées: sept doyen-ne-s et/ou directeurs/-trices des différentes écoles au sein des facultés, un conseiller aux études, une représentante du Service des affaires socioculturelles (SASC), une représentante du Service des relations internationales (SRI), trois membres de la direction universitaire et, enfin, trois représentants des associations du corps étudiantin et de la FAE. Toutes ces personnes ont été sélectionnées de par leur rôle actif au processus de réforme à l'Université de Lausanne.

Les entretiens effectués auprès des autorités facultaires couvrent six des sept facultés de l'Université: la Faculté des sciences sociales et politiques (SSP), la Faculté des lettres, la Faculté des géoscience et de l'environnement (FGSE), la Faculté de théologie et de sciences des religions (FTSR), la Faculté des Hautes Études commerciales (HEC) et, enfin, la Faculté de biologie et médecine (FBM). Malgré nos nombreuses tentatives de prise de contacts, il ne nous a pas été possible d'interviewer un-e représentant-e de la Faculté de droit et des sciences criminelles, les personnes les plus actives au moment de la réforme ayant, apparemment, déjà quitté l'université. De plus nous avons choisi de sous-exploiter les propos recueillis (pourtant fructueux) auprès des représentants de la FTSR et de l'École de médecine: les constats faits sur la base de ces entretiens n'étaient que peu généralisables à l'ensemble des facultés. Cela est dû au nombre limité d'étudiant-e-s concerné-e-s par les propos, pour ce qui est de la FTSR; et par le fait que la réforme entreprise n'a suivi les mêmes directives que pour les autres facultés, pour ce qui est de l'École de médecine²⁰.

Les entretiens menés avec certains membres de la direction universitaire, ainsi que ceux avec les trois représentants des associations d'étudiant-e-s, ont servi de contrepoids aux propos recueillis auprès des autorités facultaires. Il s'est avéré très difficile de trouver, pour chaque faculté, un-e ancien-ne étudiant-e ayant

²⁰ En effet, les facultés de médecine en Suisse ont fait l'objet d'un chapitre à part dans les directives de la CUS de 2003, les éléments de base de la Déclaration de Bologne ne s'appliquant pas de la même façon pour cette discipline que pour les autres.

participé activement au processus de Bologne, étant donné que la grande majorité d'entre eux a déjà quitté l'Université. Il faut dire que les associations d'étudiant-e-s des différentes facultés ont participé au débat sur le processus Bologne de façon disparate. Dans cette perspective, nous avons pu interviewer des représentants des trois associations les plus actives à ce moment-là: l'Association des étudiant-e-s en lettres (AEL), l'Association des étudiant-e-s en sciences sociales et politiques (AESSP) et la FAE.

Enfin, les propos que nous présentons ici sont illustrés par certains des chiffres qui nous ont été fournis par différentes sources: le bureau des statistiques de l'Unil, le SASC, le SRI, mais aussi par l'Office fédéral des statistiques (OFS).

4. CADRE ANALYTIQUE

4.1. LES RÉFORMES DANS LA RÉFORME : UNE MISE EN APPLICATION DIFFÉRENCIÉE AU NIVEAU DES FACULTÉS

Ce qui ressort très clairement de l'étude de la mise en application à l'Université de Lausanne des directives de la Déclaration de Bologne et des directives plus spécifiques contenues dans le document édité par la CUS en 2003, c'est que les facultés ont pu garder une large marge de manœuvre. En effet, parmi les consignes de base présentées par la Déclaration de Bologne, que nous avons présentées dans le chapitre précédent, seuls la création de deux cycles d'études, bachelor et master et le nombre de crédits contenus dans chaque cycle ont été imposés et suivis à la lettre.

À part ces deux consignes, les autres directives de la Déclaration de Bologne ont fait l'objet d'interprétations variables selon la faculté. Les crédits ECTS ont bel et bien été généralisés. Cependant, leur traductibilité en heures de travail, c'est-à-dire la correspondance d'un crédit ECTS à 25 ou 30 heures de travail pour un-e étudiant-e, étant très difficile à appliquer, n'a été prise en compte que rarement par les autorités facultaires. En ce qui concerne la modularisation des plans d'études, c'est-à-dire la création d'un ensemble structuré et cohérent d'enseignements permettant d'atteindre les connaissances et les compétences exigées pour la conclusion d'un cursus (les learning outcomes), ainsi que la définition de ces connaissances et de ces compétences elles-mêmes, tout cela n'a pas fait l'objet d'une consigne précise²¹. En effet, ni la Déclaration de Bologne ni les directives de la CUS ne définissent ces éléments de manière exhaustive et complète. Il a donc été du ressort des facultés de définir ces éléments et de les appliquer en conformité avec leur tradition académique et la configuration initiale de leurs plans d'études.

Cette importante marge de manœuvre a permis aux autorités facultaires de mener la réforme de manière autonome vis-à-vis non seulement de la direction de l'université, mais aussi des pratiques menées dans d'autres hautes écoles universitaires suisses. Nous développerons

cet aspect dans le présent chapitre à la lumière des spécificités de chaque faculté de l'Unil, qui touchent à l'application de la réforme de Bologne. Avant de se pencher sur les différents processus d'application de la réforme par les facultés, il est pertinent de rappeler que toutes les facultés, à l'exception de l'Ecole de médecine, ont reçu les mêmes consignes sommaires, résumées ci-dessus.

De plus, elles avaient jusqu'à 2005 pour entamer le processus de réforme et jusqu'à 2010 pour l'achever. Enfin, elles ont toutes reçu une partie de l'aide financière attribuée par la CUS à l'Université de Lausanne pour préparer le démarrage de la réforme. Cette aide financière a été versée à l'Unil annuellement de 2003 à 2007 et s'élevait à 886'000 francs suisses par année²². La répartition de ce montant a été faite par la direction de l'Université sur la base des besoins annoncés par chaque faculté. Chacune a dû, donc, présenter un projet de réforme et défendre son budget auprès de la direction universitaire.

À partir de là, les facultés avaient l'autonomie de définir la manière d'utiliser les ressources financières à disposition et aussi le moment le plus propice pour entamer le processus de réforme (en respectant le calendrier imposé par la CRUS). Cela a eu pour conséquence que la réforme de Bologne dans les facultés de l'Unil s'est faite de manière discordante, autant par rapport à l'emploi des ressources à disposition qu'en relation au calendrier suivi. Le choix des acteurs/-trices impliqués dans le processus de réforme a aussi varié d'une faculté à une autre, notamment en ce qui concerne le degré de participation des représentant-e-s d'étudiant-e-s. De plus certaines facultés ont opté pour engager de nouveaux collaborateurs/-trices dont la responsabilité principale était la mise sur pied de la réforme et de fonder de nouvelles instances (commissions, groupes de travail, etc.) en vue de la construction des nouveaux plans d'études, tandis que d'autres ont utilisé leur structure décisionnelle déjà en place.

Dans ce sous-chapitre, nous avons choisi d'initialement illustrer ce processus par l'analyse de deux cas : celui de la Faculté de sciences sociales et politiques, d'un

²¹ La CRUS a, certes, défini ces termes dans le document « Compte-rendu de l'atelier ECTS : compétences, learning outcomes et mise en pratique de la modularisation. Berne, 10.10.2006 », le lecteur peut, néanmoins, constater qu'elle n'impose pas aux universités une formule unique d'application de ces consignes.

²² Lors de sa séance du 16 octobre 2003, la CUS a accordé des contributions liées à des projets d'application de la réforme pour un montant total de 30 millions de francs pour quatre ans. Les contributions ont été directement versées aux universités cantonales et leur répartition entre universités s'est effectuée sur la base d'une clé composée à part égale du nombre de filières d'études, du nombre d'étudiants et du nombre de diplômes.

côté, et celui de la Faculté des lettres, de l'autre. L'intérêt de l'étude de ces deux cas réside dans le caractère idéal-typique qu'ils semblent incarner : les deux exemples sont des extrêmes parfaitement opposés au regard du rôle des représentations estudiantines dans les discussions, au calendrier de réforme et à la mouture de réforme qui a été privilégiée, malgré des aspects comparables au départ :

1. Ce sont les deux facultés où l'on retrouve le plus grand nombre d'étudiant-e-s. Ce nombre s'élève à 2266 étudiant-e-s pour SSP et 2300 étudiant-e-s pour lettres en 2010.
2. Les deux facultés offraient déjà dans l'ancien système une grande variété des plans d'études, ce qui ajoute de la complexité à l'effort de réforme.
3. A la différence de certaines autres facultés, la réforme de Bologne n'y a pas été appliquée en parallèle à d'autres projets modifiant le statut des facultés, les plans d'études et leur règlement, tel le « projet triangulaire »²³. Nous pouvons, donc, mieux mesurer les effets de la réforme de Bologne en elle-même.

Les constats que nous ferons de l'analyse du processus de réforme dans ces deux grandes facultés seront ensuite enrichis par la mise en avant des éléments congruents de l'application de la réforme de Bologne dans les autres facultés de l'Unil.

4.1.1. La Faculté des sciences sociales et politiques : une mise en œuvre pionnière et structurée

La réforme de l'enseignement dans la Faculté des sciences sociales et politiques (SSP) a été mise en route très tôt, puisque le décanat a lancé les préparatifs déjà en 2002. En dehors du rôle du décanat, la réforme des études en SSP s'est faite en respectant une structure décisionnelle pyramidale. En effet, les discussions se faisaient, à l'origine, dans les Commissions pédagogiques des filières²⁴. Ces commissions, au nombre de quatre (une

pour chaque filière d'études), réunissaient tou-te-s les enseignant-e-s, des délégué-e-s du corps intermédiaire (assistant-e-s d'enseignement) et des représentant-e-s des étudiant-e-s, nommé-e-s par l'Association des étudiant-e-s en SSP (AESSP). Les discussions menées dans chaque filière d'études étaient consolidées au sein de la Commission pédagogique de la faculté où, en plus des président-e-s des commissions de chaque filière, se trouvaient également les conseillers/-ères aux études, la/le responsable des étudiant-e-s au niveau administratif et certain-e-s représentant-e-s d'instituts.

La particularité de cette faculté quant à la mise en œuvre de la réforme est que l'aide financière reçue de la Confédération a été utilisée pour financer le travail de la nouvelle Commission projet pédagogique²⁵, qui a débuté officiellement ses activités le 1er mars 2005 et qui a été dissoute le 31 décembre 2007. Le mandat de cette commission était la construction des nouveaux plans d'études. Ce projet pédagogique a été piloté par la Commission pédagogique de la faculté, avec le soutien des commissions des différentes filières d'études (sciences sociales, sciences politiques, sciences du sport et psychologie). Le projet a été coordonné par une chargée de recherche à mi-temps et soutenu par cinq assistant-e-s diplômé-e-s, engagé-e-s avant le début du projet à des taux variant de 50 à 60%. Ils/Elles assuraient ainsi une partie du lien entre le projet, les commissions pédagogiques de filières et la commission pédagogique de faculté.²⁶

Le mandat de la Commission projet pédagogique est expliqué de la façon suivante dans le document « Projet pédagogique en sciences sociales et politiques : bilan, décembre 2007 », signée par la responsable de cette commission, Anne-Chantal Van der Klink :

« Le projet « Développement d'un projet pédagogique en sciences sociales et politiques » s'est inscrit dans un effort d'ensemble visant une meilleure compréhension de la composition des plans d'études de la Faculté, établis dans le cadre de la mise en place du processus de Bologne. En effet, le processus de Bologne n'impliquait

²³ Il s'agit d'un projet de coopération entre l'Université de Lausanne (Unil), l'Université de Genève (Unige) et l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL), aussi connu sous l'appellation programme « Science, vie et société », qui a vu le jour en 2003. Ce projet a consisté en une nouvelle distribution des tâches et l'émergence de pôles de compétences dans l'arc lémanique, combinant des disciplines en sciences humaines et sciences dites exactes, auparavant séparées.

²⁴ À la fin du processus de Bologne, ces commissions ont changé d'appellation, devenant les « commissions d'enseignement ».

²⁵ À ne pas confondre avec les commissions pédagogiques des filières et/ou la Commission pédagogique de la faculté.

pas seulement des transformations structurelles de l'organisation de la formation, il devait aussi tendre à des améliorations pédagogiques, et susciter l'émergence d'un véritable débat pédagogique au sein de la Faculté.»

Au départ, ce groupe a procédé à un travail exhaustif de documentation. Il s'agissait de lister l'ensemble des enseignements administrés par la faculté, ainsi que les types d'examens pratiqués, les modalités d'évaluation, etc. Ce groupe s'est également penché sur les questionnaires d'évaluation des enseignements remplis à la fin de l'année académique par les étudiant-e-s, en s'intéressant notamment aux heures de travail qu'ils estimaient effectuer en dehors des heures de cours, cela dans le but d'illustrer les discussions à propos des crédits ECTS. En outre, cette Commission projet pédagogique a mené une série d'entretiens avec le corps professoral pour mieux connaître ses manières d'enseigner, quelles modifications de l'enseignement dans la faculté leur paraissaient importantes à faire, entre autres questions. Enfin, ils ont fait tout un travail d'évaluation des mémoires d'étudiant-e-s selon une grille d'analyse qu'ils ont développée.

Un des principaux constats qui ressort des rapports de cette commission concerne le développement quasi sauvage des plans d'études les années précédant la réforme. En effet, les plans d'études se modifiaient naturellement avec l'arrivée de nouveaux/-elles professeur-e-s, sans qu'aucun organe ne contrôle leur cohérence interne. C'est pourquoi, au départ, la définition des objectifs d'études a été la priorité affirmée, et les assistant-e-s diplômé-e-s responsables du projet pédagogique avaient pour activité principale de définir ce qui allait relever du bachelor et du master, ainsi que de réfléchir à la transition de l'un à l'autre. Cette réflexion a été menée dans chacune des filières, lors des séances des commissions pédagogiques, où les propositions de la Commission projet pédagogique étaient débattues.

En guise d'exemple, la question de la création de deux plans d'études en bachelor (un programme principal,

dit «la majeure», et un programme secondaire, dit «la mineure»), a suscité un large débat, le corps professoral en sciences politiques ayant été en désaccord avec cette formule. Celle-ci a néanmoins été adoptée pour permettre de garder un aspect pluridisciplinaire au plan d'études, malgré les propositions issues de la filière de sciences politiques de sauvegarder les cours à options comme étant une alternative à la création d'une mineure. À l'issue de ce débat, les sciences politiques ont opté pour mettre en place une «pseudo-mineure», dans les termes du Pr Alain Clémence²⁷, doyen de la faculté, puisqu'elle était la même pour tou-te-s les étudiant-e-s, tout en englobant des enseignements en sciences sociales et en histoire, donc pluridisciplinaire. Une autre proposition issue du Projet pédagogique a été l'augmentation de l'offre de cours en méthodologie, qui a aussi été l'objet de forts débats au sein de la Commission pédagogique, mais également adoptée.

À propos de ces modifications des plans d'études, le Pr Alain Clémence explique qu'il a été nécessaire de diminuer la grande variété de choix de plans d'études qu'avaient les étudiant-e-s au profit d'une clarification des cursus, bien que cela ait été perçu par certains comme étant le signe d'une plus grande scolarisation des études. Nous allons revenir, plus loin dans ce travail, sur les interrogations autour de la corrélation entre la réforme et le phénomène de scolarisation. Le terme scolarisation renvoie ici à la critique d'un enseignement qui ne laisserait pas de place au débat d'idées et à la pensée critique, mais qui se résumerait à dispenser des savoirs non critiquables.

Pour le moment, et en guise de conclusion de ce survol de la réforme en SSP, nous pouvons affirmer qu'en réponse à la complexité de la réforme de Bologne, le décanat a mis en place une robuste structure décisionnelle et s'est donné les moyens de mener la réforme de façon avisée, en profitant du guidage de la Commission projet pédagogique, instituée à cet effet. Nous ne pouvons pas en dire de même d'autres facultés, comme celle des lettres, dont le processus de réforme nous présentons ci-dessous.

²⁶ La composition de cette commission a cependant changé avec la sortie de Françoise Schenk et l'arrivée d'Alain Clémence au décanat. Pour la Commission pédagogique de science politique: Christophe Platel et Alexandre Lambelet, tous deux à 50% (effectivement 30% de leur temps de travail dévolu au projet), ont été remplacés en septembre 2006 par Manuela Honegger (50%) et Patrick Csikos (50%). Pour la Commission pédagogique de sciences sociales: Sarah Faessler, engagée à 60% jusqu'en mai 2006, a été remplacée par Rose-Anna Foley (60%). Pour la Commission pédagogique de psychologie: Christine Rigozzi à 60%, remplacée en juin 2006 par Sacha Roulin (60%). Pour la Commission pédagogique des sciences du sport: Virgile Lecoultré à 60%, remplacé en septembre 2006 par Gaël Lasserre (60%). Pour la Commission pédagogique des méthodes: Davide Cereghetti à 60%, remplacé en septembre 2006 par Mélanie Cicognani (60%).

4.1.2. La Faculté des lettres : un travail d'Hercule inachevé

La réforme de Bologne dans la Faculté des lettres s'est faite sous un tout autre modèle qu'en SSP. Tout d'abord, le calendrier n'a pas été le même, puisque les premières séances du décanat de la faculté consacrées à la question n'ont eu lieu qu'en automne 2005. De plus, lorsque nous avons demandé à la Pr Anne Biemann, alors doyenne de la Faculté des lettres, si un organe particulier, sous le modèle de la Commission projet pédagogique créé en Faculté des SSP, avait été mis en place pour le pilotage de la réforme dans sa faculté, la réponse a été emphatique : « Oui, moi! ».

En effet, la tâche de créer les plans d'études pour les vingt-six sections de la faculté a incombé à la doyenne Anne Biemann seulement, sans le concours d'une instance quelconque. Pour chacune de ces sections, au moins deux plans d'études de bachelor ont été créés. Au final, selon la doyenne, environ 200 plans d'études différents ont vu le jour à la suite de la réforme de Bologne en Faculté des lettres.

Toujours selon la doyenne, les théories générales fournies par la direction n'ont pas été très utiles lors de cette mise en œuvre, car elles n'étaient pas complètement transposables dans le contexte de la Faculté. Par conséquent, les principes de réforme spécifiques à cette Faculté - notamment les modalités d'examens à adopter, le nombre de modules à créer, la distribution des crédits, etc. - ont été établis dans le cadre du Conseil de faculté, où la Pr Anne Biemann présentait ses projets, qui étaient soumis aux appréciations des corps représentés. Une fois les principes adoptés par le Conseil de faculté, la doyenne de la faculté a été chargée de les appliquer dans chacune des sections. Par ailleurs, le fait que seules des théories générales pour l'application de la réforme de Bologne ont été adressées aux facultés a constitué un grand défi pour la mise en place de la réforme dans la Faculté des lettres.

Ce manque de consignes précises, et peut-être d'un guidage plus accentué de la part de la direction universitaire, a permis à M. Olivier Bianchi, conseiller aux études pour la Faculté des lettres au moment de la réforme, de décrire l'application de la réforme de Bologne comme ayant été très complexe :

« [Une] difficulté était d'arriver à comprendre ce que l'on attendait de cette réforme et de faire la part entre ce qui était des recommandations, des obligations, de quelque chose qui nous était conseillé par la direction, etc. (...) Souvent nous avons surinterprété les éléments qui nous étaient donnés parce que nous considérons qu'ils étaient acquis et qu'il fallait les appliquer. Nous nous sommes aperçus par la suite que nous aurions pu ne pas forcément considérer comme des obligations certaines choses que nous avons considérées comme telles. Donc, je pense que ce n'était pas évident au début de comprendre ces grands principes qui nous arrivaient, alors que ces derniers étaient tellement différents des principes qui prévalaient jusque-là dans les facultés de sciences humaines, et en lettres en particulier. Ce n'était pas évident d'arriver à faire la part entre la façon dont nous devions modifier nos habitudes et ce que nous pouvions garder de nos habitudes traditionnelles par rapport à notre culture de faculté. »
[Olivier Bianchi, en témoignage à cet exposé]

Le manque de consignes claires a également été déploré par des représentant-e-s d'autres facultés que nous avons pu interviewer. Par ailleurs, ce problème n'était pas exclusif à l'Université de Lausanne. En effet, selon la doyenne Anne Biemann, ce manque de directives plus précises était commun à toutes les facultés de lettres romandes, et cela a eu pour conséquence d'entraver les efforts de collaboration interuniversitaire :

« (...) Toutes [les facultés de lettres en Suisse] considèrent qu'elles doivent travailler en réseau les unes avec les autres. Or, comme dans chaque faculté de lettres de Suisse prévalait le même flou que chez nous, chaque fois que nous avançons, nous nous demandions si nous

²⁷ En témoignage à cet exposé.

allions encore être compatibles avec nos partenaires. Nos partenaires faisaient la même chose. (...) Nous aurions probablement beaucoup gagné à ce qu'une autorité fédérale nous demande de nous mettre autour d'une table et de décider d'un schéma commun à toutes les facultés. Mais personne ne nous l'a imposé. (...) Le résultat est que nous avons eu beaucoup de difficulté ensuite pour retrouver et réinstaurer des partenariats avec les autres facultés suisses-romandes.»
[Anne Biemann, doyenne, en témoignage à cet exposé]

Au vu de ces témoignages, nous constatons que le retard relatif de la mise en œuvre de la réforme de Bologne en lettres (qui n'a débuté, comme nous l'avons vu, qu'en 2005) comparé à d'autres facultés (notamment SSP) est lié à la complexité de sa structure interne, puisqu'elle englobe 26 sections différentes, et aussi de cette co-dépendance avec les autres facultés romandes. La difficulté majeure dans l'application de la réforme de Bologne en lettres a aussi été de savoir ce qui, dans les plans d'études, devait relever du bachelor et ce qui devait relever du master. Or, cet exercice s'est avéré très difficile, puisque, selon la doyenne, il n'était pas possible de mettre sur pied des plans d'études équivalents pour toutes les vingt-six unités de la faculté. Il faut préciser qu'une des principales caractéristiques de l'ancien système d'enseignements (la licence) était que chaque étudiant-e pouvait décider plus ou moins librement de son plan d'études. En d'autres termes, il y avait autant de plans d'études possibles qu'il y avait d'étudiant-e-s en Faculté des lettres. Ainsi, il était très difficile, à ce moment-là, d'avoir une vision générale de la Faculté, c'est-à-dire de toute la diversité des situations disciplinaires en vigueur.

Réduire cette offre à seulement deux plans d'études par section en bachelor, en aménageant les volontés des tous les acteurs/-trices concerné-e-s (étudiant-e-s, professeur-e-s, etc.) a été laborieux. D'autant plus que les éléments de réforme proposés par le décanat étaient systématiquement l'objet de fortes querelles à l'intérieur du Conseil de faculté, notamment autour de l'autonomie et des choix personnels accordés aux étudiant-e-s, ainsi que du statut

de chaque enseignement dans le plan d'études. En effet, le corps enseignant s'est montré très soucieux du danger de dévalorisation de son enseignement à la suite de la réforme. Voilà un point en commun qui ressort fortement dans tous nos entretiens avec les autorités des différentes facultés. Cet aspect sera développé plus loin.

Les discussions au sein du Conseil de faculté, d'après l'entretien avec la doyenne, n'ont pas permis de trouver la base pour un projet général, au point que la Faculté a finalement opté pour l'adoption de quelques éléments communs minimums entre les différents plans d'études. Le défi était d'accommoder les différentes envies et opinions au sein du Conseil:

« Nous avons essayé, dans la mesure du possible, de faire des compromis, c'est-à-dire de rassurer les gens sur le fait que l'essence d'une formation en lettres serait conservée, à savoir la responsabilité de l'étudiant, l'autonomie et le choix personnel laissés aux étudiants. Mais cela a été justement très difficile de pouvoir donner cette garantie aussi bien aux étudiants qu'au corps intermédiaire, et surtout aux professeurs qui estimaient cela important. Et en même temps donner à la direction des garanties sur le fait que tous les choix ne seraient pas possibles. » [Anne Biemann, en témoignage à cet exposé]

Ces propos laissent entendre que, même si cela a été déploré par la faculté, la réforme de Bologne a contré la liberté des étudiant-e-s en lettres de composer leur programme d'études, en leur soustrayant la responsabilité de mener une réflexion propre sur les objectifs de formation qu'ils/elles souhaiteraient acquérir et, conséquemment, de planifier, dès la première année d'études, leur orientation professionnelle. Cette responsabilisation des étudiant-e-s irait à l'encontre d'une volonté d'homogénéisation de la formation, ce qui semblerait avoir été le but non avoué de la réforme.

Concernant le calendrier de la réforme à la Faculté des lettres, et comme pour la majorité des facultés, la réforme de Bologne en lettres a été faite en deux temps:

les plans d'études de bachelor pour toutes les sections ont été mis au point dans une première phase (en 2005) et seulement une fois la première volée d'étudiant-e-s en bachelor ayant entamé ses études, le décanat s'est penché sur la préparation des plans d'études de master. Lors de cette deuxième phase, d'autres problématiques sont apparues, quoique cette phase ait été moins conflictuelle que la première, selon Anne Biemann. Les trois principaux défis rencontrés lors de la mise en place des plans d'études de master en Faculté des lettres ont été :

1. La nécessité de prédéfinir le nombre d'étudiant-e-s par master, pour que certaines sections ne se trouvent pas en sous-effectif. La solution rencontrée a été la fusion de certaines petites disciplines dans un seul plan d'études.
2. Les critères d'admission dans les programmes de master. L'enjeu était d'exiger que les nouveaux/-elles étudiant-e-s aient suivi un certain nombre d'enseignements de base, tout en demeurant un programme attrayant aux bacheliers/-ières venu-e-s d'ailleurs.
3. La durée du master. Il s'agissait de décider si les masters comporteraient 90 ou 120 crédits ECTS.

Concernant ce dernier point, le problème de la coordination avec les partenaires suisses de la faculté s'est à nouveau posé, ou plus précisément le problème de la concurrence avec les autres facultés de lettres et le besoin de s'observer mutuellement s'est encore fait ressentir : si la faculté optait pour un master à 90 crédits, ce qui était plus attractif pour les étudiant-e-s, et que toutes les autres institutions suisses optaient pour des master à 120 crédits, le programme à l'Université de Lausanne serait perçu comme minimaliste. Il a donc été décidé que les deux formules seraient possibles, chaque programme de bachelor donnant accès à au moins un programme de master à 120 crédits ECTS, comportant ainsi 30 crédits dits « de spécialisation ». Ces masters ne sont pas « spécialisés » au sens de la CUS, c'est-à-dire entièrement composés à partir d'une dimension professionnalisante et ayant des conditions

d'entrée. Ils peuvent avoir trois formes : une composition interdisciplinaire ; une préprofessionnalisation (les 30 crédits supplémentaires sont alloués à la suite d'un stage en milieu professionnel), ou encore un approfondissement en méthodes de recherche appliquée.

Au final, les plans d'études résultant de la réforme ne s'éloignaient pas vraiment de ce qui était déjà en place dans l'ancien système de licence. La différence notable, à part ces questions liées à la division en deux cursus bachelor et master, c'est que dans l'ancien système, il n'y avait pas une progression obligatoire dans le cursus en lettres, c'est-à-dire que l'étudiant-e n'était pas obligé-e d'avoir suivi certains enseignements en première année pour pouvoir suivre certains autres en deuxième année. Grosso modo, chaque section a gardé les mêmes enseignements qu'elle offrait déjà dans l'ancien système, en procédant juste à une transposition dans une nouvelle architecture (bachelor/master).

Cela dit, autant les plans d'études de bachelor que de master ont été conçus dans un processus où les incertitudes prévalaient, et le résultat des longues séances de travail du Conseil de faculté ressemblait plutôt à un « accommodage » grossier de l'ancien programme d'études que véritablement à une structure pérenne, selon Benoît Gaillard, membre de l'Association des étudiant-e-s en lettres (AEL) et représentant des étudiant-e-s au Conseil de faculté au moment de la réforme. De plus, et selon Anne Biemann, les plans d'études et les règlements créés en urgence à la suite de la réforme de Bologne sont tellement inadaptés à la réalité des étudiant-e-s en lettres que l'administration de la faculté s'est habituée à procéder à des exceptions aux règlements, voire à généraliser ce recours.

C'est pourquoi, à l'approche de la fin de la dernière année de la première volée de bachelor, en 2008, le décanat a vu la nécessité de mettre à l'épreuve les règlements et les plans d'études en lettres et pour cela un groupe de travail a été créé, composé de l'adjoint de la faculté, du conseiller aux études, de la vice-doyenne à

l'enseignement, de deux membres du corps professoral et d'un membre du corps intermédiaire. Toutefois, aucun-e étudiant-e n'a été invité-e à participer aux séances de ce groupe de travail, ce qui a été déploré par l'AEL. À ce groupe de travail incombait donc la tâche de faire le tour des sections pour recenser les problèmes persistants. Il s'est avéré qu'aucun plan d'études, d'aucune section, n'était épargné par les inconvénients de la mise en place méinformée de la réforme de Bologne, et qu'un nouvel effort de réforme est nécessaire.

Toutefois, selon Anne Biemann, les problèmes de communication au sein de la Faculté des lettres ont persisté jusqu'à 2009, les trois corps représentés dans le Conseil de faculté (corps professoral, intermédiaire et étudiantin) ne parvenant pas à se mettre d'accord sur les traits de la réforme à venir. Pour sortir de cette impasse, le décanat a mis sur pied une nouvelle instance, une Commission d'enseignement élargie, où tous les corps et toutes les sections sont représentés. Elle a pour mandat de revoir les objectifs de formation de chaque plan d'études (ce qui n'a nullement été fait en 2005) et de réadapter ces derniers aux nouveaux objectifs. En parallèle, le décanat compte mettre en question certains principes généraux, comme les modalités d'examen et les modules, ainsi que la manière de les gérer administrativement. Ce nouveau processus de réforme, initialement prévu pour 2012, a déjà débuté.

Nous observons donc que la nécessité de lancer cette nouvelle vague d'ajustements des plans d'études témoigne du manque de conditions suffisamment adéquates pour mener une réforme d'ampleur, telle que celle de Bologne. Bien que le cas de la Faculté des lettres soit le plus parlant, de tels efforts d'ajustement vont aussi être entamés au sein d'autres facultés les années qui viennent. Nous verrons, dans le sous-chapitre suivant, que certains problèmes relatifs à la mise en œuvre de la réforme ont été généralisés, bien qu'ils n'aient pas touché toutes les facultés avec la même intensité.

À la fin de ce sous-chapitre de comparaisons entre ces deux grandes facultés, nous pouvons déjà constater que ces dernières ont débuté par des réalités très distinctes et que les situations de départ de chaque faculté ont marqué fortement les contours que le processus de réforme a pris par la suite. À la différence de la Faculté des SSP, la Faculté des lettres n'a pas pu améliorer la cohérence interne des cursus, n'a pas été en mesure de prendre de décisions de manière avisée et a perdu en comparabilité avec d'autres facultés de lettres en Suisse et, par conséquent, a diminué sa capacité d'établir de formes de partenariat avec elles. Si la Faculté de SSP a pu contourner le manque de consignes plus précises émanées d'en haut (de la CRUS ou de la CUS), en se dotant elle-même d'un organe de conseil (la Commission projet pédagogique), la nouvelle configuration des études en lettres reflète cette lacune.

4.2. LES CONGRUENCES DE LA RÉFORME DANS LES FACULTÉS DE L'UNIL

L'analyse de l'application de la réforme de Bologne en Faculté des lettres et en SSP que nous venons de faire démontre que, quoiqu'elles aient reçu les mêmes consignes de base de la direction universitaire et que les moyens financiers à leur disposition aient été similaires, les facultés n'ont pas procédé à une réforme de leur plans d'études de manière coordonnée, au niveau du calendrier du processus de réforme, mais aussi, plus généralement, de la stratégie de réforme adoptée. Cela dit, elles se sont confrontées à quelques difficultés semblables, auxquelles elles ont répondu de manière variables. Dans ce sous-chapitre, nous énumérons ces quelques congruences, en essayant de dégager les spécificités de chaque faculté.

4.2.1. L'absence d'encadrement effectif dans l'application de la réforme dans les facultés

Les entretiens que nous avons pu mener avec les autorités des différentes facultés montrent que le manque d'un guidage plus concret de la part de la direction

universitaire et/ou de la CRUS pour l'application de la réforme, notamment en mandatant une équipe d'experts pour la préparation des nouveaux plans d'études, n'a pas été un obstacle exclusif à la Faculté des lettres. En effet, d'autres facultés ont aussi souffert de cette lacune, même la Faculté de géosciences et de l'environnement (FGSE), une faculté naissante où les pratiques anciennes et la lourdeur de l'ancien système pédagogique se faisaient moins ressentir :

« J'ai regretté une chose dans la mise en place de Bologne. (...) Je connais l'expérience des universités québécoises, où il y a un pool de spécialistes au niveau de la direction, communément appelés « ingénieurs pédagogiques » (...), ayant entre les mains différents types de programmes d'études. (...) Ils procèdent à de nombreuses consultations et ils arrivent à faire des plans d'études types. (...) Et quand une faculté souhaite changer le plan d'études, la direction met à disposition ce pool d'ingénieurs, qui va ensuite proposer un plan d'études. » [Pr Micheline Cosinschi, vice-doyenne de la FGSE lors de sa création et responsable de la construction des plans d'études de la filière géographie, en témoignage à cette publication]

Il faut rappeler que, en conséquence du projet triangulaire²⁸, la Faculté des géosciences et de l'environnement a été créée simultanément à la réforme de Bologne, dès le début de l'année 2003. Cette nouvelle faculté comporte trois filières principales : la filière géographie, qui a quitté la Faculté des lettres ; la filière géologie, qui n'a pas été transférée à l'EPFL suite au projet triangulaire ; et la nouvelle filière sciences de l'environnement.

À propos de cette absence d'un groupe d'experts pouvant mieux guider les facultés pour la mise en place de la réforme, un tel pool d'experts externes n'existait pas à ce moment-là, avant tout parce que toute l'Europe était au même niveau, et donc des exemples à suivre n'étaient pas encore disponibles, selon le recteur Dominique Arlettaz²⁹. Cela dit nous pouvons nous interroger sur les raisons pour lesquelles la CUS n'a pas

mis en place un tel pool d'experts, pour au moins coordonner les mises en application de la réforme entre les universités suisses, et cela même s'il n'y a pas des cas préalables sur lesquels se baser. En d'autres mots, pour quoi les autorités fédérales ne se sont pas donné le temps et les moyens, au niveau national, à la suite de la réflexion préalable de la situation générale des études supérieures en Suisse (ce qui a bel et bien été fait), de mandater un certain nombre d'experts pour mener un travail de recensement des pratiques et modèles en vigueur dans le pays et, sur cette base, faire de propositions concrètes aux facultés, tout en établissant un dialogue entre les autorités facultaires des différentes universités.

4.2.2. Beaucoup à faire en peu de temps

Une deuxième congruence à mettre en avant est l'état d'urgence dans lequel les autorités de toutes les facultés ont dû mettre en place la réforme de Bologne. La majorité de nos interviewés évoquent le manque de temps et de recul auquel ils se sont confrontés lors de la mise en application de la réforme au niveau des facultés. Cela a eu pour conséquence que la première volée de bachelor a été une volée « test », les programmes de bachelor ayant été modifiés par la suite, notamment pour la Faculté des lettres et pour l'Ecole de biologie. Cette dernière, n'ayant initié son processus de réforme qu'en 2004, a opté pour garder le même programme des trois premières années de la licence pour la première volée du bachelor, en réponse au calendrier de réforme trop restreint. Ce faisant, cette école s'est accordé un délai supplémentaire pour la réflexion autour des plans d'études du bachelor. Ainsi, à la différence de toutes les autres facultés, la direction de l'Ecole de biologie a tout d'abord mis en place les programmes de master, avant d'élaborer celui du bachelor. Cette impression d'urgence n'est pas, à notre avis, sans lien avec le manque d'encadrement mentionné plus haut.

À ce propos, les deux représentants de l'Unil auprès du réseau Bologne, le recteur Dominique Arlettaz et l'adjointe à l'enseignement Mme Nathalie Janz, affirment

²⁸ Pour rappel, il s'agit du programme « Science, vie et société ». Cf. supra, note 23

²⁹ En témoignage à cette publication.

que le calendrier imposé par la CRUS pour la réforme n'a pas constitué une contrainte lourde pour les facultés, ce qui va à l'encontre des témoignages qui nous avons pu recueillir. Selon eux, l'Université de Lausanne a pu mettre en place la réforme rapidement, grâce à sa petite taille, en comparaison à d'autres universités comme Zurich, qui à la fin 2009 mettait encore sur pied ses programmes master. De plus, selon Dominique Arlettaz, une réforme rapide aurait été le souhait du corps étudiant³⁰, pour lui permettre de basculer au plus vite dans le nouveau système. En effet, le recteur souligne que, dans certaines facultés, il était prévu de procéder plus lentement à la transition des systèmes académiques, n'ayant pas de basculement d'une même volée d'étudiant-e-s d'un système à un autre; c'est-à-dire que l'étudiant-e finirait obligatoirement ses études dans le système où elle/il les aurait commencés. Le processus aurait, ainsi, été accéléré à la demande du corps étudiantin lui-même.

Une telle préoccupation de la part du corps étudiantin est compréhensible, étant donné que la crainte de voir son diplôme de licence perdre de sa valeur sur le marché du travail face aux nouveaux diplômes de master était bien présente à ce moment-là, comme nous souligne Julien Wicky, ancien secrétaire général de la Fédération des Associations d'Étudiant-e-s de l'Unil (FAE), en entretien à cet exposé. Notons toutefois qu'aucun des trois représentants d'étudiant-e-s que nous avons pu interviewer n'a le souvenir qu'une demande formelle d'accélération du processus de réforme ait été faite par les associations d'étudiant-e-s.

De plus, sachant que les facultés sont actuellement en train de revoir leurs plans d'études et de procéder à de nouveaux ajustements des cursus, nous pouvons conclure qu'un délai supplémentaire pour la mise en place de la réforme aurait bel et bien été nécessaire.

À ce propos, et plus précisément en ce qui concerne le cas de la Faculté des lettres qui, comme nous l'avons vu, se lance actuellement dans une nouvelle grande réforme des plans d'études, Dominique Arlettaz explique que:

« Quand nous construisons quelque chose de nouveau, il est inévitable de commettre des erreurs. Je pense qu'aujourd'hui il existe toujours des erreurs dans le système. Et ces erreurs, il faut les corriger. Cela dit, avant d'identifier les erreurs et les corriger, il est nécessaire de tester le système. (...) Dans certains cas le nouveau plan d'études de bachelor comprend à peu près tout ce qu'il y avait avant dans l'ancien plan d'études de la licence. Le résultat est un programme trop chargé et semblable au précédent. Pour la Faculté des lettres, un programme nouveau a été mis en place, quoiqu'il soit trop compliqué pour que l'on puisse encore faire comme avant, ce qui s'est avéré être le souhait de tous à l'intérieur de la faculté. Cela a été fait malgré des longues discussions entre la direction et la Faculté. Aujourd'hui il y a un consensus sur le fait qu'il faut tout changer. Donc, dans ce cas-là, même si nous avions accordé plus de temps à la réforme, nous aurions fait les mêmes choix. »

Le recteur ajoute que même le programme de la FGSE, qui a été construit de zéro au moment de la création de la nouvelle faculté, a déjà fait l'objet d'ajustement depuis sa mise en place. Donc, selon lui, un accroissement du temps accordé à la réforme n'aurait pas permis d'éviter le besoin d'ajustements ultérieurs des plans d'études. Ces propos vont à l'encontre de ce qui a été affirmé par Olivier Bianchi et par la doyenne Anne Biemann, comme nous l'avons montré dans le sous-chapitre précédent.

Une exception à cet état d'urgence ressenti par les autorités facultaires a peut-être été la Faculté des hautes études commerciales (HEC). Cette faculté a pu anticiper les préparatifs de la réforme, ayant déjà à la fin 2002 un projet pour les nouveaux plans d'études, prévoyant déjà la séparation entre les programmes de bachelor et de master. Toutefois, ce projet initial a été refusé en 2003 à la suite de la publication des directives de la CUS, étant donné qu'il n'y correspondait pas complètement. Cela n'a cependant pas empêché le décanat de profiter de la réflexion déjà menée et de lancer les premières volées de bachelor et master, conjointement, en 2003 déjà.

³⁰ Le recteur n'a pas pu nous donner des précisions quant à l'identité des représentant-e-s du corps étudiantin qui auraient manifesté ces demandes. Nous ne savons pas s'il s'agit des membres des associations d'étudiant-e-s, des représentant-e-s de la FAE, entre autres. De plus, nous ne pouvons pas savoir s'il s'agissait d'une demande formelle ou plutôt d'une impression générale que le recteur aurait à la suite de des échanges avec certain-e-s étudiant-e-s.

4.2.3. Les moyens financiers employés pour la réforme

L'autonomie pour mener la réforme selon les contours propres à chaque faculté - résultant du manque de consignes plus précises venues d'en haut, notamment de la CRUS, ainsi que d'un accompagnement plus étroit de la part de la direction universitaire - a certes été primordial pour qu'elles puissent garder leurs pratiques traditionnelles et réaliser les réformes que les autorités facultaires souhaitaient déjà auparavant mais pour lesquelles il n'y avait pas de moyens financiers pour les mener à terme. Les moyens alloués par la Confédération pour l'application de la réforme de Bologne ont, par conséquent, débloqué une situation où les décanats essayaient sans succès de trouver des moyens financiers pour reformuler leur offre d'enseignement.

Il faut cependant savoir que ces sommes ne couvraient que le financement des ajustements mis en place pour le processus de transition. La mise en place des postes de coordinateurs/trices Bologne dans les facultés n'étaient par exemple pas suffisants pour garantir la pérennité du système. Le défi de faire plus avec les mêmes moyens qu'auparavant a donc été lancé à toutes les facultés de manière semblable.

En effet, pour financer les nouveaux postes de professeur-e-s et assistant-e-s diplômé-e-s exigés par l'extension des plans d'études, l'Université de Lausanne a dû obtenir d'autres fonds, et cela a été une des principales tâches auxquelles s'est attaqué le rectorat. En 2003, une évaluation des coûts financiers de l'Université à long terme a été faite, et il a été constaté que la réforme de Bologne demandait un surplus de budget d'environ 10 millions de francs suisses par année. Il faut dire que jusqu'en 2007, l'augmentation du budget de l'université, accordée par le canton de Vaud, a été minime. Or, depuis 2008, l'Unil a bénéficié d'une augmentation de budget de 48 millions sur trois ans³¹. Cependant, seule une partie de cette somme a été allouée à l'amélioration du taux d'encadrement dans les facultés, et ces mesures concernent surtout l'année 2009-2010. Selon Dominique Arlettaz

lui-même, 16 à 18 millions de francs ont servi à couvrir l'indexation salariale du personnel universitaire seulement. Seuls 7 à 8 millions de francs suisses ont été destinés à la création de nouveaux postes d'assistant-e-s d'enseignement.

Le recteur affirme, toutefois, que les directives de la réforme de Bologne ne sont pas directement responsables de l'accroissement du besoin en encadrement à l'Unil et, par conséquent, des moyens financiers supplémentaires. Au contraire, la mise en place de ces directives n'aurait demandé que peu de moyens financiers si le choix de diversifier l'offre d'enseignement, en multipliant le nombre de master dans chaque faculté, n'avait pas été fait. En d'autres mots, la réforme de Bologne n'aurait pas coûté cher si un seul plan d'études en master avait été créé pour chaque plan d'études en bachelor correspondant, comme cela aurait été possible, compte tenu des directives de la CUS. Or, pour la majorité des facultés, les étudiant-e-s ont le choix entre au moins deux programmes de master.

Pour renforcer son propos - selon lequel la réforme de Bologne elle-même ne coûtait pas si cher -, Dominique Arlettaz ajoute que, tout compte fait, le nouveau système n'a pas eu pour conséquence de rallonger la durée des études, puisqu'une majorité d'étudiant-e-s dans l'ancien système de licence obtenait le diplôme à l'issue de la cinquième année. Ainsi l'idée que le système réformé demande plus de moyens financiers parce qu'il augmente la durée des études ne serait pas pertinente.

Cependant, le faible taux d'encadrement était déjà un problème largement débattu au niveau lausannois avant la mise en application des directives de la Déclaration de Bologne. La réforme n'a pas été un moment privilégié pour en discuter et proposer des solutions à ce constat, qui était bien présent au début des années 2000. Il convient de se demander pourquoi les autorités universitaires n'ont pas essayé d'inclure cette question dans les discussions de la Commission Bologne. En se basant sur les entretiens qui nous avons pu réaliser avec les autorités

³¹ Les chiffres présentés ici ont été fournis par Dominique Arlettaz lui-même, en entretien.

facultaires, il est clair que le problème du faible taux d'encadrement est présent dans toutes les facultés, bien qu'à intensités variables. Ce problème se répercute sur les changements des modes d'évaluation des enseignements et sur les méthodes d'apprentissage, dont nous parlerons plus longuement dans la suite de cet exposé. Or, comme nous explique Benoît Gaillard, représentant de l'Association de étudiant-e-s en lettres au moment de la réforme, ce thème n'a jamais été débattu dans les séances de la Commission Bologne. Ce ne serait qu'à partir de l'année 2007 que le problème du taux d'encadrement, lié au manque de fonds, a fait l'objet d'une discussion, mais au sein du Conseil de l'Unil.

En somme, la question des moyens financiers nécessaires à long terme constitue d'autant plus l'un des défis de la pérennité du nouveau système d'enseignement à l'Unil que les effectifs d'étudiant-e-s régulièrement inscrit-e-s et le besoin en encadrement ne cessent de croître.

4.2.4. Le système de crédits ECTS : une directive inapplicable

D'autres éléments de la réforme ont aussi apporté des limitations dont les effets se font maintenant sentir. En effet, l'adoption du système de crédits ECTS, qui, comme nous l'avons vu, régularise la charge horaire de travail que représente chaque enseignement administré, a été plus un obstacle qu'un outil de simplification pour l'élaboration des plans d'études ; au point que les autorités facultaires se sont vues contraintes de négliger cette consigne pour la faisabilité de leurs mesures de réforme. En HEC, par exemple, le corps professoral a mené une longue discussion sur la définition même du crédit ECTS. Au départ, il y avait un consensus autour l'idée d'attribuer des crédits aux différents enseignements en fonction du nombre d'heures-contact entre étudiant-e-s et enseignant-e-s, c'est-à-dire les cours, les travaux pratiques et les évaluations, en gardant l'échelle des 25 à 30 heures de travail personnel donnant droit à 1 crédit ECTS. Cela s'est avéré impraticable, puisqu'il est impossible de déterminer les heures de

travail en dehors de l'institution d'enseignement réalisé par les étudiant-e-s. À l'issue de la réforme, un système d'attribution de crédits semblable à celui des SSP (où l'on attribue 3 crédits ECTS pour un enseignement de 2 heures hebdomadaires sur un semestre) a été adopté. Or, la Pr Ghislaine Cestre affirme qu'encore aujourd'hui le décanat doit procéder à des rectifications du nombre des crédits alloués, à la suite de plaintes des étudiant-e-s. Celles-ci concernent principalement les enseignements de 3 crédits qui seraient plus exigeants que certains autres de 6 crédits.

En effet, au lieu de standardiser la charge horaire de tous ses enseignements, chaque faculté a composé librement son plan d'études en ne limitant pas le nombre d'enseignements ou leur charge horaire. À la fin de l'élaboration du plan d'études, le nombre de crédits ECTS attribué pour chaque enseignement n'a pas été défini en prenant en compte le volume de travail que cela impliquait pour un-e étudiant-e, mais en partant du nombre total de crédits que le programme doit comporter (180 pour le bachelor et 90 ou 120 pour le master) et en le partageant entre les enseignements mis en place. Par conséquent, aucune comparaison du volume de travail d'un enseignement n'est possible entre les différentes facultés, voire entre les différentes sections/filières à l'intérieur d'une même faculté.

Cela dit, l'obligation d'adopter ce système a eu un effet pervers mis en avant par la grande majorité des personnes que nous avons pu interviewer : la crainte des membres du corps professoral de voir leur enseignement dévalorisé. En effet, l'attribution de crédits ECTS aux enseignements était perçue comme une évaluation numérique de la valeur de chaque enseignement dans le plan d'études :

« Les [enseignant-e-s] avaient l'impression que l'on donnait de points à leurs cours, donc cela a fait des clivages. (...) Ils estimaient que leurs cours valaient plus ou moins. (...) Il ne s'agit pas de valeurs de cours, nous ne donnons pas X crédits à un cours parce qu'il a plus de valeur ou parce qu'un professeur est plus

réputé qu'un autre. Les crédits ECTS mesurent le travail de l'étudiant. Et probablement que la révolution la plus importante de Bologne c'est justement de mettre le projecteur non plus sur le professeur mais sur le travail de l'étudiant. Du point de vue de l'ego des professeur-e-s, il y en a qui l'ont moins bien supporté.» [Nathalie Janz, en témoignage à cet exposé]

Le résultat de cette interprétation de la fonction des crédits ECTS par les enseignant-e-s a été l'augmentation de la charge de travail demandée aux étudiant-e-s. En effet, dans les premières années du système Bologne, certain-e-s professeur-e-s, par crainte que leur enseignement ne se voie attribuer moins de crédits, ont augmenté le volume de travail exigé des étudiant-e-s :

« Un effet inattendu de la réforme, c'est que les professeurs se sont sentis obligés de demander plus de travail aux étudiants. (...) Nous avons l'impression qu'ils faisaient cela pour avoir plus de crédits. (...) Les étudiant-e-s se sont aussi plaint-e-s en disant qu'ils étaient submergés-e-s de travail. En effet, si l'on y ajoute l'augmentation du nombre de contrôles continus et les effets du nouveau calendrier, je comprends que pour les étudiants cela ait posé un réel problème » [Alain Clémence, en témoignage à cet exposé]

La même difficulté était présente dans la mise en place des plans d'études de la nouvelle Faculté des géosciences et de l'environnement (FGSE). Pilotée par la vice-doyenne Micheline Cosinschi³² au moment de la réforme, la création des plans d'études de la faculté a été laborieuse. Selon la vice-doyenne, cela découlait de la confrontation entre deux cultures : d'un côté, la géologie, plus proche de ce que l'on pourrait appeler « une culture scientifique pure » et, de l'autre côté, la géographie, une culture plus « littéraire et/ou humaniste ». Or, les Géologues, plus proches des pratiques en cours à l'École polytechnique et fédérale de Lausanne (EPFL), défendaient l'attribution de 2 crédits par enseignement. Tandis que les Géographes, à leur tour plus sensibles aux influences émanées des lettres et de SSP, prônaient une augmenta-

tion du nombre des crédits par enseignement. À l'issue du débat, un consensus autour des 3 crédits pour un enseignement de 2 heures par semaine sur un semestre a pu être atteint. Cela dit, la réflexion purement arithmétique voulant qu'un crédit corresponde à 25-30 heures de travail personnel pour l'étudiant-e n'a jamais été pris en compte. Cela même dans une filière comme géologie, où le travail des étudiant-e-s est effectué en grande partie sous le contrôle des enseignements (lors des cours, des travaux pratiques et visites sur le terrain) et, par conséquent, étant plus traduisible en termes d'heures de travail.

En général, pour toutes les facultés de l'Université de Lausanne, l'adoption du système des crédits ECTS s'est faite d'une manière aléatoire. Son importance en termes pédagogiques demeure incompréhensible et l'effort investi pour sa rationalisation n'a pas porté ses fruits.

L'adoption des crédits ECTS est un exemple d'un élément de la réforme de Bologne qui a posé problème à toutes les facultés de l'Unil, et qui découle du manque de concertation entre les facultés et la direction universitaire tout d'abord, mais aussi entre les facultés elles-mêmes, sur l'interprétation de cet élément. La conséquence a été une multiplication des systèmes de crédits ECTS au sein de l'Unil, qui exclut la comparabilité entre les programmes des différentes facultés. Dans les prochains sous-chapitres, nous nous pencherons sur deux autres éléments incontournables pour mieux comprendre la mise en application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne : tout d'abord, nous essaierons de mesurer l'importance de la participation estudiantine aux processus de décision. Ensuite, nous aborderons la question très controversée de la modularisation des plans d'études, en essayant de différencier les facultés par les stratégies mises en place autour de cette directive.

³² Micheline Cosinschi occupe actuellement le poste de doyenne la FGSE.

4.3. DE LA CONSULTATION À LA PARTICIPATION DIRECTE : LE RÔLE INDÉFINI ATTRIBUÉ AUX REPRÉSENTANT-E-S D'ÉTUDIANT-E-S

Comme nous venons de voir, beaucoup d'éléments différencient la mise en place de la réforme de Bologne faite dans chacune des facultés de l'Université de Lausanne. Ces différences découlent notamment du fait que la direction universitaire n'a pas été partie prenante de la construction des plans d'études, mais qu'elle a laissé à chaque faculté l'autonomie de mener la réforme, en ne suivant que les grandes lignes de la construction des nouveaux plans d'études lors des réunions de la Commission Bologne. Par conséquent, la réforme menée dans chaque faculté a été modelée par les pratiques traditionnelles et par la configuration des anciens plans d'études et règlements en place au moment de la réforme. Parmi ses pratiques traditionnelles se trouve également la participation des représentant-e-s des étudiant-e-s à la production de mesures pédagogiques et à la prise de décision.

4.3.1 Chaque faculté, une tradition

Officiellement, dans tous les Conseils de faculté, les représentant-e-s d'étudiant-e-s exercent un rôle délibératif, à part égale avec les autres membres. Cependant leur degré d'implication dans la prise de décision varie d'une faculté à l'autre. En d'autres termes, au sein de chaque faculté, l'interaction entre les représentant-e-s des corps professoral, intermédiaire et étudiant, ainsi que les membres du décanat, se fait de manière distincte et en suivant des pratiques et normes différentes.

En reprenant les deux grandes facultés que nous avons étudiées en début du chapitre, autant en SSP qu'en lettres nous observons, historiquement, une participation relativement active des représentant-e-s des étudiant-e-s à la politique universitaire, ce qui semble être lié à la nature des études elles-mêmes. Ce qui apparaît comme spécifique à la Faculté des lettres est le fait que, dans l'ancien système d'enseignement en tout cas, chaque

examen, projet de séminaire ou autre était un projet individuel, le résultat d'une discussion interpersonnelle entre l'étudiant-e et l'enseignant-e. Cette « culture de la communication » a contribué à une plus grande interaction entre les différents corps et une plus grande implication des étudiant-e-s à l'intérieur des instituts de la faculté : enseignant-e-s et étudiant-e-s en lettres possèdent une tendance plus marquée qu'en d'autres facultés à dialoguer et/ou débattre sur les affaires pédagogiques.

À l'opposé, dans d'autres grandes facultés comme HEC, droit et l'École de médecine, les associations d'étudiante-s ont tendance à s'engager davantage dans l'animation du campus universitaire - par l'organisation d'événements culturels, des conférences, des journées de rencontre - et dans la défense des intérêts des étudiant-e-s, mais sur une base plutôt individuelle, notamment en offrant un éclairage sur les possibilités de recours à la suite d'un échec, un encadrement pour un projet de mobilité, etc.

Toutefois, il est surprenant de constater que même là où traditionnellement l'échange et la tradition du débat entre étudiant-e-s et autorités facultaires étaient les plus marqués, les étudiant-e-s n'avaient pas forcément la plus grande marge de manœuvre pour se faire entendre lors de mise en place de la réforme de Bologne. En effet, si nous prenons en compte seulement les grandes facultés (SSP, lettres, HEC, droit et FBM), dans aucune d'entre elles les représentant-e-s étudiant-e-s n'ont été directement impliqué-e-s dans la conception des plans d'études.

Comme nous l'avons vu, le décanat de SSP, en vue de la préparation des nouveaux plans d'études, a mis en place une Commission projet pédagogique composée des membres du corps intermédiaire uniquement. En lettres, dans un premier temps, cette tâche a été à la charge de la vice-doyenne Anne Biemann à elle seule, alors qu'en 2008 une deuxième réflexion sur les plans d'études en lettres a été l'objet d'un groupe de travail où siégeaient des membres du corps enseignant et intermédiaire, les étudiant-e-s en ayant été exclu-e-s. Ces derniers/ères sont finalement présent-e-s

dans la nouvelle commission d'enseignement mise en place pour mener une réflexion sur les objectifs pédagogiques poursuivis dans chaque plan d'études dans la nouvelle vague d'ajustements qui se met en route à présent, mais cela a été en partie le résultat d'une grande pression de la part de l'Association des étudiant-e-s en lettres (AEL), selon Benoît Gaillard³³. En HEC, la réflexion autour des nouveaux plans d'études ayant été menée à l'intérieur des grands départements³⁴ de la faculté avec la collaboration du décanat, les représentant-e-s d'étudiant-e-s ont été complètement exclu-e-s. En effet, aucune commission d'enseignement n'a été mise sur pied en vue de la réforme. Celle-ci a été entreprise en Faculté des HEC de manière décentralisée, c'est-à-dire que le corps professoral de chaque département s'est chargé de ses propres plans d'études.

Dans chaque faculté, les résultats des réflexions sur le montage des nouveaux diplômes étaient soumis au vote au sein du Conseil de faculté, où siégeaient les représentant-e-s d'étudiant-e-s. Néanmoins, n'ayant pas été formellement invité-e-s à participer aux discussions préalables, il était difficile pour les étudiant-e-s de comprendre les détails des questions débattues et de maîtriser les conséquences de chaque décision. Toutefois, ils apportaient au Conseil de faculté les questions soulevées lors des discussions.

Cette méconnaissance des tenants et aboutissants de la réforme s'étendait également aux membres du corps enseignant et intermédiaire. Toutes les personnes que nous avons pu interviewer (autorités facultaires et représentant-e-s étudiant-e-s) ont évoqué, à des degrés variables, le lien entre cette centralisation du débat et l'état d'urgence dans lequel les discussions étaient menées. En effet, cet état d'urgence, ainsi que l'absence d'un encadrement plus important venu d'en haut (de la direction universitaire et/ou de la CRUS), rendait difficile pour n'importe quel-le membre des Conseils de faculté n'ayant pas suivi les étapes de la construction des plans d'études la bonne compréhension de toute l'étendue des questions débattues. La majorité des per-

sonnes présentes lors des séances des Conseils de facultés se limitaient au suivi d'une seule question, souvent celle qui lui touchait directement. Ainsi le corps professoral se concentrait sur les questions de mode de validation de leur enseignement, de la place qu'ils occuperaient dans le plan d'études, etc., n'étant pas sensible aux questions abordées par d'autres membres du Conseil. Les assistant-e-s diplômé-e-s, à leur tour, ne souhaitaient pas voir leurs heures d'encadrement des étudiant-e-s augmenter au détriment du temps investi dans leur projet de recherche.

Du côté des représentant-e-s étudiant-e-s, leur exclusion des instances principales où la réforme était conçue et, par conséquent, l'impossibilité pour eux d'avoir une plus grande compréhension des questions débattues, les ont souvent conduits à abandonner les discussions. À ce propos, Alain Clémence se dit surpris que les étudiant-e-s aient été si peu présent-e-s dans les réunions du Conseil de faculté. Il ajoute qu'à ces réunions, de niveau universitaire, seuls les vice-doyens et les membres des services centraux étaient systématiquement présent-e-s, quoiqu'elles aient été ouvertes à toutes les représentations.

4.3.2 La Faculté des lettres : un débat conflictuel

La Faculté des lettres est l'exception à ce manque de représentation des étudiant-e-s lors du débat, quoiqu'à eux/elles n'était accordé que peu de marge de manœuvre. En effet, à la différence d'autres grandes facultés, les discussions au sein du Conseil de faculté en lettres étaient marquées par une substantielle participation du corps estudiantin et par une véritable « lutte de classes », pour reprendre l'expression employée par la doyenne Anne Biemann elle-même. En effet, à tour de rôle, le corps estudiantin s'est trouvé opposé au décanat, au corps professoral et au corps enseignant. La querelle opposant le décanat aux représentant-e-s étudiant-e-s concernait notamment leur exclusion de la préparation des plans d'études et de leur révision

³³ En témoignage à cet exposé.

³⁴ Avant la réforme de Bologne, cette faculté était composée de quatre grands départements : management, systèmes d'information, économie et finance. De nos jours, la configuration de la faculté est plus morcelée, puisqu'elle compte avec seize instituts, unités et départements.

par la suite. Une autre question très fortement combattue par le corps étudiantin était la suppression d'une branche d'études³⁵: Benoît Gaillard et Julien Wicky, tous les deux ayant suivis les processus de réforme dans la Faculté des lettres, nous rapportent que cette question n'a pas du tout été débattue avant le vote, la décision ayant été prise de manière unilatérale par le décanat et les contraintes pédagogiques à la base de ce changement n'ayant pas vraiment été exposées à ce moment-là. Au corps professoral d'autres critiques étaient adressées, notamment leur tendance à déplacer le débat dans les assemblées de sections, où les étudiant-e-s n'étaient pas représenté-e-s de manière rigoureuse. Par conséquent, lorsque la question arrivait en Conseil de faculté, les jeux étaient déjà faits. Sur cette querelle, Benoît Gaillard commente :

« J'ai l'impression que nous [les représentant-e-s des étudiant-e-s] avons souvent perdu contre une majorité ignorante et silencieuse de gens qui ni prenaient la parole ni ne savaient très bien de quoi nous parlions, mais qui faisaient davantage confiance aux professeurs de [chaque] section qui avaient élaboré le plan d'études qu'aux étudiant-e-s qui avaient des remarques (...) - Il me semble que toutes les questions que nous aurions voulu discuter étaient déjà réglées au niveau de la Commission des plans d'études. (...) Nous, les étudiants-e-s, étions très briefés. Nous étions probablement ceux qui étaient le plus au courant du cadre national (...) Mais nous avions l'impression de crier dans le vide. »

Ainsi, les représentant-e-s étudiant-e-s estiment qu'ils n'ont pas eu une véritable marge de manœuvre lors des discussions en Conseil de faculté, leurs efforts ayant pour résultat de « recoller des pots cassés » plutôt qu'une véritable influence sur la construction des plans d'études.

De plus, les corps étudiantin et intermédiaire de la Faculté des lettres s'opposaient sur une question adjacente à la réforme: la suppression de la session d'examens d'automne. Toutefois, à l'issue du débat, les préoccupations des étudiant-e-s ont été entendues, et

une solution de compromis a été adoptée. Proposée par le décanat à la suite de longues négociations, cette solution de compromis consistait à ce qu'au lieu de transformer la section d'automne en une section exclusivement de rattrapage des examens échoués, les étudiant-e-s garderaient la possibilité de passer par la première fois les examens écrits en automne. Ainsi seuls les examens oraux, qui demandent plus d'investissement en temps pour le corps intermédiaire, doivent obligatoirement être passés à la session d'été. Cela n'a été possible que par un travail « au corps » très laborieux pour les représentant-e-s du corps étudiantin au Conseil de faculté, soutenu-e-s par l'AEL, par le biais d'une pétition en ligne récoltant environ un millier de signatures. La FAE a également été très active à ce moment-là dans l'opposition à la suppression de la section d'examens d'automne, étant donnée que cela concernait aussi d'autres facultés comme SSP et droit. Cela dit, lettres a été la seule faculté où un tel compromis a été possible.

4.3.3 Une exception qui confirme la règle: le cas de la FGSE

Si dans les cas précités les étudiant-e-s se sont vu attribuer des rôles secondaires dans la prise de décision concernant la réforme, il convient de décrire un cas d'exception: la construction de la Faculté de géosciences et de l'environnement (FGSE). Dans cette faculté naissante, les représentant-e-s d'étudiant-e-s avaient une plus grande marge de manœuvre qu'en lettres ou en SSP. En effet, et sortant sans doute du lot, la construction des plans d'études de la nouvelle faculté a compté avec la participation active des représentant-e-s d'étudiant-e-s, que ce soit de l'association des étudiant-e-s en géologie (Pangea), ou du Comité des Géographes. Ces deux associations ont fusionné le 19 mai 2003, au moment de la création de la FGSE, donnant naissance à l'AEGE - l'Association des étudiant-e-s en géosciences et en environnement.

Tout d'abord, selon la Pr Micheline Cosinschi, le projet d'union avec la géologie a été soutenu par le corps étudiantin, et celui-ci a été intégré aux discussions dès le

³⁵ Dans l'ancien système de licence, chaque étudiant-e devait choisir ses trois branches (une branche principale et deux branches secondaires). Tandis que les nouveaux plans d'études sont réorganisés autour de deux branches principales, ceci pour respecter la directive de la CRUS voulant que pour chaque branche l'étudiant-e ait comptabilisé un minimum de 60 crédits ECTS.

départ. Étant donné qu'il fallait assurer la transition de deux sections déjà existantes, en plus de la création de nouveaux instituts, le plus grand nombre possible de personnes a été impliqué à la création de la faculté. En particulier la Commission d'enseignement de la nouvelle faculté comptait avec la participation d'un plus grand nombre de représentant-e-s étudiant-e-s qu'auparavant. Il faut rappeler que les deux filières, géologie et géographie, ont une tradition du travail sur le terrain, c'est-à-dire que les corps professoral et étudiantin se côtoient en dehors des auditoriums de l'Université, développant une culture de communication déjà mentionnée concernant la Faculté des lettres. Selon Mme Cosinschi, de cela découlait que les représentant-e-s étudiant-e-s, habitué-e-s au dialogue entre les différents corps facultaires, avaient une marge de manœuvre unique :

« Les étudiants étaient impliqués dès le début formellement et activement. Au point où ce sont les étudiants qui ont fabriqué plus de plans d'études que les enseignants. Ce qui n'est pas forcément une bonne chose. (...) Ces étudiants-là terminaient leur licence en lettres. Donc ils ont suivi tout un profil qu'ils voulaient changer, améliorer. (...) Ils étaient habitués aussi à la négociation. Mais ils ont jugé les choses avec très peu de distance. Uniquement en prenant en considération leur cursus à eux. Ils ont mis sur la table ce qu'ils auraient eu envie de faire. Et ils ont été convaincant. (...) Ce qui fait qu'ils ont fini, d'une certaine manière, par souvent dominer la discussion. Et donc rediriger les choses. (...) Mais ils ont vraiment joué un rôle fort dans la mise en place du cursus, au détriment de certains éléments pédagogiques. (...) Ils ont été partie prenante d'un alourdissement des plans d'études. » [Micheline Cosinschi, doyenne, en témoignage à cet exposé]

Ainsi, selon Micheline Cosinschi, la participation très active des représentant-e-s des étudiant-e-s a ainsi contribué à un alourdissement des plans d'études qui fait ressentir ses effets encore aujourd'hui, surtout parce qu'ils visualisaient très ambitieusement la nouvelle formation. Quoiqu'en ajoutant un bémol aux propos de l'actuelle

doyenne de la faculté - les étudiants n'auraient pas autant de pouvoir décisionnel que semble affirmer la doyenne - Romain Felli, représentant du Comité des Géographes lors de la création de la faculté, confirme la participation active des étudiant-e-s à la création des nouveaux plans d'études.

La doyenne Micheline Cosinschi ajoute que, pour contrer cette tendance à l'alourdissement du cursus, elle aurait souhaité que la direction de l'Université participe plus activement aux débats menés à l'intérieur des facultés, notamment par l'émission des consignes plus contraignantes et plus adaptées aux réalités de chaque faculté. Cette trop grande autonomie laissée aux facultés, additionnée au mode de fonctionnement démocratique des séances de la commission d'enseignement, a eu pour conséquence de complexifier le débat. En effet chaque élément apporté par un membre de la commission devrait être discuté et voté. Ensuite, le point devait être relayé à la direction universitaire, qui jugeait de sa compatibilité avec les directives de la CUS et le règlement universitaire. Le processus était, alors, long et laborieux.

Ces propos omettent cependant l'importance de la participation des représentant-e-s d'étudiants à la légitimation et au bon déroulement de la réforme. Dans aucune autre faculté les échanges lors de la mise en place de la réforme n'ont été si fructueux. En effet la faculté a beaucoup gagné en intégrant les associations des étudiant-e-s dans le débat, car celles-ci relayaient les informations à leur base et contribuaient à rendre le processus de réforme plus transparent et, par là, à diminuer les craintes des étudiant-e-s. De plus le débat au sein de la Commission d'enseignement de la Faculté de GSE a été enrichi par les questionnements concrets apportés par les représentant-e-s d'étudiant-e-s. Ces questionnements étaient basés sur leur vécu d'étudiant « du terrain », ce qui a épargné cette faculté de devoir gérer un trop grand nombre de situations imprévues par le règlement. Nous faisons allusion ici aux questions imprévues qui ressortent lors des recours des étudiant-e-s, comme c'est toujours le cas pour la Faculté des lettres.

Par ailleurs, étant donné que les problèmes évoqués par la doyenne Micheline Cosinschi étaient aussi une réalité pour les autres facultés, où la participation des étudiant-e-s a été limitée, il est invraisemblable que ce soit un élément explicatif fort de la complexité de la construction des plans d'études et de leur lourdeur. La doyenne dit elle-même que la construction des plans d'études master a été beaucoup plus complexe et conflictuelle que celle des plans d'études bachelor. Or, les discussions autour des plans d'études en master contenaient plus de détails techniques que les représentant-e-s d'étudiant-e-s (qui n'étaient cette fois plus les mêmes, mais étaient issus de la première volée de bachelor) ne maîtrisaient pas. Par conséquent, ils ont été beaucoup moins actifs lors de cette deuxième phase.

En somme, nos entretiens avec les acteurs et actrices de la réforme nous font penser que la participation active des représentations d'étudiant-e-s aurait été plus que salutaire pour la construction de plans d'études durables, c'est-à-dire qui prendraient en compte la réalité de la vie estudiantine et qui seraient à l'abri de grands ajustements, suite aux recours des étudiant-e-s notamment. En outre, une plus grande transparence lors des débats ainsi que l'instauration d'un véritable dialogue avec les représentant-e-s d'étudiant-e-s auraient eu pour effet de diminuer la méfiance des étudiant-e-s vis-à-vis du processus de réforme.

4.4. UNE MODULARISATION « MODULABLE » : UN OUTIL POUR PRÉSERVER L'ANCIEN DANS LE NOUVEAU

Un autre élément qui différencie les facultés de l'Université de Lausanne quant à la mise en application de la réforme de Bologne a été la manière comme les autorités facultaires ont interprété la consigne de l'adoption d'un système des modules. La définition de module forgée dans les directives de la CUS renvoie à un ensemble structuré et cohérent d'enseignements permettant d'atteindre les connaissances et les compétences exigées pour la conclusion d'un cursus (les learning outcomes).

Il est curieux de constater que, quoique la définition officielle de module, présentée en 2003, englobe les learning outcomes ou, comme c'est plus communément dit, les objectifs de formation, ce n'est que lors de l'actuelle vague de remise en question des plans d'études et d'ajustement des cursus que le terme est entré dans les discussions au sein des Conseils des Facultés et du Conseil de l'Unil. Ainsi, dans ce sous-chapitre, nous verrons que le processus de modularisation n'a pas toujours été conduit en poursuivant les objectifs de formation, mais en fonction d'autres impératifs auxquels se confrontaient les autorités facultaires au moment de la réforme de Bologne.

4.4.1. Des modèles très distincts...

De manière générale, et comme pour l'adoption du système de crédits ECTS, les autorités facultaires n'avaient pas vraiment, au démarrage de la réforme, d'indication précise quant à la construction des modules, le degré de contrainte que cela impliquait, ou même de la pertinence pédagogique de la modularisation. À partir de là, les choix stratégiques ont beaucoup différé d'une faculté à l'autre. Nous pouvons citer quelques exemples qui démontrent que le concept module ne veut pas forcément dire la même chose d'une faculté à l'autre, et que même la manière d'évaluer les étudiant-e-s change drastiquement, en conséquence de ces différences :

À la Faculté de droit et des sciences criminelles, pour réussir un module, l'étudiant-e doit avoir la moyenne 4/6 pour l'ensemble du module. C'est-à-dire que si, à l'intérieur d'un module, l'étudiant-e obtient une note 3/6 pour un enseignement, mais il/elle obtient en même temps une note 5/6 pour un autre enseignement du module, la première note en dessous de la moyenne est compensée, et le module est acquis. Cependant, si la moyenne n'est pas acquise pour l'ensemble du module, l'étudiant-e doit refaire l'entier du module, et non seulement les enseignements pour lesquels il/elle a obtenu une note en dessous de la moyenne.

À l’opposé, en Faculté des lettres et à l’École de médecine, l’étudiant-e est obligé de réussir tous les éléments à l’intérieur du module pour se faire valider les crédits y relatifs. En ce qui concerne la Faculté de lettres en spécifique, la décision de créditer des modules au lieu de créditer les enseignements, prise au niveau du décanat, a apporté énormément de problèmes : cela a pour effet pervers, notamment, d’ajouter un obstacle supplémentaire à la mobilité : pour pouvoir valider les crédits obtenus dans l’université d’accueil, l’étudiant-e lausannois-e doit y avoir suivi tous les enseignements d’un module, ou des enseignements équivalents, pour que des crédits lui soient alloués. Si l’étudiant-e n’a suivi qu’un ou une partie des enseignements composant un module dans la faculté d’accueil, il rentre à Lausanne n’ayant aucune équivalence. Cela est vrai autant en relation à la mobilité au niveau international qu’à la circulation des étudiant-e-s dans le cercle des facultés des lettres en Suisse romande. Anne Bielmann avoue qu’au moment de la mise en place de la réforme de Bologne, ce problème-là n’avait pas été prévu. Il constitue, cependant, l’une des questions principales de la nouvelle réforme à venir. Le souhait du décanat étant que chaque enseignement soit crédité de manière indépendante, tout en maintenant la division par modules.

Le même problème est perçu à la Haute École commerciale (HEC), quoiqu’une cohérence plus visible existe dans le programme de chaque filière. Cela dit la mise en place des modules, ou des « séries obligatoires » selon l’appellation de la faculté, s’est heurtée à une forte résistance de la part des représentant-e-s d’étudiant-e-s. Dans cette faculté, la construction des modules a certes fait l’objet d’une réflexion poussée, mais cela a résulté en une configuration du plan d’études plus contraignante que dans l’ancien système de licence, puisqu’un-e étudiant-e est contraint-e de réussir tous les enseignements à l’intérieur de la série obligatoire pour pouvoir la valider. Or, une seule note au-dessous de la moyenne suffit pour que la série entière soit échouée. Par conséquent, les représentant-e-s d’étudiant-e-s ont longuement

essayé d’empêcher l’adoption des modules sous cette configuration, lors des séances du Conseil de faculté. Cela étant dit, ce problème concerne plutôt la filière économie, et dans une moindre mesure celle de la finance. Or, pour ce qui est du master management, son règlement a été modifié pour veiller à ce que seulement les cours échoués doivent être rattrapés et non tous les cours de la série. Cela découle de la mise en place différenciée des directives de la réforme entre les filières, dont nous avons parlé dans le sous-chapitre précédent.

4.4.2. ...pour un même résultat

Il convient de souligner que les modes d’évaluation des modules n’ont pas fait l’objet d’une recommandation précise de la part de la CRUS, et que la direction universitaire a laissé aux autorités facultaires le soin de modulariser leurs programmes d’études de la façon qu’elles considéraient la plus convenable, compte tenu de la réalité de chaque faculté. Ces choix différenciés ne sont pas sans lien avec un autre phénomène que nous pouvons observer en ce qui concerne la modularisation des plans d’études : sans une indication plus précise de ce qui devrait être un module, et en devant partir, pour la plupart, d’un complexe programme d’études déjà en place et qui présentait une certaine « lourdeur », les Facultés se sont servies de cette modularisation pour préserver les traits principaux de leurs anciens plans d’études, tout en les transposant dans une nouvelle architecture compatible avec les directives de la Déclaration de Bologne.

Même dans la Faculté des SSP, où l’effort de clarification du cursus a été poursuivi avec rigueur, le décanat a dû composer avec des résistances à la création de modules ayant une configuration très distincte de ce qui se faisait avant, émanant surtout du corps professoral, notamment dans la filière sciences politiques. Dans cette filière, les trois groupes d’enseignement qui caractérisaient l’ancienne configuration du cursus (branches principales, branches à option et enseignements

³⁶ Le plan d’études « majeure » en sciences politiques en propédeutique reste le même qu’en licence : un groupe d’enseignements principal et un groupe à choix, comptabilisant en tout 42 crédits. La deuxième partie de ce cursus (les 2^e et 3^e années) est composée d’un groupe obligatoire (21 crédits ECTS), d’un groupe apprentissage des méthodes (27 crédits ECTS) et d’un groupe spécifique à choix (30 crédits ECTS), soit le bloc A (sociologie politique), B (gouvernement et politiques publiques), C (études internationales) ou D (science politique).

de méthodes) ont été préservés, devenant les modules nouvellement créés pour la majeure en sciences politiques, la mineure en sciences sociales et historiques ayant deux groupes d'enseignement : groupe principal et groupe à choix³⁶. L'étudiant-e garde, ainsi, la possibilité de choisir parmi une offre de cours, comme cela se faisait dans l'ancien système. Comme les modules ne sont pas figés, comme c'est le cas dans d'autres facultés, le mode de validation du module reste le même que la validation des blocs de l'ancien système.

Pour reprendre l'exemple de la Faculté des lettres, la consigne de modularisation des cursus y a été suivie avec une moindre rigueur. En effet, la doyenne Anne Biemann et le conseiller aux études Olivier Bianchi affirment ne pas avoir à ce jour une définition précise de module. Lors de l'application des directives de la CUS en Faculté des lettres, l'on s'est contenté de rassembler dans des blocs quelques cours ayant des liens entre eux, mais sans une vraie réflexion sur l'objectif pédagogique. Par ailleurs, dans de nombreux cursus en lettres, nous retrouvons des modules ayant un seul enseignement, ou alors un cours ex cathedra et le séminaire correspondant. L'objectif principal était, ainsi, de transposer ce qui existait avant dans chaque section en gardant les mêmes enseignements et particularités quant aux modes d'évaluation, dans une grille lisible en termes de module. Il s'agissait, donc, plutôt, de l'adoption du nouveau langage «Bologne» que d'un véritable aménagement des cursus.

Or, selon les mots de Dominique Arlettaz, «l'intérêt de la réforme de Bologne était de faire du neuf», c'est-à-dire donner une plus grande cohérence aux cursus en tenant compte des objectifs de formation. Par conséquent, la consigne officielle de la direction universitaire a été de créer un nouvel cursus, et non de reproduire l'ancien, bien que les autorités universitaires ne soient pas intervenues dans la construction des plans d'études. Pourtant, cette reproduction de l'ancien système dans le nouveau a été une tendance claire lors de l'application de la réforme de Bologne à l'Unil.

4.4.3. Une réflexion tardive sur les objectifs de formation

Quoique l'effort de renouvellement du cursus ait été fait dans certains cas, notamment en SSP, la majorité des facultés ne procèdent que maintenant à la construction d'un véritable nouveau cursus.

L'exemple de l'École de biologie est probablement le plus parlant, car, comme nous l'avons vu, la direction de l'École a opté pour se concentrer, dans un premier temps, à la construction des quatre plans d'études de master, en délaissant la création du nouveau plan d'études de bachelor, faite seulement dans une deuxième phase de la réforme. Par conséquent, la toute première volée d'étudiant-e-s inscrits en bachelor à l'École de biologie, c'est-à-dire ceux/celles ayant commencé les études en 2004, ont suivi un programme exactement pareil à celui des trois premières années de la licence en biologie, sans qu'aucun ajustement n'ait été fait au programme. Le Pr Winship Herr, actuel directeur de l'école, explique que ce choix a été possible parce que la structure du programme d'études en biologie sous l'ancien système était déjà compatible avec le système Bologne. Cela dit une nouvelle réforme du bachelor a été tout de même poursuivie ces dernières années, et une adjointe a été engagée à plein temps à cet effet, ce qui dévoile de la nécessité d'adapter le cursus. Le nouveau plan d'études en biologie n'a été conçu qu'au commencement de la 1^{ère} année des masters pour la première volée du programme réformé.

Ainsi la réforme de Bologne n'a pas été l'occasion de repenser l'architecture des programmes d'études, contrairement aux consignes élaborées par la Commission Bologne de l'Unil, en tout cas pas dans la période de transition accordée par la CUS (jusqu'à 2010). Pour ce qui est des facultés qui l'ont fait, SSP et FGSE, cela était plutôt le fruit d'autres dynamiques déjà en place au moment de la réforme, celle-ci n'ayant fait que fournir les moyens financiers initiaux nécessaires pour entamer le processus. Pour les autres facultés, la construction des nouveaux plans d'études, et plus précisément la mise

en place des modules, a été faite dans l'urgence, sans une réflexion approfondie sur les objectifs de formation.

Paradoxalement, la direction ne considère pas tout cela comme une conséquence du manque de conditions adéquates pour la réforme. Dominique Arlettaz, qui a suivi de près le travail de réforme à l'intérieur des facultés, est conscient que cela a été fait de manière différenciée dans chacune d'elles. Pourtant, il affirme être très satisfait de la mise en place de la réforme de Bologne à l'Unil, de manière générale. Cela n'empêche que le discours actuel de la direction de l'Unil tourne autour de la nécessité de mener une réflexion collective sur les objectifs de formation dans chaque faculté. Que cet effort de réflexion soit entrepris maintenant indique que la période de transition réforme n'a pas été le moment privilégié et adéquat pour ce faire.

En guise de conclusion de ce sous-chapitre, et compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que, dans cette nouvelle phase d'ajustements des plans d'études où nous entrons actuellement, une prise de conscience du rôle limité de la direction dans le processus de réforme à l'Unil est salutaire. En effet il est souhaitable que tous à l'Université de Lausanne reconnaissent les lacunes des mesures entreprises par le passé pour ne pas courir le risque de tomber dans l'apologie d'un système défaillant-caractérisé par des ajustements palliatifs des règlements et plans d'études-et pour que la pérennité du système soit garantie. Sans une réflexion collective, faite sur la base d'une vue d'ensemble de toutes les pratiques en cours dans les facultés de l'Unil, cette garantie ne pourra pas être atteinte. La direction devrait être garante de cette pérennité, notamment en suivant de près ce qui se passe dans les facultés et en offrant aux autorités facultaires l'encadrement nécessaire. Dans cette perspective la direction doit être proactive dans la définition des objectifs de formation de chaque discipline enseignée et participer davantage à la construction des plans d'études et des modules d'enseignement.

4.5. POUVONS-NOUS PARLER DE SCOLARISATION DES ÉTUDES À L'UNIL ?

Tous les changements du régime d'enseignement que nous avons présentés, que ce soit l'introduction du système des crédits ECTS ou l'adoption d'une nouvelle organisation des enseignements par modules, nous mènent à nous poser la question de la scolarisation des études supérieures. Par là nous comprenons une dynamique complexe, caractérisée par une diminution des échanges directs entre enseignants et étudiants, par une plus faible incitation au débat et à la réflexion individuelle, et par une homogénéisation des learning outcomes, c'est-à-dire une simplification des objectifs de formation, des acquis de connaissance et compétences, faite au détriment de la diversité des parcours académiques individuels.

Ce processus se traduit concrètement par :

- L'augmentation du nombre d'étudiant-e-s dans les salles de cours, c'est-à-dire une offre de cours insuffisante pour garantir la qualité de l'échange entre l'enseignant-e et l'étudiant-e, ce qui est une conséquence d'un faible taux d'encadrement ;
- L'augmentation du nombre des tests ponctuels mesurant les connaissances factuelles que les étudiant-e-s ont d'une matière donnée, au détriment d'examens plus complets, traitant la matière du cours de manière transversale et qui essaie de mesurer plutôt les compétences que les connaissances. En d'autres termes, un mode d'évaluation qui n'incite pas à l'innovation de la pensée académique. De plus, les nouveaux modes d'évaluation n'incitent pas les étudiant-e-s à échanger leurs opinions, à débattre les sujets vus au cours et à construire une réflexion originale. Ici nous faisons allusion à l'augmentation du nombre de contrôles continus et, pour certaines branches, du nombre de tests du type questions à choix multiples (QCM).

- La diminution du nombre d'expériences dites « du terrain », lors desquelles l'étudiant-e peut mieux développer une vue d'ensemble de ses compétences et de mieux comprendre l'application empirique des études académiques. Ceci concernerait davantage la FGSE, quoique cela peut aussi être dit, à une moindre mesure, à propos d'autres facultés.

Est-ce que la réforme de Bologne a apporté avec elle un nouveau mode d'apprentissage où une moindre place serait accordée à la réflexion personnelle et au sens critique ? En vue de tout ce qui précède dans ce chapitre, voilà une question qui manque d'autant moins de pertinence que certain-e-s de nos interviewé-e-s parlent assez volontiers du processus de scolarisation.

4.5.1. Les changements de la qualité des études depuis la réforme

C'est le cas de la vice-rectrice Danielle Chaperon elle-même. Pour elle, l'augmentation du nombre d'examen qui s'est observée depuis la transition au nouveau système de Bologne est un « effet pervers » de la nouvelle structure des cursus en modules et de l'introduction du système de crédits ECTS, et cela dans toutes les facultés. Elle précise que la nouvelle structure des cursus par modules a eu pour conséquence de donner plus de visibilité à chaque enseignement dans le cursus. À cela s'ajouterait le fait que l'introduction des crédits ECTS a incité les enseignant-e-s à hausser les exigences de leurs enseignements, pour qu'il leur soit attribué un nombre élevé de crédits, phénomène déjà décrit par Pr Alain Clémence, doyen de la Faculté des SSP. Tout cela a alimenté la tendance à l'augmentation du nombre d'évaluations.

La vice-rectrice témoigne également de l'existence de ce qui serait une nouvelle culture académique en vogue à l'Unil, où enseignant-e-s et étudiant-e-s seraient « complices » dans la perpétuation de cette dynamique : les étudiant-e-s ne se seraient habitué-e-s à ne s'investir

pour un enseignement qu'au moment de l'examen. Le niveau d'absentéisme au cours serait ainsi supérieur pour les enseignements où il n'y aurait qu'un seul moment d'évaluation, ayant lieu à la fin de l'année académique, ce qui obligerait les enseignant-e-s à ponctuer l'année par de tests intermédiaires, en vue de garantir une fréquentation constante aux cours. Toutefois, il serait tout aussi envisageable d'inverser le sens de la causalité : le sous-investissement de la part des étudiant-e-s en classe peut également être vu comme la conséquence de l'augmentation du nombre d'examens : l'augmentation du nombre de moments d'évaluation fait que les étudiant-e-s doivent de plus en plus travailler la matière du cours dans l'urgence, en priorisant les enseignements où l'évaluation est plus stricte. Cela se fait au détriment des enseignements encore dans la tradition académique où la participation active de l'étudiant-e prime sur l'accumulation de l'information présentée par l'enseignant-e. Il existe, donc, un certain effet boule-de-neige que les autorités facultaires devraient prendre en compte.

Danielle Chaperon n'est pas la seule de nos interviewé-e-s à parler de ce phénomène. D'autres font également allusion aux éléments que nous venons d'énumérer, même si sans vraiment prononcer le mot « scolarisation ». C'est le cas de la doyenne de FGSE, Micheline Cosinschi, qui regrette l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s en géographie, qu'elle impute à la création de la nouvelle faculté. Selon elle, la qualité de l'échange entre les enseignant-e-s et les étudiant-e-s s'est péjorée. Ces derniers/ères ne bénéficieraient plus de l'encadrement personnalisé des enseignant-e-s, qui était la pratique de la section de géographie sous l'ancien système. De plus, plusieurs enseignant-e-s adoptent de plus en plus les tests du type QCM, au détriment des dissertations et les questions à développer, en conséquence du nombre de copies à corriger à la fin de l'année. La matière sur laquelle l'étudiant-e est interrogé-e diminue et une moindre place est accordée dans l'évaluation à l'originalité de la réflexion. Rares seraient les enseignant-e-s

qui continuent à demander des étudiant-e-s la rédaction d'un rapport de recherche, qui requiert de nombreuses heures d'encadrement. Enfin, selon elle, l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s a aussi radicalement limité la possibilité, pour les enseignant-e-s, d'organiser des cours en dehors de l'institution universitaire, c'est-à-dire des visites sur le terrain, essentiels pour l'apprentissage autant de la géographie que des géosciences. C'était lors de ces visites sur le terrain que les principaux échanges entre professeur-e-s et étudiant-e-s se faisaient.

Ainsi, dans cette faculté, mais aussi dans la Faculté des lettres, le resserrement du calendrier académique ainsi que la segmentation des cursus en semestres ont aussi contribué à la diminution des projets de recherche individuels, qui demandent plus de temps et d'investissement de l'étudiant-e, ainsi que des moments de rencontre récurrents avec l'enseignant-e.

En SSP, une dynamique différente peut être observée. Nombreux sont les étudiant-e-s qui font l'état d'une augmentation du nombre des cours exigeant la production d'un rapport écrit, d'un nombre important de pages, développant l'un des sujets traités, pour l'obtention des crédits ECTS. Les enseignant-e-s seraient de plus en plus enclins à remplacer les examens par ce mode d'évaluation. Avant la réforme, la grande majorité des cours était validée par un examen à la fin du semestre ou de l'année, seuls les enseignements du type séminaire exigeaient la production d'un rapport. Ce changement peut être, certes, perçu comme positif, vu que la production d'un rapport écrit exige de l'étudiant-e de mettre en application les compétences acquises et constitue un exercice qui les prépare mieux pour les futures épreuves, notamment le mémoire de master. Cela irait, ainsi, à l'encontre de ce que nous définissons par «scolarisation». Cependant, sans une concertation entre enseignant-e-s pour la définition des modes d'évaluation, cette évolution peut constituer, à long terme, une surcharge de travail pour les étudiant-e-s, ce qui affecte aussi la qualité du travail fourni. En effet, et en conséquence aussi du

nombre accru des rapports à évaluer, les enseignant-e-s sont contraints à revoir leurs exigences à la baisse, acceptant des travaux de moindre qualité.

Un autre problème est soulevé par Romain Felli, ancien membre du Comité des géographes et actuellement assistant diplômé à la Faculté des SSP: la poursuite d'une plus grande cohérence dans les plans d'études, dont nous avons parlé longuement plus haut dans ce chapitre, s'est accompagnée d'une diminution de la possibilité de mener ses études de manière propre, originale. Avec la rationalisation du cursus en deux grands programmes d'études, une majeure et une mineure, et à l'intérieur de ces programmes, une division en blocs d'enseignement, les étudiant-e-s n'auraient plus la même liberté que dans l'ancien système des licences de préparer leur parcours académique selon leurs intérêts propres. Si, d'un côté, une plus grande cohérence dans le parcours académique est salutaire, les étudiant-e-s regrettent la possibilité de construire leur diplôme académique en suivant un certain fil rouge original aboutissant dans la rédaction du travail de mémoire reflétant une pensée construite petit à petit sur les cinq ans d'études. Ainsi, la limitation du nombre des «profils académiques» possible pourrait être perçue comme un appauvrissement de la formation.

4.5.2. La réforme de Bologne: l'occasion manquée de renverser la dynamique de la scolarisation

Quoique les éléments de la scolarisation soient perceptibles dans la nouvelle configuration des études supérieures à Lausanne, nos interviewé-e-s sont unanimes dans le refus de l'idée que la réforme a apporté avec elle une dynamique de scolarisation des études supérieures. Le plus souvent, ils imputent le problème de la scolarisation à un déficit du taux d'encadrement (un nombre insuffisant d'offres de cours et d'assistants d'enseignement), qui, comme nous l'avons vu dans plus haut, constituait déjà une polémique avant la réforme.

³⁷ Alternative Solidaire, Quand le marché fait école: La redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et riposte», Lausanne, En Bas, 1996.

Ainsi, le lien de causalité ne serait pas réel, étant donné que le nouveau système introduit par la réforme de Bologne n'aurait fait que reproduire, ou du moins négliger à contrer, une tendance qui était déjà visible auparavant, largement dénoncée par les observateurs, notamment par les auteurs de l'ouvrage « Quand le marché fait école: La redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes », publié en 1996³⁷. Dans cet ouvrage, le collectif Alternative Solidaire décrit la dynamique par laquelle les « logiques du marché » pénètrent les études universitaires, homogénéisant les objectifs de formation en un savoir-faire en conformité avec les besoins de l'économie néolibérale, aux dépens de la promotion d'une réflexion critique. Pour les auteurs, les éléments de scolarisation des études supérieures, tels que nous les avons définis, font partie de cette dynamique, puisqu'ils facilitent la transmission de savoirs « prêts-à-porter », c'est-à-dire des connaissances indiscutées, standardisées, des « raccourcis » analytiques permettant de former les futurs travailleurs/euses en conformité avec les exigences du marché du travail à un moindre coût financier.

Jusqu'à ce jour, aucune réponse de la part de la direction universitaire ou des autorités facultaires n'a été adressée au problème spécifique de la scolarisation des études supérieures à l'Unil. Par ailleurs, ce problème n'a jamais été officiellement reconnu. Toutefois certain-e-s interviewé-e-s mènent déjà une réflexion à ce sujet et mettent en avant des mesures à mettre en œuvre dans un futur proche pour contrer cette tendance. Danielle Chaperon considère qu'une bonne piste serait la généralisation du modèle d'examen connu sous l'appellation « examen intégré », un mode d'évaluation permettant de vérifier si l'étudiant-e parvient à instrumentaliser de manière intégrée les outils analytiques acquis dans différents enseignements. Ce type d'examen est déjà pratiqué aujourd'hui à l'École de médecine. Il s'agit de l'examen clinique à objectifs structurés (ECOS), ayant lieu à la fin d'une année, pour lequel les étudiant-e-s effectuent un parcours itinérant. Ils doivent, ainsi, par-

courir une quinzaine de postes. À chaque poste ils/elles doivent mettre en pratique les connaissances acquises en cours, c'est-à-dire qu'il leur est demandé de faire les gestes cliniques appropriés à la situation hospitalière mise en scène ou de répondre à une question concernant la réponse médicale au problème représenté. Les étudiant-e-s sont, donc, évalué-e-s en fonction de leur attitude et mise en pratique des compétences face à une situation correspondant à la grille d'évaluation de l'examen fédéral.

Ce modèle d'examen, dûment adapté au cursus de chaque faculté, serait une des principales solutions envisagées par la direction universitaire. Ce type d'examen évaluerait la capacité de l'étudiant-e d'appliquer les compétences acquises par l'immersion dans un cas pratique. Ainsi cet examen se différencie des QCM, qui ne mesurent que de connaissances ponctuelles, ainsi que des examens sous forme de dissertation où l'on demande à l'étudiant-e de développer un sujet précis, sans mesurer son éventail de connaissances. Il permettrait, ainsi, aux enseignant-e-s de mesurer à quel point l'étudiant-e a acquis la posture de la/du professionnel-le de la discipline enseignée.

La vice-rectrice admet tout de même que, pour que les examens intégrés soient adoptés, les enseignant-e-s doivent participer leur élaboration collective, ce qui soulèverait une certaine résistance, selon elle, du corps enseignant. Le corps étudiantin, quant à lui, devra s'adapter à un mode d'évaluation comportant peut-être plus de risques que le mode en vigueur, plus segmenté. En effet les modes d'évaluation plus scolaires (notamment l'adoption de questions du type QCM et/ou de questions courtes au détriment des questions à développer) rassureraient davantage les étudiant-e-s, surtout ceux en 1^{re} et en 2^e année, encore habitués au mode d'évaluation gymnasial.

Cependant, l'adoption de ce nouveau mode d'évaluation, à elle seule, est insuffisante pour contrer le phénomène de la scolarisation. Il est primordial que la direction

continue de répondre aux problèmes du faible taux d'encadrement par l'augmentation des moyens financiers alloués à l'engagement de nouveaux/-elles assistant-e-s diplômé-e-s et professeur-e-s. De plus, lors des prochaines vagues de réformes, qui ont commencé en 2010, les autorités facultaires s'apprêtent à élaborer de stratégies visant le phénomène de scolarisation directement.

En effet, l'année 2010 est marquée par une reprise des discussions autour des objectifs de formation. Non seulement au niveau de l'Université de Lausanne, mais aussi au niveau national, les types d'enseignements pratiqués, les compétences que l'étudiant-e doit avoir acquises à chaque étape de sa formation supérieure, etc., sont des éléments actuellement débattus dans diverses instances. Dans cet élan-là, le débat autour des modalités d'évaluation sera probablement ravivé, selon la vice-rectrice Danielle Chaperon. Pour elle, il s'agirait, donc, d'une maturation : la première étape de Bologne a été caractérisée par la mise en place du système des crédits ECTS, des modules, etc. La deuxième phase débutant à présent s'ouvrirait avec la définition des objectifs de formation, qui permettrait d'examiner ce qui a été fait dans les étapes antérieures et les corriger.

Ces nouvelles discussions sont d'autant plus nécessaires que la mise en application de la réforme de Bologne n'a pas été le moment privilégié pour une reconnaissance du phénomène de scolarisation - qui menace la qualité de l'enseignement universitaire - et pour la mise en place des réponses concrètes. Faute de l'avoir fait par le passé, la direction universitaire prend conscience que l'application de la réforme à l'Unil a eu ses lacunes, et que la pérennité du système dépend des réponses esquissées à présent.

4.6. LA MOBILITÉ : L'ÉLÉMENT OUBLIÉ DU PROCESSUS DE RÉFORME

La réforme de Bologne consistait en une telle « révolution » dans l'histoire de l'Université de Lausanne qu'elle ne pouvait pas se faire sans susciter de vives réactions parmi la population universitaire, mais surtout émanant du

corps étudiantin. Pour répondre aux craintes des étudiant-e-s de toute la Suisse, certaines promesses ont été faites par les autorités fédérales et universitaires. Dans cette perspective, outre la clarification des études et une plus grande reconnaissance des diplômes suisses à l'étranger, la promesse d'une expérience de mobilité facilitée a contribué à rendre le nouveau système plus attrayant pour les étudiant-e-s.

Quand nous parlons de mobilité des étudiant-e-s dans le contexte académique, il faut distinguer deux notions devenues à la mode depuis la réforme de Bologne. Tout d'abord, la mobilité est dite horizontale quand l'étudiant-e suit une partie de ses études dans une autre institution, nationale ou étrangère, sans changer de niveau académique. Dans ce cas de figure, avant de partir, l'étudiant-e doit établir un dossier, qui sera jugé par le Service des relations internationales et par le Service des affaires socioculturelles de l'Unil, prouvant qu'il/elle remplit les conditions requises par l'institution d'enseignement supérieur d'accueil. Ce dossier doit être composé des éléments suivants : une lettre de motivation, un CV, un formulaire de candidature, tous les résultats universitaires obtenus, et un contrat d'études. Ce dernier indique tous les enseignements qu'il/elle envisage suivre dans l'institution d'accueil, en apportant la preuve que ces enseignements sont équivalents à ceux des plans d'études de la filière à laquelle il/elle est régulièrement inscrit-e. Il y a, donc, un travail supplémentaire de recherche d'informations qui doit être fait au préalable.

Pour ce qui est de la mobilité verticale, celle-ci concerne la décision de changer d'institution d'enseignement lors du passage du bachelor au master. Dans ce cas, l'étudiant-e perd tout lien avec l'université où il/elle a obtenu le diplôme de bachelor et doit désormais suivre les règles et les conditions de la nouvelle institution. La possibilité de réaliser un parcours académique marqué par cette double appartenance institutionnelle constitue la grande nouveauté de la réforme, et l'argument le plus mis en avant politiquement auprès de l'opinion publique.

4.6.1. Les anciennes barrières à la mobilité persistent après la réforme

Or, la mobilité, verticale et horizontale, sous le régime Bologne rencontre quelques difficultés, qui ne sont pas nouvelles. En effet, les principaux obstacles rencontrés par les étudiant-e-s lorsque ceux-ci décident d'entreprendre un projet de mobilité demeurent les mêmes que sous l'ancien régime des licences: la reconnaissance par l'institution d'origine des enseignements suivis ailleurs, les questions bureaucratiques liées à l'immigration (notamment l'obtention d'un visa), le financement des études dans la ville d'accueil, etc. Or, il était prévu que le passage du système licence à celui de Bologne favorise le projet de mobilité. Grâce à la synchronisation de toutes les universités européennes sur ce système de crédits, la reconnaissance des études faites à Lausanne par d'autres institutions nationales et internationales serait garantie. Les diplômes de l'Université de Lausanne deviendraient, par conséquent, plus lisibles et comparables à ceux d'autres institutions.

Cela dit, durant la mise en place de la réforme, cette grande promesse n'a jamais été poursuivie comme telle à l'Université. Les efforts entrepris au niveau des facultés pour la promotion de la mobilité n'ont pas été suffisants. Et cela concerne davantage la mobilité horizontale. En effet, quand elles sont interrogées à propos des mesures concrètes mises en place au niveau des facultés pour promouvoir la mobilité, les autorités facultaires n'ont pas grand-chose à dire: la majorité se contente d'évoquer la nouvelle possibilité qui s'ouvre aux étudiant-e-s de changer d'institutions d'enseignement supérieur lors du passage entre bachelor et master, c'est-à-dire la mobilité verticale. Nos interviewé-e-s admettent, néanmoins, qu'ils/elles ont laissé la dimension de la mobilité en général de côté lors de la construction des plans d'études. Concernant spécifiquement la mobilité verticale, certain-e-s affirment même que la construction des nouveaux plans d'études de master a demandé un tel effort qu'ils/elles ne voient pas l'intérêt d'encourager les nouveaux/elles bacheliers/ères à partir pour effectuer leur master

ailleurs. Garder les étudiant-e-s à l'Unil et garantir un nombre minimum d'étudiant-e-s dans chaque master est même devenu un objectif en soi, selon certains de nos interviewé-e-s.

Par ailleurs, la nouvelle architecture des diplômes et les nouveaux règlements en place constituent des barrières pour la mobilité horizontale dans toutes les facultés. Anne Biemann explique comment l'une des principales composantes du nouveau règlement d'études de la Faculté des lettres, l'évaluation par modules, rend difficile la validation des enseignements suivis lors d'un échange Erasmus:

« L'étudiant-e-] est obligé-e de réussir tous les enseignements à l'intérieur du module pour le réussir. Cela pose un problème surtout quand elle/il part en mobilité, et qu'elle/il ne retrouve pas l'équivalent exact du module ailleurs, et même si elle/il trouve des enseignements qui appartiennent chez nous à plusieurs modules, c'est la croix et la bannière pour les réintroduire et les lui créditer ici. (...) Pour une gestion de la mobilité, soit au niveau international, soit au niveau de la circulation des étudiant-e-s à l'intérieur des facultés des lettres de Suisse-romande, nous ne pouvons pas nous contenter d'avoir seulement une créditation par modules. C'est trop lourd et contraignant. Il y a aussi les problèmes du choix que nous avons fait d'avoir des examens sommatifs ou intégrés, c'est-à-dire des examens qui obligent les étudiant-e-s à mobiliser des connaissances acquises sur plusieurs semestres. Alors que ce n'est pas du tout le système de Bologne mis en place à l'étranger où un examen ou une évaluation teste les connaissances acquises dans un semestre. Donc les étudiant-e-s sont obligé-e-s de passer ces examens intégrés ici, et nous n'allons pas reconnaître un examen portant sur un cours ponctuel. La mobilité est vraiment, alors, le point noir de la réforme. »

En somme, pour l'étudiant-e lausannois-e en échange, il demeure difficile de trouver ailleurs un cursus qui soit considéré comme équivalent à un enseignement du plan d'études de la Faculté des lettres de l'Unil. Cela

s'avère paradoxal, étant donné que l'avantage d'entreprendre un projet de mobilité horizontale demeure justement dans la possibilité de suivre des cours qui ne sont pas offerts par l'institution d'appartenance.

À cela s'ajoute une autre question, concernant toutes les facultés cette fois-ci, qui se pose lors du passage bachelor-master: celle de la compatibilité de l'offre des masters étrangers avec la réalité du marché du travail en Suisse. En effet, certain-e-s des professeur-e-s que nous avons pu interviewer affirment que les masters à l'Unil, ou en tout cas en Suisse romande, de par leur degré de spécialisation, sont les plus adaptés à la réalité du marché du travail suisse. Par conséquent un projet de mobilité verticale, lors du niveau du passage bachelor-master, ne serait intéressant pour l'étudiant-e, du point de vue professionnel, que si elle/il envisage de travailler ailleurs.

Compte tenu de tout ce qui précède, il n'est pas étonnant de constater que l'augmentation des chiffres de la mobilité due à la réforme de Bologne n'est toujours pas une réalité, comme nous le verrons ci-dessous.

4.6.2. Les chiffres de la mobilité en Suisse depuis la réforme de Bologne

En Suisse, le nombre d'étudiant-e-s Erasmus³⁸, qu'il s'agisse de ceux/celles venant effectuer une partie de leurs études en Suisse ou des étudiants-e-s suisses en échange à l'étranger, a fortement augmenté dans la dernière décennie. Selon l'Office fédéral des statistiques³⁹, les étudiant-e-s suisses concerné-e-s par la mobilité en 2000-2001 étaient moins de 1300, contre plus de 2000 en 2007-2008. Les destinations les plus choisies par les étudiant-e-s suisses (et lausannois-es) restent en premier lieu l'Allemagne, suivie de l'Espagne, la France, la Grande-Bretagne et la Suède.

La Suisse est également devenue très attractive pour les étudiant-e-s étrangers/ères, puisque leur nombre est passé de moins de 1500 à plus de 2400 durant la même période. Quant à la mobilité entre les institutions

d'enseignement supérieur en Suisse, elle a concerné 459 étudiant-e-s en 2007-2008. Il faut dire qu'en matière de mobilité «in», c'est-à-dire l'accueil d'étudiant-e-s étrangers, les hautes écoles universitaires romandes font figure de bons élèves. En effet l'Unil ainsi que l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) et l'Université de Genève (Unige) sont les universités suisses accueillant le plus d'étudiant-e-s en Erasmus. De plus, environ 20% des nouveaux/elles entrant-e-s en master proviennent de l'étranger, surtout de la France, de l'Allemagne et de l'Italie, qui comptent pour chacun de ces pays environ 150 entrant-e-s en 2007, pour toute la Suisse⁴⁰.

Selon les différents scénarios présentés par l'OFS pour les hautes écoles suisses dans les années à venir⁴¹, une hausse du nombre d'étudiant-e-s étrangers/-ères à la suite de la réforme de Bologne est attendue. La particularité observée par l'OFS est qu'au lieu de faire un échange pour un ou deux semestres durant leur parcours académiques, ces étudiant-e-s étranger/-ères sont de plus en plus nombreux/-euses à débiter leurs études en Suisse. En effet l'OFS prévoit une augmentation de 8 à 9% par an des étudiant-e-s étrangers/ères régulièrement inscrit-e-s en bachelor en Suisse.

Quant au passage du bachelor au master, 95% des étudiant-e-s nouvellement inscrit-e-s à un master en Suisse avaient réalisé leur diplôme bachelor dans la même institution. Quoique ce chiffre ait diminué à 90% en 2007⁴², nous pouvons affirmer que la mobilité verticale ne constitue toujours pas une possibilité attrayante pour les étudiant-e-s, puisque cela ne concerne que 10% de celles et ceux inscrit-e-s dans un programme master en Suisse.

Pour l'ensemble des hautes Ecoles suisses, les effets de la réforme de Bologne se font à peine voir en ce qui concerne la mobilité «out», c'est-à-dire les étudiant-e-s qui partent faire une partie de leur cursus dans une autre institution nationale ou étrangère. Cela est d'autant plus vrai que la décision de partir dépend surtout des possibilités mises à leur disposition en matière de financement du séjour. Selon l'OFS⁴³, 50% des étudiant-e-s

³⁸ Le programme Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students), lancé en 1987, initialement avec la participation de onze pays européens, est le programme d'échange d'étudiant-e-s et d'enseignant-e-s entre les institutions d'enseignement supérieur européennes. Les étudiant-e-s «en Erasmus» peuvent effectuer une expérience de mobilité pendant trois mois au minimum ou un an au maximum. Aujourd'hui les pays concernés par ce programme sont les 30 pays de l'Espace économique européen (EEE), la Suisse et la Turquie. Pour plus d'informations sur ce programme, cf. <http://www.europe-education-formation.fr/erasmus.php>

³⁹ OFS, «Baromètre de Bologne 2009. Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans les hautes écoles suisses», 15 Education et science, Neuchâtel, août 2009.

Suisses en séjour à l'étranger comptent principalement sur l'aide de leurs parents pour financer ce projet de mobilité. Pour le reste, 25% ont recours aux épargnes effectuées préalablement au départ, 18% à des bourses d'études et 7% à d'autres ressources. L'origine sociale des étudiant-e-s doit aussi être prise en compte, puisque 65% des étudiant-e-s en mobilité issu-e-s de la couche sociale supérieure bénéficient en premier lieu du soutien financier de leur famille, contre 25% dans la couche inférieure.

4.6.3. Les chiffres de la mobilité pour l'Université de Lausanne: une augmentation à peine perceptible

À l'égard de la mobilité dans le contexte de la réforme de Bologne, l'Université de Lausanne a ses particularités. Selon les chiffres fournis par le Service des relations internationales de l'Université de Lausanne, le nombre d'étudiant-e-s en mobilité est resté stable après la réforme,

particulièrement au niveau des étudiant-e-s en mobilité «out». Seules les facultés des lettres et GSE ont vu leur flux d'étudiant-e-s en mobilité augmenter.

Pour ce qui est de la mobilité «in», après trois années consécutives d'augmentation, le nombre d'étudiant-e-s concernés en 2008-2009 est retombé au même niveau que 2003-2004. Cette baisse touche particulièrement la FBM et la Faculté de droit et des sciences criminelles.

L'Unil continue d'accueillir plus d'étudiant-e-s qu'elle n'en envoie à l'étranger. Toutes les facultés sont touchées par cette tendance, et plus particulièrement celles de HEC et de droit et sciences criminelles. Seules les Facultés des SSP et des lettres présentent des chiffres comparables pour les deux types de mobilité.⁴⁴

L'analyse des tableaux ci-dessus révèle que, malgré une variation considérable d'une année à l'autre, aucune tendance à l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s de l'Unil en mobilité horizontale ne peut être dégagée.

Tableau 1. Évolution du nombre d'étudiant-e-s en mobilité «out» à l'Université de Lausanne

2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
276	254	302	335	317	298	335	312	321

Tableau 2. Évolution du nombre d'étudiant-e-s en mobilité «out» par facultés de l'Université de Lausanne

	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Théologie	3	2	1	5	5	5
Droit	49	37	37	33	28	49
Lettres	64	55	49	75	67	63
SSP	60	54	63	66	62	59
HEC	73	110	88	93	77	87
Médecine	75	52	55	54	63	42
Biologie	14	4	2	3	5	5
GSE	-	1	3	7	5	11

⁴⁰ «Regard sur la mobilité en Suisse», Etumag, décembre 2009, pp. 8.

⁴¹ OFS, «Perspectives de la formation. Scénarios 2009-2018 pour les hautes écoles», Neuchâtel, 2009.

⁴² Ces chiffres ont été trouvés dans l'édition de décembre 2009 de la revue Etumag - students lifestyle magazine, disponible également en ligne sur le site www.etudiants.ch, dans l'article «Regard sur la mobilité en Suisse». Ces données proviennent initialement de l'Office fédéral des statistiques (OFS)

⁴³ OFS, «Baromètre de Bologne 2009. Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans les hautes écoles suisses», 15 Education et science, Neuchâtel, août 2009.

Certes en termes absolus ce chiffre a augmenté, mais en moindres proportions que l'augmentation du nombre des étudiant-e-s étrangers/-ères en échange à Lausanne, et en moindre mesure également que l'augmentation du nombre total d'étudiant-e-s de l'Unil. En effet, en 2000, 276 étudiant-e-s de l'Unil au total effectuaient un échange Erasmus, c'est-à-dire environ 3% du total d'étudiant-e-s inscrit-e-s à l'Unil, qui remontait à 9896 personnes. En 2008-2009, nous observons toujours le pourcentage de 3%, c'est-à-dire 321 personnes en mobilité sur un total de 11'500 étudiant-e-s⁴⁵.

Deux exceptions sont notables: FGSE et HEC. Pour ce qui est de la FGSE, l'essor de la mobilité dans cette faculté est plus facilement explicable par le fait qu'il s'agit d'une nouvelle faculté, et dont la première volée bachelor n'a débuté qu'en 2004.

Quant à la Faculté des HEC, le nombre d'étudiant-e-s en mobilité est trop instable pour vraiment parler d'une

tendance à l'augmentation, et cela malgré le fait que, à la différence d'autres facultés, un vrai effort a été mis en place pour la promotion de la mobilité. En effet, lors du passage au système Bologne, un bureau pour la mobilité en HEC a été ouvert, et deux personnes responsables de la mobilité ont été engagées pour aider les étudiant-e-s à mener à bien leur projet Erasmus. De plus, cette faculté a cherché à établir des accords de mobilité avec des institutions partenaires, outre les accords établis par le Service des relations internationales de l'Unil. Avec ces nouveaux accords de coopérations spécifiques à la Faculté des HEC, le nombre de destinations possibles a largement augmenté. Une augmentation des chiffres de la mobilité était, donc, prévisible pour cette faculté.

De l'autre côté, autant pour la médecine que pour la biologie, il existe une tendance significative à la diminution des chiffres de la mobilité. Selon le Pr Jean-Pierre Hornung, directeur de l'École de médecine, cela constitue une conséquence directe de la réforme de Bologne.

Tableau 3. Évolution du nombre d'étudiant-e-s en mobilité «in» à l'Université de Lausanne

2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
390	309	396	452	378	429	457	453	436

Tableau 4. Évolution du nombre d'étudiant-e-s en mobilité «in» par facultés de l'Université de Lausanne

	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Théologie	4	3	2	5	3	5
Droit	56	48	60	63	85	52
Lettres	114	99	117	130	117	99
SSP	49	35	57	53	53	54
HEC	119	90	86	106	105	138
Médecine	97	89	93	81	85	61
Biologie	9	5	2	6	2	8
GSE	4	9	12	13	10	19

⁴⁴ Les chiffres concernant la mobilité à l'Unil que nous présentons ici nous ont été fournis directement par Antoinette Charon Wauters, responsable du Service des relations internationales de l'Université de Lausanne, lors d'un entretien, et figurent sur la rubrique «En chiffres» sur la page web <http://www.unil.ch/ri>.

⁴⁵ Un graphique résumant l'évolution du nombre total d'étudiant-e-s inscrites à l'Université de Lausanne figure sur la page web du Bureau des statistiques de l'Unil, sous la rubrique «En chiffres»: <http://www.unil.ch/central/page43594.html>.

Auparavant, les étudiant-e-s en médecine partaient en mobilité surtout pour effectuer un stage professionnel et/ou pour se familiariser avec une autre langue de travail dans l'institution supérieure d'accueil, notamment. Leur séjour dans d'autres régions linguistiques du pays ou à l'étranger constituait un avantage surtout lors de leur passage sur le marché du travail. Sous le système Bologne, ces étudiant-e-s doivent désormais élaborer un contrat d'études et faire valider des crédits pour les enseignements suivis ailleurs. Par conséquent, présentant auparavant des chiffres très élevés pour la mobilité, l'Ecole de médecine se rapproche de plus en plus de la moyenne des autres facultés de l'Unil, et possède désormais des chiffres plus bas que SSP et lettres.

Si, toutes facultés confondues, les chiffres de la mobilité à l'Unil n'ont pas subi de variations significatives à la suite de la réforme, les contours des projets de mobilité des étudiant-e-s de l'Unil ont changé avec l'introduction du nouveau système de Bologne. Avant la réforme, les étudiant-e-s avaient tendance à partir en échange vers la fin de leur parcours académique. Cela montre que disposer d'une certaine période de réflexion et de maturation d'un projet personnel de mobilité est important pour les étudiant-e-s.

Parmi les étudiant-e-s de l'Unil ayant effectué un échange Erasmus pendant les années académiques 2007-2008 et 2008-2009, 26% sont partis lors de la troisième année d'études et 29% lors de la quatrième. Nous ne disposons malheureusement pas des chiffres fiables concernant la mobilité « out » pour les années précédentes. Cela dit, selon le Service des relations internationales, quoique la 3^e et la 4^e année restent les périodes privilégiées

pour effectuer un échange, le nombre d'étudiant-e-s qui partent avant la fin de la deuxième année est en augmentation, passant de 7% à 12% entre les deux années observées. Le Service des relations internationales de l'Unil conclut donc que les étudiant-e-s envisagent probablement plus facilement de partir à tous les stades de leur parcours académiques depuis la réforme.

Cela dit, le changement le plus marqué reste la durée du séjour. En effet, les chiffres démontrent que depuis la mise en application des directives de la réforme de Bologne le pourcentage des séjours à l'étranger pour une durée d'un semestre est en constante augmentation, au détriment des séjours d'une année entière.

Ceci n'est pas sans lien avec l'application des directives de Bologne: la semestrialisation des études universitaires, l'obligation d'établir un contrat d'études, l'organisation des cursus académiques en modules, tout cela rend difficile de préparer un long séjour à l'étranger.

Ainsi, compte tenu des chiffres présentés ici, mais aussi des éléments présentés tout le long de cet exposé, nous constatons que la nouvelle configuration des études universitaires, inaugurée avec la mise en oeuvre de la réforme de Bologne, vient ajouter un cran de difficulté supplémentaire, pour les étudiant-e-s, à l'élaboration d'un projet de mobilité à l'étranger.

4.6.4. Une évolution en dehors du processus de Bologne

Tout compte fait, les chiffres de la mobilité présentent tout de même une tendance à la hausse. Ayant en vue tous les éléments qui précèdent, nous pouvons, cependant,

Tableau 5. Évolution en pourcentage de la mobilité pour un semestre

Type de mobilité	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
In	46%	42%	51%	58%	62%
Out	19%	20%	30%	30%	47%

affirmer que cela n'est en aucune mesure dû aux éléments qui ont caractérisée la mise en application de la réforme de Bologne. L'évolution des chiffres de la mobilité sont imputables, plutôt, à la poursuite des efforts d'approximation avec les partenaires étrangers entrepris par le Service des relations internationales (RI) de l'Université de Lausanne, déjà entamés avant la réforme. Cela est d'autant plus vrai qu'Antoinette Charon Wauters, responsable des RI, affirme elle-même que le service qu'elle dirige n'a plus suivi les étapes de la mise en application de la réforme à l'Unil dès le moment où la direction universitaire a pris place dans le réseau Bologne de la CRUS. Ainsi la promotion de la mobilité à l'Université de Lausanne s'est faite complètement en dehors des démarches pour la réforme.

Le tableau ci-dessous renforce cette idée, en démontrant que les chiffres de la mobilité évoluaient de façon positive déjà bien avant la signature de la Déclaration de Bologne. En le comparant aux tableaux 1 et 3 ci-dessus, nous constatons même que cette évolution se faisait de manière plus accélérée avant la mise en œuvre de la réforme.

De plus, comme nous le montre le tableau précédent, la mobilité « in » s'est développée plus que la mobilité « out ». Cela est dû au fait que l'objectif maintenant est de rendre l'Université de Lausanne attractive pour les étudiant-e-s étrangers/-ères. Dans cette perspective Antoinette Charon Wauters nous fait part des efforts de rapprochement de l'Université de Lausanne avec des institutions asiatiques et africaines, et précise que ces efforts concernent avant tout la Faculté des HEC, qui reçoit de plus en plus d'étudiant-e-s étrangers/ères qui viennent réaliser une partie voire l'entier d'un cursus (princi-

palement le master) à l'Unil. Parmi ces étudiant-e-s venu-e-s d'ailleurs, certain-e-s sont au bénéfice d'une bourse d'études allouée par l'Université de Lausanne. En effet, un programme de bourses d'étude pour promouvoir la mobilité « in » a été mise en place. En misant sur cette mobilité, la direction compte améliorer la visibilité de l'Unil dans le monde.

Aucun programme de financement des séjours de mobilité n'a été mis en place pour les étudiant-e-s lausannois/-es souhaitant réaliser une partie de leurs études à l'étranger. Il est curieux, pourtant, de constater que tous nos interviewé-e-s s'accordent à dire que le plus grand obstacle à la mobilité reste l'aspect financier. Rien, dans l'application de la réforme de Bologne en Suisse, et en particulier à l'Université de Lausanne, n'a été entrepris dans le sens de diminuer les obstacles financiers auxquels les étudiant-e-s se confrontent au moment de se lancer dans un projet de séjour à l'étranger.

En somme, la démocratisation de l'accès à la mobilité n'a pas été un objectif poursuivi pendant l'application de la réforme de Bologne. L'accès à la mobilité a même été restreint avec l'introduction du nouveau système, puisqu'il vient ajouter d'autres obstacles au départ, comme l'obligation de respecter le contrat d'études et la répartition du cursus par modules et la limitation des moments propices au départ.

Cela dit, lors qu'ils/elles sont interrogé-e-s sur ce constat, les membres de la direction de l'université qui ont accepté de témoigner ont insisté sur le fait que l'augmentation des chiffres de la mobilité horizontale n'avait jamais été un élément poursuivi par la réforme de Bologne. Celle-ci n'aurait d'incidences que sur la

Tableau 6. Évolution de la mobilité à l'Université de Lausanne dans la décennie précédant la réforme de Bologne

	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
In	60	162	185	216	229	265	325	319	388	390	309	396
Out	83	146	155	198	206	256	288	255	281	276	254	302

mobilité verticale, c'est-à-dire lors du passage entre le bachelor et le master. Or, peu sont les étudiant-e-s à avoir recours à la possibilité administrative de changer d'institution d'étude entre les deux cursus. C'est ce qui nous verrons dans le prochain sous-chapitre

4.6.5. La mobilité lors du passage entre le bachelor et le master

La répartition du cursus universitaire en deux programmes, bachelor et master, ouvre sur la possibilité, pour les étudiant-e-s des hautes écoles universitaires suisses, de changer d'institution d'enseignement lors du passage entre les deux cursus, la nouvelle institution pouvant être en Suisse ou à l'étranger. Cela constitue sans l'ombre d'un doute un grand avantage pour les étudiant-e-s lausannois-es, puisqu'ils/elles peuvent, en tout cas administrativement, enrichir leur parcours académique en obtenant deux diplômes de deux institutions distinctes. Ils ont la possibilité, également, d'effectuer le programme de master dans une autre région linguistique du pays ou à l'étranger, ce qui leur permet d'améliorer leurs connaissances d'autres langues et d'augmenter leur accès, à l'avenir, à d'autres marchés du travail.

L'étude « Suivi des étudiants dans le système de Bologne - Enquête BAMA », réalisée en 2009 par Valérie Braun, du bureau des statistiques de l'Université de Lausanne, fournit des chiffres concernant la mobilité verticale qui, comme nous l'avons vu, concerne le moment du passage entre le bachelor et le master. En effet Valérie Braun a travaillé avec un échantillon de 947 étudiant-e-s qui ont obtenu leur diplôme de bachelor à l'Unil en 2008, ainsi qu'un échantillon de 356 nouveaux/-elles étudiant-e-s en master ayant obtenu leur diplôme de bachelor ailleurs⁴⁶. Des 947 étudiant-e-s lausannois/-es interrogé-e-s, 85,7% ont déclaré avoir l'intention de continuer les études supérieures en master directement après l'obtention du bachelor, et 10,8% comptaient le faire après un intervalle d'une année. Ces derniers/-ères ont mis en avant l'intention d'acquérir une expérience

professionnelle ou d'améliorer leurs connaissances linguistiques avant de se lancer dans un programme master. Une très petite proportion d'étudiant-e-s déclare vouloir arrêter les études au niveau bachelor (3,6%). Ceux qui le font expliquent leur choix, le plus souvent, par la volonté d'entrer rapidement sur le marché du travail. Nous pouvons ainsi dire qu'en règle générale les étudiant-e-s de l'Unil continuent des études supérieures jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'à l'obtention du diplôme de master.

Cela dit, cette même étude démontre que peu sont encore les étudiant-e-s qui se lancent dans l'aventure de la mobilité verticale: en 2008, seulement 15,3% des diplômé-e-s en bachelor par l'Université de Lausanne ont quitté l'institution pour suivre un programme de master ailleurs. De plus, la majorité de ceux qui quittent l'Unil à la fin du bachelor (68,4%) se dirigent vers d'autres universités romandes. Dans cette perspective, peu sont ceux qui profitent de la possibilité de changer d'institution d'enseignement pour effectuer leur master dans une autre région linguistique ou à l'étranger.

Si les chiffres de la mobilité verticale sont bas, nous pourrions penser qu'il est encore trop tôt pour observer les conséquences positives de l'application de la réforme, et que ces chiffres augmenteraient au fur et à mesure que le nouveau système se met en place. Toutefois l'étude BAMA, qui nous fournit également de résultats pour l'année 2007, ne nous permet pas de croire à cette évolution. En effet l'étude constate qu'une diminution de la proportion d'étudiant-e-s lausannois/-es qui partent au moment du master a eu lieu, puisqu'en 2007 ce résultat s'élevait à 19,2%.

La proportion d'étudiant-e-s étrangers/ères qui viennent effectuer leur programme de master à l'Unil a aussi diminué, passant de 39,4% à 34,3% de l'ensemble d'étudiant-e-s inscrit-e-s en master. Cela dit, leur nombre absolu a bel et bien subi une augmentation (+15%), mais moins que l'augmentation du nombre de titulaires d'un bachelor de l'Unil continuant un master à Lausanne (+43%).

⁴⁶ Nous attirons l'attention au fait que les chiffres fournis par l'enquête BAMA et reproduits ici excluent l'École de médecine.

Il faut aussi dire que parmi ces étudiant-e-s venu-e-s d'ailleurs, nous observons un équilibre entre titulaires d'un bachelor émis à l'étrangers (53,2%) et ceux/celles ayant obtenu leur diplôme dans d'autres hautes Ecoles universitaires en Suisse (46,8%). De ces derniers/ères, 82,9% ont obtenu leur bachelor dans une institution romande.

En somme, quoique la signature de la réforme de Bologne apportât avec elle la promesse de faciliter la mobilité verticale pour les étudiant-e-s des hautes Ecoles universitaires suisses, l'Université de Lausanne semble avoir raté le coche. La crainte qu'avaient certains opposants à la réforme que le bachelor soit de plus en plus considéré comme la fin des études universitaires n'a pas été une réalité, puisque très peu d'étudiant-e-s arrêtent les études au moment du bachelor ; une grande majorité continue à s'attacher à leur institution d'enseignement initiale. La promesse d'une augmentation de la mobilité ne s'est ainsi pas non plus concrétisée. Ainsi, pour le moment, l'unique apport de l'application de la réforme de Bologne, en ce qui touche à la mobilité, semble être le fait qu'elle a permis, à la direction universitaire, d'améliorer l'attrait de l'Unil auprès d'étudiant-e-s d'autres horizons.

5. CONCLUSION

Nous avons retracé l'histoire de la réforme dite de Bologne, en partant de la déclaration qui l'a vu naître et du contexte international dans lequel elle s'est imposée. Nous avons décrit la façon « top-down » qui a caractérisé son application à l'enseignement supérieur en Suisse, pour enfin questionner comment elle a été mise en place à l'Université de Lausanne. Afin de tracer un cadre le plus fidèle possible à la réalité, nous avons voulu donner la parole aux acteurs et actrices à qui a été confié la difficile tâche de « concilier l'inconciliable. » et de faire fonctionner aux bords de l'arc lémanique un modèle exogène à partir d'un système local qui peinait à résorber ses propres imperfections.

En effet le système universitaire et ses plans d'études en Suisse, et à l'Université de Lausanne également, souffraient déjà d'un certain manque de cohérence, qui, notamment, rendait difficile la mobilité des étudiant-e-s et des chercheur-e-s. Cela a constitué sans doute une motivation majeure pour les personnes qui ont misé sur la réforme pour améliorer le système.

Si la mise en place de la réforme n'est actuellement pas complètement achevée, ils/elles peuvent esquisser aujourd'hui une ébauche d'évaluation d'une première phase de son application. La réforme de Bologne a été un processus délicat pour la plupart des facultés. Il a fallu revoir les structures et ouvrir des chantiers que les facultés n'ont pas voulu/pu ouvrir depuis longtemps. Il est intéressant de constater que chaque faculté y est allée de sa propre recette, faisant écho à ses propres traditions de fonctionnement. Cela, ajouté au peu de moyens financiers et d'encadrement qui ont été donnés par les autorités nationales aux institutions universitaires, et respectivement par ces dernières aux facultés, forme les principaux contours de la mise en place de la réforme au niveau des facultés de l'Unil.

L'intérêt du présent exposé a été de démontrer comment ce processus s'est construit de manière différenciée dans chaque faculté, suivant les enjeux et objectifs propres à chacune. En général cela a donné lieu à des plans d'études

beaucoup plus cohérents qu'auparavant, quoique, prises individuellement, certaines facultés n'aient pas pu procéder à une vraie réflexion sur les objectifs de formation et, ainsi, à rendre durable le nouveau programme.

L'autre facteur intéressant a été le rôle secondaire attribué, dans la plupart des facultés, aux représentations des associations d'étudiant-e-s. Nous avons pu remarquer que ces représentations n'ont pas pu prendre part aux débats sur l'application de la réforme de la même façon dans chaque faculté. Il en ressort comme l'une des conclusions les plus significatives du présent rapport.

Un autre point regrettable est que, même s'il s'agissait d'un objectif clairement défini, la réforme a pour le moment failli à augmenter l'accès à la mobilité. En effet, les anciens obstacles à la mobilité auxquels les étudiant-e-s doivent faire face n'ont pas disparu avec la réforme de Bologne, et ce bien que, au niveau de l'Unil, un effort d'amélioration des conditions pour la mobilité et de multiplication des possibilités de séjour ont été entrepris par le Service des relations internationales. La nouvelle architecture des plans d'études constitue en soit un nouveau frein à la décision d'effectuer un séjour de mobilité. De plus, peu sont les étudiant-e-s qui bénéficient de la possibilité de changer d'institution d'enseignement lors du passage entre le bachelor et le master.

Malgré ces constats, le processus en cours, à notre avis, peut encore être l'occasion de revoir les limites de la politique universitaire, qu'elle soit antérieure ou postérieure à Bologne: la charge de travail donnée aux étudiant-e-s, la conciliation entre études et vie privée/professionnelle, la valorisation des diplômes au niveau international, le faible taux de mobilité, l'accès des étudiant-e-s au master et, last but not least, la défense d'un enseignement critique et diversifié. Si nous ne pouvons pas faire ici le bilan définitif de la réforme de Bologne, nous pouvons dire qu'elle n'a, hélas, pas apporté la solution aux défis qui se posaient déjà au moment de la réforme des institutions universitaires en général et de l'Unil en particulier.

7. BIBLIOGRAPHIE

Alternative Solidaire, *Quand le marché fait Ecole : La redéfinition néo-libérale du système de formation suisse. Enjeux, conséquences et ripostes*, En Bas, Lausanne, 1996.

Benninghoff Martin et Leresche Jean-Philippe, « The Internationalization of National Decision-Making Processes: The Case of the Bologna Declaration in Switzerland » in Nahrath Stéphane et Varone Frédéric, *Rediscovering public law and public administration in comparative policy analysis: a tribute to Peter Knoepfel*, Lausanne/Berne, pp. 197-217, OSPS et IEPI, Université de Lausanne, 2009.

Christine Michel, Sabien Bieri, Natalie Imboden, Corinna Seith (éd.), « La réforme universitaire, le pouvoir, les sexes : La réforme de l'enseignement supérieur dans une perspective féministe », *Actes du colloque de l'Association Suisse femmes féminisme. Recherche du 24 mai 2002*, Université de Berne, OFES, Berne, 2003.

Christophe Charles, Charles Soulie (éd.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, 2007.

CRUS, *Réforme de Bologne et questions sociales. Compte rendu de la journée nationale du 13 février 2003*, Berne, 2003.

CRUS, *Rapport 2006/07 sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des HEU suisses dans le cadre du processus de Bologne*, Berne, 2007, 13 sq.

Franz Schultheis, Marta Roca I Escoda, Paul Frantz Cousin (éd.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Liber, 2008

CRUS, *La réforme curriculaire dans les hautes écoles suisses. Mise en œuvre de la réforme de Bologne: état des lieux et perspective*, Zurich, 2008.

Juan-Francisco Perellom, *La qualité dans l'enseignement supérieur: reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe*, Lausanne, 2003.

Olivier Longchamp et Yves Steiner, « Bologne, et après ? Essai d'histoire immédiate des réformes universitaires récentes », in *Traverse, revue d'histoire*, 2008/3, pp. 125-144.

Peter Streckeisen, « *Le sens des accords de Bologne: la politique de formation du capitalisme contemporain* », Bienne, 2003.

Philippe Blanchard, *La réussite en première année d'Université: héritage ou apprentissage?*, IEPI-CRAPUL, Université de Lausanne, 2009.

UNES, *Des réformes à la place du numéris clausus. Discutons de l'Université de demain*, Berne, 1993, 23 QUE SIGNIFIE CE CHIFFRE?.

UNES, *A qui profite l'université? Des pistes de réflexion par ses principaux acteurs*, Berne, 1993, 3 IDEM.

UNES, *Perspectives sur le paysage suisse des hautes écoles*, Berne, 2008

Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER, «*Compatibilité entre vie familiale et études*», *Rapport consécutif au postulat 06.3321*, Fehr Jacqueline du 22 juin 2006, Berne, 2009.

Données statistiques employées:

UNES/CRUS, *Résultats de l'enquête menée auprès des étudiant-es sur les conditions d'études dans les universités suisses*, 2009.

OFS, «*La dimension sociale dans les hautes écoles. La Suisse en comparaison européenne*», Neuchâtel, 2008

OFS, «*Situation sociale des étudiant-e-s 2005*», Neuchâtel, 2005

OFS, «*Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses*», Neuchâtel, 2007

OFS, «*Perspectives de la formation. Scénarios 2009-2018 pour les hautes écoles*», Neuchâtel, 2009.

OFS, «*De la haute école à la vie active. Premiers résultats de l'enquête 2007 auprès des personnes nouvellement diplômées*», *Actualités OFS, 15 Education et science*, Neuchâtel, février 2009

OFS, «*Baromètre de Bologne 2009. Impact de la réforme de Bologne sur les flux et la mobilité dans les hautes Ecoles suisses*», *15 Education et science*, Neuchâtel, août 2009.

Bureau des statistiques, Unil, *Suivi des étudiants dans le système de Bologne - Enquête BAMA - Orientation des étudiants après l'obtention du bachelor, Rapport 2008*, Université de Lausanne, 2008.

Valérie Braun et Jean-Moise Rochat, «*Devenir des diplômées 2004*», Bureau des statistiques, Unil, 22 novembre 2007.

Service d'orientation et conseil, Unil, «*Comment allez-vous? - Résultats de l'enquête téléphonique menée entre novembre et décembre 2008 auprès de 1346 étudiants dans leur premier semestre d'études avec la collaboration avec la Fédération des associations d'étudiants (FAE)*», octobre 2008.

Service d'orientation et conseil, Unil, «*Comment allez-vous? - Résultats de l'enquête téléphonique menée entre novembre et décembre 2008 auprès de 1346 étudiants dans leur premier semestre d'études avec la collaboration avec la Fédération des associations d'étudiants (FAE)*», Juin 2009.

Alberto Vazquez, «*SSP, 4 ans après les études, 2003-2007*», Service d'orientation et conseil, Unil, 2008.

8. ANNEXES

Liste des acronymes

Association des étudiant-e-s en lettres (AEL)

Association des étudiant-e-s en sciences sociales et politiques (AESSP)

Conférences des recteurs des universités suisses (CRUS)

Conférence universitaire suisse (CUS)

European Credit Transfert and Accumulation System (ECTS)

Faculté de biologie et médecine (FBM)

Faculté des géosciences et de l'environnement (FGSE)

Faculté des Hautes Études commerciales (HEC)

Faculté des sciences sociales et politiques (SSP)

Faculté de théologie et de sciences des religions (FTSR)

Fédération des associations d'étudiant-e-s de l'Université de Lausanne (FAE)

Hautes Ecoles universitaires (HEU)

Loi sur l'aide aux universités (LAU)

Office fédéral des statistiques (OFS)

Questions à choix multiples (QCM)

Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER)

Service des affaires socioculturelles (SASC)

Service des relations internationales (SRI)

Union des étudiant-e-s de Suisse (UNES)

Université de Lausanne (Unil)



AU FINAL, C'EST
LA VOCATION
MÊME DE L'UNI-
VERSITÉ QUI
EST REMISE EN
QUESTION.

RECOMMANDATIONS DE LA FAE

A la lecture de la présente recherche sur l'application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne, la FAE souhaite fournir des pistes de réflexion à son propos et des recommandations. Les pages qui suivent ne sont pas des solutions aux problèmes soulevés, mais constituent les bases sur lesquelles la FAE souhaite que l'enseignement supérieur suisse soit repensé, afin que les désordres et problèmes qui ont suivi la réforme de Bologne soient résolus.

Force est de constater que Bologne est à l'origine d'un processus d'homogénéisation des cursus. Quelques années après les débuts de la réforme, la diversité des savoirs et des filières s'est sensiblement restreinte. La FAE soumet ici à diverses instances décisionnelles ses remarques, réflexions et recommandations à propos des cursus, de leur rigidification, de la professionnalisation des études ou encore de la charge de travail des étudiant-e-s, qui a grandement augmenté. Ces quelques pages vont également traiter des modes d'évaluation dont font partie les crédits, de la vérification de l'obtention d'un savoir, de la modularisation, de la représentation des étudiant-e-s au sein de l'Université et de la mobilité.

La FAE demande à la direction de l'Université de Lausanne, au Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, à la Conférence des recteurs des universités suisses, à la Conférence universitaire suisse et au Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche de :

1. Agir fortement contre le problème de la rigidification des études universitaires.

La FAE constate que les études sont toujours plus rigides. Nous entendons par là qu'il est de plus en plus difficile pour un-e étudiant-e d'aménager son temps, de choisir ses cours et qu'il/elle est soumis-e de manière forte à un processus de sélection qui prend parfois des formes arbitraires. Ces phénomènes revêtent plusieurs aspects :

A. La partie propédeutique

Si l'on s'en tient à une définition stricte, la partie propédeutique est une préparation à un enseignement spécifique. La FAE estime qu'elle doit rester conforme à sa définition, c'est à dire familiariser l'étudiant-e aux modes de fonctionnement de l'université et le/la préparer à développer un esprit critique (cf. point 5 de ces recommandations). Dans les faits, on remarque que cette année sert malheureusement plus souvent à sélectionner qu'à préparer, un peu comme si l'université se déchargeait de sa responsabilité.

Cette sélection pose un certain nombre de problèmes. Tout d'abord, les matières éliminatoires sont souvent assez éloignées de l'enseignement principal pour lequel une personne a décidé d'entreprendre des études ; cela risque d'avantager les étudiant-e-s ayant une certaine facilité d'apprentissage, qui n'est qu'un critère intellectuel parmi tant d'autres. De plus, de par la structure extrêmement rigide de cette année -les horaires des cours sont en effet majoritairement obligatoires-, les nombreux/ses étudiant-e-s qui doivent exercer une activité professionnelle ou assumer une charge principale sont fortement pénalisés-e-s.

Enfin, la FAE regrette que dans bien des cas, cette année propédeutique ne soit que le prolongement de l'enseignement du secondaire II et n'offre pas une réelle occasion pour l'étudiant-e de rentrer directement dans le « bain critique » de l'université.

B. Multiplicité des évaluations

Cette rigidification des études s'accompagne de modes d'évaluation contraignants et scolaires. Si, à l'origine, l'idée de répartir les évaluations sur l'année afin d'éviter la surcharge au moment des examens est louable, on constate que les résultats ne sont pas ceux escomptés. En effet, les évaluations ont plutôt tendance à se multiplier¹ et à réduire les possibilités pour l'étudiant-e d'organiser son temps, pour y glisser des activités professionnelles par exemple. **Par conséquent, la FAE**

¹ Publication, p. 38

s'oppose fermement, et dans tous les cas, à une évaluation multiple d'un même enseignement.

C. La présence obligatoire

Etant donné que jamais la présence physique dans un lieu n'a garanti la participation intellectuelle, la FAE défend la liberté de l'étudiant-e de participer ou non aux enseignements. La pratique consistant à faire signer aux étudiant-e-s des listes de présence est une absurdité autoritaire ayant pour conséquence, et peut-être pour but, de masquer des problèmes bien réels tels que la médiocrité de certains enseignements ou encore la surcharge de travail, tant académique qu'extra-académique, des étudiant-e-s. **La FAE appelle instamment l'université à interdire définitivement et fermement toute forme de contrôle de présence.** Elle souhaite néanmoins préciser qu'une évaluation, à condition qu'il s'agisse d'un travail commun à tou-te-s les étudiant-e-s d'un enseignement, n'est pas considérée comme un contrôle de présence mais comme un contrôle de compétence.

D. Les crédits ECTS

L'instauration des crédits ECTS implique une nouvelle variable dont les étudiant-e-s doivent tenir compte lorsqu'ils/elles élaborent leur horaire. Dans certains cas, cette contrainte prend une importance disproportionnée, jusqu'à faire passer au second plan le contenu des cours². La FAE demande aux autorités universitaires de clarifier le rôle des crédits ECTS (cf point 4) auprès du corps enseignant.

E. Périodes sans cours

La FAE estime également que la modification du calendrier académique, suite à l'application de la réforme de Bologne, péjore la situation des étudiant-e-s et des enseignant-e-s, en les privant d'un temps précieux durant les vacances. Cette nouvelle répartition des périodes de cours est problématique aussi bien pour les étudiant-e-s qui doivent travailler durant ces périodes sans cours, que pour les professeur-e-s qui souhaitent utiliser ce

temps au profit de leurs recherches et qui le prennent désormais sur leur temps d'enseignement. Par ailleurs, en raison d'une application erronée du système de Bologne, la séparation entre le bachelor et le master a également entraîné une densification des cours. En effet, la licence, au lieu d'être prolongée dans le master, a été comprimée dans le bachelor.

Si l'effort pour rendre les études plus cohérentes peut être salué, la réforme de Bologne, telle qu'elle a été instaurée, a rendu difficile pour les étudiant-e-s de concilier vie professionnelle, familiale et académique. Or, 75% des étudiant-e-s doivent travailler à côté de leurs études pour subvenir à leurs besoins. En ce sens, le processus de sélection exacerbé, la scolarisation et la rigidification des études jouent un rôle anti-social et anti-démocratique en ajoutant des obstacles d'ordre socio-économique à l'accès à l'université. Dès lors, trois pistes se dessinent :

1. Maintenir des filières d'études rigides sans accorder d'aides aux étudiant-e-s et réserver l'université aux riches tout en espérant que quelques pauvres seront sauvés par les bourses d'études. **La FAE demande aux autorités d'y renoncer définitivement.**
2. Maintenir des filières d'études rigides mais établir un salaire étudiant (à l'image de ce qui se fait dans les pays nordiques) afin de garantir aux étudiant-e-s la possibilité de consacrer tout leur temps aux études. **La FAE estime que le salaire étudiant est une solution intéressante, dans le long terme, pour permettre à toutes et tous de faire des études et de considérer l'éducation supérieure comme un droit, comme l'est l'école secondaire.**
3. Assouplir les cursus. Cela suppose un large consensus autour de l'idée de liberté académique du point de vue des étudiant-e-s, mais aussi de reconsidérer la durée des études et le statut d'étudiant-e en congé. **La FAE estime que cette solution est la meilleure.**

Idéalement, cette solution devrait être assortie d'un sys-

² Publication, p. 29

tème de bourses d'études débarrassé des lourdeurs administratives actuelles. Le montant, alloué à tous les étudiant-e-s ayant des difficultés, aurait pour but de couvrir une partie des dépenses de l'étudiant-e et ce/cette dernier/ère devrait, le cas échéant, compléter son revenu par une activité annexe. Dans cette optique, l'activité annexe est aussi considérée comme un enrichissement intellectuel pour l'étudiant-e, qui côtoierait d'autres sphères que l'université. Cependant, dans le cas où la grille horaire ne laisse pas la possibilité d'avoir une telle activité, la bourse doit couvrir l'entier des dépenses.

2. Tirer les enseignements du processus manqué de la professionnalisation des études et mettre en place une politique cohérente en la matière.

La question des débouchés professionnels ne peut pas être écartée. Or, force est de constater que l'université n'a pas la capacité d'influer sur les règles du marché du travail. Pour répondre à cette contrainte à sens unique, les cursus ont vu apparaître dans leurs plans d'études des systèmes de professionnalisation, qui en modifient le contenu (ex: stages obligatoires -parfois rémunérés, souvent non-ou cours directement adaptés aux pratiques en entreprises). De plus, nous assistons à une scission pernicieuse entre « connaissances » et « compétences », à un passage de « savoir » à « savoir-faire ».

Cette situation contrevient aux missions premières de l'Université, exposées dans la Loi sur l'Université de Lausanne (LUL³), que sont la transmission de connaissances permettant de développer la science par l'enseignement et la recherche, de favoriser le développement de la vie intellectuelle et la diffusion de la culture et d'assurer la relève académique et scientifique.

Cela met également en péril la qualité et la diversité des prestations du service public. En effet, cette professionnalisation, qui est un alignement des universités sur la rhétorique de l'efficacité économique, contrevient à la

liberté académique du point de vue de la recherche, notamment en entravant le libre choix des études et en détériorant gravement la diversité des savoirs en les formatant au monde économique. Par ailleurs, on constate que cette dynamique de professionnalisation a connu des fortunes diverses selon les facultés. Entre celles qui avaient précédé la tendance et celles qui ont eu pudiquement recours au concept de « learning outcomes » (cf point 6) pour se vendre, l'écart est immense.

Si nous voulions résumer brutalement, nous pourrions parler d'une opposition entre rigueur et indépendance scientifiques d'un côté, et souci d'intégration professionnelle de l'autre. Une sorte de continuum sur lequel les différentes filières se positionnent, selon leur sensibilité. Actuellement, nous avons l'impression que les cursus ressemblent souvent à du prêt-à-porter adapté aux exigences du marché du travail, plutôt qu'à un programme cohérent organisé par l'étudiant-e dont le mémoire devrait être l'aboutissement.

A partir de ce constat, la FAE évoque trois visions de l'université :

1. Une université destinée à la formation professionnelle et parfaitement adaptée « aux logiques du marché », mais contrevenant à la mission première de l'Université de Lausanne puisque seul ce qui est économiquement pertinent serait conservé. Cela permettrait aux étudiant-e-s de trouver rapidement un emploi après leurs études, au prix toutefois du sacrifice de la liberté académique et d'une possible disparition de la recherche fondamentale et de certaines filières.
2. Une université libre de toute pression extérieure, dont le seul but est l'épanouissement intellectuel et le savoir sans finalité. Cela permettrait à l'Université de Lausanne de continuer de défendre la recherche fondamentale et apprendre y serait un plaisir et un moyen de s'épanouir. Toutefois, il est impossible de passer sous silence le risque pour les étudiant-e-s de

³ RS VD 414.11 RA/FAO 2004 501

se retrouver face à une absence de débouchés professionnels.

3. Une université hybride dans laquelle des cours ouvrant sur le monde professionnel sont intégrés de manière efficace aux cursus. Cette dernière voie semble se profiler dans notre université. Toutefois, tout se passe comme si le choix entre l'université libre et l'université professionnalisante se faisait au niveau des facultés, voire des filières. En effet, nombre d'entre elles n'offrent pas de passerelles praticables vers le monde professionnel. Celles qui le font y mettent un caractère obligatoire et contraignant, ce qui entraîne une professionnalisation à outrance. Ceci remet en question la pérennité d'un savoir ouvert et interdisciplinaire.

La FAE demande à toutes les facultés de faire des efforts dans le but d'améliorer la rigueur et l'indépendance scientifiques ainsi que les débouchés professionnels. D'une part, en poussant les enseignant-e-s de toutes les facultés à fournir à leurs étudiant-e-s les outils cognitifs nécessaires à la remise en question de leur savoir. D'autre part, en proposant aux étudiant-e-s des possibilités, non contraignantes, de formation professionnelle et de connexions avec le monde du travail, adaptables aux filières.

Nous insistons sur le fait que ce dernier point est indissociable du précédent. En effet, il sera beaucoup plus simple de mettre en place ce genre de mesures si une liberté réelle (au niveau de la fréquentation des cours ou de la possibilité de prendre des semestres de congé, par exemple) est laissée à l'étudiant-e. Cette démarche permet de contrer la responsabilisation individuelle outrancière en matière de recherche d'emploi par une aide institutionnelle. En effet, des étudiant-e-s qui n'ont pas un réseau familial important-désavantage certain pour obtenir un poste de travail-auraient la possibilité d'entamer leur carrière avec les mêmes chances ou presque que les bénéficiaires de tels réseaux.

La FAE souhaite également que les études constituent une réflexion dont la responsabilité incombe à l'étudiant-e,

du début à la fin, ce qui ne peut être le cas qu'au travers d'une liberté de choix dans la constitution de leur programme.

3. Repenser complètement le système des crédits ECTS.

Sur le papier, les crédits ECTS ont des qualités intéressantes. Ils permettraient de faciliter la mobilité, en servant de langue universelle entre les universités en matière de reconnaissance des enseignements.

Toutefois, il est flagrant que ce système, en l'état actuel des choses, est à la fois « impraticable » et impraticable ! Victime d'une mise en place beaucoup trop rapide de la réforme, l'application des crédits aux cours présente un certain nombre de défauts.

1. Comme cela est expliqué dans la publication⁴, ils ont été considérés comme un moyen d'évaluer la qualité des enseignements. Certain-e-s professeur-e-s ont confondu attribution de crédits et évaluation des cours. Par conséquent, ils ont augmenté la charge de travail des étudiant-e-s afin de justifier l'attribution des crédits à leurs cours.
2. Par excès de technophilie, les autorités ont tenté d'établir une correspondance entre la charge de travail d'un enseignement et les crédits attribués. Cela est absurde dans la mesure où il est impossible d'effectuer cette mesure. En effet, chaque étudiant-e a des méthodes de travail qui lui sont propres et des capacités différentes, qui lui permettent parfois d'étudier moins qu'un-e autre, ou lui imposent quelques fois de devoir en faire plus. C'est ainsi une erreur de croire qu'un crédit équivaut réellement à 30 heures de travail.
3. Nous constatons que l'instauration de ce système a entraîné une rigidification des cursus et qu'ils sont parfois devenus le critère déterminant dans le choix des cours par les étudiant-e-s, au détriment de l'intérêt pour la matière.
4. Il semble que le lien entre les crédits et les cours ait

⁴ Publication, p.29

été fait sans réflexion réelle sur la nature exacte d'un crédit et renvoie dès lors à un système sans connexion avec les pratiques existantes. Ainsi, il se trouve que des heures sont ajoutées à des cours sans être créditées et que les modes d'obtention des crédits varient beaucoup trop d'une faculté à l'autre, voire d'un module à l'autre. Il apparaît même que, dans certains cas, des cours sont crédités de manière différente selon le cursus de l'étudiant-e, alors que le travail pour la validation est le même pour tout le monde.

La FAE estime donc que le crédit doit être absolument dissocié de l'évaluation de l'importance des cours et ne doit pas servir à comptabiliser les heures de travail personnel des étudiant-e-s. Le système pourrait par exemple être simplifié en basant les crédits sur le nombre d'heures d'enseignement. Dans tous les cas, l'Université de Lausanne doit rapidement mettre en place une réflexion pour rendre ce système efficient.

4. Combattre la détérioration de la qualité de l'enseignement en privilégiant l'éveil de la curiosité et de l'esprit critique.

L'application de la réforme de Bologne a apporté deux problèmes qui contrent la formation de l'esprit critique à l'université : d'une part, une augmentation de la charge de travail pour les étudiant-e-s, mais aussi pour les enseignant-e-s. Les effectifs d'encadrement n'ont, en effet, pas été renforcés, alors que les nouvelles dispositions prises par le système universitaire de Lausanne l'auraient demandé⁵. Et, d'autre part, une scolarisation galopante des cursus et filières d'études.

La FAE souhaite remettre au centre de l'enseignement universitaire le savoir, l'esprit critique et la réflexion (cf point 2). Par là, elle demande aux enseignant-e-s d'adopter une position critique vis-à-vis de leurs cours, en évitant ainsi de soumettre les étudiant-e-s à un catéchisme. Les fondamentaux doivent être présentés aux étudiant-e-s, afin que ceux/celles-ci aient les outils pour remettre en question les enseignements reçus tout au

long de leur parcours. La FAE souhaite rappeler que la mission principale d'un-e professeur-e est de transmettre son savoir ainsi que des outils intellectuels à l'étudiant-e, et non d'enseigner sa thèse dans les moindres détails. De plus, cet esprit critique peut également se transmettre au travers des modes d'évaluation des étudiant-e-s et des modes d'évaluation de la part des étudiant-e-s.

A. L'évaluation des étudiant-e-s

Le mode d'évaluation des connaissances acquises joue un rôle fondamental dans le développement de cet esprit critique. En effet, dans la perspective d'une université formant des étudiant-e-s à un tel savoir, demander à l'étudiant-e de développer et d'articuler sa réflexion semble infiniment plus pertinent que de lui demander de se préparer pour un questionnaire à choix multiple.

La FAE insiste pour que l'objectif prioritaire de l'examen soit d'ordre didactique et non d'ordre sélectif. De plus, nous souhaitons que, dans la mesure du possible, l'étudiant-e puisse obtenir des explications au sujet de ses copies d'examen, car force est de constater que si aucune critique constructive n'est formulée au sujet du rendu, la valeur didactique d'un examen est quasiment nulle.

B. L'évaluation par les étudiant-e-s

Il est très important que l'étudiant-e puisse se prononcer sur la qualité des enseignements qu'il/elle a suivis. En effet, la FAE estime qu'une telle collaboration ne peut que contribuer à l'excellence du savoir dispensé à l'Université de Lausanne. Les étudiant-e-s souhaitent répondre à des questions ouvertes, sur un très large éventail d'aspects du cours, qui permettent de réaliser une appréciation constructive de l'enseignement et non des questionnaires à choix multiple, à l'opposé de ce qui permet d'améliorer la qualité de l'enseignement.

La FAE demande aux enseignant-e-s de permettre aux étudiant-e-s de répondre à ces questionnaires d'évaluation sans aucune pression (sortie de l'enseignant-e pendant que les étudiant-e-s répondent et transmission du test par un-e étudiant-e et non par l'enseignant-e) et de donner systématiquement un retour aux étudiant-e-s.

⁵Publication, p.28

De même, **la FAE souhaite que ces appréciations fassent pleinement partie d'une évaluation des enseignant-e-s et que ceux/elles-ci prennent en compte ces évaluations pour améliorer leurs cours.** La FAE propose ainsi que ces évaluations soient accessibles aux Conseils de faculté.

La FAE demande également qu'une commission de nomination des nouveaux/elles enseignant-e-s, dans laquelle siègerait une importante représentation étudiante, soit institué systématiquement, et ce dans toutes les facultés.

En outre, elle souhaite qu'une réflexion soit menée afin de permettre aux étudiant-e-s de prendre du temps pour se financer et aux enseignant-e-s de mener leurs recherches dans des conditions convenables. Il est en effet primordial que les deux activités les plus importantes de l'Université, à savoir l'enseignement et la recherche, ne se concurrencent pas mais puissent au contraire cohabiter et se servir réciproquement, au profit du «savoir vivant».

5. Reconsidérer les systèmes de la modularisation et des learning outcomes.

A. Les modules

La FAE salue la volonté de rendre cohérent un ensemble d'enseignements. Cependant, l'application très diversifiée de cette mesure, d'une faculté à l'autre, a parfois contribué à restreindre le choix des enseignements (cf point 2) et à alourdir la charge de travail pour les étudiant-e-s (cf point 3).

Cette surcharge est due à une multiplication des validations⁶ (cf point 1B) nécessaires à la validation de certains modules. Pour éviter cela, la FAE estime qu'il y a trois déclinaisons possibles:

1. La validation du module peut être basée sur la validation de chaque enseignement. En d'autres termes, chaque enseignement doit être validé mais il n'y a pas de moyenne générale du module, pas de validation transversale. De plus, en cas d'échec à un enseignement, seul ce dernier doit être présenté en

deuxième tentative et non l'entier du module.

2. La validation du module peut être basée sur la moyenne des enseignements. Dans ce cas, la note de chaque enseignement ne peut pas être éliminatoire et il ne peut y avoir de validation transversale.
3. La validation peut être basée sur une validation transversale, i.e. un seul examen sanctionnant tous les enseignements du module. Dans ce cas, il ne peut pas y avoir de validation des enseignements.

Par ailleurs, un module pourrait être validé par une moyenne générale (du module) lorsque les enseignements sont obligatoires ou que le choix est très restreint. En revanche, chaque enseignement pourrait être validé individuellement lorsqu'il a été librement choisi.

B. Les learning outcomes

Amenés par la modularisation, les learning outcomes sont fortement liés à la professionnalisation des études mentionnée en point 3. Il s'agit vraisemblablement de vendre des qualités exigées par les employeurs, qu'acquerraient les étudiant-e-s simultanément à la matière des cours. Une sorte d'«externalité positive».

L'idée de valoriser professionnellement les filières, notamment celles qui ont mauvaise presse en dehors de l'Université de Lausanne, est indéniablement séduisante. La FAE salue cet effort de «traduction» entrepris par l'institution. Toutefois, nous nous devons de formuler un certain nombre de critiques à l'égard du concept de «learning outcomes».

On ne peut que constater le caractère pour le moins évident, frisant le truisme, du raisonnement. Oui, écrire des dissertations et résoudre des équations permet de développer des qualités diverses. Toutefois, l'épée de la technocratie est au-dessus de l'Université. Vouloir à tout prix mettre des mots sur ces qualités, les quantifier et les théoriser, fait courir le risque de les réduire aux attentes du marché de l'emploi et à une logique administrative déconnectée des exigences scientifiques.

⁶ Publication, p.38

Pour ces raisons, la FAE estime que les learning outcomes doivent être uniquement un moyen pour l'institution universitaire de s'adresser aux acteurs/rices du marché de l'emploi, d'une manière qui soit intelligible pour ces derniers/ères. En aucun cas, les learning outcomes ne doivent devenir un outil ou, pire encore, un objectif didactique. En ce sens, la FAE estime qu'ils ne doivent pas être utilisés pour « vendre » des filières aux étudiant-e-s ni influencer d'une quelconque manière les différents programmes d'études.

6. Instaurer et promouvoir une véritable participation des étudiant-e-s aux processus de décisions.

Le premier constat qui s'impose au sujet de la réforme de Bologne est qu'il s'agit d'une réforme imposée par le haut, de manière technocratique et sans consultation des acteurs/rices concerné-e-s, notamment les étudiant-e-s. Malheureusement, nous constatons que l'application de la réforme a pris le pli de sa ratification. En effet, la FAE est scandalisée de constater le manque de poids des étudiant-e-s dans les prises de décision relatives à l'application de la réforme de Bologne au sein de l'Université de Lausanne, alors qu'ils/elles sont pourtant les principaux/ales intéressé-e-s.

La FAE exige donc qu'aucune décision qui affecte la vie du campus et la structure des études ne puisse être prise sans l'accord des étudiant-e-s, que ce soit au niveau international, national ou cantonal. Pour ce qui est de l'Université de Lausanne en particulier, les étudiant-e-s doivent être de véritables partenaires à tous les niveaux décisionnels qui touchent à l'enseignement, et non plus seulement un alibi dans de vagues consultations. A cette fin, nous demandons une représentation au moins proportionnelle (conformément à la composition du Conseil de l'Université) au sein de tous les organes non exécutifs, notamment les Conseils de faculté ou encore l'ensemble des commissions. De plus, la FAE demande que le pouvoir du Conseil de l'Université soit renforcé et qu'on lui confère une plus grande légitimité.

Notamment auprès des instances politiques cantonales, lors des décisions qui concernent directement la politique universitaire.

7. Planter une réelle politique favorisant toutes les mobilités.

La situation de la mobilité est particulièrement décevante dans le cadre de l'application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne, comme démontré dans cette publication⁷. De nombreux problèmes de reconnaissance de crédits, voire même de titres, ainsi que des obstacles administratifs et financiers entravent fortement la mobilité horizontale. Il est en effet fort dommageable pour l'étudiant-e que les mécanismes d'équivalence soient si problématiques. Il est en outre regrettable qu'un nombre minimum de crédits soit imposé à l'étudiant-e pour pouvoir effectuer un échange. Enfin, il est vraiment navrant de constater que la mobilité out n'est toujours pas soutenue financièrement de manière efficace. **La FAE regrette cette situation et soutient toute initiative visant à simplifier les départs et les arrivées, ainsi que l'optimisation d'un système de financement de cette mobilité.** Quant à la mobilité verticale, qui se heurte encore à certains obstacles, la FAE insiste également tout particulièrement sur le fait qu'un bachelor donne droit sans exception à l'accès au master de la même branche d'études, qui est le titre final des études, et ce sans aucune restriction (à l'exception peut-être de certaines contraintes linguistiques). **L'idée d'une restriction de l'accès au master doit être absolument abandonnée, aussi bien pour les étudiant-e-s de Suisse que d'ailleurs.** En effet, le bachelor et le master forment un tout, et ceci est un fondamental que doit respecter le système de Bologne.

Conclusion

La technocratie semble avoir marqué de son sceau toute la réforme de Bologne, de son origine à son appli-

⁷ Publication, chapitre 4.6.

cation. Ce biais antidémocratique pose nombre de problèmes que la FAE a tenté de lister, d'explicitier et pour lesquels elle a formulé des recommandations. La FAE insiste sur la nécessité d'agir rapidement, efficacement et de manière concertée, car ce faisceau de problèmes a un impact délétère sur la qualité de l'enseignement.

La réforme de Bologne a été présentée comme un mélange de grands principes et de bonnes intentions. Pourtant, les étudiant-e-s, qui devraient être les premiers/ères bénéficiaires et qui avaient manifesté leur mécontentement, font les frais de mesures qui étaient censées améliorer leur quotidien. Au final, c'est la vocation même de l'université qui est remise en question. Ce qui devrait être un lieu d'échanges, de transmission et d'émancipation intellectuelle prend toujours plus la forme d'un labyrinthe dont les murs seraient des vitrines. Les étudiant-e-s y perdent leur énergie et leur temps, entre recherches administratives et calculs de rentabilité des cours en termes de crédits, asphyxié-e-s par des exigences toujours plus élevées qui ne garantissent pas une plus grande qualité.

L'illusion de la technique; cette manie de mesurer, de quantifier, d'évaluer à tout va. L'objectif est avoué, il faut harmoniser. Seulement, si cette harmonisation peut avoir un sens à certains niveaux de l'administration, elle joue ici le rôle funeste de cheval de Troie. Sous couvert de simplification et de nécessité administrative, c'est une attaque d'une redoutable efficacité qui a été lancée contre l'indépendance de l'université et de la recherche et, partant, contre la qualité des études.

Cette étude et ces recommandations sont une alarme. En effet, la situation n'est pas réjouissante. Cependant, des pistes existent et les étudiant-e-s ont prouvé, une fois de plus, leur intérêt pour leur université et leur volonté de réagir et de trouver des solutions. D'ailleurs, le fait qu'après dix ans de réforme, la FAE, une faitière d'étudiant-e-s, soit la première à commander une étude de ce type est symptomatique. C'est maintenant au tour des institutions universitaires, des facultés et des

enseignant-e-s de prendre leurs responsabilités dans les problèmes et échecs de l'application de la réforme de Bologne à l'Université de Lausanne et de mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour y remédier.

