

→ **Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s**

Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s sur
les conditions d'études dans les universités suisses en 2008

→ **Studieren nach Bologna — die Sicht der Studierenden**

Resultate der nationalen Studierendenbefragung zu den
Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten 2008

Impressum

Editeurs :

Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS)
Union des étudiant-e-s de Suisse (UNES)

Auteur-e-s :

Piera Dell'Ambrogio, Jean-Marc Rinaldi, Jean-François Stassen
Introductions, résumés, commentaires:
Aline Burki, UNES; Véronique Czàka, CRUS

Traduction :

Sabine Felder, Cornelia Galliker, Vincenzo Ribi, Patrycja Sacharuk

Page de couverture :

www.pol.to

Impression :

Ackermanndruck AG, Bern-Liebefeld

Tirage :

1250 exemplaires

Berne, septembre 2009

Herausgeber:

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)
Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS)

AutorInnen:

Piera Dell'Ambrogio, Jean-Marc Rinaldi, Jean-François Stassen
Einleitungen, Resumees, Kommentare:
Aline Burki, UNES; Véronique Czàka, CRUS

Übersetzung:

Sabine Felder, Cornelia Galliker, Vincenzo Ribi, Patrycja Sacharuk

Umschlag:

www.pol.to

Druck:

Ackermanndruck AG, Bern-Liebefeld

Auflage:

1250 Exemplare

Bern, September 2009

Préface

L'enquête nationale sur les conditions d'études dans les universités suisses est la première étude de ce genre menée en Suisse et en Europe. Après quelques essais à plus modeste échelle, la CRUS et l'UNES, en coopération avec des expert-e-s du domaine, ont finalement réussi à mettre en œuvre un projet de grande ampleur intégrant toutes les universités suisses. L'enquête a soulevé un intérêt certain qui s'est aussi manifesté par un fort taux de participation.

L'objectif de l'enquête était d'obtenir une image claire des conditions d'études actuelles dans le système de Bologne du point de vue des étudiant-e-s. Il ne s'agissait cependant pas de faire une comparaison entre ancien et nouveau système, ni de livrer une représentation objective de la réforme de Bologne en Suisse et c'est pourquoi, à côté de thèmes spécifiques à Bologne, des aspects généraux liés au quotidien des études ont été inclus dans l'enquête.

Étant donné la richesse du matériel recueilli, le projet s'est vu allouer davantage de temps que prévu à l'origine. La coopération entre les partenaires de projet s'est toutefois avérée efficace et le résultat est un rapport aux multiples facettes sur l'état d'esprit des étudiant-e-s d'aujourd'hui. Celui-ci témoigne de la satisfaction de la majorité des étudiant-e-s quant à leurs conditions d'études, mais montre aussi clairement où se situent les problèmes.

Au nom de la Conférence des recteurs des universités suisses et de l'Union des étudiant-e-s de Suisse, nous tenons à remercier ici tous ceux qui ont participé au projet et au rapport, les membres de la Délégation Bologne (Prof. Dr. Dominique Arlettaz, Prof. Dr. Guido Vergauwen, Sarah Gerhard), Véronique Czáká de l'équipe Bologne du Secrétariat général de la CRUS, Aline Burki du Secrétariat général de l'UNES, ainsi que Piera Dell'Ambrogio et ses deux collègues, Jean-François Stassen et Jean-Marc Rinaldi, de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) de l'Université de Genève.

Vorwort

Die nationale Umfrage zu den Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten ist die erste derartige Studie in der Schweiz und in Europa. Nach mehreren Anläufen konnten die CRUS und der VSS in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten ein Projekt dieser Grössenordnung durchführen, in das alle schweizerischen Universitäten einbezogen wurden. Der Umfrage wurde erfreulicherweise grosses Interesse entgegengebracht, das sich auch in der hohen Rücklaufquote manifestierte.

Ziel der Umfrage war es, ein Bild der aktuellen Studienbedingungen im Bologna-System aus Sicht der Studierenden zu erhalten. Hingegen ging es nicht darum, einen Vergleich zwischen dem alten und dem neuen System zu ziehen und auch nicht darum, eine objektive Darstellung der Bologna-Reform in der Schweiz zu liefern. Neben Bologna-spezifischen Themen wurden auch allgemeine Aspekte des Studienalltags in die Untersuchung miteinbezogen.

Die Bearbeitung des reichen Materials erforderte mehr Zeit als ursprünglich gedacht. Jedoch hat sich die Zusammenarbeit zwischen den Projektpartnern sehr bewährt und es ist ein facettenreicher Bericht über die Befindlichkeit der heutigen Studierenden entstanden. Er zeigt auf, dass die Studierenden mit ihrer Studiensituation mehrheitlich zufrieden sind, macht aber auch deutlich, wo die Problemfelder liegen.

Im Namen der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten und des Verbands der Schweizer Studierendenschaften danken wir stellvertretend für alle, die an dem Projekt und an dem Bericht mitgearbeitet haben, den Mitgliedern der Bologna-Delegation (Prof. Dr. Dominique Arlettaz, Prof. Dr. Guido Vergauwen, Sarah Gerhard), Véronique Czáká vom Bologna-Team des CRUS-Generalsekretariats, Aline Burki vom VSS-UNES-Generalsekretariat sowie Piera Dell'Ambrogio mit ihren beiden Kollegen Jean-François Stassen und Jean-Marc Rinaldi vom Observatoire de la vie étudiante (OVE) der Universität Genf.

Prof. Dr. Antonio Loprieno
Rektor der Universität Basel
Präsident der CRUS

Marco Haller
Mitglied des Vorstands VSS

Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s

Résultats de l'enquête nationale menée auprès des étudiant-e-s
sur les conditions d'études dans les universités suisses en 2008

Studieren nach Bologna – die Sicht der Studierenden

Resultate der nationalen Studierendenbefragung zu den Studienbedingungen
an den Schweizer Universitäten 2008

Table des matières

1. INTRODUCTION	7
<i>1. EINLEITUNG</i>	<i>9</i>
2. PRÉSENTATION MÉTHODOLOGIQUE	11
2.1 CADRE DE L'ENQUÊTE	11
2.2 DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE	13
2.3 POPULATION DE L'ENQUÊTE	15
2.4 DESCRIPTION DE LA POPULATION RÉPONDANTE	17
2. METHODIK	29
<i>2.1 KONTEXT DER UMFRAGE</i>	<i>29</i>
<i>2.2 ABLAUF DER UMFRAGE</i>	<i>31</i>
<i>2.3 UMFRAGEPOPULATION</i>	<i>33</i>
<i>2.4 DIE POPULATION DER ANTWORTENDEN</i>	<i>35</i>
3. MODES DE FINANCEMENT, BOURSES ET ALLOCATIONS D'ÉTUDES	47
3.1 MODES DE FINANCEMENT	48
3.2 BÉNÉFICIAIRES DE BOURSES OU D'UNE ALLOCATION D'ÉTUDES	49
RÉSUMÉ : MODES DE FINANCEMENT, BOURSES ET ALLOCATIONS D'ÉTUDES	54
<i>RESÜMEE: FINANZIERUNGSARTEN UND STIPENDIEN</i>	<i>55</i>
COMMENTAIRE SUR MODES DE FINANCEMENT, BOURSES ET ALLOCATIONS D'ÉTUDES	56
<i>KOMMENTAR ZU FINANZIERUNGSARTEN UND STIPENDIEN</i>	<i>58</i>
4. ÉVALUATION GÉNÉRALE DES ÉTUDES	60
4.1 ETAT D'ESPRIT GLOBAL PAR RAPPORT À LA FORMATION	60
4.2 LES AVIS SUR L'ORGANISATION DES ÉTUDES	62
4.3 CAPACITÉ À RESPECTER LES TEMPS PRÉVUS POUR ACHEVER LA FORMATION	67
RÉSUMÉ : ÉVALUATION GÉNÉRALE DES ÉTUDES	70
<i>RESÜMEE: GESAMTBEURTEILUNG UND ORGANISATION DES STUDIUMS</i>	<i>71</i>
COMMENTAIRE SUR ÉVALUATION GÉNÉRALE DES ÉTUDES	72
<i>KOMMENTAR ZU GESAMTBEURTEILUNG UND ORGANISATION DES STUDIUMS</i>	<i>73</i>
5. PARCOURS ACADÉMIQUE	74
5.1 PASSAGE BACHELOR-MASTER	74
5.2 LES MOTIVATIONS À POURSUIVRE EN MASTER	78
5.3 MODALITÉS DU PASSAGE BACHELOR-MASTER	78
5.4 MODALITÉS D'ADMISSION EN MASTER	88
5.5 ENVISAGER LE DOCTORAT	89
RÉSUMÉ : PARCOURS ACADÉMIQUE	93
<i>RESÜMEE: STUDIENVERLAUF</i>	<i>95</i>
COMMENTAIRE SUR PARCOURS ACADÉMIQUE	97
<i>KOMMENTAR ZUM STUDIENVERLAUF</i>	<i>99</i>
6. MOBILITÉ HORIZONTALE	101
6.1 MOBILITÉ PARTIELLE	102
6.2 SÉJOUR DE MOBILITÉ	105
6.3 LES ÉTUDIANT-E-S QUI VEULENT PARTIR, PARTENT, SONT PARTIS...	113
RÉSUMÉ : MOBILITÉ HORIZONTALE	118
<i>RESÜMEE: HORIZONTALE MOBILITÄT</i>	<i>120</i>
COMMENTAIRE SUR MOBILITÉ HORIZONTALE	122
<i>KOMMENTAR ZUR HORIZONTALEN MOBILITÄT</i>	<i>124</i>

7. ECTS, CHARGE DE TRAVAIL ET CONTRÔLE DES PRESTATIONS	126
7.1 ATTRIBUTION DES CRÉDITS ECTS AUX UNITÉS D'ENSEIGNEMENT	126
7.2 CONTRÔLE DES PRESTATIONS	130
7.3 EVALUATION DES PROPRIÉTÉS DE L'ECTS	138
RÉSUMÉ : ECTS, CHARGE DE TRAVAIL ET CONTRÔLE DES PRESTATIONS	141
<i>RESÜMEE: ECTS, ARBEITSAUFWAND UND LEISTUNGSKONTROLLE</i>	143
COMMENTAIRE SUR ECTS, CHARGE DE TRAVAIL ET CONTRÔLE DES PRESTATIONS	145
<i>KOMMENTAR ZU ECTS, ARBEITSAUFWAND UND LEISTUNGSKONTROLLE</i>	146
8. ACQUIS DE FORMATION (<i>LEARNING OUTCOMES</i>) ET COMPÉTENCES	147
8.1 OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT	147
8.2 COMPÉTENCES	152
RÉSUMÉ : ACQUIS DE FORMATION (<i>LEARNING OUTCOMES</i>) ET COMPÉTENCES	161
<i>RESÜMEE: LERNERGEBNISSE (LEARNING OUTCOMES) UND KOMPETENZEN</i>	163
COMMENTAIRE SUR ACQUIS DE FORMATION (<i>LEARNING OUTCOMES</i>) ET COMPÉTENCES	165
<i>KOMMENTAR ZU LERNERGEBNISSE (LEARNING OUTCOMES) UND KOMPETENZEN</i>	166
9. L'INFORMATION	167
9.1 ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'INFORMATION REÇUE	168
9.2 MODALITÉS DE LA RECHERCHE D'INFORMATION SUR LA FORMATION	170
9.3 CARACTÉRISTIQUES DE L'INFORMATION SUR LA FORMATION	180
9.4 INFORMATIONS ET <i>SERVICES</i> MIS EN PLACE PAR LES UNIVERSITÉS	183
RÉSUMÉ : INFORMATION	186
<i>RESÜMEE: INFORMATION</i>	188
COMMENTAIRE SUR L'INFORMATION	190
<i>KOMMENTAR ZUR INFORMATION</i>	192
10. PARTICIPATION DES ÉTUDIANT-E-S À L'ASSURANCE QUALITÉ	194
10.1 POSSIBILITÉ D'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANT-E-S	195
10.2 UTILISATION DES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS PAR LES ÉTUDIANT-E-S À DES FINS D'AMÉLIORATION	198
10.3 COMMUNICATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS	200
10.4 VARIATIONS SELON LES VARIABLES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES	201
RÉSUMÉ : PARTICIPATION DES ÉTUDIANT-E-S À L'ASSURANCE QUALITÉ	203
<i>RESÜMEE: MITBESTIMMUNG DER STUDIERENDEN IN DER QUALITÄTSSICHERUNG</i>	204
COMMENTAIRE SUR PARTICIPATION DES ÉTUDIANT-E-S À L'ASSURANCE QUALITÉ	205
<i>KOMMENTAR ZU MITBESTIMMUNG DER STUDIERENDEN IN DER QUALITÄTSSICHERUNG</i>	206
CONCLUSIONS / SCHLUSSFOLGERUNGEN	207
CONCLUSION DE L'OVE	208
<i>SCHLUSSFOLGERUNGEN DES OVE</i>	210
CONCLUSION DE LA CRUS	212
<i>SCHLUSSFOLGERUNGEN DER CRUS</i>	213
CONCLUSIONS DE L'UNES	214
<i>SCHLUSSFOLGERUNGEN DES VSS</i>	215
ANNEXES / ANHÄNGE	217
ABRÉVIATIONS / ABKÜRZUNGEN	218
BIBLIOGRAPHIE / LITERATURVERZEICHNIS	220

1. Introduction

L'idée d'une enquête nationale sur les conditions d'études dans le nouveau système dit « de Bologne » a vu le jour au sein des associations faïtières d'étudiant-e-s suite à la réalisation d'un premier « baromètre d'opinion » pour le Rapport 2005/06¹ de la Conférence des recteurs des universités suisses (**CRUS**).

Cette première enquête, réalisée au sein des sections locales de l'Union des étudiant-e-s de Suisse (**UNES**) et de l'Association des Étudiant-e-s des Hautes Écoles Suisses (**AES**), avait révélé des pistes intéressantes mais avait l'inconvénient de n'avoir touché que des étudiant-e-s actifs dans les sections locales et de ne pas avoir pu englober l'ensemble des hautes écoles universitaires suisses (les dix universités cantonales et les deux écoles polytechniques fédérales, ci-après **Universités**). Suite à cette première expérience très encourageante, l'UNES et l'AES ont préparé un concept pour une enquête à plus large échelle et cherché des partenaires pour concrétiser ce projet. Approchée par les organisations faïtières d'étudiant-e-s, la CRUS a accueilli favorablement le principe de l'enquête. S'il a été jugé primordial dès le début que les étudiant-e-s puissent déterminer les thématiques à examiner, ce projet était en fait aussi l'occasion pour les universités de tirer un bilan partiel de la réforme en cours afin de fournir des données empiriques sur lesquelles baser les discussions et la suite des travaux. Dans sa séance du 7/8 septembre 2006, la CRUS a décidé d'intégrer l'enquête au monitoring général sur Bologne prévu pour la période 2008–11 et de la financer dans ce cadre.

Il était important pour les parties prenantes d'assurer une base méthodologique sérieuse à l'enquête, pour en garantir la qualité des résultats. Dans ce but, la CRUS, l'UNES et l'AES se sont assurés la collaboration de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), l'outil d'analyse et d'expertise sur la condition estudiantine de l'Université de Genève, qui bénéficie d'une expérience reconnue dans le domaine des enquêtes sur les trajectoires académiques et les conditions de vie des étudiant-e-s.²

Un groupe de travail a été mis sur pied, composé de représentant-e-s de la CRUS, l'UNES, l'AES et l'OVE.³ A l'intérieur de ce groupe, les rôles étaient distribués selon les spécificités de chacun-e. La CRUS, l'AES et l'UNES, dès avant de contacter l'OVE, avaient fixé le cadre de l'enquête, la CRUS prenant en charge la majeure partie du financement dans le cadre du projet de coopération « Bologna : Koordination und Instrumente ». Les représentant-e-s des étudiant-e-s ont assuré la coordination administrative, le prétest du questionnaire et la publicité de l'enquête auprès des étudiant-e-s des douze universités suisses. La Coordination Bologne de la CRUS était chargée des relations et des contacts avec la direction ainsi qu'avec les services statistiques et administratifs de chaque université. Les universités ont, sur sollicitation et en collaboration avec la CRUS, activement participé à la mise sur pied des échantillons et à la prise de contact avec les étudiant-e-s concernés. L'OVE a conduit le processus d'opérationnalisation et de rédaction du questionnaire, a établi la méthodologie de l'enquête et s'est chargé de sa réalisation pratique. Un groupe d'accompagnement composé de représentant-e-s des universités a joué un rôle de conseil et de suivi.⁴

Le choix des questions contenues dans le questionnaire⁵ se base en partie sur les craintes et les espoirs suscités par la réforme de Bologne, mais couvre aussi des domaines concernant les conditions d'études en général et donc moins directement liés à la réforme en cours. Si les associations d'étudiant-e-s considèrent positivement l'idée de garanties concernant l'égalité, la mobilité et la qualité de l'enseignement, la peur était forte que ces belles promesses « ne passent

¹ Rapport 2005/06 sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne. Berne : CRUS, 2006, p. 110-114, disponible sur : www.bolognareform.ch → Publications.

² OVE, *Etudiants 2006*, disponible sur : www.unige.ch/rectorat/observatoire → Publications & études.

³ Groupe dont la composition a évolué au fil des mois : Christine Burkard (AES), Aline Burki (UNES), Véronique Czàka (CRUS), Piera Dell'Ambrogio (OVE), Caroline Favre Kosinov (UNIGE), Sabine Felder (CRUS), Cornelia Galliker (CRUS), Sarah Gerhard (UNES), Marco Haller (UNES), Michèle Mattle (AES), Susanne Obermayer (CRUS), Jean-Marc Rinaldi (OVE), Markus Schmassmann (UNES), Christian Schneijderberg (UNES), Jean-François Stassen (OVE).

⁴ Groupe dirigé par Mme la Prof. Bernadette Charlier de l'Université de Fribourg et composé de Kathrin Balmer (UZH), Christoph Niedermann (ETH Zürich) et Nicolas Chappuis (UniNE).

⁵ Le questionnaire est disponible sur www.bolognareform.ch

à la trappe » lors de la mise en œuvre de la réforme au profit d'un renforcement du lien entre économie et éducation, de la concurrence à outrance entre les hautes écoles ou encore de la scolarisation des études.⁶

Du côté des universités, les espoirs concernaient, entre autres, la focalisation de l'organisation des cursus sur l'apprentissage et les compétences à acquérir, une meilleure information sur le contenu des programmes et l'utilisation du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits ECTS, tout ceci afin de faciliter la mobilité, la reconnaissance des prestations et la comparabilité des diplômes.

Le but de l'enquête n'était pas de comparer ancien et nouveau système (ce que d'ailleurs les étudiant-e-s répondants n'auraient pas été en mesure de faire), mais de cerner les conditions actuelles dans lesquelles celles-ci et ceux-ci poursuivent leurs études. L'enquête menée auprès des étudiant-e-s doit donc être comprise comme un « instantané » de la situation des personnes suivant, au printemps 2008, des études dans les cursus de bachelor et de master des douze universités. Plus de 11'000 étudiant-e-s ont été invités à prendre part à l'enquête. Le taux de participation est à souligner, puisque 47.5% des étudiant-e-s contactés ont rempli le questionnaire (42% l'ayant entièrement rempli). La mise en œuvre détaillée est présentée dans le chapitre 2.

Dans le cadre de la 6^e session nationale sur Bologne organisée par la CRUS le 4 septembre 2008, les premiers résultats de l'enquête ont été discutés par les différents actrices et acteurs du monde académique. Certains résultats des discussions thématiques ont été intégrés au présent rapport car le but de cette publication ne se limite pas à la présentation des résultats, mais en offre une première analyse et propose des pistes pour la suite des travaux. C'est maintenant, alors que le processus de réforme est encore en cours, qu'il incombe aux acteurs concernés d'envisager des ajustements et les mettre en œuvre.

La présentation des résultats de l'enquête s'organise autour des thèmes suivants: modes de financement, bourses et allocations d'études (chapitre 3), évaluation globale et organisation des études (chapitre 4), parcours académique (chapitre 5), mobilité horizontale (chapitre 6), ECTS, charge de travail et contrôle des prestations (chapitre 7), Acquis de formation (*learning outcomes*) et compétences (chapitre 8), information (chapitre 9) et pour finir, participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité (chapitre 10).

Chaque thématique débute par une introduction contextuelle, suivie de la présentation de résultats, et se termine par le résumé des principaux résultats et un commentaire de l'UNES⁷ et du Réseau Bologne⁸ de la CRUS. Le présent rapport est encadré par une présentation méthodologique (chapitre 2) et des conclusions de l'OVE, de la CRUS et de l'UNES. Les textes présentant les résultats sont l'œuvre de l'OVE, alors que les introductions et les commentaires des chapitres ont été rédigés par la CRUS et l'UNES.

⁶ Cf. par exemple « Bologne: une impasse pour les étudiant-e-s ? » disponible sur : www.vss-unes.ch/issues/2004/2004-04-17-f-bologne.pdf

⁷ Lors de la 148^e Assemblée des Délégué-e-s de l'UNES, les 18/19 octobre 2008, les associations d'étudiant-e-s des deux écoles polytechniques fédérales ont rejoint l'UNES. L'AES s'est dissoute quelques temps plus tard.

⁸ Réseau constitué des représentant-e-s des universités, de l'UNES, d'Actionuni, du CODEFUHES, du SER et, en tant qu'invités permanents, de la COHEP, de la KFH, de l'OAQ, de la CUSO, du SFDN et de l'OFSP.

1. Einleitung

Die Idee, eine nationale Studierendenbefragung zu den Studienbedingungen im Bologna-System durchzuführen, entstand in den Studierendenverbänden, nachdem für den Zwischenbericht 2005/06 der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (**CRUS**) ein erster Stimmungsbarmeter erstellt worden war.⁹

Diese erste Umfrage wurde vom Verband der Schweizer Studierendenschaften (**VSS**) und vom Verband der Schweizer Hochschulstudierenden (**VSH**) in ihren Sektionen durchgeführt und lieferte interessante Ansatzpunkte. Ein Nachteil war jedoch, dass nur die in den Verbänden aktiven Studierenden befragt wurden und nicht die Gesamtheit der schweizerischen universitären Hochschulen (die 10 kantonalen Universitäten und die 2 ETH, in der Folge **Universitäten** genannt) in die Befragung einbezogen worden war. Ermutigt durch die Erfahrung mit dieser ersten Befragung, erarbeiteten VSS und VSH in der Folge ein Konzept für eine breitere Umfrage und suchten Partner für die Durchführung. Die von den Studierenden-Dachverbänden angefragte CRUS begrüßte die Stossrichtung der Untersuchung. Von Beginn weg wurde es als wichtig erachtet, dass die Studierenden die zu untersuchenden Themen bestimmen konnten. Den Universitäten bot sich ihrerseits die Möglichkeit, eine erste Zwischenbilanz über die sich in Gang befindliche Reform zu ziehen und auf der Basis von empirischen Daten die Diskussionen führen und die Ausrichtung weiterer Arbeiten bestimmen zu können. Die CRUS beschloss in ihrer Sitzung vom 7./8. September 2006, die Studierendenumfrage in ihr allgemeines Bologna-Monitoring für die Periode 2008–11 einzubeziehen und sie in diesem Rahmen auch zu finanzieren.

Den beteiligten Organisationen war es wichtig, die Umfrage auf ein seriöses methodologisches Fundament zu stellen, um die Qualität der Resultate zu garantieren. Zu diesem Zweck haben die CRUS, der VSS und der VSH eine Zusammenarbeit mit dem Observatoire de la vie étudiante (**OVE**) angestrebt, das Analysen und Expertisen zu den Studienbedingungen an der Universität Genf durchführt und über ausgewiesene Erfahrung im Bereich der Untersuchungen von akademischen Laufbahnen und von Lebensbedingungen der Studierenden verfügt.¹⁰

Eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der CRUS, des VSS, des VSH und des OVE wurde gebildet und die Aufgabenverteilung entsprechend der Funktion der einzelnen Organisationen vorgenommen.¹¹ Noch vor Aufnahme der Zusammenarbeit mit dem OVE hatten die CRUS, der VSS und der VSH die Rahmenbedingungen des Projekts festgelegt, wobei ein Grossteil der Finanzierung durch die CRUS im Rahmen ihres Kooperationsprojektes „Bologna: Koordination und Instrumente“ übernommen wurde, während die Studierendenvertretungen für die administrative Koordination, den Vortest des Fragebogens und die Werbekampagne für die Umfrage bei den Studierenden an den 12 Universitäten verantwortlich waren. Für den Kontakt und die Beziehungen mit den Leitungen sowie mit den administrativen Diensten und Statistikabteilungen der Universitäten war die Bologna-Koordination der CRUS zuständig. Die Universitäten beteiligten sich auf Ersuchen der CRUS, und in Zusammenarbeit mit ihr, aktiv an der Ausarbeitung der Stichproben und an der Kontaktaufnahme mit den Studierenden. Zur gleichen Zeit trieb das OVE die Ausarbeitung und Standardisierung des Fragebogens voran, erstellte die Methodik der Umfrage und kümmerte sich um die Umsetzung der Studie. Eine Begleitgruppe aus VertreterInnen der Universitäten übernahm zudem eine beratende Funktion.¹²

Die Auswahl der Fragen im Fragebogen¹³ widerspiegelt zum einen die durch die Bologna-Reform ausgelösten Befürchtungen und Hoffnungen; zum anderen decken die Fragen auch allgemeine Aspekte der Studienbedingungen ab, die nicht direkt mit der Reform zusammenhängen. Von Seiten der Studierendenverbände war die Befürchtung gross, dass die schönen Versprechen, Chancengleichheit, Mobilität und die Qualität der Lehre zu fördern, bei der Umsetzung der Reform

⁹ Zwischenbericht 2005/06 der CRUS zum Stand der Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses. Bern: CRUS, 2006, S. 48-52, abrufbar unter: www.bolognareform.ch → Publikationen.

¹⁰ OVE, *Etudiants 2006*, erhältlich unter: www.unige.ch/rectorat/observatoire → Publications & études.

¹¹ Gruppe, deren Zusammensetzung sich im Laufe des Projekts verändert hat: Christine Burkard (VSH), Aline Burki (VSS), Véronique Czáká (CRUS), Piera Dell'Ambrogio (OVE), Caroline Favre Kosinov (UNIGE), Sabine Felder (CRUS), Cornelia Galliker (CRUS), Sarah Gerhard (VSS), Marco Haller (VSS), Michèle Mattle (VSH), Susanne Obermayer (CRUS), Jean-Marc Rinaldi (OVE), Markus Schmassmann (VSS), Christian Schneijderberg (VSS), Jean-François Stassen (OVE).

¹² Gruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Bernadette Charlier der Universität Freiburg. Zusammensetzung: Kathrin Balmer (UZH), Christoph Niedermann (ETH Zürich) und Nicolas Chappuis (UniNE).

¹³ Der Fragebogen ist abrufbar unter: www.bolognareform.ch

einer stärkeren Orientierung der Ausbildung an die Anforderungen der Wirtschaft, einer schädlichen Konkurrenz unter den Hochschulen oder einer Verschulung des Studiums zum Opfer fallen würden.¹⁴ Derweil richteten sich die Hoffnungen der Universitäten auf die Fokussierung auf das Lernen und die zu erwerbenden Kompetenzen bei der Studiengangsgestaltung, auf eine bessere Information zu den Studieninhalten und die Benützung des European Credit Transfer and Accumulation System ECTS. Alles Mittel, um die Mobilität, die Anerkennung von Studienleistungen und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen zu vereinfachen.

Das Ziel der Umfrage bestand nicht darin, das neue und das alte Studiensystem zu vergleichen (wozu die antwortenden Studierenden übrigens nicht imstande gewesen wären), sondern die Studienbedingungen der aktuellen Studierenden im neuen Studiensystem zu erfassen. Die Studierendenumfrage muss dementsprechend als Momentaufnahme der Situation von Personen betrachtet werden, die zurzeit in einem Bachelor- oder Masterstudium an einer der zwölf Universitäten sind. Mehr als 11000 Studierende wurden eingeladen, an der Umfrage teilzunehmen. Die Beteiligungsrate war bemerkenswert hoch, haben doch 47.5 % der kontaktierten Studierenden den Fragebogen ausgefüllt (42% vollständig). Die Umsetzung wird in Kapitel 2 detailliert beschrieben.

Anlässlich der 6. nationalen Bologna-Tagung der CRUS am 4. September 2008 wurden die ersten Resultate der Umfrage von den verschiedenen AkteurlInnen der akademischen Welt diskutiert. Einige Ergebnisse dieser Diskussionen wurden in den vorliegenden Bericht eingebaut, der sich nicht auf ein reines Vorstellen der Resultate beschränken will, sondern vielmehr eine erste Analyse präsentiert und weitere Stossrichtungen für die Fortsetzung der Arbeiten vorschlägt. Jetzt, da der Reformprozess in vollem Gang ist, obliegt es den betroffenen AkteurlInnen, gewisse Kurskorrekturen in Betracht zu ziehen und umzusetzen.

Die Ergebnisse werden rund um folgende Themenbereiche präsentiert: Finanzierungsarten und Stipendien (Kapitel 3), Gesamtbeurteilung und Organisation des Studiums (Kapitel 4), Studienverlauf (Kapitel 5), horizontale Mobilität (Kapitel 6), ECTS, Workload, Leistungskontrolle (Kapitel 7), Lernergebnisse (*learning outcomes*) und Kompetenzen (Kapitel 8), Information (Kapitel 9) und abschliessend studentische Mitbestimmung in der Qualitätssicherung (Kapitel 10).

Jeder Themenbereich beginnt mit einer Einleitung, gefolgt von der Präsentation der Ergebnisse, und schliesst mit einer Zusammenfassung sowie einem Kommentar des VSS¹⁵ und des Bologna-Netzwerks der CRUS¹⁶. Der Bericht wird von einem Kapitel zur Methodik (Kap. 2) und Schlussfolgerungen des OVE, der CRUS und des VSS umrahmt. Die Texte, in denen Resultate vorgestellt werden, wurden jeweils vom OVE verfasst, während Einleitung und Kommentar der Kapitel aus der Feder der CRUS und des VSS stammen. Nebst Einleitung, Methodik und den Schlussfolgerungen sind jeweils die Resümees der Kapitel und die dazugehörigen Kommentare auf Deutsch Teil dieser Publikation.

¹⁴ Vgl. z.B. «Bologna: eine Sackgasse für die Studierenden?», erhältlich unter: www.vss-unes.ch/issues/2004/2004-04-17-d-bologna.pdf

¹⁵ Anlässlich der 148. Delegiertenversammlung des VSS am 18. und 19. Oktober 2008 haben die Studierendenschaften der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen ihren Beitritt zum VSS vollzogen. Der VSH wurde kurz darauf aufgelöst.

¹⁶ Dieses Netzwerk setzt sich aus VertreterInnen der Universitäten, des SBF und von VSS, Actionuni und KOFRAH zusammen, während COHEP, KFH, OAQ, CUSO, SFDN und BAG als ständige Gäste vertreten sind.

2. Présentation méthodologique

2.1 Cadre de l'enquête

Pour bien saisir la portée de la sélection de résultats présentés dans ce rapport, il faut connaître les choix qui sont à la base de la conception de l'enquête. Avant de vous inviter à la lecture du rapport, nous rappelons donc brièvement ici les objectifs de cette enquête, ce qu'elle prétend chercher, ce qu'elle ne permet pas de trouver...

Ce sont les commanditaires (CRUS, UNES et AES) qui ont fixé le cadre dans lequel le prestataire de services (OVE) devait travailler, l'objectif principal étant de « **mieux connaître l'éventail des difficultés et des problèmes que semblaient rencontrer les étudiants dans les nouvelles structures d'études** » (...) « **notamment pour ce qui concerne les domaines dans lesquels la Coordination Bologne de la CRUS a été active – en vue d'établir un bilan et de proposer des réajustements et des corrections le cas échéant.** »¹⁷

La méthode choisie fut l'enquête par questionnaire, administré en ligne, à un échantillon représentatif de la population étudiante des Hautes Ecoles Universitaires suisses (les 10 Universités cantonales et les deux Ecoles polytechniques fédérales).

C'est dans ce contexte que les hypothèses ont été établies, que la méthodologie a été développée, que les moyens d'enquête ont été mis en œuvre et que les résultats ont été obtenus, un certain nombre d'implications et de contraintes fondamentales découlant du cadre ainsi tracé.

Les étudiant-e-s évaluent subjectivement leurs conditions d'études

La notion d'évaluation est au centre de notre dispositif empirique, l'objet principal étant l'évaluation des structures d'études dans le système de Bologne – c'est à ce sujet que les étudiant-e-s ont été interrogés et c'est la perception de ces derniers qui est ici présentée.

Les indicateurs que nous avons développés afin de permettre aux étudiant-e-s de juger leurs conditions d'études sont donc, pour une grande majorité, des indicateurs *subjectifs* portant sur les représentations, sur les façons de percevoir la réalité étudiante. Le présent rapport se base sur l'analyse des *avis* des étudiant-e-s interrogés.

C'est un choix de perspective qui interroge les principaux usagers et bénéficiaires de l'enseignement universitaire. Nous ne nous livrons pas ici à une analyse institutionnelle ou à une recherche d'indicateurs *objectifs* qui permettraient de juger des capacités du système à mettre en place les principes de la réforme de Bologne. Bien entendu, cette approche serait un complément instructif à celle exposée dans le présent ouvrage.¹⁸

Objet d'enquête : comment définir l'évaluation des conditions d'études ?

L'enquête s'est centrée sur les éléments traditionnels d'évaluation des conditions d'études, portant une attention particulière aux nouveautés suscitées par l'application de la réforme de Bologne. C'est cette articulation qui a permis, comme envisagé par l'UNES, l'AES et la CRUS, d'étudier « *les problèmes et difficultés* » rencontrés « *dans les nouvelles structures d'études* ».

Pour établir nos indicateurs, nous nous sommes basés aussi bien sur la littérature et les enquêtes existant dans le domaine de l'évaluation des études tertiaires que sur les attentes et les craintes qu'avait suscitées en Suisse l'introduction de la réforme. Les craintes ont été principalement tirées des prises de position des associations étudiantes, alors que les espoirs ont été explicités par la Coordination Bologne de la CRUS. Nous disposons ainsi de données suffisamment diversifiées pour établir de manière pertinente un large panorama des problématiques qui concernent notre objet d'étude.

¹⁷ Cadre du contrat de services OVE-CRUS-UNES/AES du 30 août 2007.

¹⁸ Précisons, si besoin est, que le caractère *subjectif* d'un indicateur n'est pas invalidant sur le plan scientifique. Il s'agit précisément du type d'indicateurs pertinents pour l'étude de *l'évaluation par les étudiant-e-s de leurs conditions d'études*.

Il ne s'agit pas d'une enquête sur l'impact de la réforme de Bologne

Concrètement, pour évaluer les divers éléments pertinents relatifs aux conditions d'études, on peut se centrer sur quatre dimensions:

- **la présence** de l'élément en question: *p.ex. L'information sur la formation offerte est-elle disponible via le site internet de l'université ?*
- **la qualité** de l'élément en question : *p.ex. L'évaluation de la formation par les étudiant-e-s est-elle organisée de manière adéquate au sein de l'institution/domaine d'études?*
- **l'opportunité** d'introduire un élément particulier : *p.ex. Vous semble-t-il important que des informations sur l'employabilité soient apportées par votre université ?*
- **les retombées** dans le cas de l'introduction d'une nouvelle mesure : *p.ex. Depuis la création des postes de conseillère / conseiller aux études, est-il plus facile d'obtenir des informations sur les cursus ?*

Les trois premières dimensions seront abordées dans ce rapport, la deuxième étant développée de la façon la plus complète. La quatrième dimension a été par contre écartée d'emblée par les commanditaires de l'enquête, vu que le but spécifique de celle-ci n'était pas de juger l'effet de la réforme, ni de comparer *l'avant* et *l'après Bologne*. Ce rappel est indispensable pour éviter d'attribuer aux résultats présentés dans ce rapport une portée qui ne serait pas la leur.

Il importe de ne pas confondre *évaluation des conditions d'études dans le système de Bologne* avec *évaluation de la réforme de Bologne*, puisque les évaluations que les étudiant-e-s font de leurs conditions d'études ne peuvent pas être considérées comme autant de jugements sur la réforme elle-même. De nombreux aspects des conditions d'études – même dans le nouveau système – sont en effet essentiellement indépendants de la réforme de l'enseignement supérieur.

Les responsables de l'enquête ont ainsi pris la décision – en concertation avec le groupe d'accompagnement – de ne jamais nommer la réforme de Bologne dans le questionnaire. Ceci pour bien marquer le fait que la recherche n'avait pas pour but d'évaluer la réforme, mais aussi pour éviter que les réactions étudiantes ne se focalisent sur une formulation qu'on craignait trop négativement connotée, puisque accompagnée dès le départ de nombreuses discussions, polémiques et controverses, principalement de la part des répondant-e-s de l'enquête. Vu le contexte sensible, à la lecture des prises de positions publiques des associations faïtières étudiantes, le risque était réel que le fait de citer nommément *la réforme de Bologne* dans le questionnaire induise un effet de halo pouvant biaiser les résultats.

L'univers de l'enquête : les étudiant-e-s dans les nouvelles structures d'études

L'objectif de la recherche étant de connaître les conditions d'études dans les nouvelles structures de formation, il a été décidé de limiter sa population aux étudiant-e-s inscrits en bachelor ou en master.

Ce choix nous a amenés à écarter de notre univers¹⁹ quelques catégories importantes d'étudiant-e-s. Ainsi, une grande part des étudiant-e-s en Médecine ne se retrouvent pas dans notre échantillon, puisque leur domaine d'études n'a accroché le *train de Bologne* qu'à partir de l'année académique 2006/07 (au moment de l'enquête, il n'y avait pas encore d'étudiant-e-s en médecine inscrits en master). De même, moins de 40% des étudiant-e-s de l'Université de Zurich – la plus peuplée de Suisse – étaient à ce moment-là inscrits dans le nouveau système (l'intégration au système de Bologne ne s'y faisant que progressivement, sans *basculement* automatique de l'ancien système dans le nouveau). Cette modulation selon les institutions ou les domaines d'études dans les temps d'introduction de la réforme, fait également partie des contraintes de l'enquête, dont on doit tenir compte au moment de l'analyse des résultats.

¹⁹ C'est ainsi que l'on nomme la population de référence d'une enquête.

2.2 Déroulement de l'enquête

Le déroulement de l'enquête a suivi quatre grandes étapes : l'opérationnalisation de la demande, la rédaction du questionnaire, l'échantillonnage et la passation du questionnaire.

Opérationnalisation de la demande

La définition des domaines à investiguer a été l'objet du premier travail conceptuel de l'enquête. Les indicateurs d'évaluation des conditions d'études ont été établis suivant quatre dimensions : l'**information** que l'université apporte aux étudiant-e-s (domaines, sources et qualité de l'information); l'**enseignement** (compétences transmises, appréciation des modes d'évaluation, charge de travail et ECTS, communication des objectifs, évaluation de la formation par les étudiant-e-s...); la **trajectoire académique** (mobilité verticale entre le bachelor et le master et mobilité horizontale vers une autre Haute école, avec ou sans séjour de mobilité); l'**organisation** pratique des études (horaires, diversité et cohérence des cursus...).

A ces variables *dépendantes*, ont été ajoutées des variables *explicatives* de trois grands types : **sociodémographiques** (âge, sexe, *lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II...*), **académiques** (domaine d'étude, parcours scolaire et universitaire...) et **socioéconomiques** (origine socioculturelle, évaluation du niveau de vie...).

Rédaction du questionnaire²⁰

La phase de rédaction du questionnaire a débuté à la fin de l'été 2007 et s'est achevée en février 2008. L'étendue de cette phase témoigne de l'importance qui lui a été attribuée dans le dispositif d'enquête, ainsi que de la difficulté à conjuguer exhaustivité et taille du questionnaire. En effet, vu l'aspect généraliste du questionnement et le mode d'administration (questionnaire en ligne), des compromis ont dû être trouvés pour arriver à un équilibre satisfaisant entre la volonté de recueillir l'ensemble des informations pertinentes et le souci d'alléger autant que possible la tâche des répondant-e-s, en maintenant le temps de réponse en-dessous de la demi-heure. Un travail raisonné de sélection, de tri et d'élimination a dû être opéré sur les premières versions du questionnaire, associant pas à pas les groupes de travail et d'accompagnement. Une première version du questionnaire a été pré-testée par les associations d'étudiant-e-s à la fin du mois de janvier 2008. Au final, il en a résulté **un questionnaire en 96 questions, dont certaines composées de multiples items, totalisant 280 variables brutes**.

Le questionnaire a été traduit en allemand et en italien, afin d'être proposé indistinctement dans les trois langues officielles aux étudiant-e-s des Universités des différentes régions linguistiques.

Echantillonnage

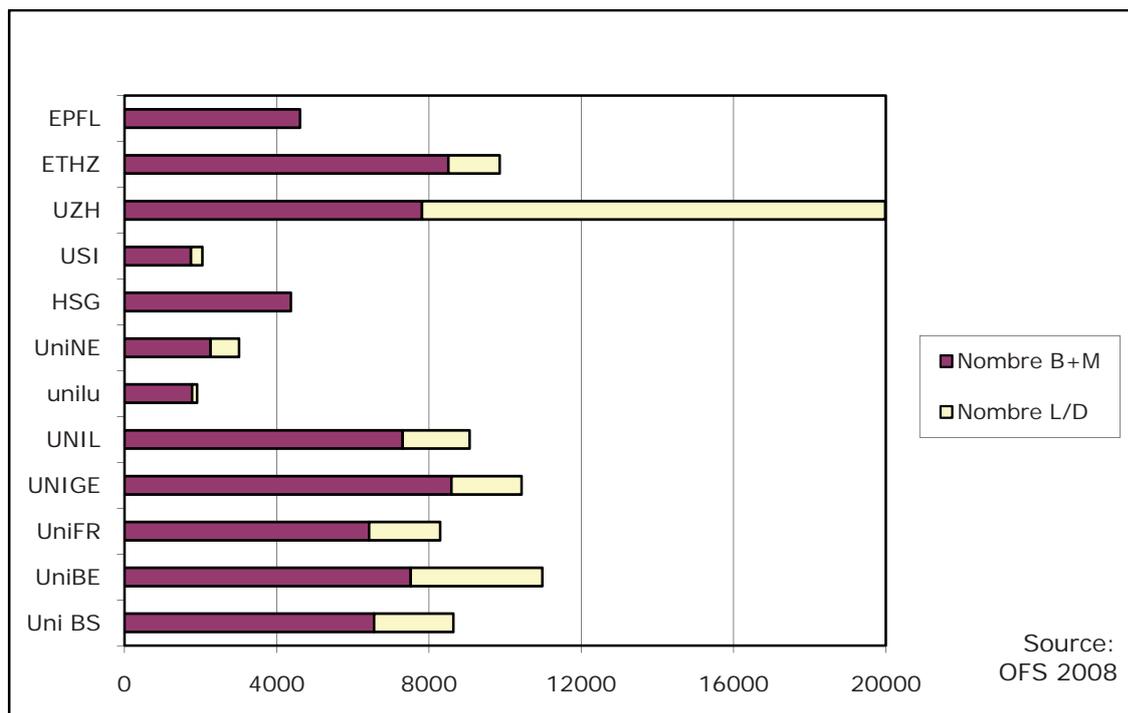
L'enquête se fonde sur un **échantillon représentatif (11'268 individus)** de la population étudiante inscrite en bachelor ou en master à l'automne 2007 dans les Universités suisses. L'échantillon a été tiré au sort aléatoirement au sein des données mises à disposition par les services statistiques respectifs.

Comme expliqué *supra*, le dispositif méthodologique a exclu certaines catégories d'étudiant-e-s de la population enquêtée, à savoir celles et ceux qui – étant donné la mise en place progressive des cursus de bachelor et de master au sein des différentes Universités et/ou domaines de formation – se trouvaient en automne 2007 dans un autre système (essentiellement licence et diplôme). On rappellera encore qu'il n'y a dans l'échantillon aucun étudiant-e de Médecine en master²¹, vu qu'aucun cursus de master dans cette discipline n'était offert à l'automne 2007.

Alors que, dans certaines Universités, quasiment tous les étudiant-e-s étaient déjà inscrits en bachelor ou en master, pour d'autres la transition a été plus progressive. La figure *infra* illustre les différentes situations des Universités au moment de la passation du questionnaire.

²⁰ Le questionnaire est disponible sur www.bolognareform.ch

²¹ Dans le présent rapport, nous utilisons régulièrement la variable **domaine d'études**. La catégorie *Médecine et pharmacie* est donc constituée d'étudiant-e-s de médecine et de pharmacie pour le niveau bachelor et des seuls étudiant-e-s de pharmacie pour le master.

Graphique 2-1 : Proportions d'étudiant-e-s en bachelor / master et en licence/diplôme au **semestre d'automne 2007/08**, par **Université**

L'échantillon est constitué de 15% des étudiant-e-s immatriculés, là où les effectifs d'étudiant-e-s en bachelor et master étaient considérés comme suffisants (ETHZ, UZH, UNIL, UNIGE, UniFR, UniBE et UniBS). Pour les autres Universités (EPFL, HSG, unilu, UniNE et USI), le taux a été élevé à 25%. Préalablement à l'analyse des résultats, un redressement a été appliqué pour que chaque Université retrouve son poids original dans la population répondante.

Tableau 2-2 : Echantillonnage

	POPULATION TOTALE bachelor/master	% retenu	POPULATION ENQUÊTE
EPFL	4095	25%	1024
ETHZ	8300	15%	1245
Uni BS	6557	15%	984
UniBE	6348	15%	952
UniFR	6373	15%	956
UNIGE	8590	15%	1289
UNIL	6553	15%	983
unilu	1762	25%	441
UniNE	2263	25%	566
HSG	4356	25%	1089
USI	1748	25%	437
UZH	7821	15%	1173
Total	64766	17%	11137

Passation du questionnaire

La mise en ligne du questionnaire a été effectuée le 1^{er} mars 2008.²² Les étudiant-e-s concernés avaient été préalablement contactés par leur Université, par envoi postal à leur domicile déclaré. Le courrier – à la signature des présidentes des associations faïtières étudiantes – comportait une présentation de l'enquête ainsi que l'adresse URL du questionnaire et les codes personnels d'accès.

²² L'équipe de recherche adresse un merci tout particulier à **Frédéric Radeff** – concepteur en informatique à l'UNIGE – pour son implication personnelle et sa collaboration dans la conception et la gestion du questionnaire en ligne. De nombreux problèmes techniques ont pu être évités ou surmontés grâce à son engagement et à sa compétence.

En parallèle, des actions de communication et de publicité étaient entreprises au sein des Universités via les sections étudiantes locales affiliées à l'UNES et à l'AES sous forme d'un message par courrier électronique à l'ensemble des étudiant-e-s et par affichages. Ces actions visaient à informer l'ensemble de la communauté estudiantine du lancement de l'enquête en lui donnant une visibilité maximale, mais aussi à inciter les étudiant-e-s *tirés au sort* à s'impliquer et à remplir le questionnaire.

Deux relances par voie postale ont été effectuées auprès des étudiant-e-s n'ayant pas encore répondu aux dates du 11 et du 25 mars. Le questionnaire en ligne a été désactivé dans la matinée du 7 avril 2008.

2.3 Population de l'enquête

Taux de réponse

Au final, le taux de réponse brut s'est élevé à **47.5%**, avec 5350 questionnaires ouverts par les étudiant-e-s.

Tableau 2-3 : Réponses enregistrées par Université

	Questionnaires complets	Questionnaires partiel. complétés	Tot questionnaires retournés	Taux de réponse %
EPFL	461	66	527	51.5%
ETHZ	506	82	588	47.2%
UniBE	477	70	547	50.6%
Uni BS	479	45	524	53.3%
UniFR	432	62	494	51.7%
UNIGE	511	79	590	45.8%
UNIL	421	50	471	47.9%
unilu	199	22	221	50.1%
UniNE	260	32	292	51.6%
HSG	325	48	373	34.3%
USI	135	35	170	38.9%
UZH	484	69	553	47.1%
Total	4690	660	5350	47.5%

Structure de la population et représentativité

La représentativité de la structure de la population répondante a été vérifiée en fonction de 4 critères : l'Université d'appartenance, le domaine d'études (domaine de formation SIUS), le sexe et le lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II.

Il convient ici d'apporter quelques précisions sur la définition de nos variables structurelles, qui vaudront aussi pour la suite du rapport :

- Université d'appartenance : Comme indiqué dans l'introduction, il s'agit des dix Universités cantonales et des deux Ecoles polytechniques fédérales de Lausanne et Zurich.
- domaine d'études²³ : il s'agit d'un recodage de la nomenclature du Catalogue des branches SIUS tel qu'il est défini par l'Office Fédéral de la Statistique pour le monitoring des questions de formation supérieure. Le nom des domaines d'études étant assez explicites, nous n'entrons pas ici dans le détail des formations qui composent les sept domaines retenus, tout en précisant deux éléments : d'une part, que les **branches littéraires** sont intégrées aux *Sciences humaines et sociales* ; d'autre part que le domaine **Interdisciplinaire et autres** inclut les formations d'écologie, de sport, des sciences militaires et des formations interdisciplinaires ou interfacultaires enregistrées comme telles (comme par exemple, les études genre).
- lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II : C'est ce lieu qui a été retenu comme indicateur de **nationalité** et non pas la nationalité officielle, c'est-à-dire celle définie par le passeport. Cette variable structurelle est utilisée dans les analyses sous sa forme dichotomisée, *suisse / étranger*.

²³ Le système d'information universitaire suisse (SIUS) se base sur 81 branches d'études et les regroupe selon des critères communs en 20 domaines d'études et en 7 groupes de domaines d'études, que nous avons retenus dans le cadre de cette enquête. Pour plus d'information, voir : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind1.informations.10401.html>

Tableau 2-4 : Structure de la population, par **Université**

	UNIVERS ²⁴ (1) %	ECHANTILLON pondéré (2) %	REONDANT-E-S avant redressement (3) %	REONDANT-E-S après redressement (4) %
EPFL	6.2	9.1	9.9	6.7
ETHZ	12.6	11.0	11.0	12.5
UniBE	11.0	9.6	10.2	11.6
UniBs	10.0	8.7	9.8	11.1
UniFR	9.7	8.5	9.2	10.5
UNIGE	13.1	11.4	11.0	12.5
UNIL	10.0	8.7	8.8	10.0
unilu	2.7	3.9	4.1	2.8
UniNE	3.4	5.0	5.5	3.7
HSG	6.6	9.7	7.0	4.7
USI	2.7	3.9	3.2	2.2
UZH	11.9	10.4	10.3	11.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

1 = Poids de l'Université dans l'univers

2 = Poids après surreprésentation des *petites* Universités

3 = Poids des Universités en fonction du nombre de répondant-e-s

4 = Poids après redressement, annulant la surreprésentation des *petites* Universités

Dans un premier temps, une **pondération** a été appliquée pour les Universités à population bachelor/master restreinte, pour que l'effectif de leurs répondant-e-s soit suffisamment étoffé pour mener des analyses fines. Le poids de ces Universités dans l'échantillon a été surreprésenté (colonne 2 du tableau ci-dessus) : EPFL, unilu, UniNE, HSG et USI se sont donc vues attribuer un poids dans l'échantillon plus important que leur poids *réel* dans l'univers.

Dans un second temps, un critère de **redressement** a été appliqué afin de corriger les surreprésentations. Après redressement, on peut voir que le poids de chaque Université (colonne 4) est proche du poids proportionnel dans l'univers d'enquête (colonne 1), ce qui est gage d'une bonne représentativité de nos répondant-e-s.

Tableau 2-5 : Structure de la population, par **domaine d'études**

	N	UNIVERS	ECHANTILLON		REONDANT-E-S	
		%	n	%	n	%
Sciences humaines et sociales	20945	31.9	3417	30.3	1820	34.0
Sciences économiques	11759	17.9	2176	19.3	771	14.4
Droit	9226	14.1	1606	14.3	723	13.5
Sciences exactes et naturelles	11802	18.0	1971	17.5	1035	19.3
Médecine et pharmacie	2462	3.8	360	3.2	243	4.5
Sciences techniques	7336	11.2	1401	12.4	580	10.9
Interdisciplinaire et autres	2097	3.2	337	3.0	178	3.3
Total	65627	100.0	11268	100.0	5350	100.0

La plus grande variation concerne les *Sciences économiques*, légèrement sous-représentées dans nos répondant-e-s (-4.9%).²⁵

Tableau 2-6 : Structure de la population, par **sexe**

	N	UNIVERS	ECHANTILLON		REONDANT-E-S	
		%	n	%	n	%
Femmes	32202	49.1	5397	47.9	2703	50.9
Hommes	33425	50.9	5871	52.1	2605	49.1
Total	65627	100.0	11268	100.0	5308	100.0

Les hommes ont moins bien répondu que les femmes, phénomène assez classique dans les enquêtes d'opinions. La différence demeure cependant anecdotique.

²⁴ Pour rappel, on appelle *univers* la population de référence d'une enquête. Dans le cas de cette enquête, il s'agit de l'ensemble des étudiant-e-s inscrits en bachelor / master à l'automne 2007.

²⁵ Dû au (plus) faible taux de réponse de la HSG, université où les étudiant-e-s en sciences économiques représentent 76.4% des étudiant-e-s.

Tableau 2-7 : Structure de la population selon le lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II (dichotomisée entre suisse/étranger)

	UNIVERS		ECHANTILLON		REONDANT-E-S	
	N	%	n	%	n	%
<i>Suisse</i>	52647	80.2	8979	79.7	4436	82.9
<i>Etranger</i>	12980	19.8	2289	20.3	914	17.1
Total	65627	100.0	11268	100.0	5350	100.0

Les étudiant-e-s *suisse* ont un taux de réponse légèrement supérieur aux *étranger*, ce qui est également un phénomène classique dans ce genre d'enquête. La différence reste toutefois dans des proportions acceptables et n'affecte pas la validité de l'interprétation des résultats.

En conclusion, nous pouvons dire que la population répondante de l'enquête est représentative de la population des étudiant-e-s dans les cursus bachelor-master à l'automne 2007, tant pour ce qui concerne l'université d'appartenance, que le domaine d'études, le sexe et le lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II.

2.4 Description de la population répondante

Nous avons vu quelles étaient les caractéristiques statistiques de la population de référence de notre enquête et vérifié la représentativité de nos répondant-e-s. Nous allons maintenant regarder de plus près les caractéristiques structurelles de la population répondante, en nous concentrant sur des variables **sociales**, **culturelles** et **économiques**. Ces caractéristiques influencent généralement la situation des étudiant-e-s vis-à-vis de leurs études : leur prise en compte permettra d'éclairer sur ces points les résultats présentés tout au long de ce rapport.

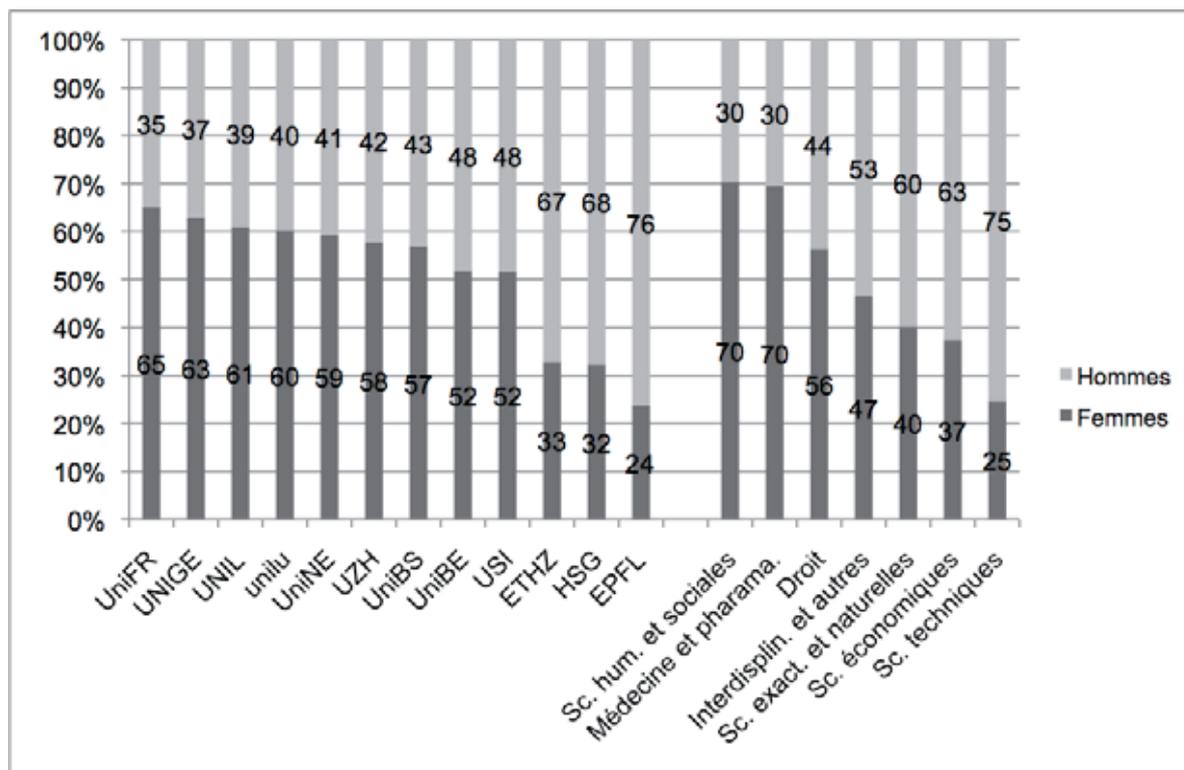
Tableau 2-8 : Composition de la population répondante des Universités, par domaine d'études²⁶

	Sc. hum. et sociales	Sc. économi.	Droit	Sc. exact. et naturelles	Médecine et pharma.	Sc. techniques	Interdispl. et autres	Total
EPFL	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	39 <i>140</i>	0 <i>0</i>	61 <i>219</i>	0 <i>0</i>	100 <i>359</i>
ETHZ	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	38 <i>256</i>	4 <i>29</i>	49 <i>327</i>	8 <i>54</i>	100 <i>666</i>
UniBE	40 <i>251</i>	16 <i>101</i>	17 <i>105</i>	17 <i>108</i>	4 <i>26</i>	0 <i>0</i>	5 <i>29</i>	100 <i>620</i>
UniBS	37 <i>218</i>	11 <i>66</i>	13 <i>79</i>	20 <i>117</i>	14 <i>82</i>	0 <i>0</i>	6 <i>33</i>	100 <i>595</i>
UniFR	52 <i>293</i>	14 <i>76</i>	23 <i>128</i>	11 <i>61</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>2</i>	100 <i>560</i>
UNIGE	54 <i>361</i>	9 <i>62</i>	10 <i>64</i>	11 <i>71</i>	11 <i>75</i>	0 <i>0</i>	5 <i>36</i>	100 <i>669</i>
UNIL	41 <i>220</i>	21 <i>110</i>	19 <i>103</i>	14 <i>76</i>	0 <i>2</i>	0 <i>0</i>	4 <i>23</i>	100 <i>534</i>
unilu	45 <i>67</i>	0 <i>0</i>	55 <i>83</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	100 <i>150</i>
UniNE	40 <i>80</i>	9 <i>18</i>	19 <i>38</i>	29 <i>57</i>	0 <i>0</i>	3 <i>5</i>	0 <i>0</i>	100 <i>198</i>
HSG	10 <i>26</i>	76 <i>194</i>	13 <i>34</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	100 <i>254</i>
UZH	42 <i>263</i>	17 <i>104</i>	14 <i>88</i>	23 <i>143</i>	4 <i>28</i>	0 <i>0</i>	0 <i>0</i>	100 <i>626</i>
USI	36 <i>42</i>	34 <i>39</i>	0 <i>0</i>	4 <i>5</i>	0 <i>0</i>	26 <i>30</i>	0 <i>0</i>	100 <i>116</i>
Total	34 <i>1821</i>	14 <i>770</i>	14 <i>722</i>	19 <i>1034</i>	5 <i>242</i>	11 <i>581</i>	3 <i>177</i>	100 <i>5347</i>

²⁶ Les pourcentages par ligne sont en **gras**, les effectifs correspondants en *italique*.

Ce tableau montre les différentes compositions des Universités en terme de domaines d'études, avec des Universités plus *généralistes* et d'autres davantage *spécialisées*.

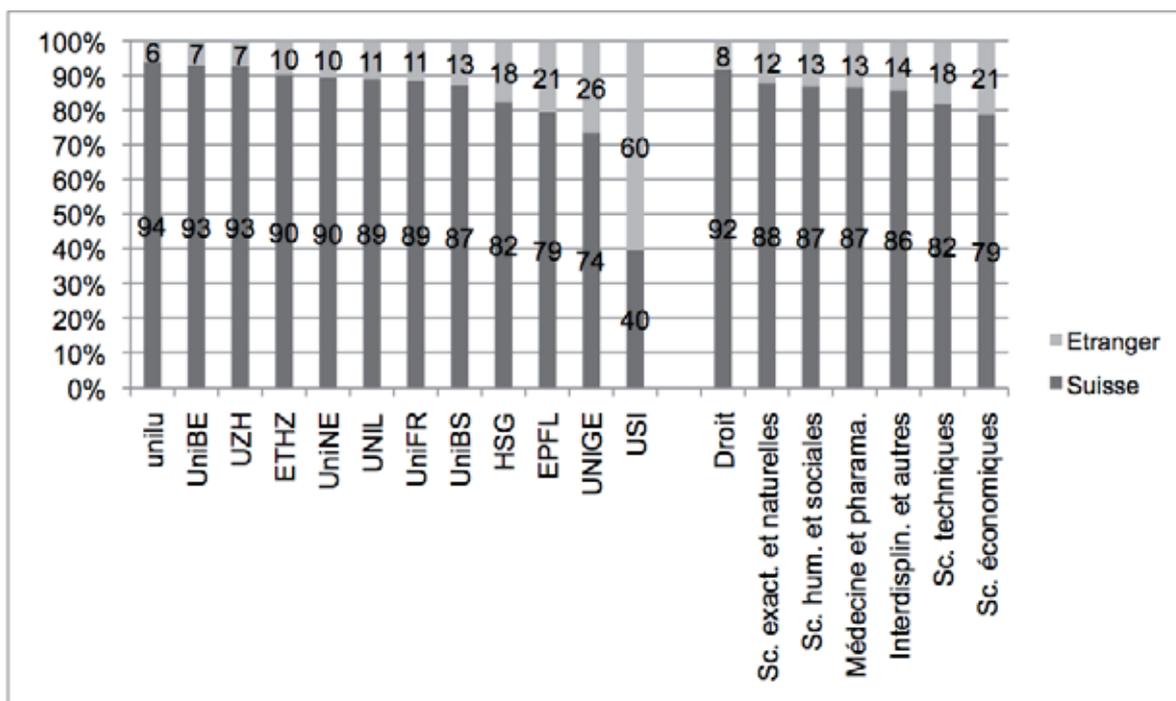
Graphique 2-9* : Composition de la population répondante des **Universités** et des **domaines d'études**, selon le **sexe** (en %)



* Afin de ne pas alourdir la lecture des résultats, les chiffres indiqués dans les graphiques sont présentés arrondis à l'entier. Cette pratique de l'arrondi peut amener des variations dans les totaux obtenus par série. La plupart du temps, cette variation ne dépasse pas le pourcent, faisant osciller le total entre 99% et 101%. Les rédacteurs ont jugé acceptable la perte de précision ainsi engendrée étant donné le confort de lecture accru qui lui est associé.

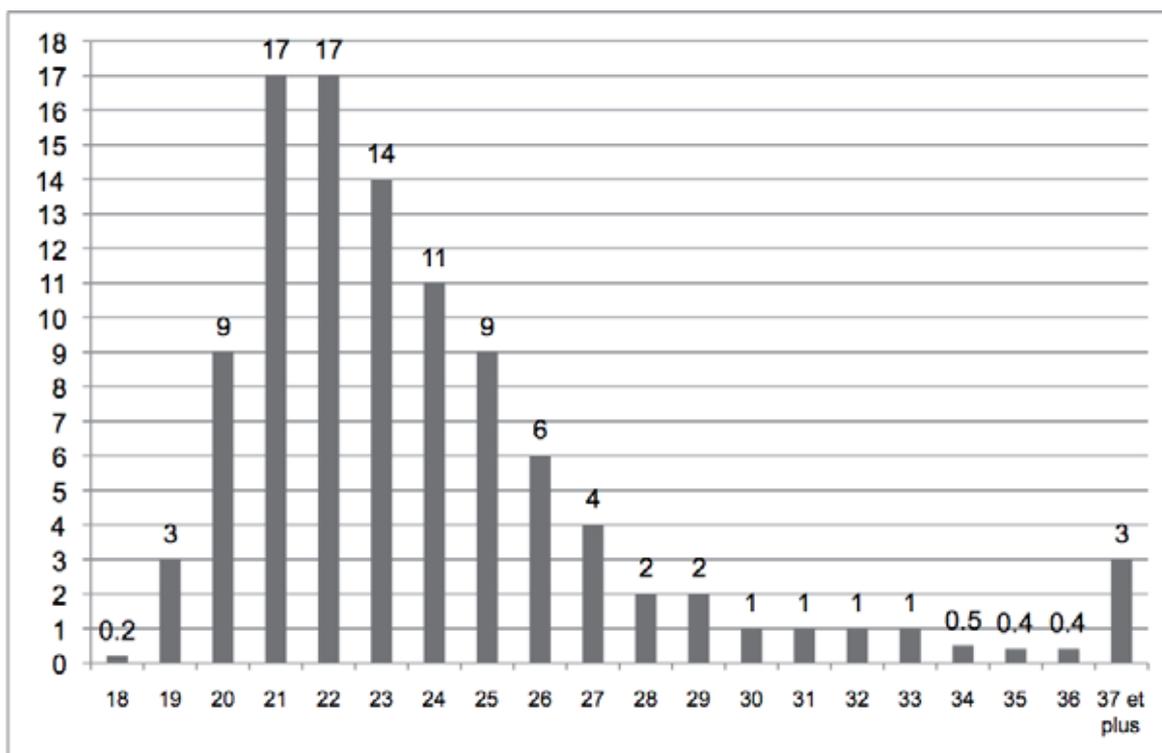
Les proportions d'hommes et de femmes varient significativement entre les différents domaines d'études et les différentes Universités. On note que c'est entre les domaines d'études que les variations les plus fortes se font sentir. Les variations enregistrées entre les Universités sont également explicables par la composition spécifique en domaines d'études de chaque Université.

Graphique 2-10 : Composition de la population répondante des Universités et des domaines d'études, selon le lieu d'obtention du diplôme d'études secondaires II (*suisse/étranger*) (en %)



La répartition des étudiant-e-s *étranger et suisse* au sein des différentes Universités et domaines d'études enregistre également des variations significatives. Parmi les Universités, l'USI révèle son caractère atypique en affichant 60% d'étudiant-e-s provenant de l'*étranger*. Parmi les domaines d'études, ce sont les Sciences économiques qui comportent la plus grande proportion (21%) d'étudiant-e-s ayant obtenu leur titre du secondaire II ailleurs qu'en Suisse.

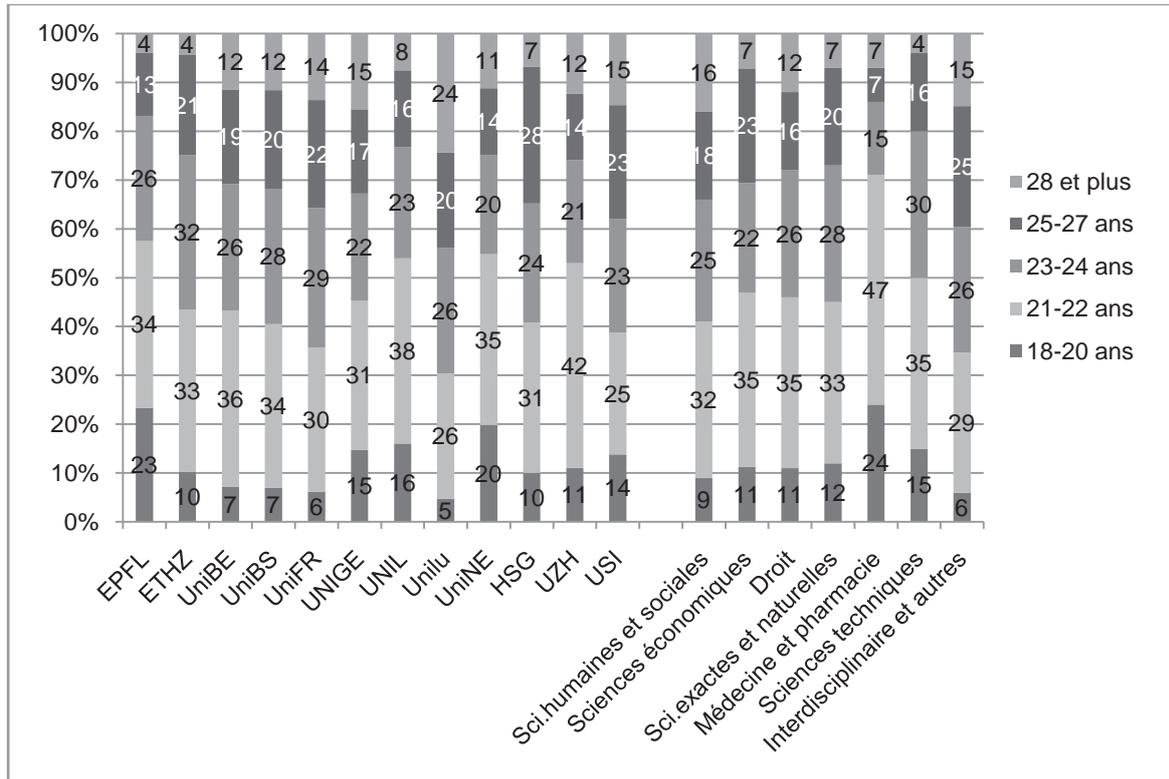
Graphique 2-11 : Composition de la population répondante, selon l'âge (en %)



Pour une meilleure lisibilité des tableaux, la variable *âge* sera souvent utilisée dans les analyses sous sa forme recodée en catégories d'âges. Un de ces regroupements indique que, globalement,

12% des répondant-e-s sont dans la tranche d'âge 18-20 ans, 34% dans celle 21-22 ans, 25% dans celle 23-24 ans, 18% dans celle 25-27 ans et 11% sont âgés de 28 ans et plus.²⁷ Cette répartition globale subit des variations importantes selon l'Université d'appartenance et le domaine d'études.

Graphique 2-12 : Composition de la population répondante des **Universités** et **domaines d'études**, selon l'**âge** (en %)



Origine socioculturelle, mesurée par le niveau de formation du père

Le niveau de formation du **père**²⁸ des étudiant-e-s est un indicateur d'origine sociale reconnu et actuellement utilisé de manière systématique dans la plupart des enquêtes d'inspiration socioéconomique. Il est particulièrement instructif car il intègre aussi bien la **dimension économique** (le niveau de formation du père généralement fortement corrélé avec la capacité économique du groupe familial), que la **proximité socioculturelle** de l'étudiant-e avec la culture universitaire, autre indicateur reconnu comme un facteur influençant la réussite des études.

Tableau 2-13 : Composition de la population répondante selon le **niveau de formation du père**

	%
N'a pas été scolarisé	1%
Ecole obligatoire	6%
Ecole professionnelle / apprentissage	38%
Maturité / baccalauréat	8%
Université / Haute école	47%
Total	100%

Les données montrent une disparité socioculturelle importante pour ce qui concerne le niveau de formation du père de l'étudiant-e.²⁹ L'origine socioculturelle ne varie pas de manière statistiquement significative en fonction du **sexe** : la proportion d'étudiants dont le père a suivi une

²⁷ En raison des arrondis successifs, les résultats exprimés dans le texte peuvent être légèrement différents des valeurs présentées dans le graphique.

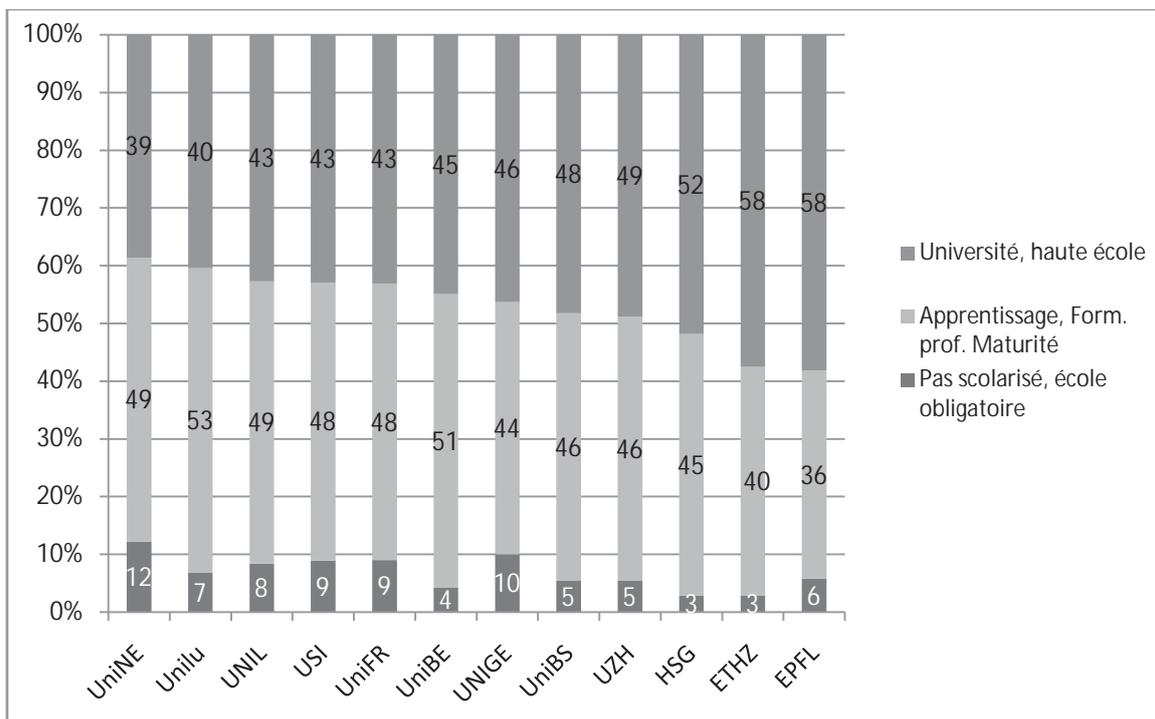
²⁸ Tout comme celui du **couple parental**, lequel présente l'inconvénient de multiplier les catégories à prendre en considération.

²⁹ Lorsque l'on prend en compte le niveau de formation du **couple parental**, il ressort que près d'un étudiant-e sur quatre (24%) est fils/fille de deux parents au bénéfice d'une formation HE et qu'au total, 56% des étudiant-e-s ont au moins un parent ayant accompli une formation tertiaire. A l'autre bout de l'échelle, 10% des étudiant-e-s sont fils/fille de parents dont une formation obligatoire est le plus haut niveau de formation atteint.

formation universitaire (50%) est toutefois légèrement plus grande que celle des étudiantes (46%).

Des variations significatives dans la composition socioculturelle existent au sein des différentes Universités, comme le montre le graphique ci-dessous.

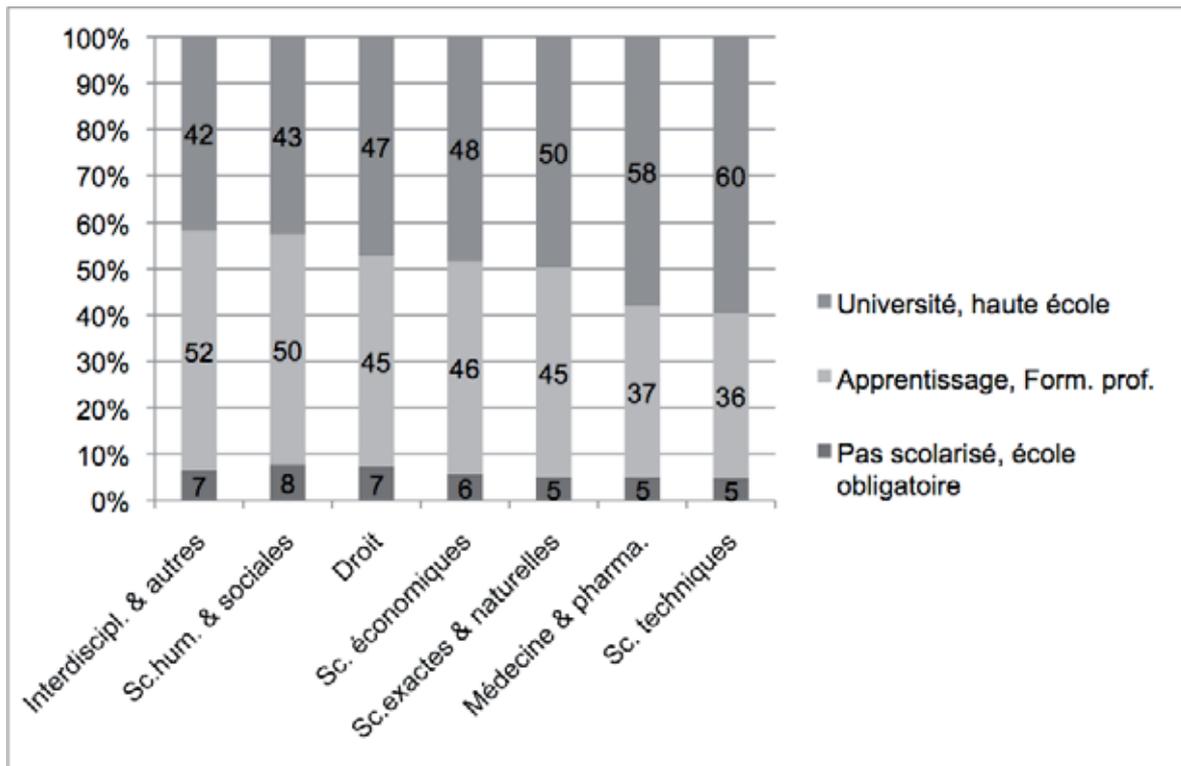
Graphique 2-14 : Composition de la population répondante des Universités selon l'**origine socioculturelle** (niveau de formation du père) des étudiant-e-s (en %)



C'est à l'ETHZ et à la HSG qu'on trouve le plus petit pourcentage d'étudiant-e-s (env. 3%) dont le père n'a pas été scolarisé ou a suivi au mieux la scolarité obligatoire. A l'inverse, l'UniNE (12%) et l'UNIGE (10%) en comptent la relativement plus grande proportion. A l'autre extrémité, on trouve les proportions les plus importantes d'étudiant-e-s fils/filles d'universitaires à l'EPFL et l'ETHZ (près de 58%), ainsi qu'à la HSG (52%). Le ratio entre les deux extrêmes de l'échelle socioculturelle désigne les EPF et la HSG comme les institutions les plus *élitistes* quant à l'origine socioculturelle des étudiant-e-s.

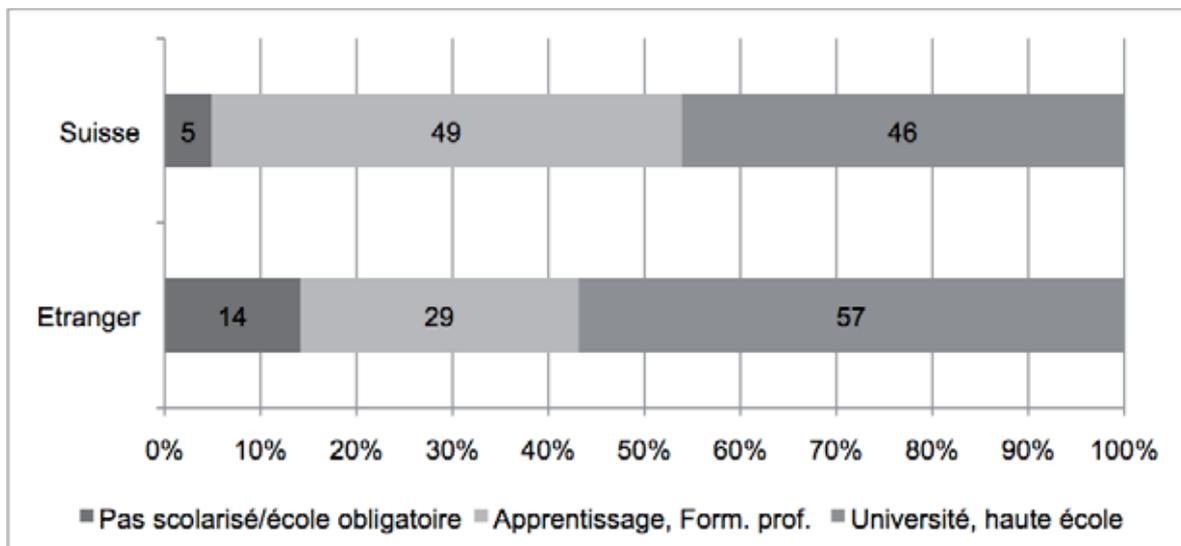
A remarquer également que l'EPFL se distingue nettement de l'ETHZ pour ce qui concerne la proportion de fils/filles de père peu ou pas scolarisé. Pour cette catégorie socioculturelle d'étudiant-e-s, la variable linguistique est déterminante : les Universités de Suisse Occidentale et du Tessin accueillant deux fois plus d'étudiant-e-s issus de ce milieu.

Graphique 2-15 : Composition des domaines d'études selon l'origine socioculturelle (niveau de formation du père) des répondant-e-s (en %)



Le graphique ci-dessus montre les variations en termes de composition socioculturelle selon le **domaine d'études**, recouvrant en grande partie les données précédemment décrites concernant les différences au sein des Universités. Les Sciences humaines et sociales comptent la plus grande proportion d'étudiant-e-s issus d'un milieu peu ou pas scolarisé (8%) et une des proportions les moins importantes de fils/filles d'universitaire (43%). A contrario, les Sciences techniques attirent la proportion la plus importante de fils/filles d'universitaire (60%) et le plus petit pourcentage d'étudiant-e-s dont le père a suivi au mieux la scolarité obligatoire (5%).

Graphique 2-16 : Origine socioculturelle (niveau de formation du père) des répondant-e-s en fonction du lieu d'obtention du diplôme d'études secondaires II (en %)



Une variation statistiquement significative de l'origine socioculturelle des étudiant-e-s existe en fonction du lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II, avec les *étranger* qui sont relativement moins souvent fils/filles de pères de niveau socioculturel intermédiaire (apprentissage et/ou niveau secondaire II).

Les données ne montrent pas de grandes différences selon le **niveau d'études**, avec toutefois une proportion légèrement plus grande d'étudiant-e-s en master fils/filles de père peu ou pas scolarisé (9%, respectivement 6% en bachelor).

Enfin, les fils/fille de père peu ou pas scolarisé ont tendance à être globalement plus **âgés** que leurs pairs.

Conditions de vie des étudiant-e-s

L'étude comprend des données sur l'**auto-évaluation** par les étudiant-e-s de leur propre niveau de vie, mesure communément considérée comme un bon indicateur global des conditions socio-économiques dans lesquelles ils poursuivent leurs études.

Tableau 2-17 : Evaluation du niveau de vie

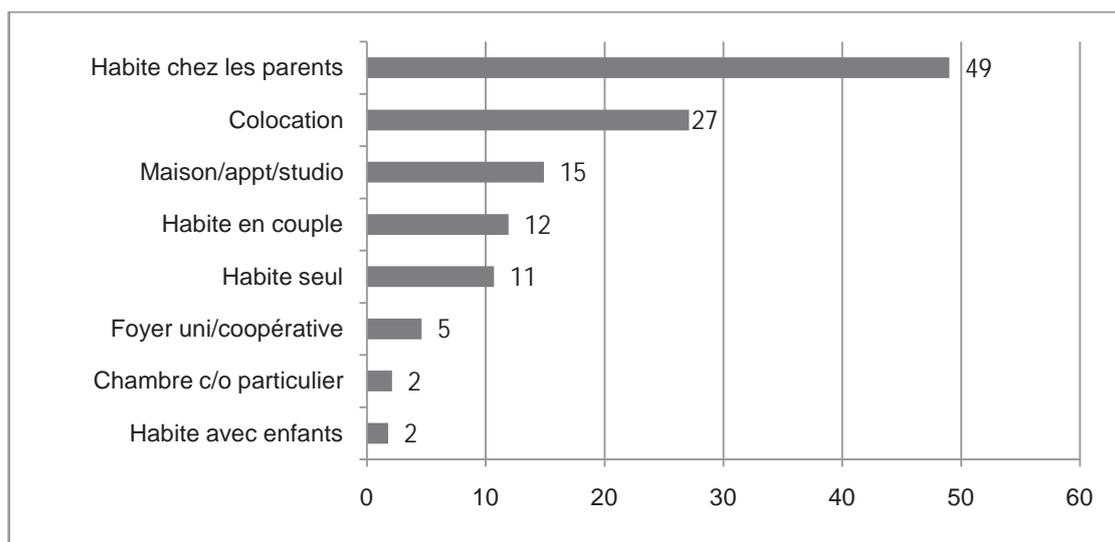
	%
Idéal	20%
Assez favorable	44%
Acceptable	24%
Difficile/médiocre	12%
Total	100%

La majorité des étudiant-e-s juge favorablement son niveau de vie (*idéal* ou *assez favorable*), alors qu'un peu plus d'un étudiant-e sur dix (12%) estime poursuivre ses études dans des conditions de vie *médiocres* à *difficiles* et près d'un étudiant-e sur cinq qualifie son niveau de vie d'*acceptable*.

Cette évaluation varie de manière significative en fonction de l'Université et du domaine d'études. Les variations renvoient à la composition socioculturelle des Universités et des domaines d'études dont nous avons déjà parlé ci-dessus.

L'évaluation du niveau de vie varie également sensiblement selon que l'étudiant-e ait obtenu son diplôme de fin d'études secondaires II en Suisse ou à l'étranger : les *étrangers* sont proportionnellement plus nombreux à évaluer leur niveau de vie comme étant *difficile* (16%, contre 11%) et seul 15% d'entre eux jugent leurs conditions de vie comme étant *idéales* (contre 21% des *suisse*).

Graphique 2-18 : Type et mode de logement cités (en %) ³⁰

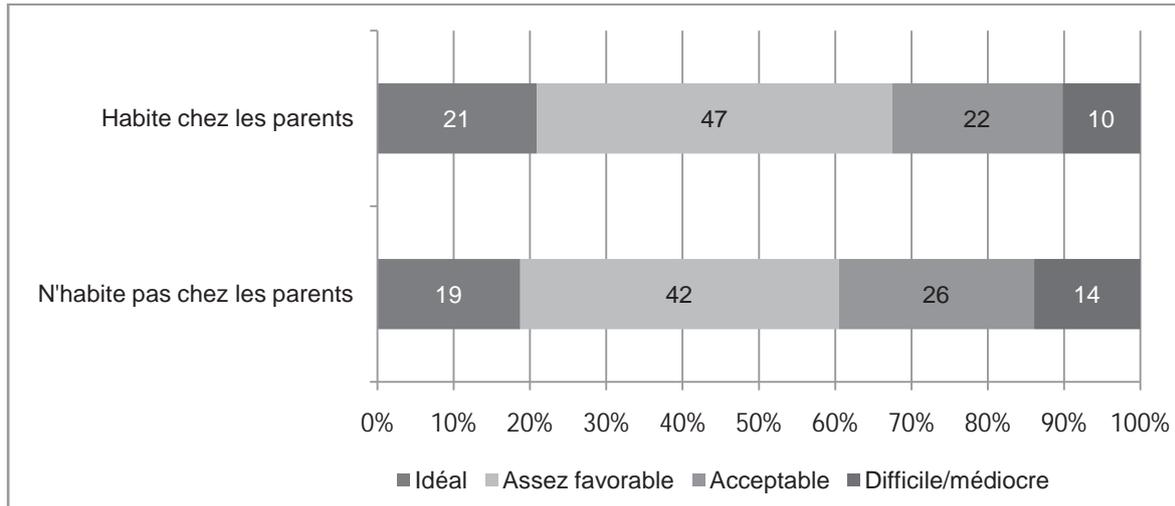


Près d'un étudiant-e sur deux (49%) habite chez ses parents, la colocation étant le deuxième mode de logement le plus répandu (27%). Les foyers universitaires sont cités par 5% des étudiant-e-s.

Lorsqu'on prend en considération le niveau d'instruction du **couple parental**, on voit que les fils/fille de parents au bénéfice d'une instruction *moyenne* habitent proportionnellement plus souvent chez leurs parents que les étudiant-e-s fils/filles de parents issus de milieu social le plus élevé ou le plus bas.

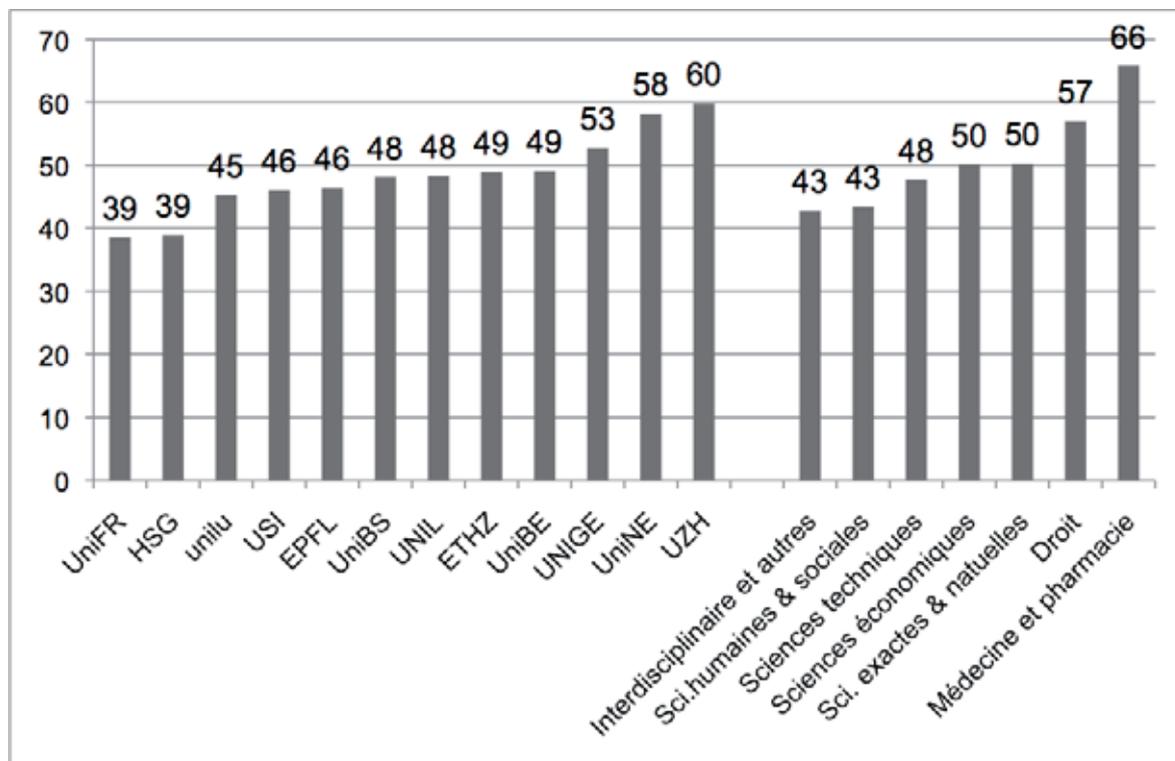
³⁰ Les étudiant-e-s avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses, le total dépasse donc 100%.

Graphique 2-19 : Evaluation du **niveau de vie** selon la citation **habite chez les parents** (en %)



Ce sont les étudiant-e-s qui habitent chez leurs parents qui ont l'évaluation globalement la plus positive de leur niveau de vie.³¹

Graphique 2-20 : Proportion d'étudiant-e-s au sein des **Universités** et **domaine d'études** ayant cité l'item **habite chez les parents** (en %)



Le taux d'étudiant-e-s habitant au domicile familial varie significativement d'une Université et d'un domaine d'études à l'autre. Ces chiffres sont en partie influencés par la proportion respective d'étudiant-e-s *étranger*.

³¹ Même si un effet d'amortissement s'observe pour les étudiant-e-s n'habitant pas chez les parents et dont l'origine socioculturelle est la plus élevée.

Aide financière parentale

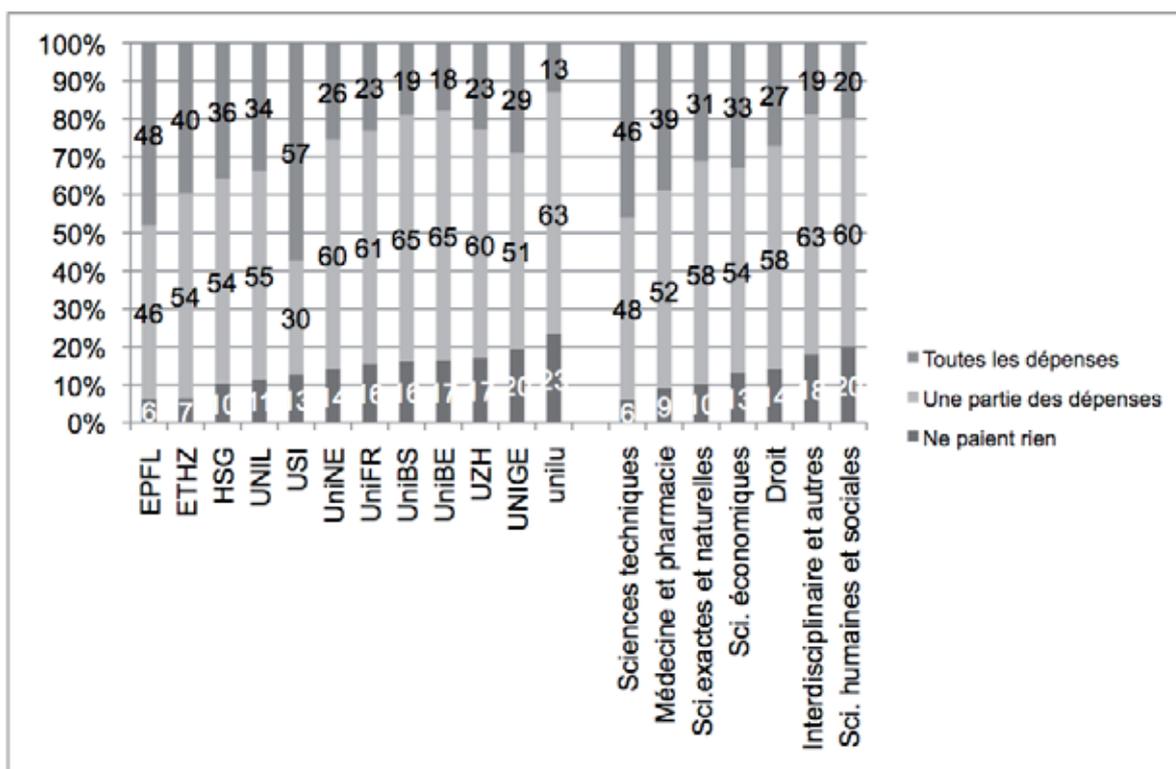
Tableau 2-21 : Répartition des degrés de **participation parentale** aux dépenses

	%
Ils prennent en charge toutes mes dépenses	29%
Ils prennent en charge une partie des dépenses	57%
Ils ne me paient rien	14%
Total	100%

Près de 60% des étudiant-e-s reçoivent une aide financière partielle de leurs parents, près d'un tiers sont entièrement pris en charge par eux et 14% ne reçoivent aucune aide financière parentale.

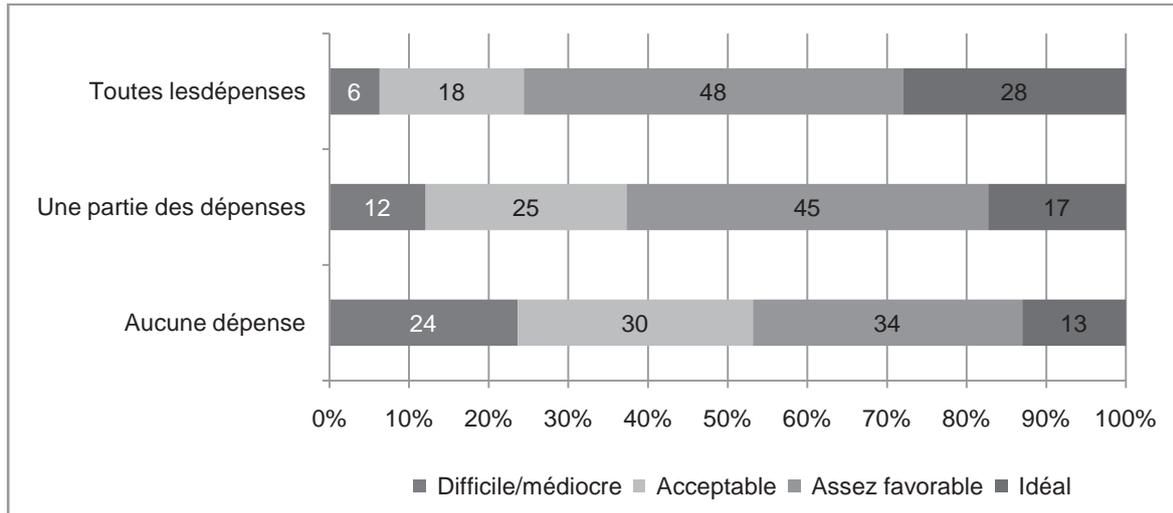
Des variations importantes quant au degré d'aide parentale existent entre les différentes Universités et domaines d'études.

Graphique 2-22 : Composition des **Universités** et **domaines d'études** selon le type de **participation parentale** aux dépenses (en %)



Les étudiant-e-s des Sciences humaines et sociales (20%) et Interdisciplinaires (18%) présentent les proportions les plus importantes d'étudiant-e-s ne percevant aucune aide financière parentale. A l'opposé, les étudiant-e-s des Sciences techniques (46%) et Médecine et pharmacie (39%) sont proportionnellement plus souvent entièrement pris en charge par les parents.

Les EPF et la HSG montrent les plus petites proportions d'étudiant-e-s ne touchant aucune aide financière de la part des parents, alors que – après l'USI – elles comptent les proportions plus importantes d'étudiant-e-s pris financièrement complètement en charge. Les données de l'USI sont vraisemblablement influencées par la grande proportion d'*étranger* (60%).

Graphique 2-23 : Evaluation du **niveau de vie** selon la **participation financière parentale** (en %)

Le graphique ci-dessus montre la forte relation entre le degré de l'aide parentale et l'évaluation du niveau de vie. Les étudiant-e-s financièrement indépendants estiment un niveau de vie oscillant entre le *difficile/médiocre* et l'*acceptable*, ceux dont les parents assument une partie des dépenses entre l'*acceptable* et l'*assez favorable* et ceux dont les parents prennent en charge toutes les dépenses entre l'*assez favorable* et l'*idéal*.

L'évaluation du niveau de vie par l'étudiant-e peut bien entendu comprendre, outre la situation financière en tant que telle, d'autres facilitations qui accompagnent généralement la vie au domicile familial (prise en charge des tâches domestiques en commun ou par une autre personne).

Recours à l'activité rémunérée

Tableau 2-24 : Exercice et fréquence d'une **activité rémunérée** (réponse à la question « **Exercez-vous une activité rémunérée en parallèle de vos études ?** »)

	%
Non, pas d'activité rémunérée	28%
Oui, elle est épisodique	40%
Oui, elle est régulière	32%
Total	100%

72% des étudiant-e-s exercent une activité rémunérée parallèlement aux études : près de 40% ont recours à une activité rémunérée épisodique (emplois ponctuels), et un peu plus de 30% à une activité régulière tout au long de l'année.

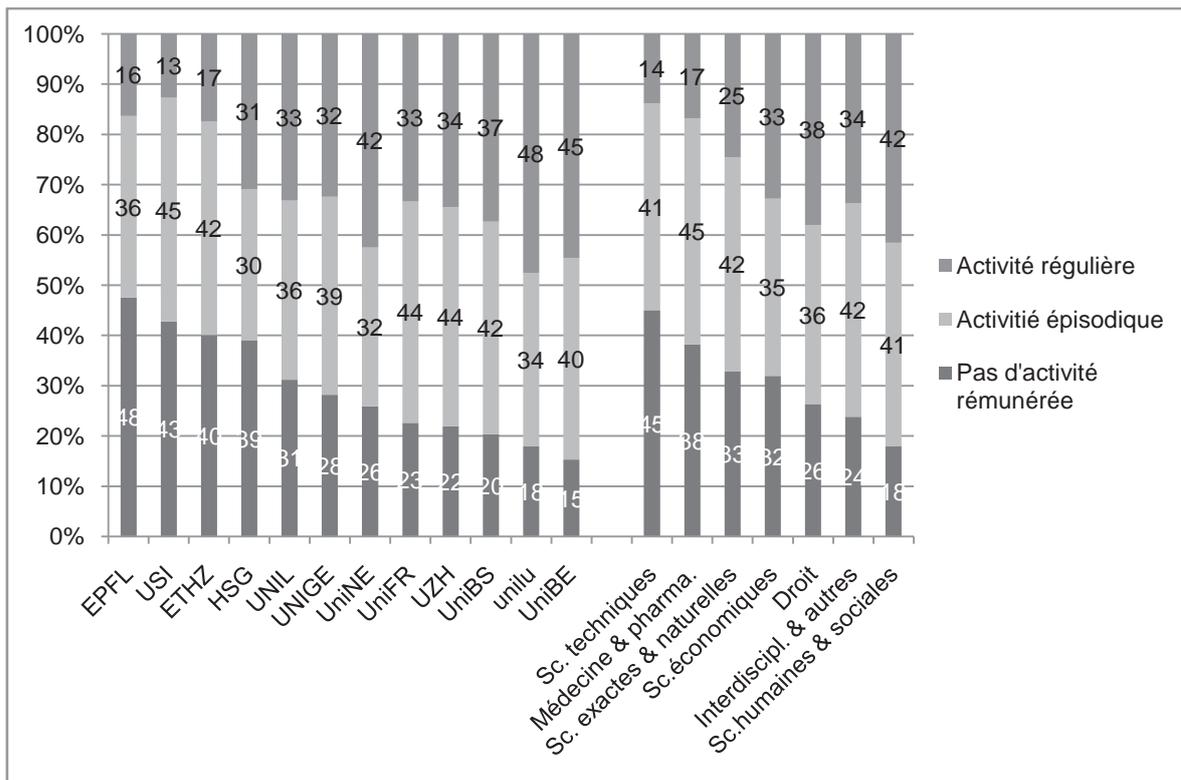
Tableau 2-25 : Distribution des étudiant-e-s selon le nombre d'**heures hebdomadaires dédiées à l'activité rémunérée**³²

Heures	0.1 à 5	5.1 à 10	10.1 à 15	15.1 à 20	20.1 à 25	25.1 et plus
Étudiant-e-s	12.5%	36.3%	20.2%	18.5%	5.5%	7.0%

Pris de manière globale, les étudiant-e-s exerçant une activité rémunérée régulière travaillent en moyenne 13.4 heures par semaine et un peu moins d'un étudiant-e sur deux travaille entre 1 et 10 heures par semaine.

³² Seuls les étudiant-e-s qui exercent une activité **régulière** ont eu à répondre à cette question.

Graphique 2-26 : Composition des **Université** et **domaine d'études**, selon l'exercice d'une **activité rémunérée** (en %)

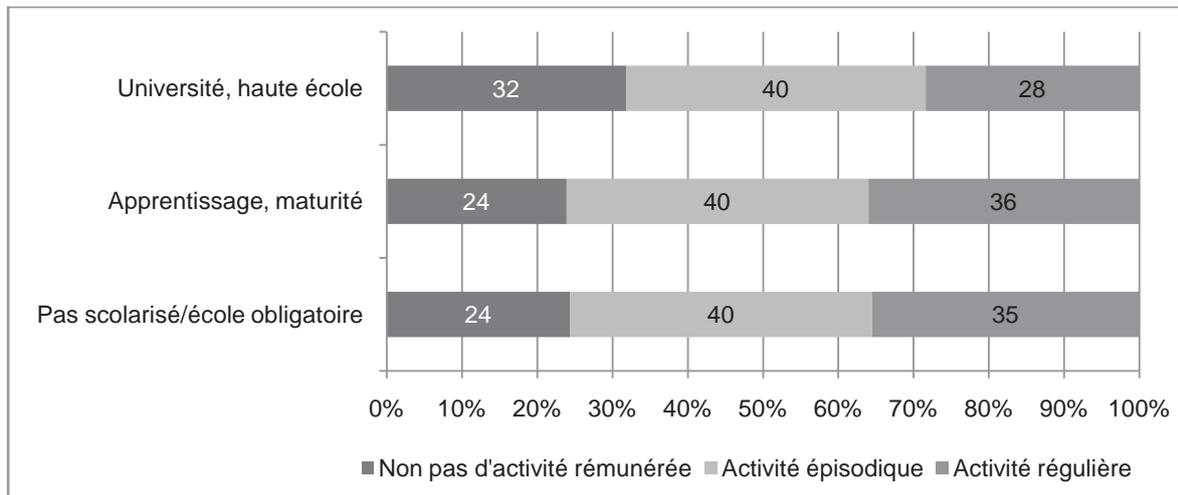


L'exercice d'une activité rémunérée varie de manière significative d'un domaine d'études à l'autre. En Sciences techniques, on compte la plus petite proportion d'étudiant-e-s (55%) exerçant une activité rémunérée parallèlement à leurs études (parmi lesquels seul 14% exercent une activité régulière), suivie par Médecine et pharmacie (38% sans activité aucune et 17% exerçant une activité régulière) et les Sciences exactes et naturelles (33% sans activité aucune et 25% exerçant une activité régulière). A l'autre bout de l'échelle, en Sciences humaines et sociales, on compte proportionnellement le moins d'étudiant-e-s n'exerçant pas d'activité rémunérée en parallèle à leurs études (18%) et le plus d'étudiant-e-s (42%) exerçant une activité régulière.

Ces variations recouvrent une fois de plus celles portant sur la composition socioculturelle des domaines d'études. Les différences sont significatives entre les fils/filles dont le **père** est au bénéfice d'une formation tertiaire et les autres catégories socioculturelles. Par contre, les différences entre les catégories socioculturelles intermédiaires et inférieures sont presque inexistantes. Les fils/filles issus de familles de niveau socioculturel élevé sont proportionnellement plus nombreux à ne pas exercer d'activité rémunérée (près de 32% contre environ 24% pour les autres catégories) et aussi moins nombreux à exercer une activité rémunérée régulière (28% contre près de 36% pour les enfants de père peu ou pas scolarisé ou au bénéfice d'un diplôme de fin d'études secondaires II).

Les variations par **Université** sont également très marquées. La composition sociale des Universités semble répercuter les différences existantes entre les domaines d'études.

Graphique 2-27 : Recours à l'activité rémunérée selon l'**origine socioculturelle** (niveau de formation du père) (en %)



Enfin, des variations significatives existent en fonction du **sexe** de l'étudiant-e, les femmes (37%) étant proportionnellement plus nombreuses que les hommes (27%) à exercer une activité régulière. Seule une femme sur quatre (25%) n'exerce pas d'activité rémunérée en parallèle aux études, contre 37% des hommes. A noter que cette différence entre les sexes vaut pour tous les échelons socioculturels.

Les différences en fonction du **niveau d'études** sont à peine significatives, les étudiant-e-s en master étant proportionnellement légèrement plus nombreux à travailler de manière régulière que leurs collègues en bachelor (35% contre 32%).

2. Methodik

2.1 Kontext der Umfrage

Um die hier vorgestellten Resultate richtig einschätzen zu können, muss berücksichtigt werden, nach welchen Prämissen das Konzept dieser Umfrage erstellt wurde. Es sei daher hier nochmals kurz erklärt, welche Ziele die Umfrage verfolgte, wonach geforscht wurde und worauf sie keine Antworten liefert.

Der Rahmen der Studie war den Auftragnehmern (OVE) von den Auftraggebern (CRUS, VSS, VSH), vorgegeben. Das Hauptziel umfasste Folgendes: **„mieux connaître l'éventail des difficultés et des problèmes que semblaient rencontrer les étudiants dans les nouvelles structures d'études (...) notamment pour ce qui concerne les domaines dans lesquels la Coordination Bologne de la CRUS a été active – en vue d'établir un bilan et de proposer des réajustements et des corrections le cas échéant.“**³³

Als Methode wurde eine Befragung mittels eines online verwalteten Fragebogens gewählt, der eine repräsentative Stichprobe der studentischen Population der schweizerischen universitären Hochschulen (die 10 kantonalen Universitäten und die beiden ETH) ermittelte.

In diesem Kontext wurden die Fragestellungen formuliert, die Methode entwickelt, die Mittel für die Umfrage bereit gestellt, die Resultate erzielt und nicht zuletzt bedeutende Auswirkungen und Grenzen des so erstellten Umframerahmens festgestellt.

Die Studierenden evaluieren ihre Studienbedingungen subjektiv

Der Begriff der Evaluation steht im Mittelpunkt der gewählten empirischen Forschungsanlage. Das Hauptziel ist die Evaluation der Studienstruktur im Bachelor/Master-System – zu diesem Thema wurden die Studierenden befragt, ihre **Wahrnehmung** davon wird hier vorgestellt.

Es wurden Indikatoren entwickelt, die es den Studierenden erlauben sollen, ihre Studienbedingungen zu bewerten. Sie sind somit mehrheitlich *subjektiv* und betreffen die Darstellung und die Wahrnehmung der Realität durch die Studierenden. Der vorliegende Bericht basiert dementsprechend auf einer Analyse der *Meinungen* der befragten Studierenden. Mittels dieser Perspektivenwahl werden die primären Nutzer und Nutzniesser der universitären Lehre befragt. Hingegen dient die vorliegende Studie nicht einer institutionellen Analyse oder der Suche nach objektiven Indikatoren, mit denen die Tauglichkeit von Systemen zur Umsetzung der Prinzipien der Bologna-Reform bewertet werden könnte. Es gilt jedoch anzumerken, dass ein solcher Ansatz eine aufschlussreiche Ergänzung des hier gewählten wäre.³⁴

Ziel der Umfrage: wie soll die Evaluation der Studienbedingungen definiert werden?

Die Umfrage fokussiert auf die traditionellen Elemente der Evaluation von Studienbedingungen, jedoch mit einem besonderen Augenmerk auf Neuerungen, die durch die Bologna-Reform hervorgebracht worden sind. Diese Verschränkung erlaubte es – wie von CRUS, VSS und VSH beabsichtigt – diejenigen Probleme und Schwierigkeiten aufzudecken, die im neuen Studiensystem angetroffen werden.

Für die Konzipierung der Indikatoren stützten sich die Verantwortlichen des OVE einerseits auf die einschlägige Literatur und bestehende Studien im Bereich von Evaluationen im tertiären Bildungsbereich, andererseits auf die Erwartungen und Befürchtungen, die sich in der Schweiz mit der Umsetzung der Bologna-Reform verbinden.

Die formulierten Befürchtungen wurden hauptsächlich den Stellungnahmen der Studierendenverbände entnommen, während die Erwartungen von der Bologna-Koordination der CRUS geäußert wurden. Dadurch standen den Verantwortlichen genügend differenzierte Angaben zur Verfügung, um eine breite Palette an relevanten Problematiken zum gewählten Studienobjekt zu erstellen.

³³ Rahmenvertrag OVE-CRUS-VSS/VSH vom 30. August 2007.

³⁴ Es muss hier präzisiert werden, dass der *subjektive* Charakter eines Indikators für die wissenschaftliche Aussagekraft seine Gültigkeit bewahrt. Dieser Typ Indikator ist besonders geeignet für die Untersuchung der *Beurteilung der Studienbedingungen durch die Studierenden*.

Es handelt sich nicht um eine Umfrage über die Wirkung der Bologna-Reform

Um in Bezug auf die Studienbedingungen die verschiedenen relevanten Elemente zu evaluieren, kann auf vier Dimensionen fokussiert werden:

- das **Vorhandensein** des fraglichen Elements, z.B.: *Ist die Information zum Studienangebot über die Internet-Seite der Universität erhältlich?*
- die **Qualität** des fraglichen Elements, z.B.: *Wird die Lehrevaluation durch die Studierenden in der Institution / im Studienbereich auf adäquate Weise organisiert?*
- die **Möglichkeit**, ein bestimmtes Element einzuführen, z.B.: *Finden Sie es wichtig, dass Ihre Universität Informationen zur Arbeitswelt liefert?*
- die **Auswirkung** der Einführung einer neuen Massnahme, z.B.: *Ist es seit der Einführung der Studienberatung einfacher, studienrelevante Information zu erhalten?*

Die drei ersten Dimensionen werden in diesem Bericht angesprochen, wobei der zweiten das grösste Gewicht beigemessen wird. Die vierte Dimension wurde dagegen von den Auftraggebern von Beginn weg ausgeklammert, da es weder das Ziel der Umfrage war, die Auswirkungen der Reform zu beurteilen, noch ein „vor Bologna“ mit dem „nach Bologna“ zu vergleichen. Dies muss hier betont werden, um zu verhindern, dass den vorgestellten Ergebnissen eine Aussagekraft zugesprochen wird, die sie nicht besitzen.

Des Weiteren ist es wichtig, *Evaluation der Studienbedingungen im Bologna-System nicht mit Evaluation des Bologna-Systems* zu verwechseln, da die Aussagen der befragten Studierenden zu ihren Studienbedingungen nicht als Beurteilung der Reform als solcher betrachtet werden können. Viele Aspekte der Studienbedingungen – auch im neuen System – sind im Prinzip unabhängig von der Reform des Hochschulbereichs.

Die Verantwortlichen der Umfrage haben daher die Entscheidung getroffen – im Einklang mit der Begleitgruppe – die Bologna-Reform im Fragebogen nirgends zu erwähnen. Damit sollte auch verhindert werden, dass die Studierenden auf einen allzu negativ konnotierten Begriff reagieren, der von Beginn weg mit Diskussionen, Polemiken und Kontroversen verbunden war. Es sollte nicht riskiert werden, mit der Erwähnung der Bologna-Reform einen Halo-Effekt zu erzeugen und dadurch die Resultate zu verfälschen.

Der Kontext der Umfrage: Studierende in der neuen Studienstruktur

Da das Ziel der Umfrage darin bestand, Erkenntnisse über die Studienbedingungen im neuen Studiensystem zu gewinnen, wurde die Population auf Bachelor- und Masterstudierende beschränkt.

Dies führte dazu, dass einige wichtige Studierendenkategorien aus der Referenzpopulation – die Referenzpopulation einer Umfrage – ausgeklammert wurden. So findet sich ein Grossteil der Medizinstudierenden nicht in der Stichprobe, da ihr Studienbereich erst im akademischen Jahr 2006–07 auf das Bachelor/Master-System umstellte (zum Zeitpunkt der Umfrage, gab es somit noch keine Masterstudierende in der Medizin). Desgleichen waren weniger als 40% der Studierenden der Universität Zürich – der grössten Schweizer Universität – zu dem Zeitpunkt im neuen System eingeschrieben (die Integration in das Bologna-System erfolgte progressiv). Diese Unterschiede nach Institution oder Studienbereich in der Einführungsphase der Reform gehören zu den Einschränkungen der Umfrage, deren man sich bei der Analyse der Resultate bewusst sein sollte.

2.2 Ablauf der Umfrage

Die Umfrage verlief in vier Etappen: Operationalisierung des Auftrags, Erstellung des Fragebogens, Erstellung der Stichprobe, Erhebung.

Operationalisierung des Auftrags

Gegenstand der ersten konzeptuellen Arbeiten zur Umfrage war die Definition der zu betrachtenden Bereiche. Die Indikatoren zur Evaluation der Studienbedingungen wurden anhand von vier Dimensionen entwickelt: Die **Information**, die den Studierenden von der Universität zur Verfügung gestellt wird (Informationsbereiche, -quellen, -qualität); **Lehre** (Vermittlung von Kompetenzen, Beurteilung der Evaluationsmodi, Workload und ECTS, Kommunikation der Lernziele, Lehrevaluation durch die Studierenden ...); **Studienverlauf** (vertikale Mobilität zwischen Bachelor und Master, horizontale Mobilität an eine andere universitäre Hochschule, mit oder ohne Mobilitätsaufenthalt); praktische **Studienorganisation** (Stundenpläne, Vielfalt und Kohärenz des Studiengangs ...).

Diesen *abhängigen* Variablen wurden drei grosse Typen *erklärender* Variablen hinzugefügt: **soziodemographische** (Alter, Geschlecht, Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses...), **akademische** (Studienbereich, schulische und universitäre Laufbahn ...) und **sozioökonomische** (soziokulturelle Herkunft, Lebensstandard ...).

Erstellung des Fragebogens³⁵

Die Phase für die Erstellung des Fragebogens dauerte von Ende Sommer 2007 bis Ende Februar 2008. Diese lange Periode zeigt auf, welcher Stellenwert dem Fragebogen in der Vorbereitung der Umfrage zuteil wurde und welche Schwierigkeit es bereitete, die gewünschte Ausführlichkeit und den begrenzten Umfang in Einklang zu bringen. Der allgemeine Charakter der Fragestellungen und die Verwaltungsart (online-Fragebogen) machen deutlich, dass Kompromisse gemacht werden mussten, um sowohl dem Wunsch, alle aussagekräftigen Informationen einzuholen, wie der Sorge gerecht werden zu können, die Benutzerfreundlichkeit für die Antwortenden zu erhalten (insbesondere die Begrenzung der Antwortzeit auf weniger als 30 Min.). Im Anschluss wurden die ersten Versionen des Fragebogens einem Selektions- und Ausleseprozess unterworfen, den die Arbeitsgruppe und die Begleitgruppe Schritt für Schritt gemeinsam erarbeiteten. Eine erste Version des Fragebogens wurde von den Studierendenverbänden Ende Januar 2008 vorgetestet. In seiner Endversion beinhaltet der **Fragebogen schliesslich 96 Fragen – davon bestanden einige aus mehreren Teilfragen – und insgesamt 280 "rohe" Variablen.**

Der Fragebogen wurde daraufhin ins Deutsche und Italienische übersetzt, damit er ohne Unterschied in den drei offiziellen Sprachen der drei Sprachregionen verwendet werden konnte.

Stichprobe

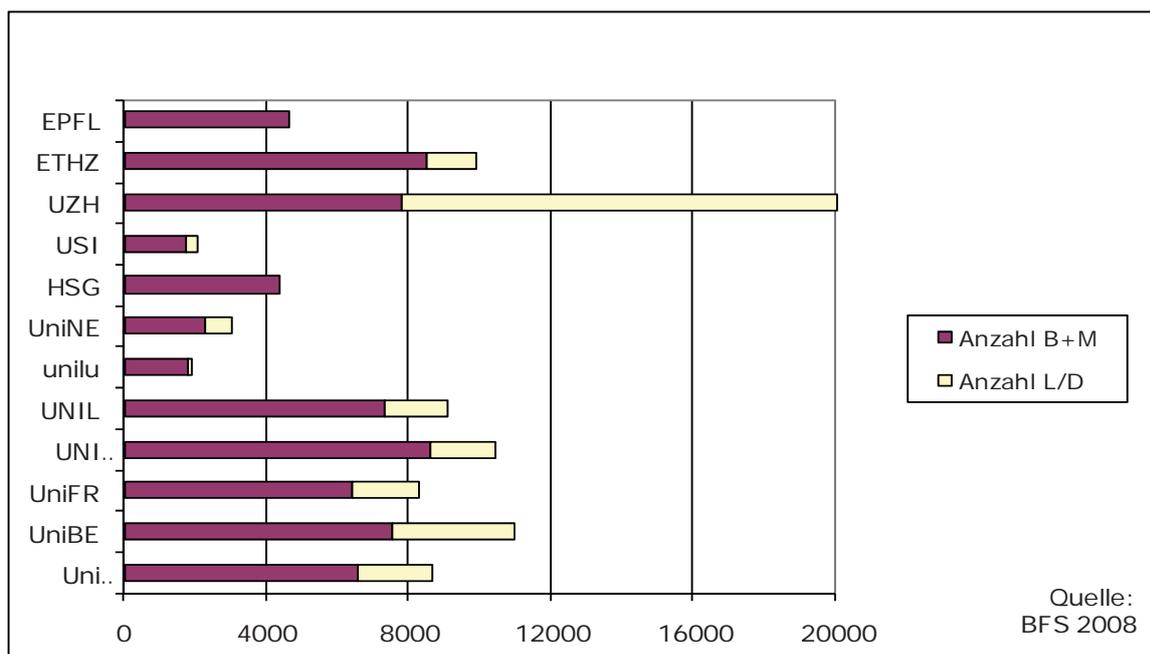
Die Umfrage basiert auf einer **repräsentativen Stichprobe (11 268 Personen)** der Population von Studierenden, die im Herbst 2007 in einem Bachelor- oder Masterstudiengang an einer schweizerischen Universität eingeschrieben waren. Die Stichprobe wurde nach Zufallsprinzip aus den Daten generiert, die von den statistischen Diensten der Universitäten zur Verfügung gestellt wurden.

Wie bereits erwähnt, hat die Methodik gewisse Studierendekategorien aus der Population ausgeschlossen. Davon waren all diejenigen betroffen, die im Herbst 2007 in einem anderen System als Bachelor oder Master studierten (sprich Lizenziat oder Diplom). Zudem finden sich in der Umfragestichprobe keine Medizinstudierende im Masterstudium³⁶, da diese Studiengänge von den Medizinfakultäten im Herbst 2007 noch nicht angeboten wurden.

Während in einigen Universitäten quasi alle Studierenden bereits in einem Bachelor- oder Masterstudiengang eingeschrieben waren, war dieser Umstellungsprozess in anderen Hochschulen noch im Gang. Folgende Grafik zeigt die unterschiedlichen Situationen der Universitäten zum Zeitpunkt der Umfrage.

³⁵ Der Fragebogen ist einsehbar unter www.bolognareform.ch

³⁶ Im vorliegenden Bericht wird regelmässig die Variable Studienbereich verwendet. Die Kategorie Medizin und Pharmazie umfasst somit für das Bachelor-Studium Studierende sowohl der Medizin wie auch der Pharmazie; für die Masterstufe jedoch nur Pharmaziestudierende.

Grafik 2-1: Verhältnis zwischen Bachelor/Master-Studierenden und Lizenziat/Diplom-Studierenden **nach Universität im Herbstsemester 2007/08**

Die Stichprobe besteht aus 15% der immatrikulierten Studierenden, wo die Anteile der Bachelor- und Masterstudierenden als genügend erachtet wurden (ETHZ, UZH, UNIL, UNIGE, UniFR, UniBE, und Uni BS). Für die anderen Universitäten (EPFL, HSG, unilu, UniNE und USI) wurde der Stichprobenanteil auf 25% erhöht. Vor der Analyse der Resultate wurde für jede Universität eine Korrektur vorgenommen, damit diese ihr Originalgewicht in der antwortenden Population zurück erhielten.

Abbildung 2-2: Stichprobe

	GRUNDGESAMTHEIT Bachelor/Master	%-ANTEIL	UMFRAGEPOPULATION
EPFL	4095	25%	1024
ETHZ	8300	15%	1245
Uni BS	6557	15%	984
UniBE	6348	15%	952
UniFR	6373	15%	956
UNIGE	8590	15%	1289
UNIL	6553	15%	983
unilu	1762	25%	441
UniNE	2263	25%	566
HSG	4356	25%	1089
USI	1748	25%	437
UZH	7821	15%	1173
Total	64766	17%	11137

Erhebung durch Fragebogen

Der Fragebogen wurde am 1. März 2008 auf das Internet geschaltet.³⁷ Die betroffenen Studierenden wurden zuvor von ihrer Universität durch einen Versand an ihre offizielle Adresse kontaktiert. Der Brief, der von den Präsidentinnen der Studierendenverbände unterschrieben war, enthielt Informationen über die Umfrage wie auch die URL-Adresse des Fragebogens und den persönlichen Zugangscode.

³⁷ Die Forschungsgruppe möchte an dieser Stelle dem Informatikbeauftragten der Universität Genf, **Frédéric Radeff**, für die Erstellung und Bedienung des Online-Fragebogens dieses Projekts besonders danken. Dank seines unermüdligen Einsatzes und seiner Kompetenz konnten viele technische Schwierigkeiten vermieden oder überwunden werden.

Parallel dazu wurde von den Studierendenschaften an den Universitäten eine Kommunikations- und Werbeaktion in Form von Plakaten und einer E-Mail an alle Studierenden gestartet. Diese Aktionen hatten einerseits zum Ziel, die gesamte studentische Gemeinschaft über die Lancierung der Umfrage zu informieren und dieser somit maximale Sichtbarkeit zu geben, andererseits, die durch das Los bestimmten Studierenden aufzurufen, den Fragebogen zu beantworten.

Zwei Erinnerungsbriefe wurden, wieder per Post, den Studierenden zugeschickt, die am 11. und am 25. März noch nicht geantwortet hatten. Der Online-Fragebogen wurde schliesslich am Morgen des 7. April 2008 deaktiviert.

2.3 Umfragepopulation

Antwortrate

Die Antwortrate (brutto) belief sich total auf **47.5%**, bzw. 5350 Fragebögen, die von Studierenden geöffnet wurden.

Abbildung 2-3: Rücklauf der Antworten nach Universität

	Vollständige Fragebogen	Teilweise ausgefüllte Fragebogen	Total erhaltener Fragebogen	Anteil Antwortender %
EPFL	461	66	527	51.5%
ETHZ	506	82	588	47.2%
UniBE	477	70	547	50.6%
Uni BS	479	45	524	53.3%
UniFR	432	62	494	51.7%
UNIGE	511	79	590	45.8%
UNIL	421	50	471	47.9%
unilu	199	22	221	50.1%
UniNE	260	32	292	51.6%
HSG	325	48	373	34.3%
USI	135	35	170	38.9%
UZH	484	69	553	47.1%
Total	4690	660	5350	47.5%

Populationsstruktur und Repräsentativität

Die Repräsentativität der Populationsstruktur, die geantwortet hat, wurde anhand von 4 Kriterien überprüft: Universitätszugehörigkeit, Studienbereich gemäss SHIS, Geschlecht sowie Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses.

Die in diesem Bericht verwendeten strukturellen Variablen werden folgendermassen definiert:

- Universitätszugehörigkeit: Wie in der Einleitung erwähnt, handelt es sich hier um die zehn Schweizer Universitäten und die zwei Eidgenössischen Technischen Hochschulen Lausanne und Zürich.
- Studienbereich³⁸: dabei handelt es sich um die Übernahme der Oberbegriffe der Typologie des SHIS-Fächerkatalogs, der vom Bundesamt für Statistik für den Umgang mit Fragen betreffend Hochschulbildung erstellt wurde. Da die Bezeichnungen der Studienbereiche selbst erklärend sind, wird hier auf eine detaillierte Betrachtung der Studienfächer verzichtet, die die sieben Bereiche konstituieren. Es sei einzig darauf hingewiesen, dass die Literaturfächer zu den Geistes- und Sozialwissenschaften gehören und der Bereich Interdisziplinäre und Andere die Fächer Ökologie, Sport, Militärwissenschaften, interdisziplinäre und interfakultäre Fächer sowie Frauen- und Geschlechterforschung umfasst.
- Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses: Dieser wurde als Indikator ‚Nationalität‘ festgehalten, wobei nicht die offizielle Nationalität (durch den Pass definiert) dargestellt ist. Zudem wird dieser Typ Nationalität in der Auswertung in einer dichotomisierten Form gebraucht: *SchweizerIn/ AusländerIn*.

³⁸ Das Schweizerische Hochschulinformationssystem SHIS enthält 81 Studienfächer und fasst sie mittels gemeinsamer Kriterien in 20 Studienbereiche und 7 Studienbereichsgruppen zusammen. Im Rahmen dieser Umfrage haben wir uns an den 7 Studienbereichsgruppen orientiert. Zusätzlich Information erhältlich unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.informations.10405.html>

Abbildung 2-4: Populationsstruktur nach Universität

	GRUNDGESAMTHEIT ³⁹		STICHPROBE		ANTWORTENDE		
	(1)		Neugewichtung	(2)	Vor Bereinigung	(3)	ANTWORTENDE
	%		%		%		%
EPFL	6.2		9.1		9.9		6.7
ETHZ	12.6		11.0		11.0		12.5
UniBE	11.0		9.6		10.2		11.6
UniBs	10.0		8.7		9.8		11.1
UniFR	9.7		8.5		9.2		10.5
UNIGE	13.1		11.4		11.0		12.5
UNIL	10.0		8.7		8.8		10.0
unilu	2.7		3.9		4.1		2.8
UniNE	3.4		5.0		5.5		3.7
HSG	6.6		9.7		7.0		4.7
USI	2.7		3.9		3.2		2.2
UZH	11.9		10.4		10.3		11.7
Total	100.0		100.0		100.0		100.0

1 = Anteil der Universität in der Grundgesamtheit

2 = Gewichtung nach der Überrepräsentation der *kleinen* Universitäten

3 = Anteil der Universität an der Zahl der Antwortenden

4 = Bereinigter Anteil der *kleinen* Universitäten (Überrepräsentation wurde rückgängig gemacht)

In einem ersten Schritt erhielten diejenigen Universitäten eine stärkere Gewichtung, die nur über eine eingeschränkte Bachelor-/Masterpopulation verfügten, um die Antwortrate hinsichtlich der Feinanalyse genügend hoch zu halten. Das Gewicht dieser Universitäten wurde in der Stichprobe überrepräsentiert (Spalte 2 der obenstehenden Abbildung): EPFL, unilu, UniNE, HSG und USI haben daher in der Stichprobe mehr Gewicht erhalten gegenüber ihrem *realen* Gewicht.

In einem zweiten Schritt wurde ein **Berichtigungskriterium** angewandt, um die Überrepräsentation zu korrigieren. Nach der Berichtigung sieht man, dass das Gewicht der Universität (Spalte 4) ähnlich ist wie der proportionale Anteil an der Gesamtheit der Umfrage (Spalte 1), was eine gute Repräsentativität der Antwortenden garantiert.

Abbildung 2-5: Populationsstruktur nach Studienbereich

	GRUNDGESAMTHEIT		STICHPROBE		ANTWORTENDE	
	N	%	n	%	n	%
Geistes- und Sozialwissenschaften	20945	31.9	3417	30.3	1820	34.0
Wirtschaftswissenschaften	11759	17.9	2176	19.3	771	14.4
Recht	9226	14.1	1606	14.3	723	13.5
Exakte - und Naturwissenschaften	11802	18.0	1971	17.5	1035	19.3
Medizin und Pharmazie	2462	3.8	360	3.2	243	4.5
Technische Wissenschaften	7336	11.2	1401	12.4	580	10.9
Interdisz. und Andere	2097	3.2	337	3.0	178	3.3
Total	65627	100.0	11268	100.0	5350	100.0

Die grösste Variation kann bei den Wirtschaftswissenschaften festgestellt werden, die bei den Antwortenden leicht unterrepräsentiert sind (-4.9%).⁴⁰

Abbildung 2-6: Populationsstruktur nach Geschlecht

	GRUNDGESAMTHEIT		STICHPROBE		ANTWORTENDE	
	N	%	n	%	n	%
Frauen	32202	49.1	5397	47.9	2703	50.9
Männer	33425	50.9	5871	52.1	2605	49.1
Total	65627	100.0	11268	100.0	5308	100.0

³⁹ Als *Grundgesamtheit* wird hier die Referenzpopulation der Umfrage bezeichnet. Für diese Umfrage handelt es sich dabei um die Gesamtheit der Studierenden, die im Herbst 2007 in einem Bachelor- oder Master-Studiengang eingeschrieben waren.

⁴⁰ Dies ist auf die tiefste Antwortquote der HSG zurückzuführen, wo die Wirtschaftsstudierenden 76.4% der Studierendenschaft ausmachen.

Es haben weniger Männer als Frauen geantwortet. Dies ist ein relativ häufiges Phänomen in Meinungsumfragen. Die Differenz ist jedoch vernachlässigbar.

Abbildung 2-7: Populationsstruktur nach **Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses** (dichotomisiert **Schweiz/Ausland**)

	GRUNDGESAMTHEIT		STICHPROBE		ANTWORTENDE	
	N	%	n	%	n	%
<i>Schweiz</i>	52647	80.2	8979	79.7	4436	82.9
<i>Ausland</i>	12980	19.8	2289	20.3	914	17.1
Total	65627	100.0	11268	100.0	5350	100.0

Die *Schweizer* Studierenden weisen einen leicht höheren Beteiligungsgrad auf als die *ausländischen* Studierenden. Die Differenz bleibt allerdings im akzeptablen Rahmen, so dass die Gültigkeit der Interpretation der Resultate nicht tangiert wird.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der antwortende Teil der Umfragepopulation repräsentativ für die Population der Bachelor- und Masterstudierenden im Herbst 2007 ist, und zwar im Hinblick auf die Universitätszugehörigkeit, den Studienbereich, das Geschlecht und den Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses.

2.4 Die Population der Antwortenden

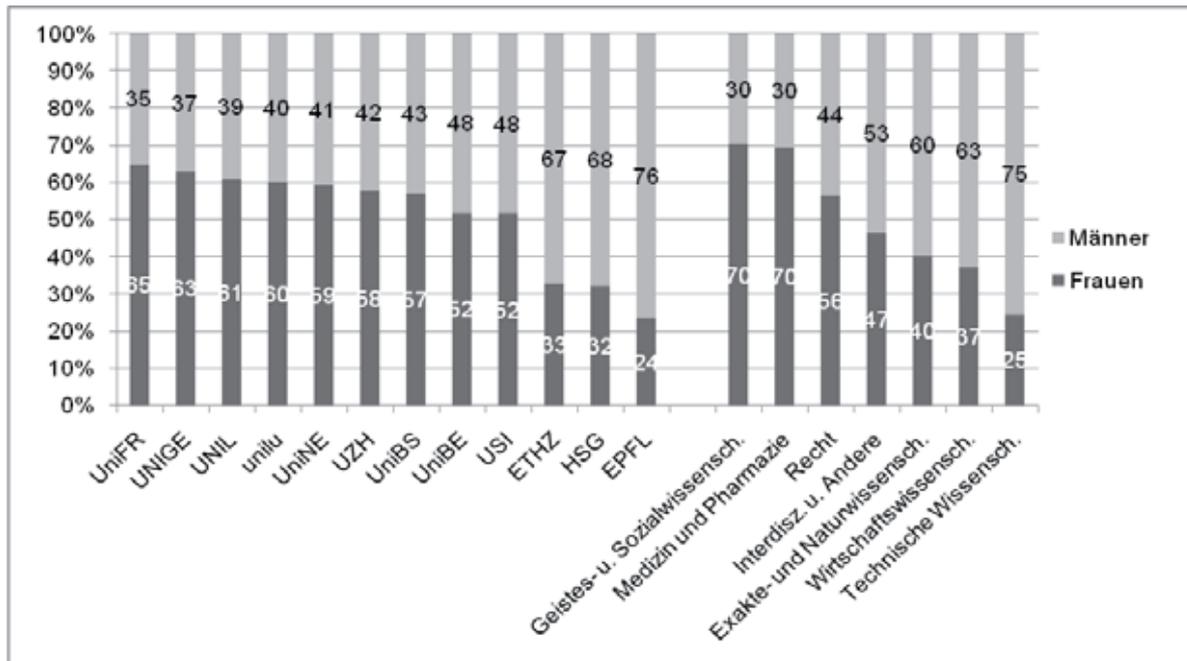
Anhand der **sozialen, kulturellen und ökonomischen Variablen**, die allgemein die Situation und Haltung der Studierenden in bzw. zu ihrem Studium prägen, wird in einem weiteren Schritt die Population der Antwortenden näher betrachtet. Dies ermöglicht es, die hier vorgestellten Ergebnisse anhand dieser Variablen zu beleuchten.

Abbildung 2-8: Populationsstruktur der Antwortenden nach **Universität** und **Studienbereich**⁴¹

	Geistes- u. Sozialwiss.	Wirtschaftswissensch.	Recht	Exakte - u. Naturwiss.	Med. und Pharma.	Technische Wissensch.	Interdisziplin. u. Andere	Total
EPFL	0 ₀	0 ₀	0 ₀	39 ₁₄₀	0 ₀	61 ₂₁₉	0 ₀	100 ₃₅₉
ETHZ	0 ₀	0 ₀	0 ₀	38 ₂₅₆	4 ₂₉	49 ₃₂₇	8 ₅₄	100 ₆₆₆
UniBE	40 ₂₅₁	16 ₁₀₁	17 ₁₀₅	17 ₁₀₈	4 ₂₆	0 ₀	5 ₂₉	100 ₆₂₀
Uni BS	37 ₂₁₈	11 ₆₆	13 ₇₉	20 ₁₁₇	14 ₈₂	0 ₀	6 ₃₃	100 ₅₉₅
UniFR	52 ₂₉₃	14 ₇₆	23 ₁₂₈	11 ₆₁	0 ₀	0 ₀	0 ₂	100 ₅₆₀
UNIGE	54 ₃₆₁	9 ₆₂	10 ₆₄	11 ₇₁	11 ₇₅	0 ₀	5 ₃₆	100 ₆₆₉
UNIL	41 ₂₂₀	21 ₁₁₀	19 ₁₀₃	14 ₇₆	0 ₂	0 ₀	4 ₂₃	100 ₅₃₄
unilu	45 ₆₇	0 ₀	55 ₈₃	0 ₀	0 ₀	0 ₀	0 ₀	100 ₁₅₀
UniNE	40 ₈₀	9 ₁₈	19 ₃₈	29 ₅₇	0 ₀	3 ₅	0 ₀	100 ₁₉₈
HSG	10 ₂₆	76 ₁₉₄	13 ₃₄	0 ₀	0 ₀	0 ₀	0 ₀	100 ₂₅₄
UZH	42 ₂₆₃	17 ₁₀₄	14 ₈₈	23 ₁₄₃	4 ₂₈	0 ₀	0 ₀	100 ₆₂₆
USI	36 ₄₂	34 ₃₉	0 ₀	4 ₅	0 ₀	26 ₃₀	0 ₀	100 ₁₁₆
Total	34 ₁₈₂₁	14 ₇₇₀	14 ₇₂₂	19 ₁₀₃₄	5 ₂₄₂	11 ₅₈₁	3 ₁₇₇	100 ₅₃₄₇

Diese Abbildung zeigt die unterschiedliche Zusammensetzung der Universitäten nach Studienbereich mit *Volluniversitäten* und eher *spezialisierten Universitäten*.

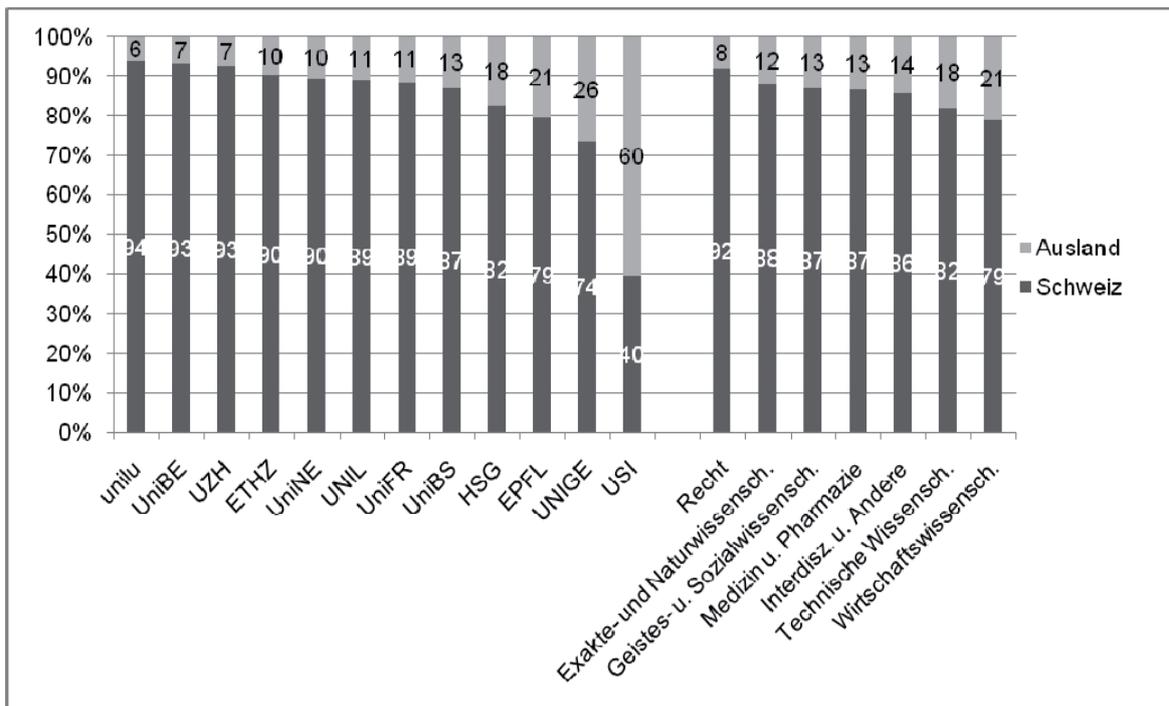
⁴¹ Die Prozentsätze pro Zeile sind **fett**, die realen Beträge *kursiv*.

Grafik 2-9*: Anteile Frauen/Männer nach **Universitäten** und **Studienbereiche** (in %)

* Um die Lesbarkeit der Daten zu vereinfachen wurden die abgebildeten Zahlen gerundet. Dies führt dazu, dass die Totale der einzelnen Serien variieren können. Diese Variation übersteigt jedoch meistens nicht 1% und ergibt manchmal Totalen zwischen 99% und 101%. Die Verfasser halten diesen Verlust an Präzision zugunsten der verbesserten Lesbarkeit für annehmbar.

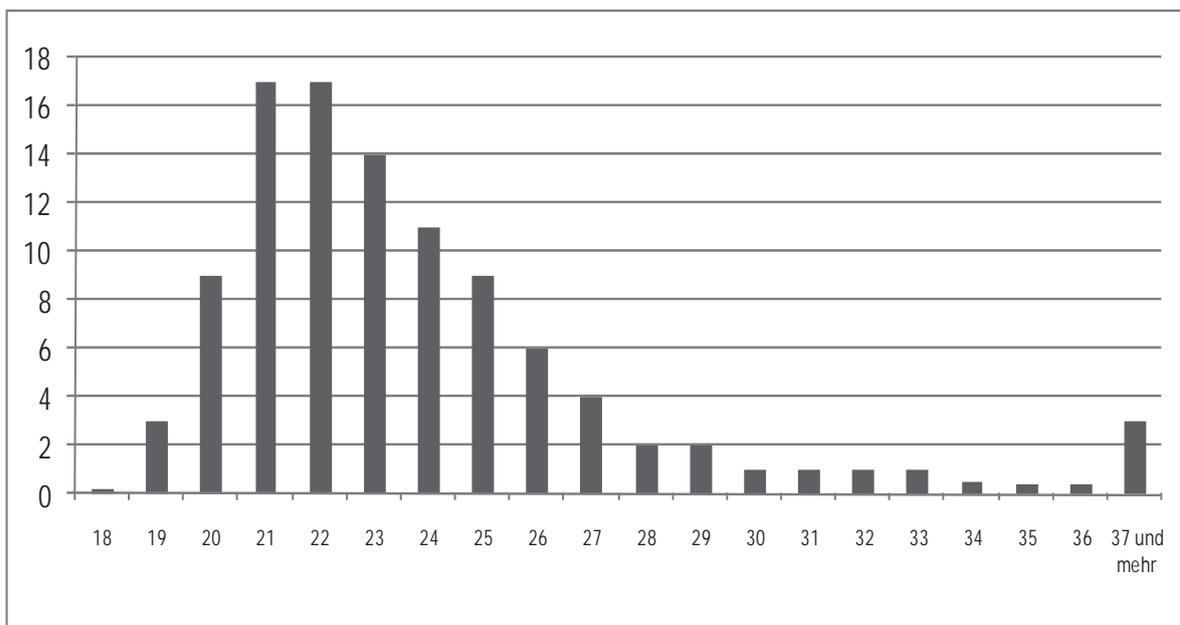
Die Unterschiede der jeweiligen Anteile von Frauen und Männern in den verschiedenen Studienbereichen und den verschiedenen Universitäten sind sehr ausgeprägt. Bei den Studienbereichen zeigen sich die grössten Unterschiede. Die festgestellten Unterschiede bei den Universitäten erklären sich ebenfalls durch die spezifische Zusammensetzung der Studienbereiche der jeweiligen Universität.

Grafik 2-10: Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses (Schweizer/Ausländer) nach Universitäten und Studienbereichen (in %)



Die Verteilung von *Schweizer* und *ausländischen* Studierenden in den verschiedenen Universitäten und Studienbereichen zeigt ebenfalls erhebliche Unterschiede. Bei den Universitäten sticht der atypische Charakter der USI hervor, mit ihren 60% Studierenden aus dem *Ausland*. Bei den Studienbereichen verzeichnen die Wirtschaftswissenschaften den höchsten Anteil (21%) ausländischer Maturitätsabschlüsse.

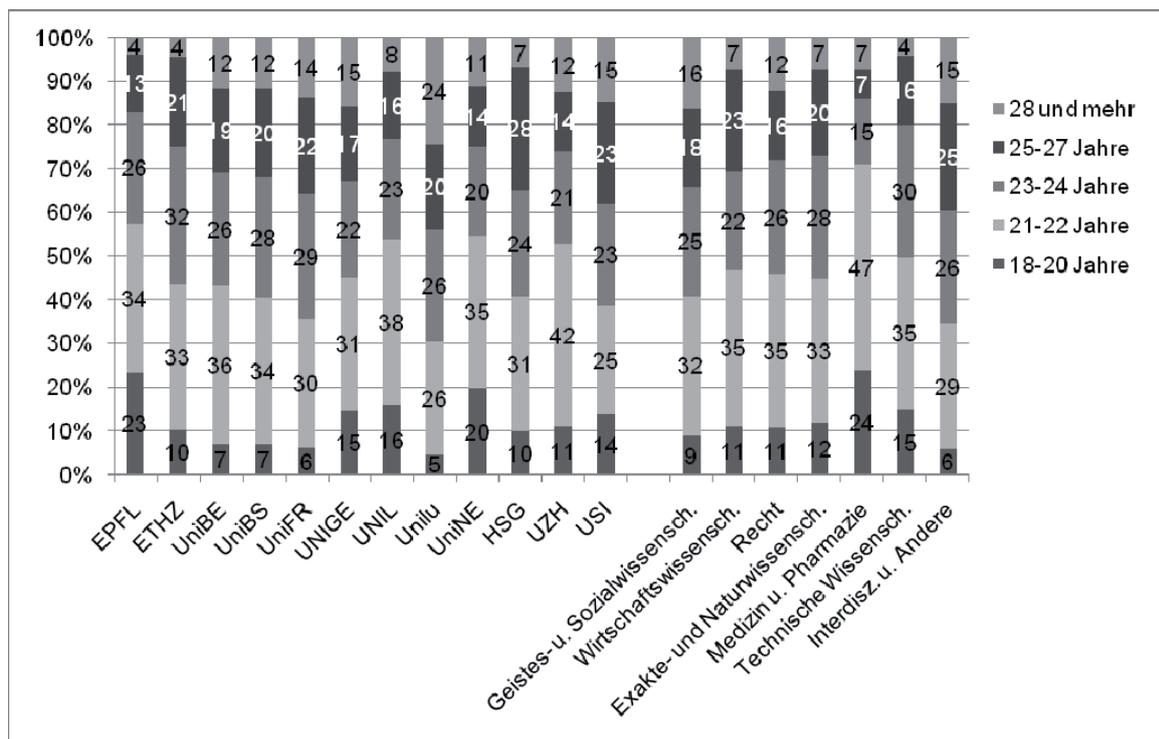
Grafik 2-11: Verteilung der antwortenden Population nach Alter (in %)



Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird das reale Alter in den Analysen häufig in codierter Form von Alterskategorien verwendet. Eine dieser Kategorisierungen zeigt, dass die antwortenden Studierenden zu 12% zwischen 18 und 20, zu 34% zwischen 21 und 22, zu 25% zwischen 23 und

24, zu 18% zwischen 25 und 27 und zu 11% über 28 Jahre alt sind.⁴² Diese gesamthafte Verteilung variiert jedoch je nach Universität und Studienbereich stark.

Grafik 2-12: Alterskategorien nach Universitäten und Studienbereichen (in %)



Soziokulturelle Herkunft, gemessen am Bildungsstand des Vaters

Der Bildungsstand des **Vaters**⁴³ der Studierenden ist ein anerkannter Indikator für die soziale Herkunft und wird in den meisten sozioökonomischen Untersuchungen systematisch gebraucht. Er ist besonders aussagekräftig, da er sowohl die **ökonomische Dimension** (der Bildungsstand des Vaters korreliert generell stark mit der ökonomischen Lage der Familie) als auch die **soziokulturelle Nähe** der Studierenden zur universitären Kultur umfasst, wobei letzteres wiederum als Faktor bekannt ist, der den Studienerfolg beeinflusst.

Abbildung 2-13: Zusammensetzung der antwortenden Population nach Bildungsstand des Vaters

	%
Wurde nicht eingeschult	1%
Obligatorische Schule	6%
Fachschule / Berufslehre	38%
Maturität / Abitur	8%
Universität / Hochschule	47%
Total	100%

Diese Zahlen zeigen eine starke soziokulturelle Ungleichverteilung, was den Bildungsstand des Vaters des/der Studierenden betrifft.⁴⁴ Die soziokulturelle Herkunft variiert leicht (Ausmass vernachlässigbar) zwischen den **Geschlechtern**: der Anteil Studenten, deren Vater einen universitären Abschluss hat (50%), ist leicht grösser als der der Studentinnen (46%).

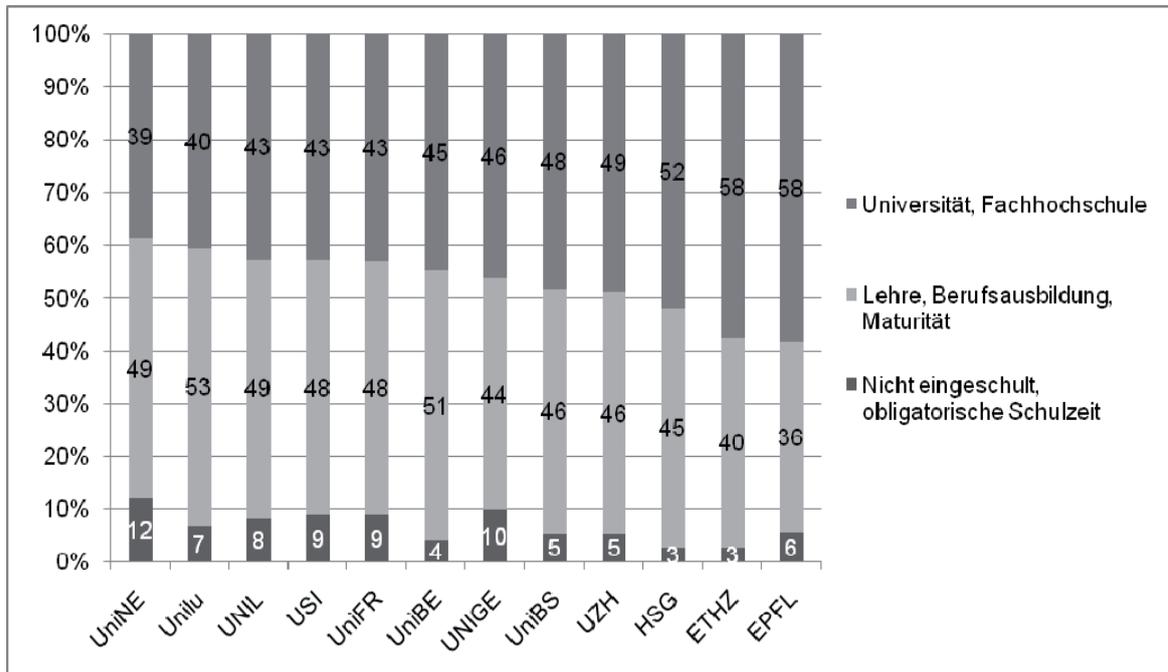
⁴² Aufgrund von Rundungen können die Ergebnisse im Text leicht von denen in der Grafik abweichen.

⁴³ Das gleiche gilt für das **Elternpaar**, welches aber den Nachteil birgt, dass die zu beachtenden Kategorien vervielfacht werden.

⁴⁴ Bezüglich des Bildungsstands des **Elternpaars** ist festzustellen, dass 25% der Studierenden Sohn/Tochter von Eltern sind, die beide eine Hochschulbildung erhalten haben. Zudem haben total 56% der Studierenden mindestens einen Elternteil, der über einen Tertiärabschluss verfügt. Am anderen Ende der Skala stehen die 10%, deren Eltern maximal die obligatorische Schule abgeschlossen haben.

Bedeutende Unterschiede in der soziokulturellen Zusammensetzung ergeben sich auch unter den einzelnen Universitäten, wie die unten stehende Grafik zeigt:

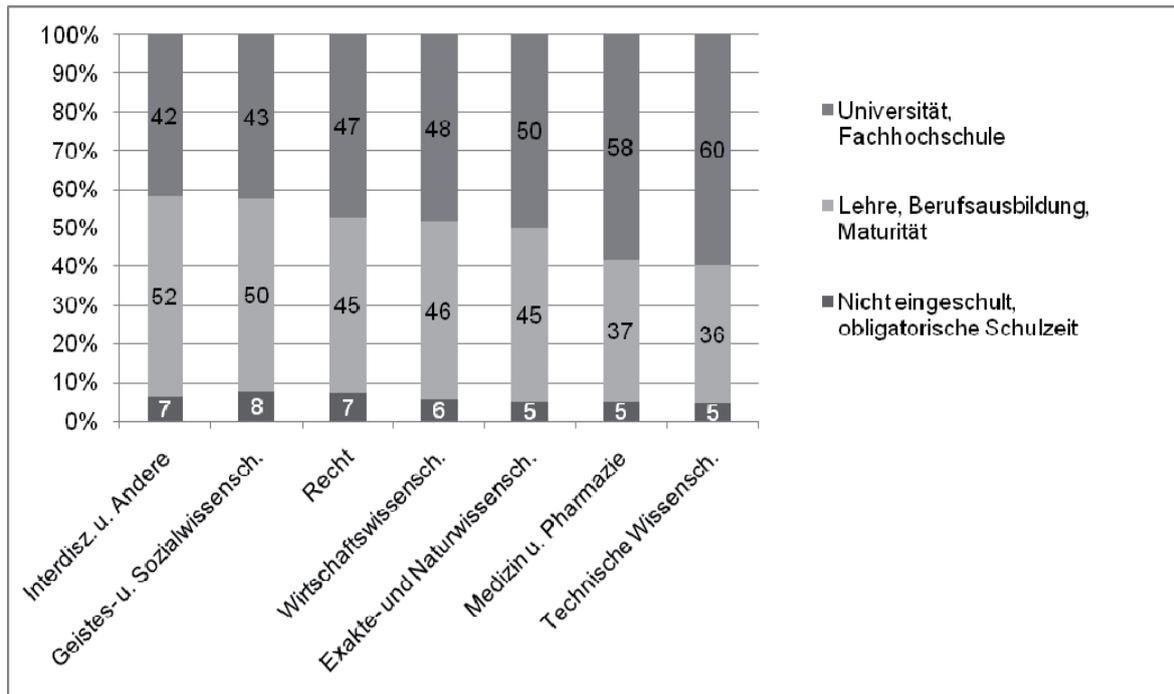
Grafik 2-14: Soziokulturelle Herkunft der Studierenden (Bildungsstand des Vaters) nach Universitäten (in%)



An der ETHZ und der HSG findet man den kleinsten Anteil Studierender (ca. 3%), deren Vater nicht eingeschult wurde oder seine Schulbildung nach der obligatorischen Schulzeit beendet hat. Umgekehrt gehören die UniNE (12%) und die UNIGE (10%) in diesem Punkt zu den Spitzenreiterinnen. Am anderen Ende der Skala findet man an der EPFL und der ETHZ (fast 58%) sowie an der HSG (52%) proportional am meisten Studierende, deren Eltern Akademiker sind. Das Verhältnis zwischen den zwei Extremen auf der soziokulturellen Skala definiert die beiden ETH und die HSG im Bezug auf die soziokulturelle Herkunft der Studierenden als die *elitärsten* Hochschulen.

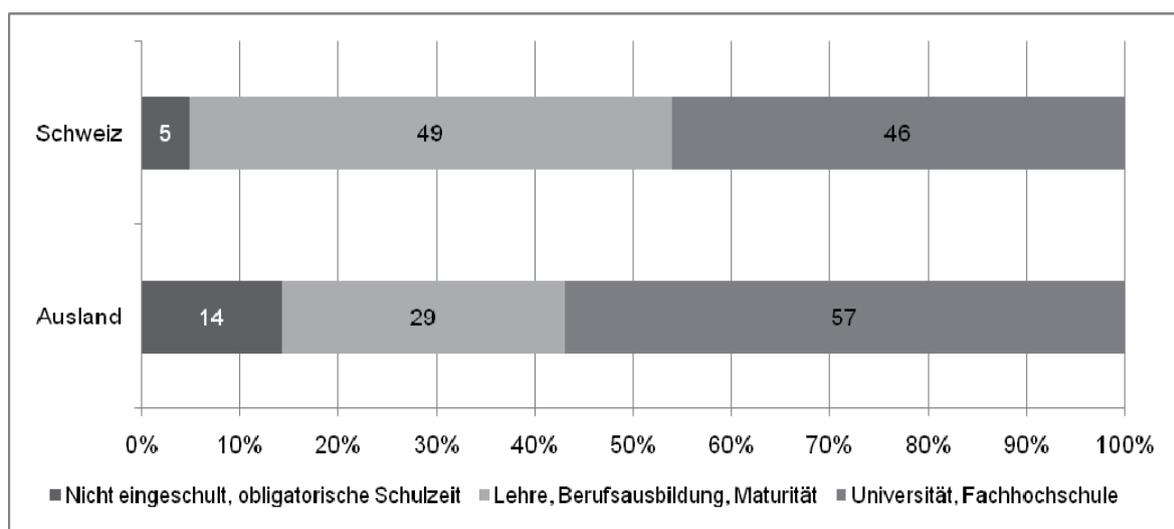
Hinsichtlich des Anteils Söhne/Töchter, deren Väter keine oder geringe Schulbildung haben, unterscheidet sich die EPFL jedoch klar von der ETHZ. In dieser soziokulturellen Kategorie ist die linguistische Variable entscheidend, weisen doch die Universitäten der Westschweiz und des Tessins zweimal mehr Studierende aus diesem Milieu auf.

Grafik 2-15: Soziokulturelle Herkunft der Studierenden (Bildungsstand des Vaters) nach Studienbereichen (in %)



Diese Grafik veranschaulicht die Unterschiede in Bezug auf die soziokulturelle Zusammensetzung der Studierendenschaft nach **Studienbereich**. Dabei wird ein Grossteil der Daten bezüglich inneruniversitärer Unterschiede abgedeckt, die zuvor aufgezeigt worden sind. Die Geistes- und Sozialwissenschaften haben den grössten Anteil Studierender, die aus einem Umfeld ohne oder nur mit geringer Schulbildung stammen (8%). Ausserdem verfügen sie über einen der geringsten Anteile Studierender, die Söhne/Töchter von Akademikern sind (43%). Im Gegensatz dazu besitzen die Technischen Wissenschaften den grössten Anteil an Akademikersöhnen/-töchtern (60%) und den kleinsten Prozentsatz an Studierenden, deren Vater maximal die obligatorische Schulpflicht absolviert hat (5%).

Grafik 2-16: Soziokulturelle Herkunft der Studierenden (Bildungsstand des Vaters), nach Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses (in %)



Eine bedeutende statistische Variation der soziokulturellen Herkunft der Studierenden besteht beim Ort des Erhalts des Maturitätszeugnisses: *Ausländer* sind relativ weniger häufig Sohn/Tochter eines Vaters mit einem mittleren Schulabschluss (Lehre und/oder Sekundarstufe II).

Die Datensätze zeigen keine grossen Unterschiede nach **Studienstufe** auf, wobei auf Masterstufe Studierende mit einem Vater mit keiner oder geringer Schulbildung (9%) etwas stärker repräsentiert sind als auf Bachelorstufe (6%).

Schliesslich bleibt anzumerken, dass Söhne/Töchter, deren Väter keine oder geringe Schulbildung haben, allgemein tendenziell **älter** sind als ihre KommilitonInnen.

Lebensstandard der Studierenden

Diese Studie beinhaltet Daten, die auf der **Selbstbeurteilung** ihres Lebensstandards durch die Studierenden beruhen. Diese Methode gilt gemeinhin als guter allgemeiner Indikator für die sozioökonomischen Bedingungen, unter denen die Studierenden ihr Studium absolvieren.

Abbildung 2-17: Beurteilung des **Lebensstandards** durch die Studierenden

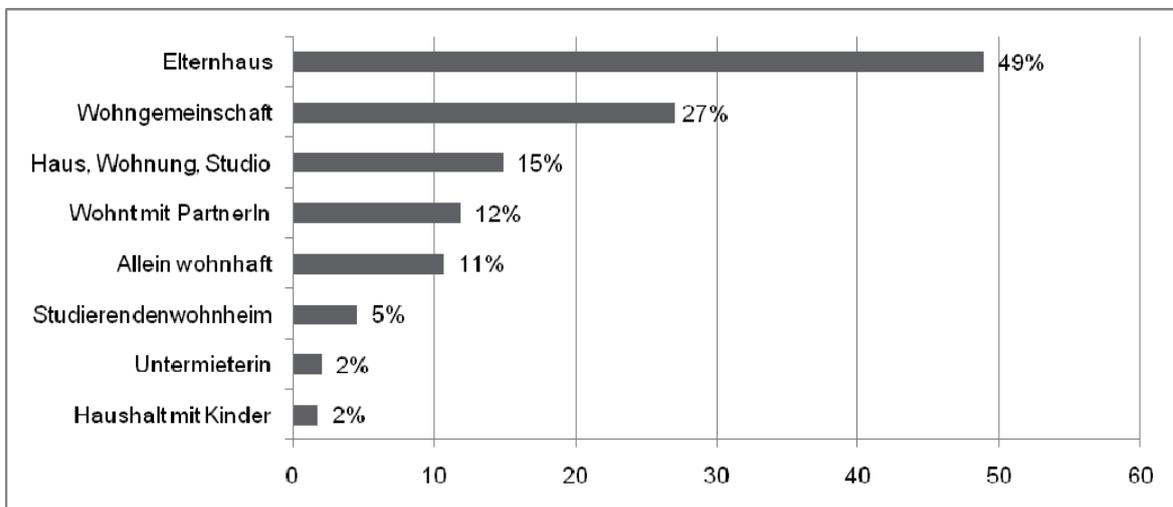
	%
Ideal	20%
Ziemlich günstig	44%
Akzeptabel	24%
Schwierig/Mittelmässig	12%
Total	100%

Die Mehrheit der Studierenden beurteilt ihren Lebensstandard positiv (*ideal* oder *ziemlich günstig*), während 12% unter *mittelmässigen* oder *schwierigen* Bedingungen studiert und jeder Fünfte den eigenen Lebensstandard als *akzeptabel* definiert.

Diese Beurteilung variiert deutlich nach Universität und Studienbereich. Die Unterschiede verweisen auf die oben erwähnte soziokulturelle Zusammensetzung der Universitäten und Studienbereiche.

Die Beurteilung des Lebensstandards variiert ausserdem deutlich in Bezug darauf, ob der Abschluss der Sekundarstufe II in der Schweiz oder im Ausland erfolgt ist: *Ausländer* beurteilen proportional häufiger ihren Lebensstandard als *schwierig* (16% gegenüber 11%). Desgleichen bezeichnen nur 15% von ihnen den Lebensstandard als *ideal*, gegenüber 21% der *Schweizer*.

Grafik 2-18: Wohnform der Studierenden⁴⁵ (in %)

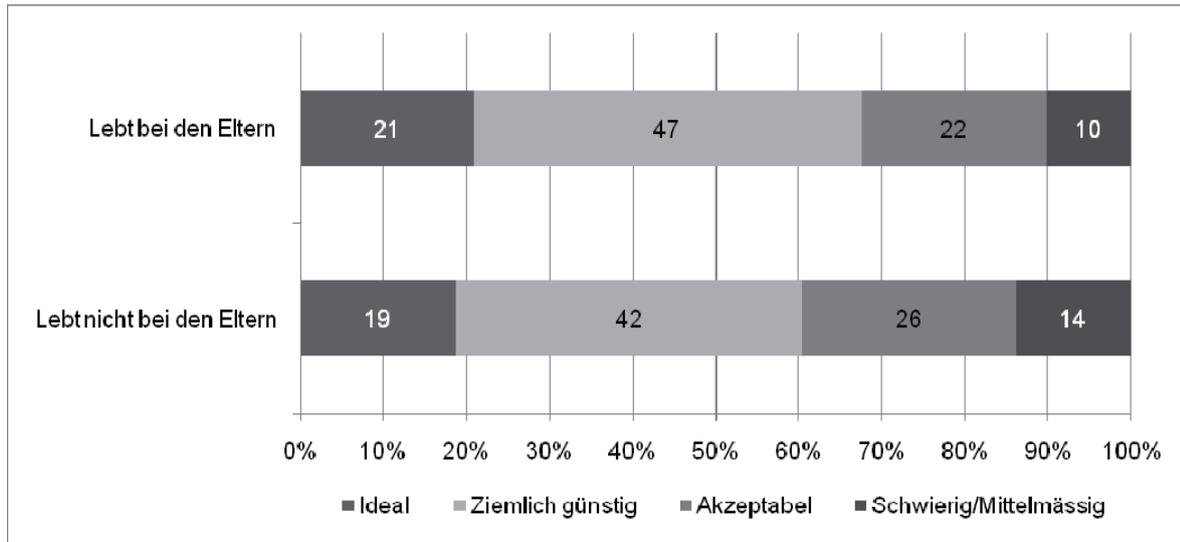


Fast die Hälfte der Studierenden lebt bei den Eltern (49%), während die Wohngemeinschaft mit 27% an zweiter Stelle folgt. 5% der Studierenden geben an, in einem Studierendenwohnheim zu wohnen.

Zieht man den Bildungsstand des **Elternpaars** in Betracht, so stellt man fest, dass Söhne/Töchter von Eltern mit einem mittleren Bildungsstand proportional häufiger im Elternhaus wohnen als Studierende aus einem höheren oder niedrigeren sozialen Milieu.

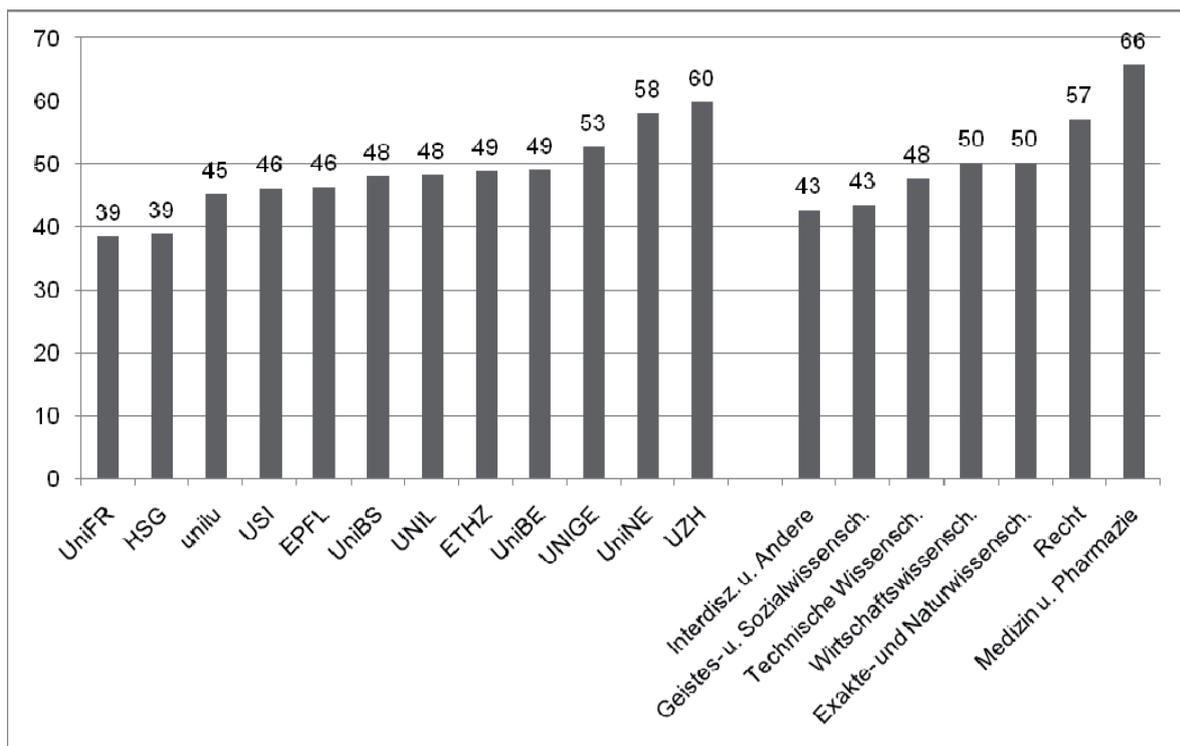
⁴⁵ Da die Studierenden mehr als nur eine Möglichkeit ankreuzen konnten, übersteigt das Total 100%.

Grafik 2-19: Beurteilung des **Lebensstandards** nach Angabe **lebt bei den Eltern** (in %)



Es gilt anzumerken, dass jene Studierenden, die im Elternhaus leben, eine im Allgemeinen positivere Beurteilung ihres Lebensstandards abgeben.⁴⁶

Grafik 2-20: Anteile der Studierenden, die **bei den Eltern leben**, nach Universität und Studienbereich (in %)



Der Anteil der im Elternhaus lebenden Studierenden variiert deutlich je nach Universität und Studienbereich. Diese Zahlen werden teilweise durch den Anteil an *ausländischen* Studierenden beeinflusst.

⁴⁶ Diese Aussage wird etwas abgeschwächt bei den Studierenden, die nicht bei den Eltern wohnen und deren soziokulturelle Herkunft die höchste ist.

Finanzielle Unterstützung durch die Eltern

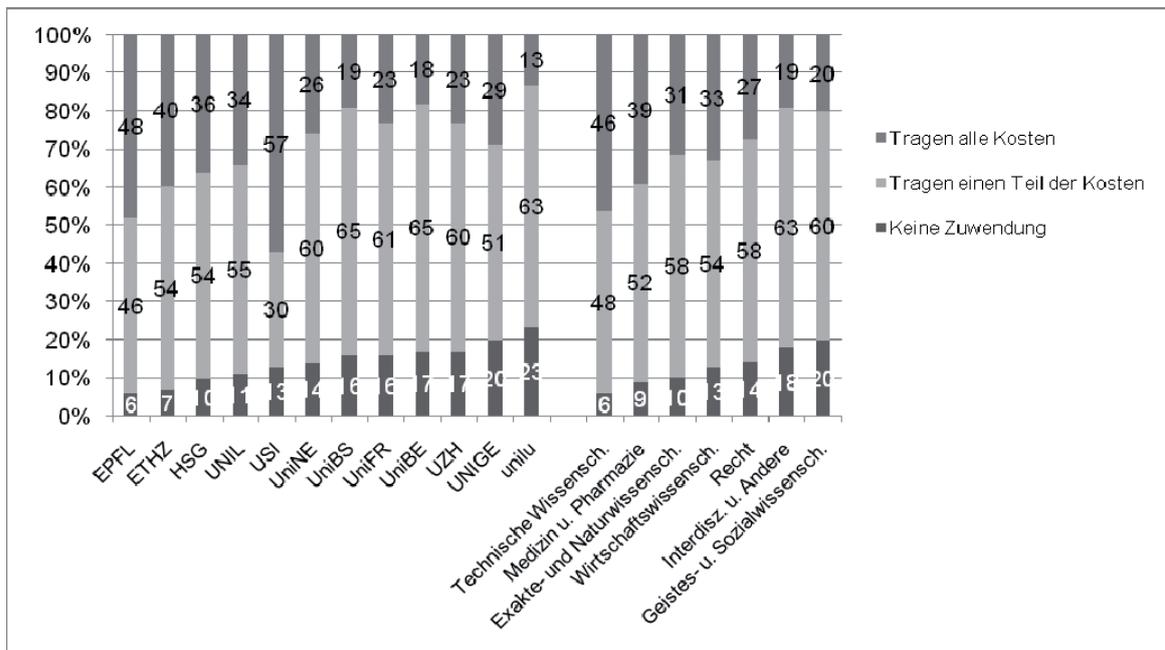
Abbildung 2-21: Elternanteil an den Ausgaben

	%
Eltern bezahlen alle Ausgaben	29%
Eltern bezahlen einen Teil der Ausgaben	57%
Eltern bezahlen nichts.	14%
Total	100%

Fast 60% der Studierenden erhalten teilweise finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern, bei fast einem Drittel werden alle Ausgaben von den Eltern übernommen, und 14% erhalten überhaupt keine finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern.

Grosse Unterschiede betreffend elterlicher Unterstützung bestehen auch zwischen den Universitäten und den Studienbereichen.

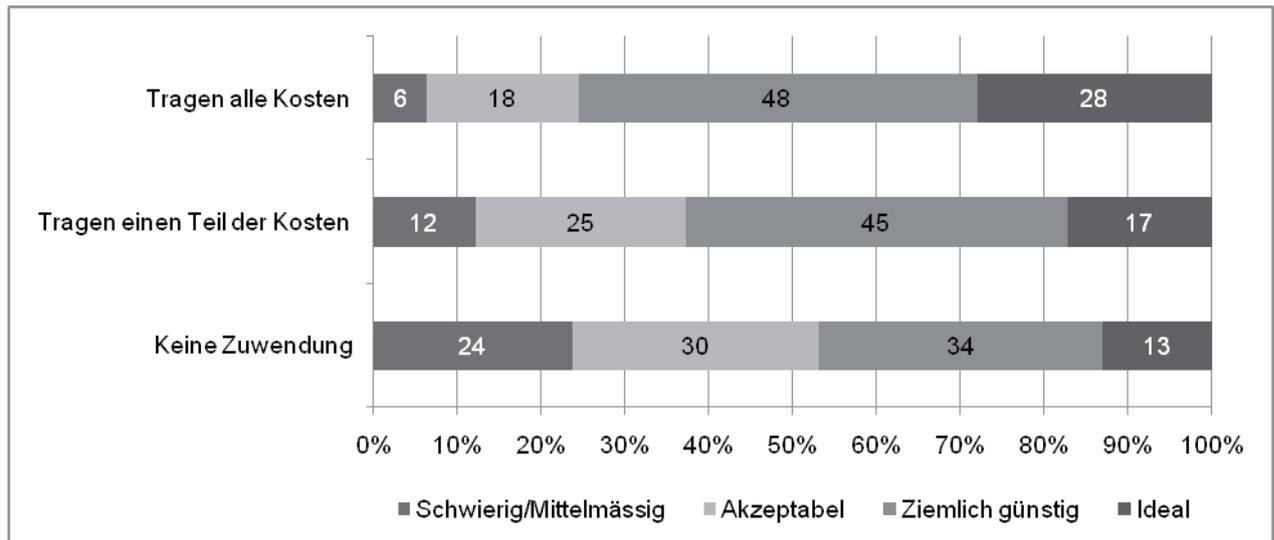
Abbildung 2-22: Art der elterlichen finanziellen Zuwendung nach Universität und Studienbereich (in %)



Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften (20%) und Interdisziplinäre (18%) bilden die grössten Anteile der Studierenden, die keine finanzielle elterliche Unterstützung erhalten. Im Gegensatz dazu werden die Ausgaben der Studierenden der Technischen Wissenschaften (46%), Medizin und Pharmazie (39%) häufiger ganz von den Eltern übernommen.

Die beiden ETH und die HSG besitzen die kleinsten Anteile an Studierenden, die keine finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern erhalten, während sie – nach der USI – die grössten Anteile Studierender haben, deren Ausgaben vollständig von den Eltern gedeckt werden. Die Angaben der USI sind offensichtlich stark von dem erheblichen Anteil an *Ausländern* (60%) beeinflusst.

Grafik 2-23: Beurteilung des **Lebensstandards** in Bezug auf **elterliche finanzielle Zuwendungen** (in %)



Diese Grafik zeigt die starke Verbindung zwischen dem Grad elterlicher Unterstützung und der Beurteilung des Lebensstandards. Studierende, die finanziell von ihren Eltern unabhängig sind, bezeichnen ihren Lebensstandard zwischen *schwierig/mittelmässig* und *akzeptabel*, während jene, die teilweise unterstützt werden, *akzeptabel* oder *ziemlich günstig* angeben und jene, deren Ausgaben vollständig von den Eltern gedeckt werden, *ziemlich günstig* oder *ideal* angeben.

Die Beurteilung des Lebensstandards durch die Studierenden kann – neben der finanziellen Situation an sich – auch andere Erleichterungen umfassen, die das Leben im Elternhaus im Allgemeinen mit sich bringt (wie z.B. die Ausübung von Haushaltspflichten – gemeinsam oder durch andere).

Ausübung einer Erwerbstätigkeit

Abbildung 2-24: Erwerbstätigkeit (“Gehen Sie parallel zu Ihrem Studium einer **Erwerbstätigkeit** nach?”)

	%
Nein, ich gehe keiner Erwerbstätigkeit nach	28%
Ja, aber unregelmässig (befristete Einsätze, Ferienjobs usw.)	40%
Ja, regelmässig	32%
Total	100%

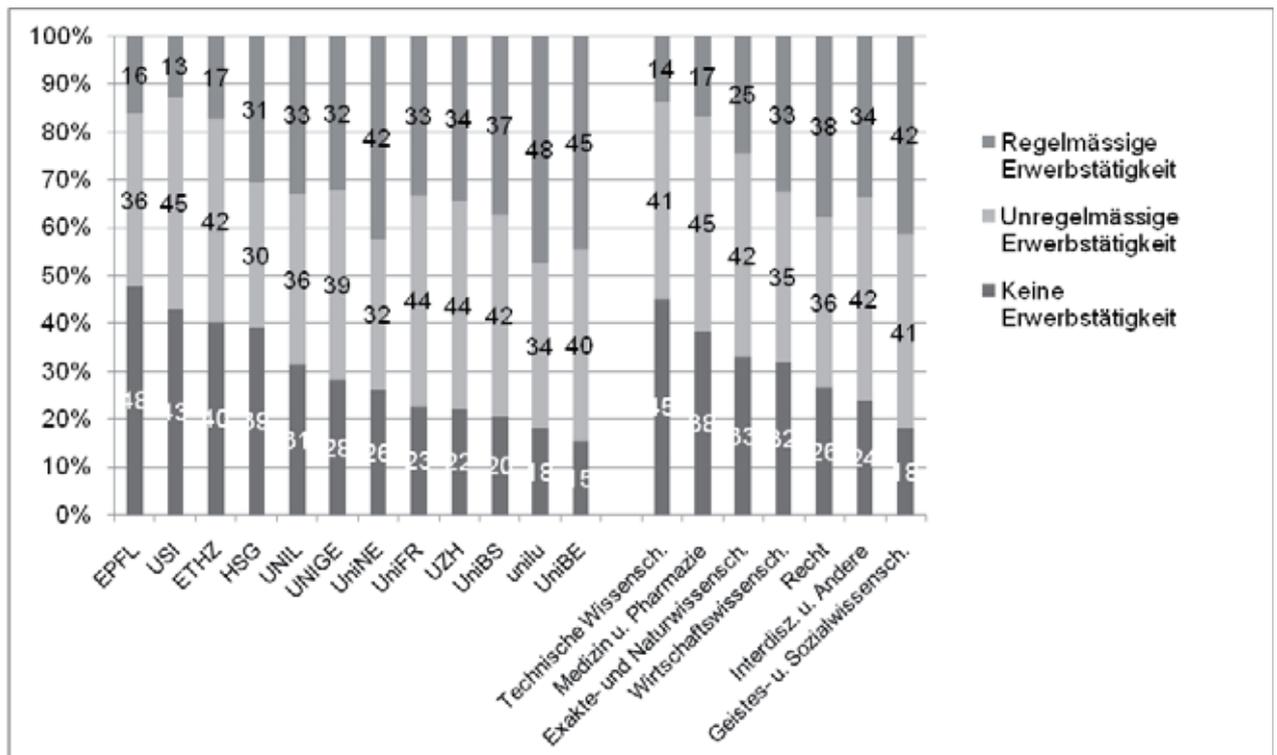
72% der Studierenden üben eine bezahlte Tätigkeit parallel zu ihrem Studium aus: fast 40% sind episodisch erwerbstätig (befristete Anstellungen), und etwas mehr als 30% gehen durch das Jahr hindurch einer regelmässigen Erwerbstätigkeit nach.

Abbildung 2-25: %-Anteil der Studierenden nach ihren **wöchentlichen Erwerbsarbeitsstunden**⁴⁷

Stunden	0.1 bis 5	5.1 bis 10	10.1 bis 15	15.1 bis 20	20.1 bis 25	25.1 und mehr
% erwerbstätiger Studierender	12.5%	36.3%	20.2%	18.5%	5.5%	7.0%

Die Studierenden, die einer regelmässigen Erwerbsarbeit nachgehen, arbeiten im Durchschnitt 13.4 Stunden pro Woche dafür, und fast die Hälfte der Studierenden arbeitet zwischen 1 und 10 Stunden pro Woche.

⁴⁷ Diese Frage mussten nur diejenigen Studierenden beantworten, die einer **regelmässigen** Erwerbstätigkeit nachgehen.

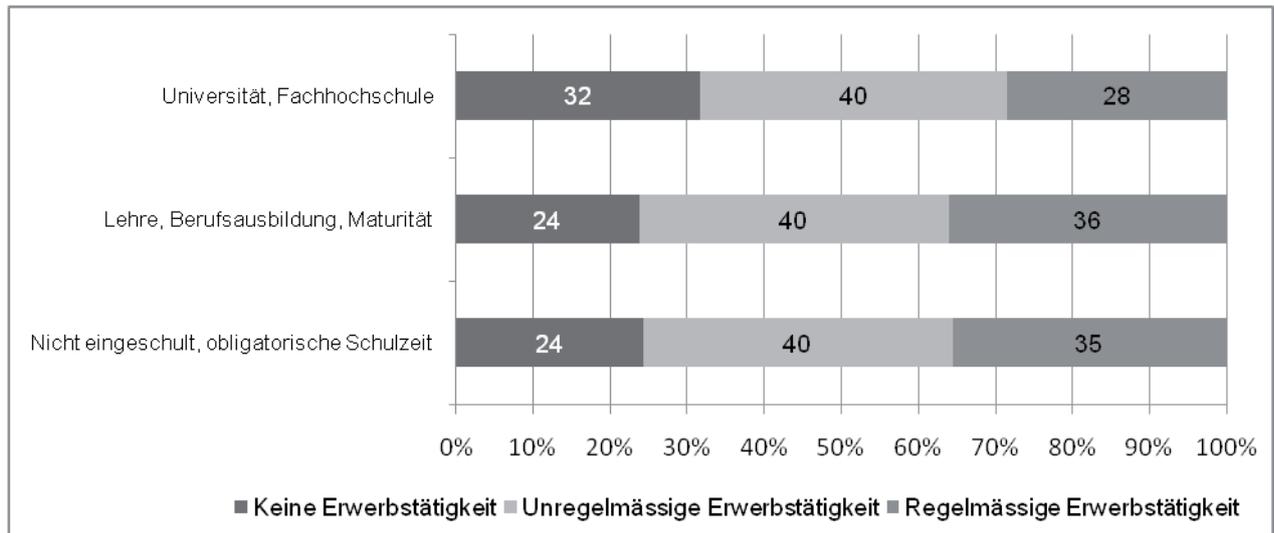
Grafik 2-26: Ausübung einer **Erwerbstätigkeit** nach Universität und Studienbereich (in %)

Die Ausübung einer Erwerbstätigkeit variiert erheblich je nach Studienbereich. In den Technischen Wissenschaften findet man den kleinsten Anteil (55%) parallel zum Studium arbeitender Studierender, wobei nur 14% einem regelmässigen Erwerb nachgehen. Es folgen die Medizin und die Pharmazie (38% ohne irgendeine und 17% mit regelmässiger Erwerbstätigkeit) sowie die Exakten und die Naturwissenschaften (33% ohne irgendeine und 25% mit regelmässiger Erwerbstätigkeit). Am Ende der Skala befinden sich die Geistes- und Sozialwissenschaften, die den kleinsten Anteil Studierender aufweisen, die nicht parallel zum Studium arbeiten (18%), und den grössten Anteil an regelmässig erwerbstätigen Studierenden (42%).

Diese Variationen decken sich einmal mehr mit den die soziokulturelle Zusammensetzung der Studienbereiche betreffenden. Die Unterschiede zwischen Söhnen/Töchtern von Akademikern (Bildungsstand des **Vaters**) und den anderen soziokulturellen Kategorien sind beträchtlich. Unterschiede zwischen mittleren und niedrigen soziokulturellen Kategorien sind hingegen kaum vorhanden. Söhne/Töchter aus höheren soziokulturellen Kategorien bilden einen proportional grösseren Anteil der nicht erwerbstätigen Studierenden (fast 32%, gegenüber 24% in den anderen Kategorien). Sie gehen auch weniger häufig einer regelmässigen Erwerbstätigkeit nach (28%, gegenüber 36% für die Kinder nicht oder kurz eingeschulter Väter oder von Vätern mit einem Maturitätsabschluss).

Die Unterschiede nach **Universität** sind ebenfalls sehr deutlich. Die soziale Zusammensetzung der Universitäten scheinen die Unterschiede nach Fachbereichen zu widerspiegeln.

Grafik 2-27: Erwerbstätigkeit der Studierenden nach **soziokultureller Herkunft** (Bildungsstand des Vaters) (in %)



Bedeutende Unterschiede existieren in Bezug auf das **Geschlecht** der Studierenden: Frauen gehen mit 37% häufiger einer regelmässigen Erwerbstätigkeit nach als Männer (27%). Nur eine von vier Frauen (25%) arbeitet nicht parallel zum Studium, während es bei den Männern 37% sind. Zudem gilt dieser Unterschied für alle soziokulturellen Kategorien.

Die Unterschiede nach **Studienstufe** sind wenig bedeutend: Masterstudierende gehen proportional leicht häufiger einer regelmässigen Erwerbstätigkeit nach als ihre Bachelorkommilitonen (35% gegenüber 32%).

3. Modes de financement, bourses et allocations d'études

En Suisse, le paysage des bourses et des allocations est loin d'être homogène puisque la compétence d'accorder des aides à la formation incombe aux cantons, le rôle de la Confédération consistant essentiellement à fournir des subventions. Par conséquent, les pratiques sont extrêmement variées : certains cantons favorisant les bourses, d'autres les prêts d'études, d'autres encore un mélange de ces deux types d'aide à la formation.

Les montants, ainsi que le nombre de personnes pouvant prétendre à une bourse, varient également fortement.⁴⁸ Dans le but d'harmoniser un minimum ces diverses pratiques, différentes initiatives ont vu le jour, tant au niveau parlementaire qu'extra-parlementaire, par exemple sous la forme du récent concordat adopté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).⁴⁹

Au niveau européen, les ministres de l'éducation soutiennent que les étudiant-e-s devraient pouvoir effectuer leurs études sans obstacles liés à leur origine sociale ou à leur condition économique.⁵⁰ Les bourses font partie des facteurs fondamentaux de promotion de l'égalité des chances et le communiqué de Leuven et Louvain-la-Neuve a encore insisté sur ce point.⁵¹

Le présent chapitre analyse les données relatives aux réponses des étudiant-e-s, en fonction du fait qu'ils soient ou non au bénéfice d'une bourse ou allocation d'études⁵² et en fonction des variables indépendantes pertinentes.

Sur décision des mandataires de l'enquête, la question sur les bourses et allocations posée aux étudiant-e-s se limitait à demander s'ils disposaient ou pas de ces sources de financement, sans indication du montant de celles-ci. Les étudiant-e-s n'ont pas eu non plus à chiffrer le montant du revenu du groupe familial, ni de leur budget, ni le revenu de l'activité rémunérée exercée.

⁴⁸ Pour de plus amples informations sur les aides à la formation par canton, cf. la dernière publication de l'OFS à ce sujet : *Kantonale Stipendien und Darlehen 2007/ Bourses et prêts d'études cantonales 2007*. Neuchâtel : OFS, 2008, disponible sur : www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infoteh/publ.Document.113361.pdf

⁴⁹ La CDIP a approuvé le 18 juin 2009 un concordat sur les bourses d'études. Elle définit ainsi, pour la première fois, un ensemble de normes valables dans ce domaine pour toute la Suisse. Les cantons peuvent dès maintenant décider de ratifier cet accord.

⁵⁰ Cf. par exemple point 2.18 du Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Londres, 18 Mai 2007, disponible sur : <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/> → Document Library.

⁵¹ Points 9 et 19 du Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 29 avril 2009, disponible sur : www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf

⁵² Bourses et allocations d'études sont ici comprises comme toute aide financière, **non remboursable**, reçue par l'étudiant-e ou ses parents dans le but de contribuer au financement de la formation.

3.1 Modes de financement

Ainsi que nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, le soutien des parents est un élément important de la situation des étudiant-e-s. La plupart du temps, ces dernier-e-s bénéficient d'une **contribution parentale** (partielle ou totale) au financement de leurs études. Mais, pour importante qu'elle soit, cette contribution n'est pas la seule en jeu, loin de là. Le tableau suivant nous indique quelles sont les autres sources de financement des études dont bénéficient les étudiant-e-s.

Tableau 3-1: Modes de financement des études : « Mis à part vos parents/famille proche, de quelles sources de financement disposez-vous ? » (plusieurs réponses possibles) en fonction de la contribution financière des parents

Source de financement	%	n	Etudiant-e-s dont les parents...		
			...ne paient aucune dépense	...paient une partie des dépenses	...paient toutes les dépenses
Aucune autre source de financement	14.0%	747	7.0%	9.8%	38.8%
Revenu du conjoint-e	6.5%	317	22.5%	4.9%	1.5%
Activité rémunérée	60.0%	3210	59.6%	75.2%	39.0%
Bourse ou allocation d'études	14.3%	760	27.8%	14.9%	9.6%
Prêt étudiant	3.4%	179	6.6%	4.7%	1.7%
Economies personnelles	48.2%	2577	38.9%	55.9%	46.7%
Autres	6.0%	320	10.4%	6.4%	4.8%

Ainsi, 14% des répondant-e-s ne mentionnent aucune autre source de financement des études que **la contribution parentale**. Les deux sources, de loin, les plus fréquemment citées sont **l'activité rémunérée** et les **économies personnelles**⁵³, 14.3% des répondant-e-s déclarent être au bénéfice d'une **Bourse ou allocation d'études**. Les prêts étudiants, les revenus du conjoint-e et les autres sources de financement occupent une place plus marginale.

Dans leur grande majorité, les étudiant-e-s combinent **différentes sources de financement**. Seuls 18.5% d'entre eux ne bénéficient que d'une seule source.⁵⁴ Tous répondant-e-s confondus, plus de 40% des étudiant-e-s mentionnent deux sources de financement. Presqu'autant en déclarent plus de deux. Il est clair que la participante financière des parents joue un rôle sur la distribution de cette variable. Près de la moitié des étudiant-e-s qui ne reçoivent aucune aide parentale déclarent disposer d'une seule source de financement.⁵⁵ Par contre, lorsqu'ils/elles bénéficient d'une aide parentale partielle, les plus grandes proportions se portent sur deux ou trois sources de financement (aide parentale incluse). Enfin, 30.4% des étudiant-e-s dont les parents prennent en charge toutes les dépenses liées aux études, se limitent à cette seule source de financement.

Les petites incohérences touchant au nombre de sources de financement déclarée proviennent en très grande partie d'une interprétation différente de l'item *aucune autre source de financement*. Pour certains étudiant-e-s, la catégorie **autre source** n'inclut pas, outre l'aide parentale, ni les économies personnelles, ni le revenu de l'activité rémunérée.

⁵³ Il manque évidemment, pour se faire une idée précise des poids respectifs de ces diverses sources, les montants auxquels elles sont liées. Ces questions n'ont pas été posées. On peut imaginer que les montants générés par l'activité rémunérée sont plus importants que ceux provenant des économies des étudiant-e-s.

A relever en parallèle que la catégorie d'étudiant-e-s qui mentionne le moins souvent des *économies personnelles* est celle dont les parents *ne paient aucune dépense*.

⁵⁴ Parmi ces 959 répondant-e-s, nous trouvons 590 dont la seule source de financement provient des parents, 152 d'une activité rémunérée, 62 des revenus du conjoint-e, 61 d'une bourse ou d'une allocation, 52 des économies personnelles, 39 d'une autre source et 2 d'un prêt étudiant.

⁵⁵ Ils représentent 325 répondant-e-s, dont la seule source de financement est : l'activité rémunérée pour 42.2% (137) d'entre eux, une Bourse ou une allocation pour 17.8% (58), les revenus du conjoint-e pour 16.9% (55), les économies personnelles pour 15.1% (49), les prêts étudiants pour 0.6% (2) et d'autres sources de financement pour 7.4% (24).

Tableau 3-2 : Nombre de sources de financement, aide parentale incluse, en fonction du degré de l'aide parentale

Nombre de sources de financement	% parmi la population répondante	effectifs population répondante	% d'étudiant-e-s dont les parents...		
			...ne paient aucune dépense	...paient une partie des dépenses	...paient toutes les dépenses
1	18.5%	959	47.0%	4.7%	30.4%
2	42.5%	2206	38.0%	43.3%	43.9%
3	33.2%	1724	12.5%	43.5%	23.3%
4	5.1%	262	2.5%	7.1%	2.3%
5	0.8%	40	0.1%	1.3%	0.1%
6	0.0%	2	0.0%	0.1%	0.0%
Total	100%	5193	100% (n=690)	100% (n=2952)	100% (n=1487)

En matière de sources de financement, les étudiant-e-s pratiquent souvent la diversification et ces variables reviendront régulièrement au fil des différents chapitres. Celui-ci traite essentiellement des étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études, une des mesures que les collectivités mettent en place afin de lutter en faveur de l'**égalité des chances à la formation**.

3.2 Bénéficiaires de Bourses ou d'une allocation d'études

La sous-population⁵⁶, dont nous allons ici dessiner le profil, est composée des 760 répondant-e-s qui ont coché l'item *Bourse ou allocation d'études* à la question *De quelles sources de financement disposez-vous ?* En reprenant la variable relative au **nombre de sources de financement** disponibles, on constate que les étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou d'une allocation d'études disposent, en moyenne, d'une source de financement en plus que les autres, comme le tableau ci-dessous l'indique.

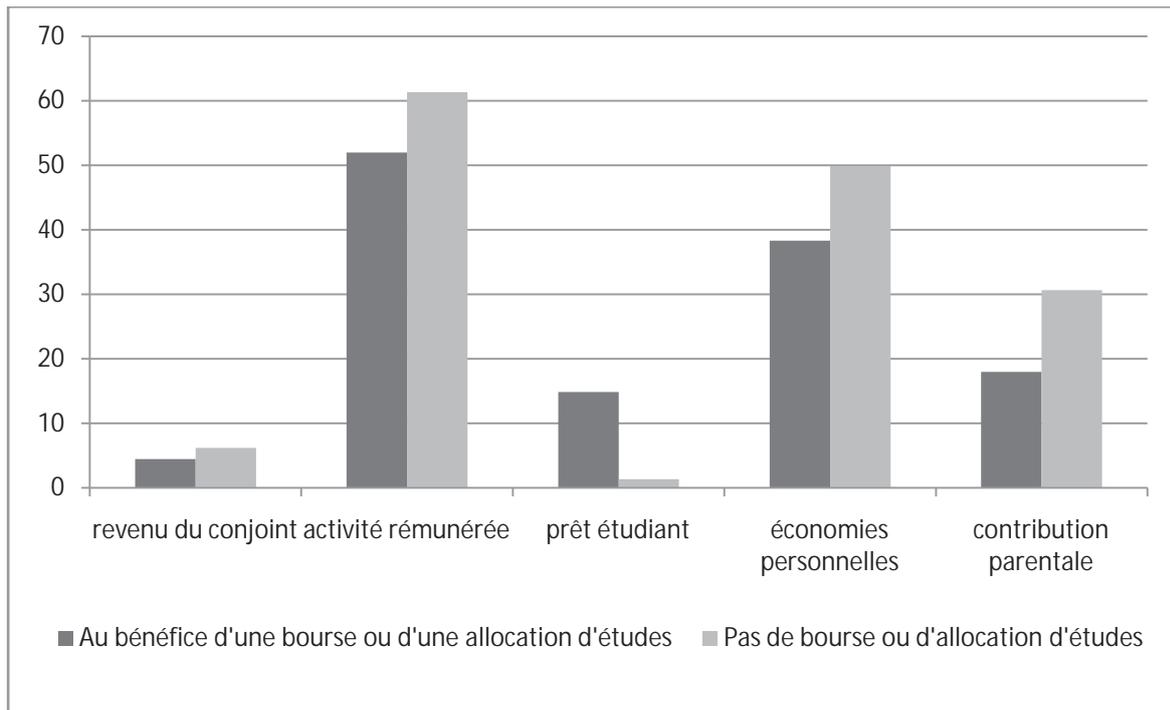
Tableau 3-3 : Nombre de sources de financement des études disponibles en fonction du bénéfice (ou non) d'une Bourse ou d'une allocation d'études

Nombre de sources de financement disponibles	% parmi les étudiants bénéficiant d'une Bourse ou d'une allocation d'études	% parmi les étudiants ne bénéficiant pas d'une Bourse ou d'une allocation d'études
1	8.0%	20.3%
2	27.8%	45.0%
3	37.9%	32.3%
4	20.8%	2.3%
5	5.1%	0.0%
6	0.3%	0.0%
Total	100% (n=759)	100% (n=4401)

Comme on le constate dans le graphique 3-4, à l'exception des **prêts étudiants** (qu'ils utilisent beaucoup plus que les autres, même si cette utilisation reste très minoritaire), les étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou d'une allocation d'études disposent moins souvent que les autres des diverses modalités de financement.

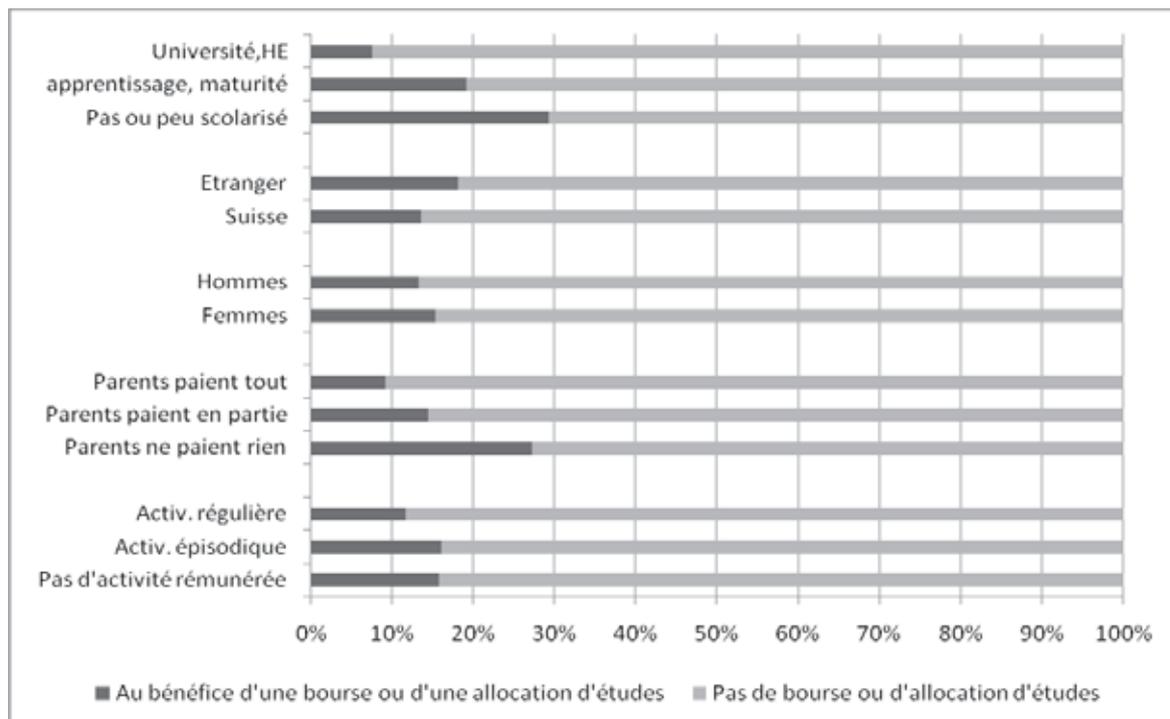
⁵⁶ Au sens statistique du terme.

Graphique 3-4 : Disponibilité de diverses sources de financement en fonction du bénéficiaire (ou non) d'une Bourse ou d'une allocation d'études (en %)



Le graphique 3-5 montre comment la sous-population des répondant-e-s bénéficiaires d'une Bourse ou d'une allocation d'études correspond à des profils spécifiques en fonction des variables qui structurent notre population.

Graphique 3-5 : Proportions d'étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou d'une allocation d'études en fonction de la formation du père, du lieu de scolarisation secondaire II, du sexe, de la dépendance matérielle vis-à-vis des parents et de l'exercice d'une activité rémunérée (en %)⁵⁷



⁵⁷ Pour ce qui concerne les étudiant-e-s boursiers, on part du principe qu'ils ont compris l'item *aide parentale pour toute dépense* comme *toute dépense n'étant pas couverte par la bourse ou l'allocation d'études*.

Le taux de boursiers décroît avec l'élévation du **niveau de formation du père**. Lorsqu'on prend en considération le **couple parental**, les données montrent une plus grande proportion d'étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études tant qu'aucun des deux parents n'a suivi de formation de niveau tertiaire, ce qui signifie que les proportions restent quasiment identiques que l'on prenne en compte le niveau de formation du père ou celui du couple parental.⁵⁸ La concordance de l'ensemble de ces données confirme la relation posée entre le niveau de formation du père et le revenu du groupe familial.

Les étudiant-e-s de l'**étranger** sont proportionnellement tendanciellement plus nombreux à bénéficier d'une Bourse ou d'une allocation d'études. Nous avons déjà vu cependant que, si ces derniers sont plus souvent enfants d'un père ayant suivi au mieux l'école obligatoire, ils sont aussi plus souvent que les étudiant-e-s *suisse* issus d'un milieu socioculturel élevé.

Les **femmes** sont proportionnellement un tout petit peu plus nombreuses à bénéficier d'une Bourse ou d'une allocation d'études, tout comme elles sont également un tout petit peu moins nombreuses (46% contre 49%) à avoir un père ayant suivi une formation universitaire.

Nous avons déjà vu que la plus grande partie des étudiant-e-s – qu'ils soient par ailleurs bénéficiaires ou non d'une Bourse ou allocation d'études – bénéficie d'une **aide parentale** partielle. Le graphique 3-5 nous indique que le taux de boursiers croît de manière inversement proportionnelle à l'intensité de l'aide parentale.

Si on regarde les données par un autre biais – c'est-à-dire considérant les 5'137 étudiant-e-s qui ont répondu aussi bien à la question relative à l'**aide parentale** qu'au fait d'être ou non bénéficiaire d'une **Bourse ou d'allocation** d'études – le croisement les deux variables donne la répartition suivante.

Tableau 3-6 : Corrélation entre **Bourse et allocation d'études** et degré de l'**aide parentale**

Les parents...	Au bénéfice d'une bourse ou allocation d'études		PAS de bourse ou allocation d'études		TOTAL	
	%	n	%	n	%	n
...ne paient rien	3.8%	197	10.3%	528	14.1%	725
...prennent en charge une partie des dépenses	8.2%	420	48.9%	2513	57.1%	2933
...prennent en charge toutes les dépenses	2.6%	135	26.2%	1344	28.8%	1479
Total	14.6%	752	85.4%	4385	100.0%	5137

D'après ce tableau, 2.6% des étudiant-e-s qui ont répondu positivement aux deux questions (n= 135) sont au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études et sont pris entièrement en charge par les parents pour toutes les (autres) dépenses, alors que 10.3% (n= 528) ne bénéficient d'aucune aide parentale sans être au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études.

Le graphique 3-5 indiquait que les bénéficiaires d'une Bourse ou allocation d'études se trouvent un peu moins souvent parmi les étudiant-e-s qui exercent une activité rémunérée régulière et en proportion identique parmi ceux et celles qui exercent une activité épisodique ou pas d'activité du tout.

⁵⁸ Ces proportions recourent celles recueillies par l'OFS lors de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s 2005 : [...] « Au moment de l'enquête, 17% des étudiant-e-s bénéficiaient d'une bourse ou d'un prêt pour l'année académique 2004-2005 alors que 3% étaient en attente d'une réponse. [...] Alors que seuls 7% des étudiant-e-s de la couche sociale supérieure bénéficient d'une aide financière pour leurs études, cette proportion passe à 13% dans la couche sociale élevée et 22% dans la couche sociale moyenne, pour monter à 30% au sein de la couche sociale basse. Cette relation met en évidence le rôle important joué par les subsides dans la démocratisation des études », in *Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses : Publication principale de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s 2005*. Neuchâtel : OFS, 2007, p.75, disponible sur : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.Document.88636.pdf>

Prises par un autre biais, voici la répartition de ces mêmes données :

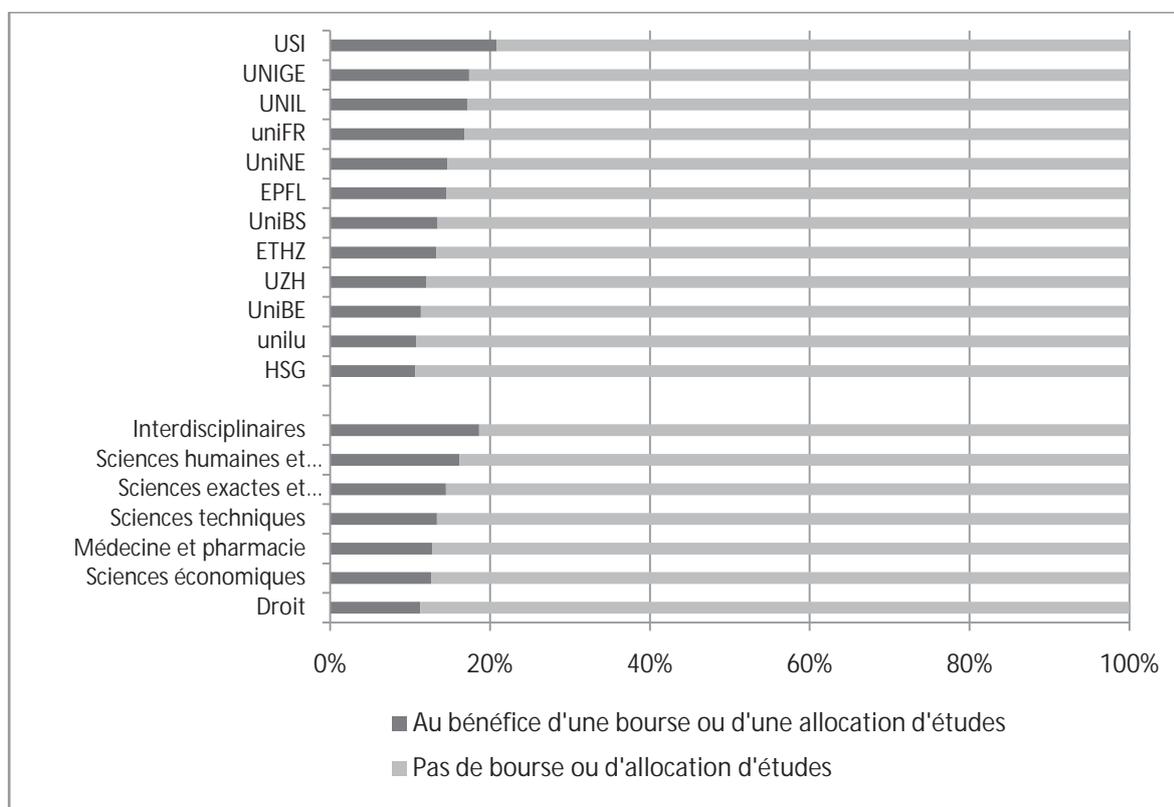
Tableau 3-7 : Activité rémunérée ou pas, en fonction du fait d'être ou pas au **bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études**

Activité rémunérée	Au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études		PAS de Bourse ou allocation d'études		TOTAL
	%	n	%	n	%
PAS d'activité rémunérée	30.5%	227	27.6%	1217	28.0%
OUI, elle est épisode que	43.9%	327	39.1%	1721	39.8%
OUI, elle est régulière	25.6%	191	33.3%	1464	32.2%
Total	100.0%	745	100.0%	4402	100.0%

Nous avons vu (graphique 2-24) que la plus grande partie (72%) des étudiant-e-s **travaille parallèlement aux études**. Plus en détail, et toujours de manière globale, 39.8% des répondant-e-s exercent une activité épisodique et 32.2% une activité régulière.

Le tableau ci-dessus montre que les étudiant-e-s qui bénéficient d'une Bourse ou d'une allocation d'études se distinguent par une proportion légèrement plus grande de répondant-e-s qui n'exercent **pas d'activité rémunérée**, par une plus grande proportion d'étudiant-e-s qui travaillent de manière **épisode**que, mais surtout par une moins grande proportion (25.6% contre 33.3%) d'étudiant-e-s qui travaillent de manière régulière. Par ailleurs, parmi les étudiant-e-s qui travaillent de manière régulière, celles et ceux qui sont au bénéfice d'une Bourse ou d'une allocation d'étude travaillent en moyenne **deux heures de moins par semaine** que leurs camarades (11.7 heures contre 13.6 heures).

Graphique 3-8 : Etudiant-e-s déclarant bénéficier d'une Bourse ou d'une allocation d'études en fonction du domaine d'études et de l'université d'appartenance⁵⁹



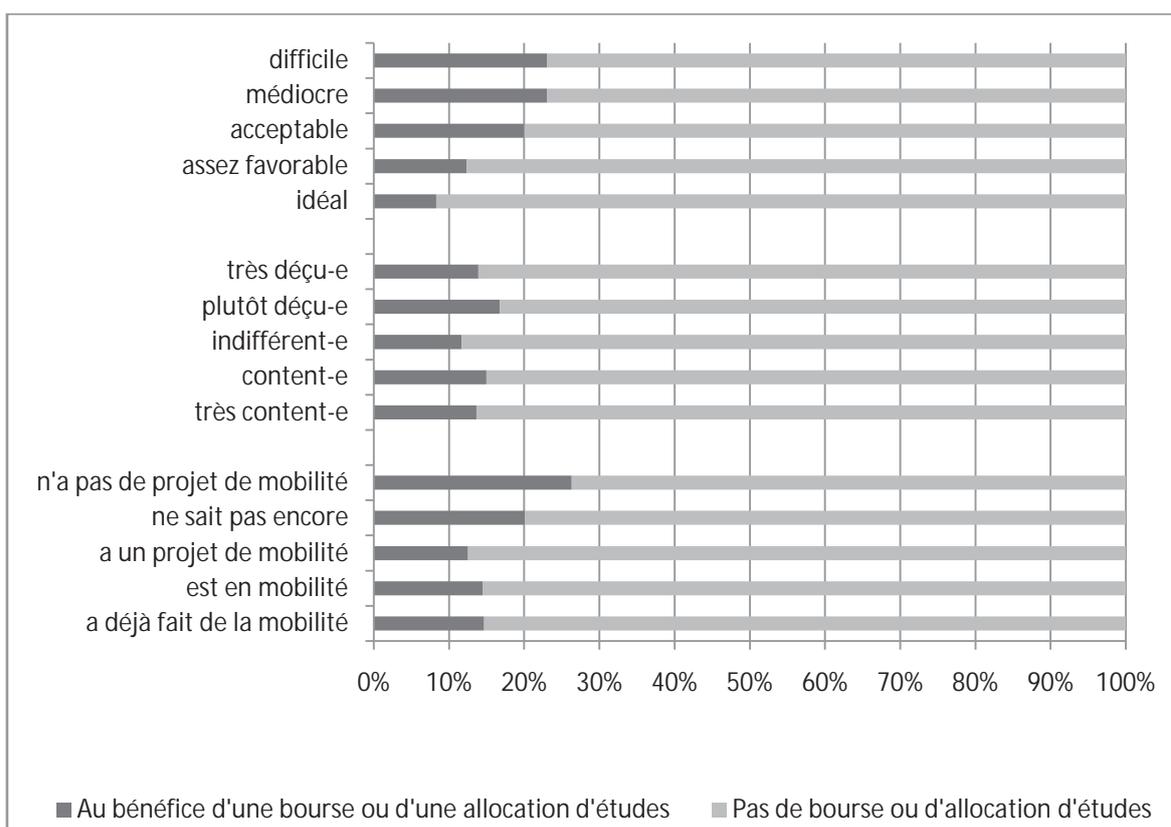
⁵⁹ Pour rappel, en Suisse, l'attribution des bourses et allocations est régie par les lois cantonales (ce qui peut expliquer en partie les différences dans ce tableau) et dépend en grande partie du revenu du groupe familial, le cas échéant de la situation financière personnelle de l'étudiant-e. Certains cantons distribuent un nombre relativement grand de bourses aux montants bas (1'000 francs par exemple) alors que d'autres essaient de fournir une aide à la formation à même de couvrir le coût effectif de cette formation. Le nombre d'étudiant-e-s au bénéfice d'une bourse et le montant de celle-ci ne sont donc pas forcément liés, il est nécessaire de s'en rappeler à la lecture de ce tableau. Pour de plus amples informations à ce sujet : *Kantonale Stipendien und Darlehen 2007 / Bourses et prêts d'études cantonaux 2007*. Neuchâtel : OFS, 2008, disponible sur : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.Document.113361.pdf>

Les étudiant-e-s des filières **Interdisciplinaires** (18.6%) et des **Sciences humaines et sociales** (16.1%) sont proportionnellement plus nombreux à bénéficier d'une Bourse ou allocation d'études. C'est aussi dans ces disciplines que l'on trouve à la fois les plus grandes proportions d'étudiant-e-s fils/fille de **père avec un bas niveau de formation** et les plus petites proportions d'enfants de père *universitaire*. Les bénéficiaires d'une Bourse ou allocation d'études sont à première vue sous-représentés parmi les étudiant-e-s en **Droit** (11.3%).

Des différences significatives dans les taux de bénéficiaires se font également sentir en fonction de l'**Université** : l'USI compte de loin le plus grand pourcentage (20.7%), la HSG, l'unilu et l'UniBE étant caractérisées par les plus bas pourcentages avec respectivement 10.6%, 10.7% et 11.3%.

Et lorsqu'on prend en considération aussi bien la composition socioéconomique des Universités que le nombre respectif de bénéficiaires d'une Bourse ou allocation d'études qu'on y trouve, on constate que ces derniers sont **sous-représentés** à l'UniNE et l'unilu et **surreprésentés** à l'USI, à l'ETHZ et, dans une moindre proportion, à l'EPFL.

Graphique 3-9 : Proportion d'étudiant-e-s-au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études en fonction de l'évaluation du **niveau de vie**, de l'**état d'esprit global vis-à-vis de la formation** et du **projet de mobilité universitaire** (en %)



Le graphique précédent montre que la proportion d'étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études est sensiblement moins importante parmi celles et ceux qui évaluent leur **niveau de vie** comme étant *idéal* ou *assez favorable*. Rappelons ici que les étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études travaillent proportionnellement plutôt de manière ponctuelle que régulière et, en moyenne, avec un horaire hebdomadaire un peu plus allégé que les autres étudiant-e-s.

La relation est moins linéaire en ce qui concerne le lien avec la **satisfaction vis-à-vis de la formation**. On trouve juste un peu plus de bénéficiaires de Bourses ou allocations d'études parmi les plutôt *déçus* par la formation et un peu plus de non-boursiers parmi les *indifférents*.

On trouve aussi un peu plus d'étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études parmi ceux qui n'ont **pas de projet de mobilité**, ainsi que parmi ceux qui *ne savent pas encore*.

Signalons pour terminer que la proportion de bénéficiaires de Bourses ou allocation d'études ne varie pas de manière significative en fonction du **niveau d'études B/M**.

Résumé : Modes de financement, bourses et allocations d'études

Ce chapitre traite essentiellement du profil des étudiant-e-s au bénéfice d'une Bourse ou allocation d'études, une des mesures essentielles mises en place par les collectivités pour favoriser l'**égalité des chances**.

D'un côté, la participation financière des parents aux dépenses varie fortement : elle est nulle pour 14% des étudiant-e-s, partielle pour 57% d'entre eux et couvre l'entier des dépenses pour le 29% des répondant-e-s (tableau 2-21). D'un autre côté, la majorité des répondant-e-s déclare avoir recours à plusieurs sources de financement puisque seuls 14% d'étudiant-e-s ne mentionnent aucune autre source de financement que l'aide parentale (tableau 3-1). Les sources de financement, autres que l'aide parentale, de loin les plus fréquemment citées sont l'**activité rémunérée** et les **économies personnelles**. Environ 14.3% (n=760) des répondant-e-s déclarent être au bénéfice d'une **bourse ou allocation d'études** (tableau 3-1). Ces *boursier-e-s* ou *allocataires* – qu'on trouve dans des proportions identiques en bachelor et en master – sont justement ceux qui disposent moins souvent que les autres des diverses modalités de financement, voire qui ont moins souvent besoin d'y recourir (graphique 3-4).

La proportion de *boursiers* ou *allocataires* décroît avec l'élévation du **niveau de formation du père** et de l'**intensité de l'aide parentale**, confirmant ainsi la relation posée entre le niveau de formation du père et le revenu du groupe familial. On les trouve relativement un peu plus souvent parmi les étudiant-e-s ayant obtenu le diplôme de fin d'études secondaire II à l'étranger et parmi les femmes (graphique 3-5).

S'ils sont proportionnellement moins nombreux à considérer leur **niveau de vie** comme étant *idéal* ou *assez favorable* (graphique 3-9), les *boursiers* ou *allocataires* sont aussi proportionnellement plus nombreux à ne pas exercer une **activité rémunérée**, travaillant plutôt de manière **épisodique**. Et lorsqu'ils travaillent de manière régulière, ils travaillent en moyenne **deux heures de moins par semaine** que leurs camarades ne bénéficiant pas de bourses. Plus nombreux dans les filières **Interdisciplinaires** et en **Sciences humaines et sociales**, ils sont sous-représentés parmi les étudiant-e-s en **Droit** (11.3%). Relativement nombreux à l'USI, ils sont à première vue deux fois moins nombreux à la HSG, à l'unilu, l'UniBE et l'UZH (graphique 3-8). Cependant, lorsqu'on prend en considération à la fois la composition socioéconomique des Universités et le nombre respectif de bénéficiaires d'une Bourse ou allocation d'études, on constate que ces derniers sont **sous-représentés** à l'UniNE et à l'unilu et **surreprésentés** à l'USI, à l'ETHZ et, dans une moindre proportion, à l'EPFL.

On trouve un tout petit peu plus de *boursier* et d'*allocataires* parmi les plutôt *décus* par la **formation** et un peu moins parmi les *indifférents*. Ils sont proportionnellement plus nombreux à déclarer ne pas avoir de projet de mobilité ou à ne pas encore savoir s'ils effectueront un séjour de mobilité (graphique 3-9).

Resümee: Finanzierungsarten und Stipendien

Dieses Kapitel behandelt insbesondere das Profil derjenigen Studierenden, die über ein Stipendium oder eine Studienbeihilfe verfügen – einem der wichtigsten Instrumente, welches von der Gemeinschaft zur Förderung der Chancengleichheit eingesetzt wird.

Einerseits variiert der elterliche Anteil an der Finanzierung stark: gleich Null ist er für 14% der Studierenden, partiell für 57% und kostendeckend bei den übrigen 29% der Antwortenden (Abbildung 2-21). Andererseits gibt die Mehrheit der Antwortenden an, über mehrere Finanzierungsquellen zu verfügen, da nur 14% der Studierenden keine andere Quelle als die elterliche Unterstützung erwähnen (Abbildung 3-1). Neben der finanziellen Unterstützung durch die Eltern sind die meist genannten Quellen die **Erwerbstätigkeit** und/oder **persönliche Ersparnisse**. Ungefähr 14.3% (n=760) der Befragten geben an, ein **Stipendium oder eine Studienbeihilfe** zu beziehen (Abbildung 3-1). Diese *Stipendien-* oder *Studienbeihilfenbezüger* – deren Anteil im Bachelor- und im Masterstudium gleich gross ist – sind genau diejenigen, die meistens weniger über diverse Finanzierungsmöglichkeiten verfügen oder weniger oft auf solche zurückgreifen müssen. (Abbildung 3-4).

Der Anteil der Bezüger von Stipendien und Studienbeihilfen sinkt mit dem Anstieg des **Bildungsniveaus des Vaters** und der **Höhe der finanziellen Unterstützung durch die Eltern**, womit ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und dem Familieneinkommen bestätigt wird. Man findet unter ihnen etwas mehr Studierende, die ihre Matura im Ausland gemacht haben, und etwas mehr Frauen (Abbildung 3-5).

Proportional gesehen schätzen weniger Bezügerinnen und Bezüger die **Lebensbedingungen** als ideal oder ziemlich günstig ein (Abbildung 3-9); überproportional viele unter ihnen sind **nicht regelmässig erwerbstätig**, sondern arbeiten eher **unregelmässig**. Diejenigen unter ihnen, welche regelmässig einer Erwerbstätigkeit nachgehen, arbeiten im Schnitt **zwei Stunden weniger pro Woche** als ihre Kommilitoninnen, welche keine Stipendien oder Studienbeihilfen beziehen. In den **Rechtswissenschaften** sind die Stipendien- und Studienbeihilfenbezüger unterrepräsentiert, in den **Interdisziplinären Studiengängen** und in den **Geistes- und Sozialwissenschaften** sind sie am zahlreichsten. In der USI gibt es auf den ersten Blick zweimal mehr *Stipendien-* oder *Studienbeihilfenbezüger* als an der HSG, unilu, UniBE und UZH (Abbildung 3-8). Betrachtet man die sozioökonomische Zusammensetzung der Universitäten zusammen mit der Anzahl der Stipendien- und Studienbeihilfenbezüger, ist festzustellen, dass diese Bezüger an der UniNE und an der unilu **untervertreten** sind, während sie an der USI, ETHZ und in geringerem Masse auch an der EPFL **übervertreten** sind.

Man findet etwas mehr Bezüger unter den von ihrer **Ausbildung eher enttäuschten** Studierenden und etwas weniger unter den *neutralen*. Sie geben proportional auch häufiger an, keine Mobilitätsabsichten zu haben oder nicht zu wissen, ob sie einen Mobilitätsaufenthalt absolvieren werden (Abbildung 3-9).

Commentaire sur Modes de financement, bourses et allocations d'études

Dans une comparaison européenne, l'OFS se base sur les enquêtes nationales réunies dans le projet Eurostudent III pour constater que le taux d'attribution de Bourses et allocation d'études aux étudiant-e-s du niveau tertiaire en Suisse (essentiellement attribuées sur la base de critères économiques et non méritocratiques) sont bas par rapport aux autres pays européens (là où la proportion varie entre 11% en Italie - seul pourcentage inférieur à la Suisse - et 87% en Suède). Ces comparaisons sont toutefois à nuancer en fonction des différences structurelles entre les systèmes nationaux de formation, aux stades différents de mise en route du processus de Bologne et, en ce qui concerne la comparaison avec notre étude, au fait que les données de l'OFS concernent l'ensemble des HE (donc HES et HEP incluses).⁶⁰ En effet, pour ce qui concerne ce dernier point, la structure socioculturelle de la population étudiante des HES et HEP en Suisse diffère de manière sensible de celle des HEU.

Prise de position de la CRUS :⁶¹

- **Le montant des bourses ou allocations d'études** devrait être suffisant pour permettre aux étudiant-e-s qui en bénéficient de poursuivre leurs études à temps plein, c'est-à-dire sans devoir assumer la charge d'une activité rémunérée extérieure qui risquerait d'entraver la progression et la réussite de leurs cursus.
- **La durée des bourses ou allocation d'études** doit couvrir les études de bachelor et celles de master, puisque ces deux cycles constituent les études universitaires de base.⁶²
- Les conditions d'octroi des bourses ou allocations d'études ne doivent pas être un frein au **libre choix de la formation ou de la haute école** mais, de manière générale, favoriser la mobilité tant au niveau suisse qu'international.
- Vu que l'attribution des bourses ou allocations d'études relève actuellement de la compétence des cantons, il est souhaitable de procéder, le plus tôt possible, à une **harmonisation** des pratiques au niveau suisse et à une **définition claire** des rôles et compétences attribués aux différents acteurs du domaine de la formation supérieure (HEs, Cantons, Confédération).⁶³

Pour compléter ce commentaire, le Réseau Bologne de la CRUS fait remarquer que les limites d'âge pour l'attribution des bourses est en contradiction avec le concept d'apprentissage tout au long de la vie (Lifelong learning) et devraient être abandonnées.

Prise de positions de l'UNES :

Dans le cadre d'une réponse à une question parlementaire, le Conseil fédéral a récemment affirmé qu'« il considère qu'un système de bourses d'études efficace et bien développé est indispensable pour permettre aux élèves et étudiants de toutes origines sociales d'accéder aux établissements de formation »⁶⁴. Rien d'étonnant puisque l'égalité des chances est une obligation constitutionnelle (Cst, art. 2 et 8 al. 2) et que la Suisse s'est engagée dans le processus de Bologne, dont un des buts est précisément de garantir cette égalité des chances.

Mais le vœu pieux du Conseil fédéral est en inadéquation avec la réalité : en Suisse, il y a autant de systèmes de bourses que de cantons. Ceci induit des différences au sein d'une même haute école, par exemple entre étudiant-e-s ne provenant pas de la même région et dont les parents ne peuvent assurer les frais de leur formation : bénéficier ou non d'une bourse, devoir contracter un prêt... Les montants des diverses aides à la formation sont également disparates. Pour que

⁶⁰ *La dimension sociale dans les hautes écoles : La Suisse en comparaison européenne*. Neuchâtel : OFS, 2008 (les données suisses ont été recueillies au printemps 2005), disponible sur : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/publikationen/statistik/publikationskatalog.Document.111765.pdf>

⁶¹ Il s'agit du résumé de la position prise par le plénum de la CRUS lors de la consultation sur le projet d'accord intercantonal sur l'harmonisation des régimes de bourses d'études (Concordat sur les bourses d'études) de la CDIP. (Lettre du Président de la CRUS au secrétaire général de la CDIP du 29 mai 2008, disponible (en allemand) sur www.crus.ch → prend position.

⁶² Art. 1, al. 2 des Directives Bologne de la CUS.

⁶³ La CDIP a approuvé le 18 juin 2009 un concordat sur les bourses d'études. Elle définit ainsi, pour la première fois, un ensemble de normes valables dans ce domaine pour toute la Suisse. Les cantons peuvent dès maintenant décider de ratifier cet accord.

⁶⁴ Réponse du Conseil fédéral du 06.03.2009 à une question de Josiane Aubert du 03.12.2008 (08.1114 : « Etudiants endettés aux Etats-Unis. Leçon à tirer », disponible sur : www.parlament.ch/F/Suche/Pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20081114

l'égalité des chances soit une réalité dans les hautes écoles suisses, un **système de bourses national harmonisé** est nécessaire.

Ce système doit prendre en compte plusieurs aspects. Il est profondément inique que les étudiant-e-s n'ayant pas de parents à même de leur payer leur formation doivent travailler plus que les autres en plus de leurs études, d'autant que la rigidité des cursus engendrée par la mise en œuvre de Bologne rend de plus en plus difficile l'exercice d'une activité rémunérée à côté de la charge liée à la poursuite des études. **Les montants des bourses doivent être suffisants**, c'est-à-dire permettre de subvenir aux besoins d'une personne en formation et couvrir les frais liés aux études. Dans ce sens, **l'augmentation des taxes d'études est une absurdité** puisque cela rendrait encore plus difficile l'accès aux études à des personnes qui peuvent tout juste y faire face dans la situation actuelle.

Pour que l'on puisse parler d'égalité des chances, **le libre choix des études doit être garanti**. Si, pour suivre une formation spécifique, un étudiant-e doit entreprendre ses études dans une autre région linguistique ou dans une Université relativement éloignée de son lieu de domicile, les frais liés aux transports ou au logement le cas échéant, doivent être pris en compte dans le calcul du montant de la bourse.

Les bourses doivent couvrir la période de formation nécessaire au métier souhaité. Ceci signifie donc qu'une personne souhaitant enseigner au secondaire II doit pouvoir se faire aider financièrement non seulement pendant sa formation universitaire, mais aussi durant la formation pédagogique. **Les limites d'âge pour l'octroi d'une bourse n'ont pas de sens** : une personne choisissant de commencer une formation de niveau tertiaire après 25 ans doit avoir les mêmes droits qu'une autre plus jeune.

Les prêts doivent être proscrits. D'une part afin de garantir le libre choix de la formation : il n'est pas envisageable qu'une personne motivée renonce à entreprendre les études choisies en raison de la perspective de gains moindres une fois le diplôme obtenu. Le remboursement d'un prêt après ses études peut être une entreprise risquée et la récente crise des *subprimes* en témoigne : parmi les actifs pourris que la BNS a repris à l'UBS, 8,4 milliards de francs étaient issus de prêts à des étudiant-e-s aux Etats-Unis. D'autre part, le fait de pouvoir compter sur une population bien formée est depuis longtemps un atout pour le marché du travail suisse. L'ensemble de la société en bénéficie et on ne peut donc pas prétendre que la charge financière d'une formation tertiaire doit reposer sur les seules épaules de la personne qui l'entreprend.

Depuis des décennies, l'UNES se bat pour un système de bourses efficace. A l'heure où l'on essaie de mettre en place un Espace *européen* de l'enseignement supérieur, il est affligeant de constater que la volonté politique manque en Suisse pour mettre en place un système de bourses cohérent et suffisant, à même de garantir l'égalité des chances.

Kommentar zu Finanzierungsarten und Stipendien

Stellungnahme der CRUS:⁶⁵

- Die **Betragshöhe von Stipendien und Studienbeihilfen** sollte Studierenden, die darauf angewiesen sind, ein Vollzeitstudium ermöglichen, ohne dass sie zusätzlich erwerbstätig sein müssen und dies ihren Studienfortschritt beeinträchtigt.
- **Stipendien und Studienbeihilfen müssen für das Bachelor- und das Masterstudium vergeben werden**, da diese beiden Stufen einen Ausbildungsgang bilden.⁶⁶
- Die Bedingungen, die für einen Stipendiums- oder Studienbeihilfenbezug gestellt werden, dürfen die **freie Wahl des Studiums oder der Universität** nicht einschränken. Sie sollten vielmehr generell die Mobilität zwischen den Hochschulen in der Schweiz wie auch im Ausland fördern.
- Da zurzeit die Vergabe von Stipendien und Studiendarlehen in die Kompetenz der einzelnen Kantone fällt, wäre es erstrebenswert, eine gesamtschweizerische **Harmonisierung** im Stipendienbereich so rasch wie möglich zu erlangen. Gleichzeitig müssen die Rollen und Kompetenzen der jeweiligen Akteure im Hochschulbereich klar festgelegt werden (Hochschulen, Kantone und Bund).⁶⁷

Als Ergänzung zu diesem Kommentar weist das Bologna-Netzwerk der CRUS noch darauf hin, dass eine Alterslimite bei Stipendien im Konzept des lebenslangen Lernens keinen Sinn macht und darauf zu verzichten ist.

Stellungnahme des VSS:

Im Zusammenhang mit einer parlamentarischen Anfrage hat der Bundesrat erst kürzlich bestätigt, er erachte „ein effizientes und gut ausgebautes Stipendienwesen für die Offenhaltung der verschiedenen Bildungseinrichtungen zugunsten aller Bevölkerungsschichten als unerlässlich“⁶⁸. Diese Aussage erstaunt nicht, ist doch die Chancengleichheit eine verfassungsmässige Verpflichtung (BV, Art. 2 und 8 Abs. 2). Zudem hat sich die Schweiz im Bologna-Prozess engagiert, in dem eines der Ziele die Gewährleistung der Chancengleichheit darstellt.

Aber der fromme Wunsch des Bundes entspricht nicht der Realität: in der Schweiz gibt es so viele Stipendiensysteme wie Kantone. Dies führt zu Unterschieden in ein und derselben Hochschule, beispielsweise zwischen Studierenden aus verschiedenen Regionen, deren Eltern die Ausbildungskosten nicht tragen können: dürfen sie ein Stipendium beziehen oder nicht, müssen sie ein Darlehen aufnehmen...? Ebenso sind die Beiträge der verschiedenen Ausbildungsbeihilfen sehr unterschiedlich. Um die Chancengleichheit an den schweizerischen Hochschulen zu realisieren, braucht es daher ein **gesamtschweizerisches, gut ausgebautes und harmonisiertes Stipendiensystem**.

Dieses Stipendiensystem muss mehrere Aspekte berücksichtigen. Es zeugt von einer markanten Ungerechtigkeit, dass Studierende, deren Eltern die Studienkosten nicht übernehmen können, neben ihrem Studium mehr als andere arbeiten müssen. Zudem hat die Einführung der Bologna-Reform straffere und kompaktere Studiengänge mit sich gebracht, die eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium erschweren. Die **Stipendienbeiträge müssen kostendeckend sein**, damit die Grundbedürfnisse der Studierenden während ihrer Ausbildung und die Studienkosten abgedeckt sind. In diesem Zusammenhang ist die **Erhöhung der Studiengebühren eine Absurdität**, da diese den Studienzugang für Studierende, die sich jetzt das Studium gerade noch leisten können, erschweren würde.

⁶⁵ Es handelt sich um die Zusammenfassung der Stellungnahme des CRUS-Plenums anlässlich der Vernehmlassung zur Interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung von Ausbildungsbeiträgen (Stipendien-Konkordat) der EDK. (Brief des Präsidenten der CRUS an den Generalsekretär der EDK vom 29. Mai 2008, abrufbar auf www.crus.ch → nimmt Stellung).

⁶⁶ Art. 1, Abs. 2 Bologna-Richtlinien der SUK.

⁶⁷ Die EDK verabschiedete am 18.6.2009 ein Stipendien-Konkordat. Sie einigte sich darin erstmals auf umfassende gesamtschweizerische Vorgaben für die Vergabe von Ausbildungsbeiträgen. Die Kantone können nun entscheiden, ob sie dem Konkordat beitreten wollen.

⁶⁸ Antwort des Bundesrates vom 06.03.2009 an einer Anfrage von Josiane Aubert 08.1114 « Verschuldete Studierende in den USA. Welche Lehre ist daraus zu ziehen? », http://www.parlament.ch/d/Suche/seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20081114

Um von Chancengleichheit sprechen zu können, muss **die freie Wahl des Studiums gewährleistet sein**. Bei Studierenden, die ihr Studium aufgrund einer spezifischen Studienwahl in einer anderen Sprachregion oder in einer weit entfernten Universität absolvieren, müssen allfällige Reise- und Unterkunftskosten bei der Berechnung des jeweiligen Stipendienbeitrags mit berücksichtigt werden.

Die Stipendien müssen die Kosten der Studienzeit für eine gewünschte Ausbildung abdecken. Dies bedeutet demnach, dass zum Beispiel Studierende, die in der Sekundarstufe II unterrichten möchten, nicht nur während der universitären Ausbildung finanziell unterstützt werden, sondern auch während ihrer pädagogischen Ausbildung. **Das Festsetzen einer Alterslimite für Stipendienbezüger** macht keinen Sinn: Studierende, die eine tertiäre Ausbildung mit 25 Jahren oder mehr anstreben möchten, haben das gleiche Recht auf Bildung wie jüngere KommilitonInnen.

Studiendarlehen müssen untersagt werden. Zum einen, weil die freie Wahl der Ausbildung gewährleistet werden soll: Es ist nicht vorstellbar, dass motivierte Studierende auf ihre Studien verzichten, weil sie sich wegen ihrer Ausbildung verschulden müssten. Die Rückzahlung von Darlehen nach dem Studium kann ein riskantes Unterfangen sein, wie die kürzlich eingetretene Hypothekar-Krise verdeutlicht: unter den faulen Aktiven, welche die Schweizerische Nationalbank von der UBS übernehmen musste, befinden sich Studiendarlehen in der Höhe von 8,4 Milliarden Franken für amerikanische Studierende. Zum andern gereicht es dem schweizerischen Arbeitsmarkt schon seit langem zum Vorteil, auf eine gut ausgebildete Bevölkerung zurückgreifen zu können. Da die ganze Gesellschaft davon profitiert, müssen entstehende Ausbildungskosten nicht nur von den Studierenden getragen werden.

Seit Jahrzehnten kämpft der VSS für ein effizienteres Stipendiensystem. In einer Zeit, in der man einen *europäischen* Hochschulraum zu schaffen versucht, ist es betrüblich festzustellen, dass der politische Wille fehlt, ein einheitliches und ausreichendes Stipendiensystem zu entwickeln und die Chancengleichheit gesamtschweizerisch zu gewährleisten.

4. Évaluation générale des études

Ce chapitre nous permet de disposer d'une première vision d'ensemble de l'évaluation par les étudiant-e-s de la formation suivie, que les chapitres suivants viendront affiner progressivement.

Les indicateurs retenus pour ce chapitre sont : l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation, l'organisation des études et le signalement des problèmes organisationnels rencontrés et l'appréhension de la capacité à terminer les études dans les temps prévus.

4.1 Etat d'esprit global par rapport à la formation

L'indicateur sans doute le plus général de cette évaluation se réfère à la question : « *Quel est votre état d'esprit global vis-à-vis de votre formation ?* », à laquelle près de trois quarts des étudiant-e-s ont répondu par *content* ou *très content*.

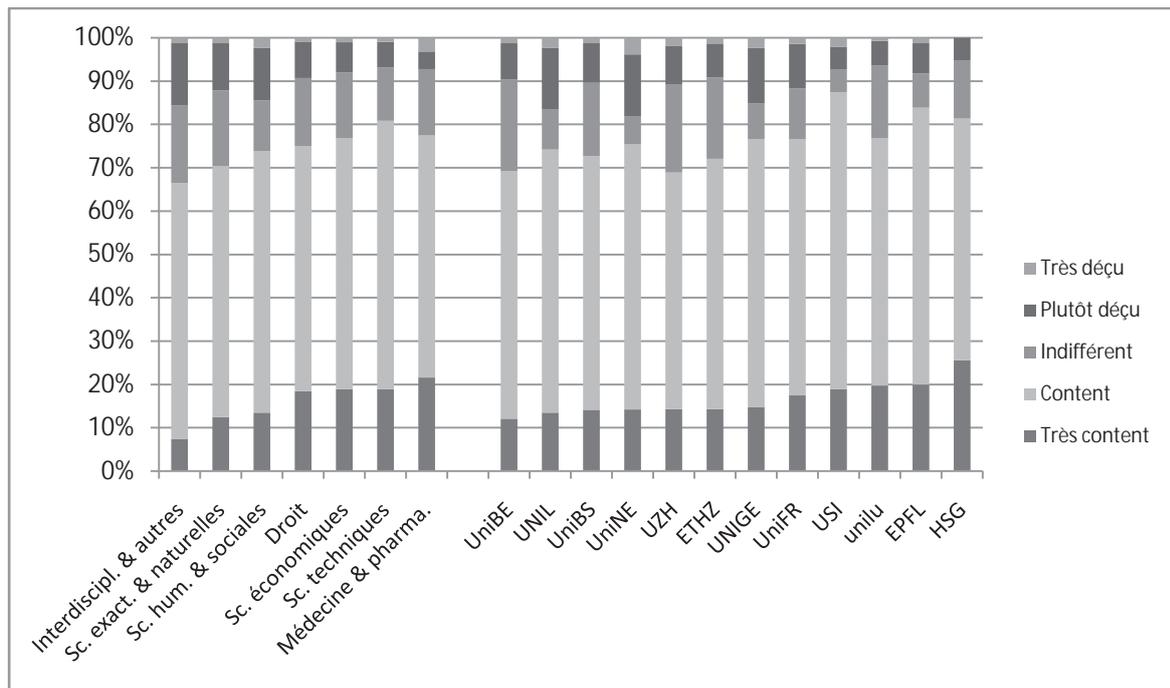
Tableau 4-1 : Modulation de l'état d'esprit global par rapport à la formation

	%	n
<i>Très content</i>	15.5%	754
<i>Content</i>	58.9%	2866
<i>Indifférent</i>	14.3%	697
<i>Plutôt déçu</i>	9.6%	469
<i>Très déçu</i>	1.6%	79
	100.0%	4865

Des variations à cette distribution se font sentir selon les variables qui structurent notre population répondante. S'intéresser à ces inflexions permet un début d'appréhension des processus qui conditionnent les réponses des étudiant-e-s.

Les différences selon le **sexe** de l'étudiant-e ne sont pas très sensibles, tout comme pour le **lieu d'obtention du diplôme secondaire II**. Les niveaux de satisfaction par rapport à la formation varient par contre de manière significative en fonction de l'**Université d'appartenance** et du **domaine d'études**, comme le montre le graphique suivant.

Graphique 4-2 : Etat d'esprit global vis-à-vis de la formation en fonction de l'Université d'appartenance et du domaine d'études (en %)



L'état d'esprit global vis-à-vis de la formation se modifie également en fonction du **niveau** d'études puisque, pris dans leur ensemble, les étudiant-e-s en master évaluent plus positivement leur formation que celles et ceux en bachelor. Pour ce qui concerne ces derniers, on voit aussi que plus

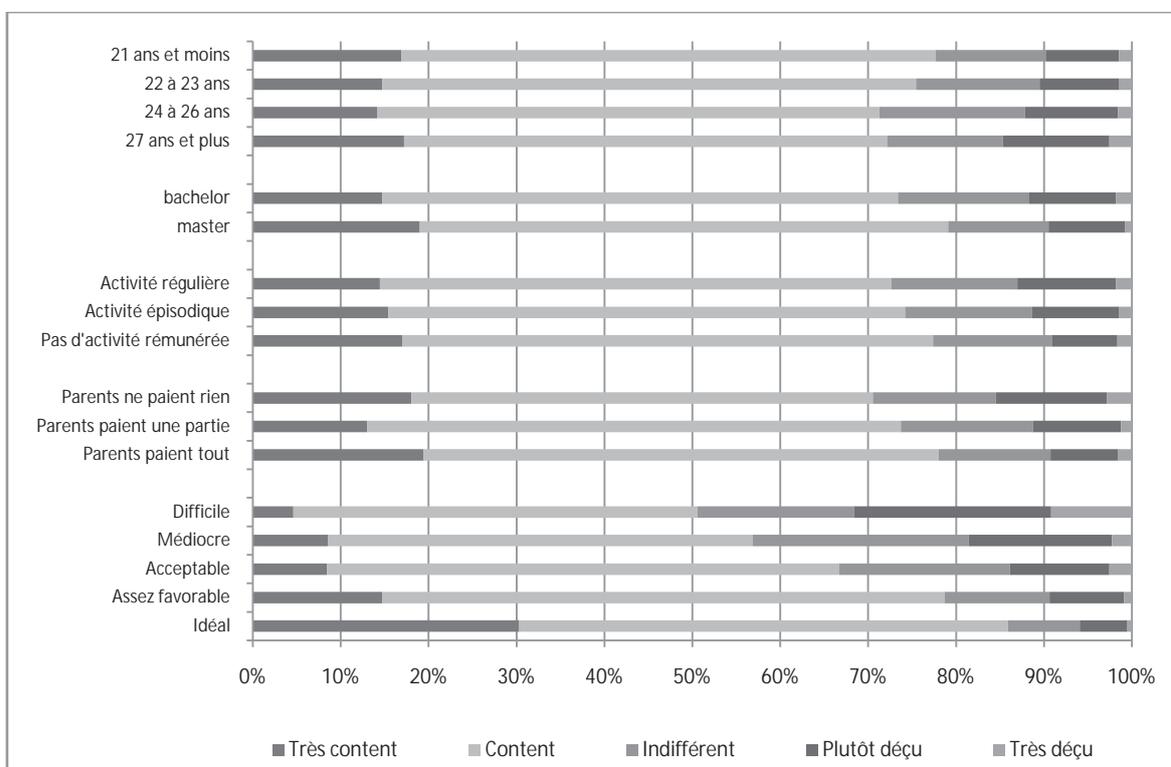
l'étudiant-e est **jeune**, plus il évalue positivement sa formation (à l'exception des étudiant-e-s les plus âgés, qui sont aussi, proportionnellement, plus souvent *très contents*). Cet effet de l'âge ne se retrouve cependant pas chez les étudiant-e-s en master.

Il est à noter que cette évolution apparemment contradictoire de l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation (les jeunes sont plus satisfaits, mais on est plus satisfaits *en master* qu'*en bachelor*) concerne essentiellement les étudiant-e-s inscrits dans les cursus de **Sciences humaines et sociales**, de **Sciences économiques** et de **Droit** (pas de différence significative entre les évaluations des étudiant-e-s en bachelor et en master des autres domaines d'études).

Le niveau de **dépendance financière vis-à-vis des parents** (ces derniers *paient toutes les dépenses*, *paient une partie des dépenses* ou *ne paient rien*) est aussi associé de manière statistiquement significative à l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation. En effet, dans l'ensemble, plus l'étudiant-e dépend des parents (ou, autrement dit, plus il peut compter sur leur aide financière), moins souvent il se dira déçu par la formation suivie. Cependant, les étudiant-e-s les plus indépendants de l'aide financière parentale sont aussi caractérisés par un taux proportionnellement élevé de *très satisfaits* par la formation suivie par rapport à celles et ceux qui occupent la position intermédiaire (les parents *paient une partie des dépenses*).⁶⁹

Mais l'effet le plus fort en rapport avec l'état d'esprit global par rapport à la formation est celui de l'auto-évaluation du **niveau de vie**. En effet, les étudiant-e-s qui évaluent leur niveau de vie comme étant *idéal*, sont aussi très largement celles et ceux qui se disent *très contents* vis-à-vis de leur formation. Cette tendance se décline jusqu'à ceux et celles qui estiment leur niveau de vie comme étant *difficile*.

Graphique 4-3 : Etat d'esprit global vis-à-vis de la formation selon (de haut en bas) l'**âge** de l'étudiant-e, le **niveau d'études**, la **dépendance financière** vis-à-vis de ses parents et l'évaluation du **niveau de vie** (en %)



Le graphique ci-dessus montre bien que les différences les plus marquées sont fonction de l'évaluation du niveau de vie. L'état d'esprit global vis-à-vis de la formation a ainsi un certain nombre de déterminants qui ne sont pas, à première vue, en lien direct avec la réalité universitaire des répondant-e-s, mais auxquels les outputs universitaires sont manifestement associés. Cette

⁶⁹ Des enquêtes faites auprès des étudiant-e-s de l'Université de Genève ont permis de montrer l'effet important de la dépendance (*versus* indépendance) financière vis-à-vis des parents sur la plupart des outputs universitaires, avec ce double effet d' « indépendance assumée » et de « difficile indépendance ». Jean-François Stassen, *A la rencontre de la diversité étudiante. Profils d'étudiants à l'Université de Genève*. Genève : Institut National Genevois, 2007, disponible sur <http://www.unige.ch/rectorat/observatoire/> → Publications

constatation sera faite de manière récurrente dans ce rapport, à mesure que nous détaillerons les divers indicateurs relatifs aux conditions d'études.

4.2 Les avis sur l'organisation des études

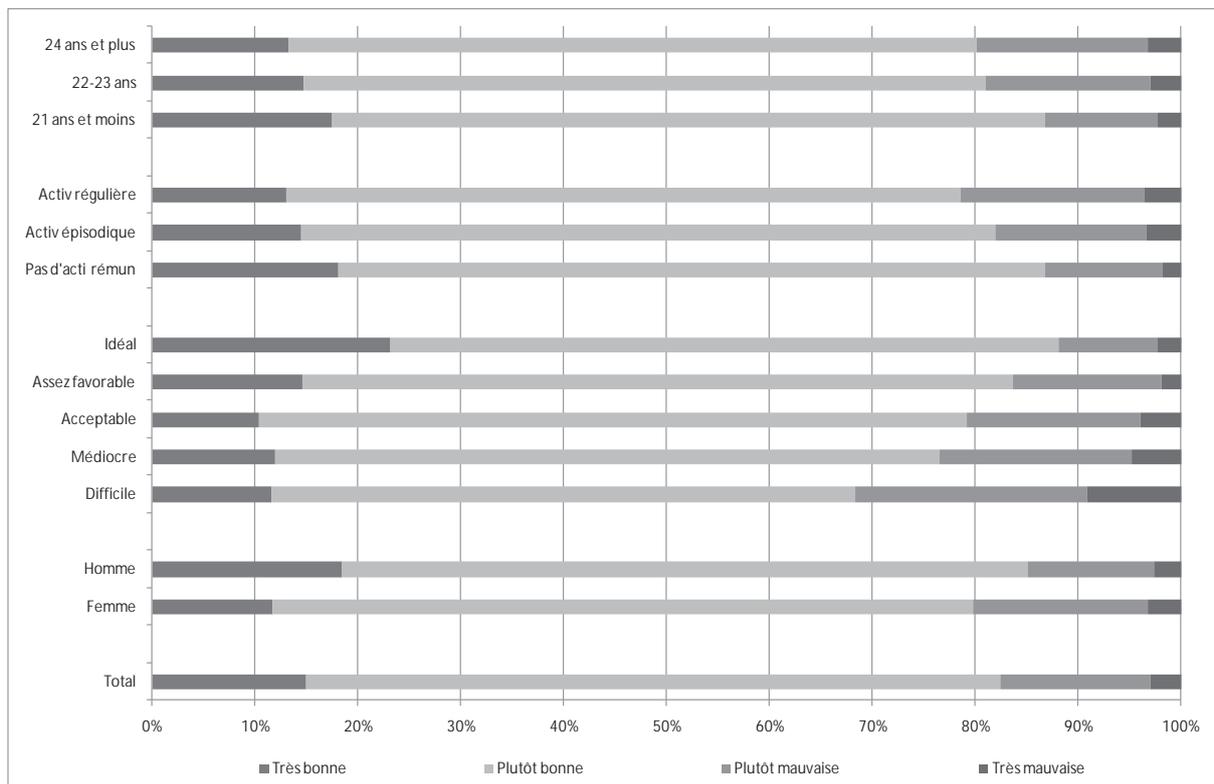
Les réponses à la question « *Comment jugez-vous globalement l'organisation des cours au sein de votre filière ?* » constituent un autre indicateur général de l'évaluation que font les étudiant-e-s des conditions d'études.

Tableau 4-4 : Modulation du jugement global sur l'organisation des cours au sein du domaine d'études

	%	n
<i>Très bonne</i>	14%	671
<i>Plutôt bonne</i>	67%	3230
<i>Plutôt mauvaise</i>	16%	744
<i>Très mauvaise</i>	3%	151
	100%	4796

Cet autre indicateur global change selon les variables qui structurent notre population. Nous n'avons repris dans le graphique ci-dessous que des variables significativement liées au jugement global sur l'organisation des études.

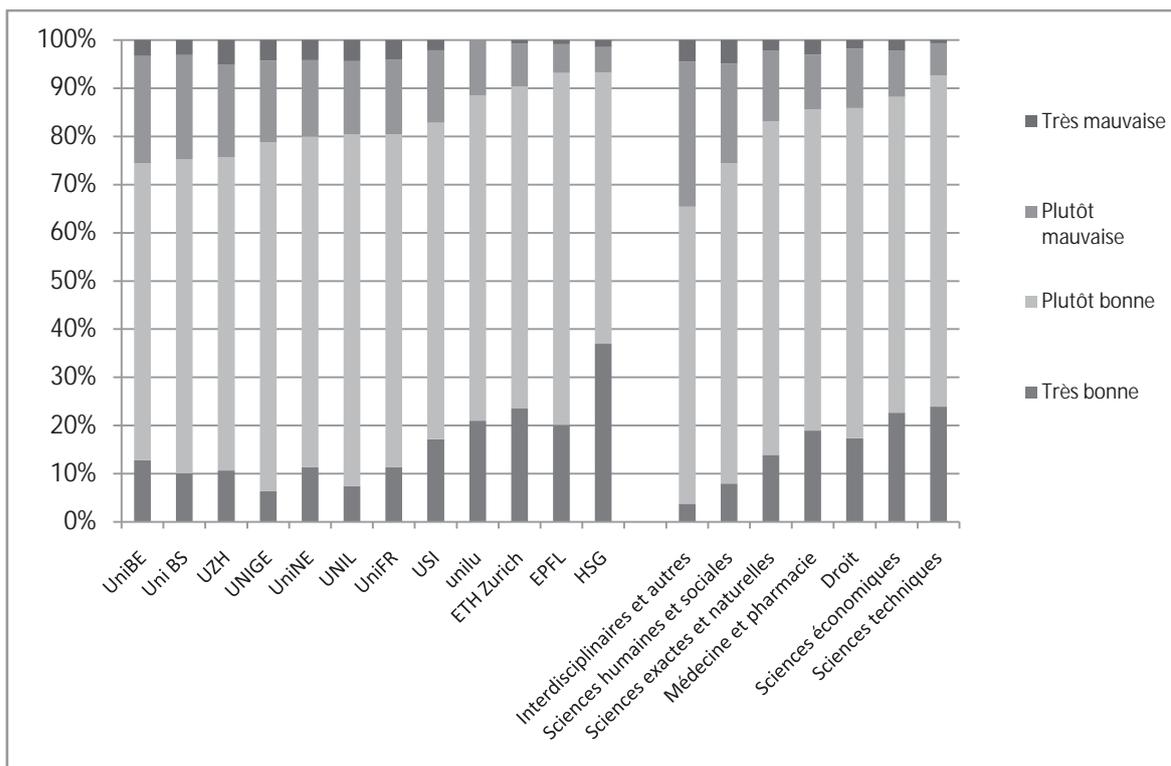
Graphique 4-5 : Jugement global sur l'organisation des cours selon l'âge, l'exercice d'une **activité rémunérée**, l'évaluation du **niveau de vie** et le **sexe** de l'étudiant-e (en %)



Pris dans leur ensemble, les étudiant-e-s les plus **jeunes** évaluent plus positivement l'organisation des cours au sein du cursus d'études que les plus âgés, les étudiant-e-s **sans activité rémunérée** plus positivement que celles et ceux qui travaillent, les étudiant-e-s qui connaissent des **conditions de vie favorables** plus positivement que celles et ceux qui estiment leur niveau de vie *difficile* et enfin, les **hommes** plus positivement que les femmes.

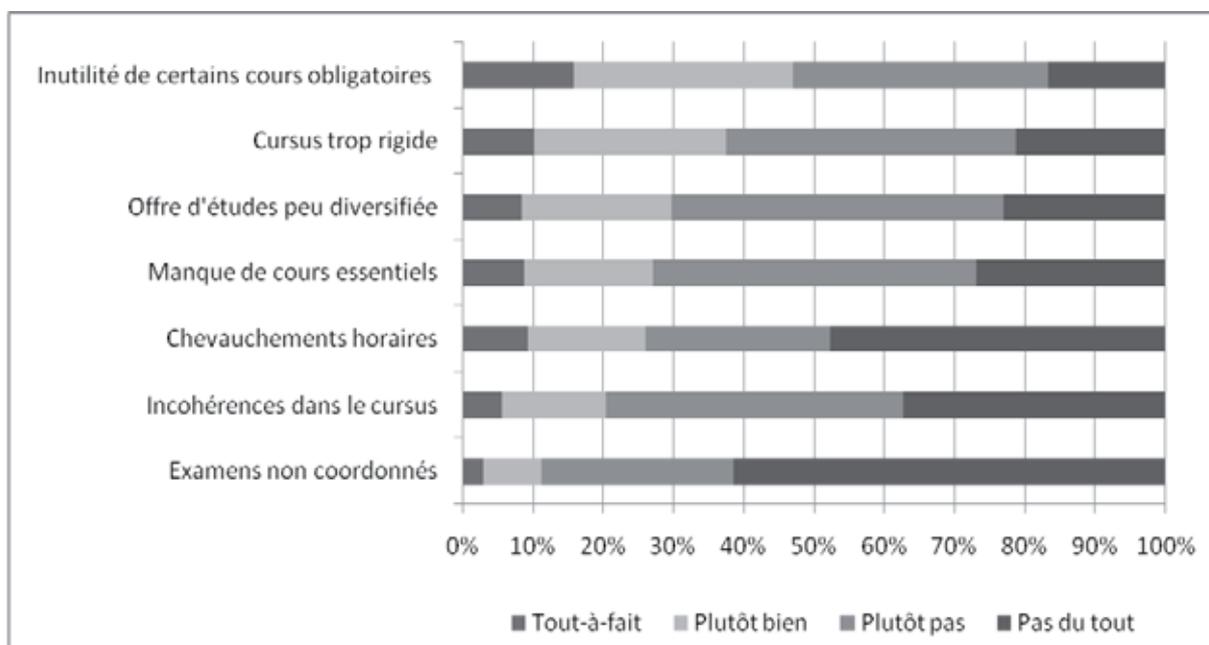
Les différences sont également statistiquement significatives selon l'**Université** et le **domaine d'études**, comme le montre le graphique suivant.

Graphique 4-6 : Jugement global sur l'organisation des cours en fonction de l'**Université** d'appartenance et du **domaine d'études** (en %)



L'évaluation globale de l'organisation des cours peut être modulée, puisque des indicateurs plus précis ont été proposés dans le questionnaire, permettant aux répondant-e-s de préciser leur jugement global. Ces indicateurs sont repris dans le graphique ci-dessous et se réfèrent à des problèmes potentiels proposés par les enquêteurs que les étudiant-e-s auraient rencontrés durant leurs études : incohérences dans le cursus (par ex. des cours avec prérequis pas encore enseignés), chevauchements d'horaires entre cours obligatoires, cours obligatoires inutiles, cursus trop rigide, cours essentiels manquant, examens pas coordonnés.

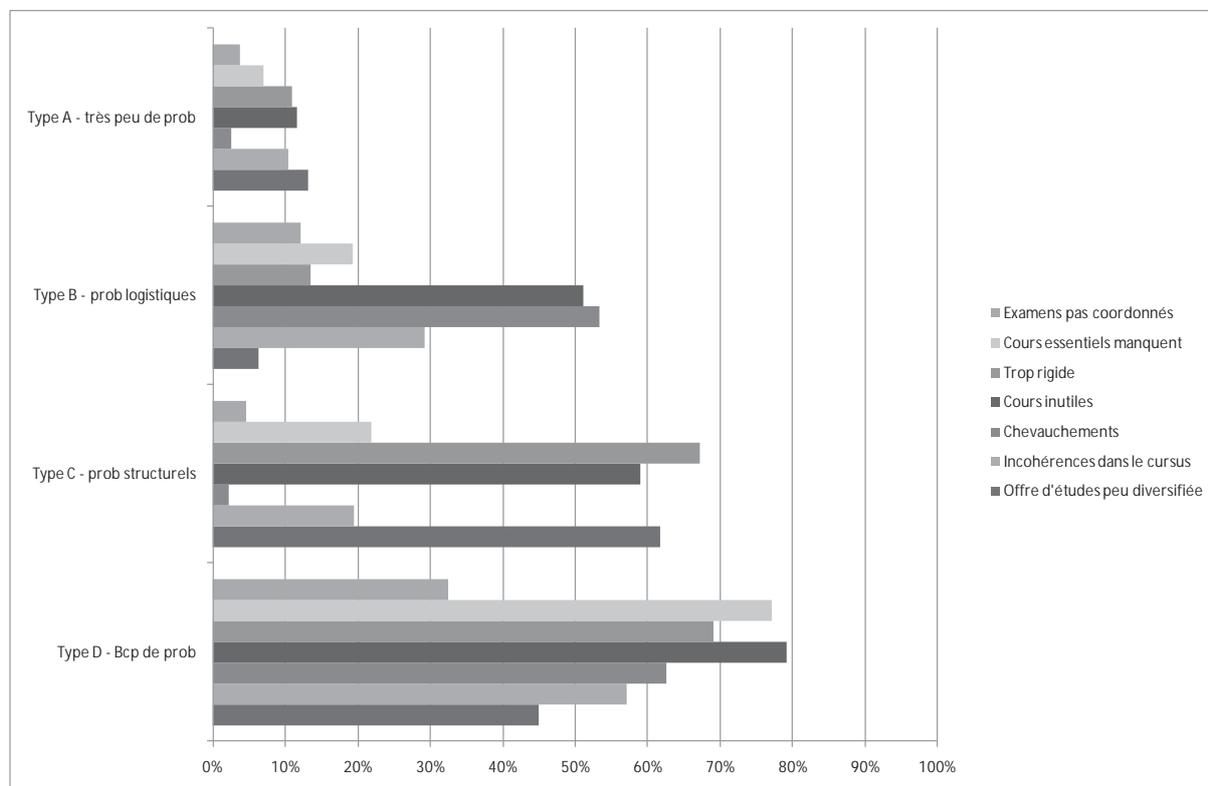
Graphique 4-7 : Problèmes potentiels d'organisation évoqués en réponse à la question « Les propositions suivantes s'appliquent-elles à votre filière d'études ? »



Pour traiter les données relatives aux sept indicateurs de problèmes potentiels d'organisation rencontrés sans noyer le lecteur dans la multiplication des tableaux et des graphiques, les réponses ont été synthétisées dans une **typologie des étudiant-e-s** suivant les problèmes d'organisation évoqués. Ce faisant, il est possible de saisir en une seule variable l'essentiel des informations contenues dans les sept réponses.

Nous avons procédé en utilisant la méthode dite *Clusters analysis*, obtenant ainsi **quatre grands profils** de réponses.

Graphique 4-8 : Problèmes organisationnels évoqués en fonction de l'appartenance aux quatre profils (Types d'étudiant-e-s)



Les quatre types qui émergent sont caractérisés comme suit:

- les étudiant-e-s **Type A - très peu de problèmes** (30% de la population, n=1330), sont celles et ceux qui rapportent le moins de problèmes ; aucun problème n'atteint 15% de citation ;
- les étudiant-e-s **Type B - problèmes logistiques** (26% de la population, n=1130), se distinguent par une forte proportion de problèmes de chevauchements d'horaires et une proportion assez importante de problèmes de coordination des examens cités ;
- les étudiant-e-s **Type C - problèmes structurels** (28% de la population, n=1225), ont plus souvent rapporté des problèmes globaux (cursus trop rigide, cours inutiles et offre d'études peu diversifiée) ;
- les étudiant-e-s du **Type D - beaucoup de problèmes** (17% de la population, n=745), sont celles et ceux qui ont rapporté un nombre de problèmes plus élevé que la moyenne. Au moins 4 problèmes différents ont été cités par plus de 60% de ces étudiant-e-s.

Les différents *Types* d'étudiant-e-s ne se répartissent pas *au hasard* parmi notre population répondante, comme le montre le graphique suivant.

Graphique 4-9 : Répartition des **Types d'étudiant-e-s** selon (de haut en bas) le **sexe**, l'**évaluation du niveau de vie**, l'**exercice d'une activité rémunérée**, l'**indépendance financière vis-à-vis des parents**, l'**évaluation globale de la formation**, le **lieu de scolarisation secondaire II**, l'**âge** et le **niveau d'études**



Les répondant-e-s qui identifient **très peu de problèmes organisationnels (Type A)** sont plutôt :

- les hommes
- celles et ceux qui évaluent le mieux le niveau de vie
- celles et ceux qui n'exercent pas d'activité rémunérée
- celles et ceux qui sont financièrement dépendants des parents
- celles et ceux qui sont très satisfaits de la formation
- les plus jeunes

Les répondant-e-s qui signalent le plus souvent des **problèmes organisationnels logistiques (Type B)** sont plutôt :

- les femmes
- celles et ceux qui évaluent plus positivement le niveau de vie
- celles et ceux qui exercent une activité rémunérée
- celles et ceux qui sont satisfaits de la formation
- les plus âgés
- en master

Les répondant-e-s qui signalent le plus souvent des **problèmes organisationnels structurels (Type C)** sont plutôt :

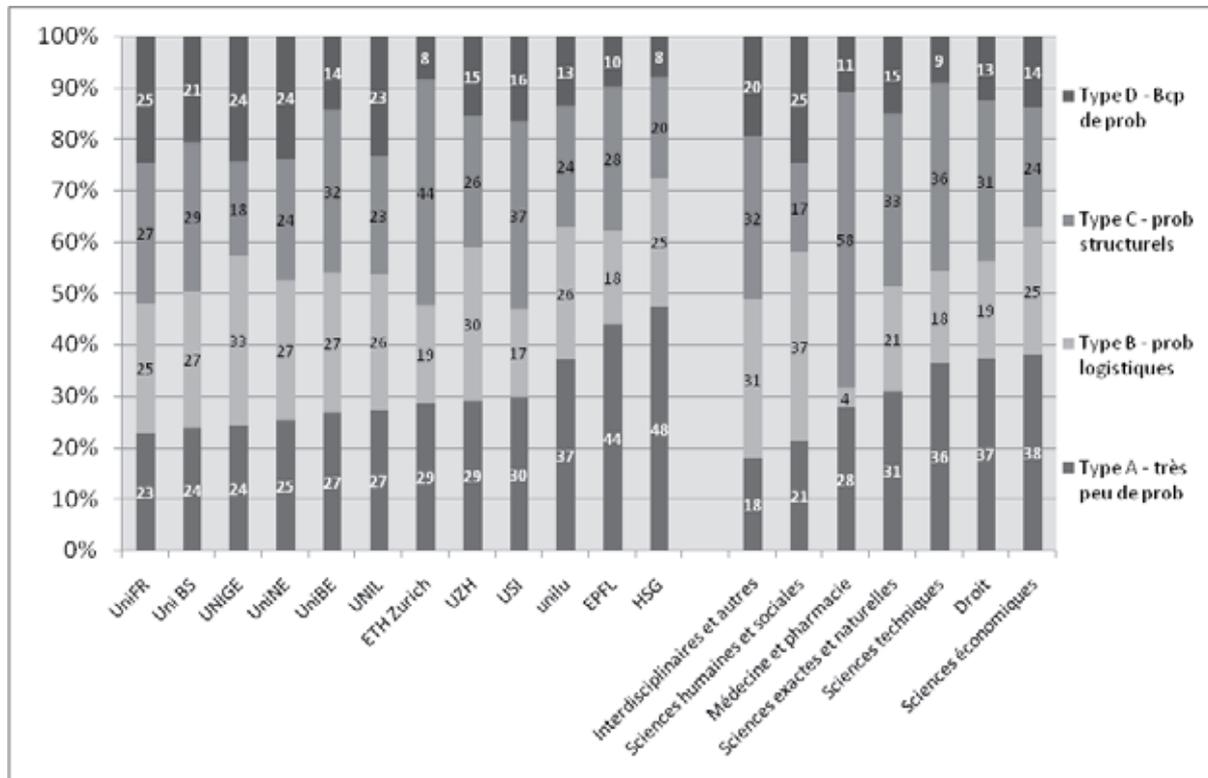
- celles et ceux évaluent moins bien le niveau de vie
- celles et ceux qui n'exercent pas d'activité rémunérée
- celles et ceux qui sont financièrement dépendants des parents
- celles et ceux qui sont moins satisfaits de la formation
- celles et ceux ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires II en Suisse
- les plus jeunes
- en bachelor

Les répondant-e-s qui signalent **beaucoup de problèmes d'organisation (Type D)** sont plutôt :

- les femmes
- celles et ceux qui évaluent le moins bien le niveau de vie
- celles et ceux qui exercent une activité rémunérée
- celles et ceux qui sont financièrement indépendants des parents
- celles et ceux qui sont les plus déçus de la formation
- celles et ceux ayant obtenu le diplôme d'études secondaires II à l'étranger
- les plus âgés
- en master

Comme c'est souvent le cas dans cette étude, la distribution varie selon le **domaine d'études** et/ou l'**Université** d'appartenance. C'est ce qui est montré dans le graphique suivant, où les Universités et les domaines d'études sont classés selon la proportion d'étudiant-e-s de Type A (celles et ceux qui ont signalé très peu de problèmes organisationnels).

Graphique 4-10 : Répartition des **Types d'étudiant-e-s** selon l'**Université** d'appartenance et le **domaine d'études**



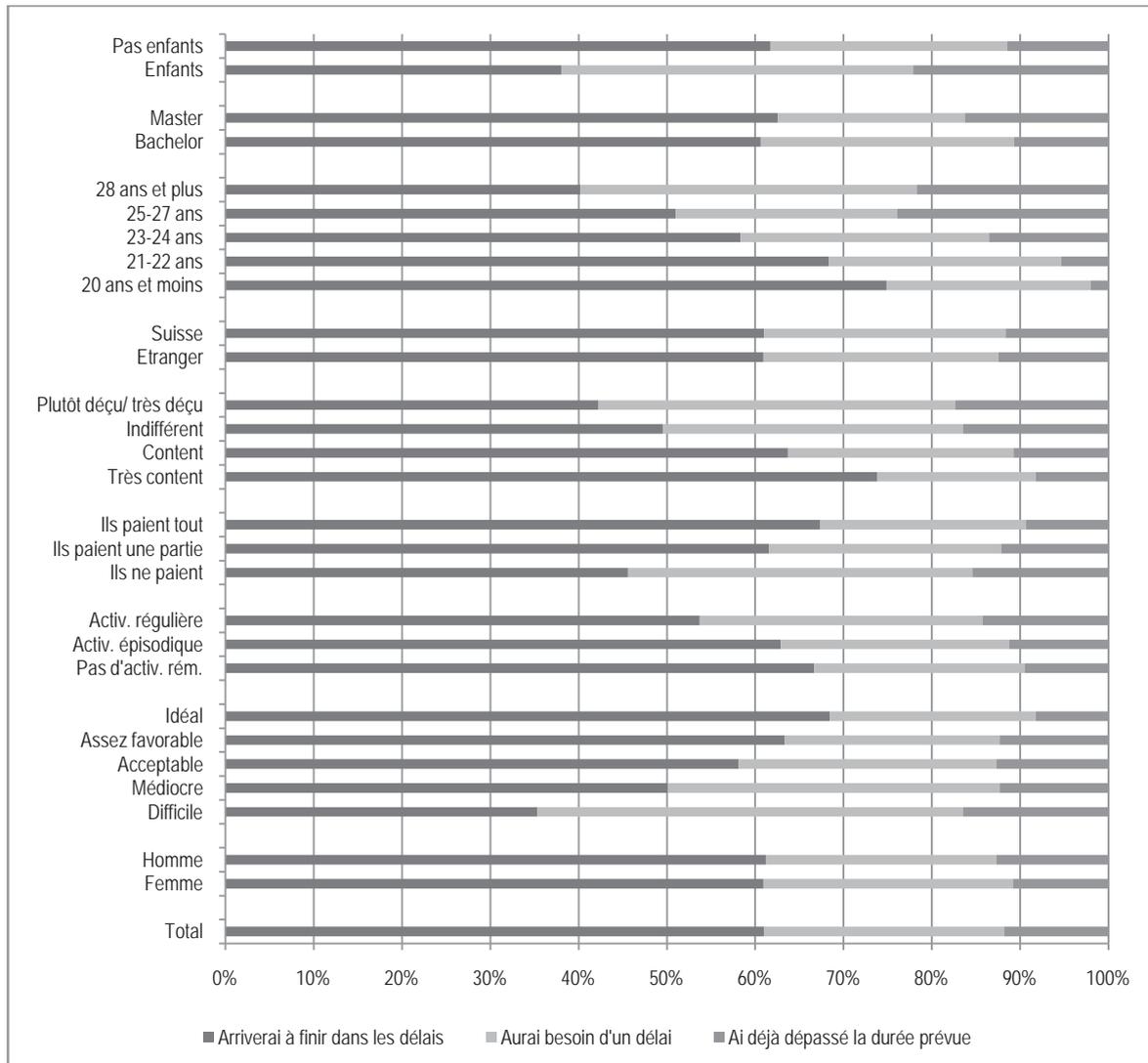
Remarquons la faible proportion (4%) d'étudiant-e-s de Type B (problèmes d'organisation logistique) en **Médecine et pharmacie**, alors que les étudiant-e-s de Type C (problèmes organisationnels plus structurels) sont très nombreux (57.6%) dans ces filières. C'est également par une grande proportion (44%) de Type C que se démarquent les étudiant-e-s de l'**ETH Zurich**.

4.3 Capacité à respecter les temps prévus pour achever la formation

L'appréhension globale de la formation peut également être analysée par l'intermédiaire de sa **dimension temporelle**. La structure des études universitaires est aujourd'hui uniformisée en Suisse, équivalant à six semestres à plein temps en bachelor et trois ou quatre semestres en master. La capacité projetée de terminer les études dans les temps prévus fait partie intégrante de l'évaluation globale que portent les étudiant-e-s sur la formation.

Dans l'ensemble, 61% des étudiant-e-s interrogés pensent pouvoir terminer leur cursus dans la durée prévue par les plans d'études, 27.2% craignent de ne pas y parvenir et 11.8% disent l'avoir déjà dépassée.

Graphique 4-11 : Temps prévu pour terminer les études selon (de haut en bas) présence d'un (ou plusieurs) enfant, de l'année de début des études actuelles, du niveau d'études, de l'âge, du lieu de scolarisation secondaire II, de l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation, de l'indépendance financière vis-à-vis des parents, de l'exercice d'une activité rémunérée, de l'évaluation du niveau de vie et du sexe (en %)



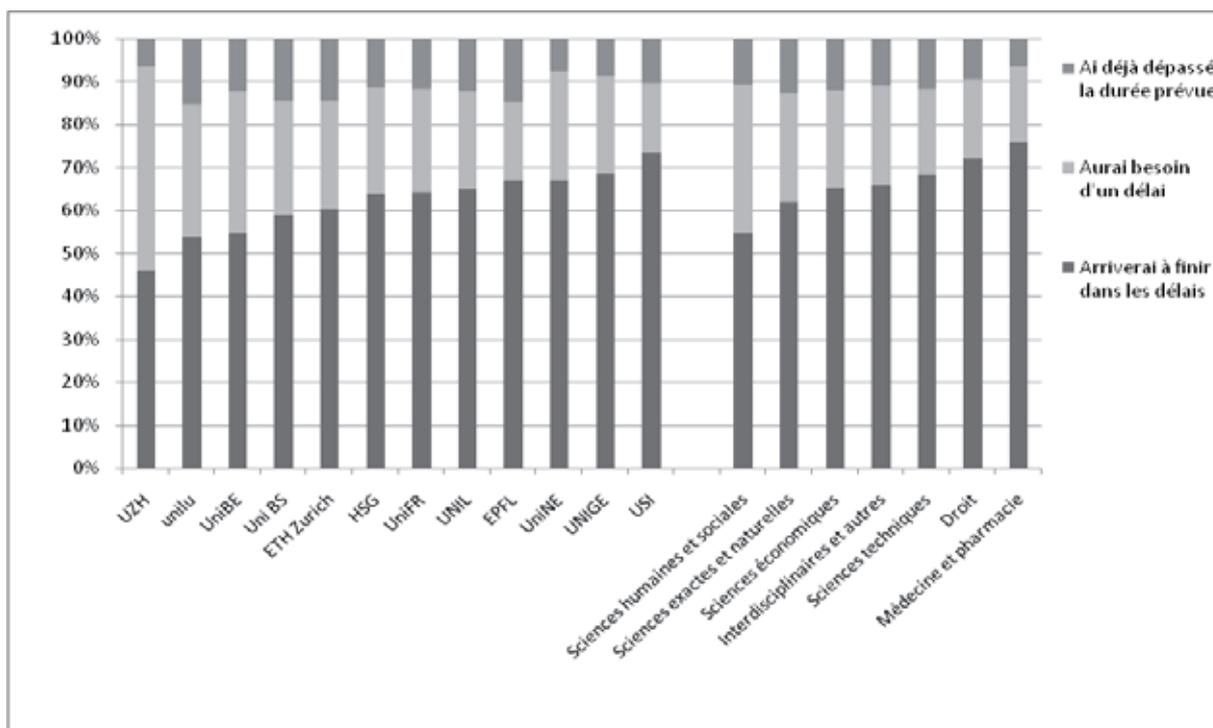
Les résultats ne montrent pas de différence en fonction du **sexe** et du **lieu de scolarisation secondaire II** de l'étudiant-e.

L'effet de l'**âge** est par contre manifeste, les répondant-e-s plus âgés s'imaginent proportionnellement moins souvent que les autres parvenir à terminer leur formation dans les temps prévus. Précisons que cet effet de l'âge n'a pas de lien direct avec le **niveau d'études**, puisque les étudiant-e-s en master sont un tout petit peu plus optimistes que celles et ceux en bachelor quant à la prévision de réussir à terminer leurs études dans les temps prévus.

Notons aussi que la satisfaction quant à la formation suivie est clairement liée à la perception de la capacité à terminer dans les temps les études. On constate en effet une différence très marquée entre les étudiant-e-s **très contents** de leur formation (dont 73.8% pensent pouvoir finir dans les temps prévus) et celles et ceux qui en sont **très déçus** ou **plutôt déçus** (parmi lesquels cette proportion est de 42.2%).

Et lorsque nous nous intéressons aux réponses à ces questions en fonction de l'**Université** d'appartenance et du **domaine d'études**, nous constatons des différences très sensibles, comme illustré dans le graphique suivant.

Graphique 4-12 : Capacité prévue de **terminer les études dans les temps prévus** en fonction de l'**Université** d'appartenance et du **domaine d'études** (en %)



L'ensemble des relations pouvant être relevées dans ces graphiques sont parfois imbriquées. Afin d'éviter autant que possible les interprétations abusives, nous avons procédé à des régressions, qui nous ont permis de constater que :

- L'effet enfant disparaît dès qu'il est confronté à celui de l'âge. Ce n'est donc pas le fait d'être parent qui explique la difficulté pressentie à terminer les études dans les temps, mais bien l'âge de l'étudiant-e.
- Même constat pour ce qui concerne l'effet de la dépendance financière vis-à-vis des parents : l'effet de la dépendance financière parentale disparaît dès qu'il est confronté à celui de l'âge. Ce n'est donc pas le fait d'être indépendant financièrement des parents qui explique la difficulté à terminer les études dans les temps prévus, mais bien l'âge de l'étudiant-e.
- L'effet du domaine d'études disparaît pour ce qui concerne les étudiant-e-s en Médecine dès qu'on introduit la variable relative à l'évaluation du niveau de vie. Ce qui signifie que, si les étudiant-e-s en Médecine considèrent plus souvent que les autres qu'ils termineront leurs études dans les temps prévus, ce n'est vraisemblablement pas parce qu'ils sont des étudiant-e-s en Médecine, mais parce qu'ils sont proportionnellement nombreux à connaître des conditions de vie favorables. Demeure par contre l'effet du domaine d'études pour ce qui concerne les étudiant-e-s en Sciences humaines et sociales et en Droit, qui pensent moins souvent que les autres pouvoir terminer leurs études dans les temps prévus.
- Par contre, lorsqu'on introduit ensemble les variables âge et niveau d'étude, le modèle montre un effet du niveau d'études, lequel était caché par celui de l'âge dans les graphiques précédents. En fait, les effets de l'âge et du niveau d'études vont dans des sens différents : les étudiant-e-s en master sont proportionnellement plus nombreux à penser pouvoir terminer les études dans les temps prévus, mais les étudiant-e-s plus âgés sont proportionnellement plus nombreux à penser qu'ils n'y parviendront pas.
- Tous les effets ne disparaissent donc pas derrière celui de l'âge, loin de là. Une bonne partie des effets énoncés dans les graphiques précédents - parfois un peu amoindris - restent valables pour ce qui concerne l'évaluation du niveau de vie, l'exercice d'une activité rémunérée, l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation, l'Université d'appartenance.

Si, dans l'ensemble, on peut dire que les répondant-e-s à cette enquête évaluent de manière globalement positive tant leur formation que l'organisation des études, les analyses présentées dans ce chapitre ont permis de mettre en lumière l'**interaction** de certains paramètres avec le niveau de satisfaction exprimé. Dans les chapitres qui vont suivre, nous affinerons cette analyse de l'évaluation par les étudiant-e-s des conditions d'études en abordant des thématiques plus spécifiques.

Résumé : Évaluation générale des études

Trois indicateurs permettent de disposer d'une **évaluation globale des conditions d'études** : état d'esprit global vis-à-vis de la formation; organisation des études ; capacité à terminer ses études dans les temps prévus.

Etat d'esprit global : Dans leur grande majorité, les étudiant-e-s ont un état d'esprit global très positif face à leur formation : 74.4% d'entre elles/eux se déclarent *contents* ou *très contents*, contre 11.2 % de *déçus* ou *très déçus* (tableau 4-1). On remarque cependant des différences en fonction de l'Université et du domaine d'études (graphique 4-2), de l'âge, du niveau d'études, de la dépendance financière par rapport aux parents, et surtout de l'évaluation du niveau de vie (graphique 4-3). Parmi les étudiant-e-s considérant leur niveau de vie comme *médiocre* ou *difficile* (12% de la population répondante), le taux de *contents* ou *très contents* de leur formation dépasse juste les 50%, alors qu'il est supérieur à 80% parmi celles et ceux qui qualifient leur niveau de vie d'*idéal*.

Organisation des études : Plus de 80% des étudiant-e-s estiment globalement l'organisation des études comme étant *bonne* ou *très bonne* (tableau 4-4). Cette estimation est liée au sexe de l'étudiant-e, à son âge, à l'exercice ou non d'une activité rémunérée et à l'évaluation de son niveau de vie (graphique 4-5) ainsi qu'à l'Université et au domaine d'études (graphique 4-6). Lorsqu'on demande aux étudiant-e-s leur avis sur une liste de **sept problèmes d'organisation** potentiels au sein de leur filière, la proposition la plus citée est l'*inutilité de certains cours obligatoires* (plus de 40% des répondant-e-s pensent qu'elle concerne *plutôt* ou *tout à fait* leur filière), suivie par la *rigidité du cursus* (plus de 30%), la *faible diversification de l'offre d'études*, le *manque de cours essentiels*, le *chevauchement d'horaires*, les *incohérences dans le cursus* (plus de 20% pour ces quatre items) et le *manque de coordination des examens* (plus de 10%) (graphique 4-7).

Une analyse en clusters permet de dégager **4 profils-types** d'étudiant-e-s par rapport aux problèmes qu'ils évoquent. 30% des répondant-e-s citent significativement moins de problèmes organisationnels que les autres (**type A**) ; 28% mentionnent surtout des problèmes structurels (**type C** : inutilité de certains cours obligatoires, cursus trop rigides, offre d'études peu diversifiée); 26% indiquent tendanciellement plus de problèmes logistiques (**type B** : chevauchement d'horaires, examens non coordonnés); 17% des étudiant-e-s interrogés signalent significativement plus de problèmes que les autres (**type D**) (graphique 4-8). La répartition de ces types varie selon nos variables structurelles : sexe de l'étudiant-e, âge, lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaire II, niveau d'études, exercice d'une activité rémunérée, évaluation du niveau de vie, indépendance financière vis-à-vis des parents, et surtout état d'esprit global vis-à-vis de la formation (graphique 4-9), ainsi qu'Université d'appartenance et domaine d'études (graphique 4-10).

Capacité à terminer les études dans les temps : 61% des répondant-e-s estiment qu'elles/ils pourront terminer leurs études dans les temps prévus, 27.2% craignent de ne pas y parvenir et 11.8% disent avoir déjà dépassé la durée prévue.

Les catégories d'étudiant-e-s qui craignent proportionnellement plus souvent que les autres de ne pas terminer leur formation dans les temps prévus, voire qui les ont déjà dépassés, sont les suivantes : étudiant-e-s qui ont des enfants, qui sont plus anciens dans le cursus, qui sont plus âgés, qui sont déçus de leur formation, qui sont indépendants financièrement, qui exercent une activité rémunérée (surtout régulière) et qui évaluent leur niveau de vie comme plus *difficile* (graphique 4-11). La perception de la capacité à terminer ses études dans les temps prévus est également liée à l'Université d'appartenance et au domaine d'études (graphique 4-12).

Les influences respectives de ces diverses variables sont souvent imbriquées. Les régressions ont permis de montrer que l'effet de l'**âge** est primordial puisqu'il explique, par exemple, que les étudiant-e-s qui ont des enfants ou ceux qui sont indépendants financièrement pronostiquent moins fréquemment qu'ils arriveront à finir leurs études en respectant la durée prévue. A l'inverse, les régressions rendent son importance à l'effet du **niveau d'études**, neutralisé par celui de l'âge dans le graphique 4-11. En effet, toutes choses égales par ailleurs, les étudiant-e-s en master sont plus optimistes que ceux en bachelor quant à leur capacité de boucler leur formation dans les temps prévus.

Resümee: Gesamtbeurteilung und Organisation des Studiums

Drei Indikatoren erlauben eine **allgemeine Einschätzung der Studienbedingungen**: die generelle Einstellung zum Studium; die Studienorganisation; die Möglichkeit, die Regelstudienzeit einzuhalten.

Generelle Einstellung zum Studium: Die grosse Mehrheit der Studierenden hat eine sehr positive Einstellung zu ihrer Ausbildung: 74.4% sind *zufrieden* oder *sehr zufrieden*, 11.2% sind *enttäuscht* oder *sehr enttäuscht* (Grafik 4-1). Dabei sind Unterschiede in Bezug auf Universität und Studienrichtung (Grafik 4-2), Alter, Bildungsstufe, finanzielle Abhängigkeit von den Eltern und vor allem auf die allgemeine Bewertung des Lebensstandards ersichtlich (Grafik 4-3). Von den Befragten, die ihren Lebensstandard als *mittelmässig* oder *schwierig* empfinden (12% der Antwortenden), sind 50% mit ihrem Studium zufrieden oder sehr zufrieden; von denjenigen, die ihren Lebensstandard als *ideal* bewerten, sind es über 80%.

Studienorganisation: Mehr als 80% der Studierenden beurteilen die Organisation des Studiums als *gut* oder *sehr gut* (Grafik 4-4). Diese Einschätzung hängt ab von Geschlecht, Alter, Erwerbstätigkeit, Lebensstandardbewertung (Grafik 4-5), Universität und Studienbereich (Grafik 4-6). Auf einer Liste von **sieben möglichen organisatorischen Problemen** innerhalb eines Studienganges stehen *unnütze Pflichtveranstaltungen* an der Spitze (mehr als 40% der Antwortenden sehen ihren Studiengang davon *eher* oder *vollständig* betroffen), gefolgt von *Studiengang zu unflexibel* (mehr als 30%), einem *zu wenig breit gefächerten Veranstaltungsangebot*, dem *Fehlen von wichtigen Vorlesungen*, *zeitlichen Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen*, dem *mangelnden Zusammenhang in den Studiengang* (mehr als 20% für die vier genannten Items) und der *mangelnden Koordination von Prüfungsterminen* (mehr als 10%) (Grafik 4-7).

Eine Cluster-Analyse erlaubt es, **vier Studierendenprofile** im Zusammenhang mit den oben genannten Problemen zu definieren. **Typ A** (30%): Befragte, die angeben, weniger organisatorische Probleme zu haben; **Typ C** (28%) nennt vor allem strukturelle Probleme (Nutzlosigkeit von gewissen Pflichtveranstaltungen, ein zu rigider Studiengang, wenig Wahlmöglichkeit im Studienangebot); **Typ B** (26%) deutet tendenziell eher logistische Probleme an (zeitliche Überschneidungen im Stundenplan, nicht koordinierte Prüfungen); **Typ D** (17%) weist signifikant mehr Probleme als die anderen auf (Grafik 4-8). Die Aufteilung der Typen variiert nach den schon bekannten strukturellen Variablen: Geschlecht, Alter, Ort des Erlangens der Matura, Studienstufe, Ausüben einer Erwerbstätigkeit, Lebensstandardbewertung, finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern, allgemeine Einstellung zum Studium (Grafik 4-9), Universität und Studienbereich (Grafik 4-10).

Möglichkeit, die Regelstudienzeit einzuhalten: 61% der Befragten nehmen an, ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschliessen; 27.2% gehen davon aus, dass sie länger brauchen, während 11.8% bereits die vorgesehene Dauer überschritten haben.

Unter denjenigen, die befürchten, die Regelstudienzeit nicht einhalten zu können oder sie schon überschritten haben, sind folgende Kategorien von Studierenden überproportional vertreten: Studierende mit Kindern, solche mit älterem Studienbeginn, Ältere, von ihrer Ausbildung Enttäuschte, finanziell Unabhängige, eine regelmässige Erwerbstätigkeit Ausübende, schliesslich solche, die ihren Lebensstandard als *schwierig* einstufen (Grafik 4-11). Die Aussicht, das Studium im vorgegebenen zeitlichen Rahmen abzuschliessen, ist von der Universität und dem Studienbereich abhängig (Grafik 4-12).

Die Einflüsse der verschiedenen Variablen überschneiden sich vielfach. Die Regressionen zeigen, dass die Variable **Alter** eine äusserst wichtige Wirkung hat, weil sie zum Beispiel aufzeigt, dass Studierende mit Kindern oder solche, die finanziell unabhängig sind, weniger damit rechnen, ihr Studium im vorgesehenen Zeitrahmen abzuschliessen zu können. Andererseits geben die Regressionen auch der Variablen **Studienstufe** ihre Aussagekraft zurück, welche in Grafik 4-11 durch das Alter neutralisiert worden war. So sind Masterstudierende optimistischer, ihr Studium rechtzeitig abzuschliessen, als Bachelorstudierende.

Commentaire sur Évaluation générale des études

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS :

A la question de savoir s'ils pensent être en mesure de terminer leur formation dans les temps prévus, près de trois étudiant-e-s sur dix répondent non et un étudiant-e sur dix dit avoir déjà dépassé les délais prévus. Les durées sont indicatives et le fait de les dépasser n'est plus en soi un problème vu que les cursus sont basés sur le nombre de crédits ECTS à acquérir. Cependant, lorsque l'on analyse les réponses en fonction des variables indépendantes, il est clair que l'exercice d'une activité rémunérée, le manque ou l'absence de soutien financier des parents et le fait d'avoir des enfants sont en interaction avec le fait d'estimer à la baisse sa propension à terminer sa formation dans les temps. Les variations sont également très grandes en fonction des domaines d'étude. Ces constats amènent plusieurs commentaires.

Remarque spécifique de l'UNES :

Garantir à tous les étudiant-e-s le choix de pouvoir suivre leurs études à plein temps...

Un étudiant-e ne doit pas avoir à choisir une formation particulière parce qu'il est contraint de financer une partie ou l'ensemble de ses études. Il doit être possible d'étudier à temps plein et de recevoir des bourses couvrant les coûts effectifs des études en complément ou en remplacement de l'aide parentale. La garantie du libre choix des études en fonction de ses compétences et non des revenus parentaux est à ce prix.

...ou à temps partiel

Le fait d'étudier à temps partiel ou à temps plein doit pouvoir être un réel choix. Il doit donc également être possible d'étudier à temps partiel, dans tous les domaines et de façon adaptée aux besoins de chacun-e : il ne faut pas seulement être en mesure de suivre une formation à 50% en sciences humaines et sociales, mais aussi à 70 % ou 80%, et ce pour *toutes* les filières. Ceci permettrait aux étudiant-e-s parents à celles et ceux choisissant d'avoir une quelconque forme d'engagement (familial, associatif, ...) en parallèle à leur formation ou encore aux étudiant-e-s à besoins spécifiques de le faire sans mettre en danger la réussite de leurs études, mais en diminuant leur temps d'études pendant une année ou deux, voire pendant toute leur formation.

Ces principes doivent être rapidement mis en œuvre. Il est nécessaire que tous les acteurs de la politique de la formation s'engagent activement et financièrement pour faire en sorte que l'égalité des chances en Suisse devienne réalité.

Remarque spécifique du Réseau Bologne de la CRUS :

Augmenter la flexibilité des cursus

Les résultats de l'enquête confirment qu'aujourd'hui une grande partie des étudiant-e-s ne peuvent ou ne souhaitent pas étudier à temps complet que ce soit pour des raisons économiques, professionnelles, familiales ou autres. Les approches et les mesures pouvant rendre les études à temps partiel possibles sont variées et plus ou moins structurées. Cela peut aller de l'extension de la durée réglementaire des études au développement de programmes d'études à 50% en passant par des informations claires et accessibles suffisamment tôt (par exemple : horaire des enseignements, etc.) pour permettre à l'étudiant-e d'organiser au mieux son emploi du temps entre études et autres activités (professionnelles, familiales, etc.).

L'ECTS et la modularisation sont des « outils » permettant d'augmenter la flexibilité des cursus, mais leur seule application reste insuffisante si elle n'est pas accompagnée d'une réflexion sur la durée réglementaire des études, le développement de cours/modules à option, les procédures de reconnaissance et de validation des crédits, etc. Actuellement, la majorité des universités montre une claire volonté en faveur de plus de flexibilité des cursus afin de permettre des parcours académiques plus individualisés et appropriés aux étudiant-e-s.

La flexibilité des cursus est une des conditions de base pour atteindre les objectifs fixés au niveau européen en matière d'égalité des chances et d'apprentissage tout au long de la vie.

Kommentar zu Gesamtbeurteilung und Organisation des Studiums

Gemeinsamer Kommentar des VSS und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Auf die Frage, ob die Studierenden glauben, in der vorgesehenen Zeit ihre Ausbildung abschliessen zu können, sind es drei Studierende von zehn, die mit Nein antworten, und zehn Prozent, die bereits die vorgegebene Dauer überschritten haben. Bei der Studiendauer handelt es sich um eine Richtgrösse und sie zu überschreiten, stellt grundsätzlich kein Problem mehr dar, da der Studiengang auf zu erwerbenden ECTS-Credits basiert. Wenn die Antworten jedoch mit den unabhängigen Variablen verglichen werden, wird klar, dass Studierende, die einer regelmässigen Erwerbstätigkeit nachgehen, die nicht von ihren Eltern finanziell unterstützt werden oder die Kinder haben, befürchten, die Regelstudienzeit nicht einhalten zu können. Die Unterschiede variieren je nach Studienrichtung. Aus diesen Feststellungen lassen sich die folgenden Punkte hervorheben:

Spezifische Bemerkung des VSS:

Allen Studierenden die Wahl ermöglichen, vollzeitlich zu studieren ...

Studierende sollten in ihrer Studienwahl nicht eingeschränkt werden, weil sie gezwungen sind, einen Teil oder ihr ganzes Studium selbst zu finanzieren. Es muss möglich sein, vollzeitlich zu studieren und Stipendien zu erhalten, welche die effektiven Studienkosten decken und die elterliche Unterstützung ergänzen oder ersetzen. Nur so kann die freie Wahl des Studiums entsprechend den Kompetenzen gewährleistet werden und nicht abhängig von der elterlichen Unterstützung.

... oder teilzeitlich zu studieren

Es muss eine echte Wahlmöglichkeit geben, teilzeitlich oder vollzeitlich zu studieren. Auch soll es möglich sein, in allen Fachrichtungen und den individuellen Bedürfnissen entsprechend, teilzeitlich zu studieren: nicht nur ein Studium zu 50% in den Sozial- und Geisteswissenschaften, sondern auch zu 70% oder 80%, und dies in *allen* Studiengängen. Studierende mit Kindern, mit ausser-universitären Verpflichtungen (familiären, in Vereinen u.a.) oder Studierende mit spezifischen Bedürfnissen müssen ihr Studium absolvieren können, ohne dass der Studienerfolg dadurch gefährdet wird, sondern indem das Studienpensum während eines oder auch mehrerer Jahre, wenn nicht gar für die ganze Ausbildungszeit, reduziert wird.

Diese Grundsätze müssen umgehend umgesetzt werden. Dabei ist es notwendig, dass alle politischen Akteure im Bildungswesen sich aktiv und finanziell für eine tatsächliche Chancengleichheit in der Schweiz einsetzen.

Spezifische Bemerkung des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Flexibilität der Studiengänge erhöhen

Die Resultate zeigen deutlich, dass ein grosser Teil der Studierenden, sei es aus wirtschaftlichen, beruflichen, familiären oder anderen Gründen, nicht vollzeitlich studieren kann oder möchte. Es gibt unterschiedliche, mehr oder weniger strukturierte Vorgehensweisen und Massnahmen, die ein teilzeitliches Studium ermöglichen und es erlauben, Studium und andere Aktivitäten (berufliche, familiäre etc.) besser zu organisieren: sie reichen von der Erweiterung der reglementierten Studiendauer (Studienzeitverlängerung) über die Entwicklung von Studienprogrammen zu 50% bis zu frühzeitigen, klaren und zugänglichen Informationen (zum Beispiel: Stundenpläne der Lehrveranstaltungen etc.).

Das ECTS und die Modularisierung der Studienangebote sind „Instrumente“, die die Flexibilität der Studiengänge erhöhen können. Ihre Anwendung bleibt jedoch ungenügend, wenn parallel dazu nicht folgende Aspekte bedacht werden: reglementarische Dauer des Studiums, Entwicklung von Wahlbereichen bei Modulen und Lehrveranstaltungen, Anerkennungsverfahren und Bestätigung der Credits etc. Zurzeit zeigen die meisten Universitäten einen klaren Willen, die Flexibilität in ihren Studiengängen zu gewähren, damit sie besser auf jeden Studierenden abgestimmt und individualisiert werden können.

Die Flexibilität der Studiengänge bildet somit eine der Grundvoraussetzungen, um die auf europäischer Ebene festgelegten Ziele in der Chancengleichheit und im lebenslangen Lernen zu erreichen.

5. Parcours académique

La mise en place de nouvelles structures d'études échelonnées sur deux cycles, en lieu et place des cursus traditionnels de licence ou de diplôme, est peut-être l'aspect le plus visible de la mise en œuvre de la réforme de Bologne. L'introduction de ces deux cycles dans l'ensemble des pays signataires de la Déclaration de Bologne était l'aménagement fondamental nécessaire à la mise en place d'un système de diplômes et de formations compréhensible et comparable permettant ainsi assurer leur reconnaissance dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

En Suisse, un titre de bachelor, **premier cycle** des études, nécessite l'obtention de 180 crédits ECTS, soit l'équivalent de 3 ans d'études à plein temps. Le master, qui constitue le **deuxième cycle**, équivaut à 90 ou à 120 crédits ECTS⁷⁰, soit l'équivalent de 3 ou 4 semestres d'études à plein temps. Les volumes en crédits ECTS des cursus de bachelor et de master ont été fixés légalement et s'appliquent tant au domaine des hautes écoles universitaires qu'à celui des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques.

Le cursus de bachelor constitue la formation scientifique de base, qui est ensuite complétée et approfondie dans le cadre des études de master. Le diplôme de master est donc considéré, du point de vue des universités, comme étant le diplôme marquant la fin des études de base (« Grundstudium »).⁷¹ L'étudiant-e qui le désire peut ensuite se lancer dans un travail de doctorat, qui constitue à la fois le troisième cycle d'études et la première étape de la carrière de chercheuse/chercheur.

L'obtention du bachelor ouvre un grand nombre de possibilités aux étudiant-e-s et peut être vu comme une **charnière de mobilité**, dans le sens large du terme. Le diplômé-e peut en effet choisir de poursuivre ses études dans le cadre d'un master d'approfondissement, de spécialisation ou au contraire interdisciplinaire. Il peut aussi envisager de changer d'orientation disciplinaire, d'Université (en Suisse ou à l'étranger) ou encore de type de haute école (HES, HEP). La dernière alternative qui s'offre à lui est d'entrer sur le marché de l'emploi que ce soit pour une durée limitée, pour faire un stage ou acquérir une première expérience professionnelle, avant d'entamer un master ou une autre formation, ou de manière définitive. Le remplacement des cursus traditionnels de longue durée par deux cycles clairement délimités ouvre des voies de formation plus flexibles et plus individualisées.

Ce chapitre se focalise essentiellement sur les choix et les comportements des étudiant-e-s lors du passage entre le premier et le deuxième cycle d'études (poursuivre en master, changer de branche d'études ou de haute école lors du passage en master, modalités d'admission en master, etc.) et s'achève avec les proportions d'étudiant-e-s de bachelor et de master envisageant poursuivre ou non en doctorat.

5.1 Passage bachelor-master

Globalement, 76% des étudiant-e-s inscrits en bachelor au printemps 2008 dans les Universités suisses envisagent de poursuivre leurs études jusqu'au master ; 4% ne souhaitent pas continuer plus loin les études et près de 20% ne savent pas encore.

Tableau 5-1 : « Quand vous aurez obtenu votre bachelor, **souhaitez-vous poursuivre des études de master?** » (étudiant-e-s en bachelor)

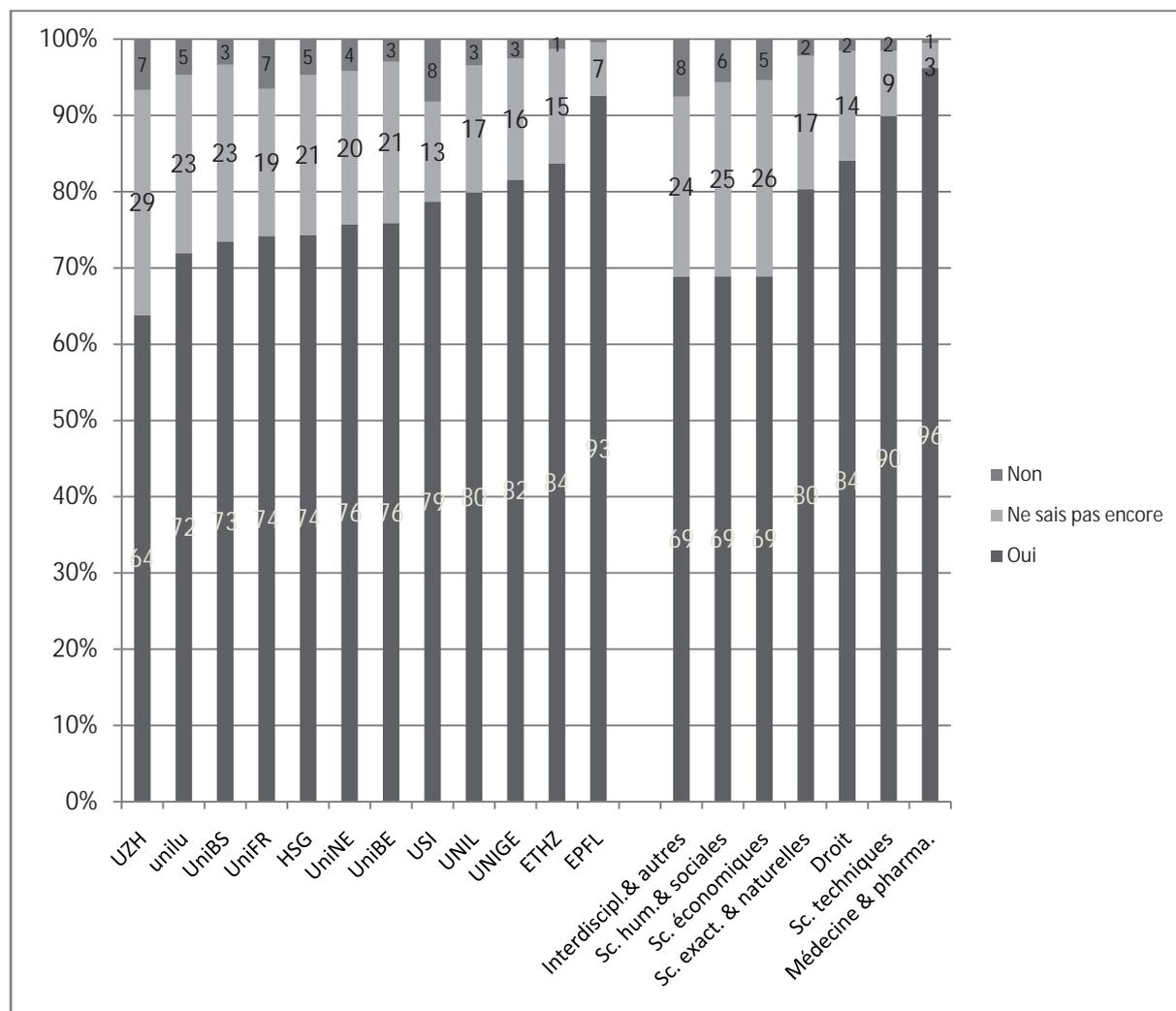
	%	n
Oui	76%	2913
Ne sais pas	20%	746
Non	4%	144
Total	100%	3804

Ces proportions subissent des variations importantes selon l'Université et le domaine d'études, comme le montre le graphique ci-dessous.

⁷⁰ Le cursus menant à l'obtention du titre de master of Médecine, nécessaire à l'obtention du diplôme fédéral de médecin, est le seul cursus de master en Suisse à 180 crédits ECTS (équivalent à 3 ans d'études à temps plein).

⁷¹ Dans le domaine des hautes écoles spécialisées, le titre de bachelor est le titre usuel de fin d'études.

Graphique 5-2 : Souhait de poursuivre des études de master, par Université et domaine d'études
(étudiant-e-s en bachelor) (en%)



Dans le tableau suivant nous allons procéder à une **analyse en régression logistique** sur l'ensemble des données, afin d'étudier l'influence des principales variables structurelles (domaine d'études, âge, sexe...) sur la propension à envisager ou pas de poursuite des études de master. Cette analyse permet de montrer les effets principaux des différentes variables, sans passer en revue une volumineuse série de tableaux croisés. Elle vérifie l'effet propre de chaque variable étudiée *toute autre chose égale par ailleurs*, c'est-à-dire en annulant les interactions entre les différentes variables introduites dans le système. Les variations enregistrées sont ainsi imputables uniquement aux effets de la variable spécifiquement étudiée.

Dans ce cas précis, la régression a été construite de manière à pouvoir observer quelles sont les variables qui sont corrélées avec les réponses « non » ou « ne sais pas encore » en lieu et place de « oui » au souhait de poursuivre les études en master⁷². En d'autres termes, on analyse l'**action décourageante** des variables introduites dans le modèle.

Attention : les facteurs positifs (+ et ++) dans le tableau de régression sont attribués aux variables exerçant un effet négatif sur la propension à vouloir continuer en master. L'interprétation de la régression est décrite sous le tableau.

⁷² Etant donné la forte proportion d'étudiant-e-s ayant répondu « oui », nous avons décidé de regrouper les étudiant-e-s qui ont répondu « non » avec ceux qui ont répondu « je ne sais pas encore ». L'analyse la plus logique pour cette variable ainsi dichotomisée consiste donc à rechercher quels éléments augmentent la propension des étudiant-e-s à répondre autre chose que « oui ».

Tableau 5-3 : Régression logistique sur la propension à répondre *non* ou *ne sais pas* quant au souhait de poursuivre des études de master (étudiant-e-s en bachelor)⁷³

Sc. humaines et sociales	réf.		
Sciences économiques			
Droit	--		
Sciences exactes et naturelles	-		
Médecine et pharmacie	--		
Sciences techniques	--		
Interdisciplinaires et autres			
EPFL	réf.		
ETHZ	++		
UniBE	++		
UniBS	++		
UniFR	+		
UNIGE			
UNIL			
unilu	++		
UniNE	++		
HSG			
UZH	++		
USI			
		Femme	réf.
		Homme	
		2004 et avant	réf.
		2005-2006	-
		2007-2008	
		Suisse	réf.
		Etranger	
		Pas scolarisé, école obligatoire	réf.
		Apprentissage, Maturité	
		Université, Haute école	

Parmi les éléments qui ressortent de ce tableau, on notera que :

- Le **domaine d'études** et l'**Université** sont les variables qui ont l'effet le plus important sur la propension à vouloir continuer en master. Les autres variables sont dans la plupart des cas non-significatives ou avec un effet moindre.
- Le **sexe**, le **lieu d'obtention du titre secondaire II** et l'**origine socioculturelle**, perdent toute significativité (cases blanches) une fois intégrées dans ce modèle d'analyse. L'effet de ces variables disparaît.
- Pour ce qui concerne l'**ancienneté dans le cursus**, il n'y a pas de différence entre les étudiant-e-s anciens (2004 et avant) et les nouveaux (2007-2008).⁷⁴ Par contre, le fait d'avoir commencé sa formation en 2005-2006 augmente la propension à envisager de continuer en master.

Les effets du **domaine d'études** et de l'**université** sont – comme nous l'avons vu – majeurs :

- Les étudiant-e-s en Sciences humaines & sociales, Sciences économiques et Interdisciplinaires ont une propension identique à envisager un master (pas de différences significatives entre ces domaines d'études). On voit que les autres domaines déploient un effet **encourageant à poursuivre en master** (coefficient négatif).
- Les étudiant-e-s de l'EPFL, de l'UNIGE, de l'UNIL, de la HSG et de l'USI ont la même importante propension à envisager des études de master.

Regardons à présent les relations entre la volonté de poursuivre en master et les variables socioéconomiques qui relatent la situation présente de l'étudiant-e.

Une première analyse des données montre un lien entre l'auto-évaluation des **conditions de vie** et le souhait de poursuivre en master, quel que soit le domaine d'études. En effet, plus l'étudiant-e évalue négativement son niveau de vie, plus il aura tendance à hésiter ou à ne pas souhaiter continuer ses études au-delà du bachelor.

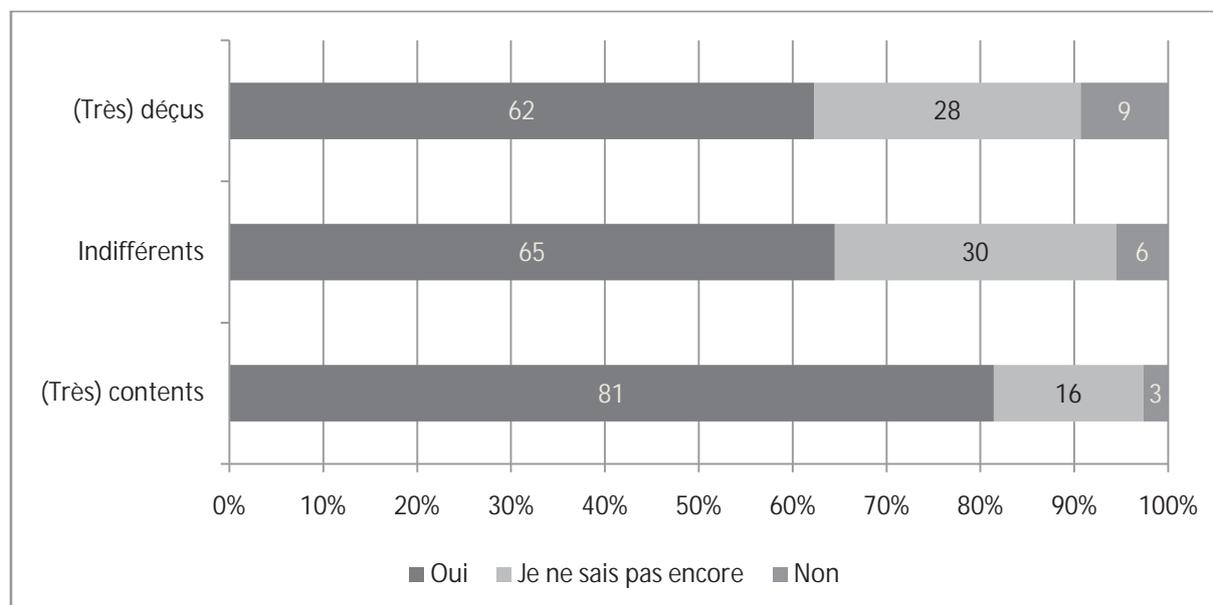
⁷³ « réf. » correspond à la catégorie de référence. L'absence de facteur (+/-) indique qu'il n'y a aucune différence significative avec la catégorie de référence. L'échelle de gradation appliquée est la suivante : coefficient de régression plus petit que 0.500 = « -- » ; coefficient compris entre 0.500 et 0.999 = « - » ; coefficient compris entre 1.000 et 1.499 = « + » ; coefficient égal ou supérieur à 1.500 = « ++ ». Seules les relations statistiquement significatives ont été indiquées.

⁷⁴ Le fait d'avoir regroupé les modalités de réponse *ne sais pas* (plus répandue chez les nouveaux étudiant-e-s) et *non* (plus répandue chez les anciens étudiant-e-s) joue sans doute un rôle dans cette indifférenciation.

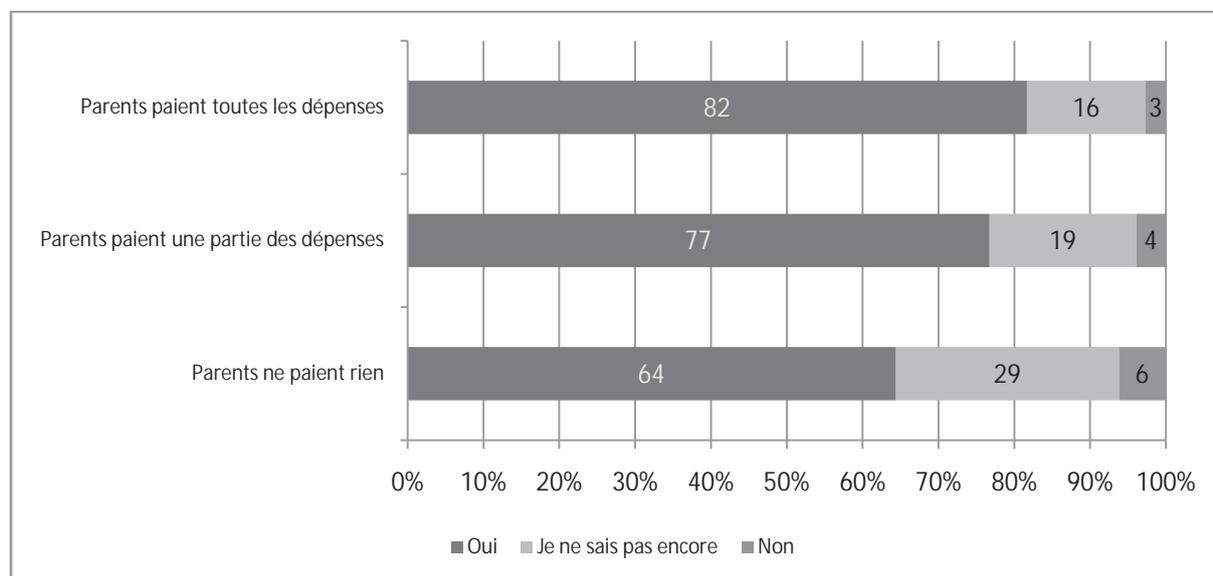
Cependant ce lien n'est que partiel parce que quand on intègre à ces deux variables le niveau de **contentement global vis-à-vis de la formation**, celui-ci annule l'effet de l'évaluation des conditions de vie sur le souhait de poursuivre les études : plus l'étudiant-e est content de sa formation, plus il a tendance à déclarer vouloir continuer ses études en master.

La variable relative aux conditions de vie n'a donc de réelle influence sur le désir de poursuivre les études que lorsqu'elle entre en relation directe avec une déception globale vis-à-vis de la formation suivie.

Graphique 5-4 : Souhait de **continuer en master**, en fonction du **contentement global vis-à-vis de la formation** (étudiant-e-s en bachelor) (en%)



Graphique 5-5 : Souhait de **continuer en master**, en fonction de la **dépendance financière vis-à-vis des parents** (étudiant-e-s en bachelor) (en%)



Après analyse de l'ensemble des variables socioéconomiques, il ressort que la variable qui paraît le plus fortement associée au souhait de continuer les études après le bachelor est la dépendance financière vis-à-vis des parents. Le graphique 5-5 montre en effet que ce lien est à la fois régulier et fort et que moins l'étudiant-e peut s'appuyer sur une aide financière de ses parents, moins il a tendance à souhaiter poursuivre en master. Ainsi, 82% des étudiant-e-s dont les parents prennent en charge l'entier des dépenses souhaitent poursuivre en master, contre 64% des étudiant-e-s qui ne peuvent compter sur aucune aide parentale.

5.2 Les motivations à poursuivre en master

Les étudiant-e-s ont été invités à choisir parmi un ensemble de motivations pouvant expliquer leur choix (étudiant-e-s en master au moment de l'enquête) ou leur souhait (étudiant-e-s en bachelor au moment de l'enquête) de poursuivre des études de master

Tableau 5.6 : Motivations pour **poursuivre en master**, selon le **niveau d'études actuel** (items classés en fonction de la fréquence de la citation par les étudiant-e-s en bachelor)

	Etudiant-e-s en bachelor N=3831	Etudiant-e-s en master N=1054
1. Pour avoir de meilleures chances sur le marché de l'emploi	66.8%	63.4% (2)
2. Le master est le terme logique des études	61.8%	69.3% (1)
3. Par intérêt pour la formation	60.5%	62.4% (3)
4. Pour me spécialiser davantage dans ma branche	56.2%	48.8% (5)
5. Le bachelor n'est pas suffisant pour mes ambitions professionnelles	51.8%	57.3% (4)
6. Pour mieux définir mon avenir	42.3%	40.2%
7. Pour le prestige d'un titre universitaire élevé	21.6%	20.7%
8. Par manque d'envie d'aller sur le marché de l'emploi tout de suite	7.5%	8.3%
9. Je ne me l'explique pas bien	2.8%	1.7%
10. Parce que ma famille m'y pousse	1.8%	2.0%
11. Parce que mes amis font un master	1.0%	2.2%

Les items le plus souvent cités par les étudiant-e-s en bachelor renvoient à l'acquisition d'une **qualification poussée dans le domaine d'études** (2, 3, 4), ainsi qu'au souhait d'être davantage « armé » pour faire valoir cette qualification dans la **sphère professionnelle** (1 et 5).

On voit ainsi émerger des motivations ancrées dans l'**intérêt pour le domaine d'études**, alliées au souci pragmatique d'une valorisation professionnelle de cet acquis de formation. Le master semble également être un cycle d'études qui permet d'**affiner l'orientation** pour un peu plus de 40% des étudiant-e-s citant l'item « *pour mieux définir mon avenir* ».

On relèvera encore dans ce tableau les scores réduits des **facteurs exogènes** (rôle de la famille, des amis) qui occupent la queue du classement. La volonté de retarder l'entrée sur le marché de l'emploi (env. 8%) et la continuation des études *par défaut* (env. 2-3%) concernent également une très petite proportion d'étudiant-e-s.

Les étudiant-e-s en master interrogés sur les motivations qui les avaient poussés à poursuivre au-delà du bachelor, reproduisent à quelques différences près le même ordre de classement des items cités que leurs collègues en bachelor, avec seulement un score un peu moins élevé pour l'item relatif à la spécialisation accrue dans la branche d'études (env. 49%). Les étudiant-e-s en master sont aussi proportionnellement plus nombreux à considérer que le master est le terme logique d'une formation universitaire complète (env. 69.3%, respectivement 61.8%).

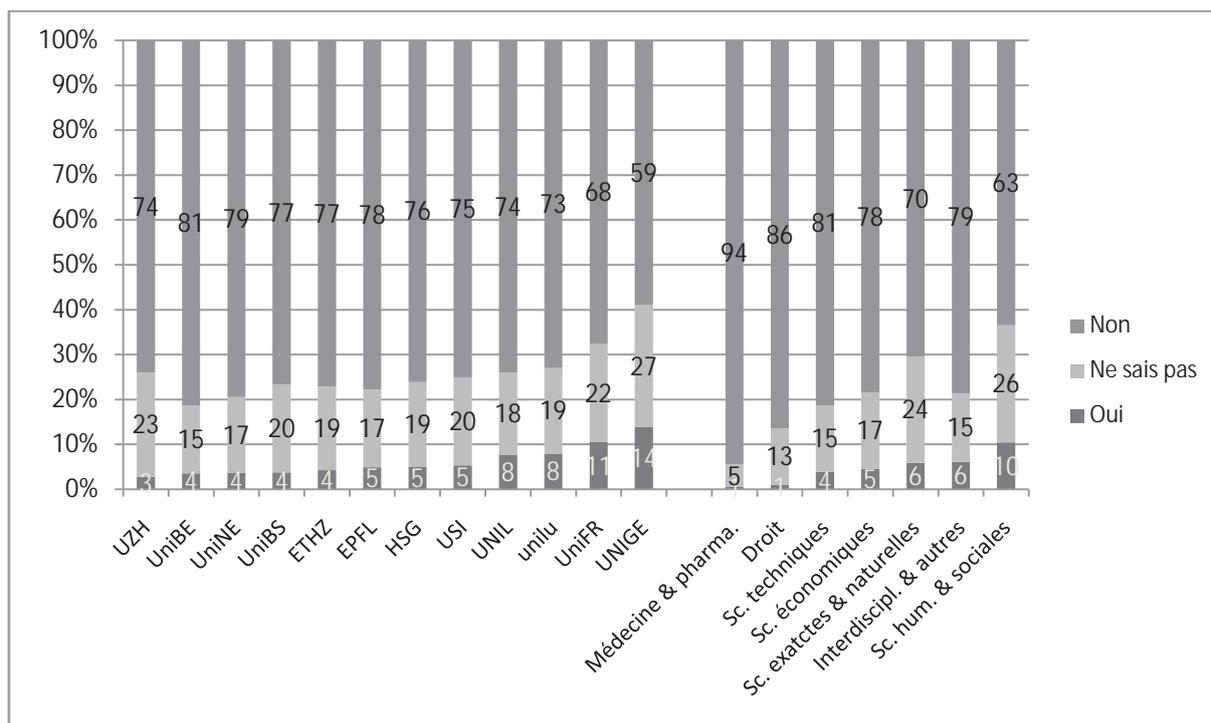
5.3 Modalités du passage bachelor-master

5.3.1 Changer de domaine d'études

6% des étudiant-e-s en bachelor prévoient de changer de domaine d'études lors du passage en master et près de 20% ne savent pas encore. Ils sont 12% parmi les étudiant-e-s actuellement en master à avoir effectivement changé de branche d'études entre le premier et le deuxième cycle.

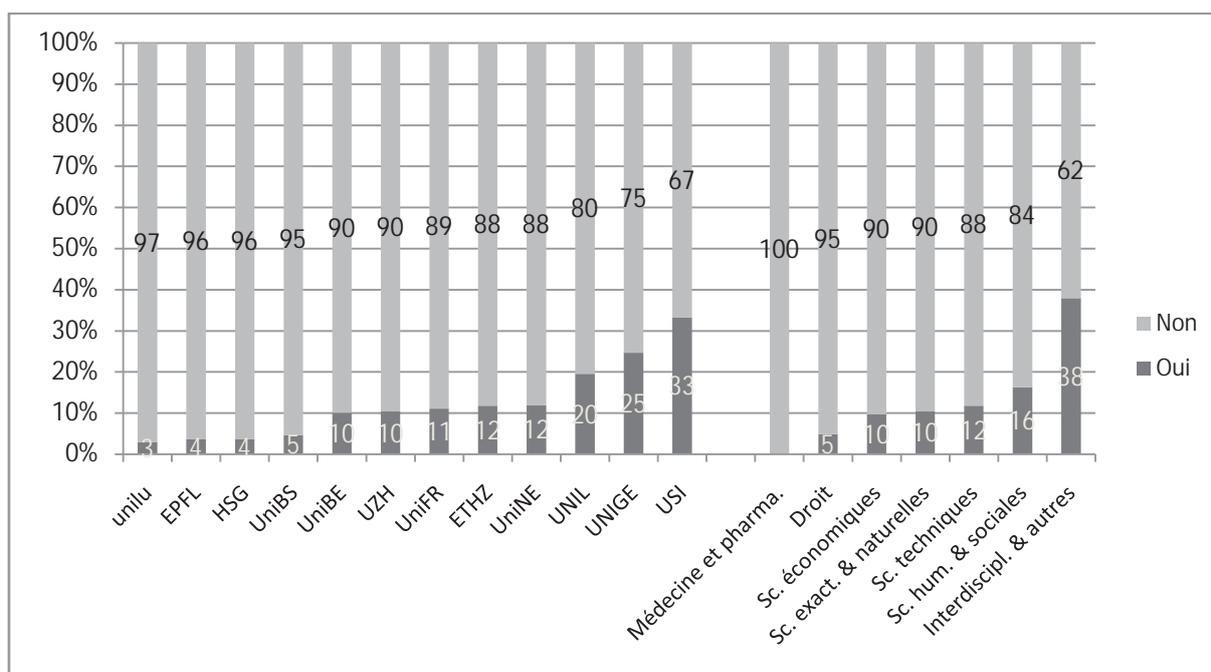
Comme souvent dans cette enquête, des différences apparaissent selon le domaine d'études et l'Université.

Graphique 5-7 : Changement de domaine d'études entre le bachelor et le master (étudiant-e-s en bachelor) selon le **domaine d'études** et l'**Université** (en %)



Les étudiant-e-s dans les domaines d'études plus traditionnellement orientés vers une profession spécifique (**Médecine et pharmacie, Droit**) sont proportionnellement moins nombreux à prévoir de changer de branche d'études après l'obtention du bachelor.⁷⁵ A l'opposé, ce sont les étudiant-e-s en **Sciences humaines et sociales** qui sont proportionnellement plus nombreux à envisager un changement de domaine d'études. On notera au passage la proportion relativement importante d'étudiant-e-s dans le domaine **Interdisciplinaire & autres** (79%) qui n'envisagent pas de changer de branche d'étude entre les deux cycles d'études.

Graphique 5-8 : Changement de domaine d'études entre le bachelor et le master (étudiant-e-s en master) selon le **domaine d'études** et l'**Université** (en%)



⁷⁵ C'est dans ces disciplines que le master constitue le niveau d'études indispensable à la reconnaissance ultérieure (après obtention parfois d'un brevet, voir d'une spécialisation) par les associations professionnelles formellement constituées (avocat, notaire, médecin, pharmacien, ingénieur).

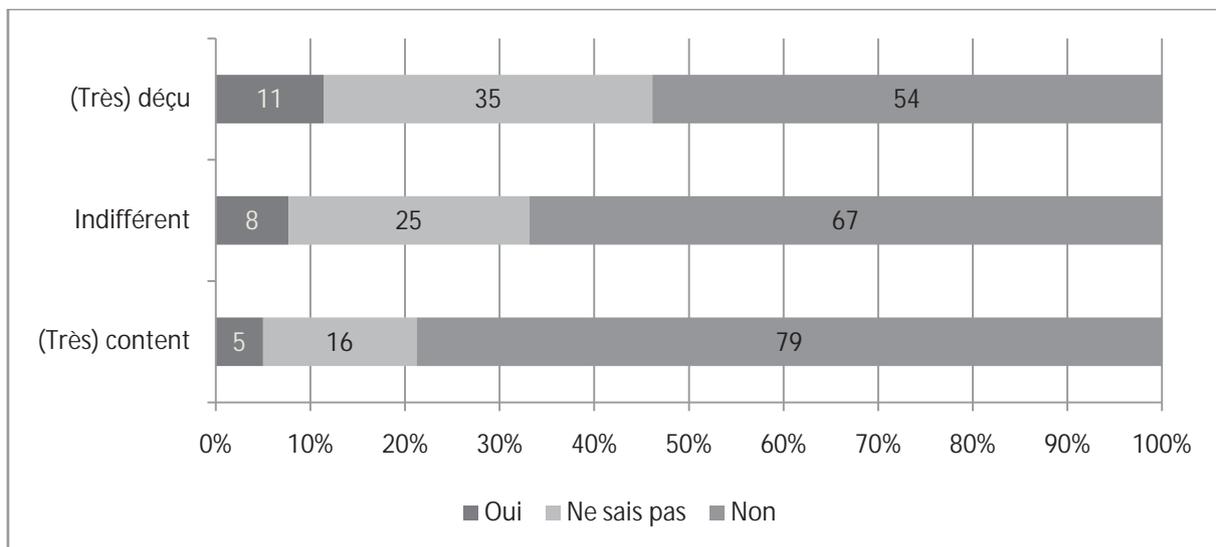
Or, parmi les étudiant-e-s déjà en master, ce sont justement celles et ceux actuellement dans le domaine **Interdisciplinaire & autres** (38%) qui ont, dans les faits, le plus souvent changé de domaine d'études entre le bachelor et le master, alors que les étudiant-e-s de Médecine & pharmacie (0%) et de Droit (5%) sont proportionnellement les moins nombreux à avoir changé de domaine d'études. Ce qui signifie que les étudiant-e-s de Médecine et pharmacie et de Droit restent essentiellement les mêmes d'un cycle à l'autre, alors que nombre d'étudiant-e-s provenant d'autres domaines d'études (et notamment des Sciences humaines et sociales) optent pour des cursus de master dans le domaine Interdisciplinaire & autres.

Satisfaction pour la formation suivie et changement de branche d'études

Nous avons vu précédemment que les étudiant-e-s mécontents vis-à-vis de leur formation ont davantage tendance à vouloir arrêter leurs études une fois leur bachelor obtenu. Or, les données montrent que les étudiant-e-s *décus* de leur formation sont aussi relativement plus nombreux à envisager de changer de domaine d'études – ou à ne pas savoir – au moment du passage en master.

En effet, 5% des étudiant-e-s (*très*) *contents* de leur formation déclarent vouloir changer de branche d'études et 16% hésitent à le faire, contre 11%, respectivement 35% de celles et ceux (*très*) *décus* de leur formation.

Tableau 5-9 : Proportion d'étudiant-e-s souhaitant **changer de domaine d'études entre le bachelor et le master** (étudiant-e-s en bachelor), selon le **degré de contentement vis-à-vis de la formation suivie** (en %)



Une analyse en **régression logistique**⁷⁶ incluant le *domaine d'études*, l'*Université* et le *contentement vis-à-vis de la formation* souligne l'importance de cette dernière variable dans la propension à souhaiter un changement de branche d'études lors du passage bachelor/master. Outre le fait que l'introduction de cette variable annule quasiment totalement l'effet de l'Université⁷⁷, il apparaît qu'un étudiant-e se déclarant (*très*) *déçu* pas la formation entreprise aura trois fois plus de propension à vouloir changer de domaine d'études (ou à envisager de le faire) que l'étudiant-e qui en est (*très*) *satisfait*.

5.3.2 Changer d'Université ou de Haute école

Tableau 5-10 : Changement d'Université ou de Haute école lors du passage en master (étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master et étudiant-e-s en master)

	Etudiant-e-s en bachelor	Etudiant-e-s en master
(Plutôt) oui	21%	22%
Je ne sais pas encore	18%	--
(Plutôt) non	61%	78%
Total	100%	100%

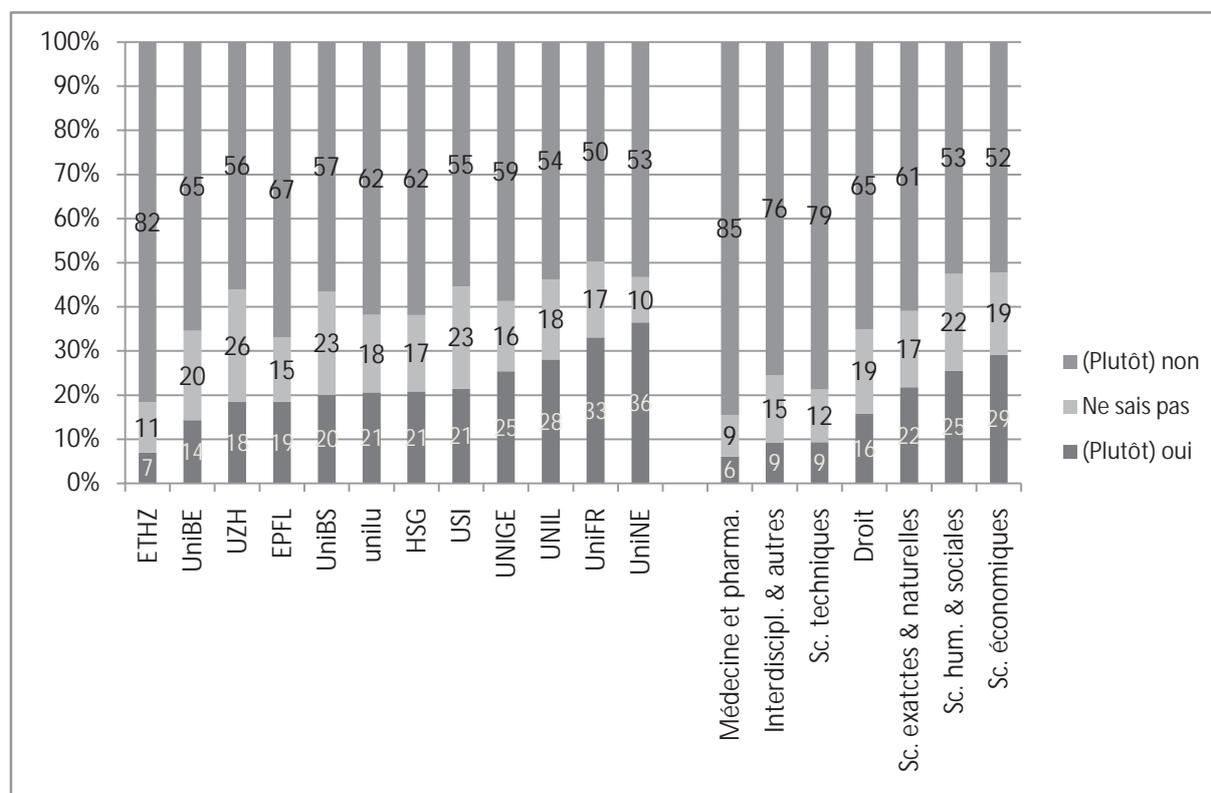
21% des étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master, envisagent de changer d'Université ou de Haute école et 18% ne savent pas encore.

⁷⁶ Voir graphique 5-3 pour l'explication de ce type d'analyse.

⁷⁷ Seule l'UNIGE garde un effet propre.

Les mêmes proportions se retrouvent chez les étudiant-e-s en master, puisque 22% d'entre eux ont effectivement changé d'Université ou de Haute école entre le bachelor et le master.

Graphique 5-11 : Proportion d'étudiant-e-s en bachelor souhaitant poursuivre des études en master et déclarant envisager de **changer d'Université ou de Haute école** au moment du **passage en master**, par **domaine d'études** et **Université** (en %)



La proportion d'étudiant-e-s envisageant de changer d'Université ou de Haute école au moment du passage en master est visiblement liée au domaine d'études : les étudiant-e-s en **Sciences économiques** et en **Sciences humaines & sociales** sont proportionnellement plus nombreux à vouloir changer d'Université, alors que ceux en **Médecine & pharmacie** et en **Sciences techniques** sont relativement peu nombreux à l'envisager.

Tableau 5-12 : Raisons motivant le changement d'Université ou de Haute école (étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master)

	%
Attrait pour la nouvelle Université ou Haute école	55%
Indispensable pour suivre la formation que je souhaite suivre	30%
Déception par rapport à l'ancienne Université ou Haute école	15%
Total	100%

Le souhait de changer d'Université ou de Haute école est motivé par la déception vis-à-vis de l'Université d'origine dans 15% des cas où un changement d'institution est envisagé. Les raisons du changement trouvent plutôt leur origine dans *l'attrait pour une autre Université ou Haute école* (55%) et pour des *raisons pratiques*, parfois imposées par le choix du domaine d'études envisagé pour le master.

Les données montrent une certaine correspondance entre le changement de **domaine d'études** et le changement d'Université ou de Haute école lors du passage en master, comme illustré dans le tableau 5-13.

Tableau 5-13 : Prévion de **changer d'Université ou de Haute école** en fonction de la prévion de **changer de branche d'études** (étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master)

		Prévion de changer de branche d'études			
		(Plutôt) OUI	Ne sait pas encore	(Plutôt) NON	Total
Prévion de changer d' Université ou de Haute école	(Plutôt) OUI	59%	25%	16%	21%
	Ne sait pas encore	8%	36%	15%	18%
	(Plutôt) NON	33%	39%	69%	61%
<i>Total</i>		100%	100%	100%	100%

Dans 59% des cas, l'étudiant-e qui envisage de changer de branche d'étude entre le bachelor et le master, envisage également de changer d'Université ou de Haute école par la même occasion. *A contrario* 69% des étudiant-e-s qui n'envisagent pas de changer de domaine d'études n'envisagent pas non plus de changer d'institution. Les étudiant-e-s qui ne savent pas encore s'ils vont changer ou non de domaine d'études se répartissent de manière plus diffuse, tout en étant proportionnellement moins nombreux (25%) à déjà envisager un changement d'Université ou de Haute école.

Tableau 5-14 : Proportion d'étudiant-e-s concernés par les **divers cas de figure** relatifs au **changement de domaine d'études et d'Université ou de Haute école** (étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master)

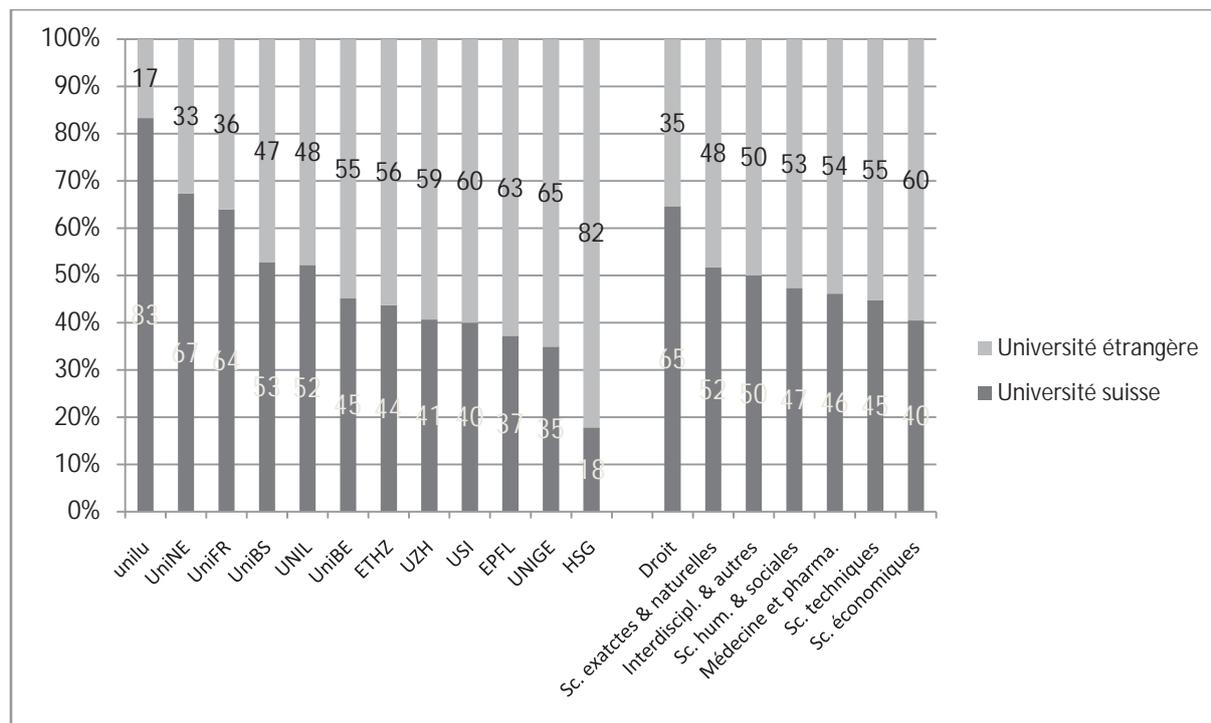
		Prévion de changer de branche d'études			
		(Plutôt) OUI	Ne sait pas encore	(Plutôt) NON	Total
Prévion de changer d' Université ou de Haute école	(Plutôt) OUI	3.6%	5.2%	11.9%	20.8%
	Ne sait pas encore	0.5%	7.1%	10.8%	18.4%
	(Plutôt) NON	2.0%	7.7%	51.1%	60.8%
<i>Total</i>		6.1%	20.0%	73.8%	100.0%

Ce tableau, qui présente les pourcentages respectifs des différents cas de figure⁷⁸, permet de souligner qu'au final seul une **proportion minime** d'étudiant-e-s (3.6%) prévion de changer à la fois de domaine d'études et d'Université ou de Haute école au moment du passage en master. La **plupart** des étudiant-e-s (51.1%), prévion en effet la poursuite des études en master dans le même domaine d'études et dans la même Université, inscrivant le deuxième cycle dans la continuité du premier.

Les étudiant-e-s désireux de changer d'institution à l'occasion du passage bachelor-master se répartissent uniformément entre les Universités et Hautes écoles suisses et étrangères. Cependant, cette répartition subit des variations en fonction du domaine d'études et de l'Université d'appartenance.

⁷⁸ A la différence des tableaux croisés, où les pourcentages sont calculés par rapport à la modalité en colonne ou en ligne, ce tableau énonce quel est le pourcentage de la population totale des étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master concerné par le cas de figure considéré.

Graphique 5-15 : Destination vers des Universités et Hautes écoles suisses ou étrangères, en fonction du **domaine d'études** et de l'**Université d'appartenance** (étudiant-e-s en bachelor qui souhaitent poursuivre en master **et** qui veulent changer d'Université ou de Haute école) (en %)



Rappelons que seuls les étudiant-e-s en bachelor souhaitant poursuivre en master **et** envisageant de changer d'Université ou de Haute école sont considérés dans le graphique 5-15, soit environ 20% de la totalité des étudiant-e-s en bachelor au moment de l'enquête.

Parmi ce 20% d'étudiant-e-s, ceux en **Sciences économiques** sont proportionnellement les plus intéressés (60%) par un master dans une Université ou une Haute école étrangère, contre 35% des étudiant-e-s en **Droit**. C'est au sein de la **HSG** que l'on trouve, parmi les étudiant-e-s envisageant un master dans une autre Université ou Haute école, le plus fort taux d'étudiant-e-s envisageant de partir à l'étranger (82%).

Le choix du pays de destination pour le master subit la variation la plus importante en fonction du lieu dans lequel l'étudiant-e aura entrepris ses **études secondaires II**. En effet, les étudiant-e-s scolarisés à l'étranger pendant le secondaire II, optent majoritairement pour une Université ou une Haute école étrangère (72%) alors que ce choix n'est retenu que dans une moindre mesure par les étudiant-e-s alors scolarisés en Suisse (48%).

Graphique 5-16 : Université de destination suisse ou étrangère en fonction du **lieu d'études secondaires II** en Suisse ou à l'étranger (en %)

		Université de destination		Total
		suisse	étrangère	
Où avez-vous obtenu votre diplôme secondaire ?	En Suisse	52%	48%	100%
	A l'étranger	28%	72%	100%
Total		48%	52%	100%

Tableau 5-17 : Choix de la Haute Ecole par les étudiant-e-s souhaitant poursuivre leurs études de **master en Suisse**

	%	n
UniBE	13%	44
UZH	13%	43
UNIL	11%	37
HSG	10%	34
UNIGE	10%	33
ETHZ	9%	30
UniNE	7%	24
UniFR	6%	20
UniBS	5%	17
Autres (IDHEAP, IFP, ...)	5%	17
EPFL	4%	14
Hautes Ecoles Spécialisées (HES)	2%	7
USI	2%	6
unilu	2%	6
Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP)	1%	4
Total	100%	335

Le tableau 5-17 ne tient pas compte de l'Université d'origine de l'étudiant-e, mais indique la Haute école dans laquelle l'étudiant-e souhaite poursuivre ses études de master. Le tableau croisé entre l'Université de provenance et l'Université ou la Haute école de destination ne figure pas ici en raison des effectifs restreints.

Tableau 5-18 : Régions linguistiques des Universités d'origine et des Universités ou Haute écoles de destination **(en Suisse)** pour le **master**

		Région linguistique de l'Université d' origine			
		Français	Allemand	Italien	Total
Région linguistique de l'Université ou de la Haute école de destination	Français	56%	22%	0%	35%
	Allemand	42%	77%	100%	63%
	Italien	2%	1%	0%	2%
Total		100%	100%	100%	100%
<i>n</i>		122	181	3	306

42% des étudiant-e-s en bachelor dans une Université francophone et qui souhaitent changer d'Université ou de Haute école pour acquérir le master, envisagent une destination germanophone. Ils sont 22% dans le cas inverse. Les répondant-e-s de l'USI sont trop peu nombreux pour que leur choix de destination puisse être pris en compte sur le plan statistique.

Voici le classement des pays de destination pour ce qui concerne les étudiant-e-s qui envisagent d'entreprendre un master à l'**étranger**

Tableau 5-19 : Choix de destination pour un master à l'**étranger**

	%	n
Etats-Unis	23	80
Angleterre	19	66
Allemagne	13	44
France	9	32
Canada	8	26
Italie	4	15
Espagne	3	11
Suède	3	11
Pays-Bas	2	6
Autres	15	53

Et voici le même classement, mais par **domaine d'études** :

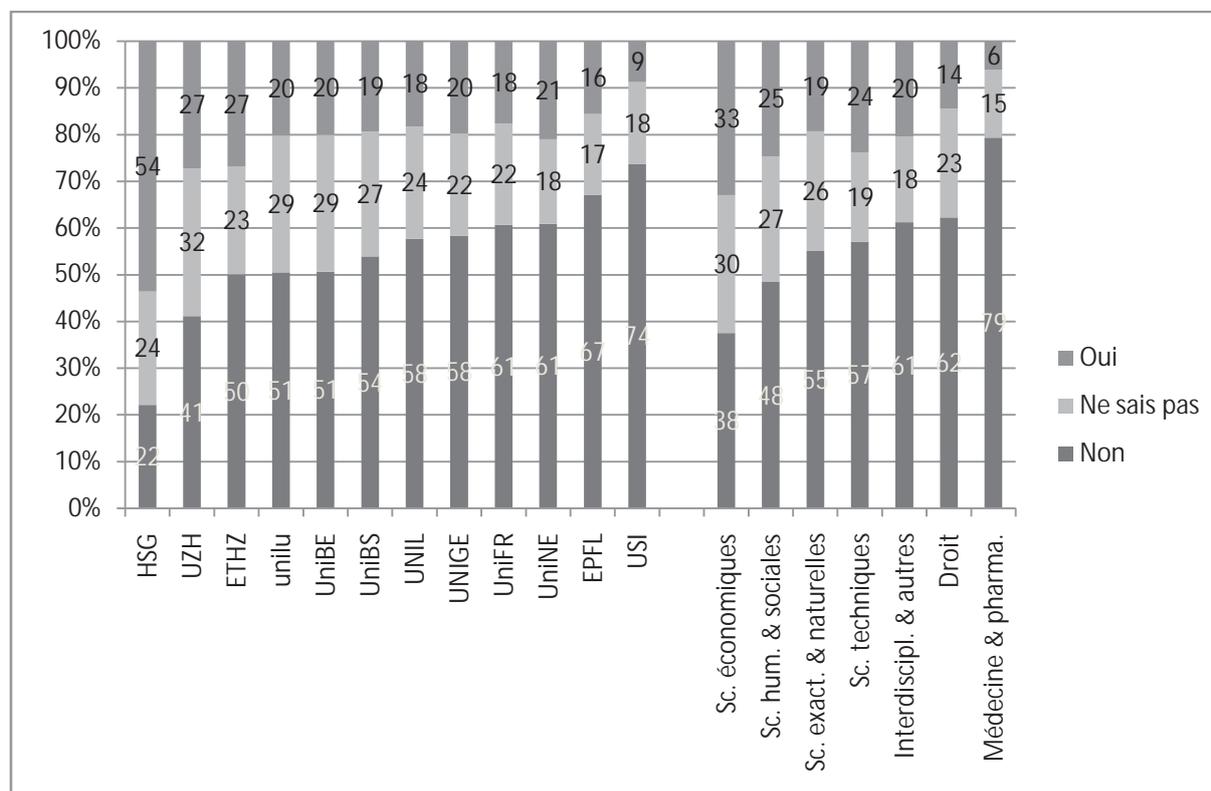
Tableau 5-20 : Les **trois premiers choix de destination** pour entreprendre un master à l'étranger, par **domaine d'études** (en %)

Domaine d'études						
Sc. hum. et sociales	Sciences économiques	Droit	Sc. exactes et naturelles	Médecine et pharmacie	Sciences techniques	Interdisciplinaire et autres
Allemagne (22%)	Angleterre (35%)	Etats-Unis (30%)	Etats-Unis (28%)	Effectifs insuffisants	Effectifs insuffisants	Effectifs insuffisants
Etats-Unis (18%)	Etats-Unis (31%)	France (19%)	Angleterre, Canada (12%)			
Angleterre (14%)	France (12%)	Angleterre, Canada (12%)				
N=153	N=78	N=26	N=61	N=5	N=13	N=2

5.3.3 Prédiction d'une pause entre le bachelor et le master

Environ 22% des étudiant-e-s actuellement en bachelor prévoient une pause avant de poursuivre en master, environ 25% ne savent pas encore et 53% prévoient d'enchaîner directement avec le deuxième cycle. En parallèle, lorsque l'on analyse les réponses des étudiant-e-s actuellement en master, on voit que 23% d'entre eux ont effectivement fait une pause après leur bachelor.

Graphique 5-21 : Etudiant-e-s prévoyant de faire une **pause entre le bachelor et le master** (en %)

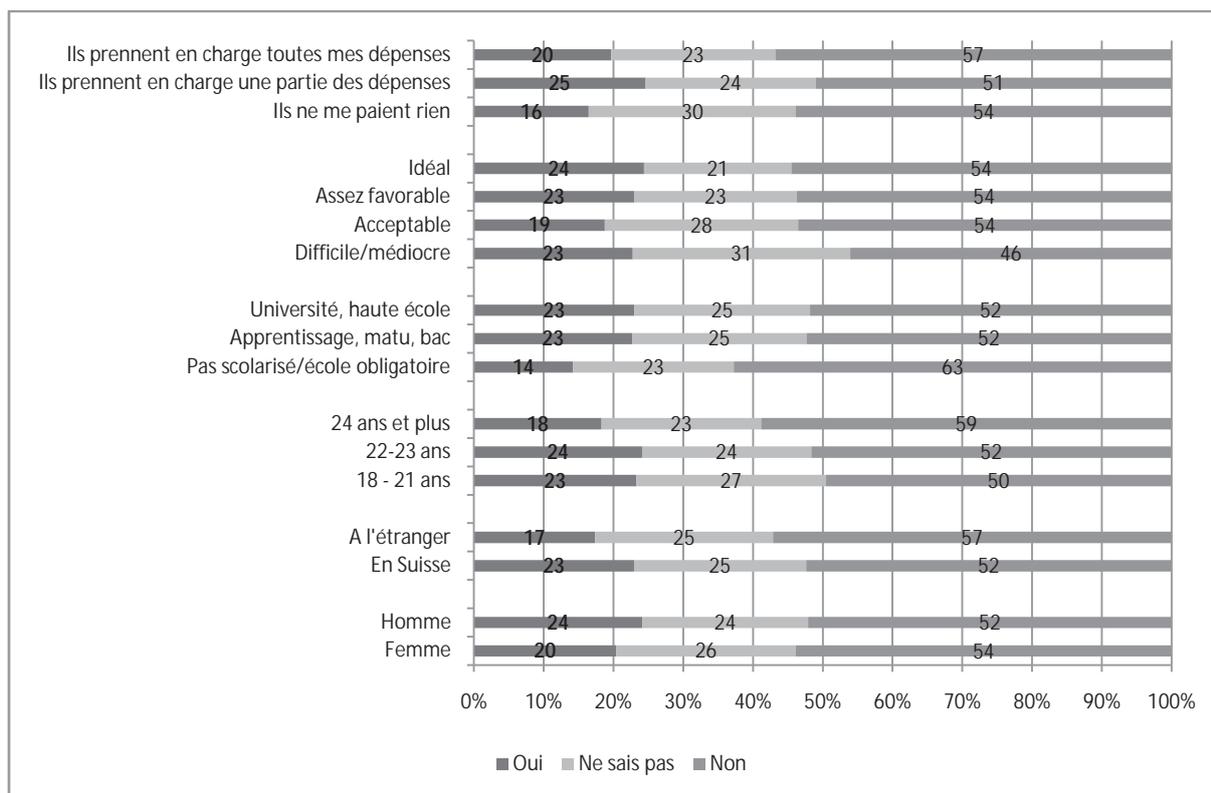


Aux deux extrêmes, la **HSG** avec 54% d'étudiant-e-s qui envisagent une pause entre le bachelor et le master et l'**USI**, avec 9%.

Même chose pour ce qui concerne les domaines d'études, avec 33% des étudiant-e-s en **Sciences économiques** et 6% de celles et ceux en **Médecine & pharmacie**. Plus qu'un effet du domaine d'études en tant que tel (76% des répondant-e-s de la HSG sont inscrits en Sciences économiques, mais c'est aussi le cas pour une grande partie de celles et ceux de l'USI), l'explication de ces différences semble plutôt liée au niveau **socioéconomique** des étudiant-e-s.

Les taux de réponse varient aussi de manière statistiquement significative bien que plus modérée en fonction d'autres variables, comme montré dans le graphique ci-dessous.

Graphique 5-22 : Taux d'étudiant-e-s prévoyant de faire une **pause entre le bachelor et le master**, en fonction de la **dépendance parentale**, de l'évaluation du **niveau de vie**, de l'**origine socioculturelle**, de l'**âge**, du **lieu d'études secondaires II** et du **sexe** (en %)



La **durée de la pause** envisagée par les étudiant-e-s actuellement en **bachelor** est de 7 à 12 mois pour environ 65% des étudiant-e-s concernés. Environ 30% d'étudiant-e-s prévoient une pause d'une durée de 6 mois au plus et environ 5% d'une durée comprise entre 13 et 24 mois.

Les chiffres relatifs aux étudiant-e-s actuellement en **master** montrent que dans les faits, 24% d'entre eux ont fait une pause de plus de 12 mois entre la fin du bachelor et le début des études de deuxième cycle. Le tableau qui suit fait le point sur la durée des pauses.

Tableau 5-23 : Durée de la pause envisagée / réalisée chez les étudiant-e-s en **bachelor / master**

	Etudiant-e-s en bachelor		Etudiant-e-s en master	
	n	%	n	%
Moins de 6 mois	426	29	80	34
De 7 à 12 mois	980	66	100	42
13 mois et plus	81	5	58	24
Total	1487	100	237	100

Tableau 5-24 : Raisons invoquées pour la **pause** entre les études de bachelor et de master

	Etudiant-e-s en bachelor		Etudiant-e-s en master	
	n	%	n	%
Faire un stage	534	33	153	65
Travailler	274	16		
Un séjour linguistique	233	14	15	7
Prendre un peu de recul, se reposer	179	11	15	7
Voyager	175	11	4	2
Des raisons militaires / service civil	111	7	8	4
Autres raisons	80	5	22	8
Suivre une autre formation	26	2	5	2
Des raisons administratives	11	1	9	4
Préparer des examens	6	0	2	1
Total	1627	100	233	100

33% des étudiant-e-s en **bachelor** envisagent une pause dans le but d'effectuer un **stage**, 16% d'exercer une **activité rémunérée** et 14% d'entreprendre un **séjour linguistique**. Pour la majorité des étudiant-e-s en bachelor la pause revêt une fonction formative. Seul 11% de ces étudiant-e-s souhaitent prendre un peu de **recul** et, dans la même proportion, **voyager**.

La question posée aux étudiant-e-s actuellement en **master** regroupait en un seul item les stages et l'activité rémunérée, item qui a obtenu 65% de citations. L'effectif réduit d'étudiant-e-s actuellement en master ayant fait une pause entre les deux cycles d'études, ne permet pas des analyses statistiques fines. On remarquera néanmoins que les raisons invoquées par ces étudiant-e-s semblent différentes de celles envisagées par leurs camarades actuellement en bachelor.

Des différences significatives existent en fonction du **domaine d'études**, sans pour autant aboutir à un véritable bouleversement dans la hiérarchie des motivations évoquées. Le tableau ci-dessous expose ces résultats pour ce qui concerne les étudiant-e-s en bachelor au moment de l'enquête.

Tableau 5-25 : Raisons les plus citées pour la **pause** entre les études de bachelor et de master (par les étudiant-e-s actuellement en bachelor), par **domaine d'études**

Domaine d'études	Raisons les plus citées	
Sciences sociales et humaines	1. Faire un stage	31%
	2. Travailler	21%
	3. Séjour linguistique	15%
Sciences économiques	1. Faire un stage	46%
	2. Travailler	19%
	3. Séjour linguistique	15%
Droit	1. Faire un stage	27%
	2. Séjour linguistique	23%
	3. Travailler	16%
Sciences naturelles et exactes	1. Faire un stage	22%
	2. Travailler	15%
	3. Prendre un peu de recul	15%
Médecine et pharmacie	1. Voyager	28%
	2. Faire un stage	19%
	3. Séjour linguistique	19%
Sciences techniques	1. Faire un stage	52%
	2. Raisons militaires/civiles	15%
	3. Voyager	11%
Interdisciplinaire et autres	1. Faire un stage	22%
	2. Autres raisons	22%
	3. Travailler	16%

Quel que soit le domaine d'études considéré, le **stage** – et de manière un peu moins systématique l'exercice d'une **activité rémunérée** – sont les raisons le plus souvent citées pour expliquer le souhait de faire une pause entre le bachelor et le master. Le **séjour linguistique** complète parfois le trio.

Parmi les exceptions à cette règle, on peut relever l'item **voyager**, relativement souvent cité par les étudiant-e-s en **Médecine et pharmacie** qui envisagent une pause, puis par les étudiant-e-s en **Sciences techniques**. Aussi, près de 15% des étudiant-e-s des Sciences techniques citent les *raisons militaires ou civiles* en deuxième position.

Des différences significatives existent en fonction du **sexe** des répondant-e-s, mais sans bouleverser non plus la hiérarchie du classement. Les femmes sont plus nombreuses à prévoir un stage (36% respectivement 30%), l'exercice d'une activité rémunérée (18% respectivement 15%), voir un séjour linguistique (16% respectivement 13%).

Il en va de même lorsque l'on analyse la répartition des résultats en fonction du **lieu d'obtention du diplôme d'études secondaires II** : l'ordre de classement des motivations demeure identique pour les deux groupes *suisse* et *étranger*, mais avec des différences significatives dans les proportions. Ainsi, ces derniers envisagent plus souvent que les *suisse* d'effectuer un stage (37% respectivement 32%) et d'exercer une activité rémunérée (20% respectivement 16%). Les *étranger* sont par contre moins influencés par des raisons de service civil ou militaire que leurs collègues *suisse* puisque seuls 2% parmi eux sont concernés, contre 7% des *suisse*.

5.4 Modalités d'admission en master

La reconnaissance du diplôme d'études antérieur est un préalable à l'accomplissement d'un master. Des réponses fournies par les étudiant-e-s actuellement en master il ressort que, de manière globale, plus de 90% d'entre eux n'ont pas rencontré de *problèmes* à faire reconnaître leur titre antérieur. Néanmoins, des différences importantes apparaissent en fonction du **type d'institution** ayant délivré le titre d'études antérieur, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 5-26 : Proportion d'étudiant-e-s en master ayant **rencontré des problèmes à faire reconnaître leur titre d'études antérieures**, selon le **type d'institution** de provenance (en %)

	Même université	Autre Université/EPF suisse	Université étrangère	HES, HEP, autres institutions suisses	Population totale
Oui	4%	10%	26%	64%	9%
Non	96%	90%	74%	36%	91%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

4% des étudiant-e-s poursuivant un master dans le **même établissement** qui leur a décerné le bachelor déclarent avoir rencontré des *problèmes* pour faire reconnaître leur titre antérieur. Cette proportion augmente à 10% dès lors que le bachelor a été réalisé dans une **autre Université** suisse et à 26% dès lors que le bachelor a été réalisé dans une **Université étrangère**.

En fait, ce sont les étudiant-e-s provenant d'un **autre type de Haute école suisse** qui ont signalé le plus de *problèmes*⁷⁹ de reconnaissance de leur titre antérieur (64%).

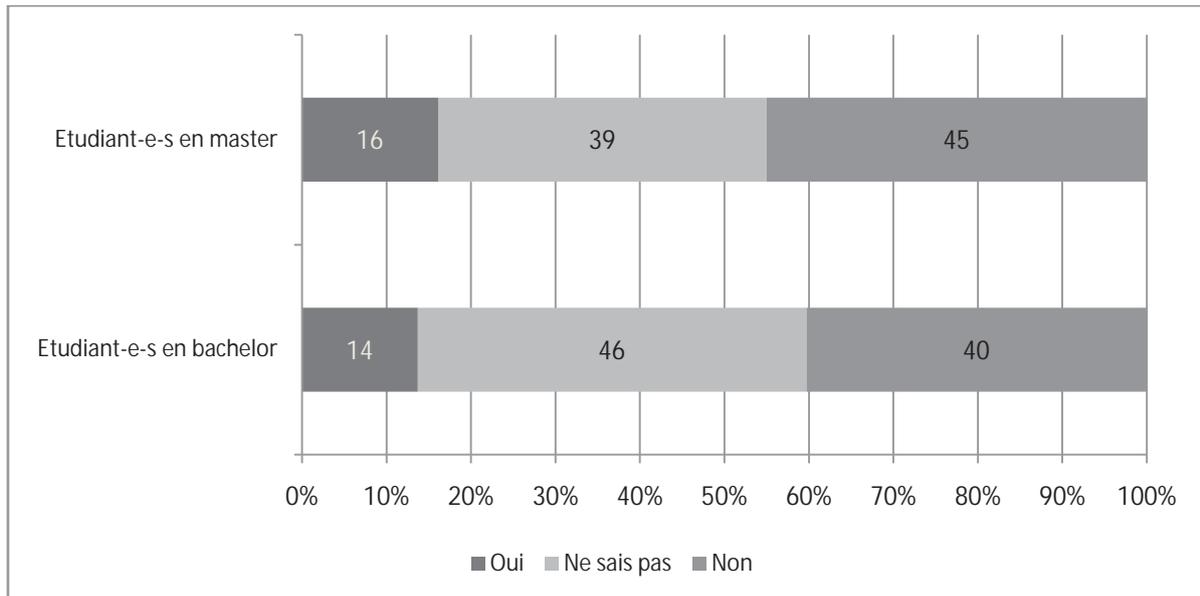
Il n'y a pas de différence significative en fonction du **domaine d'études** actuellement suivi en master. Des différences semblent exister par contre en fonction de l'**Université** dans laquelle le master est actuellement suivi, mais les effectifs restreints découragent toute analyse statistique fine.

73% des étudiant-e-s qui ont rencontré des problèmes ont été amenés à devoir **acquérir des crédits complémentaires**, un peu moins de 20% ont dû refaire un ou des examens. Peu d'étudiant-e-s (4 cas sur 63 mentionnés) ont été amenés à refaire une, voir deux années de bachelor. Là encore, les effectifs restreints interdisent toute analyse statistique complémentaire.

⁷⁹ Reste à préciser le **sens spécifique** que le répondant-e a attribué à la notion de *problème* : il pourrait en effet s'agir dans certains cas non pas d'un problème de reconnaissance d'un titre d'étude antérieur en tant que tel, mais plutôt d'un problème d'information préalable quant aux pré-requis ou aux compléments nécessaires pour pouvoir s'inscrire dans un master donné (prévus par la Convention CRUS-KFH-COHEP sur la perméabilité entre les types de hautes écoles du 5.11.07, consultable sur : www.crus.ch → Réglementations et recommandations).

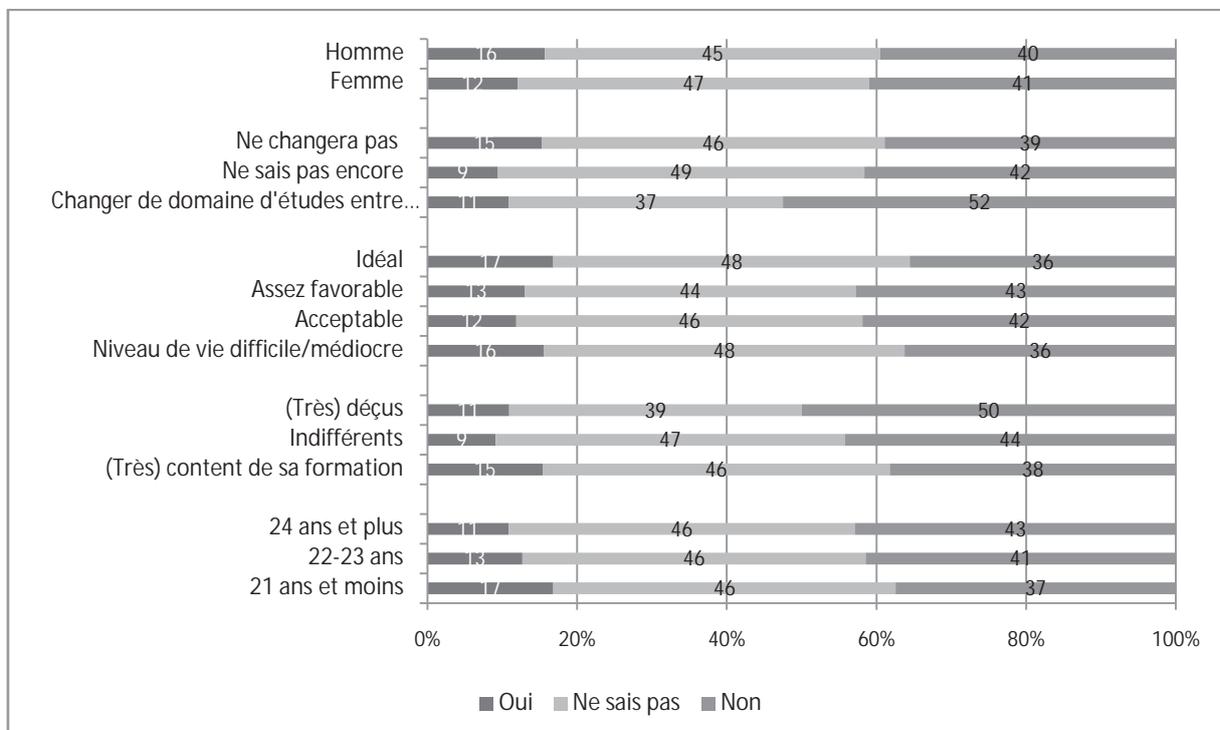
5.5 Envisager le doctorat

Graphique 5-27 : Proportions d'étudiant-e-s envisageant de poursuivre en **doctorat** en fonction du **niveau d'études actuel**⁸⁰



Les réponses des étudiant-e-s en bachelor et en master sont similaires, puisque 14% des étudiant-e-s en bachelor et 16% des étudiant-e-s de master envisagent de poursuivre jusqu'au Doctorat. La proportion de *ne sait pas encore* est de 46% chez les étudiant-e-s en bachelor et de 39% chez les étudiant-e-s en master. Les étudiant-e-s qui déclarent d'emblée ne pas envisager de doctorat est par contre plus importante chez les étudiant-e-s en master (45%, respectivement 40%).

Graphique 5-28 : Proportions d'étudiant-e-s envisageant de poursuivre en **doctorat** (chez les étudiant-e-s actuellement en bachelor), par **sexe**, volonté de **changer de branche d'études**, évaluation du **niveau de vie**, **état d'esprit vis-à-vis de la formation** et **âge** (en %)

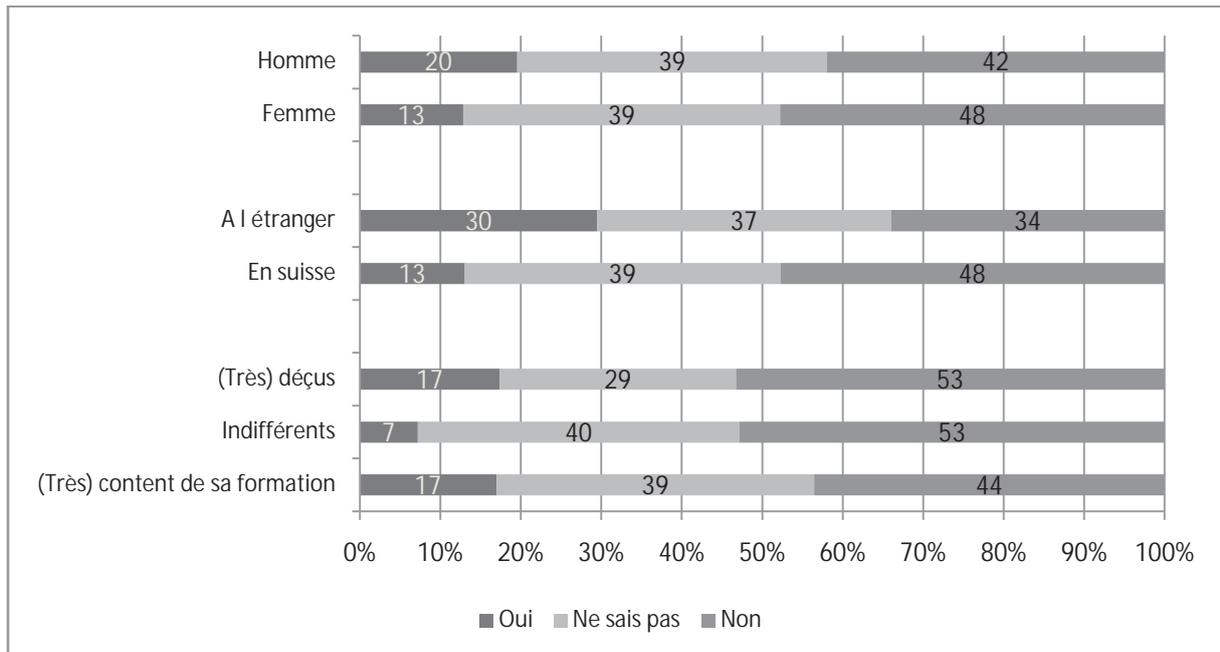


⁸⁰ Pour les étudiant-e-s de bachelor, seuls celles et ceux qui déclaraient envisager de poursuivre **jusqu'au master** se sont vus poser cette question.

Parmi les étudiant-e-s **actuellement en bachelor**, celles et ceux qui envisagent d'entreprendre un doctorat se trouvent plutôt parmi :

- les plus jeunes (21 ans et moins)
- celles et ceux qui sont *très contents* de leur formation
- celles et ceux qui évaluent leurs conditions de vie comme *idéales* ou bien *difficiles*
- celles et ceux qui n'envisagent pas de changer de branche d'études entre le bachelor et le master
- les hommes

Graphique 5-29 : Proportions d'étudiant-e-s envisageant de poursuivre en **doctorat** (chez les étudiant-e-s actuellement en master), par **sexe**, **lieu d'obtention du titre secondaire II**, **état d'esprit vis-à-vis de la formation** (en %)



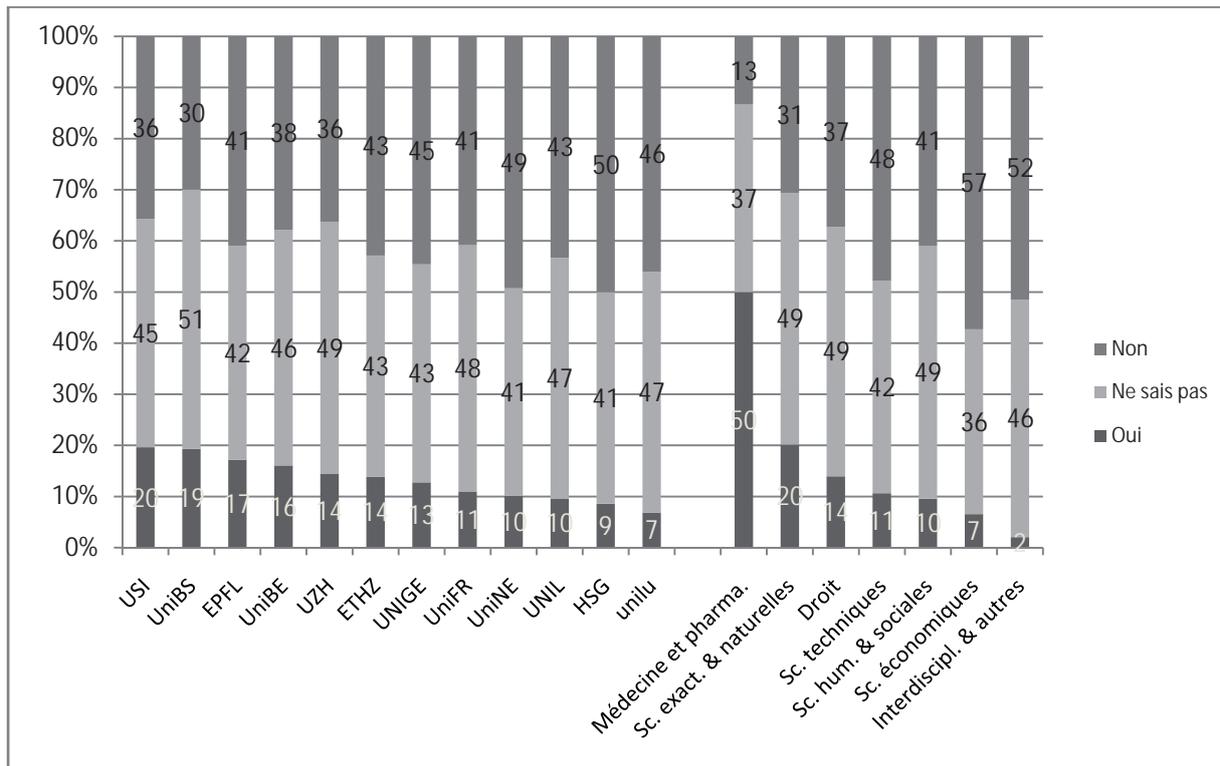
Chez les étudiant-e-s actuellement en master, le nombre de variables sociodémographiques ayant un effet sur la volonté de poursuivre en doctorat est plus restreint puisque l'**âge**, le fait d'avoir **changé de domaine d'études** entre le bachelor et le master et l'évaluation du **niveau de vie** n'induisent pas de variation statistiquement significative.

En conclusion, parmi les étudiant-e-s **actuellement en master**, celles et ceux qui envisagent d'entreprendre un doctorat se trouvent plutôt parmi :

- les hommes
- celles et ceux qui ont effectué leur scolarité secondaire à l'étranger
- celles et ceux qui se disent très content de leur formation.

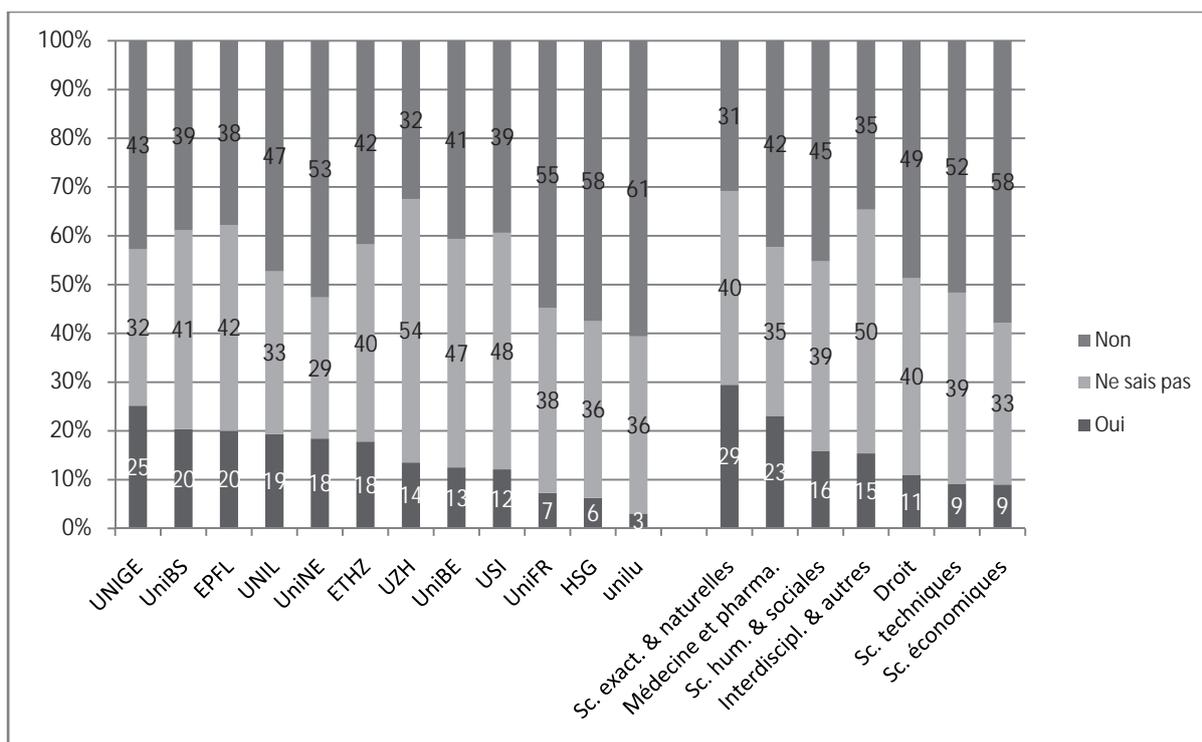
Etudier après Bologne : le point de vue des étudiant-e-s

Graphique 5-30 : Proportions d'étudiant-e-s envisageant de **poursuivre en doctorat** (chez les étudiant-e-s actuellement en bachelor), par **Université** et **domaine d'études** (en %)



Ce sont les étudiant-e-s en **Médecine et pharmacie** qui sont les plus nombreux à envisager un doctorat, suivi des étudiant-e-s de **Sciences exactes et naturelles**. Les domaines comptant les plus petites proportions d'étudiant-e-s qui envisagent un doctorat sont : **Interdisciplinaire et autres** (2%), **Sciences économiques** (7%), **Sciences humaines et sociales** (10%). La proportion d'étudiant-e-s envisageant un doctorat varie également significativement d'une **Université** à l'autre, mais cette variation est moins importante qu'entre les domaines d'études.

Graphique 5-31 : Proportions d'étudiant-e-s envisageant de **poursuivre en doctorat** (chez les étudiant-e-s actuellement en master), par **Université** et **domaine d'études** (en %)



On retrouve chez les étudiant-e-s actuellement en master à peu près le même classement que chez leurs collègues de bachelor. Les **Sciences exactes et naturelles** ainsi que **Médecine et pharmacie** demeurent les domaines où le doctorat est le plus répandu. On rappelle cependant que ce ne sont que des étudiant-e-s de pharmacie qui composent le domaine Médecine et pharmacie au niveau master ; les cursus de master en médecine n'ayant pas encore débuté au moment de l'enquête.

Entre la population d'étudiant-e-s en bachelor et celle en master, les différences de *classement* les plus marquées concernent l'UNIGE, l'UNIL et l'UniNE (avec une progression du taux d'étudiant-e-s envisageant un doctorat), ainsi que l'USI, l'UniBE et l'UniFR (une baisse du taux). En ce qui concerne les domaines d'études, on enregistre une forte progression des étudiant-e-s envisageant un doctorat au sein des **Sciences humaines & sociales** et du domaine **Interdisciplinaire et autres**. Les **Sciences techniques** au contraire comptent moins d'étudiant-e-s envisageant un doctorat en master qu'en bachelor.

On note enfin que le **taux d'indécis** au sein de chaque domaine diminue par rapport à la population en bachelor, même s'il oscille entre un tiers (Sciences économiques) et la moitié (Interdisciplinaire et autres) des étudiant-e-s interrogés.

Résumé : Parcours académique

Trois répondant-e-s sur quatre actuellement en bachelor déclarent vouloir **poursuivre** leurs études en **master**, 20% hésitent encore et 4% ne le souhaitent pas (tableau 5-1). Des variations importantes de ces taux sont fonction du domaine d'études et de l'Université (graphique 5-2 et tableau 5-3). Médecine et pharmacie (96%) et Sciences techniques (90%) sont les domaines d'études qui comptent les plus fortes proportions d'étudiant-e-s désireux de poursuivre en master. L'EPFL (93%) et l'ETHZ (84%) sont les Universités où ces proportions sont les plus élevées. Le degré de contentement vis-à-vis de la formation est également une variable fortement associée à la volonté de poursuivre en master, avec 81% parmi les *contents* de leur études contre 62% parmi les *déçus* (graphique 5-4). Pour ce qui concerne les variables socioéconomiques, c'est le degré de dépendance financière vis-à-vis des parents, ou plutôt l'aide parentale, qui semble le plus déterminant dans le choix de poursuivre en master, avec un taux de 82% chez les étudiant-e-s dont les dépenses sont entièrement prises en charge par les parents et de 64% chez celles et ceux dont les parents ne paient rien (graphique 5-5).

Les **motivations** les plus souvent évoquées pour expliquer le choix de poursuivre les études au-delà du bachelor sont *pour* acquérir des qualifications plus poussées dans le domaine d'études et pour faciliter et améliorer l'insertion sur le marché de l'emploi (tableau 5-6).

6% des étudiant-e-s qui étaient en bachelor au moment de l'enquête disent vouloir **changer de branche d'études** lors du passage en master et 20% déclarent ne pas encore savoir. Parmi les étudiant-e-s déjà en master, 12% indiquent avoir effectivement changé de branche entre les deux cycles. Ces pourcentages varient selon l'Université et le domaine d'études (graphiques 5-7 et 5-8). La satisfaction par rapport à la formation est aussi corrélée avec le choix de changer ou non de branche d'études : les étudiant-e-s qui se disent (*très*) *déçus* vis-à-vis de leur formation sont proportionnellement plus nombreux à envisager de changer de branche d'études (11%) ou à ne pas savoir (35%) que celles et ceux qui se disent (*très*) *contents* (respectivement 5% et 16%) (tableau 5-9).

Environ deux tiers des répondant-e-s en bachelor n'envisagent pas de **changer d'Université** pour entreprendre le deuxième cycle d'études, 21% envisagent de poursuivre dans une autre Université et 18% ne savent pas encore (tableau 5-10). On trouve des proportions similaires auprès des étudiant-e-s déjà en master, puisque 22% signalent avoir effectivement changé d'Université après l'obtention du bachelor (tableau 5-10). Les **motivations** évoquées pour expliquer un changement d'Université sont avant tout *l'attrait pour la nouvelle Université* (55%), puis *l'obligation de changer pour poursuivre la formation souhaitée* (30%). Une *déception par rapport à l'Université d'origine* est citée dans 15% des cas (tableau 5-12).

Dans 59% des cas, l'étudiant-e qui envisage de changer de branche d'études entre le bachelor et le master envisage par la même occasion de changer de haute école, mais cette configuration ne concerne qu'environ 4% des répondant-e-s. En parallèle, 69% des étudiant-e-s qui n'envisagent pas de changer de branche d'études, n'envisagent pas non plus de changer d'Université (tableau 5-13). Globalement, on trouve proportionnellement plus d'étudiant-e-s qui envisagent de changer d'Université entre le bachelor et le master (env. 21%) que d'étudiant-e-s envisageant de changer de branche d'études (6%). Au total, 51% des étudiant-e-s pensent qu'ils continueront en master dans la même branche d'études et dans la même Université que pour le bachelor (tableau 5-14).

Environ la moitié des répondant-e-s qui envisagent de changer d'Université pour entreprendre les études de master, envisage de partir à l'étranger, avec des différences significatives selon le domaine d'études et l'Université. 60% des étudiant-e-s en Sciences économiques qui déclarent envisager changer de haute école pour leurs études de master indiquent être intéressés par une Université étrangère, alors que 65% des étudiant-e-s en Droit choisiraient plutôt une autre Université en Suisse. Les résultats montrent des différences aussi selon l'Université d'origine, avec 82% des étudiant-e-s de la HSG qui, envisageant de changer de haute école pour leur master, prévoient de partir à l'étranger contre 17% des étudiant-e-s de l'Université de Lucerne (graphique 5-15). Les étudiant-e-s qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires II à l'étranger sont aussi proportionnellement plus nombreux (72%) à envisager de s'inscrire pour un master dans une Université étrangère (graphique 5-16). En ce qui concerne les étudiant-e-s qui souhaitent poursuivre leurs études en Suisse tout en changeant d'Université, 42% de francophones envisagent d'intégrer une Université germanophone alors que 22% des germanophones envisagent d'étudier dans une Université romande (tableau 5-18). Le choix des pays de **destination** des études de master (mobilité verticale) montre de grandes similitudes avec celui pour les séjours de mobilité horizontale (voir chapitre 6).

Environ 22% des répondant-e-s en bachelor prévoient d'effectuer une **pause** avant de poursuivre les études en master, environ 25% hésitent à le faire et 53% envisagent d'enchaîner directement avec le deuxième cycle d'études (graphique 5-21). La durée prévue pour cette pause est de 7 à 12 mois pour 65% des étudiant-e-s, plus courte pour environ 30% d'entre eux alors que 5% des futurs diplômé-e-s de bachelor qui envisagent une pause la prévoient supérieure à 12 mois.

Les motivations de cette pause projetée sont pour : *faire un stage* (pour 33% des étudiant-e-s en bachelor), *travailler* (16%) et *effectuer un séjour linguistique* (14%) (tableau 5-24). En comparaison, si 23% des étudiant-e-s en master disent avoir effectivement fait une pause entre le bachelor et le master, 65% d'entre eux indiquent avoir fait un stage ou travaillé durant cette période (tableau 5-24). Comme c'est souvent le cas, des différences significatives apparaissent en fonction du domaine d'études (tableau 5-25).

Globalement, 90% des répondant-e-s ont pu entamer les études de master sans problèmes de **reconnaissance du diplôme de bachelor**. Ce sont surtout des étudiant-e-s en provenance d'une HES ou d'une HEP (64%) qui signalent des *problèmes*⁸¹ de reconnaissance du bachelor au moment de l'inscription en master, ainsi que 26% des étudiant-e-s en provenance d'une Université étrangère (tableau 5-26). Pour pouvoir poursuivre en master, ces étudiant-e-s ont dû principalement *acquérir des crédits supplémentaires* et, dans 20% des cas, *refaire des examens*.

14% des étudiant-e-s actuellement en bachelor disent envisager un **doctorat**, 40% ne pas être intéressés par ce titre et 46% ne savent pas encore (graphique 5-27). Les hommes sont proportionnellement un peu plus nombreux que les femmes à envisager le doctorat (16% contre 12%) et les femmes un peu plus nombreuses à hésiter (47% contre 45%) (graphique 5-28). Pour ce qui concerne les étudiant-e-s en master, 16% envisagent de poursuivre en doctorat, 39% hésitent encore et 45% disent ne pas être intéressés (graphique 5-27). Les femmes en master sont elles aussi moins intéressées que les hommes par le doctorat (13% contre 20%) et plus nombreuses (48% contre 42%) à ne pas être intéressées par l'acquisition de ce titre (graphique 5-29). Les variations les plus fortes quant au projet d'entreprendre un doctorat apparaissent selon le domaine d'études (graphiques 5-30 et 5-31).

⁸¹ Difficile de cerner le sens exact que les répondant-e-s ont attribué au terme *problème* : il pourrait en effet s'agir dans certains cas non pas d'un réel problème de reconnaissance du titre d'études antérieur, mais plutôt d'un problème d'information préalable quant aux pré-requis parfois nécessaires pour entamer des études de master, par exemple lors d'un changement de type de haute école.

Resümee: Studienverlauf

Drei von vier Bachelorstudierenden beabsichtigen, ihre Studien auf der **Masterstufe fortzuführen**, 20% zögern noch und 4% haben es nicht vor (Abbildung 5-1). Bedeutende Unterschiede bezüglich dieser Resultate sind vor allem auf den Studienbereich und die Universität zurückzuführen (Grafik 5-2 und Abbildung 5-3). Studierende aus Medizin und Pharmazie (96%) und den technischen Wissenschaften (90%) bilden die grösste Gruppe, die einen Master anstrebt. Die EPFL (93%) und ETHZ (84%) sind die Universitäten mit den höchsten Anteilen. Der Wunsch, mit einem Master abzuschliessen, hängt sehr davon ab, wie zufrieden die Befragten mit ihrem Studium sind: 81% bei den Zufriedenen, während es 62% der Enttäuschten sind (Grafik 5-4). Was die sozioökonomischen Variablen angeht, so ist es der Grad der finanziellen Abhängigkeit von den Eltern oder eher die elterliche Unterstützung, die die Entscheidung, bis zum Master zu studieren, am meisten zu bestimmen scheint: 82% der Studierenden, deren Eltern alles finanzieren, gegenüber 64% derjenigen, deren Eltern nichts bezahlen (Grafik 5-5).

Die am häufigsten genannten **Gründe**, warum die Befragten das Studium nach dem Bachelor fortsetzen möchten, sind: *um sich in ihrem Studienfach weiter zu spezialisieren* und *um die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern* (Abbildung 5-6).

6% der Studierenden, die zum Zeitpunkt der Befragung im Bachelor sind, möchten die **Studienrichtung** im Master **ändern**, 20% wissen es noch nicht. Von den Studierenden, die sich während der Umfrage bereits im Master befinden, geben 12% an, effektiv die Studienrichtung zwischen den beiden Stufen gewechselt zu haben. Die prozentualen Anteile derjenigen, die ihre Studienrichtung im Master wechseln wollen, variieren je nach Universität und Fachgebiet (Grafik 5-7 und 5-8). Die Entscheidung, die Studienrichtung zu ändern oder nicht, hängt auch mit der allgemeinen Zufriedenheit in der Ausbildung ab: Studierende, die (*sehr*) *enttäuscht* sind vom Studium, haben verhältnismässig häufiger vor, die Studienrichtung zu wechseln (11%) oder wissen es häufiger noch nicht (35%), als die mit ihrem Studium *sehr Zufriedenen* (5%) resp. *Zufriedenen* (16%) (Abbildung 5-9).

61% der Befragten im Bachelor beabsichtigen, die **Universität** für den Master nicht zu **wechseln**: 21% planen für die zweite Stufe einen Wechsel der Universität und 18% der Befragten wissen es noch nicht (Abbildung 5-10). Ähnliche Verhältnisse sind bei den Studierenden im Master vorzufinden: 22% geben an, nach ihrem Bachelordiplom tatsächlich die Universität gewechselt zu haben (Abbildung 5-10). Die angeführten **Gründe** für den Wechsel sind vor allem *die Anziehungskraft der neuen Universität* (55%), gefolgt von *unabdingbar für die Ausbildung, die ich absolvieren möchte* (30%); 15% nennen als Grund, *von der vorherigen Universität enttäuscht zu sein* (Abbildung 5-12).

59% der Studierenden, die ihre Studienrichtung im Master ändern möchten, wollen gleichzeitig auch die Hochschule wechseln, wobei dies nur etwa 4% aller Befragten betrifft. Parallel ist festzustellen, dass 69% der Studierenden, die ihre Studienrichtung nicht wechseln wollen, auch nicht die Universität zu wechseln beabsichtigen (Abbildung 5-13). Insgesamt möchten verhältnismässig mehr Studierende für den Master eine andere Universität besuchen (etwa 21%) als die Studienrichtung ändern (6%). Insgesamt geben 51% der Studierenden an, ihren Master in der gleichen Studienrichtung wie den Bachelor und an derselben Universität absolvieren zu wollen (Abbildung 5-14).

Ungefähr die Hälfte der Befragten, welche die Universität für den Master zu wechseln beabsichtigen, wollen sich dafür ins Ausland begeben – mit bedeutenden Unterschieden nach Studienbereich und Universität. 60% derselben in den Wirtschaftswissenschaften interessieren sich für eine Universität im Ausland, während 65% derselben in den Rechtswissenschaften eher eine andere schweizerische Universität vorziehen. Die Resultate sind je nach Heimuniversität unterschiedlich, mit 82% derselben Studierenden an der HSG, die beabsichtigen für ihren Master ins Ausland zu gehen, gegenüber 17% an der Universität Luzern (Grafik 5-15). Studierende, die ihre Matura im Ausland gemacht haben, schreiben sich verhältnismässig zahlreicher für einen Master im Ausland ein (72%) (Grafik 5-16). Von den Befragten, die beabsichtigen, ihren Master in der Schweiz zu machen, jedoch die Universität wechseln wollen, wünschen 42% der französischsprachigen Studierenden eine deutschsprachige Universität, während 22% der deutschsprachigen Studierenden eine frankophone Universität besuchen möchten (Abbildung 5-18). Die Wahl des **Gastlandes** für den Master (vertikale Mobilität) ist sehr ähnlich wie beim horizontalen Mobilitätsaufenthalt (siehe Kapitel 6).

Ungefähr 22% der Befragten im Bachelor planen eine **Pause** einzuschalten, bevor sie im Master weiterstudieren. 25% wissen es noch nicht und 53% wollen direkt auf der zweiten Stufe fortfahren (Grafik 5-21). 65% der zukünftigen Bachelorabsolventen beabsichtigen, eine Pause von 7 bis 12 Monaten zu machen, 30% ziehen eine kürzere Pause vor, wogegen 5% erwägen, länger als 12 Monate zu pausieren.

Die Gründe für eine solche Pause sind: *um ein Praktikum zu machen* (33%), *um zu arbeiten* (16%) oder für *einen Sprachaufenthalt* (14%) (Abbildung 5-24). Im Vergleich dazu geben 23% der Masterstudierenden an, eine Pause zwischen den beiden Stufen eingelegt zu haben: 65% unter ihnen haben ein Praktikum absolviert oder sind einer Erwerbstätigkeit nachgegangen (Abbildung 5-24). Je nach Studienrichtung ergeben sich wieder bedeutende Unterschiede der Resultate (Abbildung 5-25).

Insgesamt sind es 90% der Befragten, die ohne weitere Probleme mit der **Anerkennung ihres Bachelors** einen Masterstudiengang angefangen haben. *Probleme*⁸² bei der Einschreibung für den Master treten vor allem bei Studierenden der Fachhochschulen oder der Pädagogischen Hochschulen auf (64%). Weiter betrifft es auch solche, die vorher im Ausland studiert haben (26%) (Abbildung 5-26). Damit sie ihren Master in der Schweiz anfangen konnten, mussten sie in erster Linie *zusätzliche Credits erwerben* und in 20% der Fälle auch *Prüfungen wiederholen*.

Zum Zeitpunkt der Befragung sind es 14% der Bachelorstudierenden, die ein **Doktorat** in Betracht ziehen, 40% sind nicht daran interessiert und weitere 46% wissen es noch nicht (Grafik 5-27). Verhältnismässig befinden sich darunter etwas mehr Männer als Frauen (16% versus 12%) und die Frauen sind etwas unschlüssiger (47% versus 45%) (Grafik 5-28). Bei den Masterstudierenden ziehen 16% ein Doktorat in Erwägung, 39% wissen es noch nicht und 45% sind nicht daran interessiert (Grafik 5-27). Auch im Master sind die Frauen weniger daran interessiert (13% versus 20%) und unschlüssiger (48% versus 42%), ein Doktorat zu machen, als die Männer (Grafik 5-29). Je nach Studienrichtung ergeben sich bedeutende Unterschiede der Resultate (Grafiken 5-30 und 5-31).

⁸² Es ist schwierig die exakte Bedeutung zu erfassen, die die Studierenden dem Begriff *Problem* zugeteilt haben: es könnte sich dabei in einigen Fällen weniger um Abschlussanerkennungsprobleme handeln, als um einen Informationsmangel über die Aufgaben, die bei Absolvieren eines bestimmten Masterstudiums zu erfüllen sind; z.B. bei einem Wechsel des Hochschultyps.

Commentaire sur Parcours académique

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS :

Favoriser la mobilité verticale au sein du paysage suisse des hautes écoles

Dans le cadre de sa planification stratégique 2005–2015 la CRUS a clairement souligné l'importance du passage entre le bachelor et le master comme charnière de mobilité pour les étudiant-e-s. L'objectif stratégique d'avoir 25%⁸³, des étudiant-e-s en cursus de master ayant un bachelor d'une autre université est déjà presque atteint puisque, selon l'enquête, 22% des étudiant-e-s en master déclarent avoir changé d'institution entre le 1^{er} et le 2^{ème} cycle.

Pour l'UNES également, il est important que les étudiant-e-s aient la possibilité d'évoluer dans le système de formation suisse, considérant que celles et ceux qui choisissent d'avoir recours à la mobilité verticale le font par motivation et intérêt et que cela doit être encouragé.

Pour ce faire les critères d'admission en master doivent être cohérents entre les différentes hautes écoles de Suisse : un bachelor dans une branche d'études doit permettre d'accéder au master dans la même branche. Et lorsque des conditions d'admission particulières sont requises (cursus de Master Spécialisé), les procédures d'admission et l'information à ce sujet doivent garantir l'égalité de traitement.

Des outils tels que la *Réglementation de la CRUS pour l'établissement des branches d'études et l'attribution des cursus de bachelor*⁸⁴ ou la base de données uni-programme.ch⁸⁵ ont été développés dans le but de faciliter la mobilité verticale. Des obstacles techniques ou administratifs (délai d'inscription en master trop précoce par rapport à la délivrance des diplômes de bachelor, etc.) doivent encore être clairement identifiés et supprimés par les services compétents des hautes écoles.

La *Convention sur la perméabilité entre les types de hautes écoles*⁸⁶ adoptée par les trois conférences des recteurs (CRUS, KFH et COHEP) le 5 novembre 2007 règle le passage des titulaires d'un diplôme de bachelor aux études de master dans une branche d'études correspondante dans un autre type de haute école. Une liste de concordance répertoriant tous les passages assurés à l'échelle suisse fait partie intégrante de cette convention.

*« Pour les passages typiques ou fréquents depuis des hautes écoles spécialisées ou des hautes écoles pédagogiques spécifiques ou dans certaines branches d'études, les universités peuvent définir des exigences supplémentaires généralement applicables à tous les étudiant-e-s titulaires du titre de bachelor correspondant. Elles peuvent par ailleurs conclure des conventions spéciales avec certaines hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques. »*⁸⁷

Les exigences supplémentaires ne doivent pas être un frein à la mobilité verticale

Une attention particulière doit être portée aux procédures d'admission en cas de changement de haute école ou de type de haute école. Les Directives de Bologne de la CUS prévoient que lors d'un changement de type de haute école un maximum de 60 crédits (soit équivalant à une année d'études) puisse être exigé lors de l'admission en master. Ces 60 crédits doivent demeurer un maximum indicatif et en aucun cas devenir la règle.

En cas de réorientation des études, ce choix ne doit pas occasionner d'efforts insurmontables. Le « rattrapage » doit être limité à l'essentiel afin de ne pas exiger de l'étudiant-e une charge de travail dissuasive.

⁸³ Point 4 du « Paysage universitaire suisse : Stratégie 2005–2015 », adopté par la CRUS le 17 septembre 2004, disponible sur www.crus.ch → planifie/conçoit.

⁸⁴ Cette réglementation fixe les bases réglant le passage du bachelor au master, avec ou sans changement de branche d'études. Elle est intégralement citée et commentée dans le chapitre 3.6 des Recommandations Bologne de la CRUS, disponible sur www.bolognareform.ch → Publications.

⁸⁵ La base de données recense l'ensemble des programmes offerts par les universités suisses et, pour les cursus de master, le ou les titre(s) de bachelor permettant une admission (avec ou sans exigences supplémentaires). Elle est disponible sur www.uni-programme.ch

⁸⁶ Cette convention et la liste de concordance sont intégralement citées dans le chapitre 3.8 des Recommandations Bologne de la CRUS, disponible sur www.bolognareform.ch → Publications.

⁸⁷ Recommandations Bologne de la CRUS, chap. 3.8.

Par ailleurs, les bourses doivent permettre de financer les coûts des études jusqu'à l'obtention d'un titre de master. Les conditions d'octroi des bourses doivent garantir le libre choix de la haute école (*portabilité des bourses*). En cas de changement de branche d'études ou de haute école occasionnant le rattrapage de certains crédits induisant un rallongement des études, la durée de la bourse doit être prolongée en conséquence.

Mise à jour et publication des informations relatives aux admissions

Une information claire et régulièrement mise à jour est indispensable pour que les étudiant-e-s intéressés puissent planifier, voire anticiper, les enseignements ou les examens complémentaires à accomplir pour accéder au master de leur choix, que cela implique un changement d'orientation, de haute école, de type de haute école ou de remplir les conditions préalables d'admission à un cursus de Master Spécialisé.

Augmenter l'attrait et la faisabilité du doctorat pour les femmes

Les résultats de l'enquête mettent en évidence que la ségrégation verticale, ou « plafond de verre » pour utiliser une expression plus parlante, persiste lors du passage au doctorat. Alors qu'au passage du bachelor au master, la proportion de femmes/hommes prévoyant de continuer directement leurs études reste plus ou moins la même, la part des femmes déclarant exclure l'idée de poursuivre en doctorat, quasiment identique en bachelor (41%, respectivement 40%), devient supérieure à celle des hommes en master (48%, respectivement 42%). Et si le nombre de femmes envisageant de faire un doctorat ne varie presque pas entre les deux cycles d'études (respectivement 12% et 13 %), la part d'indécises diminue entre bachelor et master, ce qui est également le cas pour les hommes (de 47% à 39%, respectivement de 45% à 39%).

Par ailleurs, même si les femmes commençant des études universitaires sont légèrement plus nombreuses que leurs collègues masculins, elles n'étaient que 40% parmi les personnes terminant leur doctorat en 2007.⁸⁸ Les raisons à l'origine de ce phénomène persistant sont complexes et variées et aucune solution simple ne peut être proposée pour résoudre ce problème. Afin de promouvoir et soutenir activement les femmes souhaitant s'engager dans des études de niveau master ou doctoral, des mesures touchant diverses dimensions doivent être définies et prises en collaboration avec les bureaux de l'égalité des chances. On peut notamment penser à différents projets plus ou moins liés au programme fédéral pour l'égalité des chances entre femmes et hommes⁸⁹ : projets de mentoring qui permettent aux doctorantes de se créer un réseau, de planifier leur carrière académique et de bénéficier d'une aide ciblée à différentes étapes de leur travail de thèse ; projets d'information touchant les élèves du secondaire II, les étudiant-e-s et les doctorant-e-s ; flexibilisation des conditions d'études et rallongement des délais pour celles et ceux ayant des personnes à charge ; objectifs nationaux quant au nombre de professeures femmes (25 % d'ici à 2012 au lieu des 14 % de 2006) ou encore aménagement de crèches accessibles à tous les parents de la communauté académique.

Une formation ciblée des conseillères et conseillers aux études, une thématization de la question de l'égalité femmes-hommes dans toutes les hautes écoles, au niveau institutionnel, ainsi qu'à l'intérieur des facultés et des départements, et la mise en place des structures suffisantes tant en termes d'encadrement qu'au niveau financier pour permettre la réalisation des études doctorales dans de bonnes conditions seraient autant de mesures complémentaires utiles.

⁸⁸ CRUS, OFS, *Femmes et hommes dans le système de Bologne ; indicateur reflétant les différences entre les sexes dans les hautes écoles universitaires*, Neuchâtel : OFS, 2009, p.7. Disponible sur : www.crus.ch → Publications.

⁸⁹ Le programme fédéral « Egalité des chances entre femmes et hommes dans les universités » en est actuellement à sa troisième phase (2008–2011) et est crédité de 16 millions de francs. Les principaux projets mis en œuvre concernent le mentorat, l'information (cours et conférences dans les hautes écoles, journées d'information aux gymnasiennes...) et l'accueil des enfants. Plus d'informations disponibles sur : www.crus.ch → Egalité des chances.

Kommentar zum Studienverlauf

Gemeinsamer Kommentar des VSS und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Vertikale Mobilität in der Schweizer Hochschullandschaft unterstützen

Im Rahmen ihrer strategischen Planung 2005–2015 hat die CRUS die Bedeutung der Scharnierfunktion beim Übergang zwischen Bachelor und Master für die Mobilität der Studierenden klar unterstrichen. Das strategische Ziel von 25%⁹⁰ der Studierenden eines Masterstudiengangs, die den Bachelor an einer anderen Universität absolviert haben, ist schon fast erreicht. In der Umfrage geben 22% der Masterstudierenden an, zwischen der 1. und 2. Stufe die Hochschule gewechselt zu haben.

Auch für den VSS ist es wichtig, dass Studierende die Möglichkeit erhalten, sich im schweizerischen Ausbildungssystem zu bewegen, denn Studierende, die die vertikale Mobilität in Anspruch nehmen, machen dies aus Motivation und Interesse und sollten dazu ermutigt werden.

Um die vertikale Mobilität zu fördern, müssen die Zulassungsbedingungen zum Master an den verschiedenen Hochschulen der Schweiz kohärent sein: ein Bachelor in einer Studienrichtung muss den Zugang zu einem Master in der gleichen Studienrichtung gewähren. Wenn spezifische Zulassungsbedingungen nötig sind (Spezialisierte Masterstudiengänge), sollen die Zulassungsverfahren und Informationen die Gleichbehandlung gewährleisten.

Die *Regelung der CRUS zur Festlegung der Studienrichtungen sowie für die Zuordnung der Bachelorstudiengänge*⁹¹ oder die Datenbank uni-programme.ch⁹² sind mit dem Ziel entwickelt worden, die vertikale Mobilität zu vereinfachen. Verschiedene administrative oder technische Hürden (zum Beispiel wenn die Anmeldefrist für den Master nicht auf die Ausstellung des Bachelordiploms abgestimmt ist etc.) müssen noch besser identifiziert und von den verantwortlichen Stellen der Hochschulen beseitigt werden.

Die *Vereinbarung zur Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen*⁹³, die von den drei Rektorenkonferenzen (CRUS, KFH und COHEP) am 5. November 2007 verabschiedet wurde, regelt den Übertritt von Bachelorabsolventen in ein Masterstudium einer entsprechenden fachlichen Ausrichtung an einem anderen Hochschultyp. Die Vereinbarung enthält eine Konkordanzliste, die alle vereinbarten Übergänge auf schweizerischer Ebene verzeichnet.

*Für typische bzw. häufig auftretende Übertritte aus bestimmten Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen oder in bestimmten Studienrichtungen können die Universitäten generell geltende Auflagen für alle Studierenden mit dem entsprechenden Bachelorabschluss definieren. Zudem können sie mit einzelnen Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen Sondervereinbarungen abschliessen.*⁹⁴

Die zusätzlichen Auflagen sollten die vertikale Mobilität nicht behindern

Spezielle Aufmerksamkeit sollte den Zulassungsverfahren im Fall eines Wechsels zwischen Hochschulen oder Hochschultypen geschenkt werden. Die Bologna-Richtlinien der SUK haben sich auf eine Auflage von maximal 60 Credits geeinigt (dies entspricht einem akademischen Jahr), die für die Zulassung zum Master bei einem Hochschultypenwechsel gefordert werden kann. Die 60 Credits sollen einen Maximalwert beziffern, aber auf keinen Fall zur Regel werden.

Im Fall einer Umorientierung innerhalb eines Studiums sollte die neue Studienwahl keinen unüberwindbaren Aufwand mit sich bringen. Die zusätzlich zu erbringenden Studienleistungen sollten sich auf das Wesentliche konzentrieren, damit Studierende von der Arbeitsbelastung nicht abgeschreckt werden.

⁹⁰ Punkt 4 der „Universitätslandschaft Schweiz: Strategie 2005–2015“, von der CRUS am 17. September 2004 verabschiedet, erhältlich unter www.crus.ch → plant/konzipiert.

⁹¹ Diese Reglementierung setzt die Grundlage für die Regelung des Übergangs zwischen Bachelor und Master, mit oder ohne Studienfachwechsel. Sie wird vollständig in Kapitel 3.6. der Bologna-Empfehlungen der CRUS zitiert, unter: www.bolognareform.ch → Publikationen.

⁹² In der Datenbank sind alle Studienprogramme, welche von den Schweizer Universitäten angeboten werden, aufgelistet. Sie zeigt für die Master-Studiengänge Bachelorabschlüsse auf, die den Zugang ermöglichen (mit oder ohne zusätzliche Auflagen) und ist unter www.uni-programme.ch abrufbar.

⁹³ Diese Vereinbarung und die Konkordanzliste sind vollständig in Kapitel 3.8. der Bologna-Empfehlungen der CRUS unter www.bolognareform.ch → Publikationen zitiert.

⁹⁴ Bologna-Empfehlungen der CRUS, Kapitel 3.8.

Ausserdem sollten Stipendien die Studienkosten bis zum Master abdecken. Die Bedingungen um ein Stipendium zu erhalten, sollten die freie Wahl der Hochschulen nicht einschränken (Mitnahmemöglichkeit von Stipendien). Wenn es zu einem Wechsel in der Studienrichtung oder einer Hochschule kommt, Credits nachgeholt werden müssen und sich somit das Studium verzögert, müssen auch die Stipendien verlängert werden.

Aktualisierung und Veröffentlichung der Informationen über die Zulassung

Damit Studierende ihre Lehrveranstaltungen oder zusätzlichen Prüfungen für ihren gewünschten Master im Voraus planen können, brauchen sie, ob dies nun einen Wechsel in der Ausrichtung, der Hochschule oder des Hochschultyps betrifft oder ob Zulassungsbedingungen für einen Spezialisierten Masterstudiengang zu erfüllen sind, klare und regelmässig aktualisierte Informationen.

Anziehungskraft und Machbarkeit des Doktorats erhöhen, insbesondere für Frauen

Die Resultate der Umfrage zeigen die vertikale Segregation mit dem Übergang ins Doktorat auf, im Alltag auch «gläserne Decke» genannt. Hingegen bleibt beim Übergang vom Bachelor zum Master der proportionale Anteil der Frauen und Männer, die direkt weiterfahren wollen, gleich. Während der Anteil Frauen, die ein Doktorat ausschliessen, im Bachelor fast identisch mit dem bei den Männern ist (41% resp. 40%), erhöht sich der prozentuale Anteil der Frauen, die kein Doktorat anstreben, im Master (48% resp. 42%). Auf die beiden Studienstufen bezogen bleibt der Anteil Frauen, die einen Dokortitel anstreben, fast gleich bleibt (12% resp. 13%), und der Anteil der Unentschiedenen zwischen Bachelor und Master nimmt, ebenso wie bei den Männern, ab (von 47% bis 39% resp. 45% bis 39%).

Auch wenn etwas mehr Frauen als Männer ein Studium beginnen, sind von denen, die 2007⁹⁵ ein Doktorat abgeschlossen haben, nur 40% Frauen. Die Ursachen dieses anhaltenden Phänomens sind komplex und vielfältig. Dementsprechend konnte noch keine einfache Lösung dafür vorgeschlagen werden. Um die Frauen aktiv in ihren Masterstudien und Doktoraten zu fördern, müssen verschiedene Massnahmen definiert und in Zusammenarbeit mit den für Chancengleichheit zuständigen Stellen ergriffen werden. So bieten sich im Rahmen des Bundesprogramms Chancengleichheit von Frau und Mann⁹⁶ verschiedene Projektmöglichkeiten: Mentoring-Projekte, die den Doktorierenden ermöglichen, ein Netzwerk aufzubauen, ihre akademische Karriere zu planen und die gezielte Hilfen für verschiedene Etappen der Doktorarbeit anbieten; Informationsprojekte, die SchülerInnen der Sekundarstufe II, Studierende und DoktorandInnen betreffen; Flexibilisierung der Studienbedingungen und Verlängerung von Terminfristen für Studierende mit Betreuungspflichten; Zielsetzungen für die gesamtschweizerische Erhöhung des Professorinnen-Anteils (25% bis 2012 anstatt 14% bis 2006) und die Bereitstellung von Krippenplätzen für die Kinder von Universitätsangehörigen.

Um ein Doktoratsstudium mit guten Bedingungen anbieten zu können, müssen zusätzlich nützliche Massnahmen ergriffen werden, wie die gezielte Ausbildung der Studienberatung, die Thematisierung der Chancengleichheit auf gesamtuniversitärer Ebene, wie auch innerhalb der Fakultäten und Institute, und die Herausbildung von besseren Betreuungsverhältnissen und Finanzierungsmöglichkeiten.

⁹⁵ CRUS, BFS, „Frauen und Männer im Bologna-System: Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen“, Neuchâtel : BFS, 2009, S.7, erhältlich unter www.crus.ch → Publikationen.

⁹⁶ Das Bundesprogramm „Chancengleichheit von Frau und Mann an den Universitäten“ befindet sich aktuell in der dritten Phase (2008–2011) und ist mit 16 Millionen Franken dotiert. Die wichtigsten Projekte fokussieren auf Mentoring, Information (Kurse und Konferenzen an den Hochschulen, Informationstage für Mittelschülerinnen...) und Kinderbetreuung. Zusätzliche Informationen sind unter www.crus.ch → Chancengleichheit erhältlich.

6. Mobilité horizontale

La mobilité⁹⁷ au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, tant pour les étudiant-e-s que pour le personnel académique et administratif des hautes écoles, est un des principaux objectifs de la réforme de Bologne. Dans ce but, différents « outils » devant garantir la transparence, l'information et la comparabilité des programmes d'études ont été développés et introduits afin de faciliter les processus de reconnaissance des prestations et des qualifications. L'ECTS est peut-être le plus connu d'entre eux, même si ces dernières années des efforts importants ont été réalisés dans d'autres domaines essentiels, comme l'assurance qualité par exemple.

Lors de la récente conférence de suivi de la réforme de Bologne qui s'est déroulée à Leuven/Louvain-la-Neuve, les ministres européens de l'éducation ont fixé à 20% la part des étudiant-e-s diplômés en Europe qui devront avoir effectué un séjour de mobilité d'ici à 2020. La même conférence a par ailleurs réaffirmé la nécessité de rendre possible la portabilité des bourses afin de garantir à tous un accès aux séjours de mobilité.⁹⁸

Dans le but de régler des aspects plus organisationnels et temporels susceptibles de freiner la mobilité, la CRUS a par exemple adopté un mémento sur les mesures de promotion de la mobilité à l'attention des universités, un calendrier relatif à l'organisation des périodes de cours et des examens et, en accord avec ses conférences partenaires la KFH et la COHEP, l'harmonisation des calendriers académiques.

Le présent chapitre fait le point sur l'évaluation de la **mobilité horizontale** par les étudiant-e-s. On distinguera pour la clarté de l'exposé deux types de mobilité horizontale : celle (que nous appellerons « **mobilité partielle** ») de l'étudiant-e qui suit en parallèle à son cursus, quelques enseignements, une partie de programme, voire un programme entier dans une autre université et celle (que nous appellerons **mobilité**) correspondant au séjour Erasmus classique ou au semestre d'échange, qui voit l'étudiant-e quitter son Université d'origine durant une période donnée pour suivre l'intégralité des cours dans une autre institution. Ce chapitre se divise en trois sous chapitres : le premier traite de la **mobilité partielle**, le deuxième analyse les facteurs influençant le projet de faire un séjour de mobilité et le troisième présente différents aspects de la mobilité (destination, moment et durée du séjour et reconnaissance des prestations d'étude effectuées dans une autre université). L'analyse de la **mobilité verticale** est l'objet du chapitre 5: Parcours académique.

⁹⁷ La mobilité est ici comprise au sens large, c'est à dire tant la mobilité horizontale que verticale : la première se comprenant comme l'étudiant-e effectuant une partie de son cursus dans une autre haute école (en Suisse ou à l'étranger), les crédits acquis durant ce séjour étant ensuite reconnus par son université d'origine pour l'obtention d'un titre; la seconde signifiant un changement de haute école et/ou d'orientation disciplinaire lors du passage au cycle d'études supérieur, l'étudiant-e effectuant ainsi un cursus complet dans une autre haute école.

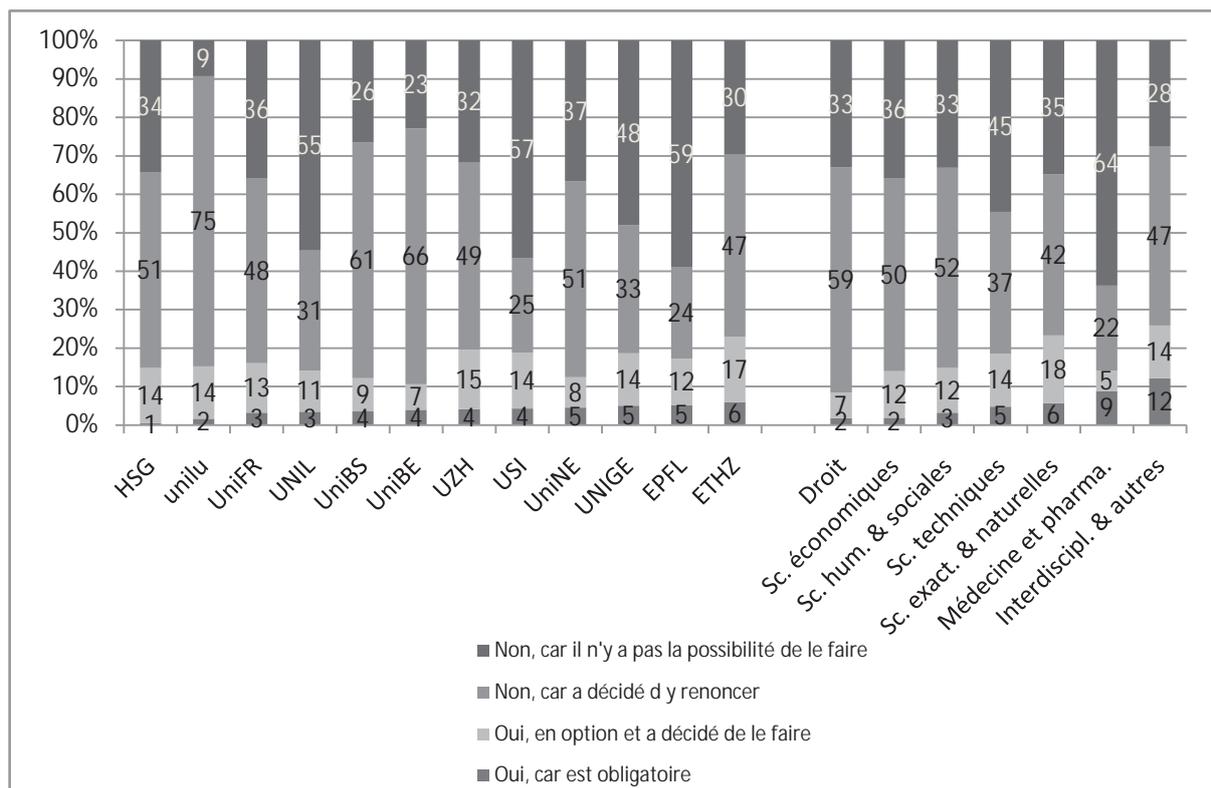
⁹⁸ Points 18 et 19 du Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 29.04.2009, disponible sur : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicqu%C3%A9_April_2009.pdf

6.1 Mobilité partielle

63% des étudiant-e-s disent qu'ils auraient la possibilité, au sein de leur cursus, de suivre une partie des cours dans une autre Université ou Haute école (mobilité partielle). Parmi ceux-ci, 16% concrétisent cette opportunité : 4% parce que *c'est obligatoire* et 12% parce qu'ils ont exploité une possibilité qui leur était offerte.

Près d'un répondant-e sur deux (47%) dit avoir renoncé à suivre des cours dans une autre Université ou Haute école malgré le fait que son cursus lui offrait cette possibilité, et 37% disent ne pas avoir eu la possibilité d'avoir recours à la « mobilité partielle ».

Graphique 6-1 : Mobilité partielle (cours suivis dans une autre Université ou Haute école), selon l'**Université** d'appartenance et selon le **domaine d'études**. « Dans le cadre de votre formation, suivez-vous des cours dans une autre Université/Haute école que la vôtre ? » (en %)

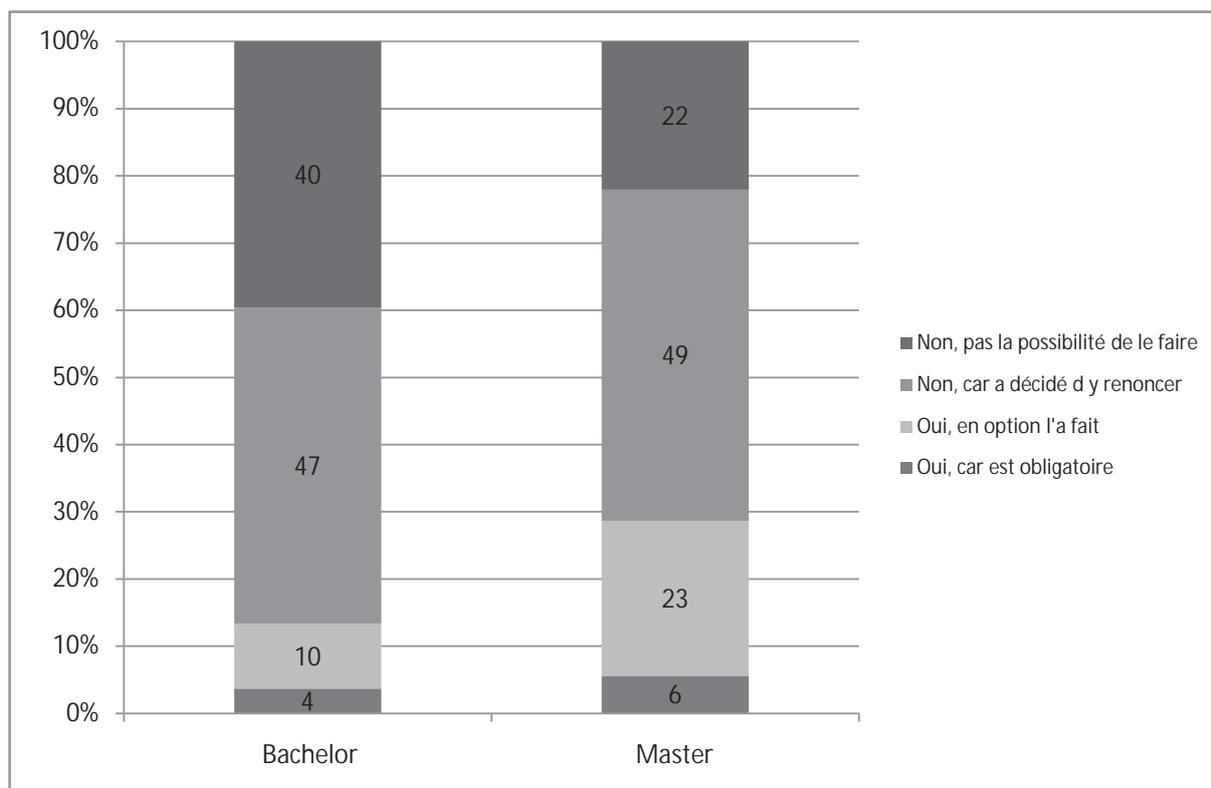


C'est à l'**ETHZ** que l'on compte le plus d'étudiant-e-s déclarant qu'une expérience de mobilité partielle est obligatoire dans leur cursus. C'est au sein de cette même Université que l'on compte la plus grande proportion (17%) d'étudiant-e-s ayant décidé d'effectuer une telle expérience même si celle-ci n'était qu'optionnelle. A l'opposé, c'est à l'**EPFL** (59%), à l'**USI** (57%) et à l'**UNIL** (55%) que l'on trouve les taux les plus élevés d'étudiant-e-s qui disent que leur cursus ne leur offre pas la possibilité d'expérimenter la mobilité partielle. C'est enfin à l'unilu, l'UniBE et l'UniBS que l'on trouve les plus grandes proportions d'étudiant-e-s qui ont renoncé à suivre des cours dans une autre Université ou Haute école, malgré l'opportunité offerte.

La structure des cursus ayant vraisemblablement un impact direct sur les modalités de réponse, la ventilation par domaine d'études est également très instructive. C'est dans le domaine **Interdisciplinaire & autres** qu'on trouve les proportions les plus importantes d'étudiant-e-s déclarant qu'une telle expérience est obligatoire (12%) au sein du cursus et dans celui des **Sciences exactes & naturelles** que l'on trouve la proportion la plus importante (18%) d'étudiant-e-s ayant effectué une expérience de mobilité partielle alors que celle-ci n'était qu'optionnelle. C'est par contre en Droit (59%), en Sciences humaines et sociales (52%) et en Sciences économiques (50%) que l'on compte les plus grandes proportions d'étudiant-e-s ayant renoncé à expérimenter la mobilité partielle, alors qu'ils en auraient eu la possibilité. Les étudiant-e-s de Médecine et pharmacie (64%) et, dans une moindre mesure, des Sciences techniques (45%) sont les plus nombreux à déclarer ne pas avoir la possibilité de suivre des cours dans une autre Université ou Haute école car leur règlement d'études ne le prévoit pas.

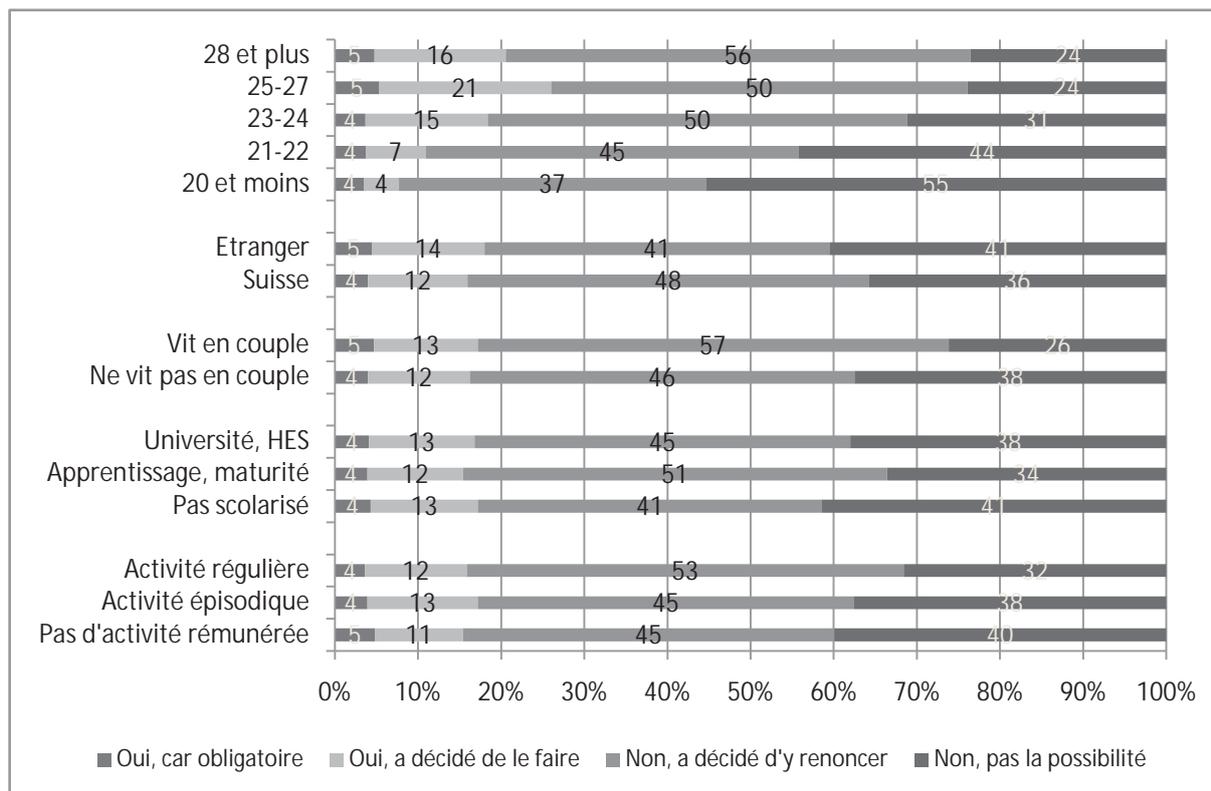
Des différences existent également entre les niveaux d'études bachelor/master

Graphique 6-2 : Mobilité partielle (cours suivis dans une autre Université ou Haute école), selon le **niveau d'études** (en %)



Au niveau du master, les étudiant-e-s ont davantage la possibilité – et parfois l'obligation – de suivre des cours dans une autre Université ou Haute école qu'au niveau du bachelor. La proportion d'étudiant-e-s ayant décidé de renoncer à utiliser cette opportunité de mobilité partielle reste globalement stable entre les deux niveaux (47% pour bachelor et 49% pour master).

Graphique 6-3 : Mobilité partielle (cours suivis dans une autre Université ou Haute école), selon l'âge, le lieu de scolarisation secondaire II, la vie en couple, l'origine socioculturelle (niveau de formation du père), l'exercice d'une activité rémunérée (en%)



- Avec l'âge, croît aussi bien la proportion d'étudiant-e-s qui saisissent l'opportunité de mobilité partielle (de 4% chez les plus jeunes à 16% chez les plus âgés), que celle de celles et ceux qui renoncent à cette opportunité (de 37% à 56%). Au contraire, la proportion d'étudiant-e- qui disent que la mobilité partielle n'est pas possible au sein du cursus décroît fortement avec l'âge (passant de 55% chez les 20 ans et moins à 24% chez les 28 ans et plus).
- Les étudiant-e-s qui ont obtenu leur titre de scolarité secondaire II en Suisse sont proportionnellement un peu plus nombreux que ceux qui étaient scolarisés à l'étranger à avoir renoncé à expérimenter la mobilité partielle (48% contre 41%).
- Les étudiant-e-s vivant en couple sont proportionnellement un peu plus nombreux que ceux ne vivant pas en couple à avoir renoncé à la mobilité partielle malgré le fait que cette opportunité leur était offerte ;
- Le lien avec l'origine socioculturelle est plus complexe, puisque non linéaire : ce sont principalement les étudiant-e-s fils/fille d'un père ayant une formation moyenne qui sont les plus nombreux à avoir renoncé à la mobilité partielle (51% contre 45% et 41% pour les autres positions socioculturelles).
- L'activité rémunérée ne présente de différence significative que lorsque son exercice est régulier. Une activité rémunérée absente ou épisodique n'amène pas de différence dans la propension à renoncer à la mobilité partielle.

En complément à ces analyses descriptives, une régression logistique a été menée en opposant les modalités « *oui, a décidé de le faire* » à celle « *non, a décidé d'y renoncer* » afin d'évaluer l'effet propre de chaque variable sur la propension à réaliser une telle expérience de mobilité partielle. Les résultats présentés ci-dessous présentent la propension à avoir décidé de faire une expérience de mobilité partielle en lieu et place d'y avoir renoncé.

Tableau 6-4 : Régression logistique sur la **propension à envisager faire de la mobilité partielle**⁹⁹

<i>Sc. humaines et sociales</i>	<i>réf.</i>		
Sciences économiques			
Droit	--		
Sciences exactes et naturelles	+		
Médecine et pharmacie			
Sciences techniques			
Interdisciplinaires et autres			
<i>EPFL</i>	<i>réf.</i>		
ETHZ			
UniBE	--		
UniBS	--		
UniFR			
UNIGE			
UNIL			
unilu			
UniNE			
HSG			
UZH			
USI			
		<i>Bachelor</i>	<i>réf.</i>
		Master	+
		<i>Suisse</i>	<i>réf.</i>
		Etranger	
		<i>Pas d'activité rémunérée</i>	<i>réf.</i>
		Activité épisodique	
		Activité régulière	
		<i>20 ans et moins</i>	<i>réf.</i>
		21-22 ans	
		23-24 ans	++
		25-27 ans	++
		28 et plus	++

Dans ce modèle, le domaine d'études et l'Université jouent un rôle restreint, tout comme l'exercice d'une activité rémunérée. La variable qui influence le plus la propension à la réalisation d'une expérience de mobilité partielle est la **catégorie d'âge**, avec un taux de mobilité croissant en parallèle avec celui de l'âge de l'étudiant-e. De même, les étudiant-e-s en master ont davantage tendance à réaliser une expérience de mobilité partielle que celles et ceux en bachelor

6.2 Séjour de mobilité

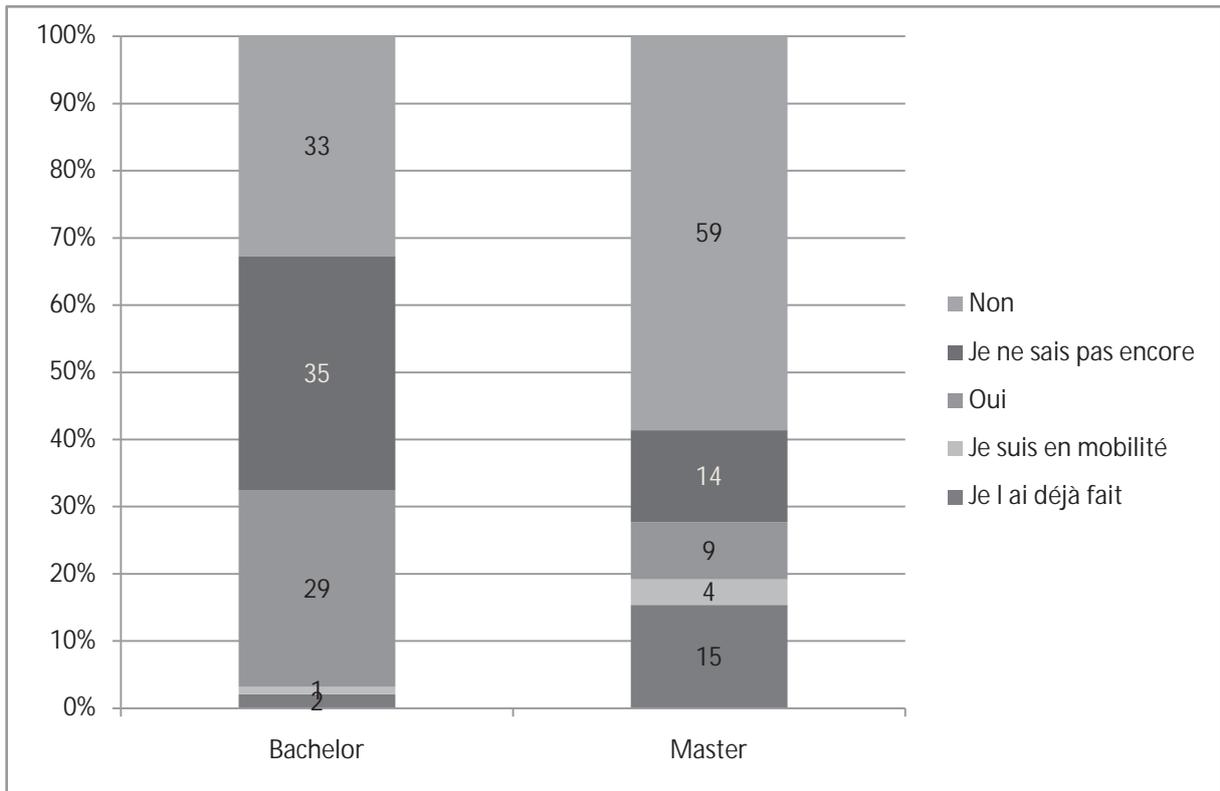
Le séjour de mobilité implique une période durant laquelle l'étudiant-e suit **l'ensemble des cours** dans une Université ou une Haute école autre que l'Université d'origine. Ce type de mobilité s'accompagne généralement d'un **déplacement géographique** (pendulaire ou provisoire) de l'étudiant-e.

Pris dans leur ensemble, plus d'un étudiant-e sur quatre (26%) manifeste l'intention de faire un séjour de mobilité pendant les études universitaires. On peut ajouter à ce nombre les 6% d'étudiant-e-s qui en ont déjà fait l'expérience – ou qui se trouvent au moment de l'enquête en séjour de mobilité. Un peu plus d'un étudiant-e sur trois dit ne pas vouloir effectuer un tel séjour (37%) et près d'un d'étudiant-e sur trois ne sait pas encore (31%).

⁹⁹ « *réf.* » correspond à la catégorie de référence. L'absence de facteur (+/-) indique qu'il n'y a aucune différence significative avec la catégorie de référence. L'échelle de gradation appliquée est la suivante : coefficient de régression plus petit que 0.500 = « -- » ; coefficient compris entre 0.500 et 0.999 = « - » ; coefficient compris entre 1.000 et 1.499 = « + » ; coefficient égal ou supérieur à 1.500 = « ++ ». Seules les relations statistiquement significatives ont été indiquées.

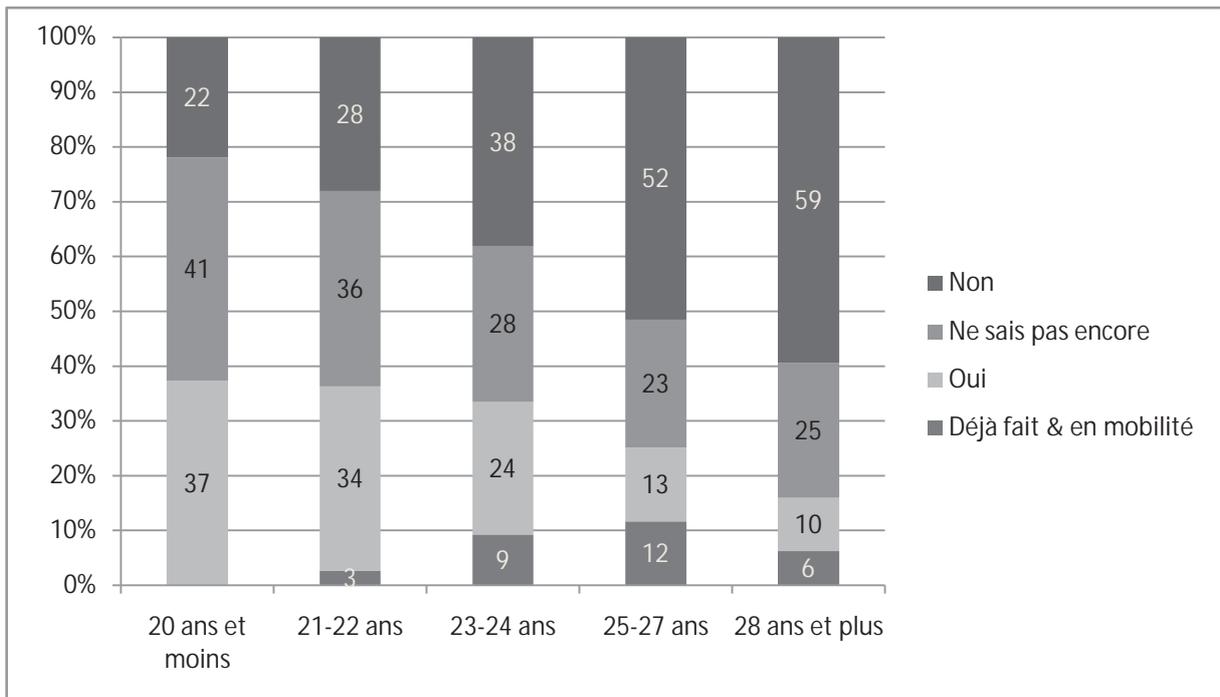
De grandes différences se font sentir en fonction du niveau d'études.

Graphique 6-5 : Projet d'effectuer un **séjour de mobilité** en fonction du **niveau d'études** (en %)



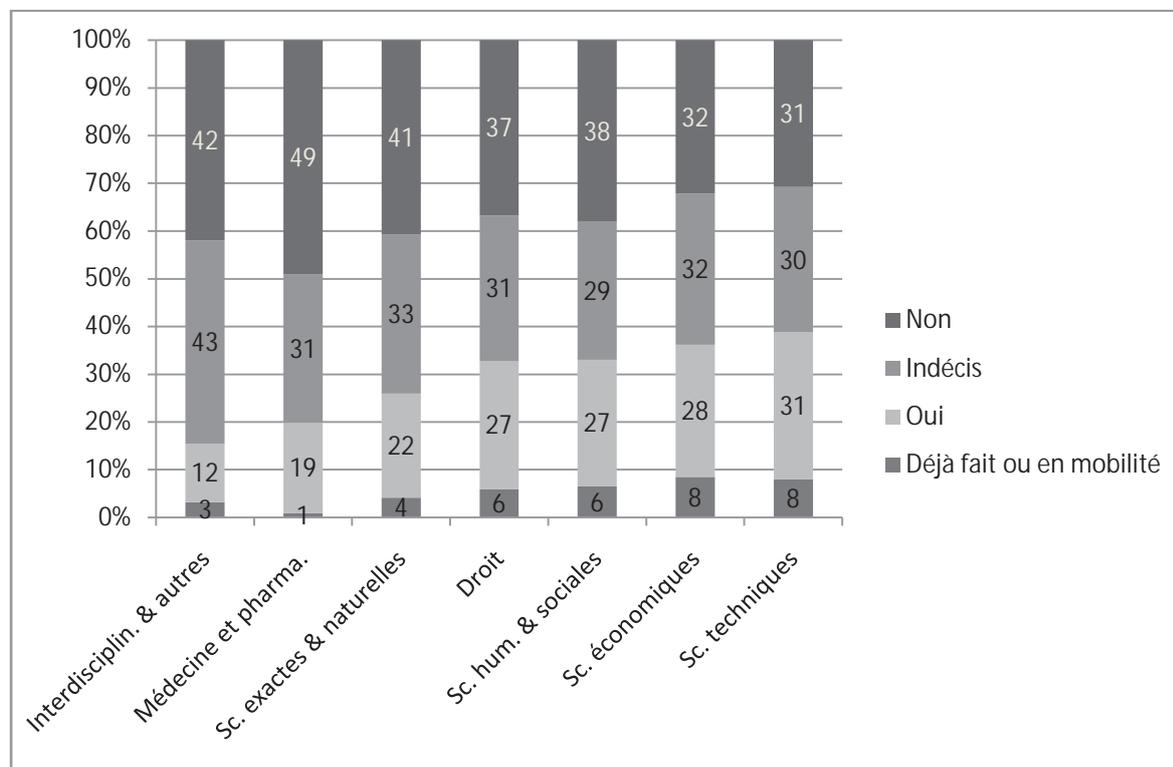
Au niveau du master, on trouve plus d'étudiant-e-s ayant déjà vécu une expérience de mobilité ou étant en train de la vivre (19% en cumulés), mais aussi plus d'étudiant-e-s qui disent ne pas vouloir partir (59% contre 33% en bachelor). Les étudiant-e-s qui ne savent pas, passent de 35% à 14% entre le bachelor et le master. Cette même dynamique se retrouve dans l'analyse des réponses en fonction de l'ancienneté dans le cursus.

Graphique 6-6 : Projet d'effectuer un **séjour de mobilité** en fonction de l'**âge** (en %)



On voit dans le graphique 6-6 que ce sont les étudiant-e-s les plus jeunes qui projettent le plus un séjour de mobilité (37%) et que les proportions vont sans cesse diminuant avec l'âge. Décroît en parallèle aussi la proportion d'étudiant-e-s qui ne savent pas encore, avant de ré-augmenter légèrement chez les plus âgés. La proportion d'étudiant-e-s qui n'envisagent pas de séjour de mobilité augmente avec l'âge, passant de 22% chez les moins de 20 ans à 59% des plus de 28 ans. Enfin, la proportion d'étudiant-e-s ayant déjà fait ou étant en train de faire un séjour de mobilité croît entre 21 et 27 ans, avant de décroître légèrement parmi les 28 ans et plus.

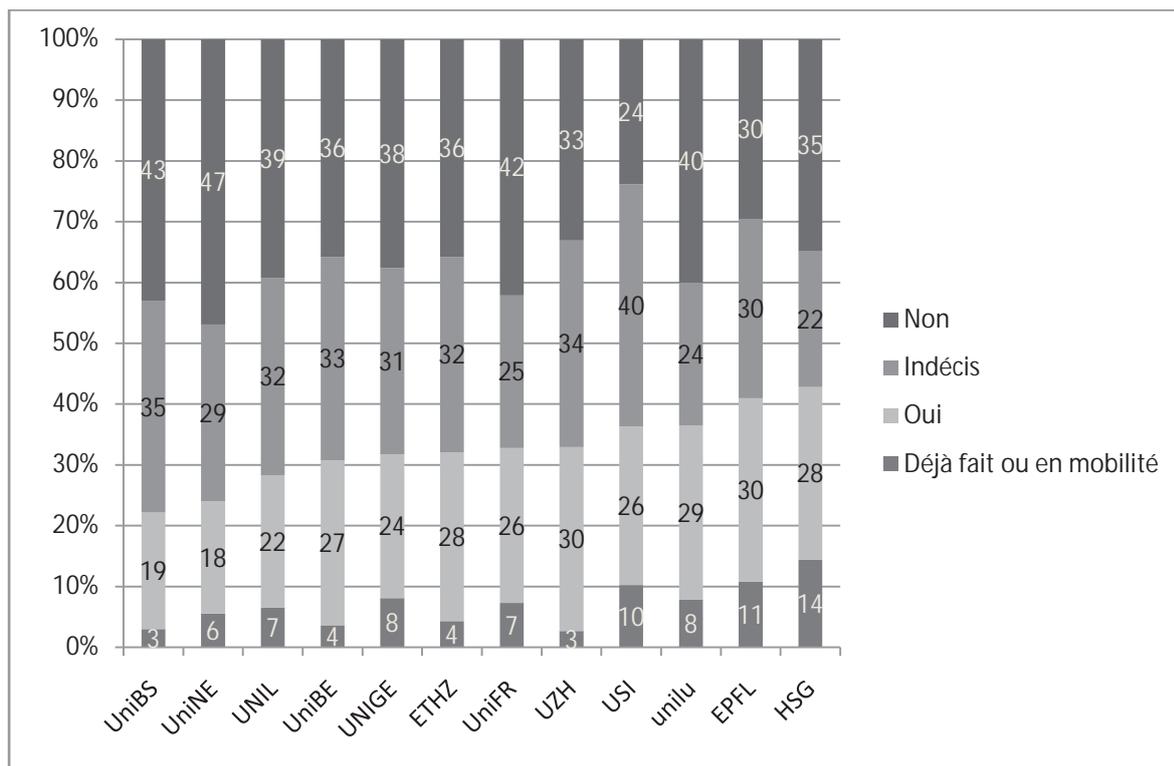
Graphique 6-7 : Projet d'effectuer un **séjour de mobilité** en fonction du **domaine d'études** (en%)



Les différences enregistrées ne sont pas flagrantes, mais demeurent statistiquement significatives. On voit se dessiner deux groupes. Un premier groupe, comportant les Sciences techniques, les Sciences économiques, le Droit et les Sciences humaines & sociales, montre des pratiques de mobilité relativement homogènes. Dans ce groupe, la proportion d'étudiant-e-s qui envisagent un séjour de mobilité s'élève à plus ou moins 30%, alors que celle d'étudiant-e-s qui ont déjà fait un séjour ou qui sont en train de le réaliser oscille entre 6 et 9%. Les Sciences techniques sont la locomotive de ce groupe, avec 31% d'étudiant-e-s déclarant envisager un séjour de mobilité et 8% l'ayant déjà fait.

Un second groupe, comprenant des étudiant-e-s un peu moins intéressés par un séjour de mobilité, est composé par les Sciences exactes & naturelles, la Médecine & pharmacie et le domaine Interdisciplinaire & autres. Médecine & pharmacie est le domaine d'études où le séjour de mobilité obtient les scores les plus bas (49% d'étudiant-e-s n'envisagent pas de séjour de mobilité et 1% est en train d'effectuer un séjour ou en a déjà fait un).¹⁰⁰

¹⁰⁰ On notera que les stages pratiques sont obligatoires dans ces domaines d'études et impliquent souvent un effort important d'organisation pour l'étudiant-e.

Graphique 6-8 : Projet d'effectuer un séjour de mobilité selon l'Université (en %)

On le voit, chaque Université présente une disposition propre de ses étudiant-e-s quant au séjour de mobilité :

- l'UZH (30%) et l'EPFL (30%) comptent la plus forte proportion d'étudiant-e-s qui envisagent un séjour de mobilité ;
- l'UniNE (47%) et l'UniBS (43%) comptent les plus fortes proportions d'étudiant-e-s qui n'envisagent pas un séjour de mobilité ;
- trois Universités comptent plus de 30% d'indécis (*ne sais pas encore*) : l'USI (40%), l'UniBS (35%) et l'UZH (34%) ;
- la HSG (14%) et l'EPFL (11%) comptent le plus d'étudiant-e-s en mobilité ou ayant déjà expérimenté un tel séjour.

Au final, lorsqu'on cumule le taux d'étudiant-e-s qui envisagent un séjour de mobilité avec le taux de celles et ceux qui sont déjà partis ou qui étaient en mobilité au moment de l'enquête, on voit que c'est à la HSG (42%) et à l'EPFL (41%) que la *culture* relative au séjour de mobilité est la plus ancrée.

6.2.1 Récapitulatif des variables influençant la mobilité des étudiant-e-s

Après avoir passé en revue les principales variables explicatives qui influencent la propension à envisager un séjour de mobilité et exposé les proportions d'étudiant-e-s concernés, nous allons récapituler l'effet propre de chacune des variables dès lors qu'elles sont intégrées au sein d'un modèle. Pour obtenir une tendance claire, nous avons épuré les réponses données par les étudiant-e-s en gardant uniquement celles relatives aux étudiant-e-s qui envisagent un séjour de mobilité et à celles et ceux qui n'envisagent pas de séjour de mobilité.

Tableau 6-9 : Régression logistique sur la **propension à envisager un séjour de mobilité**¹⁰¹

<i>Sc. humaines et sociales</i>	<i>réf.</i>		
Sciences économiques			
Droit			
Sciences exactes et naturelles	-		
Médecine et pharmacie	--		
Sciences techniques			
Interdisciplinaires et autres	-		
<i>EPFL</i>	<i>réf.</i>		
ETHZ			
UniBE	-		
UniBS	--		
UniFR	--		
UNIGE	-		
UNIL	--		
unilu			
UniNE	--		
HSG			
UZH	-		
USI			
		<i>Bachelor</i>	<i>réf.</i>
		Master	--
		<i>Pas scolarisé/obligatoire</i>	<i>réf.</i>
		Apprentissage, maturité	
		Université, Haute école	++
		<i>Suisse</i>	<i>réf.</i>
		Etranger	+
		<i>Pas d'activité rémunérée</i>	<i>réf.</i>
		Activité épisodique	+
		Activité régulière	+
		<i>20 ans et moins</i>	<i>réf.</i>
		21-22 ans	-
		23-24 ans	--
		25-27 ans	--
		28 et plus	--

Lorsque l'on observe l'effet des différentes variables réunies, il apparaît ainsi que :

- L'effet du **domaine d'études** est moins fort que celui de l'Université. Cela dit, le fait d'étudier en Sciences exactes et naturelles, dans les filières Interdisciplinaire et autres et surtout en Médecine et pharmacie réduit la propension à envisager un séjour de mobilité.
- Les étudiant-e-s de l'EPFL, l'ETHZ, l'unilu, la HSG et l'USI présentent la même propension à envisager un séjour de mobilité, une propension un peu plus élevée que celle des étudiant-e-s des autres **Universités**.
- Les étudiant-e-s de **master** ont moins tendance à projeter un séjour de mobilité que ceux de **bachelor**.
- Etre fils/fille de père au bénéfice d'une **formation tertiaire** augmente de façon importante la propension à envisager un séjour de mobilité. Il n'y a par contre pas de différence entre l'échelon socioculturel moyen et bas.
- Avoir obtenu son **diplôme d'études secondaire II** à l'étranger augmente la propension à envisager un séjour de mobilité.
- Les étudiant-e-s qui exercent une **activité rémunérée** (qu'elle soit épisodique ou régulière) envisagent davantage un séjour de mobilité que les étudiant-e-s qui n'exercent aucune activité rémunérée. Ce sont les étudiant-e-s exerçant une activité rémunérée *épisodique* qui ont le plus tendance à envisager un séjour de mobilité.
- L'**âge** joue un rôle très fort : plus on est jeune, plus on tend à envisager un séjour de mobilité.

¹⁰¹ « réf. » correspond à la catégorie de référence. L'absence de facteur (+/-) indique qu'il n'y a aucune différence significative avec la catégorie de référence. L'échelle de gradation appliquée est la suivante : coefficient de régression plus petit que 0.500 = « -- » ; coefficient compris entre 0.500 et 0.999 = « - » ; coefficient compris entre 1.000 et 1.499 = « + » ; coefficient égal ou supérieur à 1.500 = « ++ ». Seules les relations statistiquement significatives ont été indiquées.

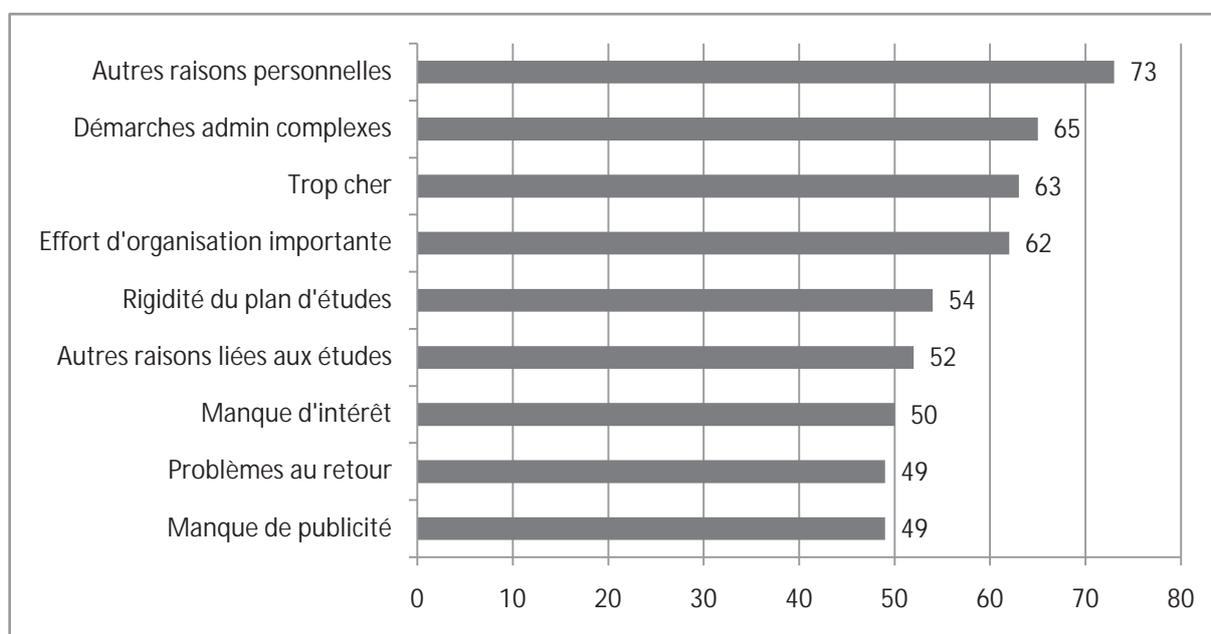
6.2.2 Raisons citées par les étudiant-e-s n'envisageant pas de séjour de mobilité

Afin d'identifier certains « freins » à la mobilité et en évaluer l'importance, une liste *d'obstacles supposés* a été soumise aux étudiant-e-s qui ont répondu ne pas envisager de séjour de mobilité, en leur demandant d'indiquer dans quelle mesure ils avaient joué un rôle dans leur décision :

- Un séjour de mobilité ne m'intéressait pas
- Il n'y a pas eu assez de publicité fait autour des séjours
- Les démarches administratives universitaires pour partir étaient trop complexes
- Il y a trop de problèmes lorsque l'on revient dans l'Université d'origine
- Mon plan d'étude est trop dense/rigide, ne me permettant pas de partir
- Cela coûte trop cher / il n'y a pas assez de soutien financier
- Cela demande des efforts d'organisation personnelle trop importants
- D'autres raisons personnelles
- D'autres raisons liées à l'organisation des études

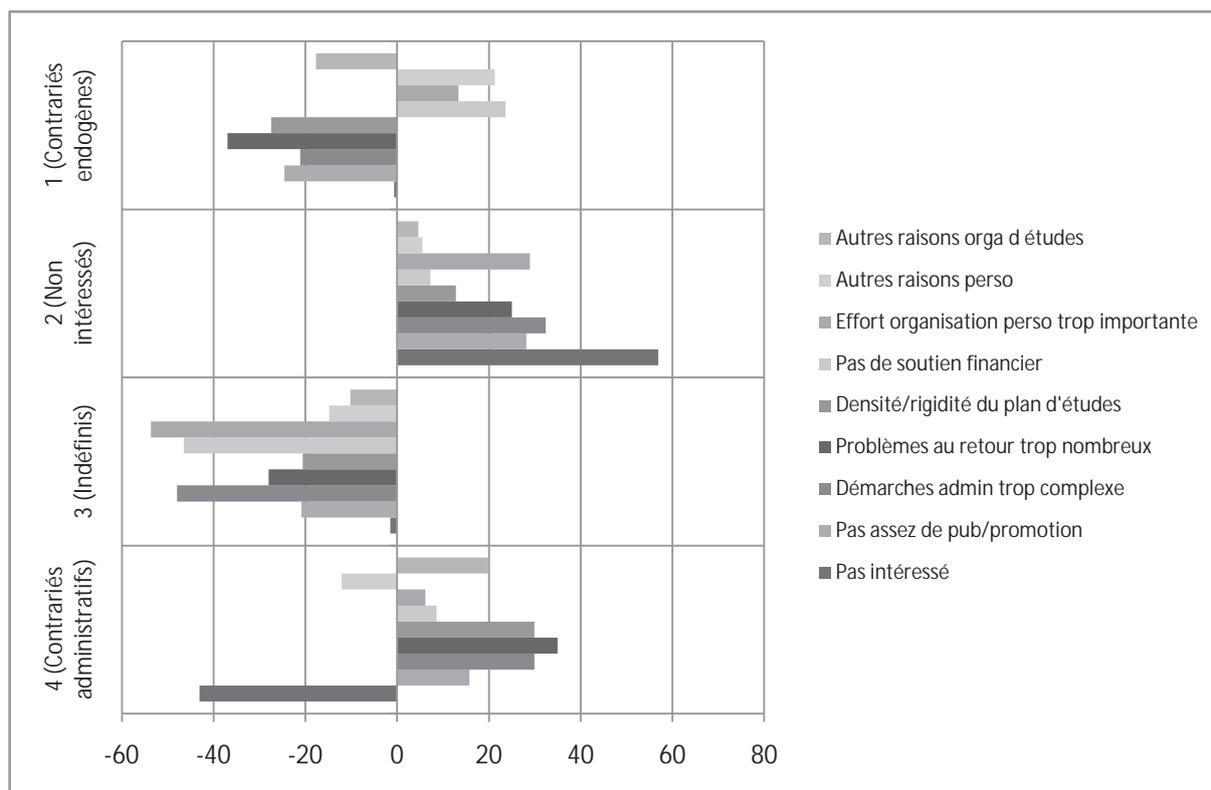
Le nombre d'items coché par chaque étudiant-e nous donne une première indication : 4.6 propositions cochées en moyenne par étudiant-e et 70% des étudiant-e-s qui ont cité au moins 4 items sur les 9 proposés. Pour la grande majorité des étudiant-e-s, le renoncement à un séjour de mobilité ne trouve donc pas sa raison dans un seul et unique facteur, mais plutôt dans une conjonction de facteurs.

Graphique 6-10 : Raisons du renoncement à un séjour en mobilité (en %)



Globalement, *autres raisons personnelles* est la principale raison évoquée pour justifier le renoncement au séjour de mobilité. Indéfinies, ces *autres raisons personnelles* trouvent appui sur des facteurs structurels, tels le *coût élevé du séjour*, la *trop grande complexité des démarches administratives* et *l'effort d'organisation personnelle* qu'un départ requière. Les autres items ont été cités par près d'un étudiant-e sur deux.

Puisque les propositions soumises aux étudiant-e-s renvoyaient à des obstacles de natures différentes et que les étudiant-e-s ont eu tendance à cocher plusieurs items pour expliquer leur choix de ne pas envisager de séjour de mobilité, nous avons procédé à une **analyse en cluster** dans le but d'établir une typologie des étudiant-e-s en fonction des *freins* rapportés. Cette analyse permet de disposer d'une variable économique et précise, qui synthétise l'information en prenant en compte les configurations d'items.

Graphique 6-11 : Fréquence de citation de chaque frein par type d'étudiant-e (écart à la valeur moyenne, en %)

Les caractéristiques propres ce dessinent comme suit :

Type 1 – Contrariés endogènes – 26% des répondant-e-s : se caractérisant par une sous-représentation des items évoquant des freins de natures administratives et organisationnelles, ces étudiant-e-s présentent en parallèle une surreprésentation d'items moins directement liés aux études, comme l'item *autres raisons personnelles* ou *efforts d'organisation personnelle trop importants*. La dimension matérielle est également mise en exergue puisque l'item *trop cher/pas assez de soutien financier* est également surreprésenté. Ce ne sont clairement pas des raisons organisationnelles liées à leurs études qui freinent ces étudiant-e-s ; les éléments mis en évidence, renvoient plutôt à leur situation personnelle. Nous les appellerons *Contrariés endogènes* pour souligner justement que *leurs* freins sont à rechercher dans leur situation personnelle.

Type 2 – Non intéressés – 23% des répondant-e-s : ces étudiant-e-s présentent des taux de réponses surreprésentés, quel que soit l'item considéré. Ils se caractérisent surtout par une surreprésentation massive de l'item pas intéressé et mettent également en exergue l'effort d'organisation personnel et les démarches administratives.

Type 3 – Indéfinis – 22% des répondant-e-s : se caractérisent par une sous-représentation de tous les items, avec en particulier des scores très inférieurs sur les facteurs individuels (*efforts d'organisation personnelle, soutien financier, démarches administratives complexes*). Nous les appellerons *Indéfinis* car il nous est impossible de définir la nature de *leurs* freins à la mobilité sur la base des obstacles potentiels proposés.

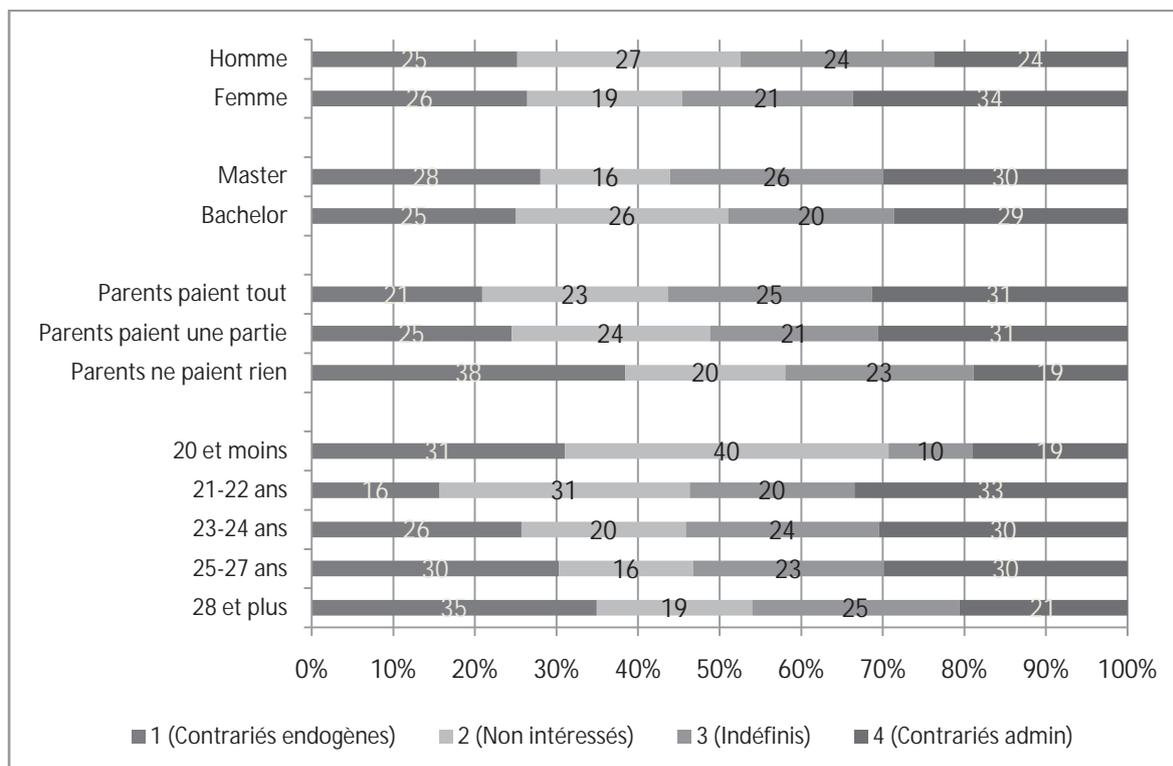
Type 4 – Contrariés administratifs – 29% des répondant-e-s : se caractérisent par une sous-représentation très prononcée des facteurs personnels : *autres raisons personnelles* (-12%) et *pas d'intérêt* (-43%) associée à une surreprésentation des facteurs administratifs et organisationnels (*autres raisons d'organisation des études, densité/rigidité du cursus, trop de problèmes au retour, démarches administratives trop complexes*.) Ces étudiant-e-s se caractérisent donc par un intérêt pour une expérience de mobilité, mais sont clairement rebutés par les aspects administratifs liés à un tel projet

Allons voir à présent quels sont les étudiant-e-s qui composent ces différents Types, dont la fréquence au sein de la population des étudiant-e-s est relativement homogène.

Les différents Types se répartissent également de manière homogène par rapport à l'**origine socioculturelle**, le **lieu d'obtention du diplôme secondaire II** et l'exercice d'une **activité rémunérée**, variable pour lesquelles les différents types ne présentent donc pas de caractéristique propres.

Des différences se font sentir sur d'autres variables structurelles :

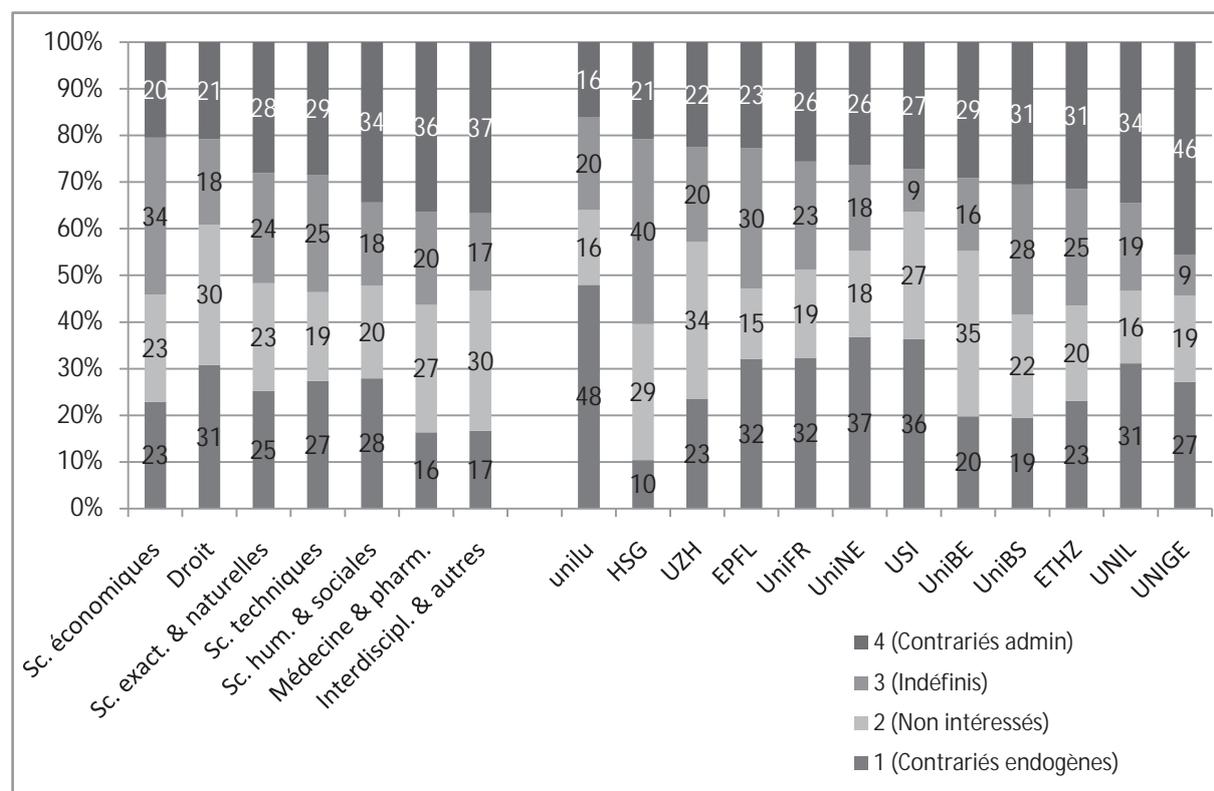
Graphique 6-12 : Répartition des Types d'étudiant-e-s selon le sexe, le niveau d'études, la dépendance parentale et la catégorie d'âge (en %)



- Les *Non intéressés* et les *Indéfinis* ont davantage tendance à être des hommes, contrairement aux *Contrariés administratifs* qui représentent une plus grande part de femmes.
- Les *Contrariés endogènes* comme les *Indéfinis* sont proportionnellement plus nombreux en master qu'en bachelor, alors que les *Non intéressés* sont plus nombreux en bachelor.
- Les *Contrariés endogènes* sont beaucoup plus nombreux parmi les étudiant-e-s qui ne bénéficient d'aucune aide financière de la part des parents, alors que les *Contrariés administratifs* sont plus présents parmi les étudiant-e-s partiellement ou totalement pris en charge financièrement par ceux-ci.
- Les *Contrariés endogènes* se recrutent principalement parmi les plus jeunes (moins de 20 ans) et les plus âgés (28 ans et plus). La proportion de *Non-intéressés* décroît sensiblement avec l'âge, avant d'augmenter à nouveau un peu chez les plus âgés. Les *Contrariés administratifs* sont plus nombreux chez les étudiant-e-s entre 21 et 27 ans.

Regardons à présent comment se répartissent ces types d'étudiant-e-s au sein des différents domaines d'études et des Universités :

Graphique 6-13 : Répartition des Types d'étudiant-e-s selon le domaine d'études et l'Université (en %)



- Le Type 1 – Contrariés endogènes est le plus répandu parmi les étudiant-e-s en Droit (31%) et de façon particulièrement élevée à l'unilu (48%).
- Le Type 2 – Non intéressés se retrouve plus fréquemment parmi les étudiant-e-s en Droit (30%) et dans les filières Interdisciplinaire et autres (30%), ainsi qu'à l'UniBE (35%) et à l'UZH (34%).
- Le Type 3 – Indéfinis est le plus présent au sein des Sciences économiques (34%) et de la HSG (40%).
- Le Type 4 – Contrariés administratifs se retrouve plus ou moins dans les mêmes proportions plutôt au sein des filières Interdisciplinaire et autres (37%), de la Médecine & pharmacie (36%), des Sciences humaines & sociales (34%) et de l'UNIGE (46%) pour ce qui est de l'Université.

6.3 Les étudiant-e-s qui veulent partir, partent, sont partis...

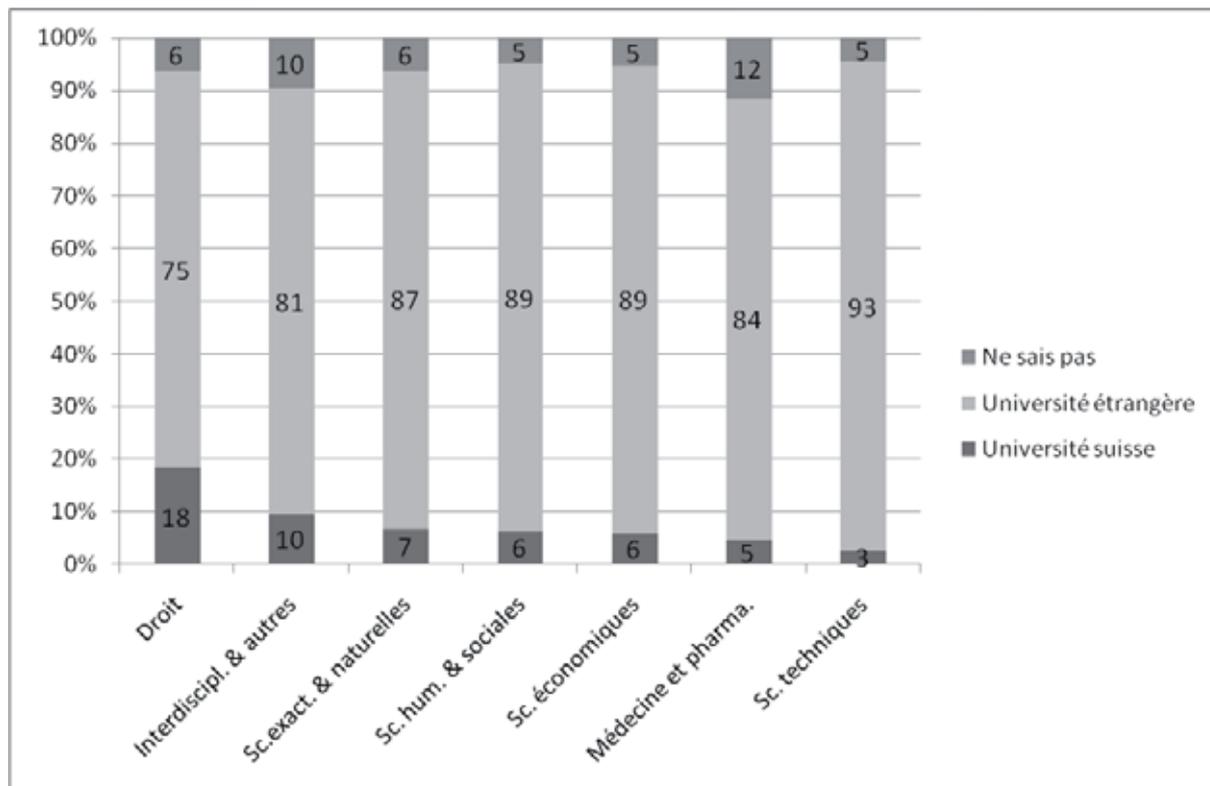
6.3.1 Destination des étudiant-e-s lors du séjour de mobilité

Plus de 80% des étudiant-e-s qui envisagent un séjour de mobilité – tout comme celles et ceux qui l'ont déjà réalisé – prévoient un séjour dans une Université étrangère.

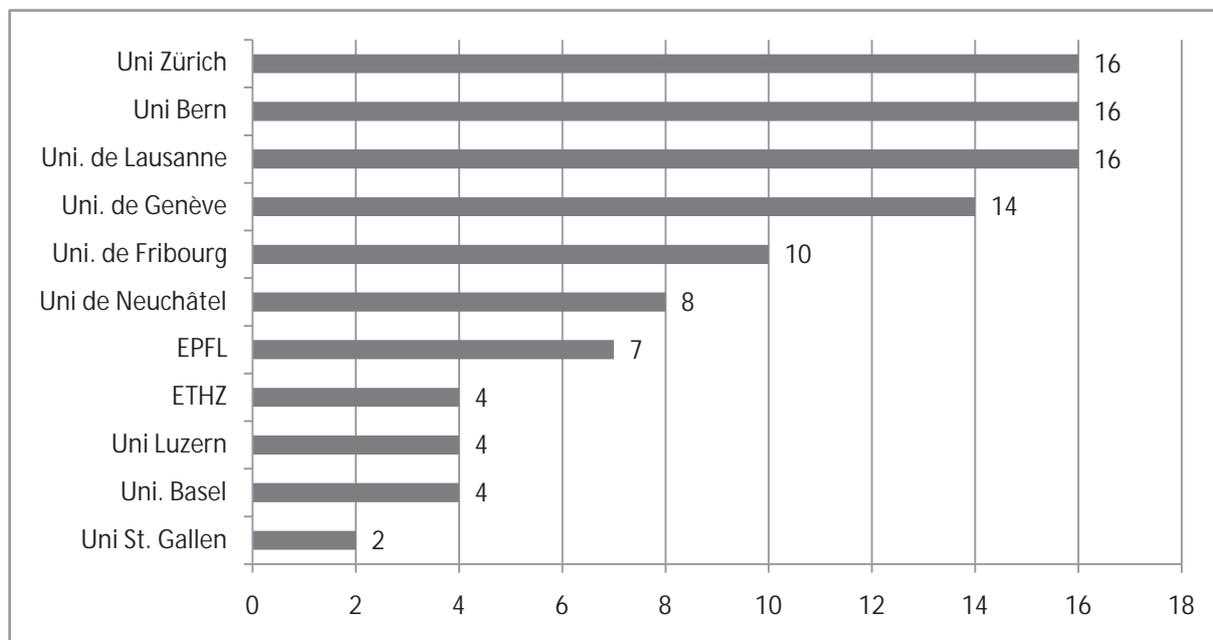
Tableau 6-14 : Destination d'accueil

Etudiant-e-s qui...	Etudiant-e-s qui...	
	projetent un séjour (n=1226)	ont déjà réalisé un séjour (n=218)
Université suisse	7.7%	18.6%
Université étrangère	86.6%	81.4%
Ne sais pas	5.7%	--
Total	100.0%	100.0%

L'attrait pour l'étranger s'impose quel que soit le sexe, l'Université d'origine et l'origine socioculturelle des étudiant-e-s. La ventilation par Université ne donne pas de résultats statistiquement significatifs, principalement en raison du manque d'effectif. On relève par contre des variations selon le domaine d'études:

Graphique 6-15 : Destination d'accueil des étudiant-e-s projetant un séjour de mobilité, par **domaine d'études** (en %)

Les étudiant-e-s en Droit (18%) et dans le domaine Interdisciplinaire (10%) sont ceux qui prévoient le plus un séjour de mobilité dans une autre Université suisse. A l'inverse, les étudiant-e-s en Sciences techniques (93%), Sciences économiques (89%) ainsi qu'en Sciences humaines & sociales (89%) se tournent le plus vers l'étranger. Les étudiant-e-s de Médecine & pharmacie sont les plus indécis (12%) quant à la destination.

Graphique 6-16 : Université d'accueil lorsque l'étudiant-e projette de rester en **Suisse** (en %)

Lorsque le choix du projet de mobilité reste localisé en Suisse, l'UZH et l'UniBE arrivent en tête des destinations choisies. Le manque d'effectifs ne permet pas d'affiner ce résultat en ventilant les réponses par Université d'origine de l'étudiant-e.

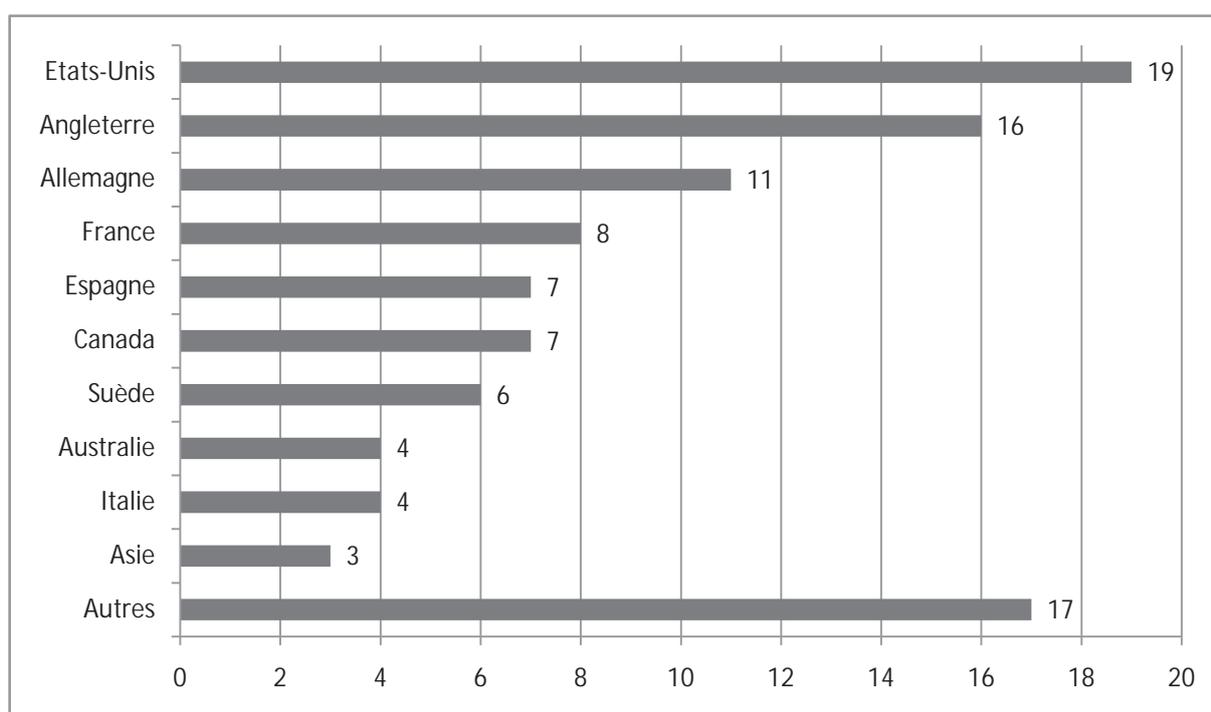
Il est par contre possible de regrouper les Universités par région linguistique, afin d'observer la propension des étudiant-e-s à changer d'idiome d'enseignement lors du séjour de mobilité.

Tableau 6-17 : Région linguistique de provenance et d'accueil lorsque l'étudiant-e projette de rester en Suisse (en effectifs) ¹⁰²

		Région linguistique de destination			Total
		Français	Allemand	Italien	
Région linguistique de provenance	Français	10	18	0	28
	Allemand	34	12	0	46
	Italien	0	1	0	1
Total		44	31	0	75

18 étudiant-e-s sur 28 provenant d'une Université francophone envisagent d'effectuer leur séjour de mobilité dans une Université germanophone. Ils sont 34 sur 46 à entreprendre la démarche inverse. Malgré la petitesse des effectifs, on voit que dans la majorité des cas, les étudiant-e-s franchissent la barrière linguistique.

Graphique 6-18 : Pays d'accueil lorsque le projet de mobilité se fait à l'étranger (en %)



Lorsque les étudiant-e-s envisagent un séjour de mobilité à l'étranger, les Etats-Unis (19%), l'Angleterre (16%) et l'Allemagne (11%) arrivent en tête des pays retenus.

Des variations se font sentir quant au pays de destination en fonction du domaine d'études :

Tableau 6-19 : Pays d'accueil pour le séjour de mobilité à l'étranger, par **domaine d'études** ¹⁰³

Sc. hum. et sociales	Sciences économiques	Domaine d'études				Interdiscipl. et autres
		Droit	Sc. exact. et naturelles	Médecine et pharmacie	Sciences techniques	
Angleterre (17%)	USA (29.3%)	Allemagne (17.9%)	USA (30.2%)	USA (25%)	USA (29.1%)	Canada (46.7%, n=7)
Allemagne (14.7)	Angleterre (17.7%)	Angleterre (15.4%)	Angleterre (13.6%)	Angleterre (21.9%)	Angleterre (14.5%)	USA, Angleterre (20%, n=3)
Espagne (12.1%)	Allemagne, Autre (6.8%)	USA (14.6%)	Canada (10.5%)	France (15.6%)	Suède (12.8%)	

¹⁰² **Attention** : étant donné le peu d'effectifs, ce ne sont pas des pourcentages mais le nombre d'étudiant-e-s (effectif) qui est présenté dans ce tableau. De plus, l'Université de Fribourg, bilingue francophone-germanophone, a été retirée des Universités considérées.

¹⁰³ Les pourcentages renvoient à la proportion d'étudiant-e-s du domaine d'études donné ayant choisi un pays déterminé comme lieu de destination pour un séjour de mobilité à l'étranger.

6.3.2 Moment choisi et durée du séjour de mobilité

Tableau 6-20 : Moment choisi pour le séjour de mobilité

	Va le faire	A déjà fait	En mobilité
En 1ère année de bachelor	--	2%	--
En 2ème année de bachelor	5%	20%	8%
En 3ème année de bachelor	33%	48%	34%
Entre le bachelor et le master	16%	6%	5%
Pendant le master	41%	24%	43%
Pour faire l'intégralité du master	5%	--	12%
Total	100%	100%	100%

La troisième année de bachelor et le master sont les périodes les plus souvent choisies pour entreprendre un séjour de mobilité, que ce soit par les étudiant-e-s qui projettent un séjour que par celle et ceux qui ont déjà fait un séjour de mobilité ou en font un moment de l'enquête.

Tableau 6-21 : Durée du séjour de mobilité

	Va le faire	A déjà fait	En mobilité
<=1 semestre	55%	50%	24%
2 semestres	38%	42%	60%
3 semestres	1%	4%	3%
4 semestres	5%	0%	6%
Plus de 4 semestres	1%	4%	7%
Total	100%	100%	100%

Une durée d'un ou deux semestres est la norme pour les séjours de mobilité.

6.3.3 Modalités de reconnaissance : *learning agreement*¹⁰⁴, crédits ECTS et problèmes au retour

Tableau 6-22 : Etablissement d'un *learning agreement*

	Séjour de mobilité...	
	déjà fait	actuellement en cours
Oui	57%	53%
Non	26%	23%
Ne sait pas	17%	24%
Total	100%	100%
<i>n</i>	206	74

Parmi les étudiant-e-s ayant déjà réalisé un séjour de mobilité, 57% avaient signé un *learning agreement* avant leur départ, 26% n'ont pas signé un tel accord et 17% *ne savent pas* dire s'ils ont signé ou pas un tel accord (sic).

Ces proportions se retrouvent quasiment à l'identique auprès des étudiant-e-s actuellement en séjour de mobilité, avec un peu plus de *je ne sais pas* pour ces derniers. Les résultats montrent qu'un *learning agreement* est plus souvent établi lorsque l'étudiant-e part à l'étranger que lorsque celui-ci reste en Suisse (60% contre 45%). Les effectifs sont trop petits pour analyser plus finement les résultats.

Tableau 6-23 : Crédits réalisés par l'étudiant-e et reconnus par l'Université lors de séjours de mobilité en Suisse et à l'étranger, en fonction de la durée du séjour

Mobilité réalisée dans une Université...	Durée du séjour	Nombre moyen de crédits ECTS...	
		réalisés lors du séjour de mobilité	reconnus par l'Université d'origine
suisse	1 semestre	17.7	16.3
	2 semestres	45.1	44.5
étrangère	1 semestre	24.6	21.9
	2 semestres	52.3	48.7

Les étudiant-e-s partis en mobilité pour la durée d'un semestre ont réalisé en moyenne 23.3 crédits ECTS pendant leur séjour. Lors d'un séjour portant sur deux semestres, le nombre moyen de crédits

¹⁰⁴ Le *learning agreement* (ou contrat d'études) est un des outils développés dans le cadre de l'ECTS afin de faciliter la reconnaissance des prestations effectuées en mobilité. Ce document – établi avant le départ et signé par les trois parties prenantes (Université d'origine, Université d'accueil et étudiant-e) – contient la liste des unités d'enseignement ou des modules que l'étudiant-e prévoit de suivre durant son séjour de mobilité. Le but du *learning agreement* est de garantir à l'étudiant-e, lors de son retour, la reconnaissance des crédits obtenus en mobilité.

ECTS réalisés atteints le chiffre de 50.7. Un peu paradoxalement, les étudiant-e-s qui ont effectué un séjour de mobilité dans une autre Université suisse tendent à réaliser un peu moins de crédits que ceux qui effectuent un séjour dans une Université à l'étranger.

Tableau 6-24 : Moyennes des **crédits ECTS réalisés** par l'étudiant-e et **reconnus** par l'Université d'origine en fonction de l'existence ou non d'un **learning agreement** (quelle que soit la durée du séjour) (en crédit ECTS)

	Crédits réalisés	Crédits reconnus	Différences entre crédits réalisés et reconnus
Learning Agreement	37.3	34.6	-3.1
Pas de Learning Agreement	36.5	28.5	-7.9

Il n'y a pas de différence statistiquement significative quant au nombre de crédits ECTS réalisés en moyenne pendant le séjour de mobilité en fonction de la signature ou non d'un *learning agreement*.

Il n'y a pas non plus de différence statistiquement significative sur le nombre de crédits reconnus en moyenne en fonction de l'existence ou non d'un *learning agreement*.

Il convient de souligner la petitesse de l'effectif sur lequel porte cette analyse, puisque ce ne sont que 156 étudiant-e-s qui ont répondu à ces questions. Il est dès lors difficile de déceler si l'absence d'effet est imputable à l'effectif restreint ou à l'action (le manque d'action en l'occurrence) du *learning agreement*.

Par contre, un effet significatif apparaît sur la différence entre le nombre de crédits moyens réalisés et le nombre de crédits moyens reconnus en fonction de la présence (-3.1) ou non (-7.9) d'un *learning agreement*.

Problèmes rencontrés au retour du séjour de mobilité

Près d'un étudiant-e sur quatre (24%) ayant fait un séjour de mobilité, déclare avoir rencontré des problèmes à son retour pour faire reconnaître, par son Université d'origine, certains crédits ECTS réalisés dans l'Université d'accueil.

Cette proportion demeure inchangée que le séjour de mobilité ait été effectué dans une Université suisse ou étrangère, qu'un *learning agreement* ait été signé ou non avant le départ, que le *learning agreement* ait été modifié ou non au cours du séjour. Cependant, les faibles effectifs peuvent à eux seuls expliquer cette absence de différences significatives.

La taille des effectifs ne permet pas non plus de pousser plus loin l'analyse quant aux démarches entreprises pour faire reconnaître les crédits contestés. Les tableaux ci-dessous sont donc présentés uniquement à titre indicatif.

Tableau 6-25 : Démarches effectuées lors de **problèmes de reconnaissance** des crédits ECTS réalisés en séjour de mobilité

	n
L'étudiant-e n'a rien fait / n'a rien pu faire	7
L'étudiant-e a dû entreprendre des démarches administratives (recours justificatifs)	16
L'étudiant-e a dû faire des examens / travaux complémentaires	7
L'étudiant-e a initié d'autres démarches	10
Total	40

Moins de 20% d'étudiant-e-s *n'a rien fait* ou *n'a rien pu faire* pour faire valider les crédits ECTS qui posaient un problème de reconnaissance. Dans la plupart des cas (39%), des *démarches administratives* ont été entreprises afin de faire reconnaître les crédits ECTS problématiques.

Tableau 6-26 : Quantité de **crédits litigieux reconnus après démarche**

	n
La totalité des crédits	10
Une partie des crédits	16
Aucun crédit	11
Total	37

Au final, les démarches entreprises ont amené 7 fois sur 10 à la reconnaissance par l'Université d'origine d'au moins une partie des crédits ECTS litigieux.

Résumé : Mobilité horizontale

Le chapitre 6 fait le point sur l'évaluation par les étudiant-e-s de la mobilité horizontale et se divise en trois sous-chapitres. Le premier traite de la « **mobilité partielle** », à savoir de la possibilité d'effectuer une partie de son programme ou suivre quelques enseignements dans une autre haute école. Le deuxième analyse les facteurs influençant le projet de faire un **séjour de mobilité**, c'est-à-dire de suivre pendant une période donnée l'ensemble des cours dans une autre Université. Le troisième analyse **différents aspects de la mobilité**, parmi lesquels la destination choisie, le moment et la durée du séjour, et la reconnaissance des enseignements suivis dans une autre université.

En ce qui concerne la **mobilité partielle**, il ressort que 4% des étudiant-e-s interrogés ont suivi des cours dans une autre Université car c'était une obligation intrinsèque à leur cursus d'études, que 12% l'ont fait car ils ont saisi une option qui leur était offerte, que 37% disent ne pas avoir eu cette opportunité, et que près de la moitié (47%) ont décidé d'y renoncer malgré la possibilité qui leur était offerte. Les différences entre les domaines d'études sont statistiquement significatives. Parmi les taux les plus élevés de mobilité partielle, on trouve le domaine Interdisciplinaire, où 12% des étudiant-e-s ont suivi des cours dans une autre Université *par obligation* et où 14% l'ont fait car ils en avaient l'opportunité. A l'inverse, 64% des étudiant-e-s en Médecine et pharmacie déclarent ne pas en avoir eu l'opportunité et 59% des étudiant-e-s en Droit disent y avoir renoncé. Les différences entre Universités sont également significatives. C'est à l'ETHZ que l'on compte le plus d'étudiant-e-s disant qu'une expérience de mobilité partielle est obligatoire dans leur cursus (6%) et c'est également au sein de cette Université que se trouve la plus grande proportion (17%) d'étudiant-e-s ayant décidé d'entreprendre cette expérience alors qu'elle n'était qu'optionnelle (graphique 6-1).

La possibilité (comme l'obligation) de suivre des cours dans une autre Université est plus fréquemment mentionnée au niveau master qu'au niveau bachelor. En fait, 40% des étudiant-e-s en bachelor disent ne pas avoir la possibilité de faire une expérience de mobilité partielle, contre 22% en master. Le nombre d'étudiant-e-s décidant d'y renoncer est par contre similaire entre les deux niveaux d'études (47% en bachelor et 49% en master) (graphique 6-2).

Le recours à la mobilité partielle varie fortement en fonction de l'âge : le pourcentage d'étudiant-e-s décidant d'y renoncer alors que la possibilité leur ait offerte passe de 37% pour les étudiant-e-s de moins de 20 ans à 56% pour les plus de 28 ans. On voit aussi augmenter en parallèle la proportion d'étudiant-e-s ayant décidé d'utiliser la possibilité offerte d'expérimenter la mobilité partielle. C'est la proportion de répondant-e-s qui disent ne pas avoir eu l'opportunité de recourir à la mobilité partielle qui diminue chez les étudiant-e-s plus âgé-e-s (ils sont 55% parmi les moins de 20 ans à déclarer ne pas avoir cette possibilité contre 24% chez les plus de 28 ans). D'autres variables exercent également une influence : par exemple, les *suisse* renoncent plus souvent que les *étranger* à la mobilité partielle, et 57% des étudiant-e-s vivant en couple renoncent à y avoir recours contre 46% parmi les « célibataires ». En ce qui concerne l'origine socioculturelle, on relève que 51% des étudiant-e-s dont le père a fait un apprentissage ou une maturité renoncent à suivre des cours dans une autre Université, alors que c'est le cas de 45% des enfants du milieu socioculturel plus élevé (père ayant une formation de niveau tertiaire) et de 41% des étudiant-e-s dont le père n'a pas ou peu été scolarisé. L'exercice régulier d'une activité rémunérée est aussi en lien avec le recours à la mobilité partielle: 53% des étudiant-e-s régulièrement actifs professionnellement renoncent à suivre des cours dans une autre Université, contre 45% des étudiant-e-s exerçant une activité rémunérée ponctuelle, voire pas d'activité rémunérée du tout (graphique 6-3).

Globalement, 26 % des étudiant-e-s interrogé-e-s disent souhaiter effectuer un **séjour de mobilité** dans une autre Université, 6% l'ont déjà fait ou étaient en train de le faire au moment où ils ont rempli le questionnaire, 37% disent ne pas souhaiter partir ailleurs et 31% hésitent encore.

Le **niveau d'études** a un impact significatif sur ces différentes réponses (graphique 6-5) : les étudiant-e-s en bachelor sont plus nombreux que celles et ceux en master à envisager un séjour de mobilité (respectivement 29% et 9%) ou à hésiter à le faire (respectivement 35% et 14%). Les étudiant-e-s en master ont un avis beaucoup plus tranché que ceux en bachelor quant à la décision de ne pas vouloir effectuer un séjour de mobilité (respectivement 59% et 33%) et sont aussi plus nombreux à être déjà partis (respectivement 15% et 2%). On observe une évolution similaire en fonction de l'âge des répondant-e-s (graphique 6-6). Le domaine d'études et l'Université d'origine sont aussi des variables liées au séjour de mobilité (graphiques 6-7 et 6-8).

Le **niveau de formation du père** est une fois encore significativement associé, les fils/filles issus d'un milieu socioculturel plus élevé (père avec une formation supérieure) étant tendanciellement proportionnellement plus nombreux à envisager un séjour de mobilité que les autres répondant-e-s. Des variations statistiquement significatives sont aussi relevées selon le lieu d'obtention du diplôme

secondaire II, le domaine d'études, l'Université, le niveau d'études et l'exercice ou non d'une activité rémunérée (graphique 6-9).

Les raisons invoquées par les étudiant-e-s pour **ne pas envisager un séjour de mobilité** sont souvent multiples. Parmi les neuf items proposés, les *raisons personnelles* arrivent au premier rang (citées par 73% des étudiant-e-s), suivies par les *démarches administratives* (64%), *l'effort d'organisation personnelle* jugé trop lourd et le *coût financier* (tous les deux 62%) (graphique 6-10).

Une analyse en cluster a permis de mettre au jour **quatre types** d'étudiant-e-s ne souhaitant pas effectuer un séjour de mobilité (graphique 6-11). Le groupe le plus étoffé (29% – **Type 4**, les **contrariés administratifs**) est composé par les étudiant-e-s qui mettent principalement en avant des raisons administratives et d'autres liées à l'organisation des études. Un deuxième groupe (26% – **Type 1**, les **contrariés endogènes**) regroupe les étudiant-e-s invoquant surtout des raisons personnelles, organisationnelles ou autres, ainsi qu'un manque de soutien financier. Le troisième groupe (23% – **Type 2**, les **non-intéressés**) comprend les étudiant-e-s qui se disent non intéressés par un tel séjour et enfin, le groupe d'étudiant-e-s (22% – **Type 3**, les **indéfinis**) pour lesquels il n'est pas possible de mettre en avant une ou plusieurs raisons spécifiques. La composition de ces quatre types varie selon le sexe, le niveau d'études, la dépendance financière parentale et l'âge (graphique 6-12), ainsi que le domaine d'études et l'Universités (graphique 6-13).

Plus de 80% des étudiant-e-s intéressés par un séjour de mobilité (ou l'ayant déjà effectué) choisissent de le réaliser dans une **Université étrangère** (tableau 6-14), mais avec des variations selon les domaines (graphique 6-15). Les pays de destination les plus prisés sont globalement les Etats-Unis (19%), l'Angleterre (16%) et l'Allemagne (11%), mais avec des variations en fonction du domaine d'études (graphique 6-18 et tableau 6-19). Les Universités de Zurich, de Berne et de Lausanne sont les destinations (16% pour les trois) les plus fréquemment mentionnées pour la **mobilité suisse** (graphique 6-16). On remarque en outre qu'une majorité des étudiant-e-s envisageant un séjour de mobilité suisse envisage de le faire dans une **autre région linguistique** que celle de leur Université d'origine (tableau 6-17).

La période de départ choisie par la plupart des étudiant-e-s projetant un séjour de mobilité, par celles et ceux qui sont déjà partis ou qui y étaient au moment de l'enquête, est la troisième année du bachelor ou les deux années de master (tableau 6-20). Un séjour de 1 ou 2 semestres est la **durée** la plus courante (tableau 6-21).

Le *learning agreement* est un des outils développés dans le cadre de l'ECTS pour faciliter la **reconnaissance des acquis** de formation pendant le séjour mobilité. Près de la moitié des étudiant-e-s ayant déjà effectué un séjour de mobilité ou étant en train de le faire, disent qu'un *learning agreement* a été signé avant leur séjour (tableau 6-22). L'établissement d'un *learning agreement* est plus fréquent lorsque le séjour de mobilité a lieu à l'étranger. D'une manière générale, le nombre de crédits reconnus au retour de l'étudiant-e par l'Université d'origine reste légèrement inférieur au nombre de crédits obtenus lors du séjour de mobilité, que celui-ci ait eu lieu en Suisse ou à l'étranger (tableau 6-23), avec un écart moyen plus important lorsqu'il n'y a pas eu signature préalable d'un *learning agreement* (tableau 6-24). 24% des étudiant-e-s ayant effectué un séjour de mobilité disent avoir rencontré des problèmes de reconnaissance des crédits à leur retour (tableau 6-25), mais une bonne partie de ceux-ci a pu par la suite trouver une solution (tableau 6-26).

Resümee: Horizontale Mobilität

Drei Aspekte der horizontalen Mobilität werden behandelt: erstens die „**Teilmobilität**“, d.h. die Möglichkeit einen Teil des Programms oder einzelne Veranstaltungen an einer anderen Universität zu besuchen. Zweitens die Faktoren, die einen **Mobilitätsaufenthalt** (bei dem während einer bestimmten Zeitphase das gesamte Studienprogramm an einer anderen Universität besucht wird) beeinflussen. Drittens **verschiedene Aspekte der Mobilität**, u.a. die Destinationen, Zeitpunkt und Dauer des Aufenthalts, die Anerkennung der an einer anderen Universität besuchten Veranstaltungen.

„**Teilmobilität**“: 4% der Befragten haben einen Teil der Lehrveranstaltungen an anderen Universitäten absolviert, weil der Studiengang dies verlangte, während 12% von einer sich bietenden Gelegenheit profitierten, um mobil zu sein. 37% hatten keine solche Option und 47% entschieden sich dagegen, obwohl das Angebot vorhanden war. Je nach Studienrichtung ergeben sich signifikante Unterschiede. Eine der höchsten Teilmobilitätsraten findet man im Interdisziplinären Studienbereich, wo 12% der Studierenden Lehrveranstaltungen an einer anderen Universität besucht haben, weil es *vorgeschrieben* war, und 14%, weil sich ihnen die Möglichkeit bot. Im Gegensatz dazu geben 64% der Studierenden in Medizin und Pharmazie an, keine Gelegenheit für eine Teilmobilität zu haben, und 59% der Studierenden in Recht haben darauf verzichtet. Signifikante Unterschiede der Resultate ergeben sich auch je nach Universität. An der ETHZ sind sowohl die meisten Studierenden zu verzeichnen, die angeben, die Teilmobilität sei in ihrem Studiengang obligatorisch (6%), wie auch solche, die einen freiwilligen Aufenthalt absolvierten (17%) (Grafik 6-1).

Die Möglichkeit (wie auch die Pflicht), Lehrveranstaltungen an anderen Universitäten zu besuchen, wird auf der Masterstufe häufiger erwähnt als auf der Bachelorstufe. Tatsächlich sind es 40% der Studierenden im Bachelor, die angeben, keine Möglichkeit für eine Teilmobilität zu haben, gegenüber 22% im Master. Hingegen ist die Anzahl der Befragten, die darauf verzichten, auf beiden Stufen sehr ähnlich (47% auf Bachelor- und 49% auf Masterstufe) (Grafik 6-2).

Ob eine „Teilmobilität“ absolviert wird oder nicht, hängt stark vom Alter ab: von 37% der unter 20-Jährigen steigt der prozentuale Anteil der Studierenden, die darauf verzichten, bis auf 56% bei den über 28-Jährigen. Gleichzeitig erhöhen sich auch die Verhältniszahlen für die Studierenden, die sich für eine Teilmobilität entscheiden. Die Befragten, die angeben, keine Möglichkeit für eine Teilmobilität zu haben, nehmen proportional mit zunehmendem Alter ab (55% der unter 20- gegenüber 24% der über 28-Jährigen).

Andere Einflussfaktoren spielen ebenfalls eine Rolle: zum Beispiel verzichten *Schweizer* öfter auf eine Teilmobilität als *Ausländer*; solche, die mit PartnerIn leben (56%), interessieren sich weniger dafür als „Alleinstehende“ (46%). Hinsichtlich der soziokulturellen Herkunft verzichten folgende Gruppierungen auf eine Teilmobilität: 51%, deren Väter eine Lehre oder Matura gemacht haben; 45% der Studierenden, deren Väter eine tertiäre Ausbildung aufweisen; und 41%, deren Väter keine oder wenig Schulbildung mitbringen. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Erwerbstätigkeit: Solche, die einer unregelmässigen oder keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, verzichten weniger auf die Teilmobilität (45%) als solche, die regelmässig arbeiten (53%) (Grafik 6-3).

26% der Befragten beabsichtigen, einen **Mobilitätsaufenthalt** an einer anderen Universität zu machen. 6% der Studierenden waren oder sind zum Zeitpunkt der Umfrage mobil gewesen, dagegen haben 37% der Befragten nicht die Absicht wegzugehen, und 31% zögern noch.

Die Unterschiede in den Antworten sind auf die jeweilige Bildungsstufe zurückzuführen (Grafik 6-5): Mehr Studierende im Bachelor (29%) haben vor, einen Austausch zu machen, als Studierende im Master (9%); ebenso sind mehr Studierende im Bachelor noch unentschieden (35% gegenüber 14% der Masterstudierenden). Studierende im Master wissen tendenziell (mit 59%) eher, dass sie keinen Mobilitätsaufenthalt absolvieren werden, als Bachelorstudierende (33%). Sie waren aber auch öfter bereits mobil als Bachelorstudierende (15% versus 2%). Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich bezüglich des Alters der Befragten ab (Grafik 6-6). Der Studienbereich und die Heimuniversität sind weitere Faktoren, die die Mobilität beeinflussen (Grafik 6-7 und 6-8).

Das Ausbildungsniveau des Vaters spielt einmal mehr eine wichtige Rolle: Die Söhne/Töchter mit höherer sozialer Herkunft (tertiäres Niveau) ziehen tendenziell zahlreicher einen Mobilitätsaufenthalt in Erwägung. Signifikante Unterschiede der Resultate sind auch auf den Erwerbort der Matura, der Studienbereich und Universität, die Bildungsstufe und darauf zurückzuführen, ob jemand einer Erwerbstätigkeit nachgeht oder nicht (Grafik 6-9).

Die genannten Gründe, warum Studierende **auf den Mobilitätsaufenthalt verzichten**, sind oft vielfältig. Unter den neun vorgeschlagenen Items sind es in erster Linie *persönliche Gründe* (73%), gefolgt von *administrative Umtriebe vor Aufenthalt zu aufwändig* (64%), *persönlicher*

Organisationsaufwand ist zu hoch und zu hohe Kosten/zu wenig finanzielle Unterstützung (beide 62%) (Grafik 6-10).

Eine Cluster-Analyse erlaubt es, **vier Typen** von Studierenden, die keinen Mobilitätsaufenthalt absolvieren möchten, zu definieren (Grafik 6-11). Der grösste prozentuale Anteil bestimmt **Typ 4** (29% – **administrative Beweggründe**), mit Studierenden, die vor allem administrative Gründe und andere im Zusammenhang mit der Studienorganisation angeben. Zum **Typ 1** (26% – **innere/persönliche Beweggründe**) gehören Studierende, die sich vor allem auf persönliche Gründe, Organisationsaufwand oder anderes sowie auf mangelnde finanzielle Unterstützung berufen. **Typ 2** (23% – **die Nicht-Interessierten**) sind Studierende, die nicht an einem Mobilitätsaufenthalt interessiert sind. **Typ 3** (22% – die **Unbestimmten**) umfasst jene, die man nicht auf einen bestimmten Antworttyp reduzieren kann. Die Zusammensetzung der verschiedenen Typen variiert je nach Geschlecht, Bildungsstufe, finanzieller Abhängigkeit von den Eltern und dem Alter (Grafik 6-12). Unterschiede sind auch nach Universität und Studienbereich festzustellen (Grafik 6-13).

Mehr als 80% der Befragten, die sich für einen Mobilitätsaufenthalt interessieren (oder diesen bereits hinter sich haben), wollen diesen an einer **ausländischen Universität** durchführen (Abbildung 6-14), mit Schwankungen je nach Studienbereich (Grafik 6-15). Die attraktivsten Gastländer sind die USA (19%), England (16%) und Deutschland (11%) (Grafik 6-18 und Abbildung 6-19), mit Unterschieden je nach Studienbereich. Zürich, Bern und Lausanne sind die meist genannten **Universitäten für die Mobilität in der Schweiz** (je 16%) (Grafik 6-16). Ausserdem fällt auf, dass die Mehrheit der Studierenden, die an innerschweizerischer Mobilität interessiert sind, ihren Mobilitätsaufenthalt in einer **anderen Sprachregion** als die der Heimuniversität absolvieren möchte (Abbildung 6-17).

Als Zeitpunkt für den Mobilitätsaufenthalt werden das dritte Bachelor- oder das zweite Masterjahr am häufigsten genannt, sei es, dass dieser erst beabsichtigt ist, bereits absolviert wurde oder gerade gemacht wird (Abbildung 6-20). Die **Aufenthaltsdauer** liegt bei einem oder zwei Semestern (Abbildung 6-21).

Das *learning agreement* ist ein Instrument im Rahmen des ECTS, um die **Annerkennung von Studienleistungen** während des Mobilitätsaufenthalts zu erleichtern. Mehr als die Hälfte der Studierenden, die bereits einen Mobilitätsaufenthalt gemacht haben oder solche, die während der Umfrage daran sind, geben an, vor ihrer Abreise ein *learning agreement* unterzeichnet zu haben (Abbildung 6-22). Ein *learning agreement* wird häufiger bei Mobilitätsaufenthalten im Ausland aufgesetzt. Generell ist die Anzahl der anerkannten ECTS-Credits bei der Rückkehr in die Heimuniversität etwas kleiner als die der tatsächlich geleisteten Credits, egal ob die Mobilität in der Schweiz oder im Ausland stattgefunden hat (Abbildung 6-23). Eine grössere durchschnittliche Abweichung ist zu erkennen, wenn kein *learning agreement* ausgehandelt wurde (Abbildung 6-24). 24% der Studierenden, die einen Mobilitätsaufenthalt absolviert haben, geben an, bei der Rückkehr Probleme mit der Anerkennung von Credits gehabt zu haben (Abbildung 6-25). Für viele von ihnen fand sich jedoch in der Folge eine Lösung (Abbildung 6-26).

Commentaire sur Mobilité horizontale

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS :

Informé sur la mobilité

D'une manière générale, il est nécessaire de fournir aux étudiant-e-s des informations aussi complètes que possible sur la mobilité. Ceci encourage les étudiant-e-s potentiellement mobiles à le devenir en leur permettant de planifier leur projet et de faire face aux écueils administratifs et organisationnels. Il est nécessaire que les informations soient disponibles à temps pour permettre aux étudiant-e-s de s'organiser et éviter les problèmes de dernière minute. Les Universités devraient disposer d'un personnel, clairement identifié au niveau de l'institution et/ou des disciplines, pouvant fournir au fur et à mesure les informations pertinentes en vue du séjour.

Certaines Universités organisent déjà des journées « mobilité » au cours desquelles des étudiant-e-s partis en séjour de mobilité viennent partager leur expérience avec les étudiant-e-s intéressés à partir à leur tour, qui pourraient ainsi se faire une idée précise de ce que représente un séjour de mobilité. D'autres hautes écoles demandent aux étudiant-e-s mobiles de rédiger, à leur retour, un rapport détaillé pouvant être utile à d'autres personnes intéressées à mener une expérience similaire. La création d'une base de données rassemblant ces rapports, qui seraient ainsi facilement accessibles à tous les étudiant-e-s, permettrait d'offrir des informations directement tirées de l'expérience des étudiant-e-s, ce qui compléterait avantageusement les informations fournies par le personnel des hautes écoles.

Mobilité partielle :

Valoriser les partenariats entre hautes écoles suisses

La mobilité partielle devrait être possible dans un petit pays comme la Suisse, comptant une forte densité de hautes écoles avec des spécificités et des profils différents. L'information joue un rôle essentiel et il est nécessaire de faire connaître les accords entre institutions, car communiquer clairement aux étudiant-e-s les possibilités qui s'offrent à eux permettrait de faire évoluer le pourcentage d'étudiant-e-s profitant de ce type de mobilité.

Garantir une certaine souplesse dans la mobilité partielle

Afin de faciliter le recours à la mobilité partielle, une attention toute particulière doit être prêtée aux contraintes organisationnelles. Il faut assurer une certaine souplesse dans le choix et le nombre des enseignements. L'obligation de suivre un minimum d'heures de cours dans une autre Université peut être très contraignante si ces heures sont réparties sur toute la semaine, par exemple. Rappelons que les résultats de l'enquête montrent que les contingences extérieures à l'Université sont significatives quant au choix d'avoir recours ou non à la mobilité partielle : vivre en couple, être plus âgé ou exercer une activité rémunérée régulière sont autant de facteurs qui sont corrélés de manière négative avec la mobilité partielle.

Séjour de mobilité :

Faciliter les processus administratifs

Plus d'un-e étudiant-e sur cinq déclarant renoncer à un séjour de mobilité invoque comme freins les potentielles difficultés administratives et organisationnelles. Les raisons administratives recouvrent différents problèmes. Citons par exemple l'obtention d'un visa, le fait de trouver un logement, etc. Certaines de ces contraintes dépassent le domaine de compétence des hautes écoles, voire des instances politiques en charge de la formation. Au niveau des Universités, il faut avant toute chose que les différentes compétences ou tâches – pédagogiques ou administratives – soient clairement définies: au niveau de la branche, de la faculté et de l'université et que certaines procédures administratives soient optimisées comme par exemple la transmission aux étudiant-e-s mobiles des résultats de leurs évaluations (*transcript of records*) en temps voulu.

Signer des *Learning agreement*

Ce document – établi avant le départ et signé par les trois parties prenantes (université d'origine, université d'accueil et étudiant-e) – contient la liste des unités d'enseignement ou des modules que l'étudiant-e prévoit de suivre durant son séjour de mobilité. Le but du learning agreement étant de garantir à l'étudiant-e, lors de son retour, la reconnaissance des crédits obtenus en mobilité, il est primordial d'informer systématiquement des procédures à suivre pour élaborer et formaliser ce contrat, ainsi que des procédures à suivre en cas de changements durant le séjour de mobilité. La généralisation de l'utilisation de ce type de contrat d'études devrait permettre de résoudre les problèmes de reconnaissance des prestations qui touchent encore trop d'étudiant-e-s à leur retour de séjour de mobilité.

Organiser les cursus en tenant compte de la mobilité

Il est judicieux de garder en tête les contraintes liées à la mobilité lors de l'organisation des cursus, en réfléchissant par exemple à la répartition des unités d'enseignement obligatoires et à option dans le programme, en offrant régulièrement les enseignements obligatoires et en aménageant des fenêtres de mobilité, au niveau bachelor, master et doctorat¹⁰⁵.

Développer des partenariats et des joint degrees

Développer des programmes conjoints avec des hautes écoles partenaires suisses ou étrangères permet d'éliminer les éventuels problèmes de reconnaissance des prestations à la source puisque le programme d'études est développé en partenariat. Ces offres organisés par au moins deux institutions partenaires facilitent la mobilité en général et peuvent inciter des étudiant-e-s peu motivés par les démarches induites par un séjour organisé individuellement à profiter d'un semestre d'études ou plus dans une institution partenaire. Ce type de mobilité "institutionnalisée", actuellement en plein expansion, surtout au niveau master, est une offre complétant avantageusement la mobilité « individuelle » mais induit des coûts supplémentaires non négligeables pour les hautes écoles les proposant.

Contribuer à l'égalité des chances

62% des étudiant-e-s qui renoncent à effectuer un séjour de mobilité, évoquent un problème de financement. La CRUS et l'UNES soulignent l'importance de garantir la portabilité des bourses existantes tout particulièrement en cas de mobilité libre et de renforcer les bourses de mobilité qui contribuent à couvrir les coûts supplémentaires induits par un séjour à l'étranger. L'UNES ajoute à cela qu'il est important que les étudiant-e-s aient la possibilité de travailler en parallèle à leurs études dans le pays de destination.

¹⁰⁵ Point 19 du Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 29.04.2009, disponible sur : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_A9_April_2009.pdf

Kommentar zur horizontalen Mobilität

Gemeinsamer Kommentar des VSS und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Über die Mobilität informieren

Es ist allgemein wichtig, den Studierenden eine möglichst vollständige Informationsgrundlage zur Mobilität zu verschaffen. Potenzielle Mobilitätsstudierende werden dadurch ermutigt, ihr Vorhaben zu planen und sich mit administrativen und organisatorischen Hürden auseinanderzusetzen und schliesslich den Aufenthalt zu realisieren. Informationen müssen frühzeitig abrufbar sein, damit sich Studierende organisieren und «in letzter Minute» auftauchende Probleme vermieden werden können. Die Universitäten sollten – auf Ebene der Institution und/oder des Fachbereichs – über klar definierte personelle Ressourcen verfügen, um die notwendigen Informationen liefern zu können.

Gewisse Universitäten organisieren bereits «Mobilitäts»-Tage, an denen Mobilitätsstudierende ihre Erfahrungen mit Interessierten teilen, denen dadurch eine genauere Vorstellung von einem Mobilitätsaufenthalt vermittelt werden kann. Andere Hochschulen verlangen von ihren zurückgekehrten Mobilitätsstudierenden einen detaillierten Bericht, der Interessierten zur Verfügung gestellt wird. Eine Datenbank mit all diesen Erfahrungsberichten, die für alle Studierenden leicht zugänglich wäre, böte eine nützliche Ergänzung zu den Informationen von Seiten der Universität.

Teilmobilität:

Partnerschaften zwischen den schweizerischen Hochschulen aufwerten

Die Teilmobilität sollte in einem kleinen Land wie der Schweiz, mit ihrer hohen Dichte an Hochschulen unterschiedlichen Profils, möglich sein. Die Information spielt dabei eine wichtige Rolle und es ist notwendig, den Studierenden die Abkommen zwischen den einzelnen Institutionen und die daraus entstehenden Möglichkeiten klar zu kommunizieren, um damit den Anteil Mobilitätsstudierender dieses Typs zu steigern.

Eine gewisse Flexibilität in der Teilmobilität gewähren

Um den Zugang zur Teilmobilität zu erleichtern, soll den organisatorischen Beschränkungen ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine gewisse Flexibilität bezüglich der Wahl und Anzahl von Lehrveranstaltungen muss gewährleistet sein. Die Pflicht, ein Minimum von Lehrveranstaltungen an einer anderen Universität zu absolvieren, kann sehr behindernd sein, wenn diese Stunden beispielsweise über die ganze Woche verteilt sind. Wie die Resultate aufzeigen, beeinflussen ausseruniversitäre Beschränkungen in signifikanter Weise die Entscheidung, teilmobil zu werden oder nicht. Folgende Faktoren wirken sich negativ auf das Interesse an einer Teilmobilität aus: mit PartnerIn leben, älter sein oder einer regelmässigen Erwerbstätigkeit nachgehen.

Mobilitätsaufenthalt:

Administrative Verfahren vereinfachen

Mehr als ein/e Studierender/e auf fünf gibt an, auf einen Mobilitätsaufenthalt wegen administrativer Hürden und der Organisation des Studiengangs zu verzichten. Dazu gehören unter anderem Visa beantragen, eine Unterkunft finden etc. Einige dieser Probleme liegen jedoch ausserhalb des Handlungsspielraums der Hochschulen oder der bildungspolitischen Verantwortungsträger. Auf universitärer Ebene bedarf es vor allem anderen einer klaren Zuteilung von pädagogischen oder administrativen Kompetenzen und Aufgabenbereichen, nach Studienrichtung, Fakultät und Gesamteinstitution. Gewisse administrative Verfahren, wie zum Beispiel die zeitgerechte Ausstellung der Resultate der Leistungskontrollen (*transcript of records*), müssen optimiert werden.

Unterzeichnung des Learning Agreement

Das *Learning Agreement* wird vor dem Aufenthalt von der Heimuniversität, der Gastuniversität und von den Studierenden unterzeichnet. Dieses Dokument enthält die Auflistung der Lehrveranstaltungen oder Module, die die Studierenden während ihres Mobilitätsaufenthalts zu absolvieren beabsichtigen. Das Ziel des Learning Agreement ist es, nach der Rückkehr des Mobilitätsstudierenden die Anerkennung der während der Mobilität erworbenen Credits zu garantieren. Somit ist es äusserst wichtig, einerseits die Anforderungen zur Ausarbeitung- und Formalisierung dieses Vertrags systematisch zu kommunizieren. Andererseits muss auch über das Vorgehen bei Änderungen während des Mobilitätsaufenthalts informiert werden. Die Verbreitung dieser Art von Studienvertrag soll helfen, die Probleme mit der Leistungsanerkennung zu lösen, die noch zu viele Studierende bei ihrer Rückkehr antreffen.

Studiengänge unter Berücksichtigung der Mobilität organisieren

Bei der Organisation von Studiengängen ist es empfehlenswert, sich der Hürden, die mit der Mobilität verbunden sind, bewusst zu werden. Zum Beispiel indem das Verhältnis von obligatorischen Angeboten und Wahlanteilen ausgewogen gestaltet wird, Pflichtveranstaltungen regelmässig verteilt oder Mobilitätsfenster auf Bachelor, Master und Doktoratsstufe eingeführt werden.¹⁰⁶

Partnerschaftliche Studienprogramme und Joint Degrees entwickeln

Die partnerschaftliche Entwicklung gemeinsamer Programme mit schweizerischen oder ausländischen Hochschulen erlaubt es, potentielle Probleme mit der Leistungsanerkennung von Anfang an zu unterbinden. Angebote, die von mindestens zwei Partnerinstitutionen organisiert werden, erleichtern generell die Mobilität und können diejenigen Studierenden, die den Aufwand individuell organisierter Mobilitätsaufenthalte scheuen, trotzdem ermutigen, ein Semester oder mehr in einer Partnerinstitution zu verbringen. Diese „institutionalisierte“ Mobilität, die sich zurzeit vor allem auf Masterstufe immer mehr etabliert, ergänzt die individuelle Mobilität, verursacht jedoch den Hochschulen einen beachtlichen finanziellen Mehraufwand.

Zur Chancengleichheit beitragen

62% der Studierenden, die auf einen Mobilitätsaufenthalt verzichten, geben finanzielle Gründe an. Die CRUS und der VSS betonen, wie wichtig es ist, die Mitnahmemöglichkeit von Stipendien zu garantieren, insbesondere auch bei der freien Mobilität. Zudem sind die Mobilitätsstipendien zu verstärken, welche die durch einen Auslandsaufenthalt zusätzlich anfallenden Kosten decken. Der VSS weist nicht zuletzt darauf hin, dass Studierende die Möglichkeit haben sollen, im Gastland neben dem Studium arbeiten zu können.

¹⁰⁶ Punkt 19 des Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 26-29.04.2009, disponible sur http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf

7. ECTS, charge de travail et contrôle des prestations

L'ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) lancé en 1989 dans le cadre du programme de mobilité Erasmus, a été généralisé à l'ensemble des étudiant-e-s des hautes écoles suisses par la réforme de Bologne¹⁰⁷. Ce système ne se résume pas, contrairement à ce que l'on croit souvent, aux seuls crédits, mais se compose de divers éléments servant à fournir des informations complètes sur l'offre de formation. Il facilite donc la compréhension, la comparabilité et la transparence des cursus d'études. Les instruments les plus importants de l'ECTS sont le **dossier d'information** (ou **catalogue des cours**) qui contient toutes les informations sur l'institution et son offre, les instruments de promotion et de garantie de la mobilité (**contrat d'études, relevé de notes**) et les crédits.¹⁰⁸

Centré sur les prestations d'études réalisées par les étudiant-e-s qu'il permet d'accumuler et/ou de transférer, l'ECTS est basé sur le volume de travail fourni par l'apprenant pour atteindre les objectifs d'une unité ou d'un module d'enseignement. Ce volume de travail est exprimé en crédits, **un crédit** correspondant à une prestation d'études exigeant en moyenne entre 25 et 30 heures de travail. Le calcul du nombre de crédits prend en compte le temps total investi pour atteindre les acquis de formations (**learning outcomes**) d'une unité d'enseignement, à savoir le temps de présence, mais également de travail personnel, y compris le contrôle des prestations d'études (examens, etc.). Le consensus au niveau européen admet qu'une année d'études à plein temps correspond à 60 crédits, ce qui équivaut à 1500–1800 heures de travail.¹⁰⁹ Les crédits d'une unité d'enseignement sont octroyés à l'étudiant-e lorsque celui-ci a satisfait aux conditions d'évaluation. L'évaluation peut prendre diverses formes (examen oral ou écrit, travail écrit, contrôle continu, etc.) mais, quelle que soit la forme choisie, doit vérifier les acquis de formation préalablement fixés.

L'introduction de l'ECTS dans l'ensemble des programmes et des cursus d'études a été l'un des chantiers principaux de la réforme de Bologne et a fait l'objet, tant en Suisse que dans les autres pays européens, de beaucoup d'interrogations et de critiques. Cette enquête permet de faire le point sur la perception qu'ont les étudiant-e-s du système ECTS et de son application en l'état actuel.

Ce chapitre présente et analyse leurs réponses sur les crédits ECTS en termes de charge de travail, sur l'évaluation des prestations (modes et propriétés) et sur les avantages censés découler du système. Les autres domaines touchant l'ECTS, soit la **mobilité**, les **acquis de formation** et l'**information**, font l'objet de chapitres à part (cf. chap. 6, 8 et 9).

7.1 Attribution des crédits ECTS aux unités d'enseignement

7.1.1 Charge de travail par crédit ECTS

Environ la moitié (52%) des étudiant-e-s estime qu'un crédit ECTS implique entre 25 et 30 heures de travail, ce qui correspond aux standards fixés tant au niveau suisse¹¹⁰ qu'europpéen¹¹¹. Près de 30% estiment que davantage de temps est nécessaire pour obtenir un crédit et près de 15% estiment au contraire que moins de 25 heures suffisent.

Il n'y a pas de différences d'appréciation entre les **niveaux d'études** bachelor et master. Des différences existent par contre en fonction du **domaine d'études** et de l'**Université**, comme le montre le tableau suivant :

¹⁰⁷ Directives Bologne de la CUS, art. 2, disponible sur www.cus.ch → Publications → Directives.

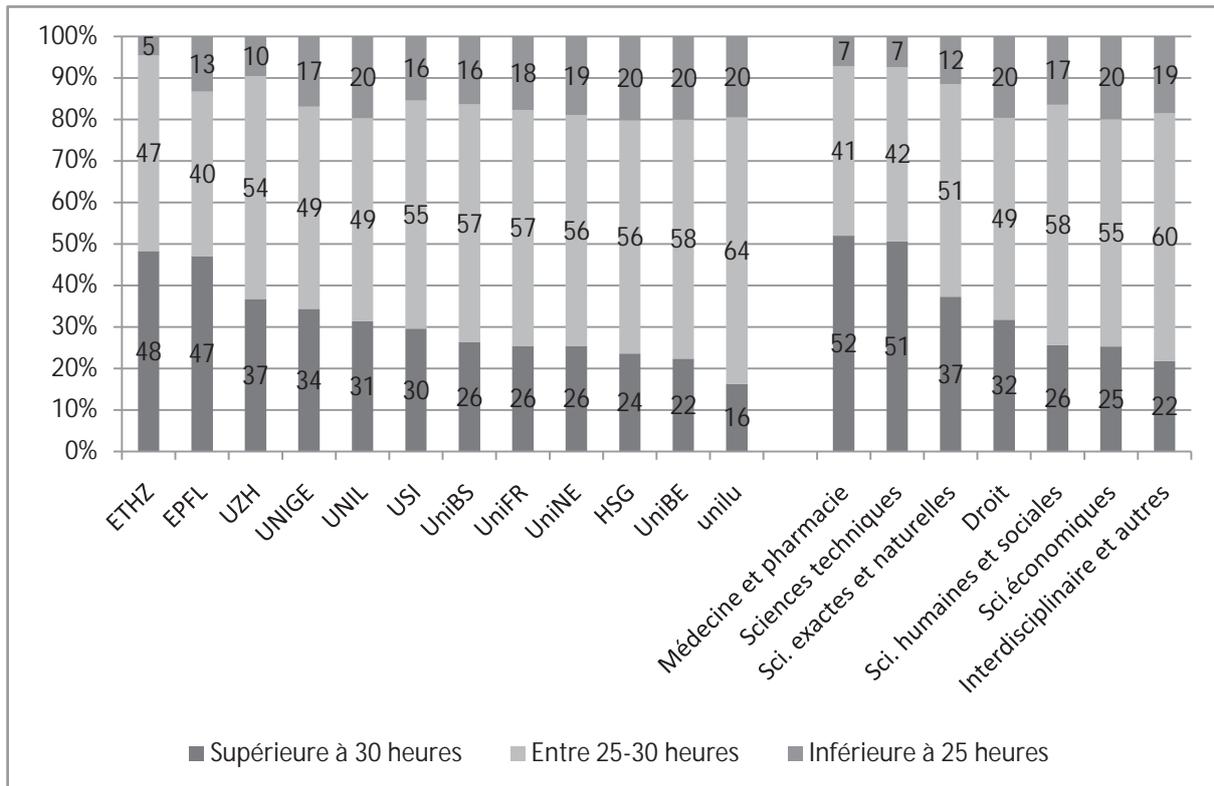
¹⁰⁸ Recommandations Bologne de la CRUS, chap. 2.2, disponible sur www.bolognareform.ch → Publications.

¹⁰⁹ ECTS Users' Guide 2008, version finale du 6 février 2009, p. 5, disponible sur www.ects.ch

¹¹⁰ Directive Bologne de la CUS, art. 2, al. 2.

¹¹¹ ECTS Users' Guide 2008, ibid.

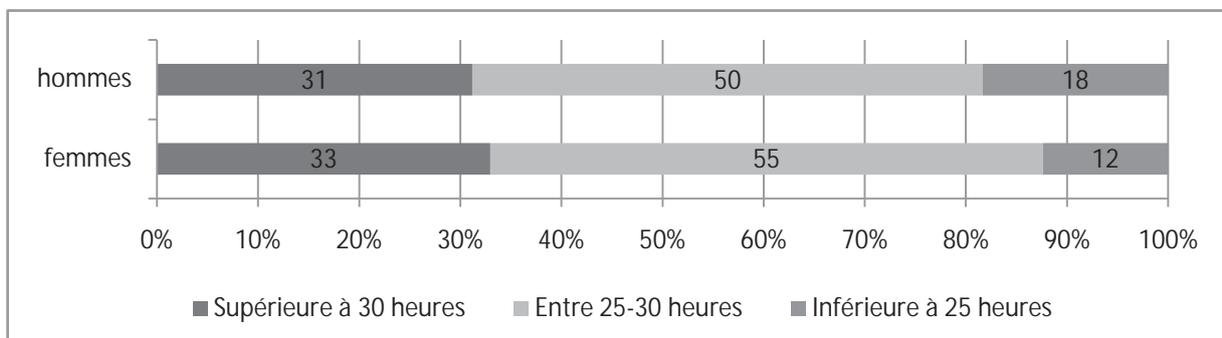
Graphique 7-1: Evaluation de la **charge de travail** par crédits ECTS en fonction du **domaine d'études** et de l'**Université** (en %) (réponse à la question : « La charge de travail qui correspond à chaque crédit est-elle globalement... »)



D'emblée, on remarque que les proportions d'étudiant-e-s estimant la charge de travail entre 25 et 30 heures de prestation d'études pour un crédit ECTS s'échelonne entre 40% et 64% pour les Universités et entre 41% et 60% pour les domaines de formation.

Puis, pour bien saisir le sens de l'ensemble des données inscrites dans ce graphique, il faut tenir compte – outre la proportion d'étudiant-e-s selon laquelle la norme appliquée est conforme aux standards édictés (zone gris-clair intermédiaire) – du rapport entre les proportions d'étudiant-e-s qui estiment que la charge de travail est globalement plus importante (en bas du graphique) ou moins importante (en haut) que le standard postulé. Il en ressort assez clairement que la charge de travail est globalement perçue comme étant plus lourde que prévue par les étudiant-e-s des EPF et de l'UZH, ainsi que par celles et ceux des domaines Médecine & pharmacie, Sciences techniques et dans une moindre mesure, Sciences exactes & naturelles.

Graphique 7-2 : Evaluation de la **charge de travail** par crédit ECTS en fonction du **sexe** (en %)



Une différence statistiquement significative existe en fonction du sexe du répondant : les femmes, prises dans leur ensemble, tendent à évaluer la charge de travail par crédit ECTS de manière plus importante que les hommes.

7.1.2 Homogénéité de l'attribution des crédits ECTS

Les étudiant-e-s ne reconnaissent pas vraiment d'homogénéité au système de crédits ECTS : près de 83% estiment qu'une différence *importante* existe quant à la charge de travail liée aux différents crédits ECTS acquis et une différence *très importante* pour 36% d'entre eux.

Tableau 7-3 : Différence de **charge de travail** par crédit ECTS obtenu, en fonction du **niveau d'études**

Quand vous pensez aux différents cours suivis, y a-t-il une différence de charge de travail par crédit obtenu ?	Bachelor	Master	Total
Une différence très importante	35%	41%	36%
Une différence importante	47%	46%	47%
Une faible différence ou pas de différence	18%	13%	17%
Total	100%	100%	100%

Les étudiant-e-s en bachelor ont tendance à trouver le système ECTS plus homogène que les étudiant-e-s de master.

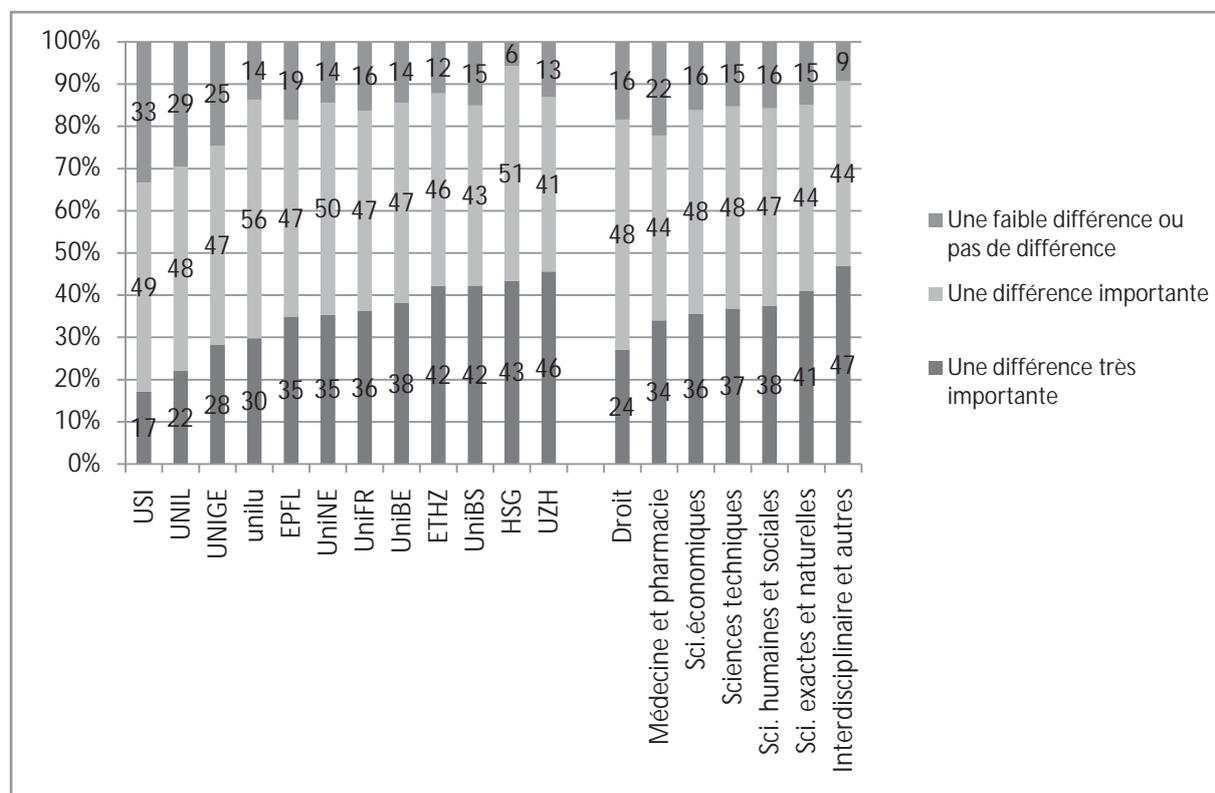
L'analyse des données en fonction de l'**ancienneté** montre l'évolution dans le temps de cette tendance : plus les étudiant-e-s sont anciens dans leur domaine d'études, plus ils ont tendance à constater des différences de charge de travail par crédit obtenu. La proportion d'étudiant-e-s qui cochent l'item *une faible différence ou pas de différence* baisse au fur et à mesure que l'ancienneté croît :

Tableau 7-4 : Différence de **charge de travail** par crédits ECTS obtenu, en fonction de l'**ancienneté** dans le cursus

	2003 et avant	2004	2005	2006	2007/2008	Total
Une différence très importante	47%	40%	42%	38%	26%	36%
Une différence importante	43%	46%	43%	44%	52%	47%
Une faible différence ou pas de différence	10%	14%	15%	18%	22%	17%

Les variations entre les **domaines d'études** ne sont significatives que pour le niveau bachelor.

Graphique 7-5 : Différence de **charge de travail** par crédit ECTS obtenu, en fonction du **domaine d'études** et de l'**Université**, tous niveaux d'études confondus (en %)



Les étudiant-e-s dans les disciplines Interdisciplinaires & autres (47%), Sciences exactes & naturelles (41%) et Sciences humaines & sociales (38%) révèlent les plus grandes disparités dans la charge de travail rattachée à un crédit ECTS. A l'opposé, les étudiant-e-s en Médecine & pharmacie (22%) et en Droit (16%) sont proportionnellement plus nombreux à estimer la charge de travail comme étant homogène entre un crédit ECTS et un autre.

C'est au sein de l'USI que les étudiant-e-s relèvent le moins de disparités dans la charge de travail requise (33% de *peu ou pas de différence* et seul 17% *une différence importante*). A l'autre bout, la HSG et l'UZH sont les Universités où les étudiant-e-s ressentent le plus de disparités (43% et 46% signalent *une différence très importante*).

Homogénéité perçue du système ECTS, contentement et évaluation de l'organisation de la formation

Les données montrent qu'un lien existe entre l'homogénéité perçue du système ECTS, le jugement sur l'organisation des cours et le contentement vis-à-vis de la formation.

Tableau 7-6 : Différence de **charge de travail** par crédit ECTS, selon l'**état d'esprit global vis-à-vis de la formation**

		Différence perçue dans la charge de travail nécessaire pour obtenir un crédit ECTS :			
		très importante	importante	faible ou pas de différence	Total
Etat d'esprit global vis-à-vis de la formation	(très) content	68.7%	77.5%	78.8%	74.5%
	Indifférent	15.8%	14.1%	11.4%	14.3%
	(très) déçu	15.5%	8.3%	9.8%	11.2%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100%

Les étudiant-e-s qui perçoivent des différences *très importantes* dans la charge de travail exigée pour l'obtention d'un crédit sont clairement davantage *déçus* (15.5%) de leur formation que celles et ceux qui perçoivent le système ECTS comme étant plus homogène (env. 8-10%).

La même tendance se retrouve pour ce qui concerne la relation avec l'évaluation de **l'organisation des études** : les étudiant-e-s qui perçoivent des différences *très importantes* dans la charge de travail pour l'obtention d'un crédit jugent davantage négativement l'organisation de leurs études que les autres.

Tableau 7-7 : Différence de **charge de travail** par crédit ECTS, selon l'évaluation de la qualité de **l'organisation des études**

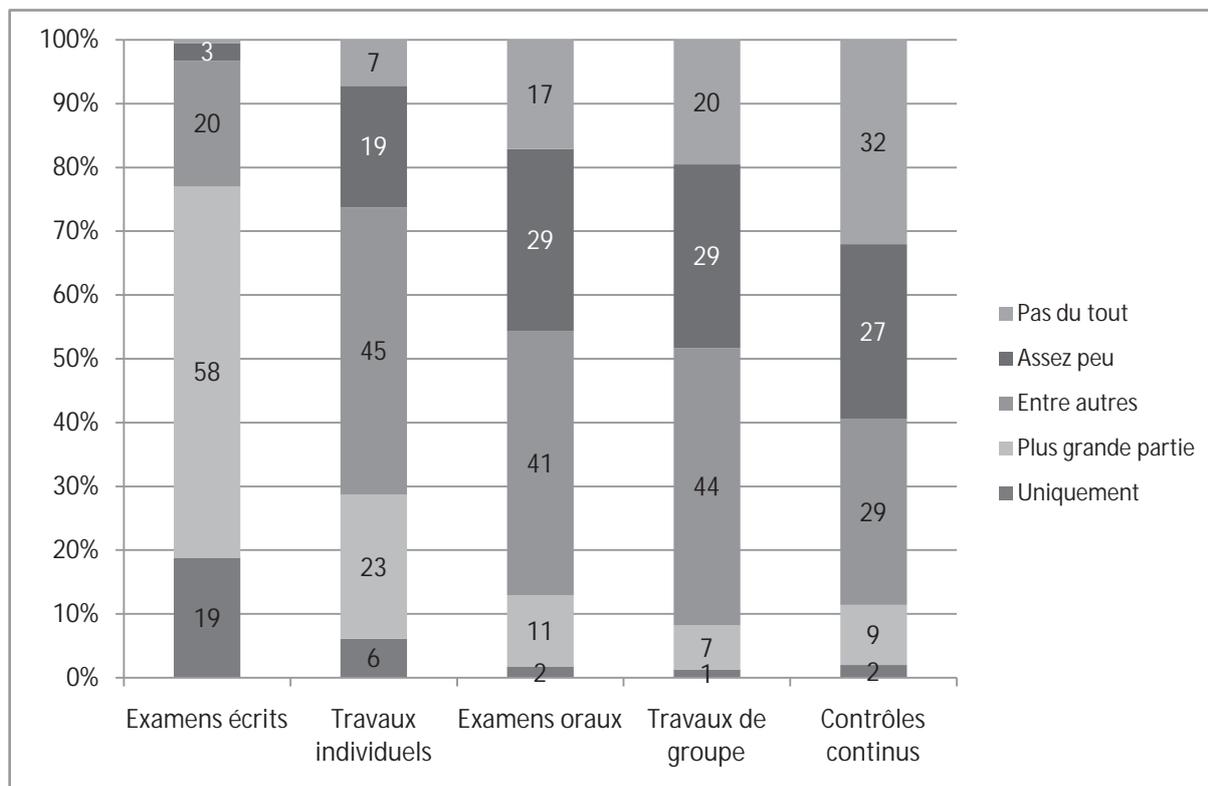
		Différence perçue dans la charge de travail nécessaire pour obtenir un crédit ECTS :			
		très importante	importante	faible ou pas de différence	Total
Organisation des études	très / plutôt bonne	73.4%	85.1%	85.0%	80.8%
	très / plutôt mauvaise	26.6%	14.9%	15.0%	19.2%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

7.2 Contrôle des prestations

Le contrôle des prestations est étroitement lié au système ECTS puisque la vérification de l'atteinte des objectifs par l'étudiant-e est une condition indispensable à l'octroi des crédits. Cette partie traite des modes d'évaluation (types d'examens) pratiqués dans les différents cursus et des propriétés que les étudiant-e-s leurs reconnaissent.

7.2.1 Modes d'évaluations

Graphique 7-8 : Répartition globale des **types d'examens** (en %) (réponse à la question : « Le mode d'évaluation qui caractérise votre filière comprend des... »)



L'*examen écrit* est le mode d'examen le plus communément cité par l'ensemble des étudiant-e-s, suivi, mais de loin, par le *travail individuel*. Environ 48% des étudiant-e-s disent que le *travail de groupe* et l'*examen oral* sont *assez peu* ou *pas du tout* présents dans leur filière et 59% disent de même pour ce qui est du *contrôle continu*, le mode d'examen globalement le moins répandu.

Des différences significatives entre les **niveaux d'études** existent pour ce qui est du mode d'examen prioritaire¹¹² au sein du domaine d'études.

Tableau 7-9 : Mode d'évaluation prioritaire par niveau d'études (plusieurs réponses possibles pour un même niveau de fréquence)

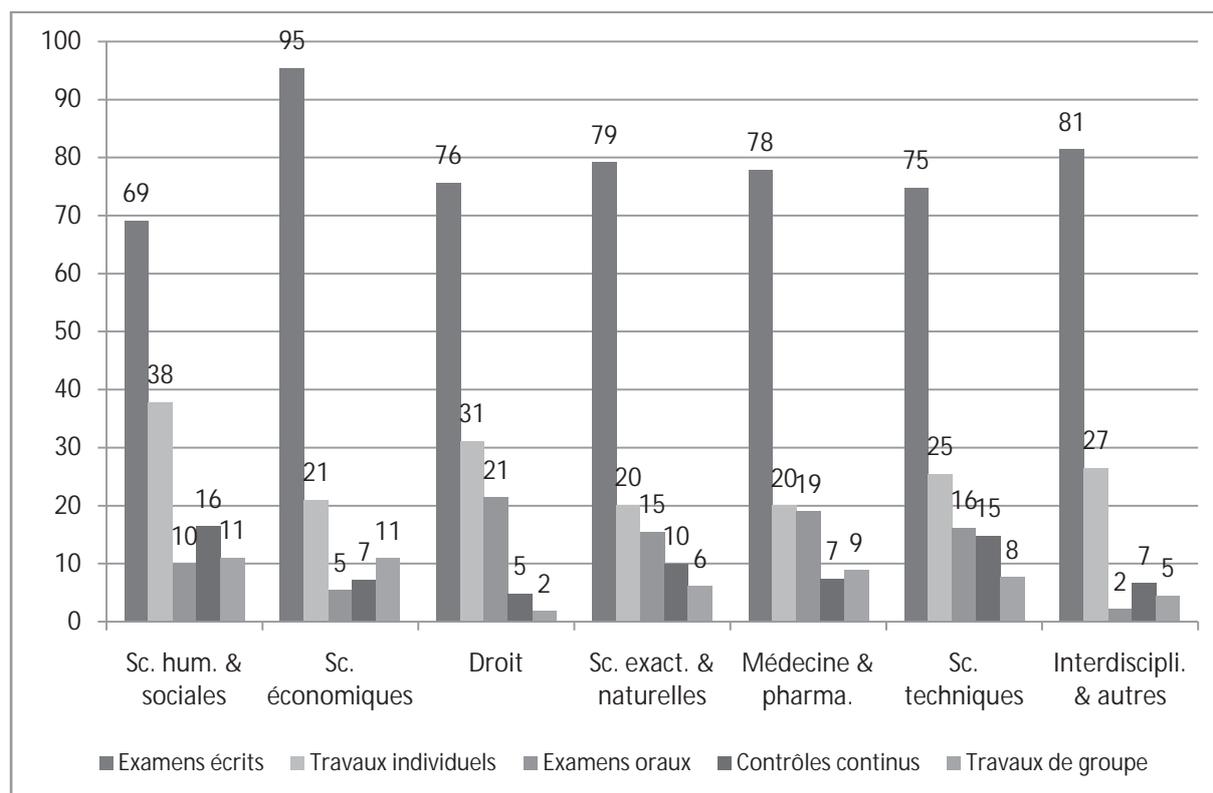
	Bachelor	Master
Examens écrits	81%	61%
Travaux individuels	30%	25%
Examens oraux	11%	22%
Travaux de groupe	7%	13%
Contrôles continus	Non significatif (11%)	

Même si la hiérarchie des modes d'évaluations reste inchangée (exception faite pour les *travaux de groupe* qui dépassent légèrement les *contrôles continus* en master), on note que les *examens oraux* ainsi que les *travaux de groupe* trouvent une place plus importante au niveau **master**. Les *examens écrits* et les *travaux individuels* sont plus répandus au niveau bachelor. Les *contrôles continus* sont présents dans les mêmes proportions au sein des deux degrés d'études.

¹¹² Défini par le regroupement des items de réponse *uniquement* et *pour la plus grande partie*.

Des différences existent également entre les domaines d'études et les Universités.

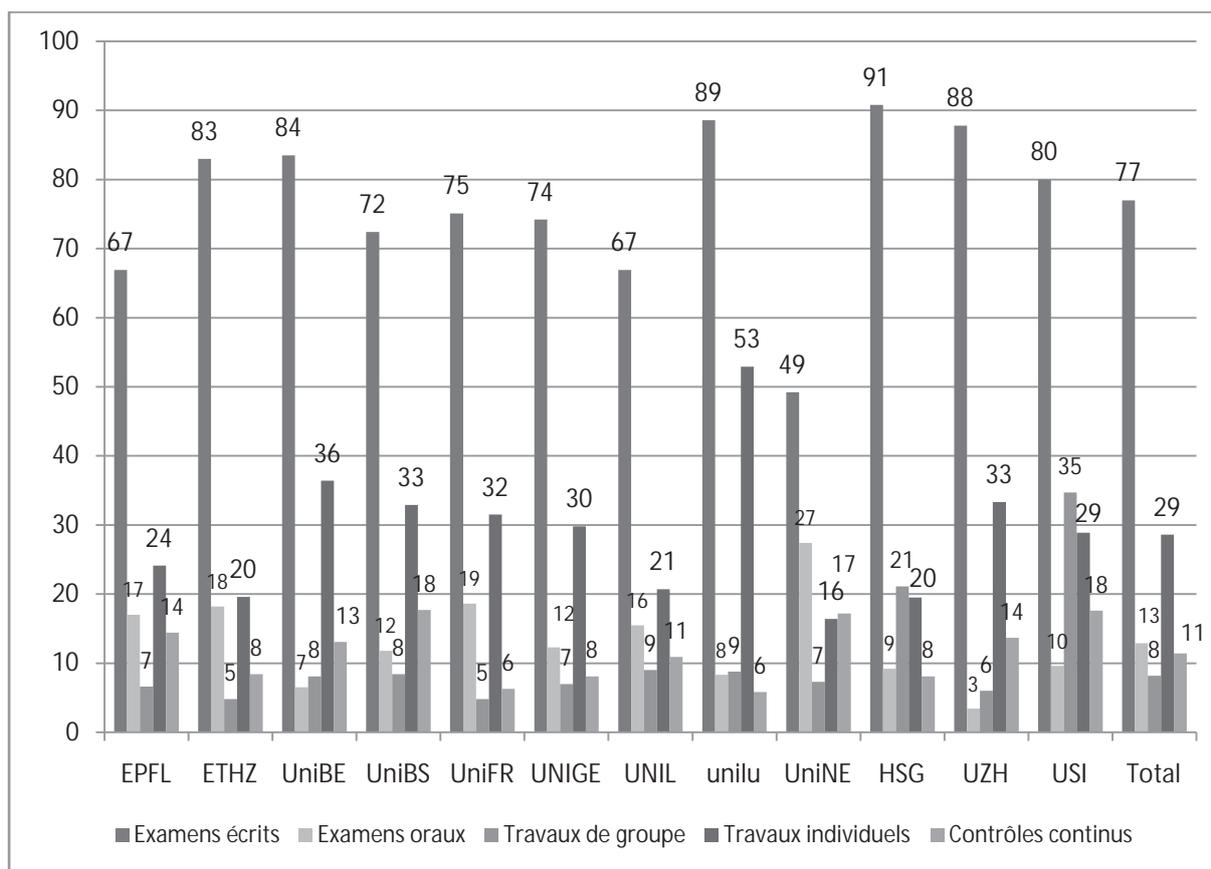
Graphique 7-10 : Mode d'évaluation prioritaire (*uniquement et plus grande partie*) par **domaine d'études** (en %)



Le graphique se lit comme suit : 69% des étudiant-e-s en Sciences humaines et sociales ont désignés l'*examen écrit* comme étant *uniquement* ou *pour la plus grande partie* utilisé pour l'évaluation au sein de leur domaine d'études. Ils ont été 38% à désigner les *travaux individuels* ... et ainsi de suite. Comme indiqué précédemment, puisque les étudiant-e-s avaient la possibilité de désigner plusieurs types d'examens pour un même niveau de fréquence, les résultats totaux peuvent dépasser les 100%.

Les principales informations contenues dans ce graphique sont les suivantes :

- les **Sciences humaines et sociales** attribuent une place proportionnellement plus importante aux *travaux individuels*, aux *contrôles continus*, et dans une moindre mesure, aux *travaux de groupe*. Le recours aux *examens écrits* est le plus bas, mais avec tout de même 69% de citations ;
- les **Sciences économiques** recourent davantage aux *examens écrits* et très peu aux *oraux* et aux *travaux individuels* ;
- le **Droit** privilégie les *examens oraux* et les *travaux individuels* en minimisant le recours aux autres types d'examens ;
- les **Sciences exactes et naturelles** ont très peu recours aux *travaux individuels*;
- la **Médecine** et la **pharmacie** sollicitent moins souvent que la moyenne les *travaux individuels* et les *contrôles continus*. Les *examens oraux* sont davantage utilisés ;
- les **Sciences techniques** restent proches des valeurs moyennes, avec toutefois un recours un peu plus fréquent aux *contrôles continus* et aux *examens oraux* ;
- les **filières Interdisciplinaires** recourent prioritairement aux *travaux écrits* et délaissent particulièrement les *examens oraux*.

Graphique 7-11 : Mode d'évaluation prioritaire (uniquement et pour la plus grande partie) par université (en %)

Des variations significatives dans le recours au mode d'évaluation prioritaire existent selon l'Université, voici les plus importantes :

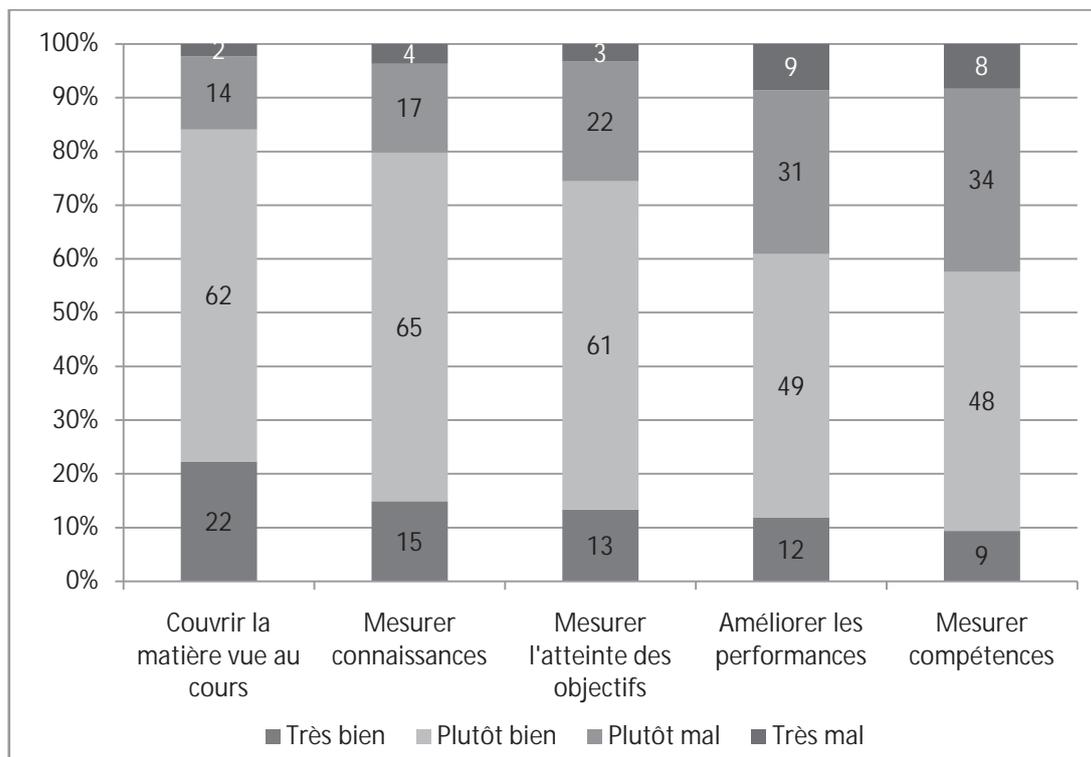
- les *examens écrits* sont beaucoup moins fréquents à l'UniNE que dans les autres Universités ;
- les *travaux individuels* sont surreprésentés à l'unilu et moins fréquents à l'UniNE ;
- les *examens oraux* sont peu fréquents à l'UZH, alors qu'ils sont le deuxième mode d'examen prioritaire à l'UniNE ;
- les *travaux de groupe* sont plus fréquents à l'USI et à la HSG, où ils sont le deuxième mode d'examen prioritaire ;
- les *contrôles continus* présentent une variation globale moins importante que les autres types d'examens, l'UniNE, l'USI et l'UniBS recourant proportionnellement un peu plus souvent à ce mode d'évaluation.

On retrouve ici une concordance générale avec les pratiques d'examens mises en lumière au sein des différents domaines d'études.

7.2.2 Propriétés des évaluations

Graphique 7-12 : Jugement sur les **propriétés du mode d'évaluation** (en %)

(réponse à la question : « *Trouvez-vous que le mode d'évaluation dans votre formation permet de...* »)



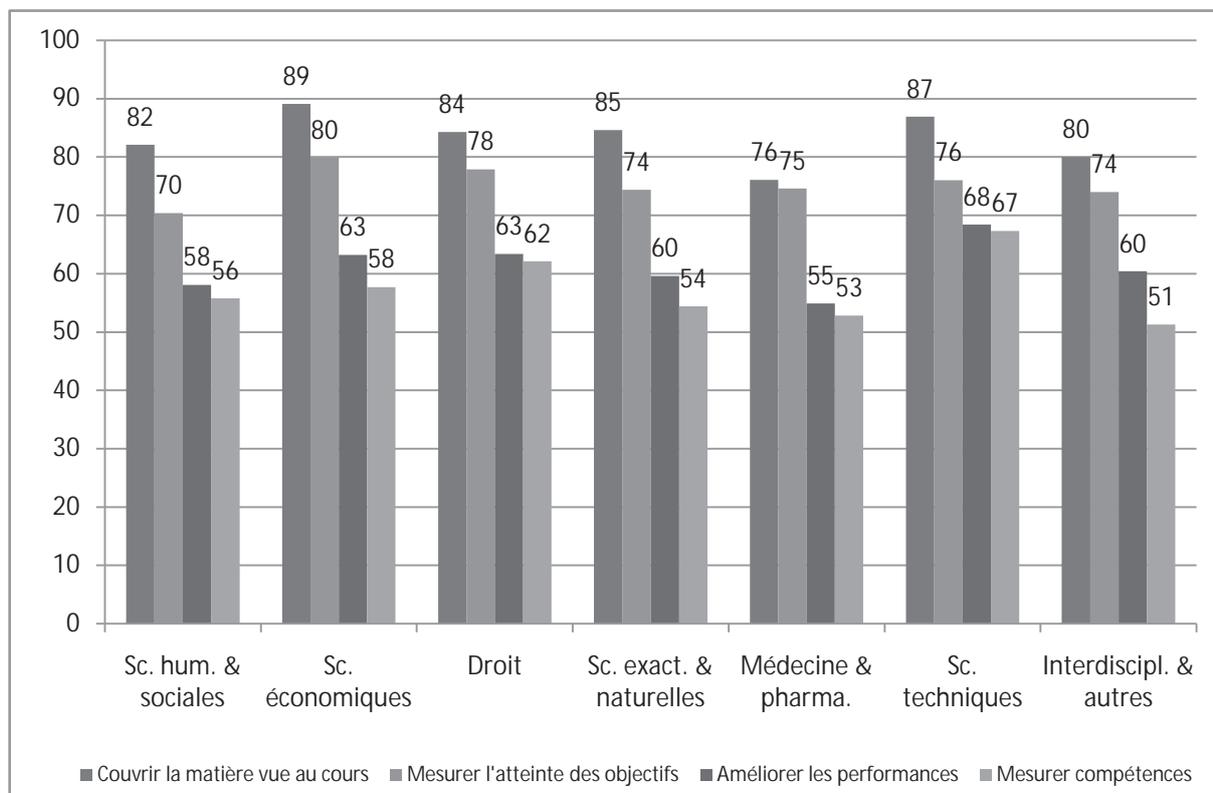
Les étudiant-e-s évaluent de manière globalement positive la capacité des examens à *couvrir la matière vue au cours* (84%), *mesurer les connaissances (savoirs) acquises* (80%), et *mesurer l'atteinte des objectifs énoncés au cours* (74%). Un décrochement sensible se fait sentir quant à *améliorer les performances de l'étudiant-e* (61%) et à *mesurer les compétences (savoir-faire) acquises* (57%).

Si l'on observe comment se ventilent les évaluations en fonction des variables structurelles, il apparaît que :

- les **hommes** évaluent plus positivement que les femmes la capacité des examens à *améliorer les performances* et *mesurer les compétences* ;
- les étudiant-e-s de **master** évaluent plus positivement que ceux de bachelor la capacité des examens à *mesurer les compétences* ainsi que *mesurer les connaissances* ;
- les étudiant-e-s qui ont obtenu leur **diplôme secondaire II** à l'étranger évaluent plus positivement que celles et ceux qui l'ont obtenu en Suisse la capacité des examens à *améliorer les performances* et *mesurer les compétences* ;
- il n'y a aucune différence significative de jugement en fonction de l'**origine socioculturelle** (niveau de formation du père) des étudiant-e-s.

C'est en fonction du **domaine d'études** que ces jugements montrent les variations les plus amples comme le montre le graphique ci-dessous :

Graphique 7-13 : Propriétés des modes d'évaluation (proportion de *plutôt bien* et *très bien*) par **domaine d'études** (en %)



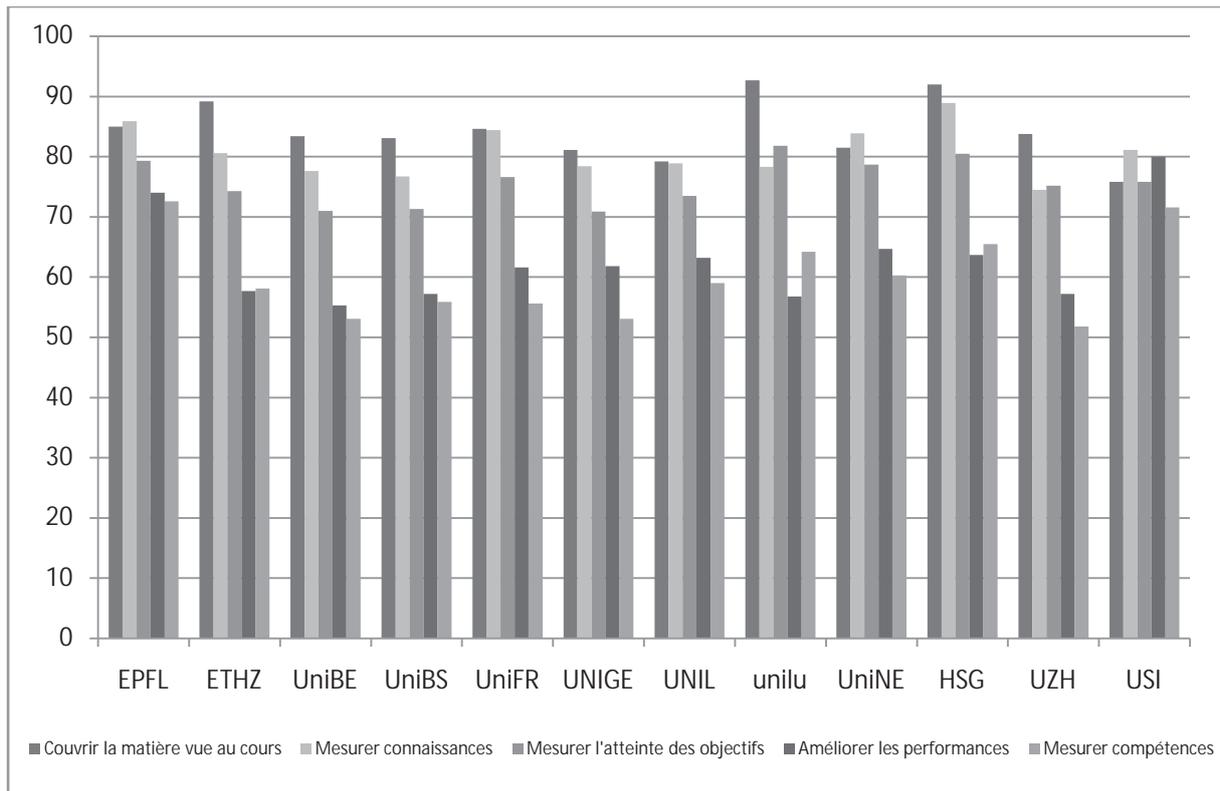
Le jugement sur la capacité des examens à *mesurer le niveau de connaissances (savoirs)* ne subit pas de variation statistiquement significative en fonction du domaine d'études et n'a donc pas été représenté sur le graphique, ce qui en facilite la lecture.

Le tableau nous dit que :

- les étudiant-e-s en **Sciences techniques, Sciences économiques** et **Droit** sont globalement davantage positifs quant aux diverses propriétés des examens ;
- les étudiant-e-s des **Sciences humaines & sociales** et des filières **Interdisciplinaires** sont globalement davantage négatifs quant aux diverses propriétés des examens ;
- les étudiant-e-s en **Médecine & pharmacie** plus sceptiques quant à la capacité des examens à *couvrir la matière vue aux cours* ;
- les étudiant-e-s en **Sciences humaines & sociales** sont les moins convaincus quant à la capacité à *mesurer l'atteinte des objectifs fixés au cours*, contrairement à ceux de **Sciences économiques** ;
- les étudiant-e-s en **Sciences techniques** sont les plus convaincus quant à la capacité des examens à *améliorer les performances* ainsi qu'à *mesurer les compétences (savoir-faire) acquises*.

Nous avons vu auparavant que les pratiques d'évaluation diffèrent sensiblement selon les Universités. La même chose est constatée pour ce qui concerne le jugement par les étudiant-e-s des propriétés des examens, comme le montre le tableau suivant :

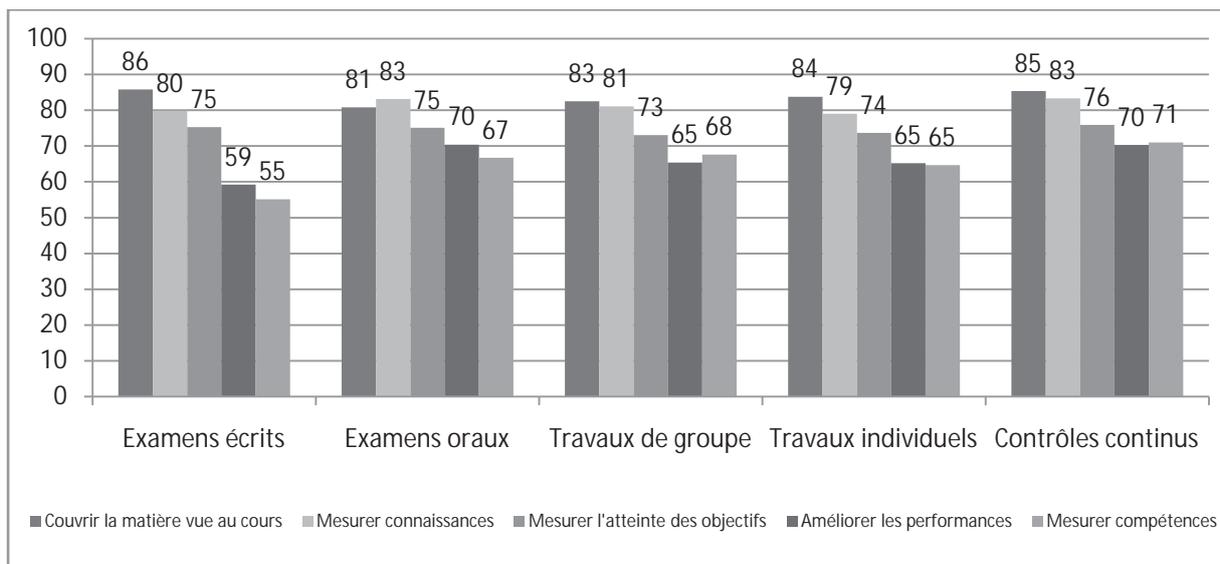
Graphique 7-14 : Propriétés des modes d'évaluation (proportion de *plutôt bien* et *très bien*) par **Université** (en %)



Relevons, pour chaque propriété des examens, quelles sont les Universités qui présentent les proportions les plus grandes d'étudiant-e-s exprimant un jugement positif :

- *Couvrir la matière vue au cours* : unilu, HSG
- *Mesurer le niveau de connaissances (savoirs)* : HSG, EPFL
- *Mesurer l'atteinte des objectifs énoncés aux cours* : unilu, HSG
- *Améliorer les performances* : USI, EPFL
- *Mesurer le niveau de compétences (savoir-faire)* : USI, EPFL

Graphique 7-15 : Propriété des modes d'évaluation (proportion de *plutôt bien* et *très bien*) **par type d'examen** (proportion de *uniquement* et *majoritairement* présents dans la filière) (en %)



En ce qui concerne la capacité des types d'examens prioritaire dans le cursus à *couvrir la matière vue au cours, mesurer le niveau de connaissances* ou *mesurer l'atteinte des objectifs*, on ne retrouve pas de variation statistiquement significative en fonction du domaine d'études.

Seule exception, la capacité des *examens écrits à améliorer les performances* et *mesurer le niveau de compétences (savoir-faire)* a été jugée moindre par rapport aux autres modes d'évaluation.

7.2.3 Satisfaction vis-à-vis du mode d'évaluation

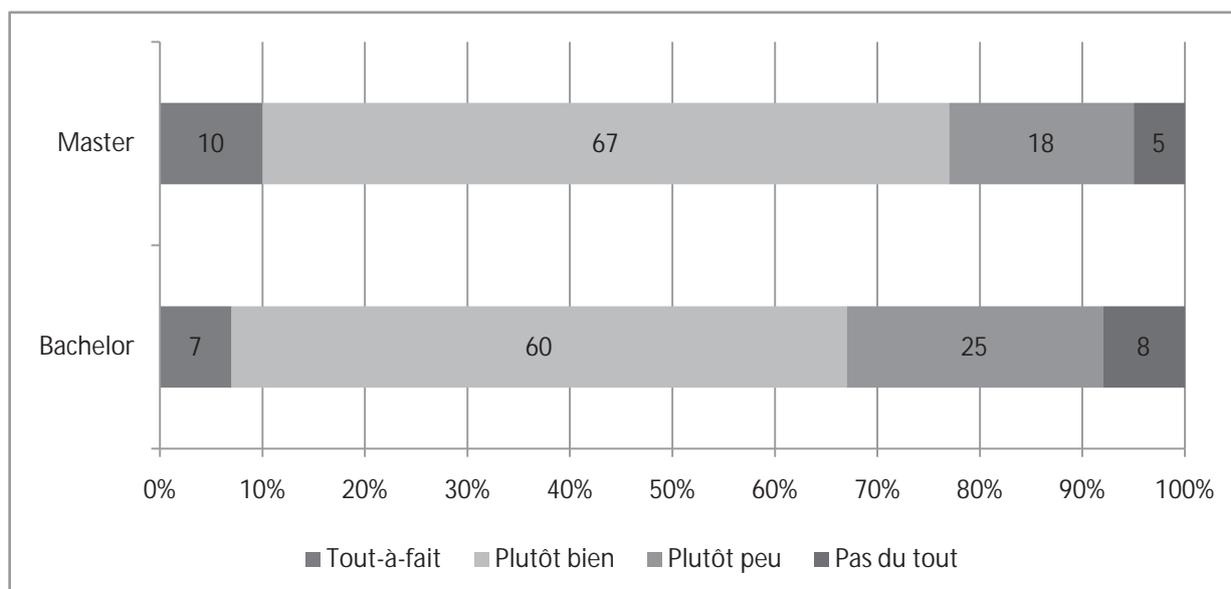
Tableau 7-16 : Degré de **satisfaction** porté au mode d'évaluation

<i>Etes-vous globalement satisfait des modes d'évaluation de votre filière ?</i>	%
Tout-à-fait	7%
Plutôt bien	62%
Plutôt peu	24%
Pas du tout	7%
Total	100% (N=4773)

69% des étudiant-e-s se déclarant *plutôt bien* ou *tout à fait* satisfaits des modes d'évaluation dans leur filière.

Le degré de satisfaction porté aux examens pratiqués au sein de la filière n'enregistre pas de différences significatives en fonction du **sexe** et le **lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II**. Par contre, des variations significatives existent en fonction du **niveau d'études** :

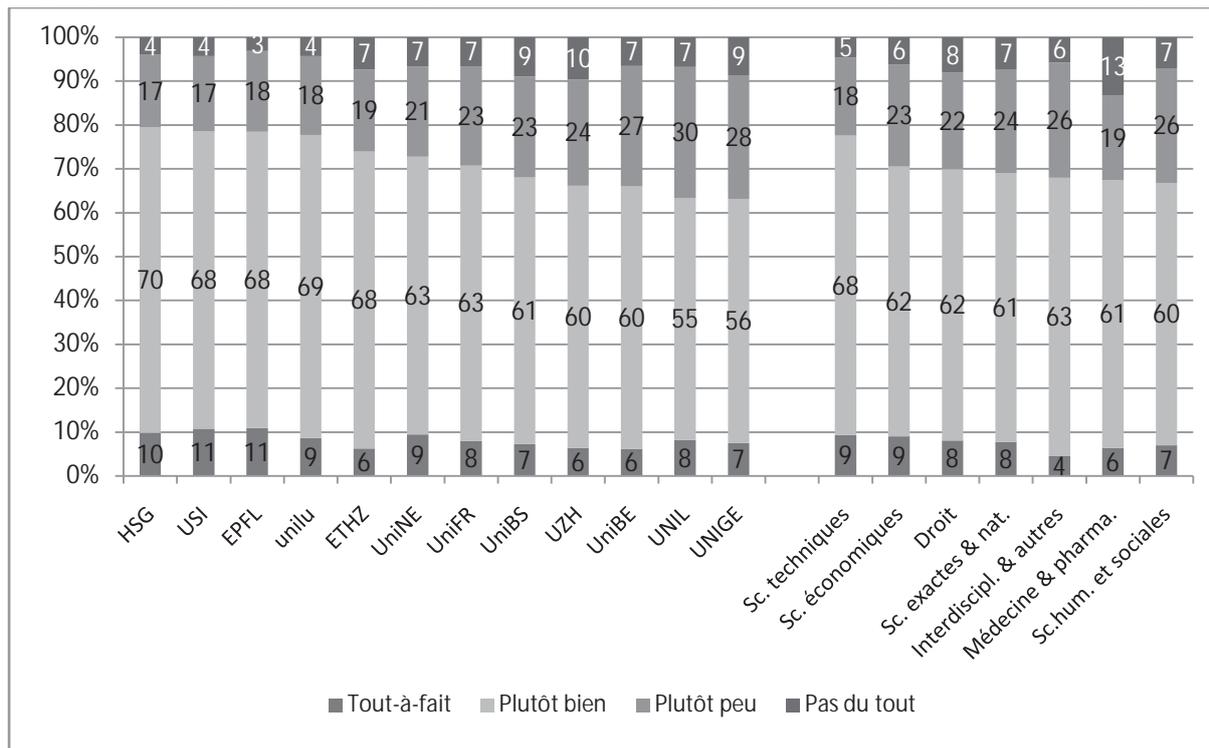
Graphique 7-17 : Degré de **satisfaction** porté au mode d'évaluation par **niveau d'études** (en %)



Les étudiant-e-s en master sont proportionnellement plus satisfaits (77%) que leurs collègues en bachelor (67%).

Des différences se font également sentir en fonction du **domaine d'études** et de l'**Université** d'appartenance.

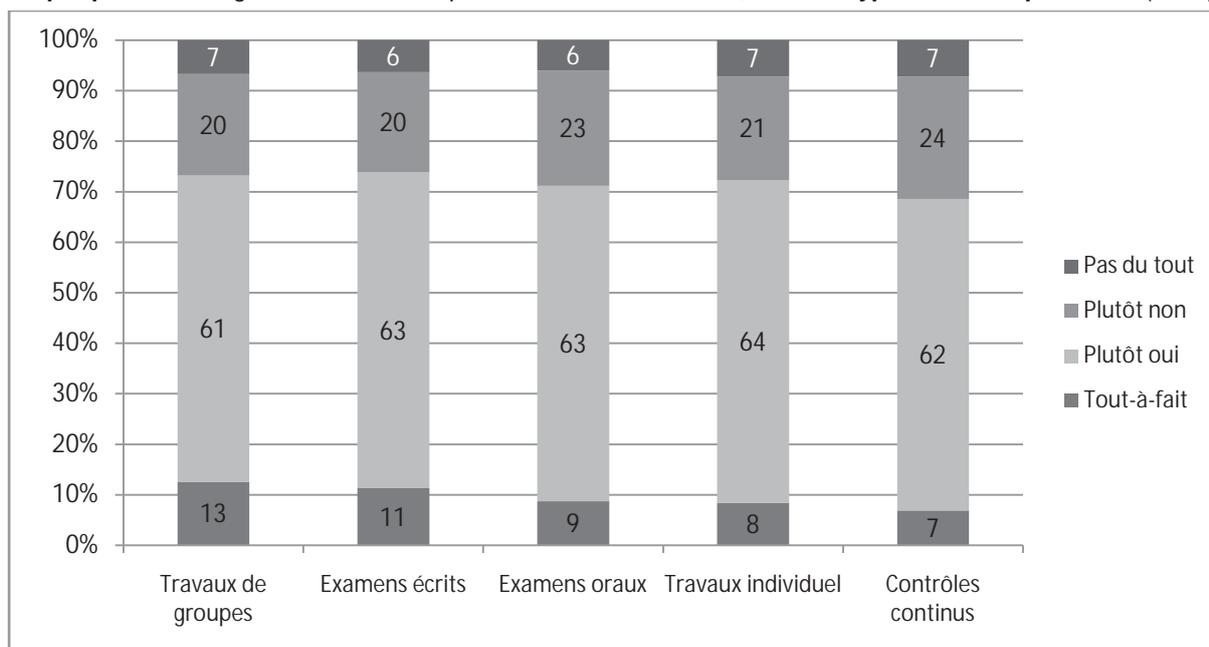
Graphique 7-18 : Degré de **satisfaction** porté au mode d'évaluation par **Université** et par **domaine d'études** (en %)



Les étudiant-e-s de la HSG (80%), l'USI (79%) et l'EPFL (79%) sont proportionnellement plus souvent satisfaits par les modes d'évaluation pratiqués. A l'opposé, le degré de mécontentement est globalement plus élevé au sein de l'UNIGE (37%), l'UNIL (37%) et l'UniBE (34%). On relèvera aussi que dans la plupart des Universités, plus d'un tiers des étudiant-e-s est *peu* ou *pas satisfait* du système d'évaluation en vigueur.

L'analyse par domaine d'études montre de moins grandes variations, bien que statistiquement significatives, avec d'une part le niveau de satisfaction le plus élevé exprimé par les étudiant-e-s en **Sciences techniques** et d'autre part le degré d'insatisfaction le plus haut exprimé par celles et ceux étudiant en **Médecine et pharmacie**.

Graphique 7-19 : Degré de **satisfaction** porté au mode d'évaluation, **selon le type d'examen prioritaire** (en %)



Les différences sont peu importantes. Ce résultat s'explique en grande partie par le fait que, même s'il est possible de définir un mode d'examen prioritaire, les différents modes d'examen coexistent au sein de chaque université et de chaque domaine d'études.

7.3 Evaluation des propriétés de l'ECTS

L'ECTS, compris comme un système qui intègre non seulement les crédits, mais aussi des descriptions claires des acquis de formation, des critères d'évaluation etc., est un outil qui permet d'organiser et d'informer sur les unités d'enseignement ou les programmes, afin de faciliter leur compréhension, leur comparabilité et leur reconnaissance. Dans la dernière partie de ce chapitre nous allons nous intéresser aux évaluations portées par les étudiant-e-s sur les *effets* et les avantages plus généraux du système.

Si, globalement, la perception des avantages *promis* lors de l'introduction du système de crédits ECTS est plutôt positive, elle ne l'est pas pour toutes les dimensions, comme le montre le tableau ci-dessous :

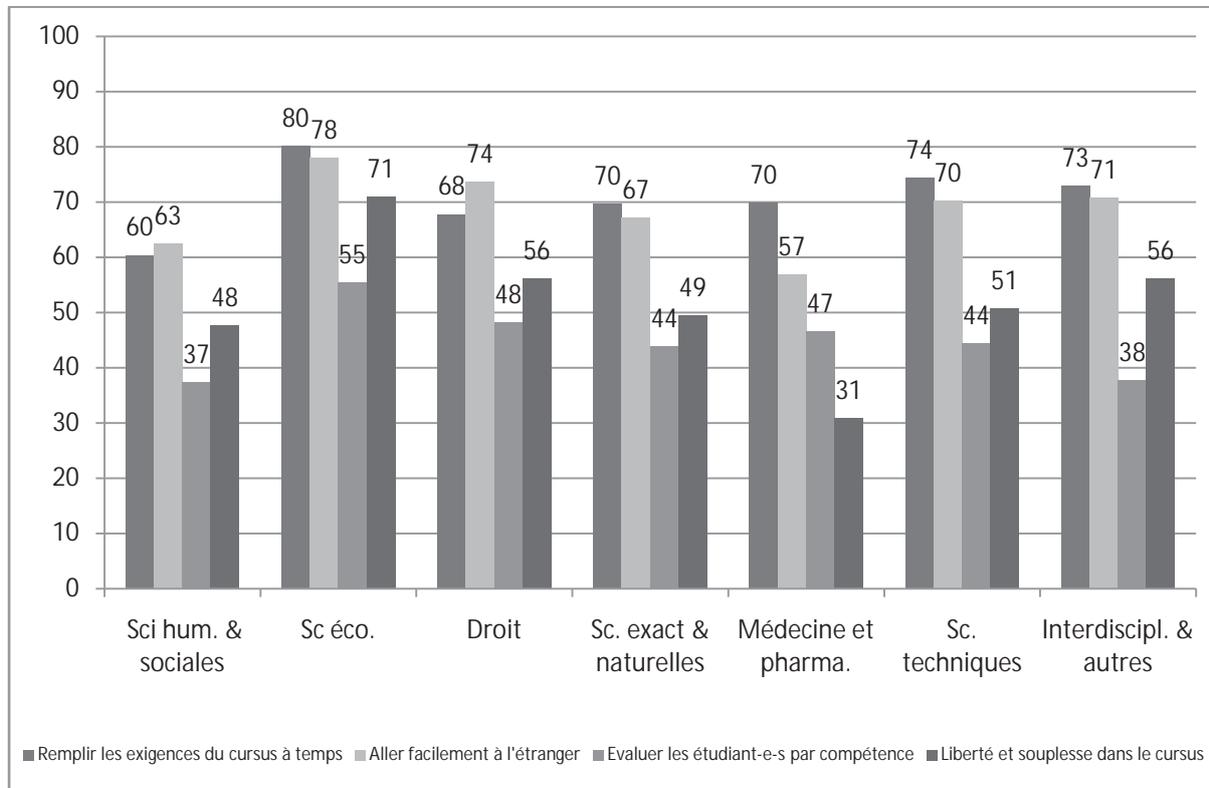
Tableau 7-20 : Perception des propriétés de l'ECTS

	D'accord	Pas d'accord
<i>Garantit que les étudiant-e-s peuvent remplir les exigences du programme dans le temps prévu</i>	68%	32%
<i>Permet aux étudiant-e-s d'aller facilement étudier à l'étranger</i>	68%	32%
<i>Permet beaucoup de liberté et de souplesse dans la formation</i>	52%	48%
<i>Permet d'évaluer les étudiant-e-s en fonction des compétences (savoir-faire) qu'ils doivent développer</i>	44%	56%

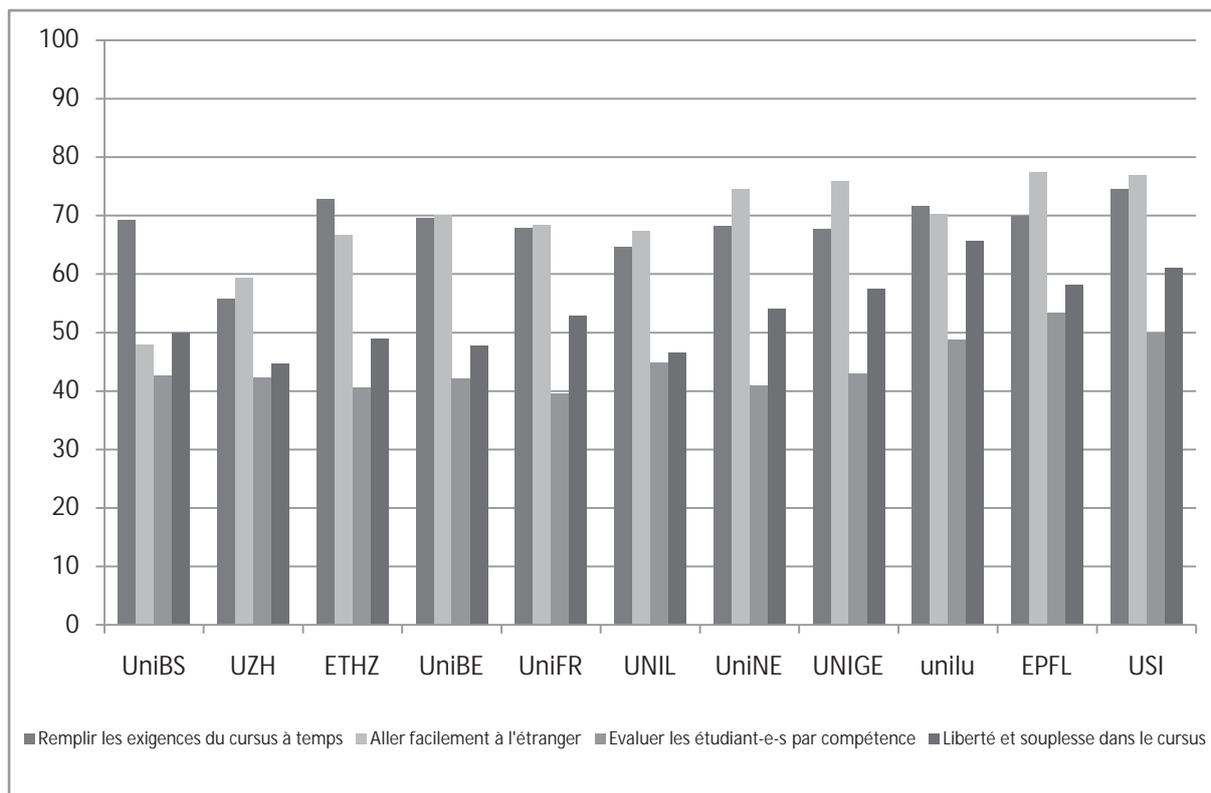
Près de 7 étudiant-e-s sur 10 reconnaissent que le système ECTS leur permet de *remplir les exigences du programme dans les temps prévus* et facilite la mobilité internationale. Ils sont une faible majorité à estimer qu'il offre *liberté et souplesse dans la formation* et à considérer que le système ne permet pas *d'évaluer les étudiant-e-s en fonction des compétences qu'ils doivent développer*.

L'évaluation de l'efficacité du système ECTS varie selon le domaine d'études, comme le montre le tableau ci-dessous :

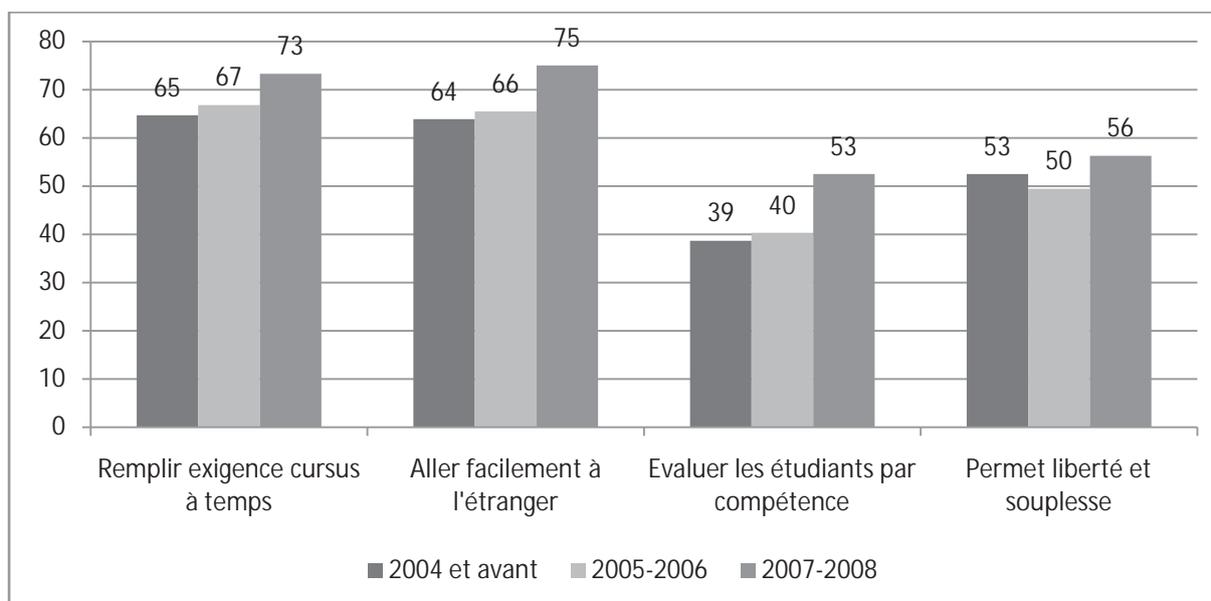
Graphique 7-21 : Proportion d'étudiant-e-s **d'accord** avec l'affirmation, par **domaine d'études** (en %)



Les étudiant-e-s des **Sciences économiques** présentent des évaluations systématiquement plus positives que celles des étudiant-e-s des autres domaines d'études, alors que les étudiant-e-s en **Médecine & pharmacie** et en **Sciences humaines & sociales** sont globalement les plus critiques vis-à-vis de l'efficacité du système ECTS.

Graphique 7-22 : Proportion d'étudiant-e-s *d'accord* avec l'affirmation, par Université (en %)

La variabilité des réponses est beaucoup plus grande selon l'Université qu'elle ne l'était pour le domaine d'études, même si le classement des propriétés reste la plupart du temps stable d'une Université à une autre. La HSG présente la meilleure évaluation pour ce qui concerne chacune des propriétés de l'ECTS citées.

Graphique 7-23 : Proportion d'étudiant-e-s *d'accord* avec l'affirmation, en fonction de l'année de début des études (ancienneté dans le cursus) (en %)

Pris de manière globale, les résultats montrent que les étudiant-e-s qui sont les plus anciens dans le cursus, sont aussi celles et ceux qui évaluent le moins bien le système ECTS et les différentes propriétés qui y sont associées. A l'autre bout de l'échelle, ce sont les étudiant-e-s nouvellement inscrits (entrés en 2007-2008) qui portent les jugements les plus positifs.

Reste à savoir si ce résultat est dû à un ajustement de l'application du système ECTS au fil du temps, ou au fait que les étudiant-e-s auraient plus tendance à l'indulgence et/ou à la confiance dans le système au début de leurs études.

Ce que les données montrent, c'est qu'une perception d'**homogénéité dans la charge de travail** requise pour l'obtention des crédits ECTS est corrélée avec le jugement que l'étudiant-e porte sur l'efficacité de celui-ci, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 7-24 : Proportion d'étudiant-e-s **d'accord avec l'affirmation** citée, selon l'évaluation de l'**homogénéité du système ECTS** quant à la charge de travail par crédit

	Homogénéité perçue du système ECTS ¹¹³	
	Faible	Forte
<i>Garantit que les étudiant-e-s peuvent remplir les exigences du programme dans le temps prévu</i>	59%	71%
<i>Permet aux étudiant-e-s d'aller facilement étudier à l'étranger</i>	61%	76%
<i>Permet beaucoup de liberté et souplesse dans la formation</i>	32%	53%
<i>Permet d'évaluer les étudiant-e-s en fonction des compétences (savoir-faire) qu'ils doivent développer</i>	47%	56%

L'évaluation des propriétés du système ECTS est systématiquement meilleure chez les étudiant-e-s qui perçoivent le système ECTS comme étant homogène sur la dimension inhérente à la charge de travail.

Tableau 7-25 : Proportion d'étudiant-e-s **d'accord avec l'affirmation** citée, selon l'évaluation de la charge de travail moyenne pour l'obtention d'un crédit ECTS

	Charge de travail par crédit ECTS		
	> 30 heures	25-30 heures	< 25 heures
<i>Garantit que les étudiant-e-s peuvent remplir les exigences du programme dans le temps prévu</i>	57%	72%	78%
<i>Permet aux étudiant-e-s d'aller facilement à l'étranger</i>	63%	69%	73%
<i>Permet d'évaluer les étudiant-e-s en fonction des compétences (savoir-faire) qu'ils doivent développer</i>	42%	46%	45%
<i>Permet beaucoup de liberté et souplesse dans la formation</i>	44%	55%	59%

En analysant les résultats en fonction de la mesure de la charge de travail jugée nécessaire pour l'obtention d'un crédit ECTS, on voit clairement que la proportion d'étudiant-e-s *d'accord* avec les propriétés attribuées au système décroît avec l'augmentation du poids de travail estimé.

Ainsi, ce sont les étudiant-e-s qui estiment devoir fournir globalement une prestation d'études de moins de 25 heures pour obtenir un crédit ECTS – donc une charge inférieure à celle préconisée par le système – qui sont systématiquement plus nombreux à être *d'accord* avec l'une ou l'autre des propositions avancées.

¹¹³ Pour rappel, les étudiant-e-s considérant le système ECTS comme homogène sont ceux qui ont répondu *une faible différence* ou *pas de différence* à la question : « *Quand vous pensez aux différents cours que vous avez suivis, y a-t-il une différence de charge de travail par crédit obtenu ?* ».

Résumé : ECTS, charge de travail et contrôle des prestations

Ce chapitre présente et analyse la perception des étudiant-e-s concernant la charge de travail correspondant à un crédit ECTS, l'évaluation...des modes d'évaluation et les propriétés que les étudiant-e-s reconnaissent au système ECTS.

En ce qui concerne la **charge de travail estimée par crédit ECTS**, les résultats montrent que, de manière globale, environ 52% des répondant-e-s évaluent la charge de travail à 25-30 heures en moyenne, c'est-à-dire dans la fourchette officiellement préconisée. Environ 30% estiment que cette charge est supérieure à 30 heures et 15% estiment que l'obtention d'un crédit nécessite globalement moins de 25 heures. Des différences importantes apparaissent entre les Universités : dans les deux EPF, environ 48% des étudiant-e-s évaluent la charge de travail par crédit supérieure à 30 heures, alors que ce n'est le cas que pour 16% des étudiant-e-s de l'unilu (graphique 7-1). On observe également des variations importantes selon les domaines d'études : plus d'un étudiant-e sur deux de Médecine et pharmacie et de Sciences techniques estime la charge de travail par crédit ECTS supérieure à 30 heures, contre environ un étudiant-e sur quatre en Sciences humaines et sociales, en Sciences économiques et dans les filières Interdisciplinaires et autres (graphique 7-1). Les données ne relèvent par contre pas de différences en fonction du niveau d'études bachelor/master.

Cette approche de l'évaluation du système de crédits ECTS par le biais de la charge de travail est complétée par le jugement porté par les étudiant-e-s sur l'**homogénéité de la dotation en crédits** des différents modules/unités du cursus. La grande majorité (83%) des répondant-e-s perçoit une différence *importante* voire *très importante* de charge de travail à fournir pour obtenir l'un ou l'autre crédit, les étudiant-e-s en bachelor ayant tendance à trouver la dotation en crédits ECTS plus homogène que leurs collègues en master (tableau 7-3). Les étudiant-e-s immatriculés avant 2003 forment la cohorte la plus négative à ce sujet, puisque 47% d'entre eux estiment qu'il existe une différence *très importante* d'un crédit à l'autre, contre 26% des étudiant-e-s immatriculés en 2007/2008 (tableau 7-4). Une fois de plus, de grandes variations apparaissent en fonction de l'Université et du domaine d'études : l'USI compte ainsi 33% d'étudiant-e-s qui estiment qu'il *n'y a pas* ou qu'il y a une *faible* différence dans la dotation en crédits, alors que cette proportion tombe à 6% au sein de la HSG. Pour ce qui est des domaines d'études, les proportions vont de 22% en *Médecine et pharmacie* à 9% dans les filières *Interdisciplinaires et autres* (graphique 7-5)

Une évaluation négative de la manière dont sont attribués les crédits aux enseignements est reliée à une évaluation tout aussi négative d'autres dimensions de la formation. Les étudiant-e-s qui estiment qu'il y a un manque d'homogénéité dans la charge de travail par crédit ont ainsi plus tendance à se déclarer déçus par leur formation (tableau 7-6) ou par le mode d'organisation de leurs études (tableau 7-7).

Le **contrôle des prestations** est étroitement lié à l'ECTS puisqu'il a pour but de vérifier que les objectifs sont atteints, condition indispensable à l'octroi des crédits aux étudiant-e-s. Dans l'ensemble, l'*examen écrit* reste le **mode d'évaluation** le plus courant, mentionné comme étant le plus répandu au sein du cursus par 77% des étudiant-e-s (graphique 7-8). Le taux monte jusqu'à 81% pour ce qui concerne le niveau bachelor (tableau 7-9). Au niveau master, on mentionne un peu plus souvent la pratique des *examens oraux* et des *travaux de groupe*. La pratique du *contrôle continu* n'enregistre par contre pas de différence significative en fonction du niveau d'études. Tous ces modes d'évaluation sont pratiqués partout, mais leur fréquence d'utilisation diffère de manière importante selon le domaine d'études (graphique 7-10) et l'Université (graphique 7-11).

Quel que soit le mode d'examen prioritaire déclaré au sein du domaine d'études, ses capacités à *couvrir la matière vue au cours*, *mesurer les connaissances acquises* et *mesurer l'atteinte des objectifs fixés par le cours* sont les items les plus fréquemment cités par les répondant-e-s, sans variations importantes en fonction des différentes variables structurelles (tableau 7-15).

Globalement, 69% des étudiant-e-s expriment un **contentement vis-à-vis du mode d'évaluation** et celles et ceux qui ne sont *pas du tout satisfaits* représentent 7% des répondant-e-s (tableau 7-16). Le taux de contentement varie entre 80% de *tout-à-fait* ou *plutôt satisfait* au sein de la HSG et 63% à l'UNIGE (graphique 7-18). En ce qui concerne le domaine d'études, le taux varie entre 73% étudiant-e-s en Sciences techniques et 67% en Sciences humaines et sociales. S'il n'y a pas de lien significatif entre le degré de satisfaction et le mode d'évaluation prioritaire au sein d'un domaine d'études (graphique 7-19), le taux de satisfaction est un peu plus élevé au niveau master que bachelor (graphique 7-17).

L'évaluation des **propriétés de l'ECTS** est globalement plutôt positive (environ 69%) en ce qui concerne la capacité du système à garantir aux étudiant-e-s *de pouvoir remplir les exigences du programme dans le temps prévu et d'aller facilement étudier à l'étranger*. Les évaluations sont plus mitigées pour les deux items suivants : *permet liberté et souplesse dans la formation* (52%) et *permet d'évaluer les étudiant-e-s en fonction des compétences (savoir-faire) acquises* (44% - tableau 7-20). Ces proportions varient de manière significative en fonction du domaine d'études (graphique 7-21) et de l'Université (graphique 7-22), même si le classement hiérarchique des différentes propriétés reste globalement inchangé. On notera enfin que, plus l'étudiant-e est ancien dans la formation, plus son évaluation des propriétés de l'ECTS aura tendance à devenir négative (graphique 7-23). De même, la perception d'une faible homogénéité de la charge de travail liée à l'ECTS (tableau 7-23) ou la perception d'une charge de travail supérieure à 30 heures par crédit (tableau 7-24) diminuent l'évaluation des quatre propriétés proposées.

Resümee: ECTS, Arbeitsaufwand und Leistungskontrolle

Dieses Kapitel behandelt und analysiert die Wahrnehmung der Studierenden betreffend den Arbeitsaufwand und seine Anbindung an einen ECTS-Credit und an die Überprüfung sowie betreffend die Überprüfungsmodi und weitere Eigenschaften des ECTS.

Ungefähr 52% der Befragten schätzen den durchschnittlichen **Arbeitsaufwand pro erworbenem ECTS-Credit** auf 25–30 Stunden, was der vorgegebenen Norm entspricht. Ungefähr 30% der Befragten schätzen den Arbeitsaufwand höher als 30 Stunden ein, 15% niedriger als 25 Stunden. Bedeutende Unterschiede zeigen sich zwischen den Universitäten: An den beiden ETH beurteilen ungefähr 48% der Studierenden den Arbeitsaufwand höher als 30 Stunden pro Credit, während an der unilu 16% dieser Ansicht sind (Grafik 7-1). Auch je nach Studienbereich ergeben sich Unterschiede: Mehr als ein/e Student/in auf zwei im Studiengang Medizin und Pharmazie und in den technischen Wissenschaften beurteilen den Arbeitsaufwand für einen Credit höher als 30 Stunden, in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Interdisziplinären Wissenschaften und anderen dagegen nur ein/e Student/in auf vier (Grafik 7-1). Keine Unterschiede ergeben sich nach Studienstufe Bachelor / Master.

Dieser Versuch, das ECTS mittels des zu leistenden Arbeitsaufwands zu beurteilen, wird ergänzt durch die studentische Beurteilung der **Einheitlichkeit der Vergabe von ECTS-Credits** für die verschiedenen Module/Lehrveranstaltungen im Studiengang. Die grosse Mehrheit der Befragten (83%) stellt *grosse* und *sehr grosse* Unterschiede bezüglich des zu leistenden Arbeitsaufwands für die erworbenen Credits fest. Die Bachelorstudierenden tendieren eher zu einer homogeneren Beurteilung als die Masterstudierenden (Abbildung 7-3). Studierende, die sich vor 2003 immatrikuliert haben, bilden die negativste Kohorte. 47% unter ihnen stellen *sehr grosse* Unterschiede fest, gegenüber 26% derjenigen, die sich 2007/08 eingeschrieben haben (Abbildung 7-4). Je nach Universität und Studienrichtung sind die Resultate sehr unterschiedlich: 33% der Studierenden der USI geben *keine* oder *geringfügige* Unterschiede in der Verteilung der Credits an, während an der HSG lediglich 6% diese Einschätzung teilen. Je nach Studienrichtung variieren die Anteile von 22% im Studiengang *Medizin und Pharmazie* bis zu 9% in den *Interdisziplinären Studiengängen und anderen* (Grafik 7-5) die *keine* oder *geringfügige* Unterschiede in der Verteilung der Credits sehen.

Es zeigt sich, dass eine negative Beurteilung der Zuteilung der Credits pro Unterrichtseinheit mit einer negativen Beurteilung anderer Bereiche der Ausbildung einhergeht. Studierende, die keine Homogenität im Arbeitsaufwand pro Credit erkennen, sind auch diejenigen, die eher enttäuscht sind von ihrer Ausbildung (Abbildung 7-6) oder von der Studienorganisation (Abbildung 7-7).

Die **Leistungskontrolle** ist eng mit dem ECTS verbunden, da mit ihr überprüft werden soll, dass die Ziele erreicht werden. Dies ist unabdingbar für die Vergabe der Credits an die Studierenden. Für 77% der Befragten bleibt die *schriftliche Prüfung* die meist verbreitete **Art der Leistungskontrolle** in einem Studiengang (Grafik 7-9). Der prozentuale Anteil reicht bis zu 81% bei den Bachelorstudierenden. Auf Masterstufe werden etwas häufiger *mündliche Prüfungen* und *Gruppenarbeiten* erwähnt. Bei den *studienbegleitenden Leistungskontrollen* (d.h. mehrere Beurteilungen über das Semester verteilt) sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstufe zu erkennen. All diese Formen von Leistungsbewertung werden in allen Universitäten praktiziert, aber die Häufigkeit, mit der sie durchgeführt werden, variiert stark je nach Studienbereich (Grafik 7-10) und Universität (Grafik 7-11).

Unabhängig von der Art der Leistungskontrolle, die innerhalb eines Studienbereichs dominiert, werden folgende Items als Eigenschaften am häufigsten erwähnt: *deckt den in den Lehrveranstaltungen behandelten Stoff ab*, *erlaubt die Beurteilung des Kenntnisstands* und *misst das Erreichen der angekündigten Lernziele einer Lehrveranstaltung*. Diese Resultate weisen keine wichtigen Unterschiede in Bezug auf die verschiedenen strukturellen Variablen auf (Abbildung 7-15).

Insgesamt sind 69% der Studierenden äussern ihre **Zufriedenheit mit der Art der Leistungskontrolle**, während 7% damit *unzufrieden* sind (Abbildung 7-16). An der HSG beträgt der Anteil der *völlig zufriedenen* und *eher zufriedenen* Studierenden 80%, gegenüber 63% an der UNIGE (Grafik 7-18). Bei den Studienbereichen variiert dieser Anteil zwischen 73% bei den technischen Wissenschaften und 67% bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Kein signifikanter Zusammenhang ergibt sich zwischen der Anzahl der Zufriedenen und der Art der Leistungskontrolle innerhalb des Studienbereichs (Grafik 7-19). Jedoch ist der Zufriedenheitsfaktor für die Art der Leistungsbewertung im Master etwas höher als im Bachelor (Grafik 7-17).

Die Beurteilung der **Eigenschaften des ECTS** ist mehrheitlich positiv (ca. 69%), insofern es ermöglicht, *die Anforderungen des Studienprogramms in der vorgesehenen Zeit zu erfüllen* und einen *einfachen Zugang zu Studienaufenthalten im Ausland* zu gewähren. Hingegen fällt die Bewertung in Bezug auf folgende Items gemischt aus: *erlaubt viel Freiheit und Flexibilität in der Ausbildung* (52%) und *erlaubt die Studierenden in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen (Fähigkeiten) zu beurteilen* (44%) (Abbildung 7-20). Diese Verhältniszahlen fallen je nach Studienbereich (Grafik 7-21) und Universität (Grafik 7-22) unterschiedlich aus, auch wenn die hierarchische Verteilung unverändert bleibt. Es zeigt sich, dass je weiter der Studienbeginn der Studierenden zurück liegt, desto negativer die Eigenschaften des ECTS beurteilt werden (Grafik 7-23). Wird eine mangelnde Homogenität zwischen dem Arbeitsaufwand und den Credits (Abbildung 7-24) oder ein Arbeitsaufwand von mehr als 30 Stunden pro Credit (7-25) festgestellt, so verschlechtert sich die Beurteilung der oben genannten Eigenschaften des ECTS.

Commentaire sur ECTS, charge de travail et contrôle des prestations

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS :

L'ensemble des résultats de ce chapitre met clairement en évidence des problèmes de compréhension et d'application de l'ECTS qui s'expliquent en grande partie par la complexité de celui-ci. L'introduction et l'utilisation depuis quelques années dans les hautes écoles de l'ECTS ont fait apparaître de problèmes qui n'avaient pas été anticipés et qui, après avoir été identifiés, doivent maintenant être résolus. L'amélioration de l'utilisation d'un système d'une telle complexité est un processus itératif qui demandera encore temps et investissement aux institutions concernées.

Améliorer la compréhension de l'ECTS en tant que système

Il paraît utile de rappeler que l'ECTS ne se résume pas aux crédits attribués aux programmes et aux unités d'enseignement. Les crédits sont certes la base de l'ECTS, mais ne sont pas une fin en soi. Ils sont les briques de base d'un système complexe et n'ont de sens que liés à des objectifs de formation et à des procédures d'évaluation permettant de vérifier l'acquisition de ceux-ci. Seule une compréhension de l'ECTS en tant que système global d'information sur les unités ou les programmes permettra de réaliser les promesses faites lors de l'introduction du système en matière d'information, de reconnaissance des acquis et de flexibilité des parcours de formation.

Intégrer l'ECTS dans les procédures d'assurance qualité interne

Les résultats concernant la perception subjective de la charge de travail par crédit sont globalement positifs. Il est cependant important de ne pas négliger les différences relevées, surtout en ce qui concerne l'homogénéité de l'attribution des crédits aux unités d'enseignement.

Croire que l'on puisse quantifier exactement le travail fourni par les étudiant-e-s pour atteindre les objectifs de formation est un leurre, puisque l'apprentissage est un processus complexe qui peut varier fortement d'un apprenant-e à l'autre. Comme il est cependant nécessaire de trouver un consensus sur une moyenne indicative, il est souhaitable de mettre en place des procédures régulières de monitoring de la charge de travail afin de vérifier la validité de la dotation en crédits ECTS des enseignements. Ces évaluations peuvent par exemple prendre la forme de relevés systématiques effectués par une cohorte d'étudiant-e-s, ce qui permettra de dégager une valeur moyenne indicative. La réalité de l'atteinte des objectifs de formation devrait de même être régulièrement vérifiée, lors de l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s par exemple.

La prise en compte de l'ECTS dans les processus d'assurance qualité interne des institutions ne devrait pas se limiter à la seule vérification de l'adéquation entre crédits et charge de travail. Les objectifs de formation définis, leur atteinte, ainsi que les procédures d'évaluation utilisées pour le contrôler font parties intégrantes de l'ECTS. L'incorporation des différents éléments et dimensions de l'ECTS est la condition sine qua non pour garantir la « faisabilité », la transparence et la comparabilité des unités d'enseignement et des programmes.

Développer le lien entre objectifs de formation et évaluations

L'évaluation des acquis est étroitement liée à l'ECTS puisqu'elle doit vérifier l'atteinte des objectifs, condition indispensable à l'octroi des crédits aux étudiant-e-s. Dans ce but, les critères et les modes d'évaluation doivent être fixés en fonction des objectifs de l'unité d'enseignement ou du module. Les résultats de l'enquête montrent clairement que les évaluations portent actuellement principalement sur le savoir et le contenu des enseignements et que le contrôle de l'acquisition des compétences reste plus anecdotique.

L'examen écrit reste le mode d'évaluation le plus couramment utilisé dans beaucoup de domaines d'études. Or le développement des objectifs des unités d'enseignement doit être accompagné d'une réflexion approfondie sur les critères et les modes d'évaluation à appliquer.

Pour conclure, rappelons encore qu'il est primordial que les étudiant-e-s soient informés, en temps voulu et de manière détaillée, sur les objectifs, le mode et les critères d'évaluation des différentes unités d'enseignement.

Kommentar zu ECTS, Arbeitsaufwand und Leistungskontrolle

Gemeinsamer Kommentar des VSS und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Die Resultate der Umfrage zu diesem Kapitel zeigen klar auf, welche Probleme beim Verständnis und der Umsetzung des ECTS auftreten. Sie sind vor allem auf die Komplexität des Systems zurückzuführen. Mit der Einführung und der Umsetzung des ECTS an den Hochschulen vor einigen Jahren sind Probleme aufgetreten, die im Vorfeld nicht erwartet wurden und die nun, nachdem sie identifiziert wurden, gelöst werden sollten. Die Nutzung eines solchen komplexen Systems zu verbessern, ist ein schrittweiser Prozess, der von den betroffenen Institutionen noch viel Zeit und Aufwand verlangt.

Das Verständnis von ECTS als System verbessern

Es scheint notwendig daran zu erinnern, dass sich das ECTS nicht nur auf die Vergabe von Credits in den einzelnen Programmen und Lehrveranstaltungen beschränkt. Die Credits bilden zwar die Grundsteine eines komplexen Systems, sind jedoch kein Selbstzweck. Sie machen nur Sinn, wenn die Vergabe von Credits mit Ausbildungszielen und Überprüfungsverfahren verknüpft wird. Nur ein Verständnis von ECTS als einem umfassenden Informationssystem für die Lehrveranstaltungen und Programme erlaubt es, die bei der Einführung des Systems gemachten Versprechungen bezüglich Informationsbereitstellung, Anerkennung der Leistungen und die Flexibilität der Studiengänge zu erfüllen.

ECTS in interne Qualitätssicherungsverfahren integrieren

Generell sind die persönlichen Einschätzungen bezüglich Arbeitsaufwand pro Credit positiv. Trotzdem sollten die Unterschiede, vor allem was die Homogenität der Vergabe von Credits in den einzelnen Lehrveranstaltungen betrifft, nicht vernachlässigt werden. Es ist illusorisch zu meinen, der Arbeitsaufwand pro StudentIn, um die Ziele einer Lehrveranstaltung zu erreichen, könne genau quantifiziert werden. Der Lernprozess ist komplex und variiert von einer Person zur anderen. Da trotzdem ein Konsens über einen generell akzeptierten Durchschnitt gefunden werden sollte, wäre es wünschenswert, regelmässige Verfahren einzuführen, um den Arbeitsaufwand überwachen und die Vergabe von Credits pro Lehrveranstaltung validieren zu können (Monitoring). Diese könnten beispielsweise in Form eines systematischen Berichts durch eine Kohorte Studierender durchgeführt werden, um einen Durchschnittswert auszuarbeiten. Ebenso sollte regelmässig geprüft werden, wie realistisch die erwarteten Lernziele sind, zum Beispiel durch regelmässige Evaluierungen von Lehrveranstaltungen durch Studierende.

Die Berücksichtigung des ECTS im internen Qualitätssicherungsprozess der Institutionen sollte sich nicht darauf beschränken, die Übereinstimmung von Kreditpunkten und Arbeitsaufwand zu überprüfen. Die definierten Lernziele, deren Erreichen sowie die Überprüfungsverfahren gehören zum ECTS. Die Integration verschiedener Elemente und Dimensionen des ECTS ist die *conditio sine qua non*, um die „Machbarkeit“, die Transparenz und die Vergleichbarkeit der Lehreinheiten und Programme zu gewährleisten.

Verknüpfung zwischen Lernzielen und Leistungskontrollen entwickeln

Die Leistungskontrolle ist eng mit dem ECTS verbunden, da sie überprüft, ob die Ziele erreicht worden sind. Sie ist unabdingbar, um Credits an Studierende zu vergeben. Deshalb sollten Kriterien und Überprüfungsmodi anhand der Lernziele der Lehreinheit oder des Moduls definiert werden. Die Resultate der Umfrage ergeben klar, dass sich Leistungskontrollen zurzeit vor allem auf Wissen und Inhalt von Veranstaltungen beziehen, während die Überprüfung der Kompetenzen eher eine Nebenerscheinung bleibt.

In vielen Studiengängen bleibt die schriftliche Prüfung die häufigste Leistungskontrolle. Aber die Entwicklung von Lernzielen für die Unterrichtseinheiten muss begleitet werden von einer vertieften Auseinandersetzung mit den anzuwendenden Prüfformen.

Abschliessend soll noch einmal in Erinnerung gerufen werden, wie wichtig es ist, Studierende zu gegebener Zeit ausführlich über die Ziele sowie Verfahren und Kriterien der Leistungskontrollen unterschiedlicher Lehrveranstaltungen zu informieren.

8. Acquis de formation (*learning outcomes*) et compétences

Le nouveau système d'études se caractérise, au niveau de l'enseignement, par un changement de paradigme radical. L'orientation sur les étudiant-e-s et sur les acquis de formation (*learning outcomes*) en constituent les aspects fondamentaux. Il s'agit en effet d'exprimer ce que l'apprenant-e devrait pouvoir acquérir en termes de savoir, compréhension et compétences *actives* à la fin d'un processus d'apprentissage et non plus de se limiter à la déclinaison des contenus et des matières touchées au fil des enseignements.

Ces descriptions doivent se faire à plusieurs niveaux : à celui de l'unité/du module d'enseignement, du programme/cursus d'études ou encore d'un système national de formation. Les **learning outcomes** expriment ce que l'étudiant-e sait, comprend et/ou est capable de démontrer à la fin de la période d'apprentissage. Ces indications doivent être complétées par des critères d'évaluation appropriés, qui puissent certifier que les acquis de formation attendus ont effectivement été atteints¹¹⁴.

Les acquis de formation sont étroitement liés à l'ECTS puisque les crédits, attribués à une unité d'enseignement, mesurent la charge de travail fourni par l'étudiant-e pour atteindre les **objectifs** de celle-ci. Les learning outcomes ou compétences¹¹⁵, définis au niveau d'un programme d'études ou d'une formation, consistent en un ensemble de connaissances, de savoir-faire, etc. que le diplômé-e doit être à même de mobiliser, quelle que soit l'activité exercée par la suite ou le contexte dans lequel elle se déploiera. Les descriptions générales des qualifications délivrées dans un système de formation supérieure (sur lesquelles se basent les hautes écoles pour la formulation des learning outcomes de leurs programmes d'études) sont quant à elles fixées dans un cadre national de qualifications¹¹⁶. De manière plus générale, ces descriptions de formations permettent de garantir la comparabilité et la transparence des diplômes et facilitent leur reconnaissance, tant au niveau national qu'international.

Ce chapitre interroge les étudiant-e-s sur la manière dont les objectifs de formation leurs sont communiqués, si ils considèrent que ceux-ci sont atteints ou non et sur les compétences qu'ils considèrent pouvoir acquérir ou non dans le cadre de leur formation. Le chapitre s'achève avec la perception des étudiant-e-s sur la manière dont l'Université intègre les attentes du monde professionnel dans ses programmes d'études.

8.1 Objectifs d'enseignement

8.1.1 Communication des objectifs

Tableau 8-1 : Modalités de **communication des objectifs** de cours (Proportion de réponse *toujours* et *souvent*)

<i>Les objectifs des cours vous sont-ils communiqués...</i>	%	N
lors de la présentation des enseignements par le professeur	76%	3641
dans le catalogue papier /présentation internet des cours	71%	3414
lors des différentes séances d'enseignement	53%	2413

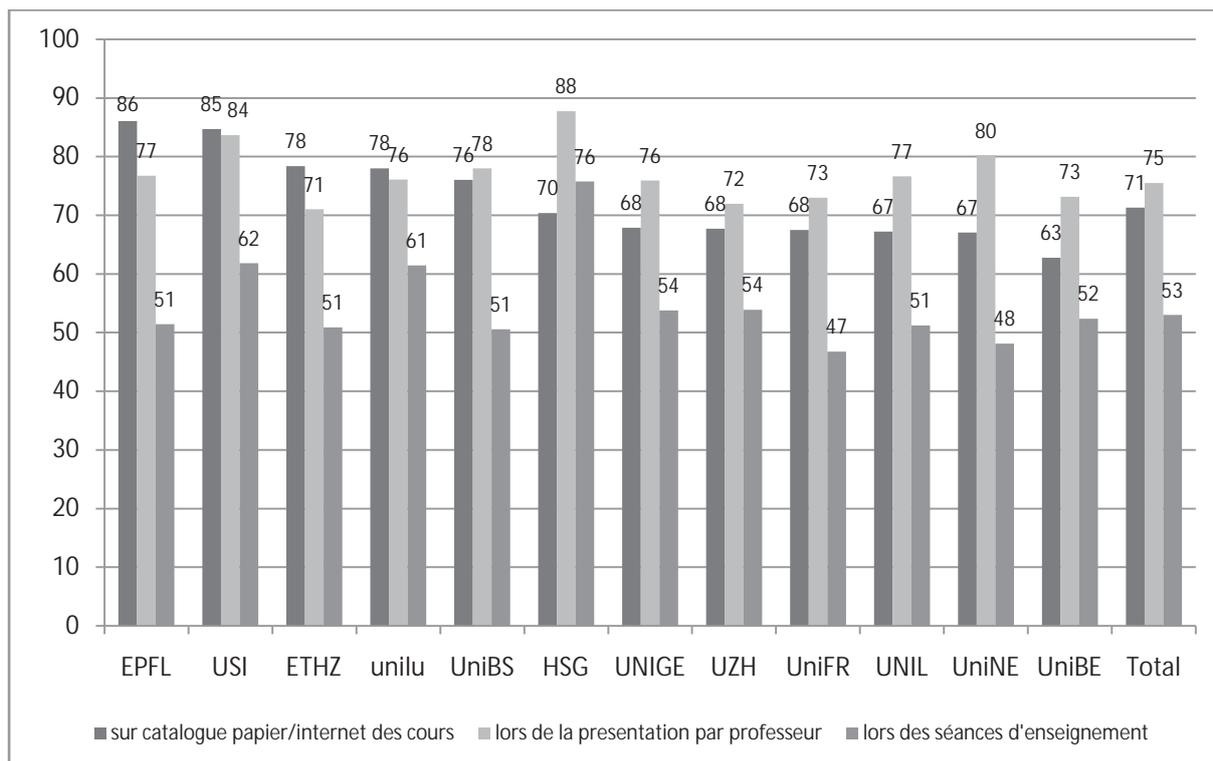
Une proportion importante d'étudiant-e-s sont informés sur les objectifs des cours par plus d'une source : la plupart du temps lors de la présentation de l'enseignement par le professeur-e-s et via la lecture de la brochure papier ou le descriptif internet du cours ; un peu moins souvent (mais toutefois à 53%) lors des différentes séances d'enseignements.

¹¹⁴ Recommandations Bologne de la CRUS, chap. 8.2, disponible sur www.bolognareform.ch → Publications.

¹¹⁵ Les termes de learning outcomes et de compétences sont compris et utilisés de différentes manières. Dans tous les cas, ils sont liés à ce que l'apprenant sera, comprendra et sera capable de faire à la fin d'une période d'apprentissage.

¹¹⁶ Le cadre de qualifications est une description systématique du système des hautes écoles, basée sur les qualifications obtenues à chaque niveau d'études. Il définit les niveaux et les qualifications à l'aide de descripteurs génériques, de crédits ECTS, etc. Le cadre pour les hautes écoles suisses (nqf.ch-HS) sera adopté dans la deuxième moitié de 2009. Le cadre européen de qualifications (EQF) dans lequel tous les cadres nationaux devront s'inscrire a été adopté par les ministres européens de l'éducation en 2005 et est disponible sur : www.qualifikationsrahmen.ch

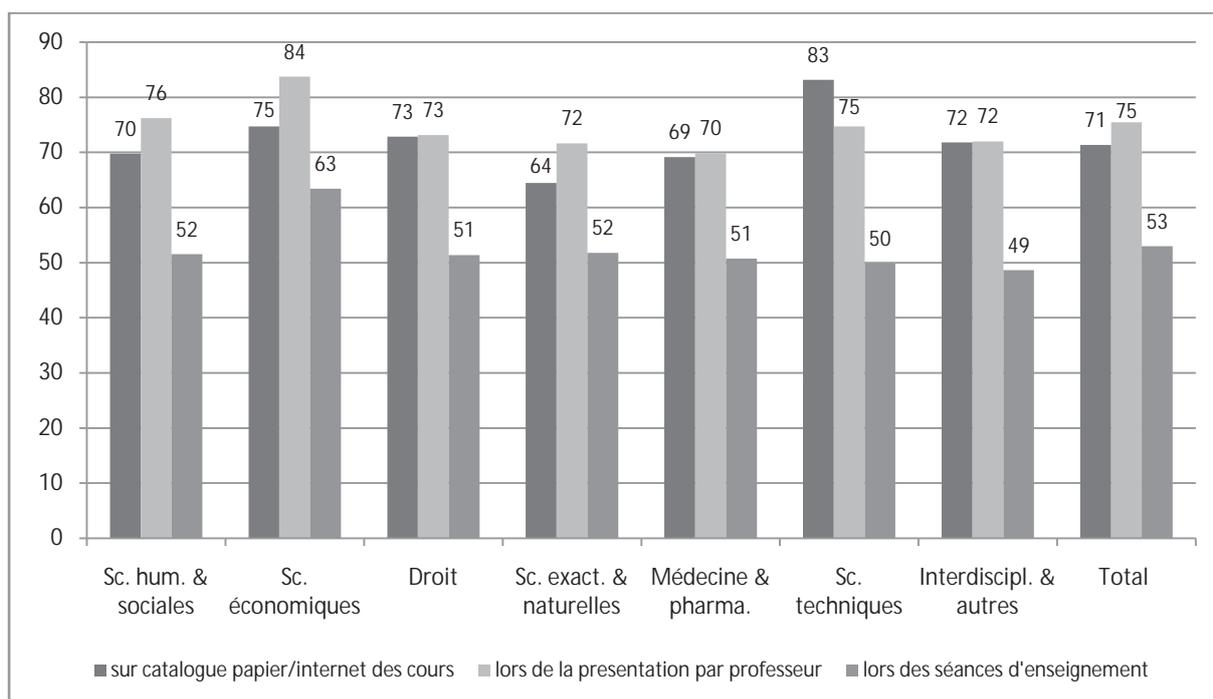
Graphique 8-2 : Communication des objectifs de cours par Université (en %)



La fréquence et la source de communication des objectifs des cours varient sensiblement selon les universités :

- L'**USI** et l'**unilu** présentent les scores les plus élevés pour les trois voies de communication proposées, ce qui souligne une pratique de la communication des objectifs de cours bien implantée.
- La **HSG** met particulièrement l'accent sur le rôle du professeur dans la communication des objectifs : 76% citent l'item « *lors des séances d'enseignements* » et 88% « *lors de la présentation du cours par le professeur* », recueillant les meilleurs scores sur ces deux items.
- L'information sur les objectifs des cours via la brochure et la présentation internet est plus fréquente à l'**EPFL** (86%), suivie de près par l'**USI** (85%).

Graphique 8-3 : Communication des objectifs de cours par domaine d'études (en %)



En ce qui concerne les variations par domaine d'études :

- C'est au sein des **Sciences techniques** que la brochure/présentation internet est privilégiée (83%) ;
- C'est au sein des **Sciences économiques** que la communication lors de la présentation des cours par le professeur est la plus fréquente (84%), de même que la présentation lors des séances d'enseignements (63%). On notera aussi que les **Sciences économiques** présentent systématiquement des scores plus élevés que la moyenne générale ;
- La **Médecine & pharmacie** et les **Sciences exactes & naturelles** montrent au contraire des scores inférieurs à la moyenne sur les trois items.

Les résultats ne montrent pas de différences significatives entre **bachelor** et **master** pour ce qui est de la communication des objectifs via la brochure papier/internet des cours. En ce qui concerne les deux autres modes de communication, les étudiant-e-s de master sont un peu plus nombreux à avoir répondu *toujours* ou *souvent* que ceux de bachelor.

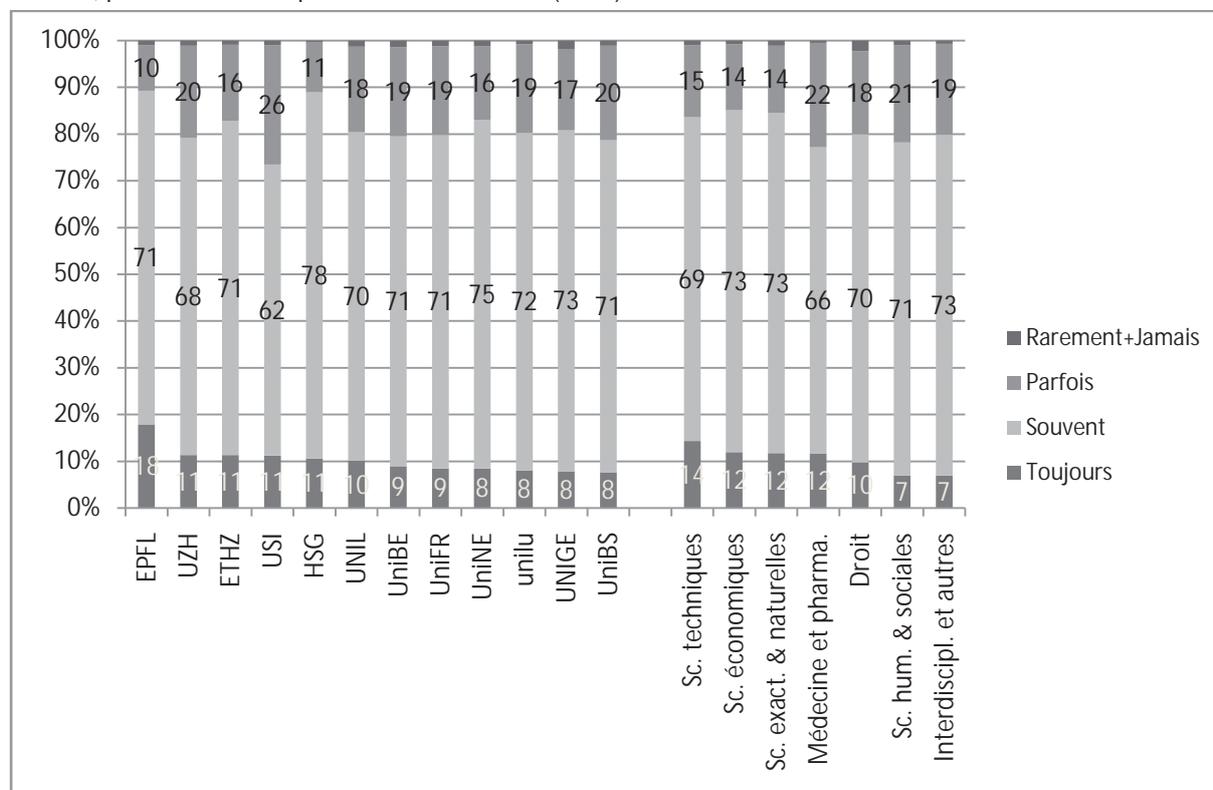
8.1.2 Atteinte des objectifs

Tableau 8-4 : Fréquence de l'atteinte des objectifs de cours communiqués

Lorsqu'il y a communication des objectifs du cours, ceux-ci sont-ils atteints ?	%	n
Toujours	10%	467
Souvent	71%	3335
Parfois	18%	827
Rarement ou jamais	1%	46
Total	100%	4680

Plus de 80% des étudiant-e-s estiment que les objectifs communiqués ont été *toujours* ou *souvent* atteints. Les étudiant-e-s déclarant que les objectifs sont *rarement ou jamais* atteints représentent 1% des répondant-e-s.

Graphique 8-5 : Proportion d'étudiant-e-s déclarant que les **objectifs** des cours sont *toujours* ou *souvent* atteints, par **Université** et par **domaine d'études** (en %)



L'EPFL et la HSG comptent 89% d'étudiant-e-s estimant que les objectifs énoncés sont *toujours* ou *souvent* atteints. L'USI, pourtant très *communicatrice d'objectifs* comme nous l'avons vu auparavant, obtient ici le score le plus bas (73%).

Pour ce qui concerne le domaine d'études, les scores plus élevés sont obtenus en **Sciences économiques**, **Sciences exactes & naturelles** et **Sciences techniques**.

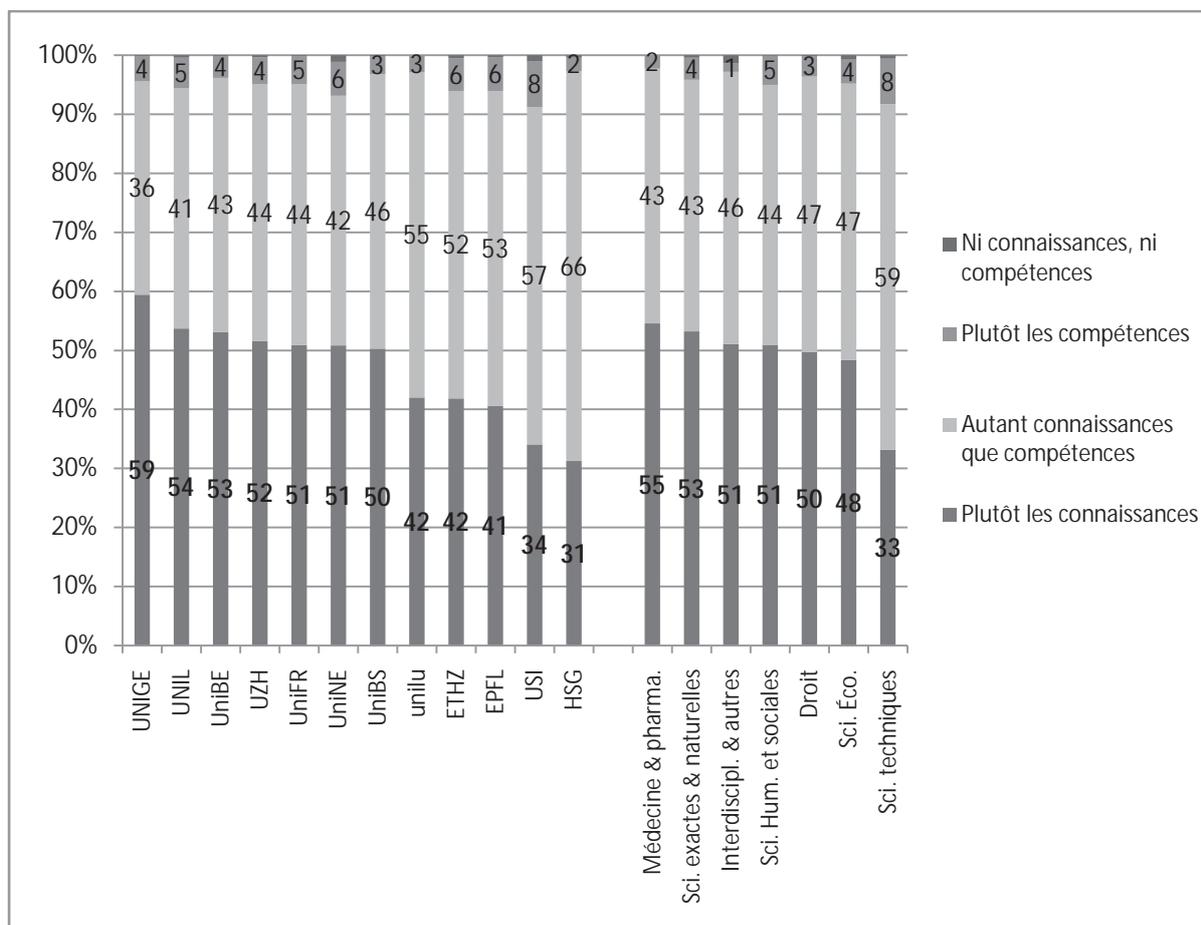
8.1.3 Répartition entre compétences et connaissances des objectifs d'enseignement

Les objectifs communiqués portent le plus souvent sur les *connaissances* (49%), voir sur les *connaissances et compétences* à parts égales (46%). Ils ne portent que dans une moindre mesure sur les seules *compétences* (4.4%).

Tableau 8-6 : Types d'objectifs de cours communiqués (compétences / connaissances)

Les objectifs annoncés concernent-ils les compétences et ou les connaissances ?	%	n
Plutôt les connaissances	49%	2289
Autant connaissances que compétences	46%	2142
Plutôt les compétences	4%	206
Ni connaissances, ni compétences	1%	18
Total	100%	4655

Graphique 8-7 : Répartition entre *compétences* et *connaissances* des objectifs par domaine d'études et par Université (en %)



Les objectifs communiqués semblent porter en premier lieu sur le **savoir**, même si des variations significatives apparaissent selon le domaine d'études et l'Université. La communication autour des compétences (**savoir-faire**), obtient systématiquement des scores plus bas.

8.1.4 Opinion sur la communication des objectifs d'enseignement

En complément à ce que nous venons de voir, considérons maintenant la perception qu'ont les étudiant-e-s de l'utilité, ou l'opportunité, de la communication des objectifs d'enseignement.

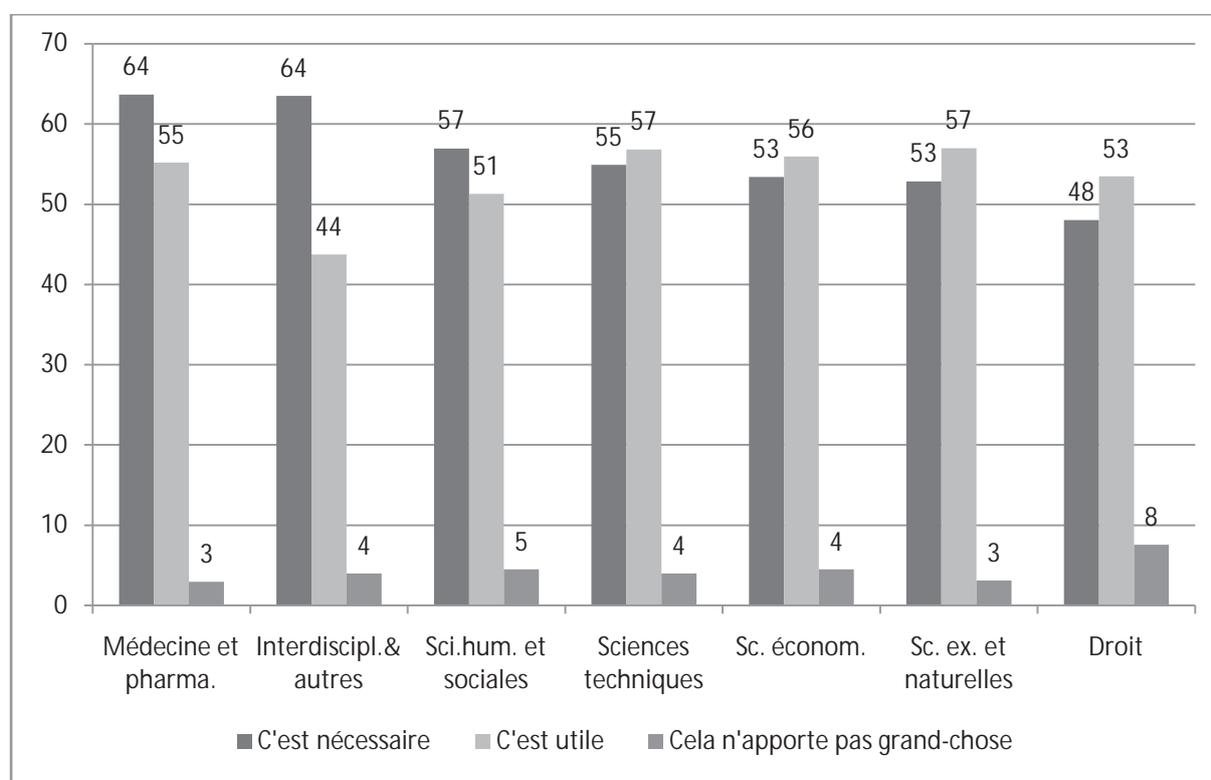
Tableau 8-8 : Opinions sur la pratique communiquer les objectifs d'enseignement (plusieurs réponses possibles) »

	%	N
C'est nécessaire	55%	2843
C'est utile	54%	2831
Cela n'apporte pas grand-chose	5%	238
Les enseignants n'en tiennent pas compte	4%	218

Plus de la moitié des étudiant-e-s estiment *nécessaire* ou *utile* la communication des objectifs d'enseignement et seul 5% d'entre eux émettent un avis réservé.

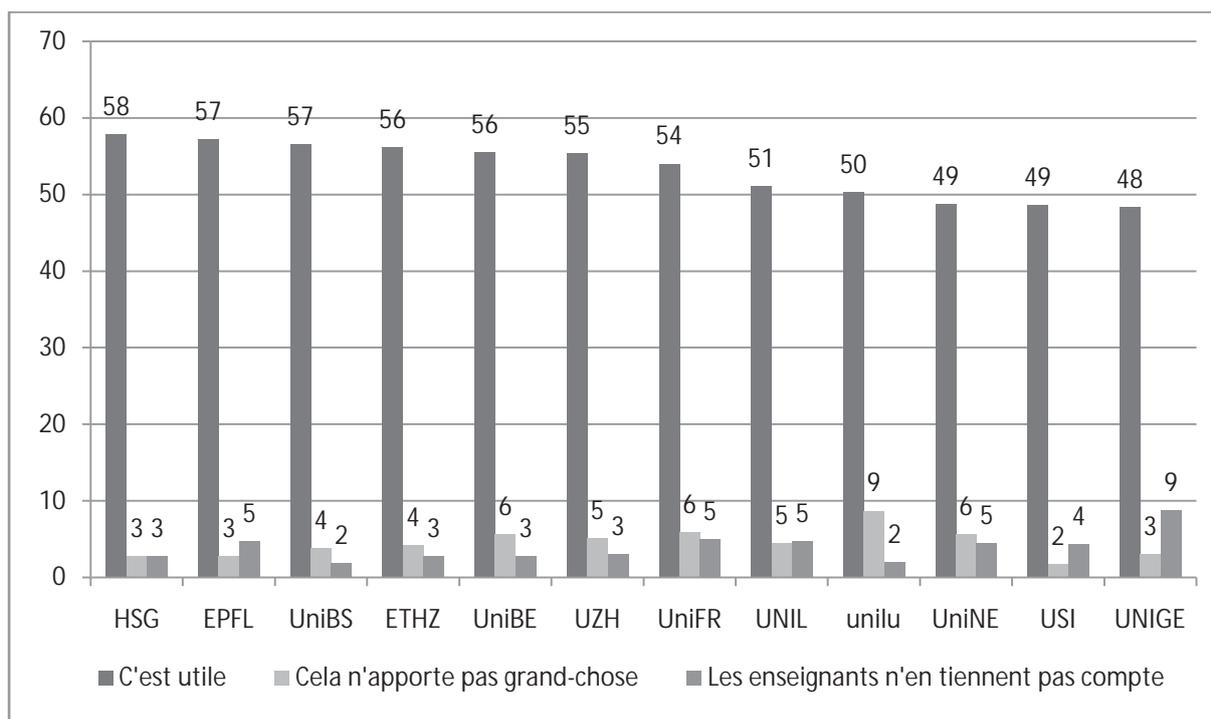
Les étudiant-e-s qui estiment que les enseignant-e-s ne tiennent pas compte des objectifs d'enseignement sont également peu nombreux (4%).

Graphique 8-9 : Opinion sur la communication des objectifs d'enseignement par domaine d'études¹¹⁷ (en %)



- Les étudiant-e-s de **Médecine & pharmacie**, des filières **Interdisciplinaires & autres** et des **Sciences humaines & sociales** estiment la communication des objectifs d'enseignement *nécessaire*. Les étudiant-e-s des autres domaines d'études penchent plutôt pour son *utilité*.
- Les étudiant-e-s de Droit sont proportionnellement plus nombreux à estimer que la communication des objectifs de cours *n'apporte pas grand-chose*.

¹¹⁷ Vu l'effectif concerné très réduit, l'item *les enseignants n'en tiennent pas compte* n'est pas intégré dans le graphique.

Graphique 8-10 : Opinion sur la communication des objectifs d'enseignement par Université (en %)

L'item *c'est nécessaire* ne subissant pas de variation statistiquement significative, il n'est pas reporté dans ce graphique pour en faciliter la lecture.

La plus forte proportion d'étudiant-e-s qui estiment *utile* la communication des objectifs d'enseignement se trouve à la HSG (58%) et la plus faible à l'UNIGE (48%). C'est aussi à l'UNIGE que l'on trouve la plus *grande* proportion (9% toutefois) d'étudiant-e-s estimant que les enseignant-e-s *ne tiennent pas compte* des objectifs d'enseignement communiqués et à l'unilu celle (6% toutefois) estimant que la communication de ces objectifs *n'apporte pas grand-chose*.

8.2 Compétences

Dans cette partie de l'étude nous avons demandé aux étudiant-e-s d'évaluer les compétences (au sens large du terme) qu'ils estiment avoir acquises (ou qu'ils auraient voulu pouvoir acquérir) pendant leur formation spécifique. Pour ce faire, le questionnaire leur proposait une liste de compétences et leur demandait de dire si la formation entreprise leur permettait ou non de les acquérir (**axe d'évaluation de l'offre**), puis d'indiquer si l'acquisition de ces compétences spécifiques était importante à leurs yeux (**axe d'évaluation de la demande**) au regard de la formation suivie.

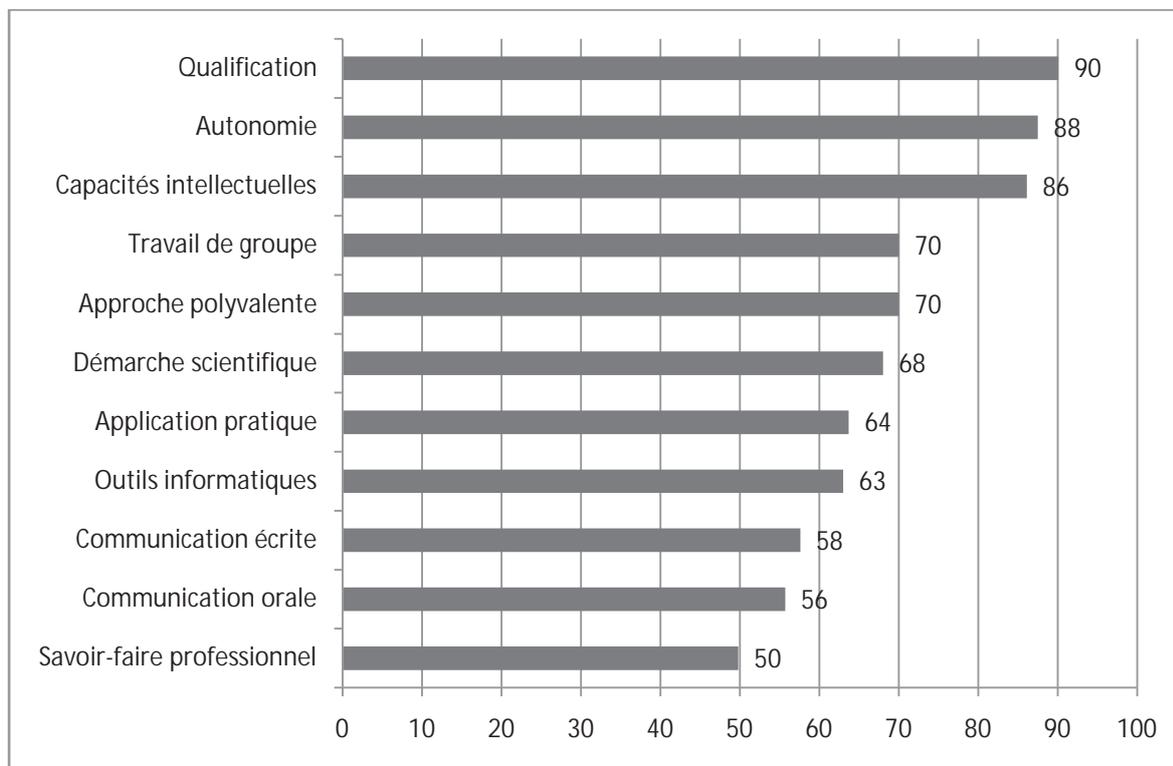
La liste des compétences proposées est une traduction opérationnelle des **Dublin descriptors**, qui « décrivent les compétences spécifiques et génériques à acquérir dans le cadre des études [de bachelor comme de master] ». ¹¹⁸ D'autres compétences plus génériques (**soft skills**) ont été insérées dans la liste d'items.

- Une qualification dans le domaine étudié (acquisition d'un savoir spécialisé, maîtrise du domaine)
- Le développement de capacités intellectuelles générales
- Une mise en pratique des acquis théoriques
- Une approche interdisciplinaire et polyvalente
- L'exercice d'une certaine autonomie dans le travail personnel
- La connaissance des outils informatiques usuels
- L'exercice de la communication écrite
- L'exercice de la communication orale
- L'aptitude à travailler en groupe
- La familiarisation avec les démarches de la recherche scientifique
- Un savoir-faire recherché professionnellement

¹¹⁸ Recommandation Bologne de la CRUS, chap. 1.2 et 1.3.

8.2.1 Compétences offertes

Graphique 8-11 : Proportion d'étudiant-e-s considérant que la compétence considérée est **offerte** par leur formation (en %)



On voit clairement apparaître un échelonnage des résultats, attestant de **différences marquées** concernant l'offre des compétences proposées. Même s'il est toujours difficile de situer un seuil de contentement, relevons que toutes les compétences – à l'exception du *savoir-faire recherché professionnellement* – obtiennent des scores supérieurs à 50%.

Trois compétences sont perçues comme étant largement transférées (près de 90%) par les formations universitaires dans leur ensemble, à savoir *une qualification dans le domaine de formation, l'exercice d'une certaine autonomie dans le travail personnel et le développement de capacités intellectuelles générales*. A l'autre bout de l'échelle, trois compétences restent en dessous de la barre des 60% de citations : *l'exercice de la communication – écrite et/ou orale – et un savoir-faire recherché professionnellement*.

La dernière position du **savoir-faire recherché professionnellement** interpelle. A vrai dire, cet item indique un objectif intégré dans la formation plutôt qu'une compétence à proprement parler. Mais alors qu'il pourrait être considéré comme une synthèse de l'ensemble des compétences offertes – et massivement cité comme étant acquis à travers la formation – il est au contraire placé en queue de classement. Tout se passe comme si les compétences acquises – spécialisées (comme la *qualification dans le domaine d'études*) ou transférables (comme l'*autonomie dans le travail personnel* et les *capacités intellectuelles générales*) – ne constituaient pas pour les étudiant-e-s, un bagage directement valorisable auprès d'employeurs potentiels.

Une fois de plus, le domaine d'études entraîne des variations importantes dans les réponses des étudiant-e-s, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 8-12 : Proportion d'étudiant-e-s considérant que la **compétence** considérée est **offerte** par leur formation, par **domaine d'études** (en %)

Synthèse des énoncés pour des raisons d'espace	Sciences humaines et sociales	Sciences économiques	Droit	Sciences exactes et naturelles	Médecine et pharmacie	Sciences techniques	Interdisciplinaire et autres
Qualification dans le domaine	85%	94%	95%	91%	94%	95%	78%
Autonomie	89%	90%	86%	84%	89%	88%	82%
Capacités intellectuelles	88%	86%	81%	86%	94%	85%	86%
Travail en groupe	73%	69%	36%	71%	86%	81%	79%
Approche polyvalente	73%	68%	46%	67%	81%	75%	84%
Démarche scientifique	77%	63%	36%	75%	84%	59%	76%
Application pratique	53%	61%	71%	69%	90%	65%	54%
Outils informatiques	52%	69%	51%	72%	68%	84%	58%
Communication écrite	73%	53%	59%	48%	37%	40%	46%
Communication orale	64%	51%	51%	45%	68%	49%	45%
Savoir-faire professionnel	36%	51%	54%	48%	76%	65%	52%

- Les étudiant-e-s en **Sciences humaines et sociales** sont proportionnellement moins nombreux à dire que leur formation leur permet d'acquérir *un savoir-faire recherché professionnellement* (36%). Il en va de même en ce qui concerne *la mise en pratique des acquis théoriques* (53%) et les *outils informatiques* (52%). Ils s'estiment par contre relativement souvent bien formés dans *l'exercice de la communication écrite* (73%).
- Les étudiant-e-s en **Sciences économiques** évaluent leur cursus comme étant particulièrement formateur en ce qui concerne *l'autonomie dans le travail personnel* (90%) et aucun item n'est particulièrement sous-évalué par rapport aux autres domaines d'études.
- Les étudiant-e-s en **Droit** ont les scores les plus bas pour près de la moitié des items – *la connaissance des outils informatiques usuels* (51%), *la familiarisation avec les démarches de la recherche scientifique* (36%), *l'aptitude à travailler en groupe* (36%), *une approche interdisciplinaire et polyvalente* (46%) et *le développement de capacités intellectuelles générales* (81%) – et n'évaluent aucun item mieux que les autres domaines d'études.
- Les **Sciences exactes et naturelles** présentent la moins bonne évaluation de *l'exercice de la communication orale* et évaluent aussi plutôt défavorablement le *savoir-faire recherché professionnellement* (48%) sans exprimer non plus de résultats particulièrement positifs dans aucun autre item.
- Le domaine **Médecine et pharmacie** obtient la meilleure évaluation pour six des onze compétences proposées, et en particulier pour le *savoir-faire recherché professionnellement* (76%). Il ne pêcherait qu'au niveau de *l'exercice de la communication écrite* (37%).
- Les étudiant-e-s en **Sciences techniques** s'estiment mieux formés que les autres à *la connaissance des outils informatiques usuels* et à *l'acquisition d'une qualification dans le domaine étudié* (95%), alors que *l'exercice de la communication écrite* est très faiblement cité (40%).
- Les **Interdisciplinaires et autres** recueillent le meilleur score concernant *l'approche interdisciplinaire et polyvalente* (84%), mais aussi le score le moins élevé pour *une qualification dans le domaine étudié* (78%), et un petit score pour *la mise en pratique des outils théoriques* (54%).
- L'item **un savoir-faire recherché professionnellement** subit donc des variations importantes selon le domaine d'études : on relèvera le contraste quasi caricatural entre le taux de citation en Médecine et pharmacie (76%) et en Sciences humaines et sociales (36%). Aussi, le Droit (54%) et les Sciences économiques (51%) obtiennent un score relativement peu élevé étant donné la vision classique de *formation professionnellement qualifiante* qu'on peut se faire de ces deux domaines d'études.

On n'observe pas de variation statistiquement significative systématique selon le **niveau d'études**. Lorsqu'apparaissent des différences, elles sont généralement à l'avantage des étudiant-e-s en **master**, plus rarement en faveur de ceux en bachelor, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 8-13 : Différences entre étudiant-e-s en **bachelor** et **master** quant à l'évaluation des compétences offertes, par domaine d'études

	Sciences hum. et sociales	Sciences éco.	Droit	Sciences exactes et nat.	Médecine et pharmacie	Sciences tech.	Inter. et autres	Total
Savoir-faire professionnel	+					-	-	48.4%
	(34-43)					(67-55)	(59-36)	
Communication orale		++		+		+		54.8%
		(44-73)		(39-65)		(46-58)		
Communication écrite		+		++		+		57.5%
		(49-62)		(44-61)		(37-48)		
Outils informatiques		-						62.5%
		(70-61)						
Application pratique		+	--				--	62.6%
		(58-69)	(74-57)				(62-35)	
Démarche scientifique						+	+	68.0%
						(56-69)	(70-84)	
Travail en groupe		++	++				+	68.6%
		(63-88)	(33-48)				(69-79)	
Approche polyvalente							+	68.7%
							(79-94)	
Capacités intellectuelles gén.								85.6%
Autonomie		+		+				87.4%
		(88-94)		(83-89)				
Qualification dans domaine			-					89.9%
			(96-90)					

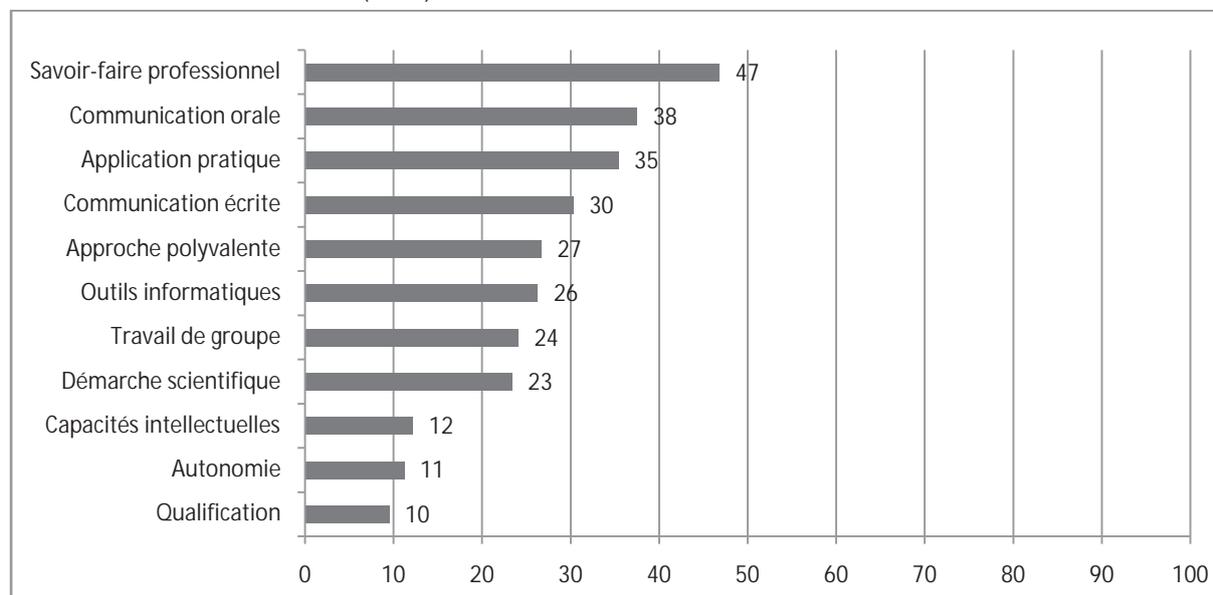
Case vide : absence de différence d'évaluation entre bachelor et master

Case grise : l'évaluation des étudiant-e-s en master est moins bonne que celle des étudiant-e-s en bachelor

Chiffres entre parenthèses : lorsque la différence est significative, les chiffres indiquent les résultats obtenus pour les étudiant-e-s en bachelor-master

8.2.2 Compétences recherchées mais non offertes

Considérons maintenant l'**axe de l'évaluation de la demande** par le biais des compétences que les étudiant-e-s souhaiteraient voir renforcées dans l'offre propre à leur formation.

Graphique 8-14 : Proportion d'étudiant-e-s ayant cité la **compétence considérée comme importante mais pas offerte** au sein de leur formation (en %)

Le classement des compétences offertes par la formation suivie (graphique 8-12) se retrouve ici quasiment inversé, avec quelques changements imputables à la proportion d'étudiant-e-s qui estiment que l'acquisition de cette compétence **n'est pas importante**.

La position dans le classement indique un **manquement** dans la formation et est à mettre en opposition avec les cas où la compétence **est offerte** (que l'acquisition de celle-ci soit désirée ou non) et ceux où la compétence n'est pas offerte mais son acquisition est considérée comme **pas importante**.

Tableau 8-15 : Proportion d'étudiant-e-s très déçus de leur formation, en fonction de leur sentiment que telle ou telle compétence, qu'ils estiment *importante*, ne serait *pas offerte* par leur formation

	Compétence importante mais pas offerte	Autres réponses
Qualification dans le domaine d'études	43%	7%
Capacités intellectuelles générales	26%	9%
Application pratique d'acquis théoriques	18%	8%
Approche interdisciplinaire	18%	9%
Autonomie dans le travail	24%	10%
Connaissances informatiques	15%	10%
Communication écrite	16%	9%
Démarche scientifique	16%	10%
Communication orale	16%	9%
Aptitude à travailler en groupe	18%	9%
Savoir-faire recherché professionnellement	18%	6%

Les étudiant-e-s qui estiment l'une ou l'autre compétence comme *importante mais non-offerte*, sont proportionnellement toujours plus nombreux à être aussi *très déçus* de leur formation. Ainsi, 43% des étudiant-e-s qui estiment que la *qualification dans le domaine d'études* est une compétence *Importante mais pas offerte* par leur formation se disent aussi *très déçus* vis-à-vis de leur formation, contre seul 7% parmi celles et ceux qui ont évalué autrement la place de la *qualification dans le domaine d'études* au sein de leur formation.

Etant donné le caractère systématique de cette relation, nous allons appliquer une régression logistique qui permettra de mettre en évidence les facteurs explicatifs de cette relation.

Tableau 8-16 : Modèle de régression logistique portant sur la propension à considérer l'une ou l'autre compétence comme étant *importante mais non-offerte* par la formation¹¹⁹

	Qualification dans domaine d'études	Capacités intellectuelles générales	Application pratique des acquis théoriques	Approche interdisciplinaire	Autonomie dans le travail	Connaissances informatiques	Communication écrite	Communication orale	Aptitude à travailler en groupe	Démarche scientifique	Savoir-faire recherché prof.
Sc. humaines et soc.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Sc. économiques	-			+		-	++	++	++	++	
Droit	--	++	--	++			++	++	++	++	-
Sc. exactes et naturelles	-		--			-	++	+		+	
Médecine et pharmacie	--		--	--		-	++		--		--
Sciences techniques	--	++					++	+	-	+	--
Interdisciplin. et autres	+			--			++	+			--
EPFL	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
ETHZ		++	++	++			-	-	++		++
UniBE		++	++	++		+		-		-	
UniBS		++	++	++		++	-	-		-	+
UniFR	++	++	+	+		++		-			
UNIGE	++			+		+		-	++	+	
UNIL	++		++	+		++	-	-			
unilu	++		++	-		++		--		-	
UniNE	++			++		++		--			
HSG				--	--	++	--	--	--	--	-
UZH		++	++	++		+	-	-		--	
USI		++		+	++		-	-	--	++	
Bachelor	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Master					-		-	-	-	-	
Femme	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Homme			-			-	-		+		-
Suisse	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Etranger			-	-				-			-

¹¹⁹ « réf. » correspond à la catégorie de référence. L'absence de facteur (+/-) indique qu'il n'y a aucune différence significative avec la catégorie de référence. L'échelle de gradation appliquée est la suivante : coefficient de régression plus petit que 0.500 = « -- » ; coefficient compris entre 0.500 et 0.999 = « - » ; coefficient compris entre 1.000 et 1.499 = « + » ; coefficient égal ou supérieur à 1.500 = « ++ ». Seules les relations statistiquement significatives ont été indiquées.

Les effets systématiques tout d'abord :

- Le **domaine d'études** et l'**Université** sont les variables structurelles les plus déterminantes dans la variabilité de la propension à citer une lacune de formation, alors que les autres variables structurelles sont dans la plupart des cas non-significatives ou avec un effet moindre.
- On note en effet que le **niveau d'études** est la plupart du temps non-significatif (case blanche). Lorsque l'effet est significatif (pour *autonomie dans le travail, communication écrite et orale, aptitude à travailler en groupe*), le fait d'être en master réduit systématiquement la propension à citer une lacune de formation.
- Le **sexe** est sans effet pour la moitié des compétences proposées. Lorsqu'un effet a lieu, les hommes ont moins tendance à exprimer une lacune de formation que les femmes, à l'exception de la compétence *aptitude à travailler en groupe*.
- **Le lieu d'obtention du diplôme secondaire II** a une influence limitée et l'effet est non-significatif pour 6 compétences sur 10. Lorsqu'un effet apparaît, les étudiant-e-s *étranger* ont proportionnellement moins tendance à évoquer une lacune de formation que les *suisse*.

Plus en détail, ajoutons que les effets du **domaine d'études** et de l'**Université** restent complexes, variant à chaque compétence considérée.

- l'Université à un effet important surtout quant à *l'approche interdisciplinaire, les connaissances informatiques et la communication orale*.
- Autant l'Université que le domaine d'études ont un effet quasi nul quant à *l'autonomie dans le travail*.
- Le domaine d'études à un effet particulièrement vaste quant à la *qualification dans le domaine d'études, la communication écrite et orale et le savoir-faire recherché professionnellement*. Pour ce dernier item, le domaine d'études exerce d'ailleurs un effet bien plus fort que l'Université.

Continuons maintenant à détailler l'effet de ces variables structurelles en nous concentrant sur la fréquence d'évocation d'une lacune de formation lors du croisement entre Université et domaine d'études, en commençant par la ventilation en fonction du domaine d'études :

Tableau 8-17 : Compétences considérées comme **importantes mais pas offertes**, par **domaine d'études** (en %)

	Sci. hum. et sociales	Sciences éco.	Droit	Sc. exa. et naturelles	Médecine et pharma.	Sciences techniques	Interdisci. et autres	Moyenne
Qualification dans domaine d'études	14	6	5	8	5	4	21	10
Autonomie	11	9	12	13	10	11	17	11
Capacités intellectuelles	10	12	17	12	15	13	11	12
Démarche scientifique	19	25	40	22	14	27	18	23
Travail en groupe	20	25	46	23	11	17	19	24
Outils informatiques	32	24	30	22	21	14	31	26
Approche polyvalente	24	29	45	27	15	21	13	27
Communication écrite	20	36	35	33	38	41	37	30
Application pratique	44	39	29	28	10	34	44	35
Communication orale	30	40	45	42	27	43	46	38
Savoir-faire professionnel	58	46	43	46	22	31	46	47

Le tableau montre qu'**un savoir-faire recherché professionnellement** demeure ici aussi la compétence (au sens large) qui préoccupe le plus les étudiant-e-s. Les variations significatives au sein des Universités sont déterminées en grande mesure, mais pas exclusivement, par les **domaines d'études** qui les composent.

8.2.3 Intégration de la perspective professionnelle

L'employabilité¹²⁰ est la plus récente des lignes d'action de la réforme de Bologne, rajoutée officiellement en 2007. Le souci de pouvoir transférer les acquis de la formation dans le domaine professionnel est, à un moment ou à un autre, une préoccupation saillante pour une large majorité des étudiant-e-s. Nous allons analyser ici leur perception de l'importance que l'Université et le domaine d'études accordent à leur future insertion professionnelle.

Tableau 8-18 : Perception des étudiant-e-s concernant l'intégration des attentes du monde professionnel dans les cursus

<i>L'université intègre-t-elle les attentes du monde professionnel dans ses cursus d'études ?</i>	%
Oui et c'est important	39%
Oui mais n'est pas important	2%
Non mais elle devrait	32%
Non mais ce n'est pas important	3%
Ne sais pas	24%
Total	100%

24% des répondant-e-s dit *ne pas savoir* répondre à cette question. Cette proportion varie de façon importante en fonction du niveau d'études, avec 26% pour les étudiant-e-s en bachelor et 13% pour ceux en master, plus proches de la fin des études.¹²¹

La quasi-totalité des étudiant-e-s qui ont exprimé un avis, estiment la fonction d'intégration des attentes du monde professionnel comme étant **importante** (93%), que celle-ci soit à leur avis offerte ou non par leur formation. Ils ne sont qu'une poignée d'étudiant-e-s à ne pas juger cette fonction importante.

Tableau 8-19 : Régression logistique concernant la propension à répondre que l'Université intègre les attentes du monde professionnel¹²²

<i>Sc. humaines et sociales</i>	<i>réf.</i>	<i>Bachelor</i>	<i>réf.</i>
Sciences économiques	++	Master	-
Droit	++	Homme	<i>réf.</i>
Sc. exactes et naturelles	++	Femme	-
Médecine et pharmacie	++	Suisse	<i>réf.</i>
Sciences techniques	++	Etranger	+
Interdisciplinaires et autres			
EPFL	<i>réf.</i>		
ETHZ	-		
UniBE	--		
UniBS	--		
UniFR			
UNIGE			
UNIL	-		
unilu			
UniNE			
HSG	++		
UZH	--		
USI			

Pour lire le tableau : La présence d'un « + » face à la modalité considérée signifie que la propension à considérer que l'Université intègre les attentes du monde professionnel est **plus grande** pour cette modalité que pour la modalité de référence. Lorsqu'un « - » est présent face à la modalité considérée, celle-ci montre une **propension moins importante** que la modalité de référence. Une valeur vide indique qu'il n'y a pas de différence avec la modalité de référence. Le doublé (++, --) décrit un effet particulièrement marqué.

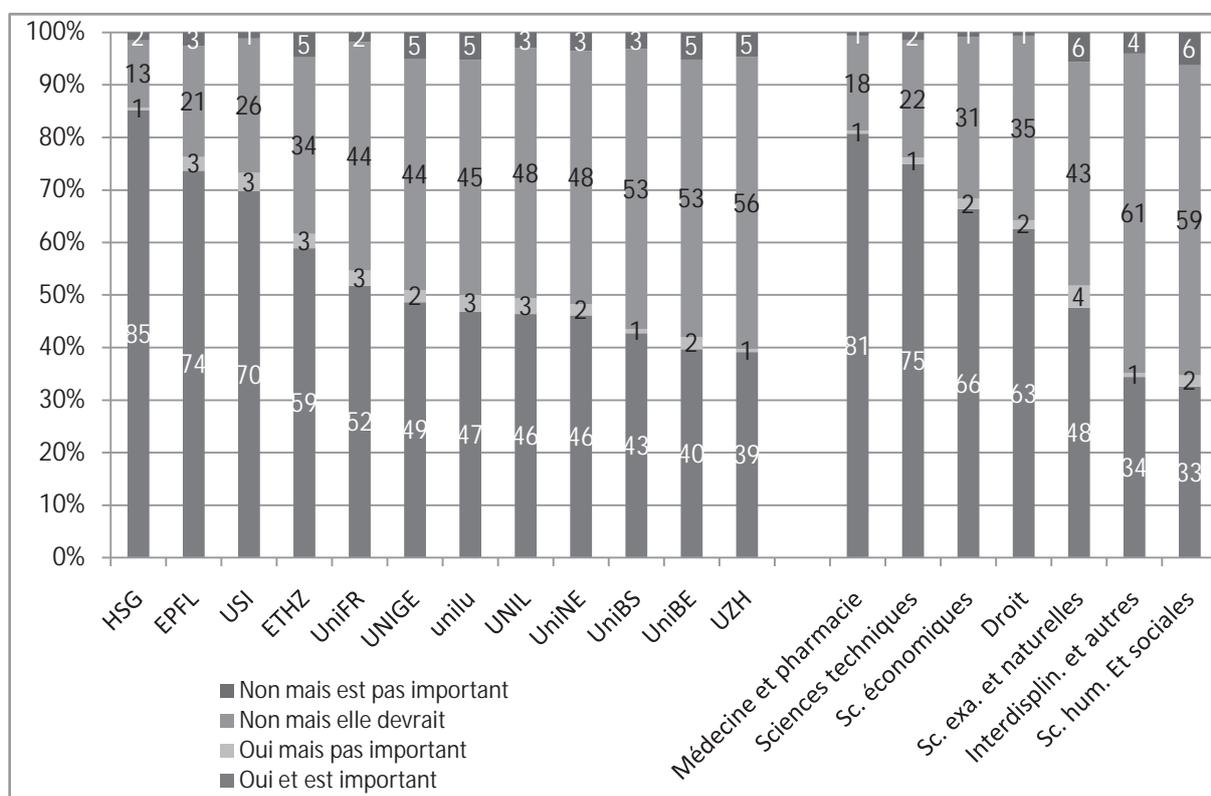
¹²⁰ Le terme d'employabilité fait l'objet de multiples définitions se recoupant plus ou moins. Par exemple le Bologna Follow-up Group donne une définition assez large du terme : « *The ability to gain initial employment, to maintain employment, and to be able move around within the labour market* », cité sur : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/employability.htm>

¹²¹ La majorité des étudiant-e-s poursuivent leurs études jusqu'au master, même si leurs taux varient selon le domaine d'études, cf. chapitre 5 : Parcours académique.

¹²² « *réf.* » correspond à la catégorie de référence. L'absence de facteur (+/-) indique qu'il n'y a aucune différence significative avec la catégorie de référence. L'échelle de gradation appliquée est la suivante : coefficient de régression plus petit que 0.500 = « -- » ; coefficient compris entre 0.500 et 0.999 = « - » ; coefficient compris entre 1.000 et 1.499 = « + » ; coefficient égal ou supérieur à 1.500 = « ++ ». Seules les relations statistiquement significatives ont été indiquées.

- Pour ce qui concerne le **domaine d'études**, on voit que les étudiant-e-s d'Interdisciplinaire & autres se comportent comme celles et ceux de Sciences humaines & sociales. Il ressort également du tableau que les étudiant-e-s de tous les autres domaines d'études ont une évaluation plus positive qu'eux.
- Un ensemble d'universités (EPFL, UniFR, UniGE, unilu, UniNE et USI) ne présente pas de différences notables avec la variable de référence, attestant que les étudiant-e-s de ces Universités ont une tendance à estimer de manière égale la manière dont leur Université intègre les attentes du monde professionnel. On remarquera qu'il s'agit aussi bien d'Universités généralistes que spécialisées, leur point commun étant d'être toutes des universités (au moins en partie pour UniFR) latines. Les Universités alémaniques ont tendances à présenter des évaluations plus basses, à l'exception notable de la HSG, dont les étudiant-e-s sont proportionnellement les plus nombreux en absolu à considérer que leur Université intègre les attentes professionnelles.
- Les étudiant-e-s en **master** ont tendance à être un peu moins positifs dans leur évaluation que les étudiant-e-s en bachelor.
- Les **femmes** ont tendance à être moins positives que les hommes.
- Les **étranger** ont tendance à être légèrement plus positifs que les *suisse*.

Graphique 8-20 : Perception des étudiant-e-s concernant l'intégration des attentes du monde professionnel dans les cursus, en fonction du **domaine d'études** et de l'**Université** (en %)



Près de deux-tiers des étudiant-e-s en **Sciences humaines et sociales** et dans les filières **Interdisciplinaires** ont le sentiment que leur formation n'intègre pas les attentes du monde professionnel. A l'inverse, les étudiant-e-s de **Médecine et pharmacie** sont près de 82% à répondre positivement.

Tableau 8-21 : Perception des étudiant-e-s concernant l'intégration des attentes du monde professionnel dans les cursus, en fonction de l'**ancienneté** dans le cursus

	Oui et est important	Non mais elle devrait
2003 et avant	42%	53%
2004	46%	48%
2005	48%	44%
2006	50%	44%
2007+2008	60%	35%
Total	52%	43%

L'ancienneté dans le cursus d'études joue aussi un rôle dans cette évaluation : plus l'étudiant-e est *ancien*, plus il aura tendance à estimer que *son* Université ne prend pas assez en compte les attentes du monde professionnel, tous domaines d'études confondus.

La préoccupation quant aux débouchés professionnels à l'issue des études supérieures n'est pas nouvelle et la réforme de Bologne a voulu intégrer davantage d'interfaces entre le monde professionnel et l'Université, que ce soit en intégrant les milieux professionnels dans la conception des programmes, en mettant des informations ou en instituant des centres de conseils à disposition des étudiant-e-s, ou encore en valorisant le statut du stage professionnel en cours d'études. Cette dernière dimension a été intégrée à l'enquête.

Tableau 8-22 : Proportion d'étudiant-e-s déclarant que l'Université intègre les attentes du monde professionnel au sein du cursus, en fonction du statut du stage dans la filière

	Obligatoire	Fortement conseillé	Souhaité, sans plus	Pas intégré	Négligé	Total
L'Université intègre les attentes du monde professionnel	62%	62%	55%	44%	30%	54%

L'analyse des données montre que la manière dont le *stage professionnel* est considéré au sein de la filière *influence* grandement la perception de l'étudiant-e de la *prise en compte des attentes professionnelles au sein du cursus*, tout comme de l'offre par la formation d'un *savoir-faire recherché professionnellement*.

Plus le stage est vu comme faisant partie intégrante de la formation, plus les étudiant-e-s évaluent positivement la prise en compte des attentes professionnelles dans le cursus d'études. Les étudiant-e-s ayant **déjà** effectué un stage présentent une évaluation encore un peu plus positive, que ceux qui n'ont pas fait de stage, globalement 57% contre 51%.

Les étudiant-e-s valident également plus positivement la transmission d'un *savoir-faire recherché professionnellement* quand le stage est bien intégré dans le cursus d'études. On voit dans le tableau ci-dessous comment la proportion d'étudiant-e-s citant qu'un *savoir-faire recherché professionnellement* est *important mais non-offert* par la formation, baisse lorsque le stage est intégré au cursus de formation.

Tableau 8-23 : Proportion d'étudiant-e-s déclarant qu'un savoir-faire recherché professionnellement est important mais pas intégré par la formation, en fonction du statut du stage dans la formation

	Obligatoire	Fortement conseillé	Souhaité, sans plus	Pas intégré	Négligé	Total
Un savoir-faire recherché professionnellement n'est pas transmis	38%	47%	46%	54%	69%	47%

Enfin, la **réalisation d'un stage** renforce l'effet positif sur l'évaluation des étudiant-e-s quant à la prise en compte par la filière d'un *savoir-faire recherché professionnellement*, quel que soit le statut du stage au sein de la formation.

Résumé : Acquis de formation (*learning outcomes*) et compétences

Le chapitre 8 interroge les étudiant-e-s sur leur perception de la manière dont les objectifs de formation leurs sont communiqués, s'ils considèrent que ceux-ci sont atteints et quelles sont les compétences qu'ils considèrent pouvoir acquérir dans le cadre de leur formation.

La **communication des objectifs d'enseignement** semble pratique courante dans les Universités suisses, puisque 76% des répondant-e-s déclarent que les objectifs sont communiqués *lors de la présentation des enseignements par le professeur* et 71% que ceux-ci figurent *dans le catalogue papier ou la présentation internet des cours* (tableau 8-1). La présentation des objectifs *lors des différentes séances d'enseignement* est un peu moins répandue, bien que mentionnée par 53% des répondant-e-s. Des variations apparaissent selon l'Université (graphique 8-2) et le domaine d'études (graphique 8-3).

80% des répondant-e-s estiment que les objectifs communiqués sont *toujours* ou *souvent atteints*, et 1% qu'ils ne sont que *rarement* ou *jamais* atteints (tableau 8-4). L'évaluation de l'atteinte des objectifs varie selon l'Université et, dans une moindre mesure, le domaine d'études : le taux d'étudiant-e-s qui jugent que les objectifs sont *toujours* ou *souvent* atteints est relativement plus élevé parmi les immatriculé-e-s à l'EPFL et à la HSG (89%), les inscrit-e-s en Sciences économiques et en Sciences exactes et naturelles (85% - graphique 8-5).

En ce qui concerne le **type** des objectifs d'enseignement qui leur sont communiqués, les étudiant-e-s déclarent à 49% qu'il s'agit plutôt de **connaissances** (savoir), à 4% qu'il s'agit plutôt de **compétences** (savoir-faire), et à 46% qu'il s'agit autant des **connaissances que des compétences** (tableau 8-6). Les Sciences techniques constituent le seul domaine d'études dont la plus grande partie des étudiant-e-s cite *autant les connaissances que les compétences* (59%). En ce qui concerne les Universités, cet item est cité par 55% à 66% des étudiant-e-s de la HSG, de l'USI, de l'EPFL, de l'ETHZ et de l'unilu (graphique 8-7).

Environ 55% des répondant-e-s sont d'avis que la pratique de communiquer les objectifs d'enseignement est **nécessaire** et **utile**, 5% d'entre eux estiment que *c'est inutile parce que cela ne peut pas apporter grand-chose* et 4% que *c'est inutile parce que les enseignants n'en tiennent pas compte* (tableau 8-8). L'opinion exprimée sur la pratique et l'utilité de communiquer les objectifs d'enseignement varie selon le domaine d'études (graphique 8-9) et l'Université (tableau 8-10).

Chacune des 11 **compétences génériques** soumises à l'évaluation est considérée comme étant **offerte** dans le cursus par au moins la moitié des répondant-e-s. La *qualification dans le domaine étudié* obtient le score le plus élevé (90%), suivie de près par *l'exercice d'une certaine autonomie dans le travail personnel* (88%) et *le développement de capacités intellectuelle générales* (86%). *Un savoir-faire recherché professionnellement* atteint pour sa part tout juste le 50% de citations (graphique 8-11). La présentation des résultats par **domaine d'études** fait apparaître de grandes différences dans l'évaluation des compétences offertes (tableau 8-12).

Les résultats relatifs aux compétences jugées **importantes mais non-offertes** mettent en lumière ce que les étudiant-e-s estiment comme des lacunes de la formation. Notons à ce propos la relation existante entre la mention de lacunes et une évaluation globalement plus négative de la formation suivie (tableau 8-15).

Les compétences jugées par les étudiant-e-s comme étant importantes mais non offertes présentent un classement inversé par rapport à celui relatif aux compétences *offertes par la formation* (graphique 8-14). Le recours à une régression logistique met en évidence que le domaine d'études et l'Université sont les variables les plus influentes pour déterminer la propension à citer une lacune parmi les compétences offertes (tableau 8-16).

71% des étudiant-e-s jugent qu'**il est important que l'université intègre les attentes du monde professionnel** dans ses cursus, mais seuls 41% d'entre eux estiment que c'est ce que fait leur Université. 5% des répondant-e-s jugent que cette intégration n'est *pas importante*, et 24% *ne savent pas* (tableau 8-18).

L'évaluation la plus basse (35%) en ce qui concerne l'**intégration des attentes du monde professionnel dans les cursus** est celle des étudiant-e-s en Sciences humaines et sociales et dans les domaines Interdisciplinaires, alors que la plus élevée (82%) est le fait des étudiant-e-s en Médecine et pharmacie. Des variations importantes apparaissent aussi selon l'Université (graphique 8-20) et selon l'ancienneté dans le cursus. En effet, plus l'étudiant-e est ancien dans le cursus (donc, plus il se rapproche normalement de la fin de ses études), plus il aura tendance à estimer que son Université ne prend pas assez en compte les attentes du monde professionnel (tableau 8-21).

Une corrélation existe entre l'évaluation par les étudiant-e-s de l'intégration des attentes du monde professionnel par l'Université et celle de la place réservée au **stage** dans leur cursus (tableau 8-22). En parallèle, on relève que les étudiant-e-s qui ont déjà réalisé un stage ont tendance à évaluer plus positivement l'intégration dans leur domaine d'études d'un *savoir-faire recherché professionnellement*, quel que soit par ailleurs le statut attribué au stage au sein de leur cursus.

Resümee: Lernergebnisse (*Learning Outcomes*) und Kompetenzen

Kapitel 8 thematisiert die Befragung der Studierenden nach ihrer Wahrnehmung der Art, wie ihnen die Lernziele kommuniziert werden, ob sie diese jeweils als erreicht betrachten und welche Kompetenzen sie im Rahmen ihrer Ausbildung zu erwerben meinen.

An den schweizerischen Universitäten scheint es üblich zu sein, über die **Lernziele der Lehrveranstaltungen zu informieren**. 76% der Befragten geben an, dass die Lernziele *anlässlich der Übersicht über die Veranstaltung durch die Professoren vermittelt werden*, und 71% erwähnen, diese im *Vorlesungsverzeichnis (Papierversion oder Internet)* vorzufinden (Abbildung 8-1). Die Vermittlung der Lernziele *während der Lehrveranstaltungen* ist etwas weniger verbreitet (53%). Unterschiede ergeben sich je nach Universität (Grafik 8-2) und Studienbereich (Grafik 8-3).

80% der Befragten sind der Ansicht, dass die Lernziele *immer* oder *oft erreicht* werden, während 1% *selten* oder *nie* angibt (Abbildung 8-4). Die Beurteilung, ob Lernziele erreicht werden oder nicht, hängt von der Universität und in etwas geringerem Mass vom Studienbereich ab: an der EPFL und an der HSG (89%) sowie in den Wirtschafts-, den Exakten- und Naturwissenschaften (85%) ist ein höherer Prozentsatz Studierender, die meinen, Lernziele würden *immer* oder *oft* erreicht (Grafik 8-5).

Zur Art der **kommunizierten Lernziele** geben 49% der Befragten an, es handle sich eher um **Kenntnisse** (Wissen), 4% meinen, es handle sich eher um **Kompetenzen** (Fähigkeiten) und 46% der Studierenden sind der Ansicht, es handle sich sowohl um **Kenntnisse als auch um Kompetenzen** (Abbildung 8-6). Die technischen Wissenschaften sind der einzige Studienbereich, in dem eine Mehrheit der Studierenden (59%) Letzteres vertritt. Nach Universitäten betrachtet, nennen 55–66% der Studierenden der HSG, USI, EPFL, ETHZ und der unilu dieses Item (Grafik 8-7).

55% der Befragten sind der Ansicht, es sei **notwendig** und **nützlich**, die Lernziele zu kommunizieren, während 5% der Befragten es für *unnötig* halten, *weil kein grosser Nutzen daraus resultiert*. 4% argumentieren, *die Dozierenden würden die Lernziele sowieso nicht berücksichtigen* (Abbildung 8-8). Die geäusserten Meinungen zu der Praxis und dem Nutzen der Kommunikation von Lernzielen variieren je nach Studienbereich (Grafik 8-9) und Universität (Abbildung 8-10).

Alle elf **generischen Kompetenzen**, nach denen gefragt wurde, werden nach Ansicht von mindestens der Hälfte der Befragten in den Studiengängen **angeboten**. An der Spitze steht die *Qualifizierung im Fachgebiet* (90%), gefolgt von *selbstständigem Arbeiten* (88%) und *allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten* (86%). Das Item *berufsbezogenes Know-How* erreicht gerade die Rate von 50% der Antworten (Grafik 8-11). Grosse Unterschiede in der Beurteilung der Kompetenzen ergeben sich je nach **Studienbereich** (Abbildung 8-12).

Die Resultate bezüglich der Kompetenzen, die als **wichtig erachtet, aber nicht angeboten** werden, zeigen auf, wo die Studierenden die Mängel ihres Studiums orten. Ein Zusammenhang besteht zwischen der Erwähnung der Mängel und einer allgemein eher negativen Beurteilung des Studiums (Abbildung 8-15).

Die Kompetenzen, die von den Studierenden als *wichtig erachtet*, die aber *nicht angeboten* werden, stehen in der Klassifizierung in umgekehrter Reihenfolge zu den *angebotenen Kompetenzen* (Grafik 8-14). Gemäss logistischer Regression üben die Variablen Studienbereich und Universität den grössten Einfluss auf die Quote der Erwähnung von Mängeln bei den angebotenen Kompetenzen aus (Abbildung 8-16).

71% der Studierenden **finden es wichtig, dass die Universitäten die Erwartungen der Arbeitswelt in die Studienprogramme integrieren**, allerdings sind nur 41% der Ansicht, dies werde von ihrer Universität gemacht. 5% der Befragten beurteilen diese Integration als *unwichtig* und 24% haben *keine Meinung* (Abbildung 8-18).

Studierende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie den Interdisziplinären Studiengängen stufen die **Integration der Erwartungen der Arbeitswelt in den Studienprogrammen** am tiefsten ein (35%), während Medizin- und Pharmaziestudierende sie am höchsten bewerten (82%). Wichtige Unterschiede der Resultate ergeben sich je nach Universität (Grafik 8-20) und je nach Zeitpunkt des Studienbeginns. Tendenziell ist festzustellen, dass je länger sich die Studierenden im Studium befinden (je mehr sie sich in der Regel dem Abschluss ihres Studiums nähern), desto mehr geben sie an, ihre Universität berücksichtige die Integration der Erwartungen der Arbeitswelt nicht genügend (Abbildung 8-21).

Ein direkter Zusammenhang besteht zwischen den Angaben der Studierenden, ob aus ihrer Sicht die Universität die Erwartungen der Arbeitswelt integriere und welcher Stellenwert dem **Praktikum** im Studiengang eingeräumt wird (Abbildung 8-22). Es zeigt sich auch, dass Studierende, die bereits ein Praktikum absolviert haben, tendenziell den Einbezug von *berufsbezogenem Know-how* in ihren Studiengang positiver bewerten, unabhängig vom Stellenwert des Praktikums in ihrem Studiengang.

Commentaire sur Acquis de formation (*learning outcomes*) et compétences

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS :

Privilégier la formulation d'objectifs en termes de compétences plutôt que de contenu

Les résultats présentés dans ce chapitre sont au premier abord très satisfaisants puisque trois-quarts des répondant-e-s déclarent qu'on leur communique *toujours* ou *souvent* les objectifs des enseignements qu'ils suivent. En y regardant de plus près, il semble que la réalité soit moins idyllique, puisque les réponses faites par les étudiant-e-s indiquent clairement que les objectifs communiqués concernent principalement les connaissances acquises plutôt que les compétences développées. Il est à craindre qu'actuellement les objectifs se résument avant tout à des indications sur la matière ou le contenu du cours ou du module et sont loin d'être l'énoncé des compétences qu'auront acquises les étudiant-e-s à la fin du processus d'apprentissage.

Le constat qui s'impose est que le changement de paradigme au niveau de l'enseignement tel qu'il est prévu dans le nouveau système d'études n'est pas encore pleinement réalisé. Les aspects fondamentaux, soit l'orientation sur l'apprentissage et sur les acquis de formation (*learning outcomes*), doivent encore être concrétisés au niveau des programmes et des modules/unités d'enseignement. Il faut impérativement que cette nouvelle culture soit développée au sein des hautes écoles et touche tant les membres du corps enseignant que les responsables des programmes, afin qu'une communication claire et détaillée des objectifs et des critères d'évaluation devienne une réalité.

Intégrer la vérification de l'atteinte des objectifs et la capacité des procédures d'évaluation à le vérifier dans l'assurance qualité interne

L'énoncé des compétences acquises par l'étudiant-e va de pair avec le développement de critères et de procédures d'évaluation appropriés. Afin de vérifier l'acquisition des compétences visées et l'adéquation des procédures utilisées pour les évaluer, il paraît indispensable de développer des procédures d'assurance qualité interne, par exemple sous la forme de questionnaires régulièrement remplis par les étudiant-e-s durant et après la période des cours.

Diversifier les canaux de communication

La communication par l'enseignant-e des objectifs d'enseignement est une pratique à conserver et à développer, mais elle ne remplace pas d'autres canaux d'information accessibles à toute personne intéressée extérieure à la haute école. Il faut souligner l'importance du catalogue de cours – surtout dans sa version on-line – qui doit être régulièrement mis à jour et contenir des informations détaillées tant sur la dotation en crédits ECTS que sur les *learning outcomes* des programmes, modules ou unités d'enseignement. C'est en effet une source d'informations indispensable, par exemple dans le cas de la mobilité : pour les étudiant-e-s préparant leur séjour ou pour le personnel administratif des hautes écoles en charge de la reconnaissance. Les divers canaux d'information existant actuellement sont donc complémentaires et doivent être développés en conséquence, puisqu'ils ne répondent pas aux mêmes besoins et ne touchent pas le même public.

Identifier et communiquer clairement les compétences acquises

Les résultats mitigés de l'évaluation de l'acquisition d'un savoir-faire recherché professionnellement s'expliquent peut-être plus par la difficulté qu'ont les étudiant-e-s à faire le lien entre compétences académiques et compétences recherchées sur le marché de l'emploi, que par des lacunes fondamentales dans les cursus offerts par les hautes écoles suisses. C'est surtout dans les domaines d'études considérés comme « peu professionnalisants », tels que les Sciences humaines et sociales, que l'on trouve une majorité d'étudiant-e-s n'identifiant par les compétences acquises durant leur formation comme transférables au monde professionnel. Cela ne signifie naturellement pas que ces formations n'ouvrent pas ou que peu de perspectives professionnelles, mais plutôt que la transposition des compétences acquises au monde professionnel reste floue. Avec l'introduction des nouveaux programmes et des nouvelles qualifications (bachelor, master), il est d'autant plus nécessaire de développer ou de renforcer l'information sur les profils des formations et les compétences acquises, tant à l'intention des diplômé-e-s qu'à celle des futurs employeurs.

Kommentar zu Lernergebnisse (*Learning Outcomes*) und Kompetenzen

Gemeinsamer Kommentar des VSS-UNES und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Stärkere Gewichtung der Kompetenzen beim Formulieren der Lernziele

Die Resultate in diesem Kapitel sind auf den ersten Blick sehr zufriedenstellend, da drei Viertel der Befragten angeben, ihnen würden die Lernziele immer oder oft kommuniziert. Bei näherer Betrachtung sieht die Realität weniger gut aus: die Antworten der Studierenden weisen klar darauf hin, dass sich die kommunizierten Lernziele hauptsächlich auf erworbene Kenntnisse und nicht auf die entwickelten Kompetenzen beziehen. Es ist zu befürchten, dass sich zurzeit die Lernziele auf das Thema oder den Inhalt der Lehrveranstaltungen beschränken und man weit davon entfernt ist, die Kompetenzen zu formulieren, die sich die Studierenden bis am Ende einer Lernphase angeeignet haben werden.

Daraus ist zu schliessen, dass sich der Paradigmenwechsel auf der Ebene der Lehre noch nicht ganz vollzogen hat. Grundlegende Aspekte, wie z.B. die Ausrichtung auf die Lernenden und die Lernergebnisse (*Learning Outcomes*), müssen innerhalb der Studienprogramme und Module noch konkretisiert werden. Dieser Kulturwandel muss sich unbedingt innerhalb der Hochschulen entwickeln und neben den Lehrbeauftragten auch die Programmverantwortlichen einbeziehen. Erst dann können Ziele und Kriterien der Evaluationen klar und detailliert kommuniziert werden.

Die Überprüfung der Lernziele mit einbeziehen und die Evaluationsverfahren benutzen, um diese im Rahmen der internen Qualitätssicherung zu verifizieren

Die Formulierung der von Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen geht Hand in Hand mit der Entwicklung entsprechender Prüfkriterien und -verfahren. Um den Erwerb der angestrebten Kompetenzen und die Angemessenheit der Leistungskontrollen zu überprüfen, scheint es unabdingbar zu sein, interne Qualitätssicherungsverfahren zu entwickeln. Ein solches kann beispielsweise darin bestehen, dass Studierende regelmässig während und nach den Lehrveranstaltungen Fragebogen ausfüllen.

Kommunikationskanäle diversifizieren

Die Kommunizierung von Lernzielen durch die Lehrperson sollte beibehalten und weiter entwickelt werden. Sie ersetzt aber nicht andere Informationsquellen, die ausserhalb der jeweiligen Hochschule zugänglich sind. Das Vorlesungsverzeichnis – vor allem in der Online-Version – ist von äusserster Wichtigkeit. Es sollte regelmässig aktualisiert werden und detaillierte Informationen bezüglich der Creditvergabe pro Veranstaltung oder bezüglich *Learning Outcomes* der Programme und Lehrveranstaltungen bereitstellen. Es ist nicht zuletzt im Rahmen der Mobilität: eine notwendige Informationsquelle für Studierende, die den Aufenthalt vorbereiten, oder für die Verantwortlichen für Anerkennung an den Hochschulen. Die unterschiedlichen Informationsquellen, die zurzeit abrufbar sind, ergänzen sich und müssen dementsprechend weiterentwickelt werden, da sie nicht die gleichen Bedürfnisse abdecken und nicht dasselbe Publikum ansprechen.

Lernergebnisse sollen klar identifiziert und kommuniziert werden

Die gemischten Reaktionen auf die Frage, ob ein Know-how, das im Berufsalltag gefragt wird, während des Studiums erworben werde, lassen sich vielleicht eher mit der Mühe der Studierenden erklären, akademisch erworbene Kompetenzen und vom Arbeitsmarkt geforderte Kompetenzen zu verknüpfen, als mit fundamentalen Lücken in der Lehre an den jeweiligen schweizerischen Hochschulen. Vor allem in wenig „berufsqualifizierenden“ Bereichen, wie den Geistes- und Sozialwissenschaften, findet sich unter den Studierenden eine Mehrheit, die im Studium erworbene Kompetenzen nicht für in die Arbeitswelt übertragbar hält. Natürlich bedeutet dies nicht, dass die Ausbildungen keine oder wenig Berufsperspektiven anbieten, jedoch ist die Mitnahme der in der Wissenschaft erworbenen Kompetenzen in die Arbeitswelt noch unklar. Mit der Einführung der neuen Programme und der neuen Qualifikationen (Bachelor, Master) wird es darum umso wichtiger, die Information über Ausbildungsprofile und erworbene Kompetenzen sowohl für Absolventen, als auch für zukünftige Arbeitnehmer, zu entwickeln oder zu verstärken.

9. L'information

L'information est au cœur de la réforme de Bologne et de l'ECTS. Seules des informations complètes sur une institution et son offre de formation, sous la forme d'un catalogue de cours par exemple, assurent la compréhension, la comparabilité et la transparence des filières d'études. Le document européen de référence pour l'utilisation de l'ECTS – *ECTS Users' Guide*¹²³ – prévoit que le catalogue de cours fournisse toute information utile aux étudiant-e-s, qu'ils soient mobiles ou locaux, au personnel académique et administratif, ainsi qu'à tout autre intéressé. Ces informations doivent être régulièrement mises à jour et disponibles sur le site web de l'institution dans la langue locale et en anglais. Des domaines très divers doivent être couverts en dehors des informations directement liées aux programmes d'études (profil de programme, conditions d'admission, diplôme délivré, liste et objectifs des cours, etc.), comme par exemple le coût de la vie, les possibilités d'hébergement, les assurances, l'offre d'activités de loisir et tout autre information relative à la vie étudiante en général.

Le but d'un système d'information performant est non seulement de servir d'outil pour atteindre des objectifs spécifiques fixés par la réforme de Bologne, tels que faciliter la mobilité ou la reconnaissance des prestations antérieures, mais surtout d'informer les étudiant-e-s pour les aider dans le choix de leur formation et, de manière plus générale, pour faciliter le bon déroulement de leurs études. Par conséquent, le système d'information doit aussi permettre à l'étudiant-e d'être au courant de la progression de ses études, de s'informer sur les carrières possibles après l'université, etc.

Nous allons, dans ce chapitre, nous pencher sur les informations mises à disposition des étudiant-e-s par les universités : leurs types, les canaux de diffusion utilisés, la fréquence et la manière dont les étudiant-e-s reçoivent/cherchent ces informations et surtout comment ils les évaluent.

¹²³ Disponible sur www.ects.ch

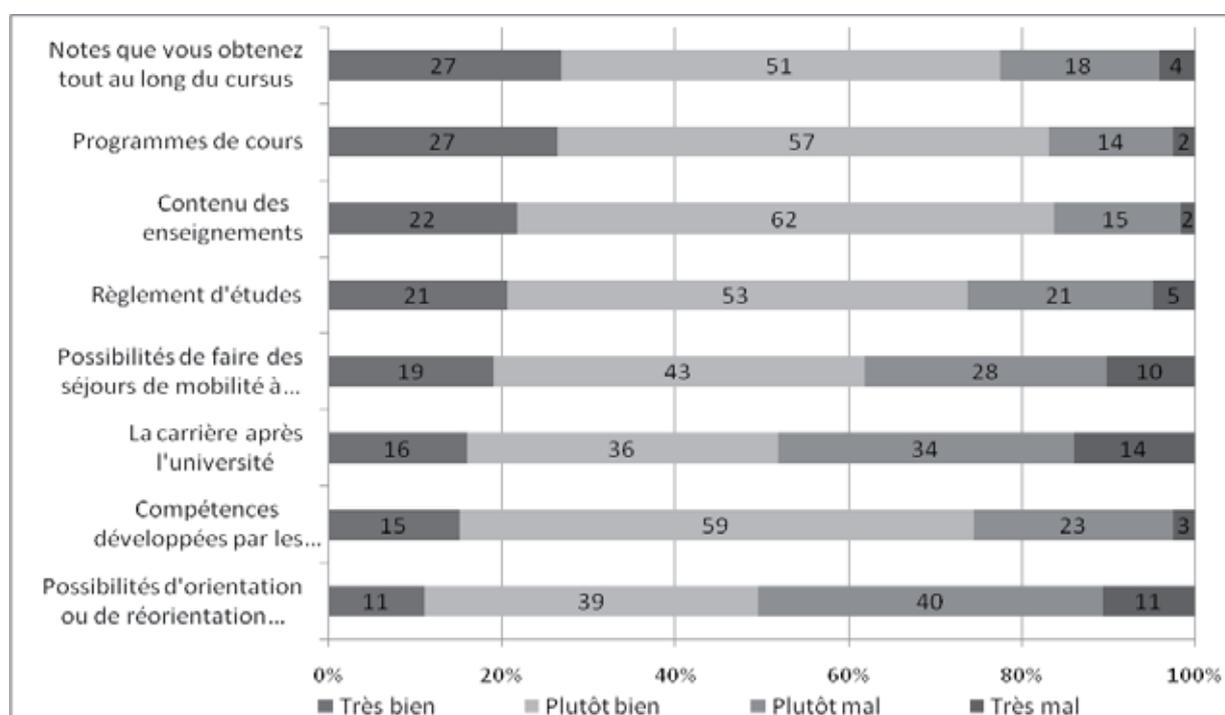
9.1 Évaluation de la qualité de l'information reçue

Entamons ce tour d'horizon des questions d'information par l'évaluation globale qu'en font les étudiant-e-s dans un certain nombre de domaines :

- *le règlement d'études*
- *les programmes de cours*
- *le contenu des enseignements*
- *les compétences développées par les enseignements*
- *les notes que vous obtenez tout au long du cursus*
- *les possibilités d'orientation ou de réorientation académique*
- *les possibilités de faire des séjours de mobilité à l'étranger*
- *la carrière après l'Université*

Dans le graphique ci-dessous, ces items ont été classés en fonction de la réponse *très bien* à la question « *Comment considérez-vous que votre université vous informe ?* ».

Graphique 9-1 : Evaluation de l'information fournie par l'Université dans divers domaines (en %)



La première constatation qui ressort de la lecture de ce graphique est le niveau élevé de satisfaction. L'information concernant les trois domaines les mieux évalués (sur les *notes obtenues*, sur les *programmes de cours*, sur le *contenu des enseignements*) est notée positivement (réponse *très bien* ou *plutôt bien*) par plus de trois étudiant-e-s sur quatre. Les informations sur le *règlement d'études* et sur les *compétences développées par les enseignements* recueillent plus de 70% d'évaluation positive. Ce taux passe à 62% pour les informations à propos des *possibilités de mobilité*. Les informations concernant les trajectoires des étudiant-e-s (qu'elles concernent l'orientation, la réorientation ou la *carrière après l'université*) sont celles qui récoltent le moins d'avis favorables (aux alentours des 50%).

Plutôt que de présenter des tableaux passant en revue le croisement de chaque variable explicative avec ces réponses, nous avons mis ensemble ces facteurs dans un même modèle. Ce sont les résultats de ces huit régressions (une par domaine d'information) qui sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9-2 : Coefficients des régressions logistiques mesurant l'influence des modalités des diverses variables sur le fait de répondre *très bien* ou *plutôt bien* à la question : « Comment considérez-vous que votre université vous informe ? » (« réf. » indique la variable de référence)

	Règlement d'études	Programme des cours	Contenu des enseignements	Compétences	Notes obtenues	Possibilités orientation académique	Possibilités séjours de mobilité	Carrière après uni
Homme	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Femme	+		+++			--		-
Sc. exactes et naturelles	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Sciences humaines et soc.			+		-	-	+	
Sciences économiques			+			+	+++	+++
Droit			+++	++	-		+++	+++
Médecine et pharmacie	+	++	++	+++				+++
Sciences techniques	--							
Interdisciplinaire et autres		-						--
Master	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Bachelor		---			-			++
Suisse	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Etranger	+++			++		++		++
UZH	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
EPFL	+	+++	+++		+		+++	+
ETHZ	+++	+++	+++			++	+++	+++
HSG	+++	+++	+++	+++		+++	+++	+++
unilu	++	++	++	++			+++	
Uni BS	++	++	+++					
UniFR	---			-	+	-	+++	
UNIGE	---			---		--		-
UNIL	---	++		---		--		---
UniNE	-			--		-	+++	--
UniBE	-						+++	
USI		++	++		+			+

Note pour la lecture du tableau: nous avons repris les coefficients des régressions logistiques qui sont associés à un effet significatif. **Trois nuances de gris permettent de repérer trois seuils de significativité** : très gris pour le seuil de .001, moyennement gris pour le seuil de .01 et faiblement gris pour le seuil de .05. La case **blanche** indique qu'il n'y a pas là de différence statistiquement significative avec le groupe de référence (qui est partout en blanc). A chaque seuil, correspond le nombre de symbole(s) inséré(s) dans chaque cellule (seuil de .001 : « +++ » ou « --- » ; seuil de .01 : « ++ » ou « -- » ; seuil de .05 : « + » ou « - »). Chaque colonne représente une régression logistique. Quand le coefficient est positif, cela signifie que les étudiant-e-s **évaluent plus positivement** le domaine d'information que ceux de la catégorie de référence. Quand il est négatif, cela signifie que les étudiant-e-s **évaluent moins positivement**. **Par exemple**, en ce qui concerne le *règlement d'études*, les étudiant-e-s en Médecine et pharmacie évaluent l'information reçue significativement plus positivement que les étudiant-e-s en Sciences exactes et naturelles (catégorie de référence pour le domaine d'études) ou les étudiant-e-s de l'UNIGE et de l'UNIL évaluent cette information significativement moins positivement que ceux de l'UZH (catégorie de référence pour l'université d'appartenance). En ce qui concerne les informations sur le *programme des cours*, on constate que les étudiant-e-s de bachelor les évaluent significativement moins positivement que leurs collègues de master (catégorie de référence pour le niveau d'études). Il faut noter également que les catégories de référence pour les variables non-dichotomiques (à savoir le domaine d'études et l'Université d'appartenance) ont été choisies parce qu'elles constituaient les catégories les plus proches de la moyenne sur l'ensemble des réponses aux huit questions.

Le tableau montre au premier coup d'œil que l'effet de l'Université d'appartenance (**plus de gris foncé**) est plus important que celui du domaine d'études (**plus de blanc et de gris clair**) — à l'exception de l'information sur *la carrière après l'université* — sur la façon dont les étudiant-e-s évaluent l'information dispensée.¹²⁴ C'est d'assez loin l'effet le plus important sur l'évaluation de la façon dont l'Université informe les étudiant-e-s. Le **sexe** de l'étudiant-e semble avoir peu d'influence (« toutes choses étant égales par ailleurs »), les femmes se considérant mieux informées sur le règlement d'études et le contenu des enseignements alors que les hommes se sentent mieux informés en ce qui concerne les *possibilités de (ré)orientation académique* et la *carrière après l'université*. Le **niveau d'études** n'a pas non plus un effet généralisé. On voit que les étudiant-e-s de master se considèrent mieux informés sur les *programmes de cours* alors que les étudiant-e-s de bachelor évaluent mieux l'information concernant la *carrière après l'université*. Généralement, les **étranger** considèrent plus positivement que les *suisse* la manière dont les universités informent leurs étudiant-e-s.

En ce qui concerne l'information sur la *carrière après l'université*, l'effet du domaine d'études est particulièrement important : les étudiant-e-s en Médecine et pharmacie et en Droit se considèrent comme bien mieux informés que la moyenne, alors que les personnes menant des études Interdisciplinaires sont clairement les plus critiques vis-à-vis de la qualité de ces informations.

9.2 Modalités de la recherche d'information sur la formation

Après l'évaluation de la part des étudiant-e-s de la qualité de l'information, nous nous sommes penchés sur leurs façons de la chercher. Dans ce sous-chapitre, il est question de la fréquence de recherche de l'information, des sources, des canaux et nous verrons dans quelle mesure les étudiant-e-s interrogés estiment avoir trouvé les éléments recherchés. L'information dont il sera question ici n'est pas détaillée par domaine. Nous nous limiterons à la recherche d'information sur la formation de manière globale.

9.2.1 Fréquence de la recherche d'information sur la formation

Regardons d'abord la fréquence à laquelle les étudiant-e-s recherchent des informations sur la formation suivie. Ce premier tableau nous donne la distribution brute des réponses à cette question. Il montre que la recherche d'information est le fait de quasiment tous les étudiant-e-s qui ont répondu à notre questionnaire : 40% d'entre eux déclarent en chercher *très souvent* ou *assez souvent* et seul un étudiant-e sur cent dit n'avoir jamais cherché des informations sur sa formation.

Tableau 9-3 : Fréquence de la recherche d'information sur la formation suivie

	n	%
Très souvent	336	6.8
Assez souvent	1638	33.2
Parfois	2186	44.3
Rarement	722	14.6
Jamais	49	1.0
Total	4931	100

La fréquence de la recherche d'information est liée à la **perception que les étudiant-e-s ont de la qualité de l'information fournie par leur université**.

Ainsi, ceux qui déclarent rechercher le plus souvent des informations...

... donnent le plus souvent l'appréciation *très bien* ;

... apprécient le plus fréquemment *plutôt mal* et *très mal* et

... occupent le moins souvent la position modale (disant que l'université informe *plutôt bien*).

Les données montrent une double relation entre la recherche d'information et la satisfaction qui lui est liée. Pour une partie des étudiant-e-s, la recherche fréquente d'informations est corrélée avec une plus grande satisfaction de la manière dont ils sont informés (« plus on recherche l'information, mieux

¹²⁴ Lorsqu'on se contente d'établir un tableau croisant le domaine d'études et l'évaluation de la qualité de l'information, on repère un effet de ce domaine d'études, alors que, cette influence provient en réalité de la différence entre Universités.

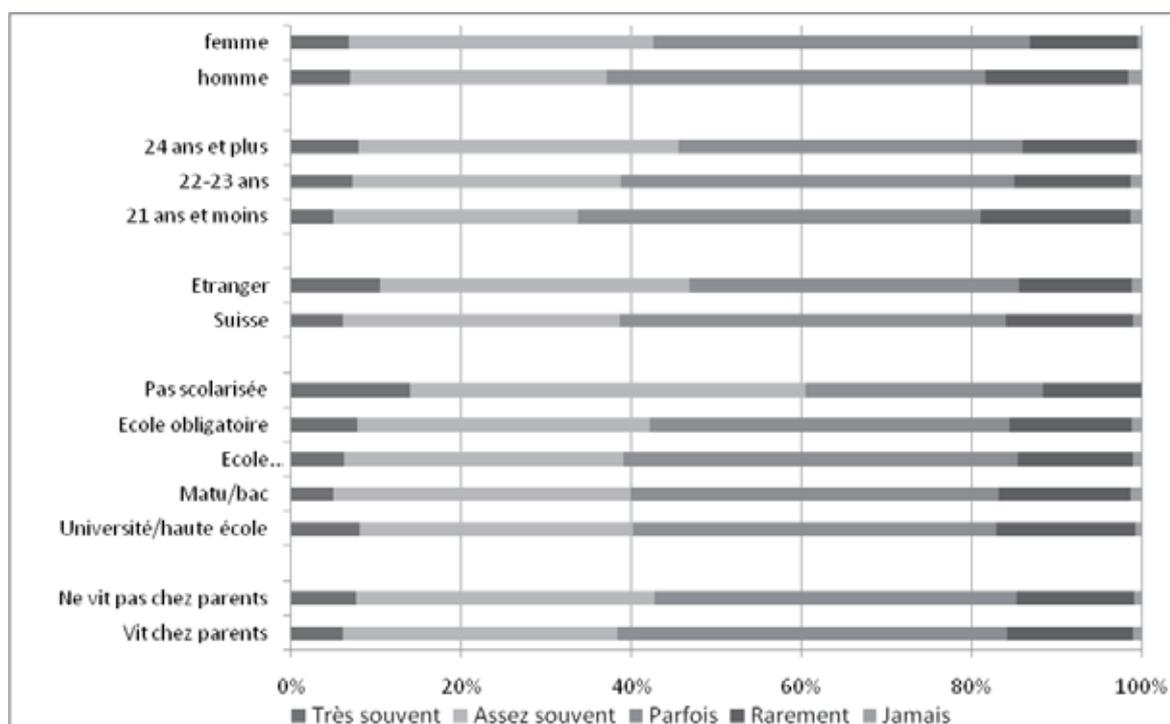
C'est précisément l'intérêt des analyses de régressions que de permettre « d'arbitrer » entre les variables dont les effets s'imbriquent. En l'occurrence – considérées séparément – les deux variables (**Université et domaine d'études**) semblent avoir un effet fort. Mais si on les appréhende simultanément, on s'aperçoit que l'effet du domaine d'études est dû en bonne partie à l'effet de l'Université, à l'exception notable des étudiant-e-s en Médecine et pharmacie (pour ce qui concerne le *programme des cours*, le *contenu des enseignements* et les *compétences développées*) et, dans une moindre mesure, des étudiant-e-s en Droit. Les étudiant-e-s issus de ces deux domaines d'études évaluent mieux l'information reçue que leurs pairs, quelle que soit leur Université d'appartenance. Même amoindri, l'effet du domaine d'études reste donc réel.

on se considère informé »). *A contrario*, une autre partie des étudiant-e-s qui recherchent fréquemment des informations se considère comme étant mal ou pas assez informé (« moins on se considère bien informé, plus on essaie de s'informer »).

Ce double effet se vérifie pour tous les domaines investigués, à l'exception des *séjours de mobilité*. Les données permettent de montrer le lien double entre fréquence et satisfaction, mais ne permettent pas de donner des indications sur des éventuels liens de causalité, que l'on ne peut que supposer (« on recherche plus souvent l'information parce que on s'estime mal informé » ou bien « plus on cherche de l'information, plus on a l'impression d'être mal informé »...)

Le graphique suivant nous permet d'en savoir plus sur le profil des étudiant-e-s qui recherchent plus ou moins souvent fréquemment des informations.

Graphique 9-4 : Fréquence de la recherche d'informations sur la formation en fonction du **sexe** de l'étudiant-e, de son **âge**, de son **lieu de scolarisation secondaire II**, du **niveau d'instruction de sa mère** et du fait qu'il **vit ou non chez ses parents** (en %)



Ainsi, lorsqu'on regarde qui recherche le plus souvent des informations, on constate qu'il s'agit plutôt...

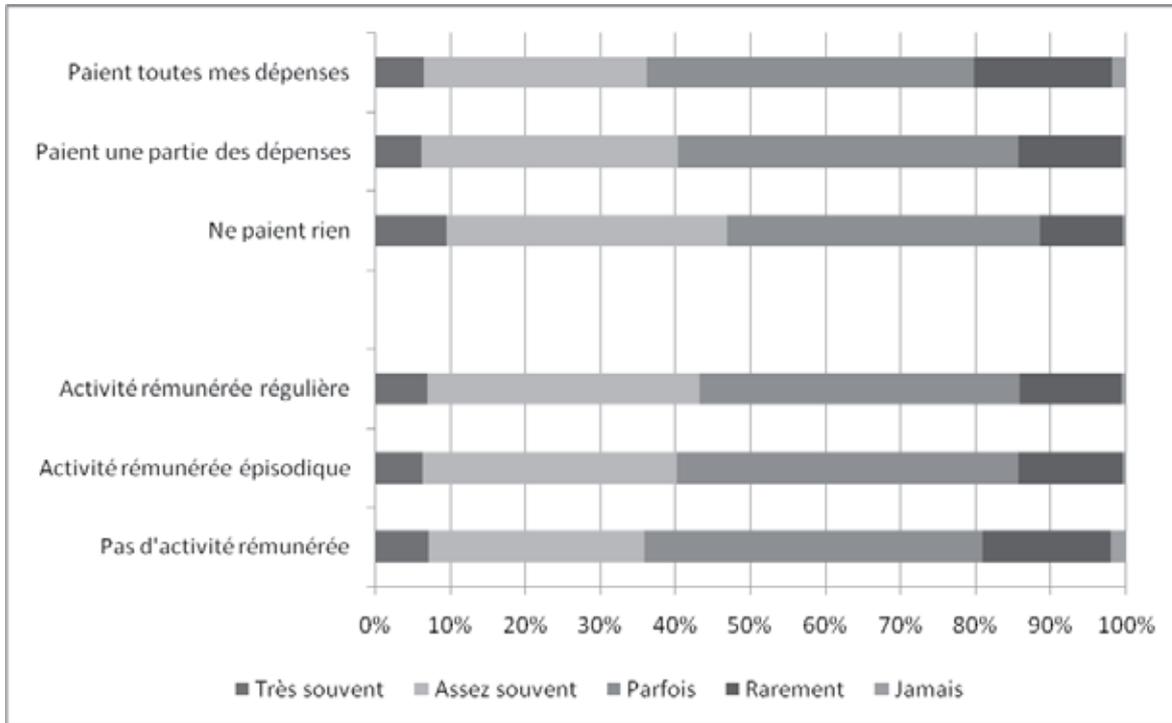
- ... de femmes ;
- ... d'étudiant-e-s plus âgés ;
- ... d'étudiant-e-s *étranger* ;
- ... d'étudiant-e-s dont la mère est moins scolarisée (le niveau d'instruction du père n'est pas statistiquement associé) ;
- ... d'étudiant-e-s ne vivant pas chez leurs parents.

Les données montrent également que celles et ceux qui recherchent le plus souvent des informations consacrent aussi un peu plus de temps à des **activités extérieures** à l'université, en particulier pour un **travail rémunéré**. On passe ainsi d'une moyenne de près de huit heures consacrées au travail rémunéré pour celles et ceux qui recherchent *souvent* ou *très souvent* des informations sur leur formation à une moyenne de moins de cinq heures pour celles et ceux qui n'en recherchent *jamais*. La moyenne d'heures consacrées aux **loisirs** suit un même partage (de 4 heures $\frac{3}{4}$ pour celles et ceux qui recherchent le plus souvent des informations à 3 heures $\frac{1}{2}$ pour celles et ceux qui en recherchent le moins souvent). En quelque sorte, on serait plus actif dans la recherche d'informations quand on est également plus actif dans d'autres sphères de l'existence (en l'occurrence, l'activité rémunérée et les activités de loisir).

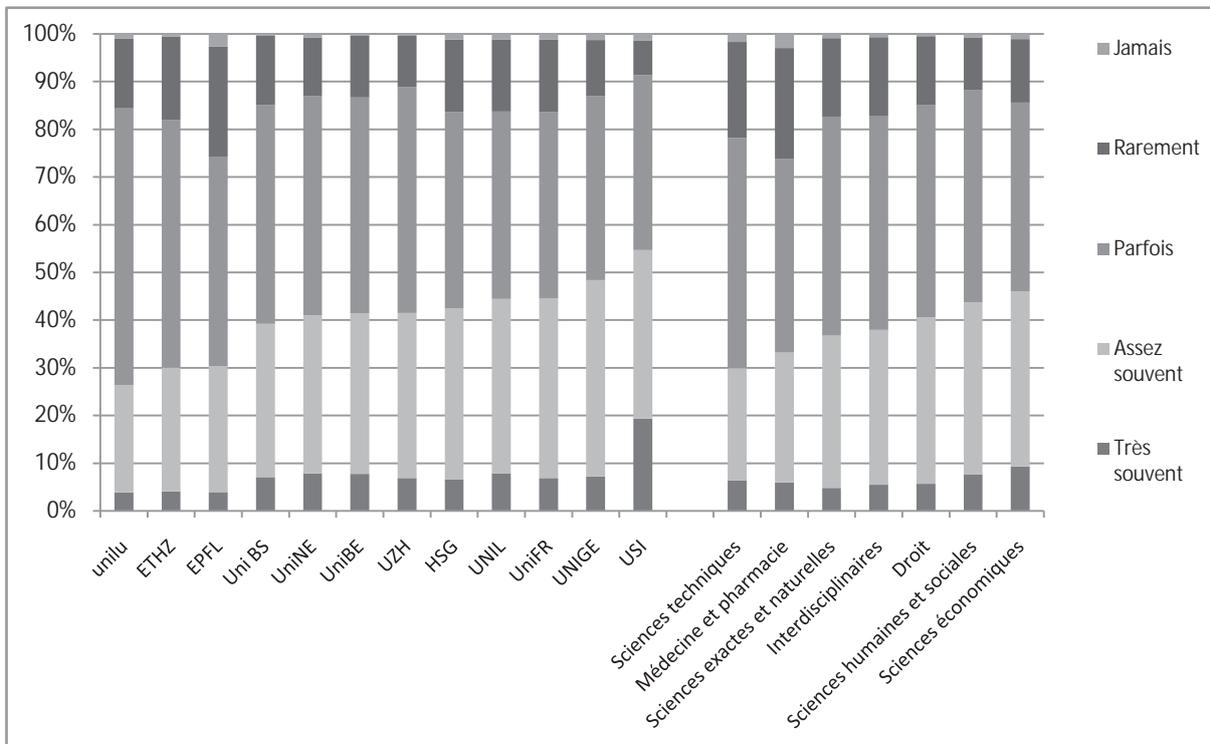
Le graphique ci-dessous confirme ce lien entre l'exercice d'une activité rémunérée et la fréquence de la recherche d'informations. Il montre également une relation entre cette fréquence et la prise en

charge parentale. L'effet de la dépendance financière vis-à-vis des parents est plus net que celui de l'exercice d'une activité rémunérée.

Graphique 9-5 : Fréquence de la recherche d'informations sur la formation en fonction du **soutien financier parental** et de l'exercice d'une **activité rémunérée** (en %)



Graphique 9-6 : Fréquence de la recherche d'informations sur la formation en fonction de l'**Université d'appartenance** et du **domaine d'études** (en %)



Selon le domaine d'études et l'Université d'appartenance, on voit cette variable se distribuer diversement. Remarquons que la variation est plus grande entre Universités qu'entre domaines d'études.

Ce graphique nous permet de constater que les Universités et les domaines d'études pour lesquels les étudiant-e-s déclarent le moins souvent rechercher de l'information sont aussi ceux pour lesquels,

par ailleurs, les évaluations sur l'information sont les meilleures. Cette constatation suggère l'existence d'un lien entre les éléments suivants : qualité de l'information – moins grande nécessité d'y recourir fréquemment – meilleure satisfaction concernant l'information.

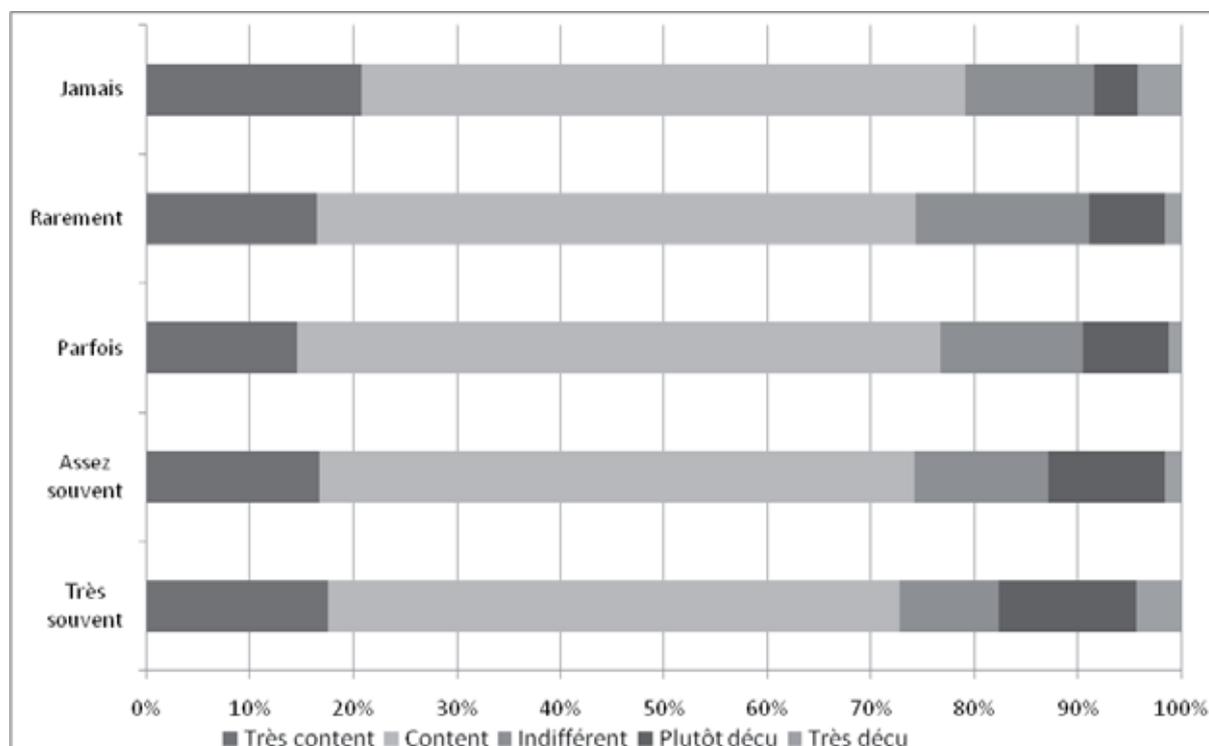
Si on réunit dans un même modèle les diverses variables explicatives passées en revue jusqu'ici, on constate que certaines d'entre elles gardent un effet alors que d'autres le perdent.

Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, en ce qui concerne :

- **la dépendance (ou soutien) financière vis-à-vis des parents** : les étudiant-e-s qui recherchent le plus souvent des informations sont aussi celles et ceux dont les parents ne paient aucune dépense ;
- **le sexe** : les femmes recherchent un peu plus souvent des informations sur leur formation que les hommes ;
- **le lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II** : les étudiant-e-s venant de l'étranger recherchent plus souvent de l'information que celles et ceux qui ont étudié auparavant en Suisse ;
- **le domaine d'études** : qu'on soit en bachelor ou en master n'a pas d'influence sur la fréquence de la recherche d'informations ;
- **l'Université d'appartenance** : on constate une influence partielle, les étudiant-e-s de l'unilu recherchent beaucoup moins souvent des informations (ces étudiant-e-s sont globalement plutôt satisfaits de la qualité de l'information sur leur formation) alors que ceux de l'UNIGE (globalement moins satisfaits de la qualité de l'information) et de l'USI (globalement moyennement satisfaits de la qualité de l'information) en recherchent un peu plus fréquemment que les autres.

La relation est également statistiquement significative entre la fréquence de recherche d'informations et l'**état d'esprit global vis-à-vis de la formation** mais, et on le voit sur le graphique suivant, ce lien n'est ni linéaire ni univoque.

Graphique 9-7 : Etat d'esprit global vis-à-vis de la formation en fonction de la fréquence de la recherche d'informations sur la formation (en %)



En effet,

- les plus grandes proportions d'étudiant-e-s les plus satisfaits de leur formation (celles et ceux qui ont répondu **très content**) se retrouvent à la fois parmi ceux qui ont déclaré rechercher **très souvent** des informations et parmi ceux qui déclarent ne **jamais** en rechercher ;

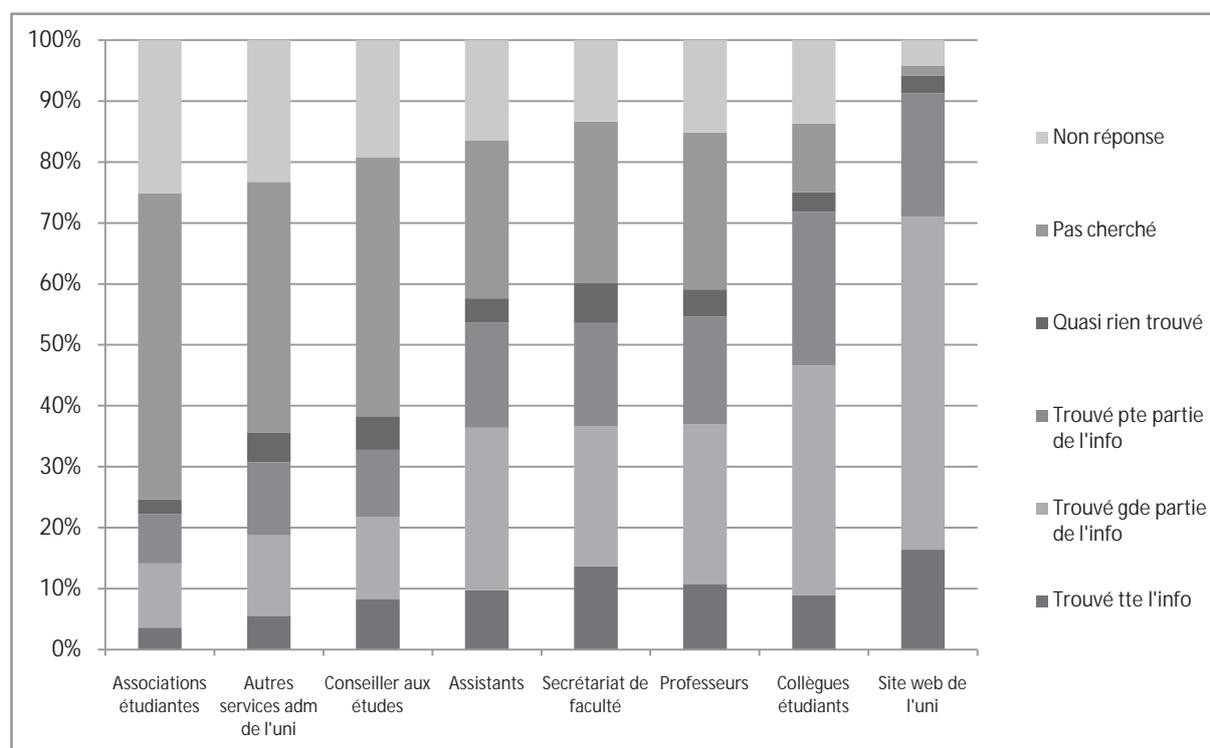
- les plus fortes proportions d'étudiant-e-s **très déçus** de leur formation se retrouvent dans les mêmes catégories (celles et ceux qui recherchent des informations le plus souvent et le moins souvent) ;
- les taux d'étudiant-e-s globalement déçus (qui ont répondu **déçu** ou **très déçu**) sont par contre proportionnellement toujours plus nombreux à mesure qu'augmente la fréquence de la recherche d'informations.

En d'autres termes, deux effets – un positif, l'autre négatif – caractérisent le lien entre la fréquence de la recherche d'informations et la satisfaction générale des étudiant-e-s vis-à-vis de leur formation.

9.2.2 Sources consultées

La deuxième modalité de la recherche d'information concerne les **sources** auprès desquelles les étudiant-e-s ont la possibilité de se renseigner. Celles-ci peuvent être institutionnelles ou informelles, proches ou lointaines, globales ou sectorielles, humaines ou documentaires. Nous avons sélectionné huit sources d'information possibles pour les étudiant-e-s recherchant des renseignements sur leur formation. Le graphique suivant nous montre qu'elles ne sont pas sollicitées avec la même fréquence.

Graphique 9-8 : Répartition de la recherche et l'obtention d'information selon les diverses **sources** (en %)



Une grande majorité d'étudiant-e-s **trouvent leur information** (*toute* ou *en grande partie*) sur le **site Internet** de leur Université (71%), puis auprès des autres *étudiant-e-s* (47%). Auprès des *professeur-e-s*, des *secrétariats de faculté*¹²⁵ et des *assistant-e-s*, l'information est trouvée dans une proportion se situant autour de 35%, alors que les sources auprès desquelles les étudiant-e-s trouvent le moins souvent l'information sont les *conseillères et conseillers aux études* (21%), les *autres services administratifs de l'université* (19%) et les *associations étudiantes* (14%).

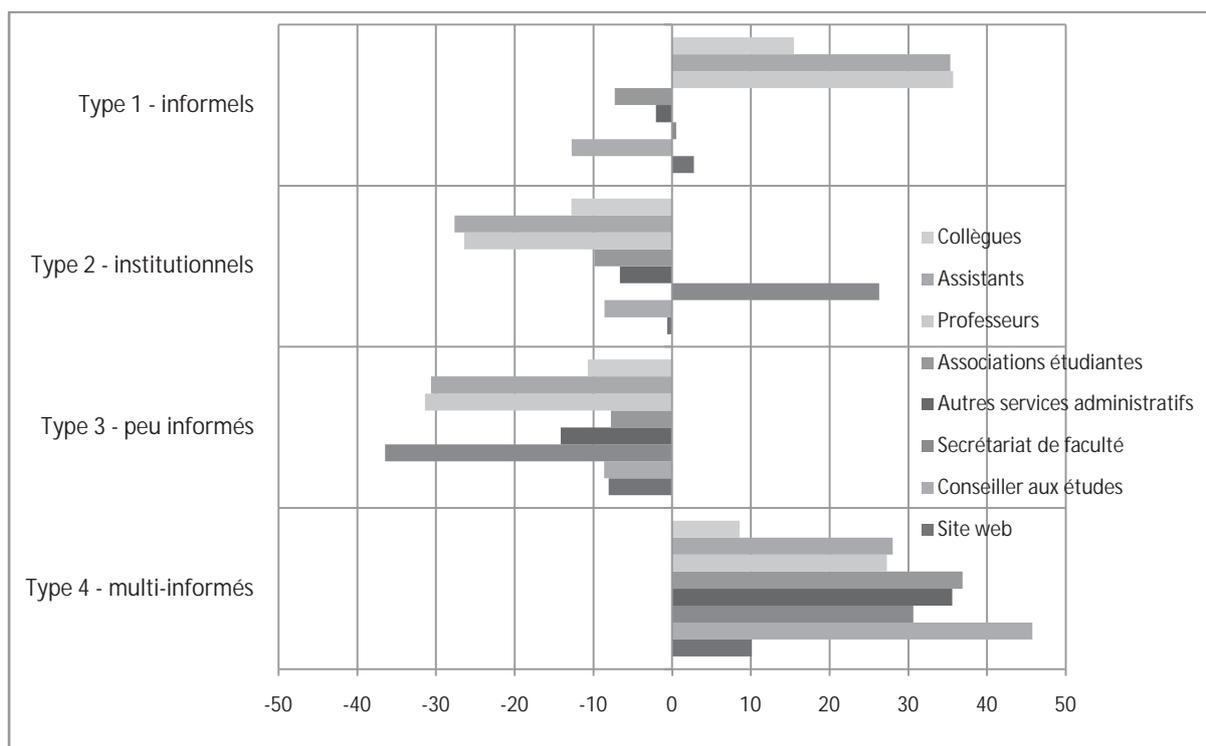
Il est intéressant de noter que le taux de non réponse, mais surtout de non recours à ces derniers services sont particulièrement élevés. Ces deux modalités déterminent grandement les différences observées entre les sources d'information. Ainsi, lorsqu'on considère les données uniquement en fonction des réponses des étudiant-e-s **qui ont cherché l'information** auprès d'une source donnée, les différences entre l'information trouvée auprès des diverses sources se tassent, les meilleurs scores étant même obtenus par les *secrétariats de faculté* et les *conseillères et conseillers aux études*.

¹²⁵ Alors que la nécessité d'homogénéiser le questionnaire pour l'ensemble des Universités nous a forcés à grouper sous un même item tous les secrétariats administratifs, d'autres données genevoises (cf. OVE, *Etudiants 2006*) nous ont par ailleurs montré que les secrétariats les plus proches des étudiant-e-s (ceux de sections ou départements) sont plus souvent consultés et mieux appréciés par les étudiant-e-s que les secrétariats de faculté.

Ces deux résultats ne se contredisent pas, mais sont complémentaires. Les données nous offrent deux types d'informations : l'une relative à la fréquence de la consultation de l'une ou l'autre source par les étudiant-e-s (toutes Universités et leur organisation interne respective confondues), l'autre relative à la capacité de chaque source à **fournir l'information recherchée**.

Nous avons construit une **typologie des étudiant-e-s** en fonction des sources auprès desquelles ils ont cherché et trouvé des informations sur leur formation. Cette analyse typologique tire sa pertinence du fait que les étudiant-e-s combinent le plus souvent le recours aux diverses sources disponibles. Nous avons ainsi établi quatre types d'étudiant-e-s bien différenciés.¹²⁶ Ils sont représentés dans le graphique ci-dessous, correspondent à quatre manières différentes d'exploiter les sources d'informations sur la formation qui sont à disposition et peuvent nous renseigner sur des **cultures différentes dans la relation de l'étudiant-e à son environnement d'études**, sur les relations qu'il privilégie pour mener à bien son parcours.

Graphique 9-9 : Sources d'information auprès desquelles les **types d'étudiant-e-s** ont **trouvé toute leur information ou une grande partie de leur information** sur leur formation (écart à la moyenne, en %)



Note pour lire le graphique : Ce qui est représenté dans le graphique, c'est l'écart à la moyenne (représentée par la ligne 0 au milieu du graphique) de la distribution des étudiant-e-s ayant répondu *ai trouvé toute l'information recherchée* et *ai trouvé une grande partie de l'information recherchée*, cela auprès de chacune des huit sources d'information proposées. On voit, par exemple, que les étudiant-e-s versés dans le type 3 présentent des proportions systématiquement plus faibles que la moyenne pour chacune des sources auprès desquelles ils peuvent trouver des informations sur leur formation. Les étudiant-e-s de type 4, par exemple, ont trouvé des informations (*toute l'information ou une grande partie de l'info*) auprès des conseillères et conseillers aux études beaucoup plus souvent que la moyenne (45.8% de plus).

Ces quatre types s'établissent donc comme suit :

- **type 1** (nous les appellerons les « **informels** ») : ces étudiant-e-s trouvent leurs informations plus souvent que la moyenne auprès des collègues étudiant-e-s, des professeur-e-s et des assistant-e-s ; ils privilégient les informations recueillies auprès des personnes côtoyées pendant les cours, ne nécessitant pas d'entreprendre des démarches trop formelles ;
- **type 2** (les « **institutionnels** ») : ces étudiant-e-s trouvent leurs informations plus souvent que la moyenne auprès du secrétariat de faculté ; ils privilégient manifestement une façon plus

¹²⁶ Notons que la méthode utilisée (cluster analysis) ne détermine pas elle-même le nombre de types. C'est au départ que ce nombre est fixé. Non sans avoir testé plusieurs possibilités, nous nous sommes arrêtés sur quatre parce que cela permettait d'obtenir des types suffisamment éloignés les uns des autres tout en restant pertinents pour nos analyses.

administrative de recueillir l'information, se renseignant beaucoup moins souvent que la moyenne auprès des assistant-e-s, professeur-e-s, voire des autres étudiant-e-s ;

- **type 3** (les « **peu informés** ») : ces étudiant-e-s ont manifestement moins trouvé d'informations que les autres, ceci étant vrai pour toutes les sources proposées ; ce sont eux qui ont estimé avoir trouvé le moins d'informations¹²⁷ ;
- **type 4** (les « **multi-informés** ») : ces étudiant-e-s ont, au contraire, très fortement utilisé toutes les sources d'informations disponibles ; ils ont –beaucoup plus que la moyenne– utilisé tous les canaux d'informations disponibles, formels ou informels.

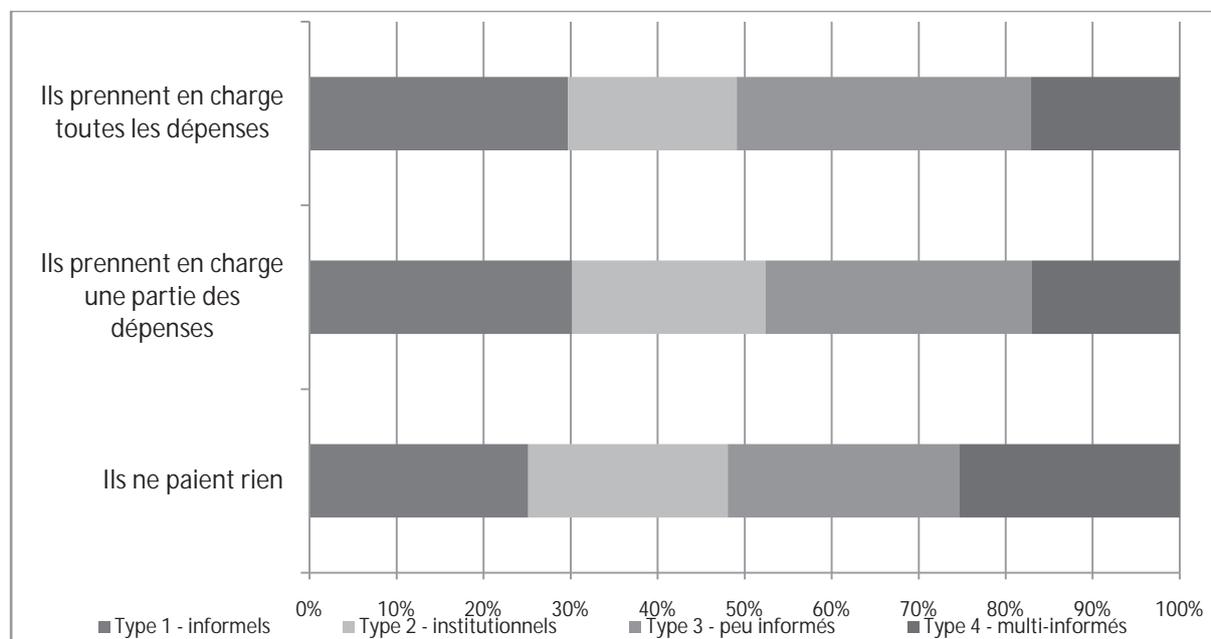
Une fois cette typologie établie, nous disposons d'un instrument qui permet de synthétiser l'ensemble des indicateurs listés dans cette question relative aux sources d'information. Nous pouvons directement la passer au crible de nos variables indépendantes. C'est ainsi que les résultats présentés ci-dessous nous indiquent que le **sexe** ne semble pas avoir d'influence sur la distribution de cette variable typologique, au contraire du **niveau d'études** et du **lieu d'obtention du diplôme d'études secondaires II**, du **domaine d'études** et de l'**Université** d'appartenance, ainsi que de la **dépendance financière vis-à-vis des parents**...

Tableau 9-10 : Distribution de la variable typologique sur les sources d'information en fonction du sexe de l'étudiant-e, de son niveau d'études et de son lieu de scolarisation secondaire II

	Femme	Homme	Bachelor	Master	Suisse	Etranger
Les « <i>informels</i> »	29.2%	29.2%	28.2%	34.4%	29.6%	27.9%
Les « <i>institutionnels</i> »	20.5%	22.5%	20.4%	25.9%	22.0%	18.3%
Les « <i>peu informés</i> »	31.2%	31.0%	33.4%	20.6%	31.5%	29.0%
Les « <i>multi-informés</i> »	18.8%	17.3%	17.9%	19.1%	16.9%	24.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

On trouve proportionnellement plus d'étudiant-e-s « peu informés » au niveau **bachelor** et plus d'étudiant-e-s « *informels* » au niveau **master**. Au fil de la trajectoire académique, augmente également de manière sensible le nombre d'étudiant-e-s « *institutionnels* ». Les étudiant-e-s ayant obtenu leur diplôme secondaire à l'**étranger** sont un peu moins souvent « *institutionnels* » que celles et ceux l'ayant obtenu en **Suisse**, et sont surtout proportionnellement plus nombreux à être « *multi-informés* ».

Graphique 9-11 : Distribution de la variable typologique sur les sources d'informations en fonction de la prise en charge des dépenses par les parents (en %)

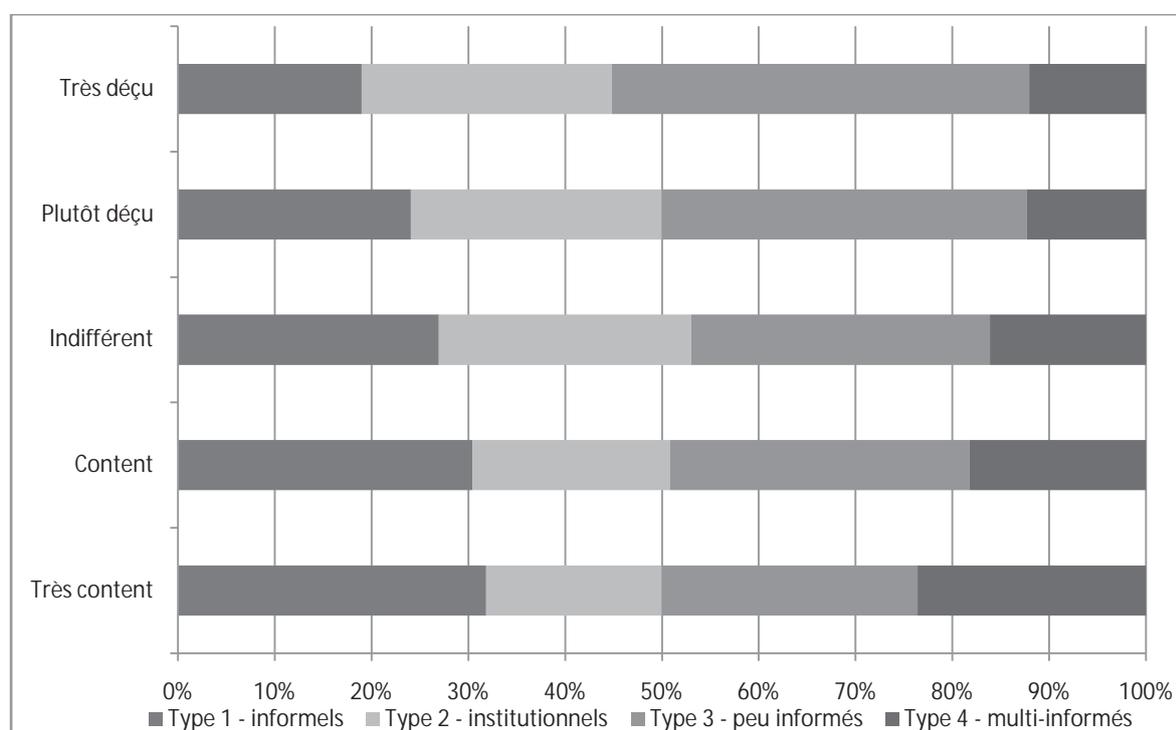


¹²⁷ On pourrait penser que les étudiant-e-s de ce type 3 estiment moins que la moyenne avoir reçu *toute l'information* ou *une grande partie de l'information* recherchée parce qu'ils ont reçu un peu d'information auprès de plusieurs sources, et que ce sont en fait des étudiant-e-s qui diversifient beaucoup plus leurs sources d'information. Nous avons testé cette hypothèse, qui ne se vérifie pas. Les étudiant-e-s du type 3 sont aussi ceux qui déclarent le plus souvent, pour toutes les sources proposées *ne pas avoir cherché d'information*.

Les étudiant-e-s dont les parents ne participent à aucune dépense ont clairement des profils de recherche d'information différents des autres. Ils sont plus nombreux parmi les étudiant-e-s que nous avons appelés « multi-informés ». Ce sont donc les étudiant-e-s les plus autonomes (en tout cas financièrement et matériellement) qui sont aussi ceux qui diversifient le plus leurs sources d'information. Remarquons que les étudiant-e-s de type 3, les « peu informés », se raréfient à mesure qu'augmente l'autonomie (33.8% pour celles et ceux dont les parents prennent en charge toutes les dépenses, 30.6% pour ceux dont les parents prennent en charge une partie des dépenses et 26.6 % pour ceux dont les parents ne paient rien).

L'appartenance à ces types est également associée à la satisfaction que l'étudiant-e éprouve vis-à-vis de la formation. Les proportions de types « *informels* » et « multi-informés » augmentent en parallèle avec la satisfaction globale vis-à-vis de la formation, comme le montre le graphique ci-dessous. Diversification des sources d'information et utilisation des relais informels semblent clairement associées à la satisfaction vis-à-vis de la formation. De la même manière, la proportion de « peu informés » augmente au fur et à mesure qu'augmente la déception vis-à-vis de la formation.

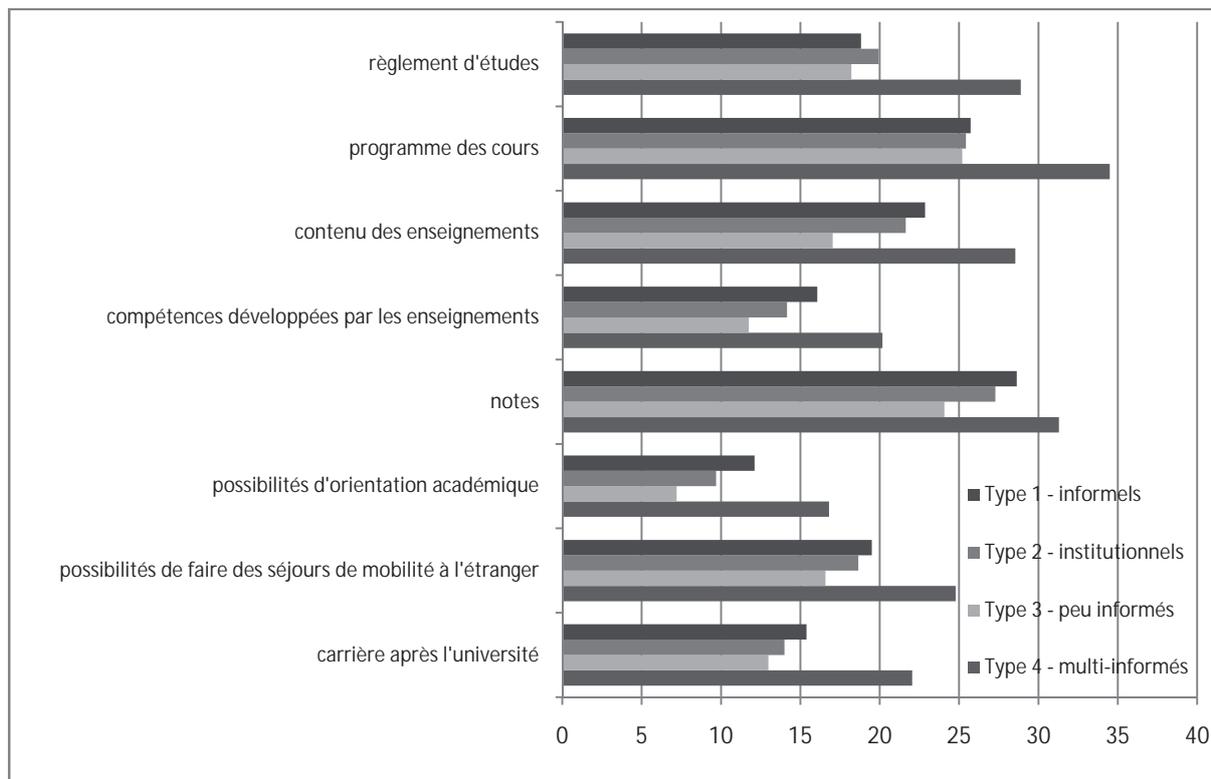
Graphique 9-12 : Distribution de la variable typologique sur les sources d'informations en fonction de l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation



Parallèlement à la satisfaction globale, les divers indicateurs sectoriels de satisfaction vis-à-vis des domaines d'information sont également liés à notre variable typologique. Les proportions d'étudiant-e-s *très contents* de l'information donnée par l'université dans divers domaines sont toujours les plus fortes pour les « multi-informés », puis la plupart du temps pour les étudiant-e-s « *informels* »¹²⁸, les étudiant-e-s de type 3 arrivant systématiquement en dernière position.

¹²⁸ Le règlement d'études étant le seul domaine où les étudiant-e-s « institutionnels » (type 2) passent devant les « informels » (type 1).

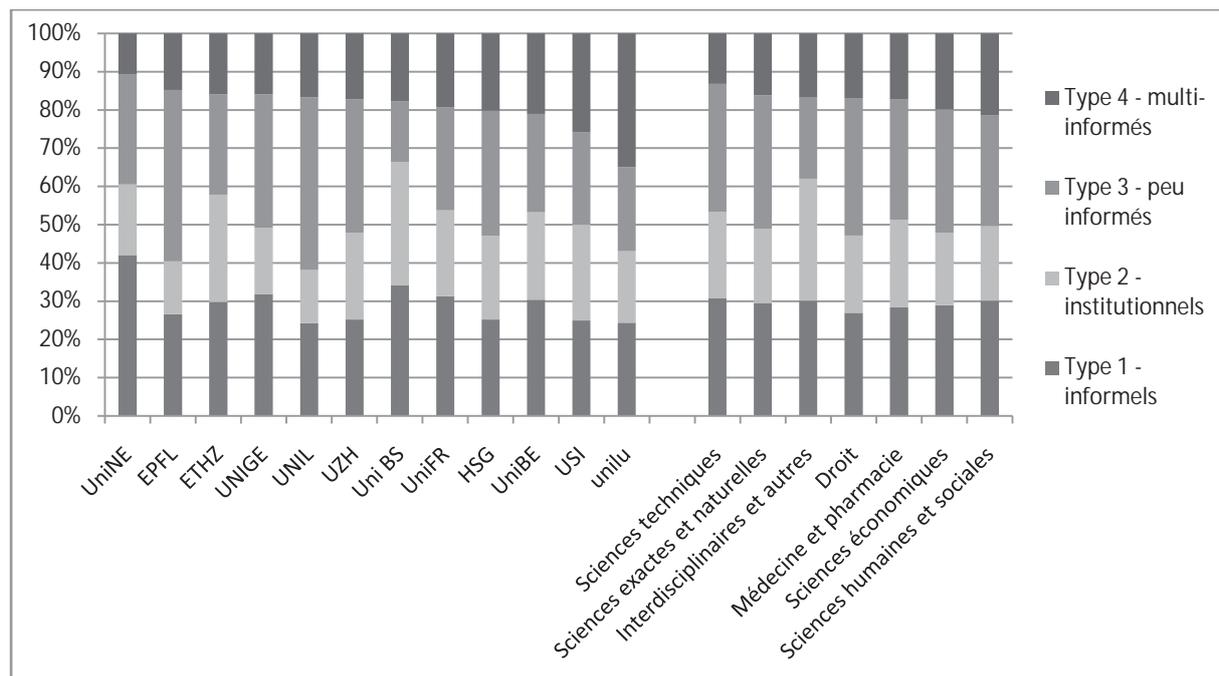
Graphique 9-13 : Proportion d'étudiant-e-s très contents vis-à-vis de l'information concernant le domaine évalué en fonction de la **variable typologique** sur les sources d'informations ET selon le **domaine d'information** évalué (en %)



Exemples de lecture du graphique : Parmi les étudiant-e-s de type 2, 20% se disent *très contents* de l'information concernant le *règlement d'études* ; parmi les étudiant-e-s de type 4, près de 35% se disent *très contents* de l'information concernant le *programme des cours*...

Un dernier graphique nous montre une fois encore des différences nettes entre les deux variables d'appartenance institutionnelle (à savoir l'Université d'appartenance et le domaine d'études). On constate, selon les Universités, un effet de compensation, celles parmi lesquelles on trouve moins de « multi-informés » étant aussi celles où on trouve tendanciellement plus d'étudiant-e-s « *informels* ». Cet effet ne s'observe pas pour le domaine d'études, la proportion d'« *informels* » demeurant très stable, même si des variations pour les « multi-informés » s'observent en fonction du domaine.

Graphique 9-14 : Distribution de la variable typologique sur les sources d'informations en fonction de l'**Université** d'appartenance et du **domaine d'études** (classés en fonction de la proportion d'étudiant-e-s de type 4 « multi-informés ») (en %)



La distribution typologique est très variable **selon les Universités**, alors qu'elle l'est moins selon les **domaines d'études**. Pour ce qui touche l'information, la force de l'influence de l'Université est plus grande que celle du domaine d'études.

9.2.3 Préférence du support

La troisième et dernière modalité de la recherche d'information abordée concerne la **forme** de cette dernière. Alors que le support imprimé a longtemps été seul à remplir cette fonction, il est aujourd'hui accompagné – voire concurrencé ou supplanté – par les informations publiées sur les sites web des différentes Universités ou ceux d'autres organismes (par exemple, les associations étudiantes, les sites d'informations destinés aux étudiant-e-s...). La place que prend Internet dans les sources d'information privilégiées par les étudiant-e-s nous oblige à nous poser la question de la préférence quant au type de support écrit.

Tableau 9-15 : Préférence de support quand on recherche de l'information sur la formation suivie

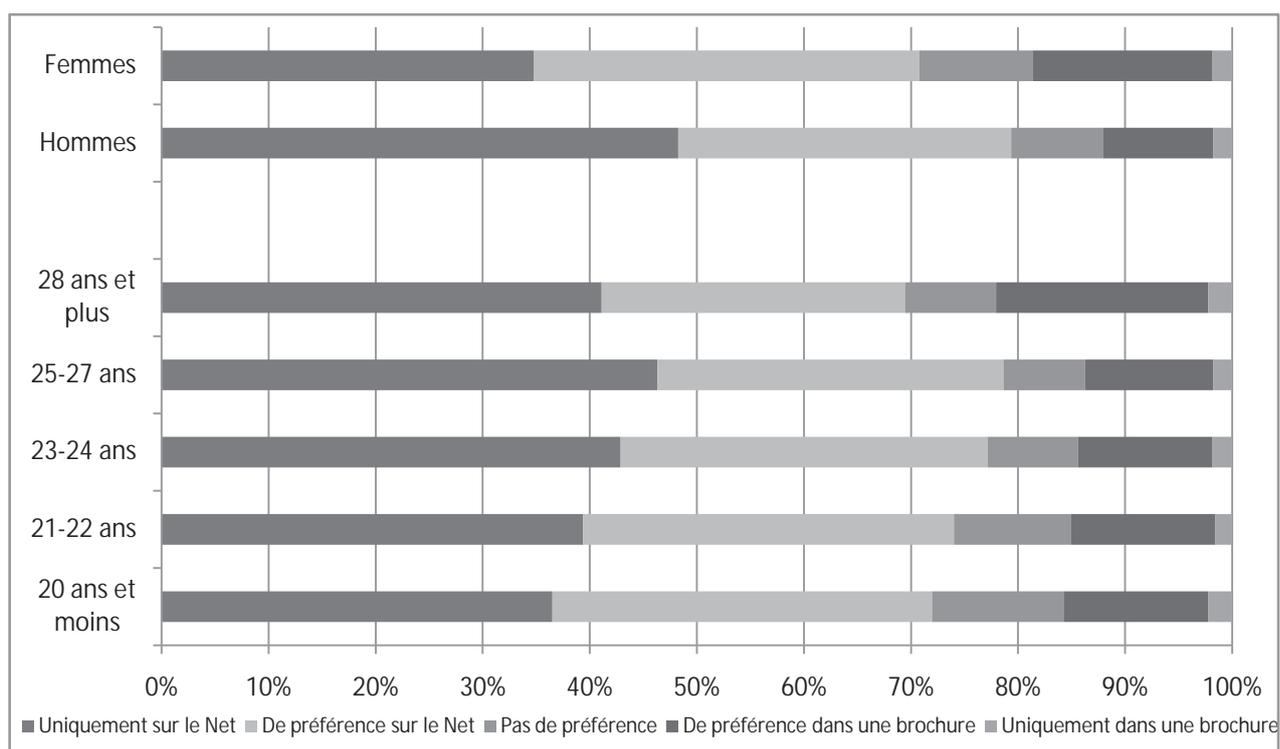
	n	%
Je préfère nettement chercher sur Internet	2024	41.3%
Je cherche des deux côtés avec une préférence pour Internet	1643	33.6%
Je n'ai pas de préférence	472	9.6%
Je cherche des deux côtés avec une préférence pour la brochure	668	13.6%
Je préfère nettement chercher dans une brochure	89	1.8%
Total	4896	100.0%

Internet est clairement le support que la majorité des étudiant-e-s disent préférer.¹²⁹ Mais plus de la moitié des répondant-e-s prennent en considération les deux canaux d'information.

En effet, si nous analysons comment se comporte cette variable par rapport à la typologie établie dans la section précédente, nous remarquerons d'emblée que les étudiant-e-s « institutionnels » sont proportionnellement plus nombreux que les autres (44.8% contre 38.6% pour les autres) à *préférer nettement Internet* alors que les « multi-informés » sont proportionnellement les plus nombreux à *chercher des deux côtés avec une préférence pour la brochure* (16.9% contre 12% pour les étudiant-e-s « informels » et « institutionnels »).

¹²⁹ Ceci est à mettre en parallèle avec la grande accessibilité de ce moyen de communication pour la très grande majorité des étudiant-e-s. Les enquêtes confirment aujourd'hui que les étudiant-e-s qui ne disposent pas d'un ordinateur et d'une connexion à haut débit sont de plus en plus rares (moins de 5% pour les étudiant-e-s de l'UNIGE, par exemple, lors de l'année académique précédant celle de notre enquête – informations non publiées tirées de l'analyse de la base de données de l'OVE : *Etudiants 2007*).

Graphique 9-16 : Recherche de l'information concernant la formation sur Internet ou dans une brochure en fonction du **sexe** et de l'**âge** de l'étudiant-e (en %)



Ce graphique montre que la préférence de la recherche de l'information sur Internet ou dans des brochures est influencée par le **sexe** de l'étudiant et son **âge**. Elle ne l'est par contre pas par le **lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II** ni par le **niveau d'études**.

Les hommes (79.4%) déclarent proportionnellement plus souvent que les femmes (70.8%) préférer Internet, ces dernières étant un peu plus nombreuses à préférer les brochures (18.2%, contre 12.1% pour les hommes).

Plus l'étudiant-e est **jeune**, moins il préférera Internet aux brochures¹³⁰... mais cette tendance n'est pas totalement linéaire, les étudiant-e-s les plus âgés étant ceux qui préfèrent le plus souvent rechercher l'information dans les brochures.

9.3 Caractéristiques de l'information sur la formation

Après avoir analysé le jugement global que portent les étudiant-e-s sur l'information reçue et quelles étaient les modalités de la recherche de cette information, penchons-nous sur les caractéristiques que nos répondant-e-s attribuent à l'information sur la formation prodiguée par leur Université. Nous avons retenu ici deux caractéristiques portant sur la plus ou moins grande facilité à trouver et à comprendre l'information et deux autres caractérisant le contenu (*est-elle complète* et *couvre-t-elle tous les domaines de la vie étudiante*).¹³¹

Tableau 9-17 : Jugement à propos des **caractéristiques** de l'information sur la formation suivie

	Totalement +3	+2	+1	0	-1	-2	Pas du tout -3	N
...est facile à trouver	20.3%	40.0%	19.7%	8.0%	6.7%	3.6%	1.9%	4878
...est complète	14.1%	38.4%	23.8%	10.1%	8.5%	3.2%	1.9%	4851
...est facilement compréhensible	18.1%	40.5%	22.8%	8.7%	6.0%	2.8%	1.1%	4844
...couvre tous les domaines de la vie étudiante	7.6%	25.5%	26.2%	18.6%	12.9%	5.9%	3.3%	4540

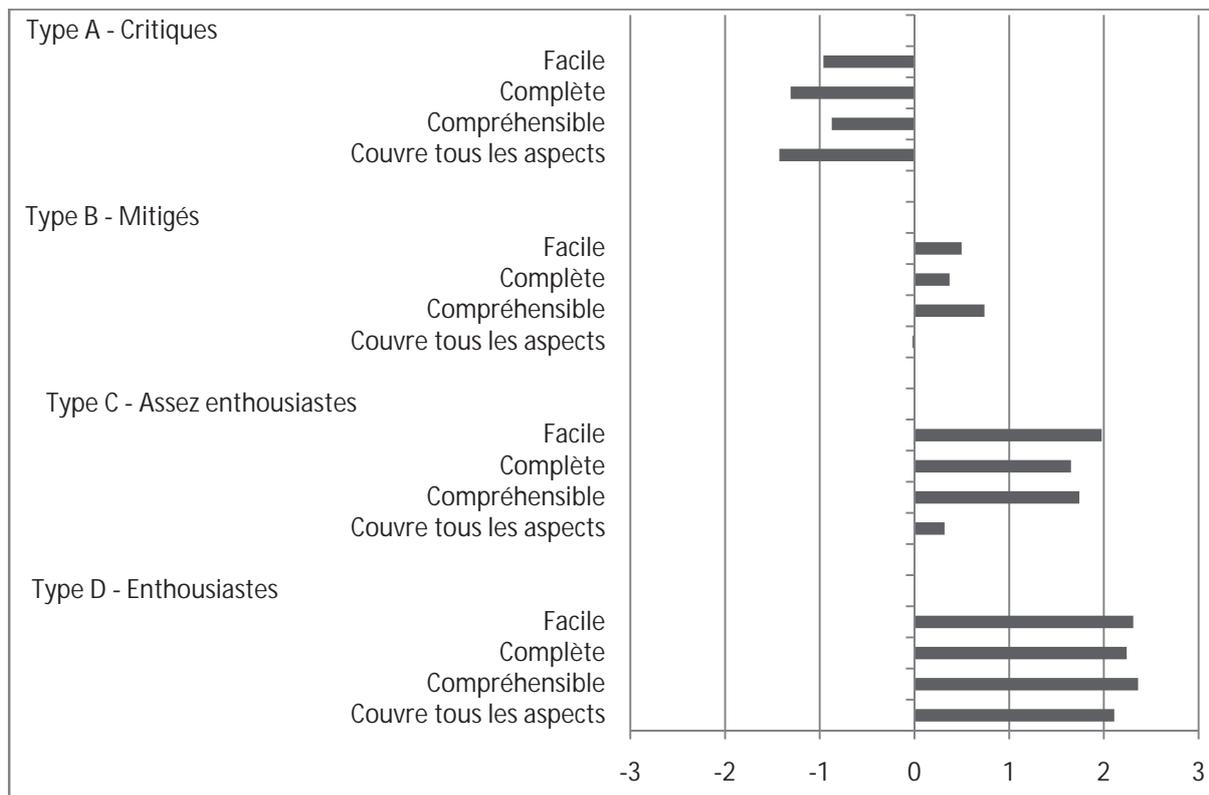
¹³⁰ On sait par ailleurs que les étudiant-e-s les **plus âgés** sont aussi ceux qui sont les plus demandeurs en possibilités de mener leurs études à distance, en particulier pour des raisons professionnelles et familiales (OVE, *Etudiants 2006*).

¹³¹ Remarquons que le caractère complet évoqué ici porte sur la formation proprement dite et non sur des aspects divers de la vie des étudiant-e-s. Les répondant-e-s ont nettement fait la distinction entre ces deux aspects, leurs réponses (différentes pour ces deux items) confirmant que la distinction s'est bien faite dans l'esprit de nos répondant-e-s.

Les évaluations sont très positives (plus de 50% de « +2 » ou « +3 » pour trois items sur quatre). Seule, la couverture de *tous les domaines de la vie étudiante* est un peu moins positivement jugée (la majorité lui accordant quand même au moins la note de "+1"). On considère que l'information est d'abord **facile à trouver**, ensuite **facilement compréhensible** et **complète**.

Ici aussi, une **analyse en cluster** permet de synthétiser ces informations en une seule variable typologique, toujours répartie en quatre types. Le graphique suivant présente la distribution de cette nouvelle variable cluster en fonction des quatre variables ci-dessus qui ont permis sa construction.

Graphique 9-18 : Types d'étudiant-e-s en fonction de leur **jugement sur les caractéristiques de l'information** concernant leur formation selon les variables qui ont servi à établir la typologie



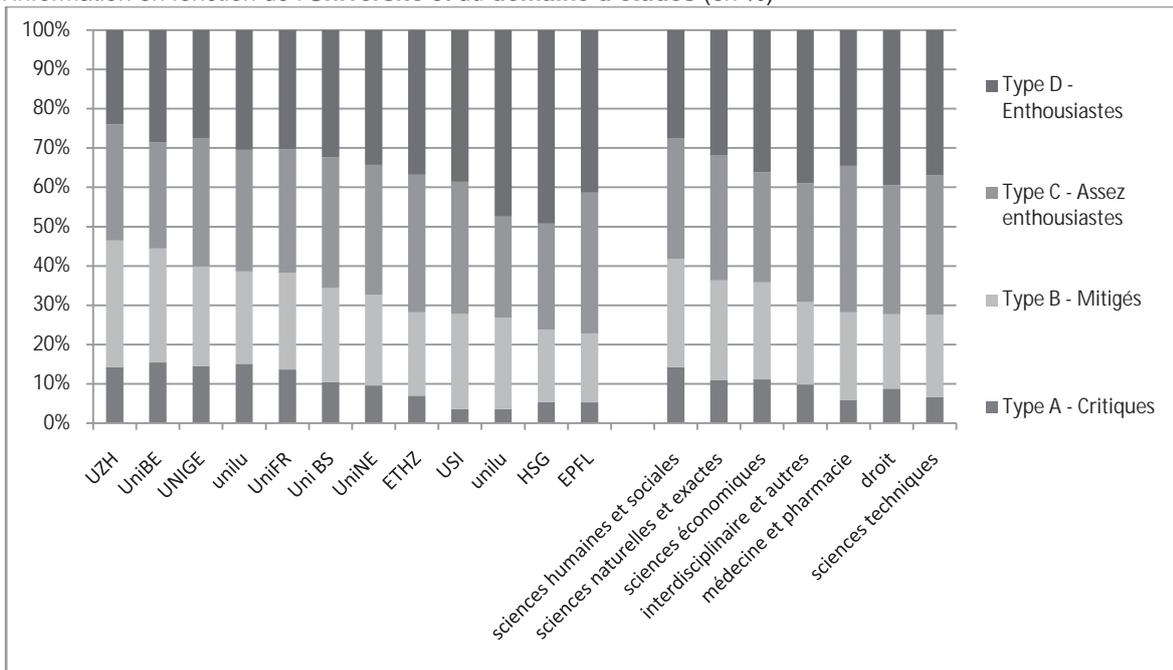
Pour lire le graphique : ce qui est représenté ici, c'est la moyenne des notes que les étudiant-e-s de chaque type ont accordée aux caractéristiques de l'information (notes variant de -3, pour *pas du tout*, à +3, pour *tout-à-fait*).

Ces quatre types s'échelonnent globalement entre les étudiant-e-s les plus « **critiques** » (type A) et les plus satisfaits (type C que nous qualifierons d'« **assez enthousiastes** » et, surtout type D, les « **enthousiastes** »), en passant par ceux qui se situent dans une position intermédiaire (type B, les « **mitigés** »).

Les étudiant-e-s « assez enthousiastes » sont dans une position qui se rapproche de celle des « enthousiastes » pour les trois premiers items. Ils sont par contre bien plus critiques en ce qui concerne la couverture de tous les domaines de la vie étudiante. C'est là que se situe la différence la plus marquante entre les « enthousiastes » et les « assez enthousiastes ».

Comme la précédente, cette typologie a été passée au crible de nos diverses variables. On constate ainsi que ni le **sexe** de l'étudiant-e ni le **lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II** ne semble jouer de rôle sur la distribution de cette variable typologique. Il existe par contre, une relation significative avec l'**âge** et avec le **niveau d'études**, la bonne évaluation des caractéristiques de l'information augmentant avec ces deux variables.

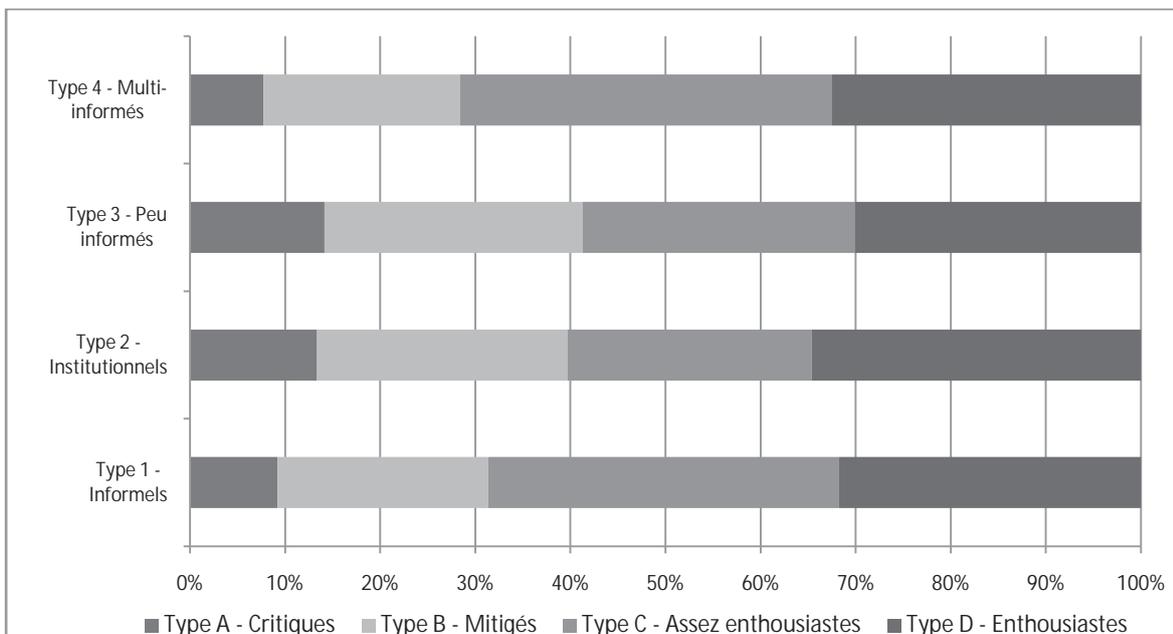
Graphique 9-19 : Distribution de la variable typologique sur les jugements à propos des caractéristiques de l'information en fonction de l'Université et du domaine d'études (en %)¹³²



Cette variable typologique est sensible aussi bien à l'appartenance universitaire qu'au domaine d'études. On le voit en particulier en observant les proportions d'étudiant-e-s « enthousiastes », les différences par Université sont une nouvelle fois plus importantes que les différences par domaine d'études.

Les autres variables de la section "Information" du questionnaire sont aussi en relation assez serrée avec cette typologie. C'est ainsi que, par exemple, la relation entre nos deux variables typologiques est significative : les étudiant-e-s qui se considèrent les mieux informés (1-« *informels* » et 4-« *multi-informés* ») sont également ceux qui jugent comme meilleures les caractéristiques de l'information dispensée sur la formation (D-« *enthousiastes* » et C-« *assez enthousiastes* »).

Graphique 9-20 : Relation entre les deux variables typologiques, celle concernant les sources d'informations (types 1 à 4) et celle concernant la qualité de l'information (types A à D) (en %)



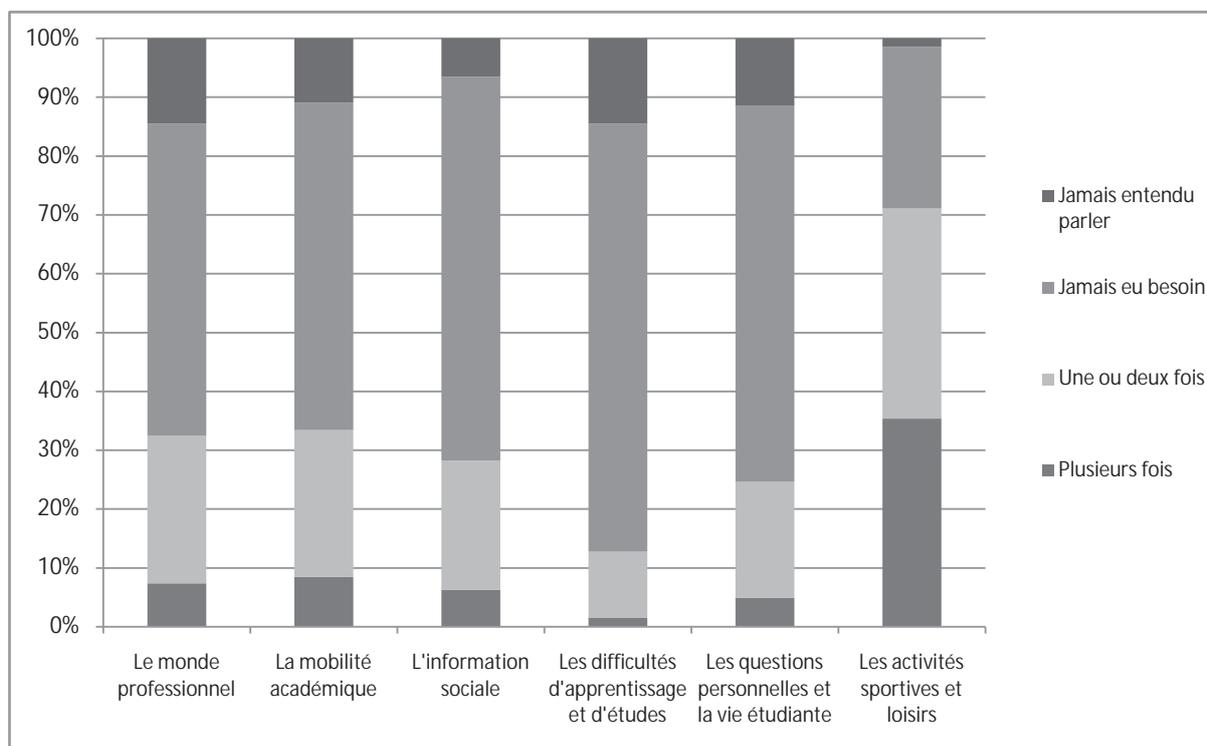
¹³² Dans ce graphique, les Universités et les domaines d'études ont été classés de façon croissante selon les proportions cumulées d'étudiant-e-s satisfaits des caractéristiques de l'information, à savoir les proportions d'étudiant-e-s « enthousiastes » et « assez enthousiastes ».

9.4 Informations et services mis en place par les Universités

Des services spécifiques de soutien aux étudiant-e-s sont existents dans la plupart des Universités. Parmi d'autres fonctions, ils ont aussi pour tâche de renseigner et d'orienter les étudiant-e-s sur les thématiques particulières qui sont les leurs. Ce sous-chapitre contient un rapide survol de l'évaluation de ces services¹³³ par les étudiant-e-s.

9.4.1 Services consultés

Graphique 9-21 : Recours aux divers services d'information (réponse à la question : « Au sein de votre université, avez-vous déjà fait appel à un service qui informe sur... ? ») (en %)



La fréquence de consultation de ces services est une première information. On remarque, toutes Universités confondues, que :

- très peu d'étudiant-e-s (toujours moins de 15%) ignorent l'existence de ces services ;
- les services en charge de l'information sur le **monde professionnel** sont les moins connus (avec ceux sur les **difficultés d'apprentissage**) mais aussi les plus consultés (après les services des **activités culturelles et/ou sportives**) ;
- plus de 70% des étudiant-e-s ont déjà fait appel aux services s'occupant des **activités culturelles et/ou sportives**, qui constituent aussi le type de service le plus connu ;
- environ 30% d'étudiant-e-s ont déjà fait appel aux services spécifiques au **monde professionnel**, à la **mobilité académique** ou à l'**information sociale**, 25% aux **questions personnelles** et à la **vie étudiante** ;
- les services s'occupant des **difficultés d'apprentissage** sont les moins connus (avec ceux sur le **monde professionnel**) mais, contrairement à ceux-ci, ils sont aussi les moins utilisés par les étudiant-e-s.

Ces résultats sont très variables selon l'Université et le domaine d'études.

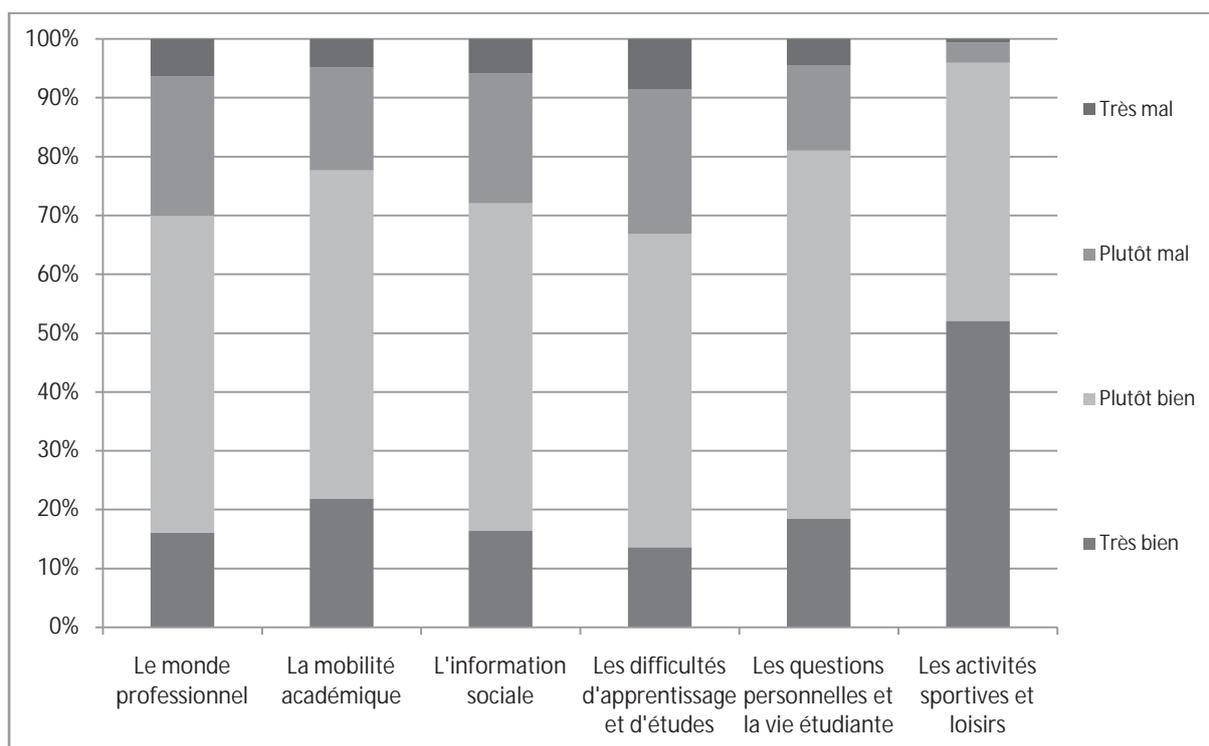
¹³³ Le questionnaire étant commun à l'ensemble des Universités, il n'a pas été possible de détailler les services particuliers. Nous avons choisi d'appliquer six grandes catégories couvrant en grande partie les domaines traités par lesdits services, soit : mobilité académique ; information sociale (bourses d'études, logement) ; difficultés d'apprentissage et d'études ; monde professionnel ; questions personnelles et vie étudiante ; activités sportives, associatives, loisirs. Ces services recouvrent des fonctions et des réalités différentes selon l'Université qui ne peuvent être appréhendées dans cette enquête.

9.4.2 Évaluation des services consultés

Les étudiant-e-s ayant déjà fait appel à ces différents services ont été invités à les évaluer.¹³⁴ Ce sont ces réponses qu'on trouve dans le graphique ci-dessous. Elles nous indiquent tout d'abord que les évaluations de ces services sont globalement très positives. Chaque domaine de services récolte plus de deux tiers de réponses *très bien* ou *plutôt bien*. Un type de services est un peu moins bien évalué. Il s'agit de celui qui traite les **difficultés d'apprentissage** (moins de 70% d'appréciations positives), alors que les services relatifs aux **activités sportives et loisirs** sont de loin les mieux évalués (plus de 95%).

Si le type de services le plus connu par les étudiant-e-s est aussi le mieux évalué, on constate, en parallèle, que les services les moins connus, soit ceux relatifs au **monde professionnel** et aux **difficultés d'apprentissage**, sont également les moins bien évalués.

Graphique 9-22 : Jugement de la qualité des services auxquels les étudiant-e-s ont fait appel, regroupés en fonction du domaine à propos duquel un service est proposé (en %)



Pour chacun de ces domaines, la relation entre les deux types de variables ("*A quelle fréquence avez-vous fait appel à...*" et "*Comment jugez-vous de la qualité de...*") est significative et forte. Ce sont clairement celles et ceux qui ont le plus souvent fait appel aux différents services qui en sont les plus satisfaits.

Pour ce qui concerne la **fréquence** de consultation de ces divers services, on observe que certaines catégories d'étudiant-e-s y font plus souvent appel, alors que d'autres disent n'en avoir jamais eu besoin. Ces effets sont les suivants, repris ensuite dans le tableau par domaine d'information :

- **sexe** : les femmes font plus souvent appel aux différents services, alors que les hommes sont proportionnellement plus nombreux à répondre n'en avoir *jamais eu besoin* ;
- **âge** : les étudiant-e-s plus âgés font plus souvent appel aux différents services, alors que les plus jeunes sont proportionnellement plus nombreux à répondre n'en avoir *jamais eu besoin* ;
- **niveau d'études** : les étudiant-e-s en master font plus souvent appel aux différents services, alors que les étudiant-e-s en bachelor sont proportionnellement plus nombreux à répondre *n'en avoir jamais eu besoin* ;
- **lieu des études secondaires II** : les personnes ayant suivi leurs études secondaires à l'étranger font plus souvent appel aux différents services, alors que celles et ceux qui les ont suivies en Suisse sont proportionnellement plus nombreux à répondre n'en avoir *jamais eu besoin*.

¹³⁴ De ce fait, et pour des raisons de validité statistique, les effectifs ne sont pas suffisants pour permettre de présenter ces résultats par Université.

Tableau 9-23 : Présence / absence de l'effet de quatre variables indépendantes (**sexe, l'âge, niveau d'études et lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II**) sur la **fréquence** de consultation des services spécifiques

	Monde professionnel	Mobilité académique	Information sociale	Difficultés apprentissage	Questions personnelles / vie étudiante	Activités sportives, assoc. et loisirs
Sexe	***	***	***		***	***
Age	***	***				***
Niveau d'études	***	***	***	effet inversé	effet inversé	
Lieu diplôme	***		***	***	***	

NB : Les « *** » signifient que la relation est statistiquement significative.

En ce qui concerne le jugement porté sur la **qualité** du service, on observe d'autres effets, ceux-ci étant beaucoup moins récurrents que les précédents :

- **sexe** : les hommes évaluent plus positivement les services que les femmes ;
- **âge** : pas d'effet ;
- **niveau d'études** : les étudiant-e-s en master évaluent plus positivement les services que les étudiant-e-s en bachelor ;
- **lieu des études secondaires II** : les personnes ayant suivi leurs études secondaires en Suisse évaluent plus positivement les services que les étudiant-e-s formés à l'étranger.

Tableau 9-24 : Présence / absence de l'effet de quatre variables indépendantes (**sexe, l'âge, niveau d'études et lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires II**) sur l'**évaluation de la qualité** des services spécifiques

	Monde professionnel	Mobilité académique	Information sociale	Difficultés apprentissage	Questions personnelles / vie étudiante	Activités sportives, assoc. et loisirs
Sexe	***	***	***	ns	***	***
Age	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Niveau d'études	ns	***	ns	ns	ns	effet inversé faible
Lieu diplôme	ns	ns	ns	***	**	***

NB : Les « *** » signifient que la relation est statistiquement significative. Les « ns » signifient « non significatif ».

Résumé : Information

En ce qui concerne l'évaluation de la qualité de l'information reçue, les étudiant-e-s jugent globalement positivement la façon dont leur Université les informe à propos des huit grands domaines retenus (graphique 9-1). Les taux de satisfaction les plus élevés recueillent plus de trois-quarts d'évaluations positives (*très bien* ou *plutôt bien*) et concernent des aspects strictement liés à l'organisation des cursus (*notes obtenues tout au long du cursus, programme de cours, contenu des enseignements, règlement d'études*). Les aspects moins bien évalués sont, dans l'ordre décroissant, *possibilité de faire des séjours de mobilité à l'étranger, carrière après l'université, compétences développées, possibilités de (ré)orientation académique*, le taux de satisfaction globale pour ce dernier élément atteignant juste la barre des 50%.

Toutes choses égales par ailleurs, ces réponses sont déterminées (tableau 9-2) globalement plus fortement par l'Université d'appartenance que par le domaine d'études (à l'exception notable de la *carrière après l'université*, pour laquelle la satisfaction est fortement liée au domaine d'études). Les réponses des étudiant-e-s étranger sont plus positives (pour quatre des huit items) que celles des étudiant-e-s ayant obtenu leur diplôme secondaire II en Suisse. Les étudiant-e-s en bachelor se sentent significativement moins bien informés que leurs collègues de master en ce qui concerne les *programmes de cours* et les *notes obtenues* mais mieux informés sur la *carrière après l'université*. Les femmes se considèrent mieux informées que les hommes sur les *contenus des enseignements* et le *règlement d'études* mais moins qu'eux sur les *possibilités d'orientation académique* et de *carrière après l'université*.

Trois indicateurs sont repris concernant les modalités de la recherche d'information sur la formation. Il s'agit de la fréquence de recherche d'information, les sources consultées et la préférence du support (Internet ou papier).

La fréquence de la recherche d'information sur la formation n'est pas un indicateur de satisfaction ou d'insatisfaction sur l'information. En effet, celles et ceux qui recherchent le plus souvent des informations sont plus nombreux à la fois parmi les *très satisfaits* de l'information qu'ils reçoivent et parmi les *insatisfaits*. On retrouve plus fréquemment des étudiant-e-s recherchant plus souvent des informations parmi les femmes, les étudiant-e-s plus âgés, ceux ayant obtenu leur diplôme secondaire II à l'étranger, ceux issus de milieux moins scolarisés, ceux qui ne vivent pas chez leurs parents (graphique 9-4), ceux dont les parents ne prennent en charge aucune dépense et ceux qui exercent une activité rémunérée (graphique 9-5). Les variables d'appartenance institutionnelle (Université et domaine d'études) sont également fortement liées aux variations de la fréquence de la recherche d'informations sur la formation (graphique 9-6). La relation entre cette fréquence et l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation n'est pas linéaire : les étudiant-e-s les plus souvent *très satisfaits* et *très déçus* se retrouvent à la fois chez celles et ceux qui recherchent *souvent* et *jamais* de l'information sur leur formation (graphique 9-7).

Parmi les diverses sources proposées, le site Internet de l'Université est le seul qui ait fourni au moins une grande partie de l'information recherchée à plus de la moitié des étudiant-e-s (70%). Les autres sources sont moins souvent citées : d'abord les collègues étudiants (près de 50%), devant les professeur-e-s, les secrétariats de faculté et les assistant-e-s (un peu plus d'un tiers) et, enfin, les conseillères et conseillers aux études, les autres services administratifs de l'Université ou les associations étudiantes (entre 12 et 22% (graphique 9-8). Nous avons effectué une analyse typologique des étudiant-e-s par rapport aux sources consultées (graphique 9-9). Certains d'entre eux cherchent l'information auprès de multiples canaux (*les multi-informés*). A l'opposé, d'autres utilisent beaucoup moins de sources que la moyenne globale (*les peu informés*). En position intermédiaire, nous trouvons d'une part des étudiant-e-s qui recherchent leurs informations plutôt auprès de personnes rencontrées lors des cours, c'est-à-dire auprès de sources accessibles sans démarche formelle (*les informels*), et d'autre part des étudiant-e-s privilégiant nettement plus que la moyenne les secrétariats de facultés ou autres (*les institutionnels*). Cette variable typologique se distribue très diversement selon le niveau d'études et le lieu de scolarisation secondaire II (tableau 9-10), selon le type de prise en charge des dépenses par les parents (graphique 9-11), l'état d'esprit global vis-à-vis de la formation (graphique 9-12), l'Université d'appartenance et le domaine d'études (graphique 9-14). Enfin, on constate que les étudiant-e-s qui diversifient les sources d'information sont systématiquement plus satisfaits que les autres de l'information apportée par l'Université dans les différents domaines analysés (graphique 9-13).

En ce qui concerne le support de l'information (Internet ou papier), la préférence va clairement à Internet par rapport à la recherche dans des brochures imprimées (tableau 9-15). Il ne faut pas nécessairement en déduire une meilleure efficacité de ce médium. En effet, les *multi-informés* (mode

de recherche d'information apparemment le plus efficace) sont plus nombreux à exprimer une préférence pour les brochures. Par ailleurs, notons que ce sont les hommes et les étudiant-e-s plus âgés qui disent le plus souvent préférer Internet aux brochures (graphique 9-16).

Généralement, les avis sont positifs en ce qui concerne les **qualités de l'information sur la formation**. Les étudiant-e-s sont globalement d'avis qu'elle est facile (à trouver et à comprendre) et complète. Un bémol est à apporter quant au fait qu'elle couvrirait tous les domaines de la vie étudiante (tableau 9-17). Une nouvelle typologie permet de synthétiser ces quatre indicateurs de la qualité de l'information sur la formation en classant les étudiant-e-s en quatre types (graphique 9-18). Elle va des *enthousiastes* aux *critiques*, en passant par les *assez enthousiastes* et les *mitigés*. L'enthousiasme va grandissant avec l'âge et le niveau d'études. Il est également sensible à l'Université d'appartenance et au domaine d'études (graphique 9-19). L'enthousiasme est également plus fréquent chez les *multi-informés* et chez les étudiant-e-s *informels* (graphique 9-20), deux configurations des sources d'information qui sont associées aux meilleurs taux de satisfaction.

Les **services d'information et de soutien aux étudiant-e-s** que les Universités mettent à disposition sont connus des répondant-e-s (très peu disent en ignorer l'existence) mais sont utilisés par une minorité d'entre eux (à l'exception de ceux consacrés aux *activités sportives et de loisirs*) (graphique 9-21). Ces résultats sont très variables selon l'Université et le domaine d'études. L'évaluation de ces services par les étudiant-e-s est globalement positive (toujours entre 65% et 95% de satisfaction), les *activités sportives et de loisirs* étant les mieux évaluées (graphique 9-22). Plus on fait appel à ces services, plus on en est satisfait. La fréquence de consultation (tableau 9-23) et, dans une nettement moins grande mesure, l'évaluation des services (tableau 9-24) se distribuent différemment selon le sexe de l'étudiant-e, l'âge, le niveau d'études et le lieu de scolarisation secondaire II.

Resümee: Information

Was die **Qualität der erhaltenen Information** betrifft, bewerten die Studierenden die Art, wie Universitäten zu den acht vorgeschlagene Bereichen informieren, gesamthaft als positiv (Grafik 9-1). Die grössten Zufriedenheitswerte umfassen mehr als drei Viertel positiver Beurteilungen (*sehr gut* oder *eher gut*) und betreffen mit der **Studienorganisation** zusammenhängende Aspekte (*die Noten, die während des Studienverlaufs erworben werden; die Studienprogramme; der Inhalt der Lehrveranstaltungen; die Studienordnung*). Am wenigsten gut bewerten die Befragten in absteigender Reihenfolge die Informationen zu folgenden Aspekten: *die Möglichkeit eines Studienaufenthaltes (im Rahmen der Mobilität) im Ausland; die Berufs- und Laufbahnaussichten nach dem Studienabschluss; die Kompetenzen, die in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden; die Möglichkeit zur Spezialisierung oder akademischen Umorientierung*. Der letzte Punkt erreicht noch die Zufriedenheitsrate von 50%.

Im Allgemeinen hängen die Antworten stärker von der **Heimuniversität** ab (Grafik 9-2) als vom Studienbereich. Eine Ausnahme bildet das Item *Berufs- und Laufbahnaussichten nach dem Studienabschluss*, bei dem die Zufriedenheit stark vom Studienbereich beeinflusst wird. Studierende, die ihre Matura im Ausland erworben haben, bewerten die Informationsbereitstellung (für vier von acht Items) positiver als diejenigen mit einer Schweizer Matura. Bachelorstudierende fühlen sich signifikant weniger gut informiert als Masterstudierende, was *Studienprogramme* und *Noten, die während des Studienverlaufs fortlaufend erworben werden*, betrifft. Dafür bewerten sie die Bereitstellung der Informationen für *die Berufs- und Laufbahnaussichten nach dem Studienabschluss* besser. Frauen sehen sich über den *Inhalt der Lehrveranstaltungen* und die *Studienordnung* besser informiert als Männer, aber weniger gut über die *Möglichkeit zur Spezialisierung oder akademischen Umorientierung* und über die *Berufs- und Laufbahnaussichten nach dem Studienabschluss*.

Für die **Methoden der Informationssuche zum Studium** werden drei Indikatoren benutzt: die Häufigkeit, mit der die Informationen gesucht werden; welche Informationsquellen konsultiert werden und welche Informationsträger (Internet oder gedruckte Informationsbroschüren) bevorzugt werden.

Die **Häufigkeit**, mit der nach Informationen über das Studium gesucht wird, ist kein Indikator zur Zufriedenheit mit der Information. Denn unter denjenigen, die häufig Informationen suchen, sind zugleich solche, die *sehr zufrieden* und solche, die *unzufrieden* sind mit den gefundenen Informationen. In folgenden Gruppen findet man die meisten Studierenden, die am häufigsten Informationsquellen konsultieren: Frauen; ältere Studierende; solche, die ihre Matura im Ausland gemacht haben; solche, die aus bildungsferneren Milieus stammen; diejenigen, die nicht bei ihren Eltern wohnen (Grafik 9-4); die finanziell nicht von den Eltern unterstützt werden; diejenigen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen (Grafik 9-5). Die Variablen zur institutionellen Herkunft (Universität, Studienbereich) beeinflussen ebenfalls die Häufigkeit der Informationsrecherchen (Grafik 9-6). Hingegen ist die Beziehung zwischen der generellen Einstellung zum Studium und der Häufigkeit der Informationskonsultierung nicht linear: Unter den Studierenden, die am häufigsten *sehr zufrieden* oder *sehr enttäuscht* sind mit dem Studium, gibt es gleichzeitig solche, die *oft* oder *nie* Informationen über ihr Studium suchen (Grafik 9-7).

Unter den **Informationsquellen**, die zur Auswahl standen, liefert einzig die Website der Universität für mehr als die Hälfte der Befragten (70%) einen *Grossteil der gesuchten Informationen*. Andere Informationsquellen werden weniger oft genannt: an erster Stelle die KommilitonInnen (etwa 50%), gefolgt von den ProfessorInnen, dem Sekretariat der Fakultät, des Departements, des Instituts oder den Assistenten (etwas weniger als ein Drittel) und schliesslich der Studienberatung sowie anderen administrativen Diensten der Universität oder der Studierendenverbände (zwischen 12 und 22%) (Grafik 9-8). Es konnte in der Analyse eine **Typologie** in Bezug auf die gewählten Informationsquellen **der Studierenden** erstellt werden (Grafik 9-9). Gewisse Studierende suchen die Informationen über die unterschiedlichsten Kanäle (*die Multi-Informierten*), im Gegensatz zu anderen, die viel weniger Informationsquellen konsultieren als der allgemeine Durchschnitt (*die Wenig-Informierten*). Dazwischen befinden sich einerseits Studierende, die sich eher über Personen informieren, die gleiche Lehrveranstaltungen besuchen, d.h. über informell zugängliche Informationsquellen (*die Informellen*). Andererseits sind es Studierende, die deutlich mehr als der Durchschnitt die Fakultäts- oder andere Sekretariate vorziehen (*die Institutionellen*). Diese Typologie verteilt sich sehr unterschiedlich je nach Studienstufe, Erwerbort der Matura (Abbildung 9-10), Typ der finanziellen Abhängigkeit von den Eltern (Grafik 9-11), genereller Einstellung zum Studium (Grafik 9-12), gewählter Universität und Studienbereich (Grafik 9-14). Schliesslich zeigt es sich, dass Studierende, die ihre Informationsquellen variieren, systematischer zufriedener sind mit den von der Universität bereit gestellten Informationen als die anderen Studierenden (Grafik 9-13).

Was den **Informationsträger** (Internet oder gedruckte Broschüren) betrifft, wird das Internet den gedruckten Broschüren deutlich vorgezogen (Abbildung 9-15). Trotzdem sollte daraus nicht unbedingt geschlossen werden, dass das Internet das effizientere Medium sei. Denn eine Mehrzahl der Multi-Informierten (anscheinend die wirksamste Form von Informationsrecherche) bevorzugt gedruckte Broschüren. Ausserdem sind es vor allem Männer und ältere Studierende, die angeben, das Internet den gedruckten Broschüren vorzuziehen (Grafik 9-16).

Im Allgemeinen sind die Meinungen über die **Qualität der Information zum Studium** positiv. Die Studierenden sind generell der Meinung dass sie einfach (zu finden, zu verstehen) und vollständig sei. Jedoch fällt die Beurteilung negativer aus, wenn es um die Frage geht, ob alle Bereiche des studentischen Lebens abgedeckt sind (Abbildung 9-17). Eine weitere Typologie erlaubt es, die vier Indikatoren über die Qualität der Studieninformationen in vier Studierendenprofile einzuteilen (Grafik 9-18). Sie reicht von den *Enthusiastischen* über die *ziemlich Zufriedenen* und die *teilweise Zufriedenen* bis zu den *Kritischen*. Je älter und je weiter im Studium fortgeschritten die Befragten sind, desto enthusiastischer sind sie. Die Zufriedenheit hängt auch mit der Herkunftsuniversität und dem Studienbereich zusammen (Grafik 9-19). Gleichzeitig ist der Enthusiasmus häufiger bei den *Multi-Informierten* und den *Informellen* anzutreffen (Grafik 9-20). Beides Gruppen, deren Informationsquellen die höchsten Zufriedenheitsraten aufweisen (Grafik 9-12).

Die Befragten kennen die **Angebote der Informationsdienste und Beratungsstellen für Studierende der Universitäten** (wenige geben an, nichts von ihrem Vorhandensein zu wissen), aber sie werden von einer Minderheit genutzt (mit Ausnahme der *Sport- und Freizeitangebote*) (Grafik 9-21). Die Resultate variieren je nach Universität und Studienbereich. Die Studierenden bewerten generell die Dienstleistungen positiv (Zufriedenheitsrate liegt immer zwischen 65% und 95%). Am besten wird das *Sport- und Freizeitangebot beurteilt* (Grafik 9-22). Je mehr von den Angeboten profitiert wird, desto zufriedener sind die Befragten. Die Häufigkeit der Konsultationen (Abbildung 9-23) und etwas weniger die Bewertung der Dienstleistungen (Abbildung 9-24) variieren nach Geschlecht, Alter, Studienstufe und Erwerbort der Matura.

Commentaire sur L'information

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS

Couvrir tous les domaines de la vie étudiante...

Comme mentionné dans l'introduction, l'information, dans le cadre de la réforme de Bologne, doit être comprise au sens large. Elle doit permettre aux étudiant-e-s de mettre en perspective leurs études, que ce soit par rapport à la formation elle-même ou à la vie estudiantine dans son ensemble. Il est réjouissant de constater que les domaines pour lesquels on recense les taux les plus élevés de satisfaction vis-à-vis de l'information reçue sont très étroitement liés à l'organisation et au contenu des cursus. Il faut cependant veiller à ce que *tous* les domaines de la vie estudiantine soient aussi bien couverts.

...afin de garantir l'égalité des chances

Une information large et complète, telle que la préconise le *ECTS Users'Guide*, a aussi pour but de contribuer à l'égalité des chances en permettant à toutes et tous d'avoir accès aux informations utiles à leur formation, indépendamment du milieu socioculturel dans lequel ils/elles ont grandi.

Plus d'informations pour les étudiant-e-s en bachelor

Il est rassurant de constater que, dans leur ensemble, les étudiant-e-s de master se déclarent mieux informés que ceux de bachelor, à l'exception des informations sur la *carrière après l'université*. On peut supposer que ceux-ci ont acquis suffisamment d'expérience concernant le fonctionnement de l'institution, qu'ils savent où et auprès de qui trouver l'information. Ces résultats suggèrent que, si des efforts de communication et d'information devaient être fournis par les universités, ils devraient avant tout s'adresser aux étudiant-e-s en bachelor.

Diversifier les sources d'information

Les étudiant-e-s trouvent, dans leur grande majorité, les informations sur leur formation sur le site Internet de leur institution. Le fait que les plus satisfait-e-s ont tendance à ne pas se contenter d'une seule source d'information montre l'intérêt de miser sur la variété et la complémentarité des canaux d'information pour toucher le plus grand nombre d'étudiant-e-s. Et ce d'autant que la diversification des sources d'information semble constituer une garantie d'une meilleure perception de la qualité de l'information reçue. L'accent sur la diversité des sources ne doit pas dispenser de veiller à ce que les informations données soient suffisamment complète, ce qui est gage de bonne évaluation de l'information.

Mettre en avant certains canaux d'information méconnus

Le fait que, globalement, peu d'étudiant-e-s consultent les **conseillères et conseillers aux études**¹³⁵, dont la fonction est précisément d'informer sur la formation, peut poser question. Nous ne pouvons ici qu'avancer quelques pistes d'interprétation pour tenter de le comprendre. La relative nouveauté de ces postes dans certaines universités ou encore un manque de « publicité » pourraient expliquer la faiblesse de ce taux. Il se pourrait aussi qu'aller frapper à la porte du conseiller aux études apparaisse comme une démarche plus difficile que d'adresser la parole à un membre du personnel de l'institution avec lequel les contacts sont habituels (professeur-e-s, assistant-e-s, secrétaires de section...). Des recherches genevoises ont aussi montré, par exemple, que les conseillères et conseillers aux études représentent la source d'information la moins bien évaluée parmi les services institutionnels.¹³⁶ Il paraît donc souhaitable de rendre le rôle des conseillères et conseillers aux études plus visible et plus attractif auprès des étudiant-e-s. Le rôle complémentaire que peuvent remplir les **associations d'étudiant-e-s** comme source d'information mériterait également d'être examiné et peut-être développé.

¹³⁵ Le questionnaire étant commun à l'ensemble des étudiant-e-s des Universités, il n'a pas été possible de détailler les services particuliers soumis à évaluation. Ces services recouvrent des fonctions et des réalités différentes selon l'université qui ne peuvent être appréhendées dans cette enquête. Cette remarque est particulièrement valable pour les conseillères et les conseillers aux études dont le rôle et les tâches, voire même l'existence, varient fortement d'une institution à l'autre.

¹³⁶ A l'UNIGE, en 2004, on pouvait ainsi noter que les étudiant-e-s qualifiaient leurs contacts avec les conseillers aux études comme « *désagréables* » dans 21.1% des cas (avec une forte variation selon les facultés, cette proportion allant de 2.2% à 33.4% selon les facultés) alors que, pour les divers services de l'université, ce taux était systématiquement moins élevé (16% pour le secrétariat de faculté, 11% pour l'espace administratif central des étudiant-e-s, 6% pour le secrétariat de section ou de département...). On pouvait déduire l'effet de la proximité sur la qualité des contacts. Cf. OVE, *Etudiants 2004*. En 2006, la proportion d'étudiant-e-s insatisfaits était également les plus élevées pour les conseillers aux études (29% contre 19% pour les secrétariats de facultés, voire 10% pour l'espace administratif central). Cf. OVE, *Etudiants 2006*, disponible sur : www.unige.ch/rectorat/observatoire → Publications & études.

Plus d'information sur le passage au monde professionnel

Des efforts devraient être entrepris pour ce qui concerne l'information sur les possibilités de carrière après l'université, sans pour autant vouloir orienter les études universitaires en fonction des demandes du marché du travail, ce qui serait peu compatible avec le rôle et la place assignés aux universités dans le paysage de la formation supérieure suisse. Le fait que les étudiant-e-s en bachelor s'estiment mieux informés sur leurs perspectives de carrière que leurs collègues en master pourrait s'expliquer par le fait que la question de l'insertion professionnelle est moins immédiate pour les étudiant-e-s se trouvant en début de parcours, alors que la proximité de l'entrée dans le monde du travail amène les étudiant-e-s en master plus intéressés, voire plus soucieux à l'idée d'être bientôt confrontés aux réalités du marché de l'emploi. Des actions spécifiques dans le domaine pourraient contribuer à améliorer l'information fournie, tout particulièrement pour celles et ceux qui suivent une formation qui n'oriente pas vers une profession précise : les compétences génériques acquises dans le cursus d'études et transférables sur le marché de l'emploi devraient être clairement identifiables par les étudiant-e-s. Les séances d'information en début de cursus devraient être plus axées sur les différents débouchés professionnels et notamment sur les potentialités d'ouverture que représente une formation universitaire en tant que telle. L'offre en matière de préparation à la vie professionnelle, sous forme d'ateliers ou de stages, pourrait être encore plus activement promue auprès des étudiant-e-s de tous les niveaux d'études, mais surtout au niveau du master.

Kommentar zur Information

Gemeinsamer Kommentar des VSS und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Alle Bereiche des studentischen Lebens abdecken ...

Wie in der Einleitung erwähnt, wird die Information im Rahmen der Bologna-Reform in einem weiten Sinn verstanden. Sie soll den Studierenden erlauben, ihre Studien zu überblicken, sei es in Bezug auf die Ausbildung selbst oder in Bezug auf das studentische Leben insgesamt. Es ist erfreulich festzustellen, dass die Bereiche, für welche die höchste Zufriedenheitsrate bezüglich der erhaltenen Information zu verzeichnen ist, eng mit der Organisation und dem Inhalt der Lehrveranstaltungen verbunden sind. Indessen sollte darauf geachtet werden, dass *alle* Gebiete des studentischen Lebens gleich gut abgedeckt werden.

... um die Chancengleichheit zu gewährleisten

Eine breite und ausführliche Informationsbereitstellung, wie dies der *ECTS Users Guide* vorschreibt, hat auch zum Ziel, die Chancengleichheit zu fördern, indem der Zugang zu den nötigen Informationen über das Studium für alle, unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund, gewährleistet wird

Mehr Informationen für die Bachelorstudierenden

Es ist beruhigend zu wissen, dass Masterstudierende häufiger angeben, besser informiert zu sein, als Bachelorstudierende – mit Ausnahme der Informationen zu den *Karrieremöglichkeiten nach dem Studium*. Man kann annehmen, dass sie genug Erfahrungen gesammelt haben, um zu verstehen, wie Universitätsabläufe funktionieren, und zu wissen, wo und bei wem sie die Informationen finden. Die Resultate weisen darauf hin, dass Kommunikations- und Informationsbemühungen durch die Universitäten in erster Linie auf Bachelorstudierende ausgerichtet werden sollten.

Informationsquellen diversifizieren

Die grosse Mehrheit der Studierenden findet die Informationen zu ihrem Studium auf der Website der jeweiligen Institution. Die zufriedensten Studierenden berufen sich tendenziell nicht nur auf eine einzige Informationsquelle. Es sollte daher im Interesse aller sein, die Vielseitigkeit und die Komplementarität der Informationskanäle zu fördern, um die grösstmögliche Anzahl Studierender zu informieren. Umso mehr als die Vielseitigkeit der Informationen die Qualitätswahrnehmung der Informationen zu verbessern scheint. Den Akzent auf die Vielseitigkeit der Quellen zu setzen, sollte nicht davon abhalten, genügend umfassend zu informieren. Die Ausführlichkeit wiederum gewährleistet eine gute Beurteilung der Information.

Verkannte Informationskanäle fördern

Die Tatsache, dass Studierende sich generell selten an die **Studienberatung**¹³⁷ wenden, die gerade für die Studieninformation zuständig sind, wirft Fragen auf. Es können hier nur einige Erklärungsversuche zum Verständnis angedeutet werden. So sind Studienberatungsangebote in manchen Universitäten noch neu oder werden noch nicht in Informationsbroschüren vermerkt. Eine andere Erklärung wäre, dass es Studierenden leichter fällt, sich an ihnen bereits bekannte und vertraute Mitglieder der Institution (Professoren, Assistierende und Abteilungssekretariat) zu wenden, als die Studienberatung in Anspruch zu nehmen. In Genf wird beispielsweise die Studienberatung, unter allen angebotenen Serviceangeboten, als schlechteste Informationsquelle bewertet.¹³⁸ Es scheint deshalb wünschenswert, die Funktion der Studienberatung sichtbarer zu machen und sie noch attraktiver für Studierende zu gestalten. In diesem Kontext sollte auch die komplementäre Funktion der **Studierendenverbände** untersucht und eventuell weiterentwickelt werden.

¹³⁷ Da alle Studierenden den gleichen Fragebogen erhalten haben, war es nicht möglich, die verschiedenen Beratungsdienste detailliert abzufragen. Diese Stellen decken je nach Universität verschiedene Bedürfnisse ab und nehmen andere Aufgaben wahr – eine Tatsache, der in dieser Umfrage nicht Rechnung getragen werden konnte. Diese Anmerkung gilt insbesondere für die Studienberatungen, deren Rolle und Aufgabenbereich von Institution zu Institution sehr stark variieren kann.

¹³⁸ OVE, ETUDIANTS 2004, ETUDIANTS 2006. Im 2004 konnte man feststellen, wie die Studierenden ihre Kontakte mit den Studienberatungen in 21.1% der Fälle als „*unangenehm*“ (mit grossen Unterschieden zwischen den Fakultäten – sprich von 2.2% bis 33.4% je nach Fakultät), während dieser Wert für die Kontakte mit den anderen universitären Diensten systematisch tiefer lag (16% für Fakultätssekretariate, 11% für die zentrale Verwaltung, 6% für das Instituts- oder Sektionssekretariat...). Im 2006 war der Anteil der unzufriedenen Studierenden wiederum für die Studienberatungen am höchsten (29% , gegenüber 19% für die Fakultätssekretariate und 10% für die zentrale Verwaltung)

Mehr Informationen über den Übergang zur Berufswelt

Es sollten verstärkt noch Informationen über die Karrieremöglichkeiten nach der Universität vermittelt werden – ohne die Universitätsstudien deswegen auf die aktuellen Bedürfnisse des Arbeitsmarkts auszurichten. Das wäre nicht vereinbar mit dem Stellenwert und der Funktion der Universitäten in der schweizerischen Bildungslandschaft. Dass Bachelorstudierende besser über berufliche Perspektiven informiert sind als Masterstudierende erklärt sich möglicherweise daraus, dass die Eingliederung in die Arbeitswelt für Erstere noch nicht unmittelbar bevorsteht. Dagegen stellt sich die Frage nach der Berufswahl konkret eher für Masterstudierende, die sich mit dem baldigen Eintritt ins Berufsleben konfrontiert sehen. Mit gezielten Massnahmen könnte in diesem Bereich die Information verbessert werden, vor allem in denjenigen Studiengängen, die nicht direkt berufsqualifizierend sind: während des Studiums erworbene allgemeine Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt anwendbar sind, sollten für die Studierenden klar identifizierbar sein. Auch sollten Informationsveranstaltungen zu Beginn des Studiums vermehrt noch auf die verschiedenen beruflichen Aussichten und auf die sich eröffnenden Möglichkeiten ausgerichtet sein. Um sich noch besser auf die Arbeitswelt vorbereiten zu können, sollte das Angebot von Ateliers und Praktika noch aktiver bei Studierenden auf allen Stufen bekannt gemacht werden, insbesondere auf der Masterstufe.

10. Participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité

Un des objectifs de la Déclaration de Bologne de 1999 était le renforcement de la coopération européenne sur les questions d'assurance qualité, afin de permettre la transparence des offres de formation et la comparabilité des titres. A Berlin en 2003, l'importance de l'assurance qualité pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur a encore été soulignée et il a été demandé aux pays membres de créer des systèmes d'assurance qualité nationaux, englobant tant des mesures d'assurance qualité interne (par ex. évaluation des enseignements, enquête auprès des étudiant-e-s) qu'externe (procédures d'accréditation).¹³⁹

En Suisse, différentes démarches ont été entreprises afin d'établir un système national d'assurance qualité qui corresponde aux standards européens.¹⁴⁰ Dans le secteur universitaire, il y a d'une part des procédures d'accréditation menées sur une base volontaire et d'autre part des audits qualité réalisés dans toutes les universités.¹⁴¹ Les audits qualité se focalisent sur les mesures d'assurance qualité interne des hautes écoles et suivent le principe que ce sont avant tout les hautes écoles elles-mêmes qui sont responsables de leur assurance qualité et de la mise sur pied d'une culture de la qualité. Dans ce sens, l'assurance qualité externe doit apporter une contribution au développement de la qualité dans les hautes écoles, c'est-à-dire aller au-delà de la seule fonction de contrôle.

Dès le début, il a été prévu que les étudiant-e-s participent sur un pied d'égalité aux processus d'assurance qualité. Les autorités nationales d'une part et les hautes écoles d'autre part ont été priées de mener des initiatives dans ce sens. En Suisse, tout groupe d'expert-e-s engagé dans une procédure d'assurance qualité externe compte un représentant-e étudiant comme membre à part entière. Dans ce but, un pool étudiantin d'accréditation a été mis sur pied en 2006 grâce à une coopération entre l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles (OAQ) et l'UNES. Dans ce pool, des candidat-e-s appropriés sont formés comme expert-e-s pour les procédures d'accréditation et pour les audits qualité.

La responsabilité d'inclure les étudiant-e-s dans l'assurance qualité interne incombe en premier lieu à chaque université. Un des moyens utilisés, même si ce n'est pas le seul, est l'évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s. C'est à cet aspect central de l'assurance qualité interne qu'est consacré le présent chapitre. Il examine quels domaines peuvent être ou non évalués par les étudiant-e-s et comment, selon les étudiant-e-s, les résultats de ces évaluations sont utilisés et communiqués.

¹³⁹ www.bolognareform.ch → Bologne / ECTS en Europe → Documents

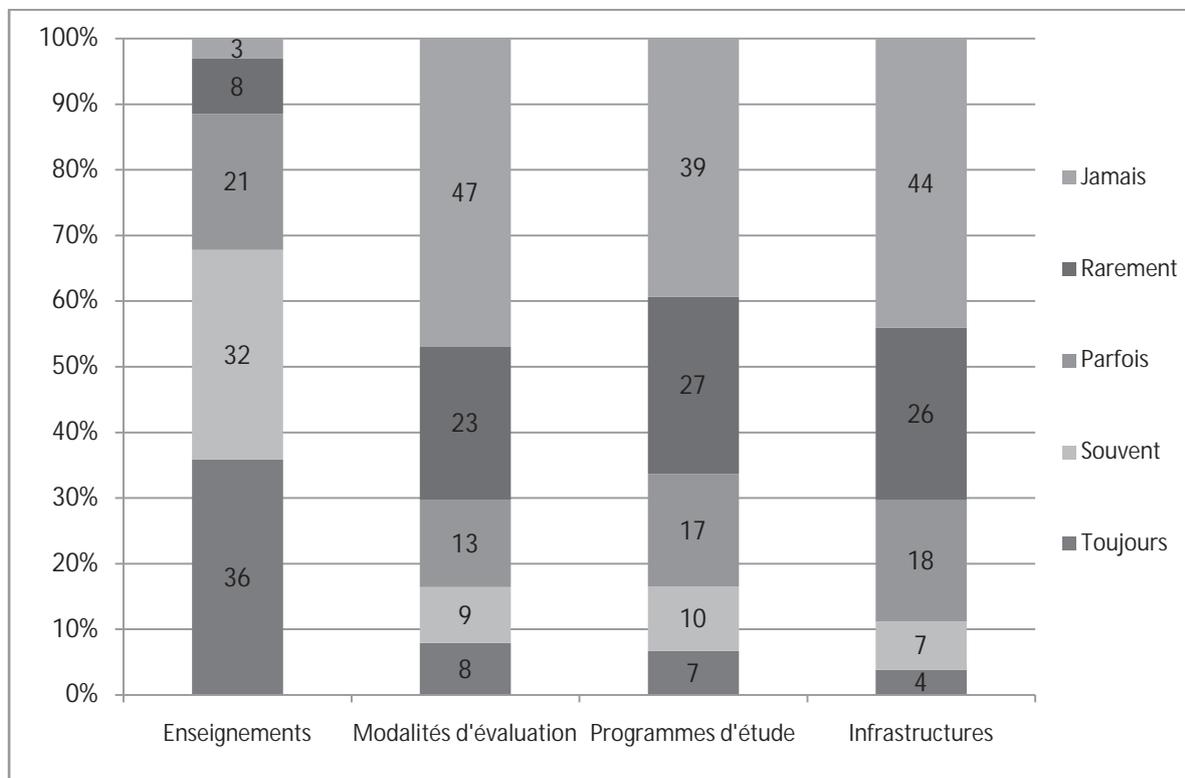
¹⁴⁰ Les „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ de European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) de 2007 sont un document de référence pour l'assurance qualité interne dans les institutions, pour les processus d'assurance qualité externe, ainsi que pour les agences d'assurance qualité externes, disponibles sur : www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

¹⁴¹ Directives de la Conférence universitaire suisse pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires en Suisse (Directives pour l'accréditation) du 28 juin 2007; Directives pour l'assurance qualité dans les hautes écoles universitaires suisses (Directives pour l'assurance qualité) du 7 décembre 2006 ; disponibles sur : www.cus.ch → Publications → Directives

10.1 Possibilité d'évaluation par les étudiant-e-s

Des procédures d'évaluation par les étudiant-e-s sont organisées dans toutes les Universités. La question proposée à nos répondant-e-s leur demandait à quelle fréquence, *dans leur filière, les étudiant-e-s ont la possibilité d'évaluer formellement les enseignements, les modalités d'évaluation, les programmes d'études et les infrastructures (bibliothèque, salle d'informatique, etc.)*.

Graphique 10-1 : Possibilité d'évaluer formellement les éléments cités (en %)

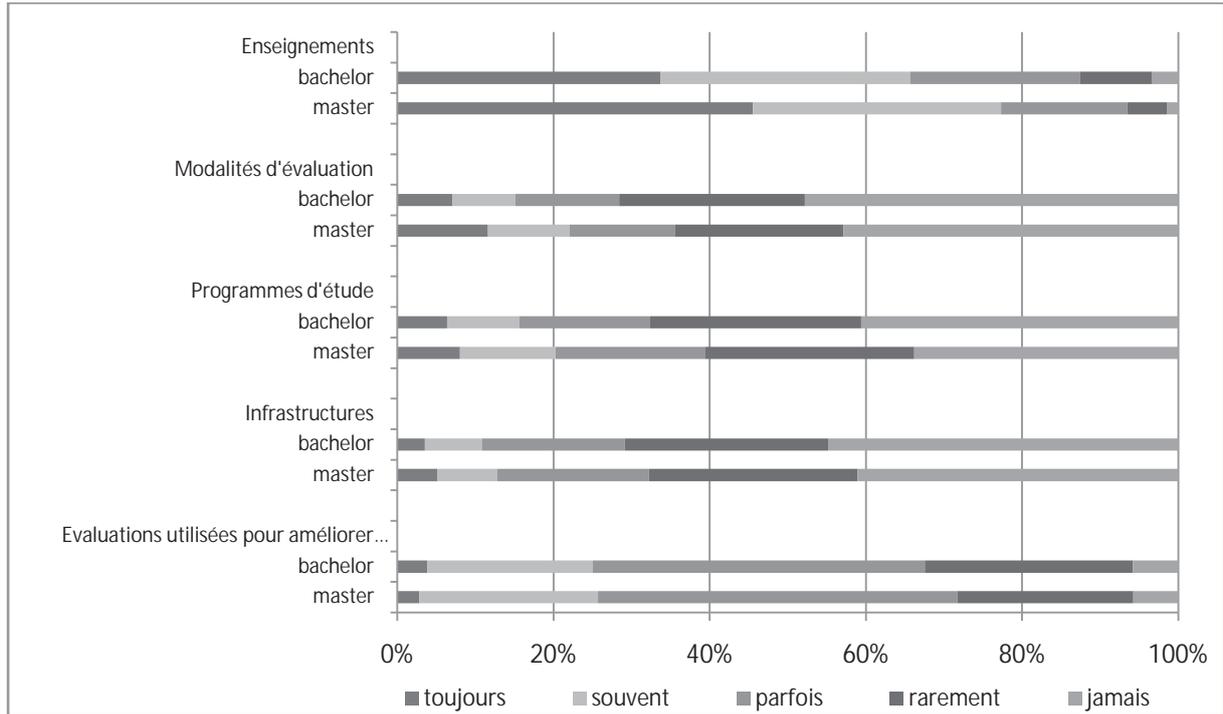


On voit que **l'évaluation des enseignements** est, de loin, la pratique la plus répandue parmi les différents items proposés. 68% des étudiant-e-s déclarent avoir *toujours* ou *souvent* la possibilité d'évaluer leurs enseignements alors que seuls 11% disent ne l'avoir eue que *rarement* ou *jamais*.

Les autres propositions portent sur des objets d'évaluation apparemment moins fréquemment soumis à l'avis des étudiant-e-s, à savoir les **modalités d'évaluation** (examens), les **programmes d'études** ou encore les **infrastructures**. En effet, la proportion d'étudiant-e-s estimant ne *jamais* ou *rarement* pouvoir le faire oscille, pour ces trois domaines, entre 66% et 70%.

Les facteurs expliquant ces variations sont d'abord à chercher dans le contexte institutionnel de la formation, puisque le **niveau d'études** (bachelor ou master), l'**Université** d'appartenance et le **domaine d'études** sont clairement associés aux taux de réponses des étudiant-e-s.

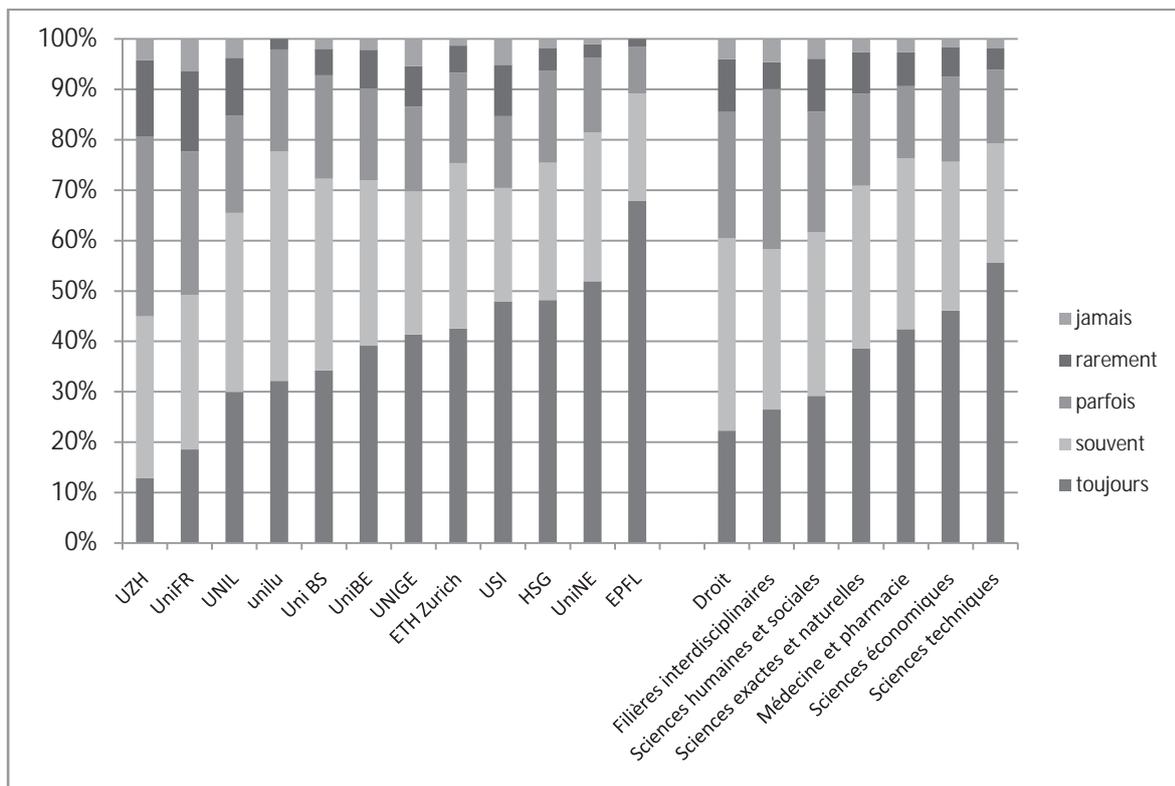
Graphique 10-2 : Possibilité d'évaluer formellement les éléments cités, en fonction du niveau d'études (en %)



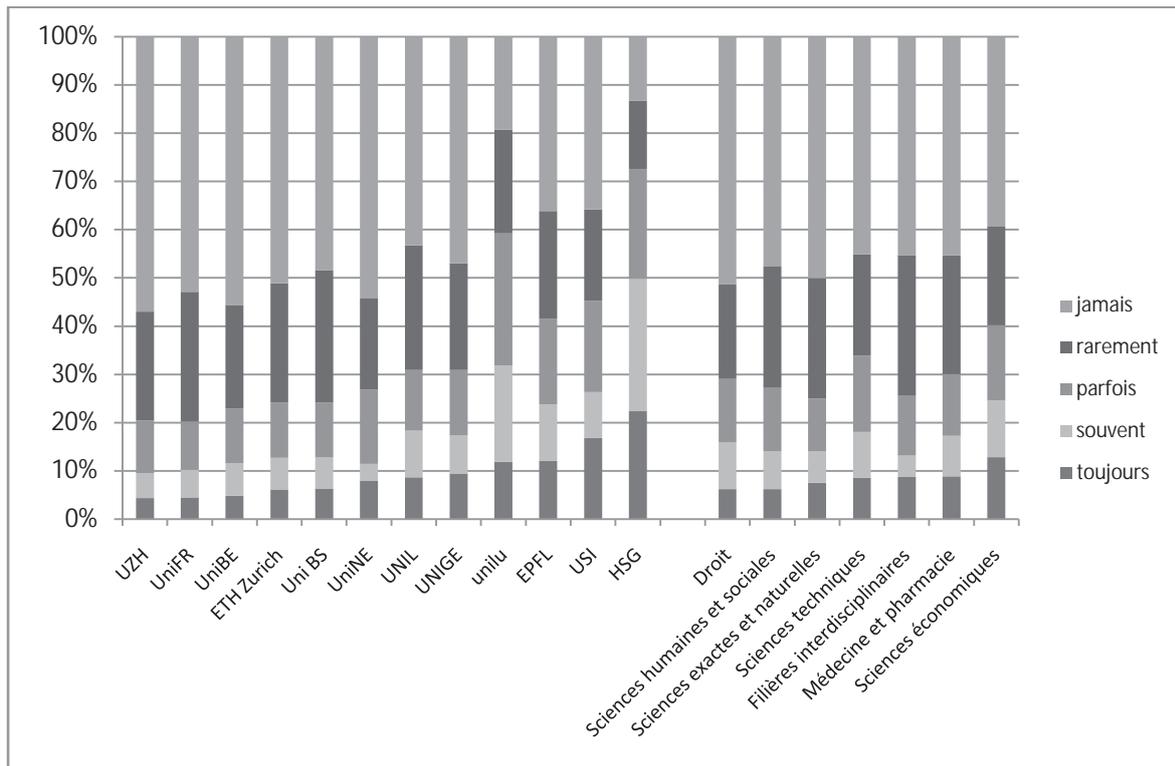
Les étudiant-e-s en **master** sont proportionnellement plus nombreux que celles et ceux en bachelor à dire qu'on leur offre la possibilité d'évaluer les *enseignements*, les *modalités d'évaluation*, les *programmes d'études* et les *infrastructures*.

Des variations s'observent également en fonction de l'**Université** d'appartenance et du **domaine d'études**. Dans les quatre graphiques suivants (un par objet d'évaluation), on constate que la variabilité est plus importante en fonction des Universités que des domaines d'études, alors même que les différences restent plus importantes pour le domaine d'études que pour le niveau d'études.

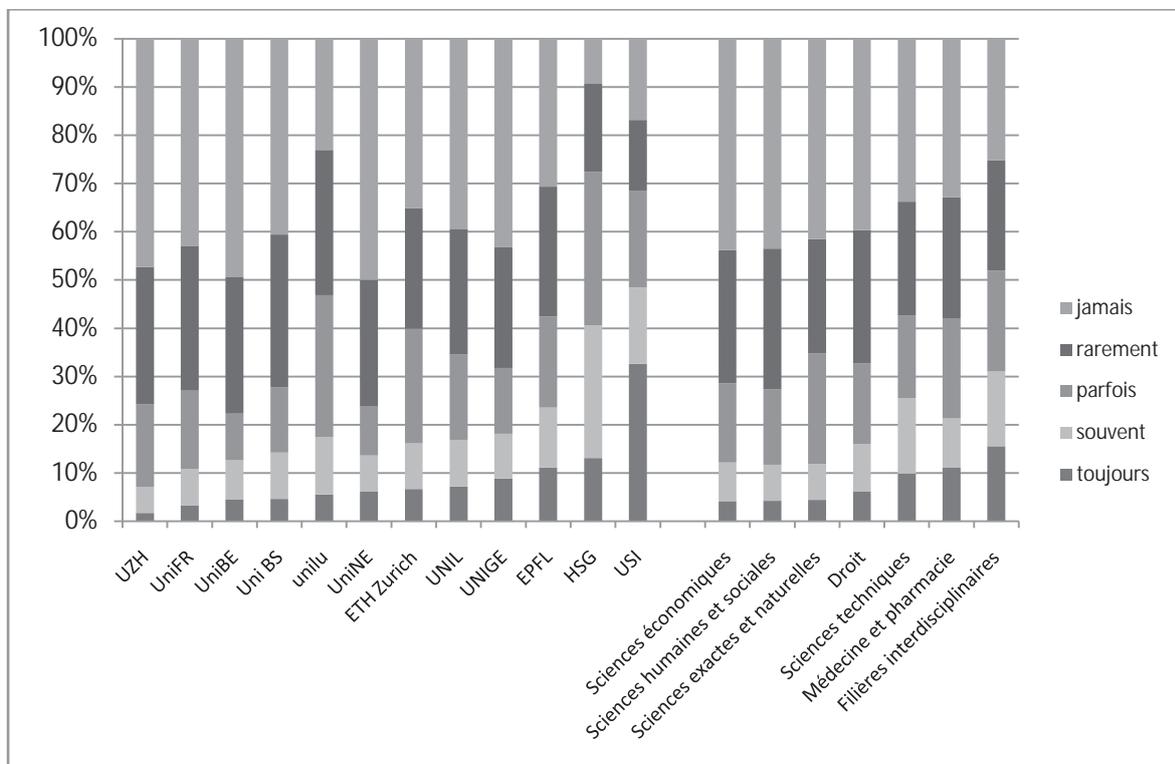
Graphique 10-3 : Possibilité d'évaluer formellement les enseignements, en fonction de l'Université et du domaine d'études (en %)

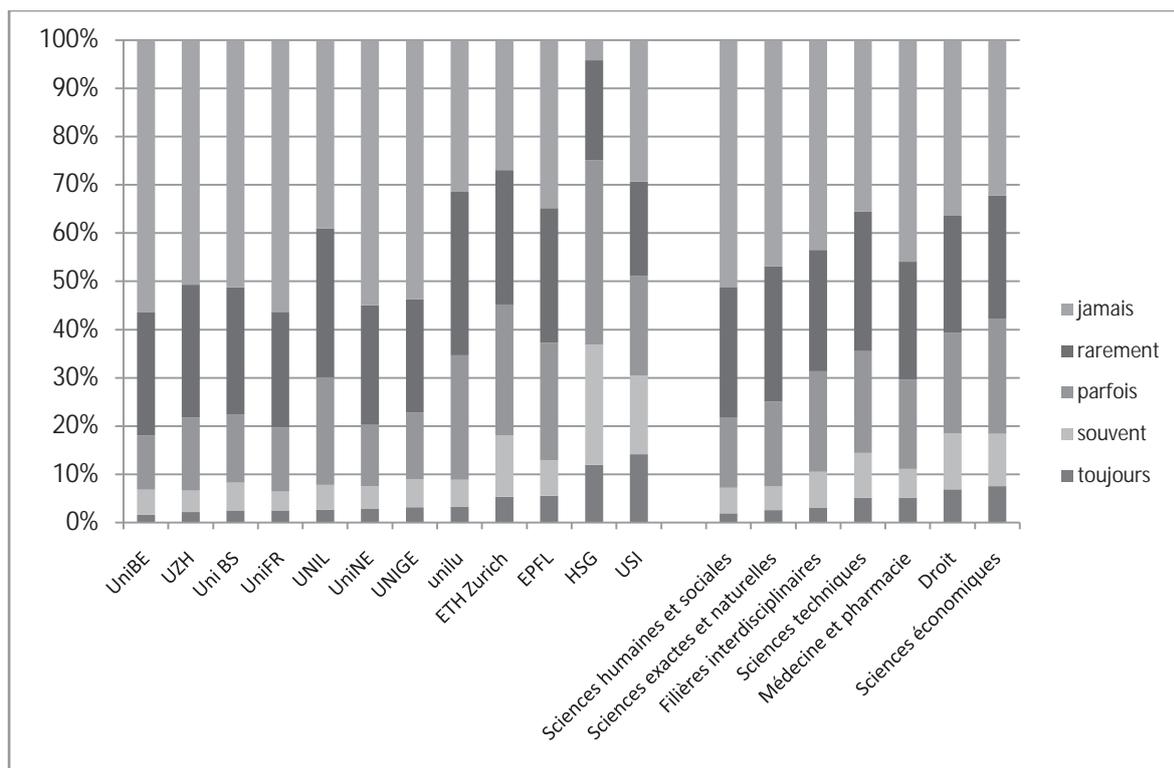


Graphique 10-4 : Possibilité d'évaluer formellement les *modalités d'évaluations* (examens), en fonction de l'Université et du domaine d'études (en %)



Graphique 10-5 : Possibilité d'évaluer formellement les *programmes d'études*, en fonction de l'Université et du domaine d'études (en %)



Graphique 10-6 : Possibilité d'évaluer formellement les *infrastructures*, en fonction de l'Université et du domaine d'études

10.2 Utilisation des résultats des évaluations par les étudiant-e-s à des fins d'amélioration

Une question portant sur *l'impression que ces évaluations sont utilisées pour améliorer l'enseignement et les programmes d'études* a été posée dans notre questionnaire, dont en voici les résultats :

Tableau 10-7 : Impression que les évaluations par les étudiant-e-s sont **utilisées pour améliorer l'enseignement et les programmes d'études**

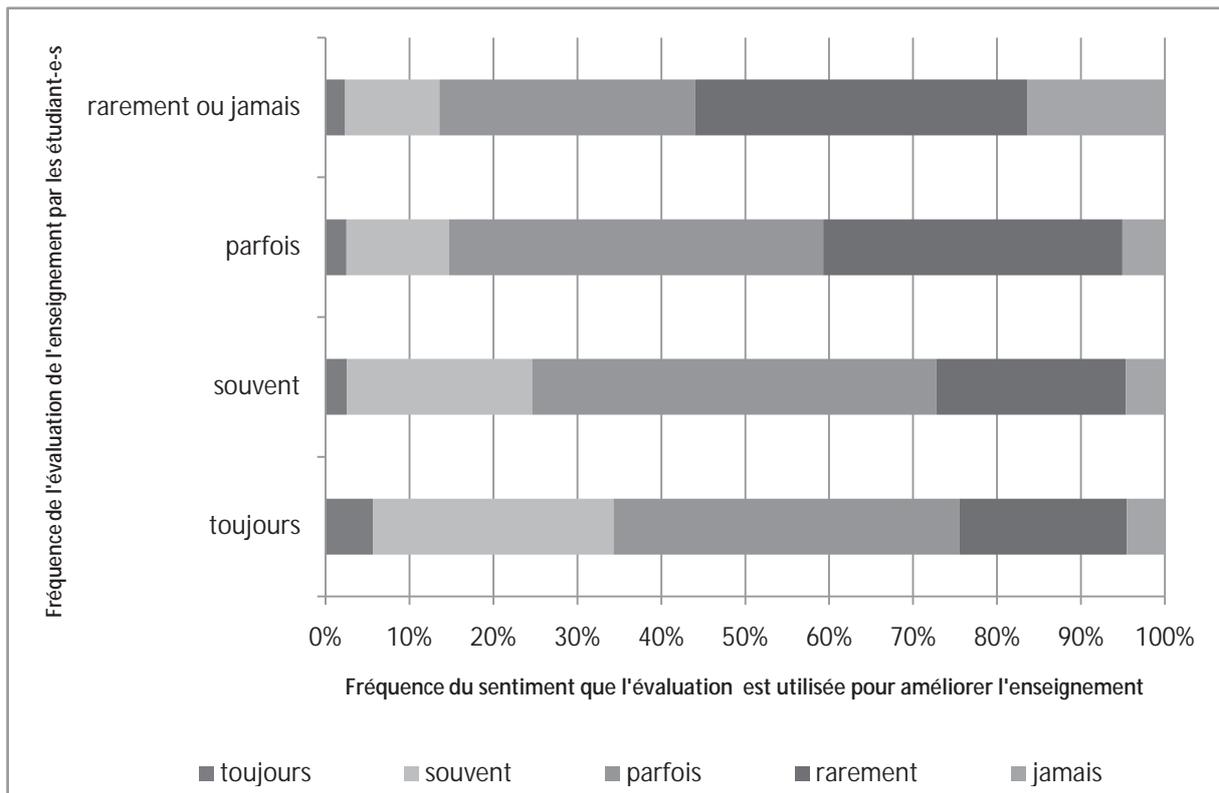
	%
Toujours	4%
Souvent	21%
Parfois	43%
Rarement	26%
Jamais	6%
Total	100%
	(N=4408)

Globalement, 25% des étudiant-e-s estiment que c'est *toujours* ou *souvent* le cas alors que 32% estiment que ce n'est *jamais* ou *rarement* le cas.

L'impression que ces évaluations sont utilisées pour améliorer la formation est plus forte chez les étudiant-e-s ayant déclaré avoir plus souvent la possibilité d'évaluer les *enseignements*.

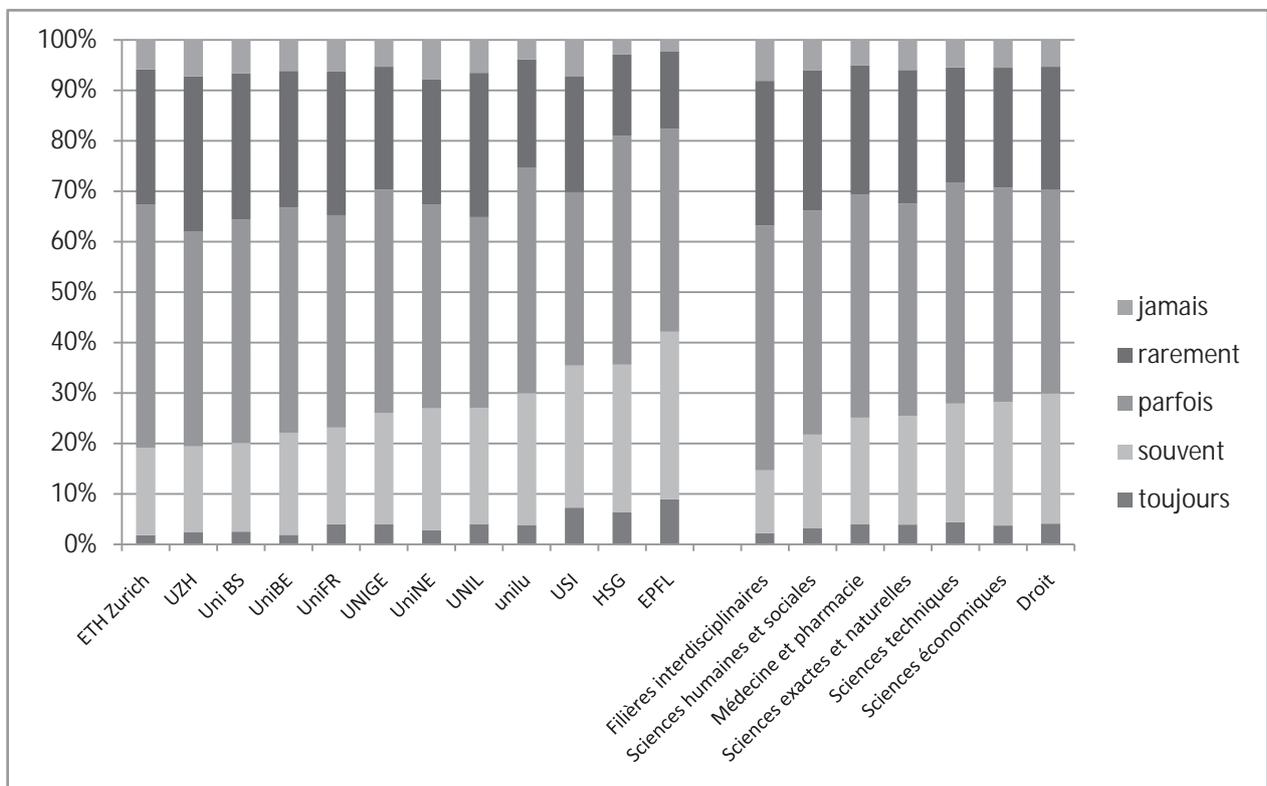
Enfin, 5.6% des étudiant-e-s qui déclarent que cette évaluation est systématique dans leur filière, ont l'impression que ces résultats sont *toujours* utilisés pour améliorer l'enseignement.

Graphique 10-8 : Impression que l'évaluation par les étudiant-e-s est utilisée pour améliorer l'enseignement en fonction de la fréquence de la possibilité d'évaluer les enseignements (en %)



La variabilité de cette impression est également observable selon l'Université et le domaine d'études.

Graphique 10-9 : Impression que l'évaluation par les étudiant-e-s est utilisée pour améliorer l'enseignement en fonction de l'Université et du domaine d'études (en %)



Une fois de plus, la plus grande variabilité dans les réponses apparaît entre les Universités et c'est à l'EPFL, la HSG et l'USI qu'on trouve les trois meilleures évaluations. Les variations sont moins importantes, bien que significatives, pour ce qui concerne les domaines d'études et c'est en Droit, en

Sciences économiques et en **Sciences techniques** qu'on trouve les plus fortes proportions d'étudiant-e-s estimant que les évaluations sont *toujours* ou *souvent* utilisées pour améliorer les enseignements.

Il importe de remarquer les variations mentionnées sont assez faibles en comparaison avec celles qui caractérisent les réponses relatives à la *possibilité d'évaluer*. En d'autres termes, la variabilité dans la *fréquence* des pratiques d'évaluation est beaucoup plus forte que celle relative à l'*utilisation de ces évaluations pour améliorer* la formation. Il en va de même quant à la variation observée selon le **niveau d'études** (voir graphique 10-2), quasiment inexistante pour l'*utilisation* faite des évaluations mais robuste pour la *fréquence* des évaluations.

10.3 Communication et discussion des résultats des évaluations

Les données relatives à la **communication** et la **discussion des résultats** des évaluations faites par les étudiant-e-s montrent aussi des différences notables.

Tableau 10-10 : Communication et discussion des résultats de l'évaluation

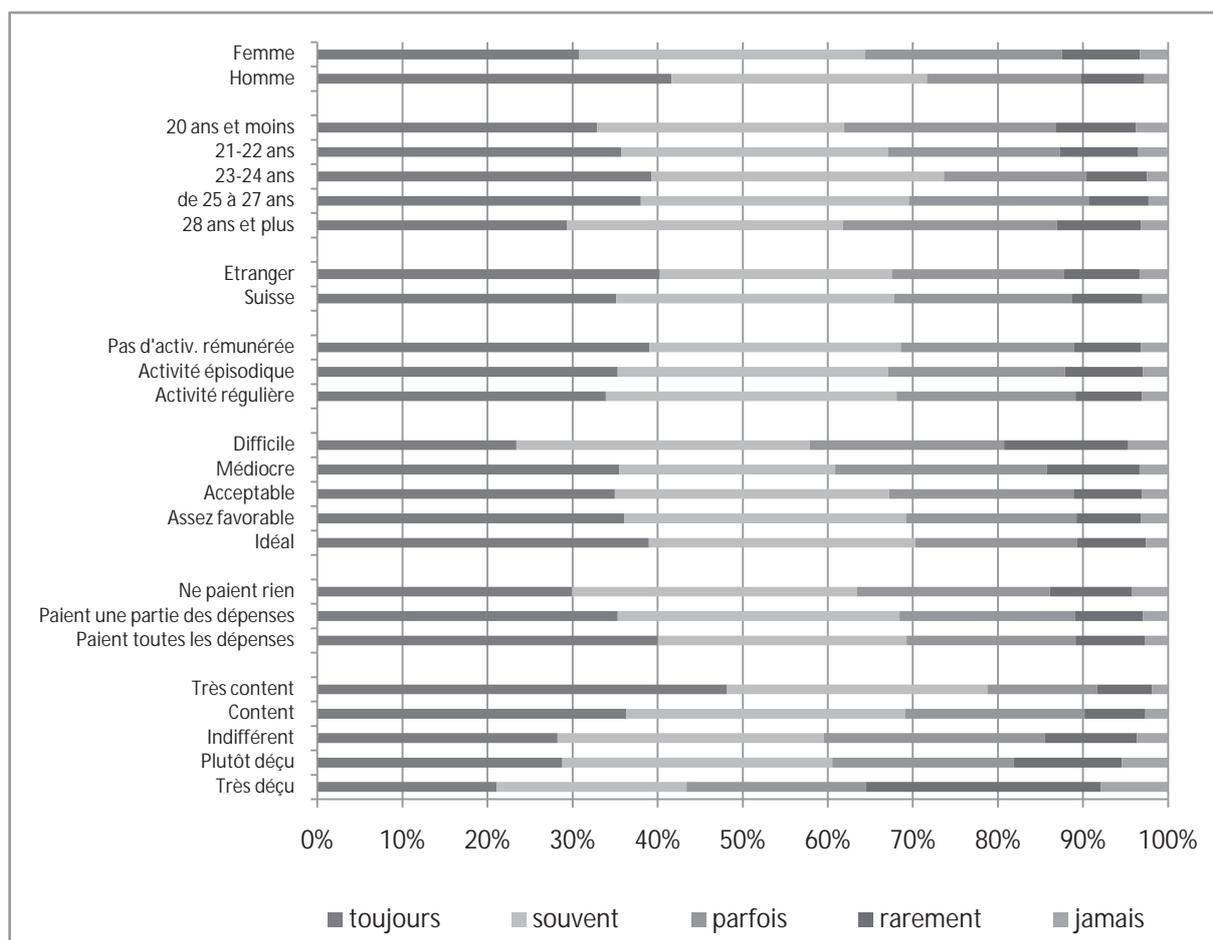
	Communique	Ne communique pas	Total
Discute	25%	15%	40%
Ne discute pas	32%	28%	60%
Total	57%	43%	100%
			(N=4408)

Dans 57% des cas, les étudiant-e-s jugent que les résultats des évaluations leur sont *communiqués* et dans 60% des cas, ceux-ci jugent que les résultats ne sont pas discutés par l'enseignant-e. Finalement, c'est un étudiant-e sur quatre (25%) qui rapporte que les résultats des évaluations sont communiqués aux étudiant-e-s et discutés avec eux.

10.4 Variations selon les variables socio-démographiques

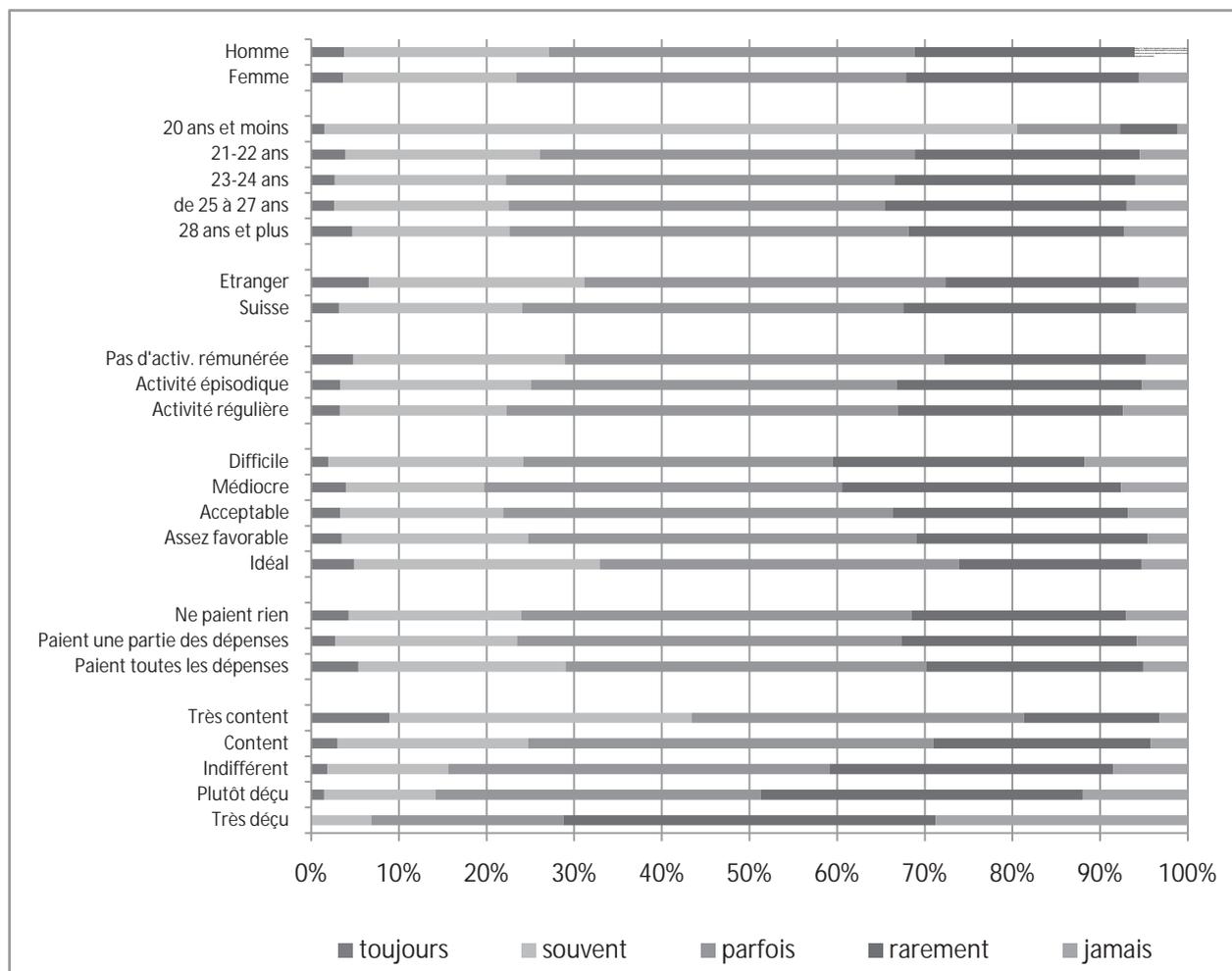
Regardons maintenant les variations liées aux variables de type socio-démographique, en premier lieu par rapport à la *possibilité d'évaluer* des enseignements, puis en fonction de l'impression que ces évaluations sont *utilisées pour améliorer* l'enseignement.

Graphique 10-11 : Possibilité d'évaluer formellement l'enseignement en fonction du **sexe** de l'étudiant-e, de son **âge**, du **lieu d'obtention du diplôme secondaire II**, de l'**exercice d'une activité rémunérée**, de l'**évaluation de son niveau de vie**, de la **dépendance financière vis-à-vis des parents** et de son **état d'esprit global vis-à-vis de sa formation** (en %)



Des variations apparaissent selon le **sexe** de l'étudiant-e, l'**âge**, le **lieu d'obtention du diplôme secondaire II**, et les variables **socio-économiques** (estimation du niveau de vie, dépendance financière vis-à-vis des parents...) et, surtout, selon l'**état d'esprit global** vis-à-vis de la formation.

Graphique 10-12 : Impression que les **évaluations** sont **utilisées** pour améliorer l'*enseignement* en fonction du **sexe** de l'étudiant-e, de son **âge**, du **lieu d'obtention du diplôme secondaire II**, de l'**exercice d'une activité rémunérée**, de l'**évaluation de son niveau de vie**, de la **dépendance financière vis-à-vis de ses parents** et de son **état d'esprit global vis-à-vis de sa formation** (en %)



Les variations sont ici un peu moins importantes que celles relevées dans le graphique précédent. Mais surtout, lorsqu'on vérifie si certaines variations ne seraient pas plutôt dues à d'autres variables intermédiaires (par exemple si la variation selon le sexe ne serait pas due plutôt au fait que certains domaines d'études sont plus fréquentés par les femmes que par les hommes), on constate que c'est en effet parfois le cas et qu'au final, ce sont des variables différentes qui gardent ou qui perdent leur effet selon l'indicateur intermédiaire testé.

Ainsi, quand on regarde à quelles variables est associé le fait d'avoir la *possibilité d'évaluer* les enseignements, on voit que les effets du **sexe**, de l'**Université** d'appartenance, du **domaine d'études**, du **niveau d'études** et de l'**état d'esprit global vis-à-vis de la formation** se maintiennent. A contrario, les effets des variables **socio-économiques** (*évaluation du niveau de vie, exercice d'une activité rémunérée et dépendance financière vis-à-vis des parents*) disparaissent, tout comme celui du **lieu de scolarisation secondaire II**.

Si par contre, on regarde à quelles variables est associé l'impression que les évaluations sont *utilisées pour améliorer l'enseignement*, on a quasiment le tableau inverse. Ici, l'effet du **sexe** et du **niveau d'études** disparaissent, celui de l'**Université** d'appartenance et du **domaine d'études** se réduit nettement, pendant que celui du **lieu d'obtention du diplôme secondaire II**, de l'exercice d'une **activité rémunérée** et de l'évaluation du **niveau de vie** maintient son effet. Ce sont donc bien des déterminants différents qui sont reliés d'une part au fait que les étudiant-e-s déclarent avoir ou non la *possibilité d'évaluer* les enseignements et, d'autre part, à l'impression que les évaluations soient ou ne soient pas *utilisées pour améliorer* ces mêmes enseignements.

Résumé : Participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité

Ce chapitre traite d'une partie de l'assurance qualité interne des Universités et analyse quels sont les domaines que les étudiant-e-s sont amenés à évaluer, leur avis sur l'utilisation des évaluations faites, les *feedback* reçus.

Des procédures d'évaluation par les étudiant-e-s existent de manière globale dans l'ensemble des Universités. La **fréquence** des évaluations varie considérablement en fonction de l'objet évalué. Ainsi, 68% des étudiant-e-s disent évaluer *toujours* ou *souvent les enseignements*, alors que le taux baisse fortement pour les *modalités d'évaluation* (17%), les *programmes d'études* (17%) et les *infrastructures (bibliothèques, salles informatique)* (11%). En ce qui concerne ces trois derniers domaines, la proportion d'étudiant-e-s qui affirment ne *jamais* ou *rarement* pouvoir donner leur avis oscille entre 66% et 70% (graphique 10-1).

Les étudiant-e-s en **master** semblent amenés à compléter des évaluations de manière significativement plus fréquente que leurs collègues de bachelor, quel que soit l'objet évalué. Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à penser que l'on tient compte de leurs évaluations pour améliorer les enseignements dispensés (graphique 10-2).

La possibilité d'évaluer tel ou tel autre aspect est liée au domaine d'études et à l'Université. Même si chaque objet évalué présente des résultats propres, la variabilité est généralement plus importante en fonction de l'Université que du domaine d'études (graphiques 10-3 à 10-6), ce dernier présentant des variations plus importantes que celles liées au niveau d'études.

A la question de savoir s'ils ont l'impression que leurs évaluations sont **prises en compte pour améliorer les cours**, 25% des étudiant-e-s estiment que cela est *toujours* ou *souvent* le cas, alors que 32% estiment que ce n'est *jamais* ou *rarement* le cas (tableau 10-7). La propension à émettre un jugement positif à ce sujet va de pair avec la fréquence des possibilités d'évaluation des enseignements (graphique 10-8).

L'impression quant à la prise en compte des évaluations formulées varie une fois de plus selon l'Université et le domaine d'études, mais dans une proportion un peu moins importante que pour la fréquence des pratiques d'évaluation (graphique 10-9).

57% des étudiant-e-s disent que les résultats des évaluations leur sont *communiqués*, 40% qu'ils sont *discutés* et 25% déclarent que les résultats des évaluations sont *communiqués* et *discutés* avec eux (tableau 10-10).

La possibilité d'évaluer les enseignements et l'impression que ces évaluations sont utilisées pour améliorer ceux-ci varient selon des variables de type institutionnel (niveau d'études, Université, domaine d'études), mais présentent également des variations significatives en fonction de variables de type socio-démographiques. On voit ainsi que la *possibilité d'évaluer les enseignements* est associée principalement à l'*état d'esprit global vis-à-vis de la formation* et au *sexe* de l'étudiant-e (graphique 10-11). Quant à l'*utilisation* de l'évaluation des enseignements, les déterminants différent et les variables qui montrent une relation prédominante sont le *lieu d'obtention du diplôme secondaire II*, l'exercice d'une *activité rémunérée* et l'estimation du *niveau de vie* (graphique 10-12).

Resümee : Mitbestimmung der Studierenden in der Qualitätssicherung

Das Kapitel behandelt einerseits die interne Qualitätssicherung der Universitäten und analysiert andererseits, in welchen Bereichen die Studierenden zur Evaluation herangezogen werden, ihre Meinung zur Verwendung von durchgeführten Evaluationen, erhaltene Feedbacks u.a.

Evaluationen durch Studierende werden generell an allen Universitäten durchgeführt. Die **Häufigkeit** variiert stark je nach Gegenstand der Evaluation. 68% der Studierenden geben an, *immer* oder *oft* *Lehrveranstaltungen* evaluieren zu können. Der Prozentsatz nimmt deutlich ab bei den *Prüfungsmodalitäten* (17%), *Studienprogrammen* (17%) und der *Infrastruktur* (11%). Für die drei letztgenannten Bereiche liegt der Anteil der Studierenden, die *nie* oder *selten* ihre Meinung dazu abgeben können, zwischen 66% und 70% (Grafik 10-1).

Unabhängig vom Gegenstand der Evaluation scheinen Studierende im Master signifikant häufiger an Evaluationen beteiligt zu werden als solche im Bachelor. Auch sind es verhältnismässig mehr Masterstudierende, die glauben, ihre Rückmeldungen würden für die Verbesserung des Unterrichts berücksichtigt (Grafik 10-2).

Welche Bereiche evaluiert werden können, hängt vom Studienbereich und der Universität ab. Obwohl jedes Bewertungsobjekt eigene Resultate aufweist, sind im Allgemeinen die Unterschiede nach Universität grösser als die nach Studienbereich (Grafik 10-3 bis 10-6). Letztere wiederum sind bedeutender als die nach Studienstufe.

Auf die Frage, ob die Studierenden den Eindruck haben, ihre **Beurteilung werde zur Verbesserung der Lehre und der Studienprogramme herangezogen**, bestätigen 25% dies mit *immer* oder *oft*, während 32% der Meinung sind, dies sei *nie* oder *selten* der Fall (Grafik 10-7). Ob dieses Item positiv beurteilt wird oder nicht, ist linear zur Häufigkeit, mit der Unterrichtsevaluationen durchgeführt werden (Grafik 10-8).

Der Eindruck, ob die Beurteilungen berücksichtigt werden, hängt von der Universität und dem Studienbereich ab. Dies jedoch in einem etwas geringeren Ausmass als für die Häufigkeit der Evaluationen (Grafik 10-9).

57% der Studierenden geben an, dass ihnen die Evaluationsergebnisse *mitgeteilt*, 40% dass sie *diskutiert* werden und bei 25% trifft beides zu (Grafik 10-10).

Die Möglichkeit, den Unterricht zu evaluieren, und der Eindruck, diese Evaluationen würden zur Verbesserung verwendet, variieren nicht nur nach institutionellen Variablen (Studienstufe, Universität, Studienbereich), sondern signifikant auch in Bezug auf sozio-demographische Variablen. Es zeigt sich, dass die *Möglichkeit zur Beurteilung der Lehrveranstaltungen* mit *der generellen Einstellung zum Studium* und *dem Geschlecht der Befragten* zusammenhängt (Grafik 10-11). Desgleichen unterscheiden sich die Determinanten bei der *Verwendung* der Unterrichtsevaluation. Dort weisen jeweils die Variablen *Ort des Erlangens der Matura*, *einer Erwerbstätigkeit* nachgehen und *Einstellung zu den Lebensbedingungen* eine vorherrschende Beziehung auf (Grafik 10-12).

Commentaire sur Participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité

Commentaire commun de l'UNES et du Réseau Bologne de la CRUS :

Renforcer la participation des étudiant-e-s à l'assurance qualité

La pleine reconnaissance des étudiant-e-s comme partenaires et participant-e-s aux procédures d'assurance qualité est une des règles de base fixées dans les standards européens. En Suisse, un pool étudiantin d'accréditation a été mis sur pied, grâce à une coopération entre l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles (OAQ) et l'UNES, dans lequel des étudiant-e-s intéressés sont formés comme expert-e-s pour les procédures d'assurance qualité. La participation pleine et entière des étudiant-e-s à l'assurance qualité interne des universités doit aussi être assurée. Ce dernier aspect n'est pas encore pleinement une réalité vu qu'il n'existe pas de longue tradition de la participation étudiantine dans les hautes écoles suisses. L'observation de la situation actuelle montre cependant une lente évolution dans le bon sens.

Du côté des universités, la reconnaissance de l'assurance qualité comme un outil incontournable est devenue une priorité. Preuve en est la création de nouveaux postes de responsable qualité au sein des rectorats ces dernières années. Il n'est cependant pas superflu de rappeler à tous les acteurs du monde académique que les étudiant-e-s doivent être considérés et traités comme des partenaires à part entière, tout particulièrement dans le domaine de l'assurance qualité.

Publier et prendre en compte les résultats des évaluations

Dans l'ensemble, plus de deux tiers des étudiant-e-s interrogés estiment que leurs évaluations sont *parfois, rarement voire jamais* prises en compte. Pour assurer la transparence voulue par les règles de l'assurance qualité, les résultats des évaluations par les étudiant-e-s et la manière dont ces résultats sont pris en compte doivent être clairement communiqués. "[...] Quality is neither what teachers think nor what students want, but rather [...] the quality in a teaching context should aim to reduce the potential gap between the objectives and priorities of teachers and the needs and expectations of students. This is the reason why teachers are supposed to give feedback to students when a course has been evaluated."¹⁴²

Élargir les domaines soumis à l'évaluation

La création et le développement d'une culture de la qualité incluant l'ensemble de la communauté universitaire est actuellement une préoccupation de toutes les hautes écoles. Les résultats de l'enquête montrent que même si une majorité des étudiant-e-s interrogés déclarent pouvoir évaluer les enseignements, seule une minorité déclare avoir la possibilité d'évaluer les modalités d'évaluations, les programmes d'études et les infrastructures (bibliothèque, salle d'informatique, etc.). Il est cependant nécessaire que les étudiant-e-s, en tant que partenaires de l'assurance qualité, puissent évaluer tous les aspects de la vie des hautes écoles, aussi bien l'organisation des cursus que les enseignements ou les modalités d'évaluation, le soutien pédagogique, l'information ou encore la vie sur le campus en général (cafétéria, installations sportives, etc.).

¹⁴² Jacques Lanarès, « Developing a Quality Culture », C 2.1-1, p. 20, in: *EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work*, Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.

Kommentar zu Mitbestimmung der Studierenden in der Qualitätssicherung

Gemeinsamer Kommentar des VSS und des Bologna-Netzwerks der CRUS:

Die Partizipation der Studierenden in der Qualitätssicherung stärken

Die volle Anerkennung der Studierenden als Partner in Qualitätssicherungsverfahren ist eine Grundregel, die in den Europäischen Standards formuliert wurde. In der Schweiz wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizer Hochschulen (OAQ) und dem VSS ein studentischer Akkreditierungspool gebildet, in dem geeignete und interessierte Studierende als ExpertInnen für Qualitätssicherungsverfahren ausgebildet werden. Die Studierenden müssen jedoch auch vollständig an der internen Qualitätssicherung der Universitäten beteiligt werden. Diese Forderung ist noch nicht ganz Realität geworden, befindet sich doch die Partizipation der Studierenden an den Schweizer Hochschulen noch in den Anfängen. Trotzdem kann man feststellen, dass die aktuelle Entwicklung in die gewünschte Richtung tendiert.

Auch für die Universitäten hat die Qualitätssicherung als unabdingbares Instrument einen hohen Stellenwert erlangt. Davon zeugt während der letzten Jahre nicht zuletzt die Schaffung von neuen Stellen für Qualitätsverantwortliche innerhalb der Rektorate. Es muss an dieser Stelle jedoch allen Beteiligten in Erinnerung gerufen werden, dass die Studierenden insbesondere im Qualitätssicherungsbereich als vollwertige Partner angesehen und behandelt werden müssen.

Die Evaluationsresultate veröffentlichen und berücksichtigen

Insgesamt empfinden über zwei Drittel der befragten Studierenden, dass ihre Evaluationen *manchmal, selten bis gar nicht* berücksichtigt werden. Um die Transparenz zu gewährleisten, die die Qualitätssicherungsregeln einfordern, müssen die Resultate der studentischen Evaluationen und die Art, wie diese Resultate berücksichtigt werden, klar kommuniziert werden. “[...] Quality is neither what teachers think nor what students want, but rather [...] the quality in a teaching context should aim to reduce the potential gap between the objectives and priorities of teachers and the needs and expectations of students. This is the reason why teachers are supposed to give feedback to students when a course has been evaluated.”¹⁴³

Die Ausweitung der zu evaluierenden Bereiche

Zurzeit sind alle Schweizer Hochschulen mit der Ausarbeitung und Entwicklung einer Qualitätskultur beschäftigt, welche die ganze akademische Gemeinschaft einbezieht. Die Resultate der Umfrage zeigen, dass, obwohl eine Mehrheit der befragten Studierenden angibt, den Unterricht evaluieren zu können, nur eine Minderheit der Meinung ist, auch die Prüfungsmodalitäten, Studienprogramme oder die Infrastruktur (Bibliotheken, Computerarbeitsplätze usw.) beurteilen zu können. Es ist jedoch nötig, dass die Studierenden – als gleichberechtigte Partner in der Qualitätssicherung – alle Aspekte des studentischen Lebens an den Hochschulen evaluieren können, also auch die Organisation der Studiengänge, den Unterricht und die Prüfungsmodalitäten, die pädagogische Unterstützung und das Informationsangebot oder allgemeine Aspekte des studentischen Lebens (Mensa, Sporteinrichtungen usw.)

¹⁴³ Jacques Lanarès, „Developing a Quality Culture“, C 2.1-1, S. 20, in *EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work*, Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.

Conclusions / Schlussfolgerungen

En guise de conclusion : satisfaction globale et différences d'évaluation(s)

Conclusion de l'OVE

Les différents chapitres de ce rapport ont brossé le panorama descriptif de l'évaluation par les étudiant-e-s des conditions d'études dans les Hautes écoles universitaires suisses. Les thématiques ont été présentées en deux parties : l'une essentiellement *descriptive* élaborée par l'OVE, l'autre plus *interprétative*, par la CRUS et/ou l'UNES. De l'avis général, il en résulte une évaluation globalement positive - quel que soit le domaine concerné - avec des différences d'évaluation(s) en lien avec l'une ou l'autre variable qui ont été prises en compte tout au long de cette étude.

Les données présentées et décrites dans les corps des chapitres sont des mesures agrégées du niveau de satisfaction des étudiant-e-s et penchent de manière claire du côté de la satisfaction pour une très grande partie des items.

Parmi les variables pour lesquels les jugements portés ont été plus négatifs, on trouve les mentions de cursus considérés comme étant conçus de manière trop rigide ou comportant des enseignements jugés inutiles; les jugements mitigés quant au fait que les modes d'évaluation permettraient d'améliorer les performances des étudiant-e-s ou de mesurer les compétences qu'ils ont acquises (contrairement à l'évaluation positive de la capacité à mesurer les connaissances acquises) la mise en doute de l'efficacité du système ECTS à permettre la flexibilité des cursus ou à évaluer les étudiant-e-s en fonction des compétences développées, le manque d'information sur la carrière après l'université et de l'intégration par leur formation de la perspective professionnelle

L'explication des divergences des taux est plus délicate et implique un travail d'interprétation. Pour mieux les comprendre, les variations ont été affinées en fonction des variables structurelles qui avaient été prédéterminées lors la construction du questionnaire (*sexe, domaine d'études, Université d'appartenance* etc.), puis par le croisement de variables (ex. *souhait de continuer en master* en fonction de la *dépendance financière vis-à-vis des parents*). Nous disposons ainsi, par exemple, des résultats en fonction des Universités sur les différents sujets. Mais la comparaison de ces résultats ne permet pas d'expliquer les raisons inhérentes aux variations constatées ; reste encore à analyser si les différences sont dues aux organisations institutionnelle spécifiques, ou bien fonction d'une ou plusieurs autres variables de causalité indirecte comme pourraient l'être le *domaine d'étude*, le *niveau de formation du père*, le *sexe*, voire l'importance du secteur professionnel tertiaire dans un canton ou une région donnée, voir un cumul de tous ces effets...

Les tableaux présentés indiquent des grandeurs, la plupart du temps des pourcentages. Pour tenter d'identifier les facteurs qui font évoluer les réponses des étudiant-e-s dans un sens *positif* ou *négatif*, nous avons appliqué des méthodes statistiques qui permettent de mettre en évidence des contingences ou des corrélations entre deux ou plusieurs variables. Or, ce type d'analyse reste exploratoire et comprend les risques de corrélation illusoire ou de renversement de causalité. Les résultats sont aussi très sensibles aux mesures extrêmes, raison pour laquelle les interprétations se conjuguent souvent au conditionnel.

Mais en l'état, l'enquête a pleinement atteint son objectif parce qu'elle a permis de recueillir un ensemble précieux d'informations quant aux conditions d'études dans les HEU suisses, telles que perçues par un échantillon représentatif d'étudiant-e-s. C'est à la CRUS et à l'UNES de tirer un premier bilan politique de cet instantané après l'introduction du processus de réforme de Bologne. C'est aux lectrices et lecteurs intéressés par la problématique étudiante de faire l'exercice d'un travail de lecture complexe, d'appliquer le « *penser à côté* » à la compréhension de ces chiffres¹⁴⁴. La lecture des données recueillies et présentées par la force des choses dans des projections en deux dimensions (tableaux) doit devenir multidimensionnelle pour pouvoir capter les différentes facettes du monde étudiantin universitaire et pour saisir les imbrications multiples entre les diverses variables. Parce qu'une étudiante donnée n'est pas seulement une femme, âgée de 23 ans, immatriculée en Sciences exactes, issue d'un milieu socioculturel moyen, etc. : elle est la combinaison de toutes ces appartenances catégorielles et l'opinion qu'elle exprime sur un sujet donné est conditionnée par cet ensemble de facteurs, puis agrégée à celle de plus de 5'000 autres étudiant-e-s donnés...

¹⁴⁴ Paraphrase d'« *Inventer c'est penser à côté* » d'Albert Einstein...

Cherchant à aller plus loin dans l'appréhension des trajectoires étudiantes au niveau tertiaire, des recherches récentes sur l'enseignement tertiaire ont montré que les variables liées aux motivations (*pourquoi j'entreprends des études universitaires*) et aux représentations (*que signifient pour moi des études au niveau universitaire, l'Université*) jouent un rôle important sur les outputs académiques et notamment sur la prédiction de la réussite aux études

Faute de place dans un questionnaire *en ligne* et face à la nécessité de recueillir en premier lieu des données relatives aux variables de profils liées à la trajectoire académique formelle (*choix de filière, niveaux d'études...*) – celui-ci ne comprend pas des questions relatives à des facteurs explicatifs tels que les *motivations des choix d'études, valeurs individuelles, représentations de l'université*, de son rôle....

Cette enquête – tout au long de laquelle nous avons vu réfléchir de concert représentants des directions des universités et des associations étudiantes pour saisir aux mieux les réalités des conditions d'études après l'introduction de la réforme de Bologne – est un premier pas important, très riche en informations. L'équipe de l'OVE se réjouit d'avance de l'intérêt qu'il y aurait à la reconduire dans quelques années pour mesurer l'évolution au fil du temps et constater les effets des éventuels ajustements à la mise en œuvre du processus de réforme. L'intégration de variables liées aux motivations et aux représentations pourrait se faire le cas échéant à ce moment-là avec un remaniement partiel du questionnaire, ou autrement par le biais d'enquêtes spécifiques inter ou intra Universités¹⁴⁵. Il serait alors intéressant de recueillir les données relatives à l'ensemble de l'enseignement supérieur, HES et HEP incluses, afin de mieux saisir le mécanisme des processus sociaux à l'œuvre dans le choix et la perception des différents types de haute école, de faire un pas en avant dans l'appréhension d'un état des lieux de l'égalité des chances dans l'éducation tertiaire (hommes/femmes et démocratisation des études).

¹⁴⁵OVE, *ETUDIANTS 2001, facteurs prédictifs de réussite*, Université de Genève, à paraître.

Ein Fazit: allgemeine Zufriedenheit und unterschiedliche Beurteilungen

Schlussfolgerungen des OVE

Die verschiedenen Kapitel dieses Berichts haben die Beurteilung der Studienbedingungen durch die Studierenden in den Schweizer Universitäten dargestellt. Die Themenbereiche wurden auf zwei Arten präsentiert: hauptsächlich *deskriptiv* durch das OVE sowie mehr interpretierend durch die CRUS und/oder den VSS. Im Allgemeinen fällt das Urteil positiv aus – egal in welchem Bereich – mit unterschiedlichen Beurteilungen im Zusammenhang mit der einen oder anderen Variablen, die im Verlauf der Analyse miteinbezogen wurden.

Die in den Kapiteln behandelten und beschriebenen Daten bestehen aus den aggregierten Messungen des Zufriedenheitsgrades der Studierenden. Man kann das Umfrageergebnis durchaus positiv werten, da der Anteil der Zufriedenen bei einem grossen Teil der Items klar überwiegt.

Unter den Variablen, die eher negative Reaktionen hervorgerufen haben, befinden sich Studiengänge, die zu starr und unflexibel konzipiert wurden oder als unnützlich erachtete Studieninhalte aufweisen. Eher negative Antworten erhielten auch die Fragen, ob die Überprüfungsmodi die Leistung der Studierenden verbessern oder den Kompetenzerwerb messen können (entgegen der positiven Bewertung der Möglichkeit, den Wissenserwerb zu überprüfen). Die Tauglichkeit des ECTS, die Flexibilität der Studiengänge und die Überprüfung des Kompetenzerwerbs zu gewährleisten, wird ebenfalls in Frage gestellt. Weitere negative Rückmeldungen betrafen die mangelnde Information über Karrieremöglichkeiten nach der Universität und den Einbezug der Arbeitswelt in die Ausbildung.

Schwieriger gestaltet sich der Erklärungsversuch der divergierenden Prozentsätze, der eines interpretativen Ansatzes bedarf. Um die Verständlichkeit zu verbessern, wurde die Analyse der statistischen Unterschiede einerseits mit strukturellen Variablen verfeinert, die bei der Erstellung des Fragebogens definiert worden waren (*Geschlecht, Studienbereich, Heimuniversität* etc.), andererseits durch die Kreuzung von Variablen (z.B. *Absicht nach Erwerb des Bachelordiploms mit einem Masterstudium fortzufahren mit finanzieller Abhängigkeit von den Eltern*). Wir haben so zu allen Themen Ergebnisse nach Universitäten erhalten. Diese Zahlen allein erlauben es jedoch noch nicht, die Ursachen der festgestellten Unterschiede zu erklären, es sei denn um nachzuweisen, dass diese Unterschiede auf die spezifischen institutionellen Organisationsformen zurückzuführen sind, und nicht auf den indirekten Einfluss einer oder mehrerer anderer Variablen wie z.B. des *Studienbereichs*, des *Bildungsstands des Vaters*, des *Geschlechts* oder gar des Stellenwerts des Arbeitsmarktes für AkademikerInnen in einem bestimmten Kanton oder der Kumulierung all dieser Faktoren ...

Die in der Studie verwendeten Abbildungen stellen Werte dar, die in der Regel in Prozenten angegeben sind. Um herauszufinden, welche Faktoren die Antworten der Studierenden in eine *positive* oder eine *negative* Richtung ausschlagen lassen, haben wir uns statistischer Methoden bedient, die Kontingenzen oder Korrelationen zweier oder mehrerer Variablen aufzeigen. Dieses Vorgehen kann das Risiko unzulässiger Korrelationen und der Umkehr von Kausalzusammenhängen beinhalten. Auch gilt es, die Empfindlichkeit der Resultate gegenüber Extremwerten hervorzuheben, weswegen die Aussagen des interpretativen Teils häufig im Konjunktiv verfasst sind.

Die vorliegende Studie hat ihr Ziel vollumfänglich erreicht, da sie es ermöglicht hat, eine Vielzahl wertvoller Informationen über die Studienbedingungen an den universitären Hochschulen in der Schweiz mittels einer repräsentativen Stichprobe bei den Studierenden zu sammeln. Es liegt an der CRUS und am VSS, erstmals politisch Bilanz über diese Momentaufnahme nach Beginn des Bologna-Reformprozesses zu ziehen. Die Studie bietet den an dieser studentischen Problematik interessierten LeserInnen die Möglichkeit – über die Prozentbeträge hinausgehend – in die durchaus komplexe Lektüre einzusteigen und zu versuchen, die Abstraktion der Zahlen zu überwinden. Die Lektüre der gesammelten Daten – die zwangsläufig zweidimensional dargestellt wurden – muss in multidimensionaler Art und Weise geschehen, will man die verschiedenen Facetten und die zahlreichen Verflechtungen der unterschiedlichen Variablen erfassen. Denn eine beliebige Studentin ist nicht nur eine Frau, 23-jährig, die in Exakten Wissenschaften immatrikuliert ist und einen mittleren soziokulturellen Hintergrund aufweist etc. – sie ist vielmehr die Verknüpfung all dieser Kategorien. Ihre Ansichten über ein bestimmtes Thema sind dementsprechend durch die Gesamtheit dieser Faktoren geprägt und wurden dem Total der Meinungsäusserungen von mehr als 5'000 weiteren Studierenden beigelegt.

Neuere Studien über studentische Laufbahnen im Tertiärbereich haben aufgezeigt, dass Variablen, die mit der Motivation (*warum absolviere ich ein universitäres Studium*) oder persönlichen Vorstellungen (*Was bedeutet für mich ein universitäres Studium oder die Universität*)

zusammenhängen, eine wichtige Rolle in Bezug auf den akademischen Output und insbesondere den Studienerfolg spielen.

Aufgrund der Einschränkungen eines *Online*-Fragebogens – und angesichts der Notwendigkeit, mittels Profilvariablen primär Daten über die formale Studienlaufbahn zu sammeln (*Studienwahl, Studienstufe* ...), mussten bei der Erstellung der Umfrage bestimmte Fragen ausgeschlossen werden. Diese betrafen erklärende Faktoren wie z.B. die *Beweggründe für die Studienwahl, persönliche Wertvorstellungen, Vorstellungen über die Universität oder ihre Rolle* ...

Diese Umfrage stellt einen ersten, erfahrungsreichen Schritt dar und liefert eine Fülle an Informationen. Sie war begleitet von ständigen gemeinsamen Überlegungen der VertreterInnen der Universitätsleitungen und der Studierendenschaften, um die realen Studienbedingungen nach Bologna besser erfassen zu können. Das Team des OVE freut sich darauf, dass das hervorgerufene Interesse hoffentlich dazu führen wird, dass diese Studie in einigen Jahren wiederholt wird, damit künftige Veränderungen sowie Verbesserungsmaßnahmen im Umsetzungsprozess der Reform ersichtlich werden. Variablen, die Auskunft über Motivationen und Anschauungen geben, können bis dahin in einen überarbeiteten Fragebogen integriert oder in spezifische Studien in oder zwischen den Universitäten eingebunden werden.¹⁴⁶ Es dürfte daher interessant sein, Daten in Bezug auf die gesamte Hochschulbildung zu sammeln (inklusive FH und PH), um die Mechanismen sozialer Prozesse aufzudecken, die auf die Studienwahl oder die Vorstellungen von den verschiedenen Hochschultypen einwirken und die Erfassung der Situation der Chancengleichheit in der Tertiärbildung (Frauen/Männer, Demokratisierung der Hochschulbildung) voranzutreiben.

¹⁴⁶ OVE, *ETUDIANTS 2001, facteurs prédictifs de réussite*, Université de Genève, erscheint voraussichtlich.

Conclusion de la CRUS

La CRUS constate avec satisfaction que les résultats de cette première enquête nationale sont globalement positifs. Même si les étudiant-e-s ont été questionnés sur leurs conditions d'études et non pas sur Bologne, c'est une indication que la mise en œuvre du processus de Bologne dans les universités se trouve sur la bonne voie.

Il est réjouissant de constater qu'une grande majorité des étudiant-e-s interrogés se déclarent généralement satisfaits voire très satisfaits de leur formation et de l'organisation des études. L'étude confirme aussi que dans les universités suisses, le titre de master est considéré comme l'aboutissement *normal* des études, puisque la grande majorité des étudiant-e-s envisage de poursuivre leurs études en master après le bachelor, sans interruption entre les deux cycles pour plus de la moitié d'entre. L'objectif stratégique de la CRUS d'obtenir, dans les cursus de master, 25% d'étudiant-e-s titulaires d'un bachelor d'une autre haute école est presque atteint selon l'enquête. La majorité des répondant-e-s compte pouvoir achever leurs études dans les temps prévus. La plus grande partie de ceux qui projettent un séjour de mobilité, choisit comme destination une université étrangère. Concernant l'ECTS, environ la moitié des personnes interrogées jugent la charge de travail de 25-30 heures par crédit comme respectée. Une grande partie des répondant-e-s juge toutefois l'attribution des crédits aux enseignements comme très peu uniforme. Les étudiant-e-s considèrent l'ECTS comme efficace pour encourager la mobilité internationale.

À côté de nombreux aspects positifs, l'étude met aussi évidence des problèmes nécessitant la prise de mesures. Sur la base des résultats de l'enquête, la CRUS veut tout particulièrement soutenir les aspects suivants :

Les efforts de la CRUS portent, entre autres, sur le **déroulement des études**. Il faut arriver à ce que les instruments, réglementations et recommandations créés par la CRUS (uniformisation des conditions d'admission : liste des branches d'études et attribution des programmes de bachelor, admission aux cursus de Master Spécialisé, convention sur la perméabilité, entre autres) soient réellement appliqués et qu'ils fonctionnent. Dans le cas contraire, ils devront être adaptés et améliorés. La CRUS préconise le démantèlement des barrières restantes qui agissent comme « freins à la mobilité ». Elle tient pourtant à rappeler que lors du passage d'un type de haute école à un autre ou d'une branche d'études à une autre, il est nécessaire de prévoir des compléments de formation afin que l'étudiant-e soit en mesure de suivre avec succès le master qu'il a choisi. La mise à disposition d'une information actualisée et claire couvrant tous les domaines liés aux études et à la vie estudiantine en générale joue un rôle primordial.

La CRUS voit la nécessité de prendre des mesures particulières dans le domaine des **learning outcomes / acquis de formation**. Le changement de paradigme vers un enseignement orienté sur les outcomes au niveau des programmes d'études et des modules d'enseignement n'est pas encore complètement réalisé dans les universités suisses. Cette nouvelle culture doit nécessairement être développées dans les institutions elles-mêmes et inclure les responsables de programme ainsi que les enseignant-e-s. L'objectif est d'atteindre une cohérence entre les acquis de formation définis, la fixation de la charge de travail, le nombre de crédits ECTS correspondants et le contrôle des prestations. Cela suppose que le processus d'attribution des crédits ECTS soit plus cohérent et que l'ECTS ne soit pas limité aux seuls crédits mais compris et appliqué comme système. La CRUS remplira sa fonction de coordination nationale, en encourageant la discussion entre les universités sur les learning outcomes, en soutenant des projets au sein des universités et en organisant des workshops sur ce thème.

La **dimension sociale** du processus de Bologne est désormais placée au premier plan. La CRUS veut s'engager pour l'égalité des chances à tous les niveaux et tout particulièrement en ce qui concerne l'accès aux hautes écoles. Elle prend connaissance qu'en Suisse la majorité des étudiant-e-s n'étudie pas, pour diverses raisons, à temps plein. C'est pourquoi elle veut soutenir une organisation flexible des offres de formation afin de rendre possible un parcours individualisé des études. Le développement de ces nouvelles formes de programmes d'études sera un défi pour les universités. Du point de vue de la CRUS, les **bourses** devraient permettre d'étudier à plein temps et devraient être attribuées pour la durée entière des études, c'est-à-dire jusqu'à l'obtention du master. Le libre choix des études ne devrait pas être compromis par les conditions d'obtention d'une bourse. Pour améliorer la situation, il serait souhaitable de pousser plus loin l'harmonisation du système des bourses prévue dans le concordat de la CDIP et de clarifier la répartition des rôles entre Confédération, cantons et hautes écoles.

Cette enquête nationale auprès des étudiant-e-s s'avère être, après évaluation des résultats, un instrument précieux pour observer le développement des conditions d'étude dans le système Bologne. La CRUS se réjouirait donc, si elle était reconduite à l'avenir.

Schlussfolgerungen der CRUS

Die CRUS stellt mit Befriedigung fest, dass die Resultate dieser ersten nationalen Studierendenbefragung grundsätzlich positiv sind. Auch wenn die Studierenden zu ihren Studienbedingungen und nicht zu Bologna befragt wurden, ist es ein Hinweis, dass sich die Umsetzung des Bologna-Prozesses in den Universitäten auf gutem Weg befindet.

Erfreulich ist, dass eine grosse Mehrheit der befragten Studierenden mit ihrer Ausbildung und mit der Studienorganisation im Allgemeinen zufrieden bis sehr zufrieden ist. Die Studie bestätigt auch, dass an den Schweizer Universitäten der Masterabschluss als Regelabschluss betrachtet wird, weil die grosse Mehrheit der Studierenden beabsichtigt, ihr Studium nach dem Bachelor auf der Masterstufe fortzusetzen – mehr als die Hälfte ohne Unterbrechung. Das strategische Ziel der CRUS, beim Übergang zum Master 25% Bachelorabsolventen anderer Hochschulen anzuziehen, ist gemäss der Umfrage beinahe erreicht. Die Mehrheit der Antwortenden rechnet damit, das Studium in der vorgesehenen Zeit abschliessen zu können. Der weitaus grösste Teil derjenigen, die einen Mobilitätsaufenthalt planen, wählt dafür eine ausländische Universität. Bezüglich des ECTS beurteilt etwa die Hälfte der Befragten den Arbeitsaufwand von 25–30 Stunden pro Credit als zutreffend. Ein grosser Teil der Befragten schätzt aber die Zuteilung der Credits als sehr uneinheitlich ein. Das ECTS halten die Studierenden zur Förderung der internationalen Mobilität für wirksam.

Neben den zahlreichen positiven Aspekten zeigt die Studie aber auch Probleme auf, bei denen Handlungsbedarf besteht. Ausgehend von den Resultaten der Studierendenbefragung will sich die CRUS insbesondere für folgende Anliegen einsetzen:

Einen Schwerpunkt ihrer Bemühungen setzt die CRUS im Bereich **Studienverlauf**. Es muss erreicht werden, dass die von der CRUS geschaffenen Instrumente, Regelungen und Empfehlungen (Vereinheitlichung der Zulassungsbedingungen: Liste der Studienrichtungen und Zuordnung der Bachelorprogramme, Zulassung zu den spezialisierten Masterstudiengängen, Durchlässigkeitsvereinbarung u.a.) auch wirklich angewendet werden und dass sie funktionieren. Andernfalls müssten sie angepasst und verbessert werden. Die CRUS befürwortet es, verbleibende Barrieren, die als „Mobilitätsbremsen“ wirken, weiter abzubauen. Sie erinnert jedoch daran, dass beim Übergang von einer Hochschule an eine andere oder von einem Studienbereich in einen anderen es nötig ist, ergänzende Studienleistungen vorzusehen, um zu gewährleisten, dass die Studierenden das gewählte Masterstudium mit Erfolg zu absolvieren imstande sind. Eine wichtige Rolle spielt eine stets aktuelle und klare Information, die alle Bereiche des Studiums und des studentischen Lebens mit einbezieht.

Besonderen Handlungsbedarf sieht die CRUS bei den **Learning Outcomes / Lernergebnissen**. Der Paradigmenwechsel hin zu einer outcome-orientierten Lehre auf Ebene der Studienprogramme und Unterrichtsmodule ist an den Schweizer Universitäten noch nicht vollzogen. Diese neue Kultur muss notwendigerweise in den Institutionen selbst entwickelt werden und Programmverantwortliche sowie Dozierende mit einbeziehen. Das Ziel ist es, eine Kohärenz zwischen den definierten Lernergebnissen, der Festlegung des adäquaten Arbeitspensums, der Anzahl ECTS-Credits und der Leistungsprüfung zu erreichen. Dies bedingt, dass die Zuteilung der ECTS-Credits vereinheitlicht wird und dass das ECTS nicht auf die Kreditpunkte beschränkt, sondern als System verstanden und angewendet wird. Die CRUS wird ihre gesamtschweizerische Koordinationsfunktion wahrnehmen, indem sie die Diskussion zum Thema Learning Outcomes zwischen den Universitäten fördert, Projekte an den Universitäten unterstützt und Workshops zu dem Thema organisiert.

Im Vordergrund der Aufmerksamkeit steht schliesslich die **soziale Dimension** des Bologna-Prozesses. Die CRUS will sich für die Chancengleichheit auf allen Ebenen und besonders beim Hochschulzugang engagieren. Sie nimmt zur Kenntnis, dass die Mehrheit der Studierenden in der Schweiz aus unterschiedlichen Gründen nicht Vollzeit studiert. Daher will sie sich für eine flexible Gestaltung der Studienangebote einsetzen, um individuelle Studienintensitäten und -verläufe möglich zu machen. Für die Universitäten wird die Entwicklung solcher neuer Formen von Studienprogrammen eine Herausforderung sein. Die **Stipendien** sollten aus Sicht der CRUS ein Vollzeitstudium ermöglichen und über die ganze Studiendauer bis zum Masterabschluss zugesprochen werden. Die freie Studienwahl darf durch die Bedingungen dafür, ein Stipendium zu erhalten nicht behindert werden. Um die Situation zu verbessern, wäre es wünschenswert, das Stipendienwesen im Sinn des EDK-Konkordats, aber noch weitergehend zu harmonisieren und die Rollenverteilung zwischen Bund, Kantonen und Hochschulen zu klären.

Die jetzt ausgewertete nationale Studierendenumfrage hat sich als nützliches Instrument erwiesen, um die Entwicklung der Studienbedingungen im Bologna-System zu beobachten. Die CRUS würde es deshalb begrüssen, wenn sie in Zukunft wiederholt würde.

Résultats très intéressants, mais malheureusement sans surprise

Conclusions de l'UNES

Qu'en est-il de la mise en place de la réforme de Bologne? Les résultats de l'enquête donnent une image à la fois complète et détaillée, qui permet une vue d'ensemble sur l'état d'avancement des travaux et sur les problèmes existants. La satisfaction globale des étudiant-e-s quant à leurs études ne doit cependant pas occulter le fait que les résultats n'apportent pas de surprise dans le bon sens du terme.

Du point de vue social, les anciens problèmes persistent. Comme le montrent les statistiques sur le niveau de formation des parents, l'accès à la formation tertiaire reste le lieu d'une forte sélection sociale. Les étudiant-e-s issus de milieux à plus bas niveau de formation sont toujours sous-représentés et se voient souvent contraints d'exercer une activité rémunérée en plus de leurs études. Cette dépendance vis-à-vis du travail salarié a une influence forte sur le choix des branches d'études et du lieu d'études – les étudiant-e-s concernés choisissent par la force des choses les domaines les plus compatibles avec une activité annexe.

Ceci s'explique en bonne partie par l'absence d'un vrai système de bourses en Suisse – ou plutôt par la combinaison de vingt-six systèmes cantonaux différents et insuffisants. Les différences importantes, entre universités et entre branches d'études, dans la proportion d'étudiant-e-s issus de milieux à plus bas niveau de formation montrent que la structure des études joue également un rôle. Présence obligatoire aux cours, années propédeutiques et scolarisation croissante constituent autant de problèmes pour la compatibilité des études avec une activité annexe et rendent ainsi certaines branches d'études nettement moins accessibles aux personnes issues de milieux moins favorisés.

Autre aspect social important : l'égalité entre hommes et femmes dans le monde académique n'est de loin pas garantie. Les obstacles à la carrière académique pour les femmes n'ont pas encore été levés. Les problèmes liés à l'égalité des chances, au libre accès à la formation tertiaire, à la compatibilité entre études et travail et à l'égalité entre hommes et femmes sont certes de problèmes plus anciens que la Déclaration de Bologne, mais les résultats ne montrent hélas pas d'amélioration.

L'UNES a vu ses revendications confirmées par les résultats dans d'autres domaines également. L'implication des étudiant-e-s dans les processus de décision est toujours largement insuffisante, comme le démontre notamment le fait que les processus internes aux universités et les possibilités de participation restent méconnus de la majorité. Dans le domaine de l'assurance-qualité interne, les insuffisances en matière de transparence restent nombreuses : les résultats de l'évaluation de l'enseignement sont par exemple peu communiqués. Là aussi, de meilleurs droits à la participation pour les étudiant-e-s sont nécessaires.

Quant au European Credit Transfer and Accumulation System, l'ECTS, on ne peut que constater qu'il n'est pas encore une réalité. Bien souvent, il se voit réduit au simple calcul de crédits et ne fonctionne pas de façon cohérente. Les réglementations différentes entre universités causent des difficultés de reconnaissances des travaux accomplis et enseignements suivis, ce qui complique la mobilité horizontale comme verticale ainsi que la reconnaissance des titres. Si la mobilité doit représenter un objectif prioritaire, il convient alors d'éliminer ces problèmes de manière plus efficace.

Comme évoqué plus haut, ce rapport constitue un instantané de la situation. Seule une répétition de l'enquête dans quelques années permettra de vérifier des tendances et d'évaluer l'efficacité des changements apportés. Jusque-là, étudiant-e-s, recteurs/trices des universités et politicien-ne-s devront utiliser les résultats présentés ici pour s'attaquer aux défauts d'application de la réforme et, de manière générale, améliorer les conditions d'études dans les universités suisses.

Sehr interessante Resultate, leider jedoch ohne Überraschungen

Schlussfolgerungen des VSS

Wie steht es um die Implementierung der Bologna-Reform? Mit den Resultaten zur Bologna-Umfrage liegt nun eine detaillierte und umfassende Momentaufnahme vor, welche einen Überblick über den Stand der Umsetzung und aktuelle Problemfelder bietet. Die hohe Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Umfrage ansonsten keine im positiven Sinne überraschenden Resultate hervorbringt.

Aus sozialer Sicht beispielsweise bestehen die alten Probleme nach wie vor. Wie die Resultate zum Bildungshintergrund der Eltern zeigen, kommt es beim Zugang zur Hochschulbildung noch immer zu einer starken sozialen Selektion. Studierende aus bildungsfernen Schichten sind noch immer stark untervertreten und sind zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes neben dem Studium zu einem relativ hohen Arbeitspensum gezwungen. Diese Abhängigkeit von der eigenen Erwerbstätigkeit hat dann auch einen starken Einfluss auf die Wahl der Studienrichtung und des Studienortes – man ist auf Studiengänge angewiesen, die sich mit der Erwerbstätigkeit vereinbaren lassen. Einen diesbezüglich wichtigen Faktor stellt sicher das in der Schweiz faktisch inexistente Stipendiensystem dar – bzw. die 26 verschiedenen ungenügenden, kantonalen Systeme. Die grossen Unterschiede bei der Quote an Studierenden aus bildungsfernen Schichten, sowohl zwischen den Universitäten als auch zwischen den Fachrichtungen, zeigen jedoch, dass neben den Stipendien auch der Aufbau der Studiengänge eine Rolle spielt. Anwesenheitspflichten, Assessment-Jahre und die zunehmende Verschulung bringen Probleme bei der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit mit sich und lassen gewisse Studienrichtungen für Personen aus weniger begüterten Verhältnissen schlicht „unstudierbar“ werden.

Ein weiterer wichtiger sozialer Aspekt: Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist in der akademischen Welt noch bei weitem nicht gewährleistet. Die bestehenden Karrierehindernisse für Frauen konnten noch nicht durchbrochen werden. Die Probleme bei der Chancengleichheit, dem freien Zugang zur Hochschulbildung, der Vereinbarkeit von Studium und Arbeit und der Gleichstellung von Frauen und Männern sind zwar weit älter als die Unterzeichnung der Bolognadeklaration, mit Blick auf die nun gewonnenen Resultate lässt sich jedoch feststellen, dass sie mit den Reformen der letzten Jahre sicherlich nicht kleiner wurden.

Doch auch in anderen Bereichen fand sich der VSS mit seinen bisherigen Forderungen durch die Resultate bestätigt. Der Miteinbezug der Studierenden in die Entscheidungsprozesse ist gelinde gesagt noch immer ungenügend, was sich unter Anderem auch daran zeigt, dass die inneruniversitären Abläufe und die Möglichkeiten zur Partizipation den Studierenden noch viel zu wenig bekannt sind. Bei der internen Qualitätssicherung besteht bezüglich Transparenz noch ganz klar Nachholbedarf, die Resultate der Lehrevaluationen werden beispielsweise noch kaum wahrgenommen und auch hier bedarf es mehr Mitbestimmungsrechte für die Studierenden.

Zum European Credit Transfer and Accumulation System, oder kurz dem ECTS, lässt sich nur sagen, dass es noch nicht wirklich Realität ist. Oft wird das System lediglich auf die Berechnung von Kreditpunkten reduziert, und ist noch weit davon entfernt kohärent zu funktionieren. Unterschiedliche Regelungen an den einzelnen Universitäten führen zu Schwierigkeiten bei der Anerkennung der Studienleistungen und bringen für die Studierenden in Sachen horizontale und vertikale Mobilität, sowie der Anerkennung der erworbenen Titel grosse Probleme mit sich. Wenn man Mobilität schon wiederholt als Priorität beschreibt, müssen die gegenwärtig bestehenden Hindernisse nun auch zielgerichtet abgebaut werden.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Bericht um eine Momentaufnahme. Um jedoch Tendenzen aufzeigen und die Wirksamkeit von Anpassungen beurteilen zu können, braucht es in einigen Jahren unbedingt eine Wiederholung der Umfrage. Bis dahin sind die Studierenden, die RektorInnen der Schweizer Universitäten und die PolitikerInnen gemeinsam in der Pflicht, die in diesem Bericht präsentierten Resultate dazu zu benutzen, die aufgezeigten Mängel bei der Umsetzung der Reform und die Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten zu verbessern.

Annexes / Anhänge

Abréviations / Abkürzungen

Actionuni	Schweizer Vereinigung der Forschenden Association suisse des chercheurs
AES	Association des Etudiants des Hautes Ecoles Suisses (d: VSH)
B	Bachelor
BAG	Bundesamt für Gesundheit (f: OFSP)
BFS	Bundesamt für Statistik (f: OFS)
BFUG	Bologna Follow-Up Group
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (d: EDK)
CODEFUHES	Conférence des déléguées à l'égalité et aux questions féminines auprès des universités et hautes écoles suisses (d: KOFRAH)
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
CUS	Conférence universitaire suisse (d: SUK)
CUSO	Conférence universitaire de suisse occidentale
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (f: CDIP)
ENQA	European Association for Quality Assurance for Higher Education
EPF	Ecole polytechnique fédérale (d: ETH)
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
EQF	European Qualification Framework
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule (f: EPF)
ETHZ	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EUA	European University Association
FH	Fachhochschule (f: HES)
HE	Haute école
HEP	Haute école pédagogique (d: PH)
HES	Haute école spécialisée (d: FH)
HEU	Hautes écoles universitaires
HSG	Universität St. Gallen
IDHEAP	Institut de hautes études en administration publique
IFP	Institut de formation pédagogique

KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses
KOFRAH	Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten an Schweizer Universitäten und Hochschulen (f: CODEFUHES)
LLL	Lifelong Learning
L/D	Licence/diplôme Lizenziat/Diplom
M	Master
nqf,ch-HS	Nationaler Qualifikationsrahmen cadre national de qualifications
OAQ	Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses
OFS	Office fédéral de la statistique (d : BFS)
OFSP	Office fédéral de la santé publique (d: BAG)
OVE	Observatoire de la vie étudiante
PH	Pädagogische Hochschule (f: HEP)
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung (f: SER)
SER	Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (d: SBF)
SFDN	Swiss Faculty Development Network
SHIS	Schweizerisches Hochschulinformationssystem
SIUS	Système d'information universitaire suisse
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz (f: CUS)
UNES	Union des étudiant-e-s de Suisse (d: VSS)
UniBS	Universität Basel
UniBE	Universität Bern
UniFR	Universität Freiburg / Université de Fribourg
UNIGE	Université de Genève
UNIL	Université de Lausanne
unilu	Universität Luzern
UniNE	Université de Neuchâtel
USI	Università della Svizzera Italiana
UZH	Universität Zürich
VSH	Verband der Schweizerischen Hochschulstudierendenschaften (f: AES)
VSS	Verband der Schweizer Studierendenschaften (f: UNES)

Bibliographie / Literaturverzeichnis

Europe

Bergen Communiqué: "The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> → Main Documents

Berlin Communiqué: "Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003"
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> → Main Documents

Bologna Declaration: "The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999"
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> → Main Documents

"ECTS Users' Guide 2008" (Final Version 6 February 2009)
www.ects.ch

ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

"Framework of Qualifications for the European Higher Education Area"
www.qualifikationsrahmen.ch

Froment, Eric, Jürgen Kohler, Lewis Purser, Lesley Wilson (eds.). *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
www.bologna-handbook.com

Leuven Communiqué: "The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade", Leuven and Louvain-La-Neuve, 2009.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

London Communiqué: "Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world" London 2007.
<http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/> → Document Library

Suisse / Schweiz

Documents CUS/SUK

Directives Bologne de la CUS
Directives de la CUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Directives de Bologne) du 4 décembre 2003. 3e édition. État : 1er août 2008.
www.cus.ch → Publications → Directives

Richtlinien der SUK für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien) vom 4. Dezember 2003. 3. Auflage. Stand: 1. August 2008.
www.cus.ch → Publikationen → Richtlinien

Directives de la Conférence universitaire suisse pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires en Suisse (Directives pour l'accréditation) du 28 juin 2007.
www.cus.ch → Publications → Directives

Directives pour l'assurance qualité dans les hautes écoles universitaires suisses (Directives pour l'assurance qualité) du 7 décembre 2006.
www.cus.ch → Publications → Directives

Documents CRUS

Bologna-Empfehlungen der CRUS
 Bologna-Koordination (Hrsg.). *Empfehlungen der CRUS für die Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Empfehlungen)*. Überarbeitete Fassung vom 1. Oktober 2008.
www.bolognareform.ch → Publikationen

Bologna-Koordination (Hrsg.). *Rapport 2005/06 de la CRUS sur l'état d'avancement du renouvellement de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne*. Berne : CRUS, 2006.

www.bolognareform.ch → Publications

Bologna-Koordination (Hrsg.). *Zwischenbericht 2005/06 der CRUS zum Stand der Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Bern: CRUS, 2006.

www.bolognareform.ch → Publikationen

Recommandations Bologne de la CRUS

Bologna-Koordination (Hrsg.). *Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne (Recommandations Bologne)*. Version du 1er Octobre 2008

www.bolognareform.ch → Publications

„Checkliste Mobilité der CRUS“ vom 12. November 2004

www.bolognareform.ch → Bologna / ECTS in der Schweiz → Dokumente

« Mémento mobilité de la CRUS » du 12 novembre 2004.

www.bolognareform.ch → Bologna / ECTS en Suisse → Documents

„Regelung der CRUS betr. Termine und Studienleistungen und Prüfungen vor / unmittelbar nach dem Semesterende“ vom 8. März 2007.

www.crus.ch/die-crus/koordiniert-harmonisiert/regelungen-und-empfehlungen.html?L=0

« Réglementation de la CRUS concernant les délais pour les prestations d'études et les examens avant / immédiatement après la fin de semestre » du 8 mars 2007.

www.crus.ch/la-crus/coordonne-harmonise/reglementations-et-recommandations.html?L=1

« Paysage universitaire suisse : Stratégie 2005–2015 », adopté par la CRUS le 17 septembre 2004.

www.crus.ch → planifie/conçoit.

CRUS, OFS. *Femmes et hommes dans le système de Bologne ; indicateur reflétant les différences entre les sexes dans les hautes écoles universitaires*. Neuchâtel : OFS, 2009.

www.crus.ch → Publications.

CRUS, BFS. *Frauen und Männer im Bologna-System: Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen*. Neuchâtel : BFS, 2009.

www.crus.ch → Publikationen

Publication de l'OVE et de ses collaborateurs

OVE, *Etudiants 2004*

Stassen Jean-François, Atzanba Henning, Joos Nora, Rinaldi Jean-Marc. *Etudiants 2004*. Université de Genève, 2005.

www.unige.ch/rectorat/observatoire → Publications & études.

OVE, *Etudiants 2006*

Stassen Jean-François, Rinaldi Jean-Marc, Dell'Ambrogio Piera. *Etudiants 2006*, Université de Genève Observatoire de la vie étudiante.

www.unige.ch/rectorat/observatoire → Publications & études.

Stassen Jean-François. *A la rencontre de la diversité étudiante. Profils d'étudiants à l'Université de Genève*. Genève : Institut National Genevois, 2007.

www.unige.ch/rectorat/observatoire → Publications & études

Document UNES/VSS

« Bologne une impasse pour les étudiants ? », AD de l'UNES, 17.04.04, prise de position élargie et actualisée.

<http://www.vss-unes.ch/issues/2004/2004-04-17-f-bologne.pdf>

„Bologna: eine Sackgasse für die Studierenden?“, VSS-DV, 17.04.04, Erweiterte und aktualisierte Stellungnahme

www.vss-unes.ch/issues/2004/2004-04-17-d-bologna.pdf

Publications de l'OFS/BFS

Bundesamt für Statistik (Hrsg.). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Studie zur sozialen Lage der Studierenden 2005*. Neuchâtel: BFS, 2007.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.Document.88625.pdf>

Office fédéral de la statistique (éd.). *Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses. Publication principale de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s 2005*. Neuchâtel : OFS, 2007.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/publ.Document.88636.pdf>

Office fédéral de la statistique (éd.). *Panorama des hautes écoles 2007 : 5 thèmes stratégiques sous la loupe*. Neuchâtel : OFS, 2007.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/publ.Document.104276.pdf>

Office fédéral de la statistique (éd.). *Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses : Publication principale de l'enquête sur la situation sociale des étudiant-e-s 2005*. Neuchâtel : OFS, 2007.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.Document.88636.pdf>

Bundesamt für Statistik (Hrsg.). *Kantonale Stipendien und Darlehen 2007/ Bourses et prêts d'études cantonaux 2007*. Neuchâtel : BFS, 2008.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/publ.Document.113361.pdf>

Office fédéral de la statistique (éd.). *La dimension sociale dans les hautes écoles : La Suisse en comparaison européenne*. OFS : Neuchâtel : OFS, 2008.
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.Document.111765.pdf

Divers

Curia Vista – Geschäftsdatenbank : Anfrage von Josiane Aubert 08.1114 « Verschuldete Studierende in den USA. Welche Lehre ist daraus zu ziehen? », Antwort des Bundesrates vom 06.03.2009
http://www.parlament.ch/d/suche/seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20081114

Curia Vista - Objets parlementaires: question Aubert 08.1114 « Etudiants endettés aux Etats-Unis. Leçon à tirer », réponse du Conseil fédéral du 06.03.2009
http://www.parlament.ch/F/Suche/Pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20081114

