

La maturité professionnelle en Suisse

Philipp Gonon

La Suisse est caractérisée par un solide système de formation professionnelle, conçu expressément à l'opposé de la formation académique. Au cours des années 1990, une réforme visant à intégrer davantage d'enseignement académique au sein de la formation professionnelle, en vue de la renforcer, conduisit à la création de la maturité professionnelle. Cette hybridation de la formation professionnelle répondait d'une part aux requêtes de divers représentants d'écoles supérieures et aux demandes en matière de politique de formation et ouvrait d'autre part l'accès à l'enseignement supérieur. Elle fut tout d'abord accueillie avec grande réserve de la part du monde professionnel avant de remporter un succès notable et de s'établir en tant que filière supplémentaire à l'apprentissage traditionnel et au lycée (gymnasium).

1. Généalogie de la maturité professionnelle

L'instauration de la maturité professionnelle avait pour priorité de rehausser le statut des établissements supérieurs d'enseignement professionnel, tels que les écoles techniques supérieures et les hautes écoles de gestion et d'administration, au sein du système d'enseignement. Les recteurs de ces institutions affirmaient que selon les comparaisons réalisées à l'échelle internationale (Gonon, 1998) les ingénieurs suisses étaient sous-évalués par rapport à leurs homologues étrangers tant au niveau de leur statut que du salaire. Ces institutions déployèrent donc des efforts pour obtenir un statut de haute école spécialisée. Pour ce faire, il était nécessaire de créer un diplôme qui obtienne une reconnaissance équivalente aux diplômes étrangers de niveau académique.

Il fut établi que la voie d'accès à ces nouvelles hautes écoles spécialisées serait un diplôme équivalent à la maturité gymnasiale. Il était donc impératif que des matières académiques viennent compléter la formation professionnelle initiale (apprentissage). Ce diplôme à cheval entre le certificat fédéral de capacité et la maturité gymnasiale s'établit au cours des années 1990 sous le nom de *maturité professionnelle*.

La maturité professionnelle fut également mise en place en raison de l'attrait croissant, ou plutôt du maintien de la formation professionnelle initiale en tant qu'alternative intéressante aux écoles de maturité gymnasiale (Forrer, 1998). Depuis les années 1980, la formation professionnelle stagne à un niveau élevé. Toutefois, le nombre d'apprentis baissa en 1985 en faveur d'un accroissement du nombre d'élèves dans les écoles de maturité avec des variations importantes selon les régions. Les parties prenantes de la formation professionnelle furent

donc contraintes d'adopter plusieurs mesures pour obtenir la revalorisation du certificat de capacité professionnelle (CFC) (Kiener & Gonon, 1998).

Au cours des dernières années, l'attention publique s'est centrée sur les retombées de cette tendance. Ainsi, le manque de main-d'œuvre spécialisée et de compétences devrait être comblé en proposant une plus grande flexibilité dans l'accès à l'enseignement supérieur. Par conséquent, la maturité professionnelle, qui a pour fonction de permettre l'accès à un enseignement supérieur, revêt une importance considérable.

Les principales raisons de cette réforme sont la comparabilité internationale des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement, un renforcement de la formation professionnelle initiale et son rôle essentiel dans la dotation de personnel qualifié.

2. La construction hybride et la mise en place de la maturité professionnelle

A l'heure actuelle, nombre de pays européens prennent des mesures visant à revaloriser la formation professionnelle. L'hybridation des qualifications (Deissinger et al. 2013) est l'une des solutions envisagées. En procédant de la sorte, il serait possible de créer une qualification valable tant pour le marché du travail que pour les formations de l'enseignement supérieur. Celle-ci permettrait donc aux jeunes de disposer d'un diplôme ou certificat reconnu leur permettant d'accéder aux hautes écoles. C'est la raison pour laquelle on parle d'une hybridation de la formation professionnelle (Graf 2013).

Comme nous l'avons indiqué, les origines des qualifications hybrides helvétiques en tant que voie vers un enseignement supérieur remontent au début des années 1980, voire même à la fin des années 1970. La première étape fut un programme d'expansion suffisamment ouvert proposant des matières supplémentaires ou une profonde compréhension des matières académiques pour les apprentis. C'est ce que l'on appelait les écoles professionnelles supérieures des années 1970, fruit de plusieurs initiatives locales et qui n'eurent qu'un faible impact.

C'est le discours autour de l'intégration européenne dans les années 1990 qui renforça la demande envers la qualification hybride et encouragea les écoles techniques à s'établir – faisant ainsi preuve d'audace – comme des établissements universitaires. Elles firent valoir l'argument «Europe» afin d'obtenir l'accès aux marchés internationaux et la reconnaissance de leurs diplômes dans d'autres pays. Leurs homologues étaient des établissements universitaires. Il était par conséquent important de créer une voie permettant aux apprentis d'accéder à l'enseignement supérieur, et les écoles professionnelles supérieures étaient les mieux adaptées à cet effet (Martin, Roth & Wettstein, 1992).

Cette initiative provenant principalement des établissements d'enseignement technique obtint le soutien des écoles de commerce. De fait, la barrière entre l'apprentissage dual et l'enseignement scolaire est moins rigide dans le domaine des services. Dans ce contexte, les programmes de formation professionnelle des établissements spécialisés du secondaire II jouent un rôle important. Dans ce type d'apprentissage, l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire a toujours fait partie des normes d'enseignement. Les écoles d'ingénieurs et de commerce sont parvenues à vaincre les hésitations des autorités fédérales, à savoir l'ancien Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail, devenu l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), et à les persuader de mettre en place ces nouveautés en modifiant l'ordonnance des écoles professionnelles supérieures en 1993 (Kiener & Gonon, 1998).

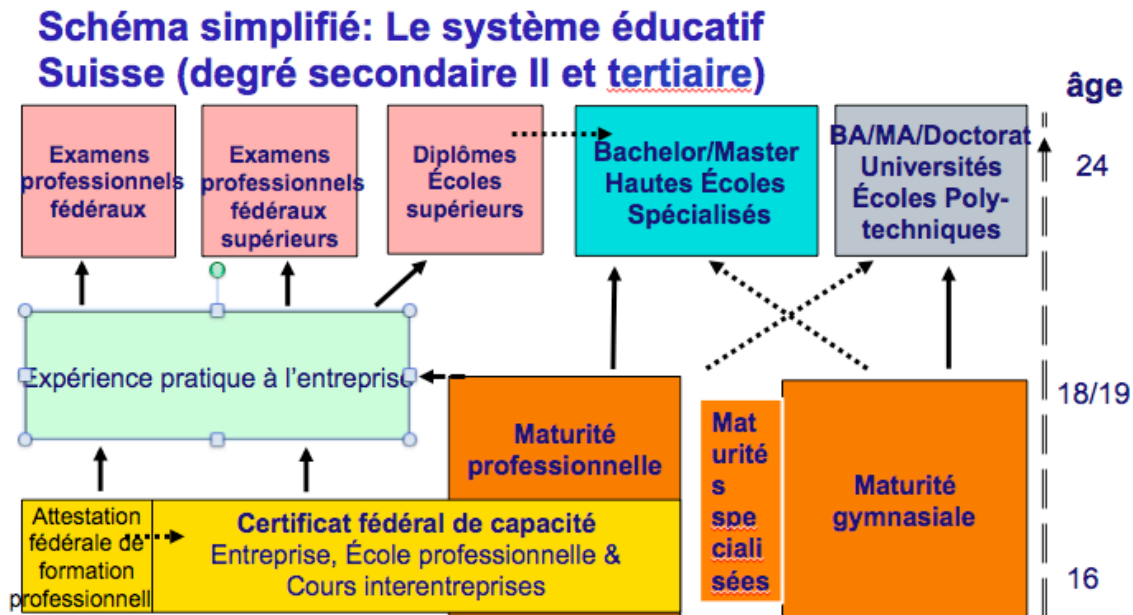
3. La maturité professionnelle au centre du système éducatif

Conformément à la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2004, le suivi d'un enseignement professionnel et des programmes de formation dure généralement de deux à quatre ans. La formation professionnelle initiale la plus répandue est un apprentissage de trois ans dans les professions économiques, de services et d'artisanat ou un apprentissage de quatre ans dans l'industrie.

Après le programme de formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans, les jeunes se présentent à un examen fédéral de fin d'apprentissage (CFC). Les cursus conduisant à l'examen fédéral de fin d'apprentissage comprennent également des matières de culture générale. Des programmes de formation professionnelle plus courts, d'une durée de deux ans, sont conçus pour les apprenants ayant des besoins particuliers. Ces programmes permettent aux jeunes de suivre une formation spécifique leur permettant de participer à d'autres activités d'enseignement. Pour terminer ce programme de deux ans, les apprentis doivent se présenter à un examen final. S'ils sont admis, ils reçoivent l'attestation fédérale de formation professionnelle.

Les titulaires d'un CFC et bénéficient d'une certaine expérience pratique (au moins deux ou trois ans) peuvent poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur pour devenir cadre dans l'industrie, les services ou le commerce. Cette formation s'achève par des examens professionnels (supérieurs). Ils ont également la possibilité de suivre une spécialisation d'une durée de trois ans, par exemple une spécialisation technique dans une école supérieure (cf. schéma ci-dessous).

Dès lors qu'il possède une maturité professionnelle ou gymnasiale, tout étudiant est en mesure de décrocher un diplôme académique, tel le bachelor¹ ou le master.



*(Les flèches illustrent les chemins et voies d'accès usuels; les flèches pointillées des accès possibles, mais liés à des conditions spéciales)

Le tableau ci-dessous permet d'établir une comparaison entre les maturités gymnasiales, les maturités professionnelles et les autres diplômes du système éducatif. Il convient de préciser que le système comprend également d'autres maturités spécialisées (surtout dans le domaine commercial mais aussi dans le domaine des professions pédagogiques et sociales) qui ne sont pas répertoriées dans le tableau, lequel concerne les 92 200 diplômes au niveau secondaire II.

Les examens fédéraux de fin d'apprentissage sont traditionnellement les examens finaux des apprentis. L'attestation fédérale de formation professionnelle pour les apprentis ayant des besoins particuliers existe depuis 2004, alors que la maturité professionnelle a été développée dans les années 1990. Par ailleurs, le tableau montre que le secteur professionnel accueille principalement des garçons, alors que la formation de culture générale et les maturités sont des programmes, si l'on observe les tendances des dernières années, à prédominance féminine. De même, les filles renforcent leur position dans les hautes écoles spécialisées et les universités.

¹ Soit l'équivalent de la licence française.

Tableau 1: Diplômes délivrés en 2012 et 2013

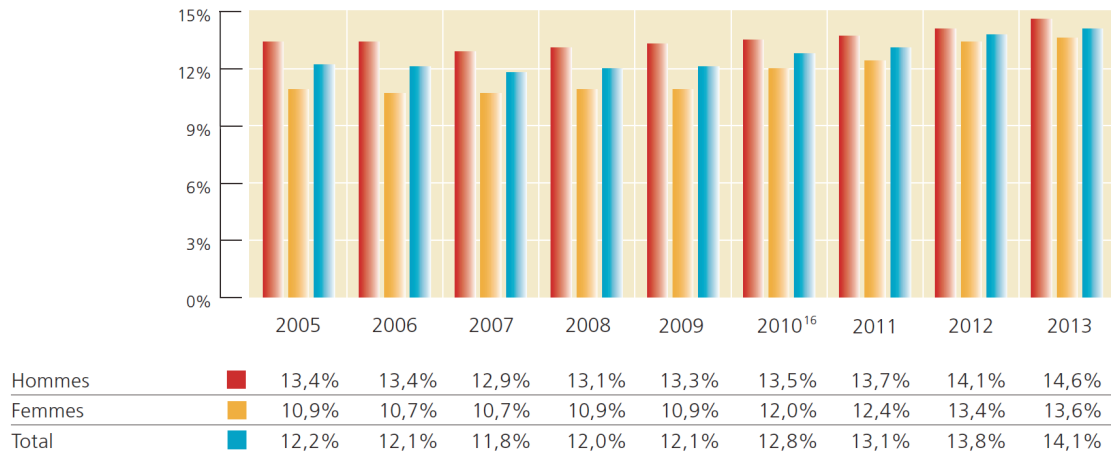
Type (écoles/formations secondaires II) (2012)	Total	Femmes (%)
Maturités gymnasiales	18 085	56,9
Maturités professionnelles	13 536	47,7
Maturités spécialisées	2160	82,4
Certificats de la passerelle Maturités professionnelles – Universités	621	45,4
Certificats de capacité (CFC)	60 616	45,6
Attestations fédérales de formation professionnelle	4309	45,0

Type (degrés tertiaires) (2013)	Total	Femmes (%)
Examens professionnels fédéraux	14 042	38,0
Examens professionnels fédéraux supérieurs	2786	24,9
Diplômes des écoles supérieures	7627	48,6
Bachelor HES	14 420	54,5
Master HES	3334	58,9
Bachelor Universités/EPF	13 713	53,1
Master Universités/EPF	11 865	51,4
Doctorats	3631	43,8

(Source: SFSO, Office fédéral de la statistique, 2014 ; Wettstein et al. 2015)

De nos jours, la maturité professionnelle est, pour les apprentis brillants, la voie permettant d'effectuer un apprentissage et d'accéder à l'enseignement supérieur. Mise en place en 1994, elle s'est développée rapidement. En 2010, plus de 13 000 élèves se sont inscrits à la maturité professionnelle.

Tableau 2: pourcentage d'apprentis ayant décroché une maturité professionnelle (Source: Office fédéral de la statistique, 2014)



À l'heure actuelle, le quota de la maturité professionnelle est d'environ 15 % dans la tranche d'âge des jeunes âgés de 21 ans au sein de la population résidante.

L'idée principale de la réforme de la maturité professionnelle initiale était de compléter le cursus habituel de formation professionnelle de trois ou quatre ans par une formation de culture générale et de permettre ainsi d'accéder aux hautes écoles spécialisées. Par conséquent, la maturité professionnelle d'orientation technique permet aux jeunes de suivre un enseignement technique supérieur de trois ans au niveau bachelor dans une haute école spécialisée (HES). L'orientation commerciale permet aux apprentis de suivre des études en économie dans une HES. Les autres orientations – artistique, artisanale, sciences naturelles (p. ex. agriculture), santé-social (Gonon, 2004) – donnent accès à des formations supérieures ad hoc.

Au cours de la dernière décennie, la maturité professionnelle technique s'est développée rapidement pour atteindre un niveau élevé. Outre la maturité professionnelle commerciale choisie par pratiquement un apprenant sur deux, l'importance des métiers dans le domaine social et de la santé a augmenté au cours des dernières années.

Les cursus de maturité professionnelle existent dans plus de 200 écoles de maturité professionnelle, généralement sous forme de départements dans les écoles de formation professionnelle. Les cours sont fondés sur les programmes scolaires des différentes écoles, qui dépendent des plans d'étude cadre des orientations Technique et technologie de l'information, Économie et services, Arts et design, Artisanat, Sciences naturelles (agriculture), Santé et travail social. La mise en place du plan d'étude cadre est systématiquement contrôlée et validée.

La première ordonnance sur la maturité professionnelle mise en place en 1998 a fait l'objet d'une révision complète en août 2009. Depuis, les élèves doivent choisir une filière principale au lieu de plusieurs filières de maturité professionnelle – comme dans les écoles de maturité gymnasiale – afin de se concentrer sur la matière principale des études visées. Cette nouvelle ordonnance a été élaborée par le gouvernement suisse (Cf. Conseil fédéral, 2010, p. 793).

Selon la nouvelle ordonnance relative à la maturité professionnelle, la première tranche d'âge a débuté en 2014, après la révision des plans d'études cadre. L'objectif de cette révision consiste à faire fusionner les domaines susmentionnés afin de constituer une base commune ou similaire de matières et de contenus demeurant intéressante pour les étudiants brillants et garantissant l'accès aux hautes écoles spécialisées.

Depuis 2005, l'examen complémentaire (passerelle maturité professionnelle - hautes écoles universitaires) permet d'accéder aux universités (ibid., p. 792). Pour être admis dans une université, les titulaires de la maturité professionnelle doivent se présenter à un examen complémentaire portant sur les matières suivantes: langues nationales, anglais, mathématiques, sciences expérimentales et sciences humaines. Cette solution appelée *passerelle* garantit la perméabilité entre les écoles professionnelles suisses du degré secondaire II et les universités traditionnelles. En principe, les titulaires d'un certificat fédéral de maturité professionnelle devraient être admis dans toutes les universités européennes (Dubs, 2006, p. 77).

En 2005, 244 détenteurs d'une maturité professionnelle choisissaient l'examen complémentaire, en 2012 leur nombre était de 600. Par ailleurs, 5 278 élèves titulaires d'une maturité gymnasiale se sont tournés vers les hautes écoles spécialisées après une année obligatoire de pratique professionnelle. Cette passerelle existe depuis plusieurs années (Conseil fédéral, 2010, p. 1 326).

La quote-part de l'ensemble des certificats de maturité (comprenant les collégiens provenant des écoles de maturité et des écoles préparant à la maturité professionnelle) s'élève à presque un tiers (33 %) en Suisse. La proportion de la maturité gymnasiale est de 20 %, et celle de la maturité professionnelle de 13 %. Ce dernier chiffre est en hausse depuis 1998 (7 %), ce qui a entraîné une augmentation du nombre d'étudiants universitaires, en particulier dans les hautes écoles spécialisées ouvertes en 1996 (Conseil fédéral, 2007, p. 1244 et suivantes).

Environ 13 536 certificats fédéraux de maturité professionnelle ont été délivrés en 2012, alors que le nombre de certificats de maturité gymnasiale s'est stabilisé à 18 000.

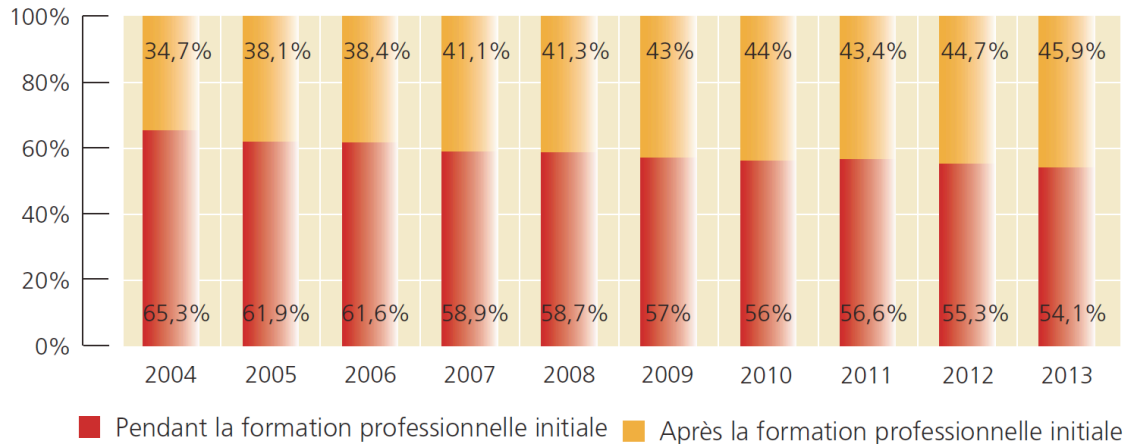
Au niveau de l'enseignement supérieur (appelé « tertiaire »), en 2013 les hautes écoles spécialisées ont délivré quelque 17 700 diplômes (bachelor et master confondus) et les universités près de 25 000 diplômes de leur côté. En général, dans les universités et les écoles polytechniques fédérales (EPF), le master est le diplôme le plus élevé, ce qui signifie que les étudiants détenteurs d'un diplôme de bachelor poursuivent généralement leurs études pour obtenir un master. En revanche, dans les hautes écoles spécialisées, le diplôme de bachelor est le plus courant.

Les écoles de maturité gymnasiale mènent vers les universités, tandis que les écoles délivrant une maturité professionnelle sont la voie royale vers les hautes écoles spécialisées. Néanmoins, ces dernières accueillent de nombreux étudiants ne provenant pas de la filière de la maturité professionnelle.

À l'heure actuelle, les chiffres de la maturité professionnelle (MP) sont assez impressionnants si l'on observe son développement au cours des dernières années. Cela indique qu'un changement s'est produit en son sein.

Au cours de ces dernières années, outre la formation complémentaire parallèle à l'apprentissage (maturité professionnelle, option 1), l'acquisition de la maturité professionnelle en une année d'études à plein temps ou en une année et demie d'études à temps partiel après obtention du CFC (MP, option 2) a gagné en popularité. Bien que l'option 1, conçue en premier, demeure la voie principalement suivie, elle perd progressivement de son importance au bénéfice de l'option 2, c'est-à-dire qu'outre l'obtention contemporaine ou synchrone de qualifications, la voie séquentielle (ou consécutive) prend de plus en plus d'ampleur.

Tableau 3: développement de la maturité professionnelle avec cours parallèles à l'apprentissage (maturité professionnelle, pendant la formation initiale: option 1) et de la voie à temps plein et à temps partiel après l'apprentissage (maturité professionnelle après la formation: option 2)



De même, les diverses orientations de maturité professionnelle n'ont pas évolué en parallèle. Les maturités professionnelles Technique et technologie ainsi qu'Économie et services stagnent, alors que la maturité professionnelle Santé et travail social ne cesse de croître.

D'une part, selon le scénario de l'Office fédéral de la statistique, le nombre total d'élèves dans le degré secondaire II a baissé de 1,5 % ou 2 % entre 2010 et 2012. D'autre part, le nombre de maturités professionnelles n'a cessé de croître jusqu'en 2013 (cf. Conseil fédéral, 2010, p. 769).

4. Aspects politiques actuels – Acteurs et conflits

Force est de constater que la maturité professionnelle est la plus grande innovation de ces dernières années dans le système d'enseignement suisse. Elle a entraîné une plus grande perméabilité entre les systèmes de formation professionnelle (CFC) et académique, jusqu'alors relativement isolés l'un de l'autre. En outre, elle est de plus en plus favorablement reconnue par les acteurs de la politique de l'éducation et par l'opinion publique. La maturité professionnelle est considérée par les jeunes et leurs parents comme une formation permettant d'approfondir ultérieurement ses connaissances. Les parties intéressées, comme les hautes écoles spécialisées, la Confédération suisse et les cantons, les organisations professionnelles, les entreprises et les écoles professionnelles ont plusieurs sujets de préoccupation. En effet, les champs d'intérêt pour ce qui est de la maturité professionnelle ne sont pas toujours cohérents. Voici certaines des difficultés rencontrées.

1) Différences entre les acteurs politiques et les entreprises

Au départ, la plupart des parties prenantes se sont montrées plus que sceptiques quant à l'enclenche des employeurs à accepter que leurs apprentis fréquentent l'école un jour de plus chaque semaine. Contrairement aux attentes, les apprentis ont été de plus en plus nombreux à choisir l'option d'étudier davantage de matières académiques, telle leur langue maternelle, les mathématiques et d'autres matières de culture générale. Les employeurs ont semblé considérer que l'acquisition de connaissances académiques constituait un avantage pour leur entreprise. Les bénéfices à long terme sont manifestes dans les entreprises qui engagent des jeunes titulaires d'un diplôme d'une haute école spécialisée et d'un CFC. En raison de leur formation pratique et en fonction du contexte professionnel, ces jeunes sont engagés en priorité par rapport à ceux ayant suivi uniquement un enseignement académique (Gonon et al., 2010).

Inattendue, la forte augmentation de la maturité professionnelle après la formation professionnelle initiale (option 2) peut s'expliquer par la tendance des entreprises à hésiter avant d'engager des apprentis souhaitant décrocher une maturité professionnelle car ils sont moins présents sur le lieu de travail. Bien que les organisations professionnelles soutiennent généralement la maturité professionnelle, il est difficile de dissuader les entreprises de renoncer à penser à leurs intérêts à court terme. À l'avenir, le succès de la maturité professionnelle dépendra fortement de l'acceptation des entreprises et des apprenants qui doivent considérer que cette formation supplémentaire, ou plutôt que la consolidation de leurs connaissances, est un enrichissement. En conclusion, la maturité professionnelle stagne à un certain niveau.

2) Gouvernance du certificat fédéral de la maturité professionnelle

La question des compétences entre la Confédération helvétique et les cantons est comme souvent critique : la Commission fédérale de la maturité professionnelle et le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) sont deux puissantes parties prenantes ayant chacune leurs propres points de vue. Pour ce qui est du CFC, la Confédération helvétique possède un pouvoir de décision alors que les cantons sont chargés de l'exécution et de l'organisation sur le terrain. Néanmoins, il est indispensable que les principaux acteurs trouvent une position commune. Pour les écoles délivrant la maturité professionnelle, il convient de définir leurs propres plans d'études sur la base du plan d'études cadre qui suit les dispositions de l'ordonnance sur la maturité professionnelle. Les cantons sont responsables de la mise en place et de l'exécution des examens de la maturité professionnelle.

Ces questions sont débattues au sein de la Commission fédérale de la maturité professionnelle, qui s'assure de la qualité de la maturité professionnelle en définissant le niveau d'enseignement des professeurs intervenant dans les

écoles délivrant ce certificat. Plusieurs recommandations ont été faites dans les «Aide-mémoires». La Commission fédérale de la maturité professionnelle est composée de plusieurs représentants d'écoles et de cantons. Néanmoins, la maturité professionnelle ne jouit pas de la même reconnaissance dans toutes les régions ni dans toutes les branches.

3) La maturité professionnelle, la voie préférée («royale») vers les hautes écoles spécialisées

La question de la transition entre le CFC et les hautes écoles spécialisées est probablement le problème faisant l'objet du plus grand nombre de débats. Les représentants du CFC et la plupart des écoles professionnelles insistent sur le fait que la maturité professionnelle devrait demeurer la voie principale («royale») vers les hautes écoles spécialisées. En revanche, ces dernières préfèrent les admissions plus «libérales». À leur avis, les étudiants devraient pouvoir accéder aux hautes écoles aussi avec un certificat de maturité gymnasiale et un stage en entreprise, même s'ils ne sont pas titulaires d'une maturité professionnelle.

Les écoles de formation professionnelle se réfèrent quant à elles à la politique d'enseignement lorsqu'elles dénoncent une pratique libérale ou trop laxiste, ou même la dévalorisation de la maturité professionnelle de la part des hautes écoles spécialisées. Les représentants des hautes écoles spécialisées se plaignent que les étudiants possèdent des connaissances insuffisantes dans les matières principales, par exemple en mathématiques, ce qui accroît leurs difficultés au cours de leurs études. Les hautes écoles spécialisées critiquent également le niveau d'études hétérogène de leurs étudiants (Weber et al., 2010) et souhaitent que les cursus soient mieux adaptés. Une récente étude sur la capacité des titulaires d'une maturité professionnelle à étudier révèle tout de même que la plupart d'entre eux sont en mesure de terminer avec succès leurs études (Fitzli et al. 2014).

Les représentants des écoles professionnelles craignent que, dans l'éventualité où les hautes écoles spécialisées s'écarteraient trop du profil recherché et iraient plutôt dans la direction d'un statut universitaire, la formation professionnelle initiale en général ne perde de son attrait et ne se trouve dans une mauvaise position par rapport à l'enseignement des écoles de maturité. De même, la possibilité d'une dérive académique fait l'objet de débats au sein des hautes écoles spécialisées. Certaines parties prenantes sont en sa faveur, alors que d'autres veulent l'éviter par tous les moyens. Les hautes écoles spécialisées critiquent le niveau de performance des étudiants titulaires de la maturité professionnelle, ce qui reflète un autre problème. Au fond, la compétition entre les écoles de maturité gymnasiale et la formation professionnelle initiale existe toujours pour ce qui est de l'accès aux hautes écoles spécialisées.

4) Aptitude générale aux études: les efforts vers un enseignement général approprié

Le principal aspect de la maturité professionnelle est la part croissante des enseignements de culture générale qui garantissent les conditions requises pour l'accès aux hautes écoles spécialisées. Selon l'opinion générale, la consolidation, voire l'élargissement, de l'enseignement général est considéré comme important afin que les étudiants puissent acquérir l'aptitude à suivre des études supérieures. L'une des principales questions qui se pose est de savoir ce que cela signifie concrètement, c'est-à-dire quels sont les matières et les contenus englobés par cet enseignement général. Outre trois langues et les mathématiques pour tous les élèves de la maturité professionnelle, le nouveau plan d'études cadre comprend également, en tant que cadre de référence, une matière principale pour tous les étudiants. Par ailleurs, le travail interdisciplinaire a gagné en importance.

Dans les hautes écoles spécialisées, le nombre d'élèves titulaires d'une maturité professionnelle reste plus élevé que celui des détenteurs d'une maturité gymnasiale. À leur entrée dans les HES, les étudiants titulaires d'une maturité professionnelle ont bénéficié de 1 440 heures supplémentaires d'enseignement général. La différence avec les gymnasiens est comprise entre 4 800 et 5 100 heures. La question de l'aptitude aux études supérieures ne peut se limiter à l'élément quantitatif, car le profil professionnel joue un rôle important dans le cadre des études dans les hautes écoles spécialisées. L'ordonnance de 2009 sur la maturité professionnelle fédérale devrait permettre d'améliorer la flexibilité et la perméabilité.

5) L'opinion du public : intégration sur le marché du travail versus formation de degré tertiaire

La question de l'aptitude aux études supérieures est l'objectif principal de la maturité professionnelle, afin de permettre l'accès aux hautes écoles spécialisées. De fait, un grand nombre de jeunes gens n'intègrent pas directement les hautes écoles spécialisées après avoir obtenu leur maturité professionnelle. Les raisons à cela ne sont pas aisées à trouver (cf. Schumann, 2011).

Des différences ont été observées concernant le genre. En effet, les filles sont moins enclines à poursuivre leurs études dans les hautes écoles spécialisées. De plus, les transitions vers les hautes écoles spécialisées ont diminué au cours des dernières années (Schmid & Gonon, 2011). Cette tendance peut s'expliquer par la bonne situation du marché du travail ayant prédominé jusqu'au début de l'année 2008.

Tableau 4 : Proportion de titulaires de la maturité professionnelle s'inscrivant dans une haute école spécialisée

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Inscription immédiate	24%	24,8%	20,6%	19,9%	18,9%	19,3%	19,5%	21,3%
Inscription après une année	14,4%	13,5%	16,3%	15,7%	17,1%	19,3%	20,4%	
Inscription après 2 ans ou plus	16,4%	15,9%	15,4%	13,2%	14,7%			
Total	54,8%	54,2%	52,3%	48,7%	50,6%			

(Source : OFS, 2011)

En conclusion, la maturité professionnelle dépend de la bonne volonté des jeunes et de leurs parents, des entreprises, des écoles professionnelles et, en particulier, des hautes écoles spécialisées, ainsi que d'une bonne interaction entre les différentes parties prenantes.

Conclusion: les limites de l'hybridité ou la réforme de la réforme

De manière générale, la mise en place de la maturité professionnelle est considérée comme le joyau de la réforme du système éducatif suisse. Elle a été largement acceptée par la politique et le public suisses, en particulier par les parents et les jeunes. Les entreprises, d'une part, et les hautes écoles spécialisées, d'autre part, qui en étaient les instigateurs, se sont montrées quelque peu plus hésitantes.

Cette double qualification est, par le biais du diplôme de fin d'apprentissage, un billet d'entrée pour le marché du travail tout comme celui à des études dans une haute école spécialisée. Ce doublement présente des chances et des dilemmes. La maturité professionnelle est donc le résultat d'un compromis sur le plan de la formation et de l'éducation. Cette hybridation permet de satisfaire d'une part les aspirations des jeunes et de leurs parents d'accéder à un diplôme d'études supérieures, et de répondre d'autre part aux attentes des employeurs qui comptent sur des salariés qualifiés.

À l'heure actuelle, les limites de l'hybridité de ce programme spécifique sautent aux yeux. Tous les élèves ayant obtenu la maturité professionnelle ne poursuivent pas leur formation dans l'enseignement supérieur. Les hautes écoles spécialisées critiquent le niveau de connaissances des apprentis en général et

estiment qu'il se situe en dessous de la moyenne. Par conséquent, elles ont tendance à ouvrir également leurs portes aux étudiants provenant de la maturité gymnasiale. Il existe de nombreuses réformes liées à cet élément hybride au sein de la formation professionnelle initiale pour assurer et renforcer l'accès aux hautes écoles spécialisées.

Outre la solution qui consiste à acquérir des connaissances professionnelles et académiques au cours de l'apprentissage, il existe un programme à temps plein qui peut être réalisé après l'apprentissage. Ce développement signifie pour certains étudiants et programmes un recadrage des qualifications hybrides vers une qualification consécutive, conduisant tout d'abord vers un CFC, puis vers un certificat d'entrée dans les hautes écoles spécialisées. Reste à savoir si la voie des hautes écoles spécialisées devrait être simplement réservée aux jeunes provenant de l'apprentissage. Quoi qu'il en soit, nous pouvons affirmer que la croissance et le développement de la maturité professionnelle sont couronnés de succès.

Références bibliographiques

- Conseil fédéral (2007). *Lignes de développement et objectifs de la politique FRI 2007-2011*. Berne: DFI.
- Conseil fédéral (2010). *Lignes de développement et objectifs de la politique FRI 2012*. Berne: DFI.
- Deissinger, Th., Aff, J., Fuller, A. & Jörgensen Helms, Ch. (2013): *Hybrid Qualifications – Structures and Problems in the Context of VET Policy*. Berne: Peter Lang
- Dubs, R. (2006). *An appraisal of the Swiss Vocational Education and Training System*. Bern: hep Verlag.
- Forrer, F. (1998). *Auswirkungen der Einführung von Berufsmaturität und Fachhochschule auf die Attraktivität der Berufslehre*. Bamberg: Difo-Druck.
- Fitzli, D. , Karlegger, A., Grütter, M., Meili, I. & Haering, B. (2014). *Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absovlenten/innen an den Fachhochschulen*. (Teilprojekt 4) Zürich: econcept
- Gonon, P. (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Gonon, P. (2004). Challenges in the Swiss Vocational Education and Training System. In: *bwp@-Issue 7*, December 2004.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Buddirch UniPress.
- Kiener, U., & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.

- Martin, M., Roth, I., & Wettstein, E. (1992). *Berufsmittelschulen als Vorbereitung auf die Berufsmatur*. Zürich: Schweizerische Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung.
- OFS (Office fédérale de la statistique) (2011). *Scénarios 2011-2020 pour le système de formation*. Neuchâtel: OFS.
- OFS (Office fédérale de la statistique) (2013). *Statistique de l'éducation 2013*. Neuchâtel: OFS.
- OFS (Office fédérale de la statistique) (2014). *Panorama – Vie active et remuneration du travail*. Neuchâtel: OFS.
- Schmid, E., & Gonon, Ph. (2011). Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Kurzvorträge, hrsg. v. Ebbinghaus, M., 1-17. Doi: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/schmid_gonon_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).
- Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 2, p. 246-268.
- Schweizerischer Bundesrat (2007). *Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2007-2011*. Berne (24th January). Bern: EDI.
- Weber, K., Balthasar, A., & Tremel, P. (2010). *Gleichwertig aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung.
- Wettstein, E., Schmid, E., Gonon, Ph. (2015). *Formation professionnelle en Suisse*. Berne: hep