

**Positionnement
de la formation professionnelle
supérieure en comparaison
internationale**

**Analyse comparative axée sur les
écoles supérieures**

Université de St-Gall

Dieter Euler

Michèle Collenberg

St-Gall, octobre 2016

Table des matières

1. Situation de départ et questions posées	3
2. Méthodologie	5
3. Bases pertinentes pour le contexte	12
3.1. Formation professionnelle supérieure en Suisse.....	12
3.2. Classification de la formation professionnelle supérieure dans les systèmes de formation des pays en comparaison	15
3.2.1. Royaume-Uni	15
3.2.2. Danemark.....	16
3.2.3. Pays-Bas	17
3.3. Examen comparatif de la classification des filières de formation dans le domaine tertiaire	18
4. Vue d'ensemble des principaux résultats de l'étude	19
4.1. Comparaison école supérieure – haute école spécialisée.....	19
4.2. Comparaison école supérieure – filières de formation internationales	21
5. Implications possibles: divers scénarios pour le positionnement stratégique de la formation professionnelle supérieure	22
Bibliographie	28
Annexe: présentation des analyses de cas (seulement en allemand)	31

1. Situation de départ et questions posées

«La formation professionnelle supérieure doit à bien des égards être valorisée, si nous ne voulons pas complètement la laisser entre les mains des hautes écoles spécialisées»; outre les incitations financières, cela doit également «faciliter la comparaison entre les différents niveaux de formation» (c'est ainsi que s'exprimait la vice-directrice de l'usam Madame Davatz dans le Journal des arts et métiers/Schweizerische Gewerbezeitung du 16.03.2012, p. 1). Cette citation touche la problématique essentielle qui a été reprise et étudiée dans le cadre de ce dossier: la formation professionnelle supérieure en Suisse doit impérativement se positionner clairement. Sur le plan national, cela signifie la possibilité de la comparer avec les filières de bachelor auprès des hautes écoles (spécialisées) et, sur le plan international, la possibilité de la comparer avec les pays qui offrent des types semblables de formation continue donnant des perspectives de progression dans le cursus.

Le degré tertiaire du système suisse de formation comprend les universités, les hautes écoles spécialisées HES y compris les hautes écoles pédagogiques HEP (formation des hautes écoles) ainsi que la formation professionnelle supérieure articulée en examens professionnels fédéraux, en examens professionnels supérieurs et en écoles supérieures. La distinction programmatique entre les deux domaines doit être très nette; en l'occurrence, la formation des hautes écoles représente le volet scientifique et théorique, tandis que la formation professionnelle supérieure met l'accent sur la préparation pratique à des tâches complexes du point de vue technique et des fonctions à responsabilité exigeantes dans la vie professionnelle et le monde du travail. L'attribution des fonctions dans les deux domaines du degré tertiaire se confronte à une pratique caractérisée par une convergence croissante, dont voici les aspects principaux:

- d'une part, différents modes de perméabilité et de validation entre la formation professionnelle supérieure et des études de bachelor auprès d'une haute école spécialisée se sont développés dans certains champs professionnels.¹ Cette situation semble de plus en plus confuse et hétérogène étant donné que les hautes écoles concernées doivent examiner chaque cas et statuer sur l'admission du candidat;

¹ A titre d'exemples:

- Les HES bernoises admettent aux études de bachelor of Science dans le domaine technique du bois, les diplômés ES dans les métiers du bois (VSSM, 2012).
- La Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur permet aux diplômés ES Tourismus Graubünden de passer en 3^e année d'études de la filière Bachelor of Science in Tourism, si les modules préparatoires ont été suivis à l'ES (HTW, non daté).
- La Hochschule Luzern propose aux diplômés ES en tourisme, hôtellerie et restauration un cursus complémentaire de bachelor réduit à 4 semestres, mais en exigeant l'attestation de connaissances préalables en comptabilité et en mathématique au niveau de la maturité professionnelle commerciale ou leur rattrapage dans des cours préparatoires (Hochschule Luzern, sans date).
- Tandis que les hautes écoles précitées ne mentionnent pas l'admission sur la base d'un examen professionnel supérieur (EPS), la haute école spécialisée bernoise permet aux titulaires d'un diplôme ES ou ayant passé un EPS de suivre des études de bachelor en soins (BFH, sans date).

- d'autre part, les hautes écoles proposent également des filières de formation pour les groupes cibles formés de personnes ayant une pratique professionnelle, qui sont en concurrence avec les offres correspondantes des institutions de la formation professionnelle supérieure;
- enfin, on constate des efforts accrus d'intégrer dans les titres de fin de formation de la formation professionnelle supérieure les titres de bachelor qui jusqu'à présent n'étaient décernés que par les hautes écoles.

Le système de formation subit également des transformations avant tout sur le plan international, qui au plus tard depuis la réforme de Bologne, sont patentées dans le domaine des hautes écoles, mais cela vaut également pour le domaine de la formation professionnelle. Dans ce contexte, une réflexion en Suisse sur les possibilités de développement et les défis éventuels dans le domaine tertiaire est inconcevable sans regarder par-delà nos frontières. L'éclairage international joue un rôle particulièrement important pour notre pays, sachant que les structures spécifiques du domaine de la formation professionnelle supérieure et ses titres de fin de formation sont très difficiles à comprendre par-delà nos frontières. Il est donc dans l'intérêt bien compris des diplômés suisses que des efforts soient déployés en vue de classer et de comparer ces différents titres.

Dans le débat international, un vaste consensus règne sur l'idée que l'expression d'un système de formation (professionnelle) s'inscrit dans le contexte d'autres sous-systèmes de la société (cf. Euler, 2013). Il n'est donc pas étonnant que par exemple le système de formation professionnelle se soit développé de manière assez rudimentaire dans un Etat, mais qu'en revanche les fonctions qualifiantes soient dévolues au secteur académique qui est donc plus sophistiqué (cf. OCDE, 2010, p. 37). Le contexte institutionnel, la coordination entre système de formation et système d'emploi ainsi que les normes culturelles doivent être pris en compte lorsqu'on se penche sur les comparaisons internationales. Le cas du Royaume-Uni est parlant pour la diversité des normes culturelles; en effet, la formation s'inscrivant avant tout dans le domaine de l'entreprise, le partenariat de la formation pratiqué en Suisse est incompatible avec les *industrial relations* anglaises. La grande différence de réputation dont jouissent les titres de fin de formation des écoles de formation générale (hautes écoles comprises) par rapport à ceux de la formation professionnelle est un autre exemple du rôle des conditions-cadres culturelles. C'est ainsi qu'en Corée du Sud, la formation professionnelle est dépréciée parce qu'elle n'intéresse que ceux qui n'ont pas pu être admis dans les domaines de formation scolaires bien plus prestigieux (Bosch & Charest, 2006, p. 8; de même, en ce qui concerne les Etats-Unis et le Japon: Metzger et al., 2004).

La présente étude examine les problématiques suivantes dans le contexte de ces constats initiaux:

1. comment se positionnent les filières de formation des écoles supérieures sélectionnées pour cette étude?
 - a. sur le plan national, par rapport aux hautes écoles spécialisées?

- b. sur le plan international, par rapport aux filières de formation comparables dans les pays européens sélectionnés pour cette étude?
2. Comment se distinguent certaines filières de formation par rapport à
 - a. leurs niveaux de compétence?
 - b. leurs conditions d'admission, cursus et possibilités de poursuivre des études subséquentes?
3. Quelles sont les éventuelles implications découlant de ces analyses pour le positionnement de la formation professionnelle supérieure?

2. Méthodologie

Objet de la recherche

Le domaine de la formation professionnelle supérieure englobe un large éventail de champs professionnels finement différenciés. Dans ce contexte, nous avons procédé tout d'abord à une définition des éléments faisant l'objet de l'étude.

Du côté suisse, l'objet de l'analyse comparative est la formation professionnelle supérieure dispensée par les écoles supérieures (ES). Des filières de formation représentatives ont été sélectionnées dans quatre champs professionnels importants et comparées avec des filières bachelor dans une haute école spécialisée ainsi qu'avec des filières de formation apparentées dans trois pays. Le tableau ci-dessous présente chacune des filières de formation analysées:

Champ professionnel	Formation professionnelle supérieure – Suisse	Formation des hautes écoles – Suisse	International
Economie d'entreprise	Marketing-manager diplômé/e ES	Bachelor (Sc.) en économie d'entreprise (Business Administration), orientation Communication & Marketing	Danemark <ul style="list-style-type: none"> • Academy Profession Degree Marketing Management • (Professional) Bachelor Degree International Sales and Marketing Management
Technique	Technicien diplômé ES/technicienne diplômée ES en génie électrique	Bachelor (Sc.) en génie électrique (electric engineering)	Royaume-Uni <ul style="list-style-type: none"> • Foundation Degree Engineering • HND Electrical & Electronic Engineering
Hôtellerie-Restauration et Tourisme	Hôtelier-restauteur diplômé ES/hôtesse-restauratrice diplômée ES	Bachelor (Sc.) en Hôtellerie et professions de l'accueil (international hospitality management)	Pays-Bas <ul style="list-style-type: none"> • Associate Degree Hotel Management • (HBO) Bachelor Degree International Hospitality Management
Santé	Infirmier diplômé ES / infirmière diplômée ES	Bachelor (Sc.) en soins infirmiers (nursing)	Pays-Bas <ul style="list-style-type: none"> • (HBO) Bachelor of Nursing

Tableau: vue d'ensemble des filières de formation examinées

Fondements théoriques

Il convient de souligner tout d'abord que ni les filières de formation ni les éléments servant de base aux cursus n'ont été examinés sous l'angle de leur application dans la pratique de formation. Une étude de la mise en œuvre concrète dans un échantillon représentatif d'institutions, de cours et de participants à la formation aurait exigé une

conception de l'étude bien plus vaste que cela n'était possible avec les ressources imparties.

L'examen du niveau de compétence dans les diverses filières de formation exige comme critère comparatif de spécifier la compréhension de la notion de compétence. Nous sommes partis d'une acception de la compétence selon laquelle un collaborateur est considéré comme compétent lorsqu'il peut maîtriser les exigences (1) dans ses domaines spécialisés, sociaux et individuels ainsi que (2) dans les dimensions du savoir, des attitudes et des aptitudes. L'hypothèse sous-jacente à ce portrait exigeant du collaborateur compétent est que dans le monde du travail tel qu'il est aujourd'hui, effectuer les processus du travail avec des indications précises selon une routine immuable ne suffit plus. Dans de nombreuses professions, il est désormais indispensable que les collaborateurs puissent réagir de manière flexible à des situations chaque fois nouvelles, apprendre en permanence à partir de l'expérience professionnelle et maîtriser leur tâche non seulement du point de vue spécialisé ou technique, mais aussi au niveau social et communicatif. Le conseiller clientèle qui connaît son domaine n'aura aucun succès s'il n'est pas capable d'être en empathie avec son client. Le conseiller clientèle qui a du savoir-être ne réussira pas non plus s'il est dépassé au niveau de ses connaissances professionnelles. Ensuite, les attitudes des collaborateurs dans leur métier jouent un rôle de plus en plus important et nous en voulons pour preuve les grandes erreurs commises dans le contexte des récurrents scandales financiers économiques. Quelqu'un est compétent dans son métier lorsqu'il est capable d'organiser et de maîtriser les domaines typiques de sa profession au niveau du travail et des tâches d'une manière conforme, responsable sur le plan social, autodéterminée et créative (cf. Euler & Hahn, 2014, p. 140).

Dresser un état des lieux des fondamentaux s'appuie sur une matrice des compétences établie dans les trois domaines d'activité suivants: savoir-faire (Sachkompetenz), savoir-être (Sozialkompetenz) et compétences personnelles (Selbstkompetenz) qui elles aussi se subdivisent en trois dimensions du savoir, des attitudes et des aptitudes (par analogie à Euler & Hahn, 2014, p. 142).

	Reconnaître (connaissances théoriques)	Evaluer (attitudes)	Pouvoir (aptitudes)
Savoir-faire			
Savoir-être			
Compétences personnelles			

Tableau: charpente grossière de la structure de la matrice de compétences utilisée

Savoir-faire signifie être disposé et apte, sur la base de connaissances et capacités spécifiques, à résoudre des tâches et des problèmes concrets; ce faisant, il faut être bien ciblé sur les objectifs, guidé par la méthodologie et autonome et pouvoir évaluer le résultat. Exemple: le technicien en mécanique des véhicules légers effectue les travaux de contrôle prévus conformément aux règles. *Savoir-être* signifie être disposé et apte à aménager des relations sociales, à être en contact et à communiquer de manière responsable avec les autres. Cela comporte également le développement du sens de la responsabilité sociale et de la solidarité: le technicien en mécanique de véhicules légers comprend les étapes essentielles d'un entretien de conseil et peut les utiliser de manière appropriée à la situation dans son entretien avec les clients. Les *compétences personnelles* signifient être disposé et apte à identifier et aménager les exigences posées à sa propre personnalité. Cela comporte notamment le développement de la propre capacité d'apprentissage et le développement de valeurs: le technicien en mécanique pour véhicules légers peut analyser le résultat de ses travaux de contrôle de manière autonome et en déduire le cas échéant des possibilités d'amélioration.

Le savoir-faire, le savoir-être et les compétences personnelles peuvent eux aussi chaque fois être subdivisés en sous-classes; en l'occurrence, on distingue entre savoir (reconnaître), attitudes (évaluer) et aptitudes (pouvoir).

Savoir: dans cet axe, il est essentiel de connaître le domaine de travail, les tâches et les activités. Un domaine opérationnel comprend notamment le savoir sur la réalisation des travaux de contrôle, sur les étapes essentielles d'un entretien de vente ou le savoir concernant la bonne manière de documenter les expériences du travail dans l'entreprise. Au niveau du contenu, le savoir peut avoir une complexité variable. Par exemple, le savoir sur la carrosserie est en général moins complexe que le savoir concernant l'ensemble du véhicule. De plus, le savoir peut être produit à différents niveaux d'exigence. Très souvent dans ce contexte on distingue (a) mémoriser; (b) comprendre; (c) appliquer; (d) analyser; (e) évaluer et (f) développer. Les exigences sont croissantes d'un degré à l'autre.

Attitudes: l'attitude de base fondamentale face aux choses et face aux autres est au premier plan dans cet axe opérationnel. Au cours d'un entretien de conseil, on peut par exemple manifester une disponibilité à interagir avec le client sans préjugé et en faisant preuve de compréhension. Il ne faut pas organiser cet entretien sans y réfléchir, de manière systématique et planifiée. Les valeurs, normes et attitudes sont à la base de chaque activité et influencent le ciblage de l'objectif des partenaires de l'interaction.

Aptitudes: dans l'axe opérationnel «aptitudes», on décrit de manière simplifiée les prestations réalisées en utilisant certaines techniques (monter des pièces de remplacement, déplacer des groupes de construction, etc.). Le résultat est un produit «tangible», que ce soit sous forme d'un objet produit (par exemple un pain, une voiture réparée, une table) ou sous forme d'un produit intellectuel (par exemple une offre, un dessin, une réponse à une réclamation de clients). On parle également d'activité psychomotrice, c'est-à-dire une combinaison d'activités intellectuelles et manuelles pour

arriver au produit. Selon la prédominance du savoir ou de l'activité manuelle nécessaire pour mettre au point le produit, il peut parfois être difficile dans le cas concret de marquer la frontière entre savoir et aptitudes. Il est pourtant essentiel que les deux aspects soient pris en compte et soient intégrés dans la détermination de la compétence. On peut également distinguer divers niveaux pour les aptitudes; ces derniers se manifestent par la différence de maîtrise d'une activité.

Les différenciations prises en compte peuvent être regroupées dans le cadre d'une matrice. Cette matrice de compétences peut être utilisée comme un instrument pour définir plus précisément certains savoir-faire, savoir-être ou compétences personnelles, et utilisée en vue de décrire plus précisément les axes principaux possibles que sont le savoir, les attitudes et les aptitudes. Cette étude se sert du modèle de compétences pour classer et rendre comparables des énoncés des plans d'études cadres ou d'autres documents de cursus ressemblants. Pour illustrer notre propos, nous présentons sciemment de manière clairement délimitée les trois axes principaux. Les compétences opérationnelles servant d'exemple ont été sélectionnées dans les plans d'études cadres de la filière de formation infirmier diplômé /e ES (OrTra Santé, 2011)

Axes opérationnels Domaines de compétence	Savoir (connaître)	Attitudes (vouloir)	Aptitudes (pouvoir)
Savoir-faire	<i>L'infirmier diplômé ES établit les diagnostics infirmiers et planifie des mesures spécifiques à la situation pour résoudre efficacement les problèmes de santé, les conflits et les situations de crise. Il se réfère à cet effet aux modèles, méthodes et concepts adéquats.</i>		
	Planifier les soins infirmiers	Aborder efficacement les problèmes de santé dans la planification	Appliquer des concepts, des méthodes et des modèles pour les diagnostics infirmiers
Savoir-être	<i>L'infirmier diplômé ES organise la communication et les relations de telle sorte qu'elles soient adaptées à la situation, aux besoins des patients et de leurs proches, qu'elles promeuvent le bien-être général et qu'elles atténuent le cas échéant les craintes ainsi que d'autres phénomènes de stress psychique.</i>		
	Connaître l'organisation de la communication et des relations sociales, adaptée à la situation	Tenir compte des besoins des patients et de leurs proches dans la communication	Organiser et mettre en œuvre la communication et les relations avec les patients et leurs proches
Compétences personnelles	<i>L'infirmier diplômé ES évalue la qualité de son propre travail et utilise ses propres expériences dans le but de porter des jugements critiques et constructifs et de travailler de manière autonome.</i>		
	Connaître les critères d'évaluation de son propre travail	Evaluer son propre travail de manière critique et constructive	Utiliser son propre travail de manière réflexive pour continuer à améliorer son travail

Tableau: utilisation à titre d'exemple, de la matrice des compétences (infirmier diplômé/e ES)

Extension du modèle de compétence au moyen de l'ajout d'un élément de contenu

La grande majorité des compétences dans les plans d'études cadres examinés se réfère au savoir-faire dans les dimensions des connaissances et des aptitudes. Par conséquent, ce domaine fait l'objet d'une différenciation supplémentaire; il est structuré conformément aux taxonomies courantes utilisées pour saisir et structurer le comportement cognitif:

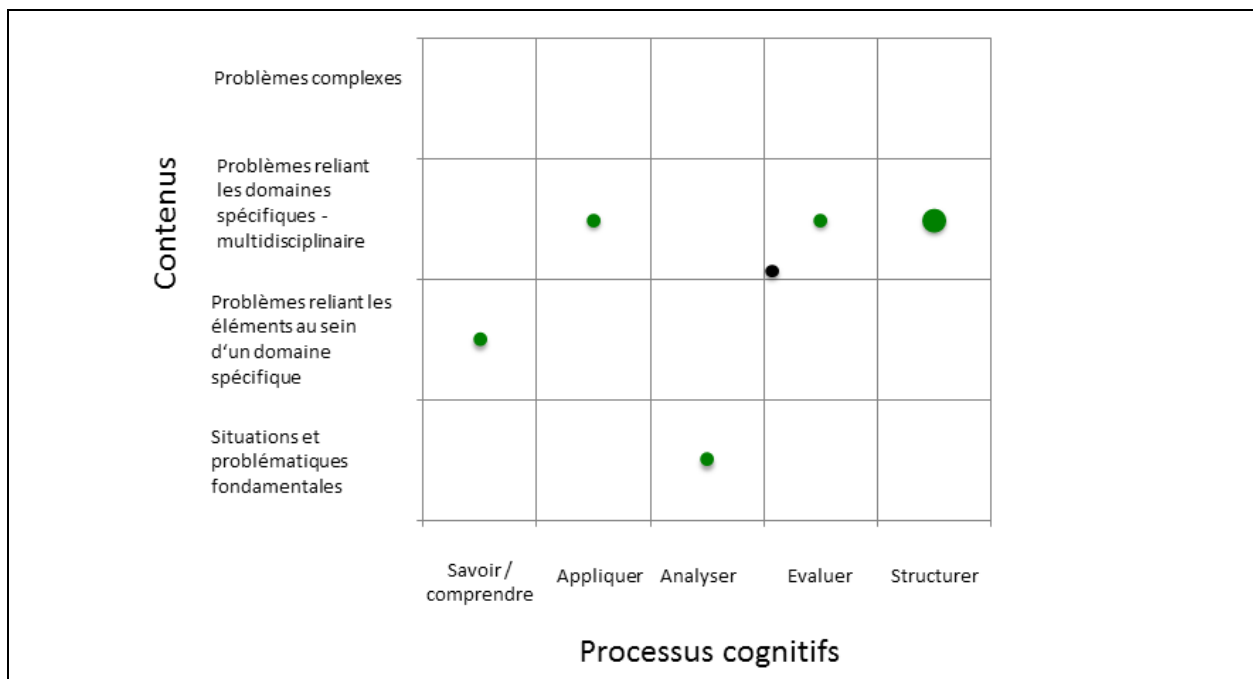


Tableau: structure détaillée permettant de saisir le savoir-faire sous l'aspect cognitif

Le classement au niveau des processus s'appuie sur la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001). On distingue cinq catégories qui décrivent les processus cognitifs à la base du résultat d'apprentissage à atteindre. Les processus cognitifs sont décrits en mode verbal et inscrits de gauche à droite selon un continuum d'une complexité croissante. Les deux derniers degrés de la taxonomie des objectifs d'apprentissage d'Anderson et Krathwohl sont regroupés en un seul degré *savoir/comprendre*.

Le classement des processus de la réflexion cognitive est enrichi d'un élément de contenu (Euler & Hahn, 2014, p. 151.). Le contenu prescrit par le plan d'études est attribué pour chaque compétence à un degré parmi quatre en tout, qui sont ordonnés par degré de complexité croissante de bas en haut.

Différenciation fine des descriptifs de compétences par rapport au modèle de compétences

Le niveau de taxonomie des compétences professionnelles identifiées dans les plans d'études cadres précités est contrôlé suivant les processus cognitifs et les contenus. Chaque savoir-faire est attribué à un degré au niveau du processus et à un degré au niveau du contenu. La rubrique *processus cognitifs* cible les dimensions opérationnelles du savoir et des aptitudes inscrites dans la matrice de compétences. En plus du savoir et des aptitudes, certains savoir-faire abordent également les attitudes, mais cette

composante n'apparaissant que rarement, elle n'est donc pas mise en évidence toute seule dans l'évaluation. Pour leur part, le savoir-être et les compétences personnelles ne sont pas intégrés dans la matrice, mais pris en compte et identifiés à titre autonome.

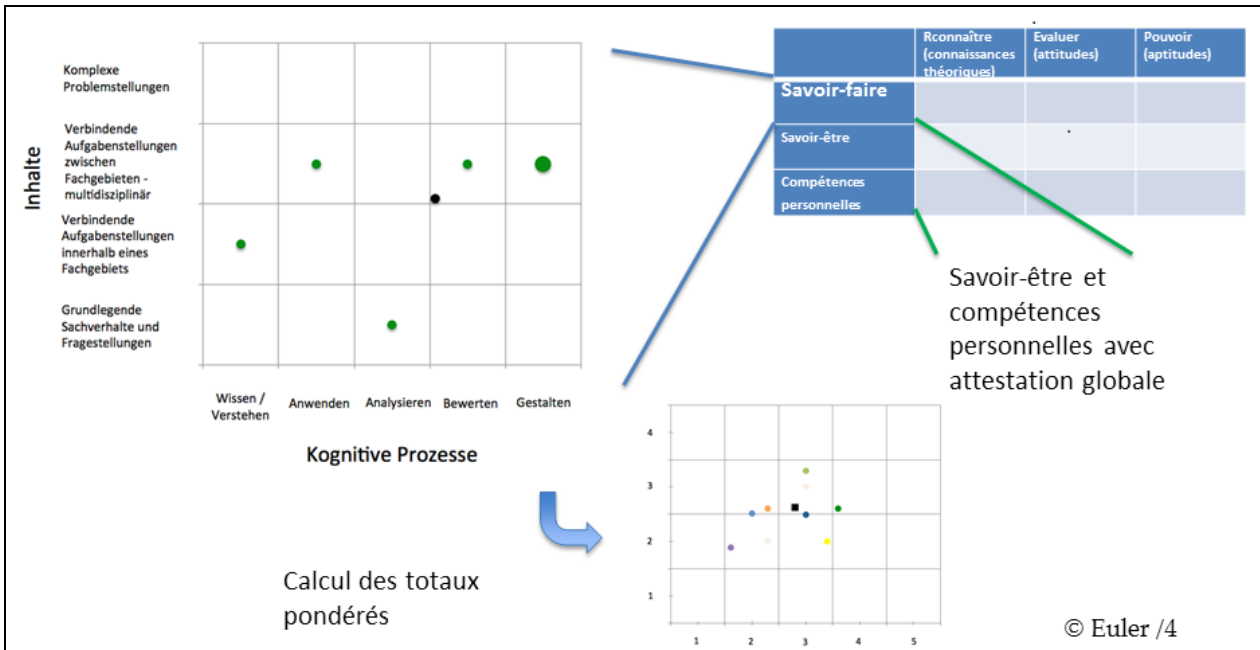


Tableau: attribution des descriptifs de compétences

Plusieurs compétences classées de manière identique apparaissent dans la plus grande bulle du graphique. Le point noir représente la moyenne arithmétique des compétences individuelles. L'interprétation doit tenir compte du fait que les degrés ne constituent pas une échelle ordinale. C'est ainsi que la catégorie *évaluer* n'est pas à la même distance d'*analyser* et d'*organiser*. De même, la moyenne arithmétique calculée ne doit pas être interprétée comme un indicateur statistique précis. En effet, les moyennes sont calculées pour disposer d'un indicateur permettant la comparaison, qui orientera les interprétations ultérieures. Ce procédé est comparable à la désignation et à la comparaison des notes de certificats. Les notes de différentes disciplines sont reliées par une note globale moyenne qui, le cas échéant, sert de base essentielle à l'habilitation et l'admission à des filières de formation subséquentes.

Etapes de l'étude

L'étude a été réalisée dans les quatre différents champs professionnels en suivant chaque fois les étapes ci-dessous:

- Analyse et évaluation des cursus pertinents (à chaque fois par deux *raters*)
- Par filière de formation: documentation des profils de niveau de compétence
- Par champ professionnel: comparaison et interprétation des profils de niveau de compétence qui ont été évalués (diplôme d'école supérieure; filière correspondante dans une haute école spécialisée suisse; filières de formation proches dispensées dans d'autres pays)

- Réflexion globale sur les évaluations et des interprétations effectuées pour les quatre champs professionnels en vue de scénarios envisageables pour le développement de la formation professionnelle supérieure.

Défi méthodologique posé par l'étude

La conception de l'étude qui a été choisie suit le «principe de l'inexactitude utile», c'est-à-dire que l'on escompte des énoncés substantiels qui, même si les ressources disponibles ne leur permettent pas de fournir la plus grande précision, sont suffisamment exacts pour justifier des énoncés fondamentaux.

L'interprétation des résultats doit également prendre en compte un certain nombre de défis méthodologiques inhérents à l'étude:

- Problème herméneutique de fond: les descriptifs des cursus examinés ne sont souvent pas univoques sur le plan sémantique; certains énoncés doivent être déduits du contexte. Au lieu de reposer sur une base théorique ou conceptuelle univoque, les cursus sont fréquemment le fruit d'un processus complexe d'harmonisation entre les membres des commissions concernées. Il en résulte parfois des imprécisions et une interprétation ouverte. Le problème est susceptible de se renforcer lorsqu'il s'agit d'interpréter des dénominations d'une autre langue. Exemple: 'understanding' comme verbe dans l'acception d'une dénomination de compétence implique en anglais selon le contexte bien plus que sa traduction directe 'comprendre', et de s'appuyer sur des taxonomies pertinentes.
- Problème de la sélection: tandis que dans le domaine des écoles supérieures on peut se référer aux plans d'études cadres ayant validité dans tout le pays, les domaines comparatifs imposent eux une sélection. En effet, diverses études et filières de formation peuvent se distinguer parce qu'elles sont proposées dans différentes hautes écoles spécialisées et institutions de formation.
- Problème du degré d'abstraction: dans la comparaison entre deux filières de formation, les dénominations des compétences peuvent se distinguer par leur nombre et leur degré d'abstraction. Certains cursus énumèrent peu de compétences, mais relativement abstraites alors que d'autres cursus contiennent des compétences nombreuses et très concrètes. On trouve occasionnellement aussi des énoncés en chaîne, c'est-à-dire que plusieurs compétences sont reliées dans un énoncé complexe. Si elles sont en nombre élevé, il est possible que ces documents attestent des performances au lieu des compétences.
- Problème de la relativisation: si le critère de complexité est appliqué dans la perspective de la composante contenu, il faut tenir compte du fait qu'en dernière instance, la complexité se définit par rapport à un individu ou à un groupe. Ce qui paraît très complexe pour un novice dans la vie professionnelle juste après l'apprentissage, va de soi pour un collaborateur expérimenté. En d'autres termes, la complexité variable dans la désignation des compétences tient au fait qu'elles se réfèrent à des champs opérationnels ou des contextes eux aussi très variables. Par conséquent, deux filières de formation pourraient

être comparées de la manière suivante: (1) ouverte à tous les groupes cibles sans prérequis; (2) l'admission exige soit une pratique professionnelle avancée ou des prérequis scolaires plus élevés. Les deux filières de formation pourraient avoir un degré élevé de complexité par rapport à chaque groupe cible, tout en se distinguant totalement l'une de l'autre en raison de la différence des conditions d'admission.

- Problème de la pondération: la pondération des compétences documentées ne peut pas être identique, mais doit être définie en fonction de la durée prévue ou des crédits attribués, ce qui n'est pas toujours possible étant donné que ces indications manquent dans certains cursus.

3. Bases pertinentes pour le contexte

3.1. Formation professionnelle supérieure en Suisse

Conformément à l'art. 30, al. 1 de la loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE 2011), la formation des hautes écoles offre un enseignement, une recherche et des prestations de services de grande qualité pour la formation supérieure «dans un vaste choix de domaines d'études» (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, sans indication de date). En l'occurrence, le SEFRI distingue deux types d'institutions de même valeur, mais de vocation différente: les hautes écoles universitaires et les hautes écoles spécialisées (et les hautes écoles pédagogiques par analogie). Les premières sont actives notamment dans la recherche fondamentale, qui nourrit leur enseignement, alors que les secondes ont une plus forte orientation pratique et se consacrent à la recherche appliquée. Ces dernières doivent préparer «à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques, ainsi que, selon le domaine d'études, des aptitudes créatrices et artistiques.» (LEHE, art. 26). Elles doivent également contribuer «grandement à la promotion de l'innovation et au transfert du savoir» (SEFRI, sans indication de date).

Ce n'est que depuis l'entrée en vigueur de la loi sur la formation professionnelle (LFPr) en 2002 que la formation professionnelle supérieure est considérée comme une «offre de formation à part entière» (Schmid & Gonon, 2013, p. 151). Conformément à l'art. 26, «La formation professionnelle supérieure vise à transmettre et à faire acquérir, au niveau tertiaire, les qualifications indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle complexe ou impliquant des responsabilités élevées.» En sa qualité d'«élément du degré tertiaire axé sur la pratique,... la formation professionnelle supérieure vise à transmettre et à faire acquérir des qualifications et des compétences qui permettent d'assumer des responsabilités techniques et de conduite exigeantes» (OFFT, 2011, p. 6), et ainsi permettre «une qualification professionnelle élevée et appropriée d'un grand nombre de personnes en fonction des besoins du marché du travail» (OFFT, 2011, p. 4). L'OFFT de l'époque a consacré la formation professionnelle

supérieure comme alternative bien marquée à la formation des hautes écoles (OFFT 2011, p. 4) dans des termes qui préfigurent un programme: «Elle renforce ainsi indirectement le système académique axé sur la recherche, étant donné que ce sont principalement les personnes qui souhaitent être actives dans la recherche qui s’orientent vers les hautes écoles.»

Dans leur étude pour l’OCDE, qui se réfère à l’année 2009, Fazekas et Field (2013a, p. 13) constatent que la formation professionnelle supérieure contribue à 40% «de manière notable à l’acquisition des qualifications nécessaires à l’exercice d’une profession». Cependant, il convient de noter ici que de 2009 (42,2%) à 2013 (35,5%), la proportion des diplômés de la formation professionnelle est en légère baisse par rapport à celle de la formation des hautes écoles (Office fédéral de la statistique [OFS], 2015).

Tableau: titres du degré tertiaire

	2009		2010		2011		2013	
	en % absolu							
Formation des hautes écoles	37 732	57,8	41 479	59,5	43 878	61,9	48 236	64,5
<i>Universités/EPF</i>	24 504	37,5	26 809	38,4	27 692	39,1	29 596	39,6
<i>HES</i>	13 228	20,3	14 670	21,1	16 186	22,8	18 640	24,9
Formation professionnelle supérieure	27 507	42,2	28 262	40,5	27 036	38,1	26 573	35,5
<i>EP</i>	12 196	18,7	13 144	18,9	13 141	18,6	14 042	18,8
<i>EPS</i>	2 656	4,1	3 160	4,5	2 969	4,2	2 786	3,7
<i>ES</i>	7 234	11,1	7 337	10,5	7 145	10,0	7 627	10,2
<i>FPS non réglementée par la Confédération²</i>	5 421	8,3	4 621	6,6	3 781	5,3	2 118	2,8

L’importance de la formation professionnelle supérieure au sein du système suisse de formation se manifeste également par la part de 12,9% en 2012 des personnes âgées de 25 à 64 ans détenant un titre de la formation professionnelle supérieure (par rapport aux 23,7% avec un diplôme des hautes écoles), sachant qu’en 2008 ce rapport s’élevait encore respectivement à 15,3% et 18,3%³. Ce dernier chiffre reflète aussi l’importance croissante des hautes écoles spécialisées pour la jeune génération.

Il est difficile de démarquer clairement l’objectif *des écoles supérieures (ES)* de celui des *examens professionnels supérieurs (EPS)*. L’ordonnance du Département de

² Diminution fortement dépendante de la réglementation fédérale sur la formation dans les professions de la santé.

³ Il faut toutefois partir du fait qu’environ 3% des titres de fin de formation sont des doubles diplômes, c’est-à-dire que le nombre de titres de la formation professionnelle supérieure est proportionnellement plus élevé (cf. Fazekas & Field, 2013a, p. 13, p. 26).

l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) retient⁴ à l'art. 2: «Les filières de formation et les études postdiplômes des écoles supérieures transmettent à leurs étudiants les compétences dont ils ont besoin pour assumer de manière autonome dans leur secteur d'activité, des responsabilités techniques et des responsabilités en matière de gestion. Elles sont orientées vers la pratique et encouragent en particulier la pensée méthodique et systémique, l'analyse des tâches liées à la profession et la mise en pratique des connaissances acquises.» Même si cela nuance davantage la formulation des compétences et que ni la gestion d'une entreprise ni la formation des apprentis ne sont mentionnées explicitement, il est clair qu'il doit également s'agir d'une «formation professionnalisante supérieure» (OFFT, 2011, p. 16) avec une référence forte au monde professionnel.

Le profil de la formation professionnelle supérieure diffère certes à de nombreux égards de celui de la formation des hautes écoles. Néanmoins, *la question récurrente de la perméabilité* vers cette dernière et plus particulièrement vers les hautes écoles spécialisées se pose pour les diplômés de la formation professionnelle. Dans ce contexte, un rôle essentiel est dévolu à la motivation des diplômés, comme les perspectives d'avancement dans la carrière professionnelle, le prestige social, les attentes économiques⁵, mais aussi à la communication des profils de qualification venant du monde du travail ainsi qu'aux offres des hautes écoles spécialisées. Pour répondre à ce besoin, la Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) a établi les «règles de meilleure pratique» suivantes: «Les titulaires d'un diplôme professionnel reconnu ont la possibilité d'accéder au premier cycle d'études bachelor d'une HES dans un domaine apparenté à leurs études précédentes. Il incombe aux HES de vérifier si des compétences spécifiques doivent être acquises au préalable (notamment en culture générale et aptitude aux études)» (KFH, 2006, 1.2.1). D'une manière plus large, la phrase suivante s'applique aux ES: «Les titulaires d'un diplôme d'une école supérieure reconnue conformément à la LFPr sont admis aux filières bachelor dans le même domaine ou dans un domaine apparenté (filières spécifiques).» (KFH, 2006, 1.1.1) Cette réglementation se reflète dans les conditions d'admission de nombreuses hautes écoles spécialisées – qui ne concernent parfois que les diplômés ES et parfois

⁴ Ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études post-diplômes des écoles supérieures (OCM ES) du 11 mars 2005.

⁵ Il paraît certes attesté «qu'une formation en école supérieure est toujours très rentable et que dans le cas des examens professionnels et professionnels supérieurs, la formation génère un rendement qui reste positif même dans l'hypothèse la plus défavorable de financement.» (Cattaneo & Wolter, 2011, p. 17; voir également OFFT, 2011, p. 22).

Un diplôme HES promet toutefois un rendement supplémentaire qui semble plus élevé que celui d'un titre de la formation professionnelle supérieure (Wolter & Weber, 2005).

«Le rendement privé de la formation professionnelle supérieure se situe entre celui des HES et celui des universités.» (OFFT 2011, p. 22). Il ne faut pas négliger la perspective que les formations «mixtes» (combinaison entre formation professionnelle supérieure et formation des hautes écoles) semblent promettre le plus haut rendement moyen de la formation en terme de retour sur investissement (Backes-Gellner & Tuor, 2010).

les titulaires d'un EPS; en pareil cas d'ailleurs, on permet des études raccourcies pour un bachelor.

3.2. Classification de la formation professionnelle supérieure dans les systèmes de formation des pays en comparaison

3.2.1. Royaume-Uni

La formation professionnelle supérieure appartient au domaine de la 'Further Education (FE)' et se distingue de la 'Higher Education (HE)' qui contient la formation académique dans les universités. La FE comprend une grande offre de diplômes sous forme de filières de formation à plein temps et à temps partiel. Les prestataires de la formation professionnelle supérieure sont des FE-Colleges publics ou privés. Ils ne suivent pas de cursus imposés par l'Etat, mais s'inspirent du cadre national des certifications (QCF-Qualifications and Credit Framework)⁶.

Les titres les plus courants dans la FE sont le 'Foundation Degree', le 'Higher National Certificate (HNC)' et le 'Higher National Diploma (HND)' qui à partir du degré 4 du cadre national des certifications se déroulent parallèlement à la filière académique de bachelor (voir tableau).

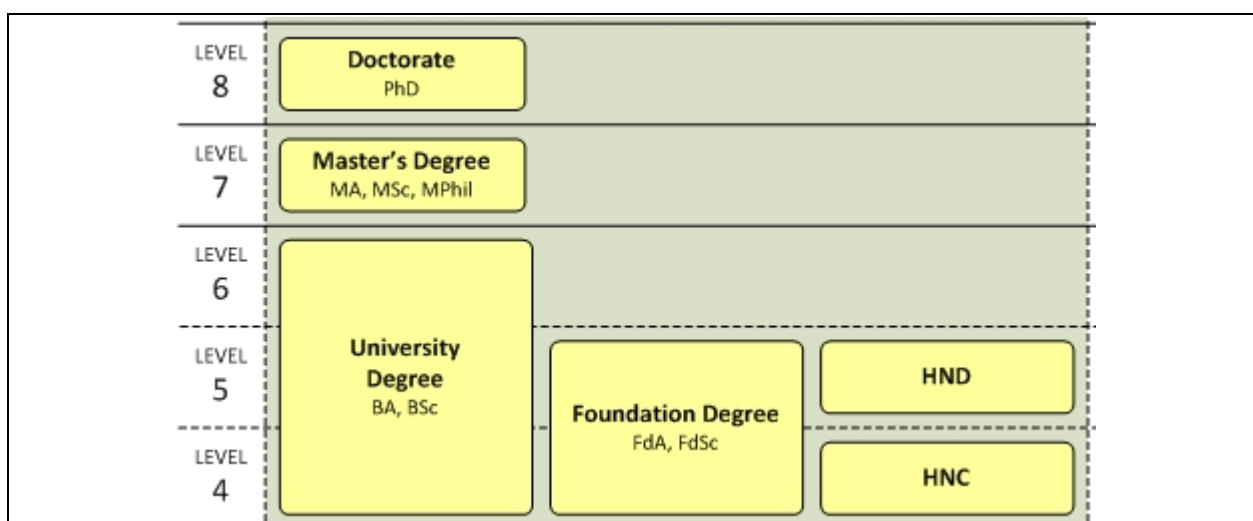


Tableau: Structure de base du degré tertiaire au Royaume-Uni⁷

Les Foundation Degrees ont pour objectif de dispenser des connaissances professionnelles élémentaires. Proposées par les universités et les FE-Colleges, les formations durent en général 2 ans à plein temps ou entre 3 et 4 ans à temps partiel. Elles peuvent parfois être revalorisées en un bachelor académique grâce à une année d'études supplémentaire. HNC et HND sont également dispensés dans les FE-Colleges et les uni-

⁶ <http://www.accreditedqualifications.org.uk/qualifications-and-credit-framework-qcf.html> (accès: 22.08.2016)

⁷ <http://www.accreditedqualifications.org.uk/qualifications-and-credit-framework-qcf.html> (accès: 29.08.2016)

versités, sachant toutefois que le HND est d'un degré supérieur au HNC et permet fréquemment de suivre des études académiques. HNC et HND mettent l'accent en premier lieu sur le développement d'aptitudes pratiques et sur l'application des connaissances sur le terrain. Ces deux titres sont des certifications professionnelles qui sont décernées par les 'Awarding Bodies'⁸.

En outre, de nombreux autres titres de fin de formation dans les domaines professionnels de la formation professionnelle supérieure sont pilotés par les 'Awarding Bodies'. Le Chartered Institute of Marketing (CIM) propose par exemple des perfectionnements professionnels pour des spécialistes du marketing et décerne des distinctions à divers degrés (CIM, sans indication de date).

3.2.2. Danemark

Le domaine tertiaire dans le système de formation danois comprend trois types d'offres (voir tableau): tout d'abord, les Business Academies offrent dans différentes orientations des programmes à cycle court débouchant sur un 'Academy Professional Degree (APD)'. Ces filières de formation dans la formation professionnelle supérieure exigent 120 crédits ECTS et durent de 2 à 2,5 ans. Les programmes medium-cycle comprennent le 'Professional Bachelor Degree', (210 crédits ECTS et de 3 à 4 années d'études). Proposés par les University Colleges et les Business Academies, ils aboutissent à un titre académique. Le Professional Bachelor est souvent conçu comme parachèvement d'un APD, c'est-à-dire qu'après obtention de l'APD, les étudiants peuvent directement accéder à une filière raccourcie de Professional Bachelor, pour continuer leur formation ou se spécialiser dans leur champ professionnel. Le lien entre théorie et pratique est au cœur de ces deux formations. Les programmes sont habituellement clôturés par un projet pratique et contiennent toujours une certaine part de formation dans le cadre de stages.

Le troisième type d'offre dans le domaine tertiaire contient les programmes long-cycle enchâssés dans la structure universitaire de Bologne avec les programmes de bachelor, de master et de doctorat. Un Professional Bachelor Degree ouvre en l'occurrence les portes d'un programme universitaire de bachelor.

⁸ Le plus important Awarding Body au Royaume-Uni est Pearson, autrefois connu sous le nom Edexcel, voir également <https://qualifications.pearson.com/en/home.html> (accès le 24.08.2016)

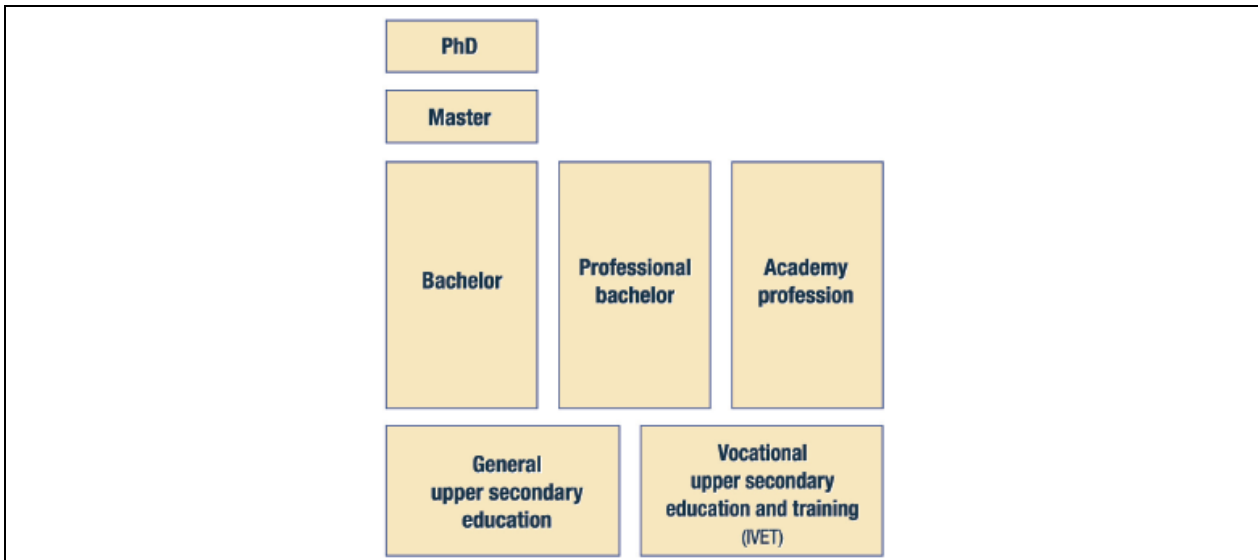


Tableau: Structure de base du degré tertiaire au Danemark (CEDEFOP, 2012, p. 14)

Au Danemark, la formation professionnelle supérieure se déroule parallèlement à la formation académique, en l'occurrence avec des transitions institutionnalisées de la formation professionnelle supérieure à la formation des hautes écoles.

Parallèlement au système de formation, il y a un système autonome de formation pour les adultes. Il reflète les certifications du système formel tout en étant axé spécifiquement sur les adultes. La formation professionnelle raccourcie pour adultes (Further adult education VVU) débouche notamment sur des certifications qui sont équivalentes à un APD. A la différence de l'APD, une expérience professionnelle pertinente de plusieurs années est la condition pour obtenir cette formation raccourcie.

3.2.3. Pays-Bas

La formation tertiaire aux Pays-Bas est subdivisée en filières de formation universitaires axées davantage sur la recherche et en filières d'études dans les hautes écoles spécialisées axées davantage sur la pratique. La formation professionnelle supérieure comprend l'Associate Degree', un programme short-cycle qui représente 120 crédits ECTS et de 2 à 3 ans d'études. Les programmes de bachelor d'une durée plus longue ('Bachelor programmes in higher professional education HBO') de 180 à 240 crédits ECTS ont certes une orientation vers la pratique professionnelle et sont enseignés dans les hautes écoles spécialisées, mais la systématique néerlandaise de la formation les intègre dans la formation des hautes écoles. Il est tout à fait possible d'entrer en 3^e année d'un HBO-Bachelor en étant titulaire d'un Associate Degree, ce qui raccourcit la durée des études. Le HBO-Bachelor permet de suivre la formation pour un Master's Degree auprès d'une haute école spécialisée ou de bénéficier des passerelles définies vers les filières académiques dans les universités (voir tableau).

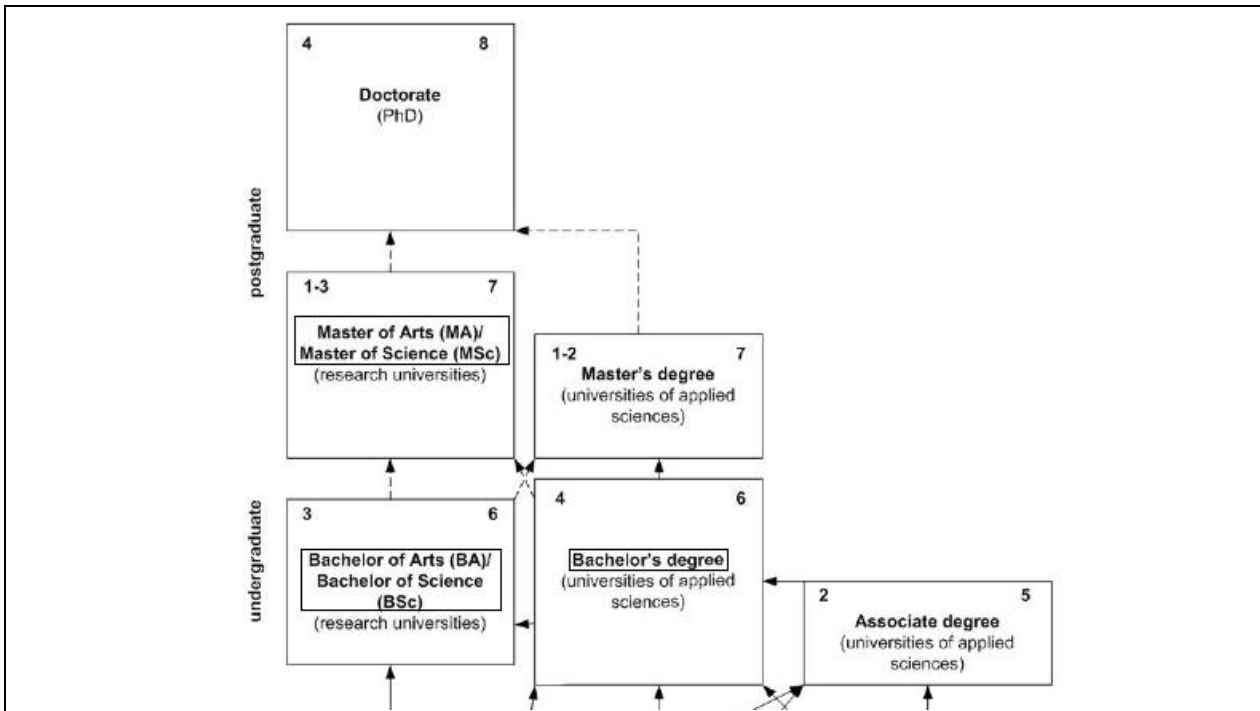


Tableau: Structure de base du degré tertiaire aux Pays-Bas (ECA, sans indication de date)

3.3. Examen comparatif de la classification des filières de formation dans le domaine tertiaire

La comparaison entre les systèmes de formation de ces pays permet d'établir quelques premiers constats en matière de structure de formation professionnelle supérieure:

- Dans tous les pays qui ont été examinés, il existe des titres de formation continue qui paraissent comparables au diplôme ES. Les pays sélectionnés sont par conséquent appropriés pour une comparaison plus fine des filières de formation dans les quatre champs professionnels.
- Une attribution univoque des filières de la formation professionnelle supérieure à des institutions non académiques ou l'attribution de filières de la formation des hautes écoles à des institutions académiques n'est pas habituelle dans les pays considérés. Par exemple, des institutions académiques (hautes écoles spécialisées, universités) proposent des filières de formation des hautes écoles tandis que des institutions axées sur la pratique professionnelle sont également actives dans le domaine de la formation académique (par exemple Business Academies au Danemark).
- Les filières de formation dans la formation professionnelle supérieure sont comme en Suisse assorties de titres ayant des dénominations spécifiques qui sont au premier abord inhabituelles ou du moins difficiles à classer dès que l'on franchit les frontières nationales. Tandis que l'Academy Profession Degree danois et le Foundation Degree britannique sont répandus, la dénomination Associate Degree est utilisée dans divers pays pour qualifier un programme de cycle court davantage axé sur la pratique (Pays-Bas, mais aussi aux Etats-Unis, en Australie, au Canada, à Hongkong).

- A la différence de la Suisse, la perméabilité de la formation professionnelle supérieure vers la formation des hautes écoles est souhaitée et dotée d'une réglementation contraignante. Au Danemark par exemple, le Professional Bachelor est souvent organisé comme un parachèvement permettant aux titulaires d'un Academy Profession Degree de rentrer directement dans des études académiques raccourcies.
- Au Danemark et aux Pays-Bas, les programmes de Professional Bachelor existent parallèlement au 'Bologna-Bachelor', en l'occurrence tous les deux sont positionnés dans la formation des hautes écoles. L'omission de l'adjectif 'Professional' ne permet pas de distinguer les titres les uns des autres. Au Danemark, le 'Professional Bachelor' est par contre dispensé parfois également par des Business Academies, qui sont des institutions de la formation professionnelle supérieure.

4. Vue d'ensemble des principaux résultats de l'étude

Dans chacun des quatre champs professionnels sélectionnés (voir chapitre 2: méthodologie) une filière ES et sa filière bachelor HES correspondante ainsi que des filières de formation apparentées dans un pays sélectionné ont été analysées parallèlement. Par la suite, les résultats sont synthétisés sous forme de tableau synoptique. Les résultats détaillés de la recherche pour chaque champ professionnel sont documentés dans les quatre études de cas en annexe.

4.1. Comparaison école supérieure – haute école spécialisée

La comparaison des exigences de compétences au niveau des processus cognitifs et des contenus a abouti au résultat suivant (P: processus cognitifs, I: contenu):

	Ecole supérieure		Haute école spécialisée	
Marketing	P = 2,9	I = 2,2	P = 2,8	I = 2,2
Technique	P = 3,1 (2,3)	I = 2,2 (1,9)	P = 2,2	I = 1,9
Hôtellerie	P = 3,1	I = 2,1	P = 2,8	I = 2,6
Soins	P = 3,2	I = 2,1	P = 2,7	I = 2,3

Tableau: comparaison des niveaux de compétence des écoles supérieures – des hautes écoles spécialisées

Dans l'ensemble, les écoles supérieures affichent au niveau des processus cognitifs dans le savoir-faire des exigences légèrement supérieures aux hautes écoles spéciali-

sées. En revanche, le niveau d'exigences sur le plan du contenu dans les hautes écoles spécialisées doit habituellement être mis légèrement plus haut. Cette minime différence dans les niveaux de compétence du savoir-faire est toutefois à considérer avec circonspection étant donné que les analyses ont porté sur des types de plans d'enseignement ou d'études parfois très divers. En d'autres termes, toutes les analyses pour les écoles supérieures se fondent sur les plans d'études cadres qui comprennent moins de descriptifs de compétences, mais qui sont formulés de manière plus abstraite. Or pour les hautes écoles spécialisées, en l'absence de plans d'études cadres ayant validité au niveau national, il a fallu s'appuyer sur les plans d'études individuels de chaque haute école (à l'exception des soins). Ces plans d'études comportent souvent de si nombreuses compétences détaillées à l'extrême qu'elles en viennent à être plutôt des performances. Par conséquent, dans les hautes écoles spécialisées, les niveaux de compétence calculés comme valeur moyenne sont souvent inférieurs étant donné que les compétences citées au niveau de «savoir/comprendre» sont prises en compte et tirent la moyenne vers le bas. Un effet semblable se retrouve parfois aussi au sein des écoles supérieures. Citons par exemple le champ professionnel Technique qui présente un niveau élevé dans le plan d'études cadre au niveau des processus (3,1). En complément, le plan d'études de la filière de formation d'une école supérieure spécifique a été examiné et il est apparu que le niveau de compétence constaté (2,3) est nettement inférieur (marqué en rouge dans le tableau). Par ailleurs, notons ici que les indications sur les compétences en matière de travaux pratiques et de travaux de bachelor ainsi que dans les branches à option faisaient fréquemment défaut et ne pouvaient donc pas être incluses dans l'analyse. On peut supposer que ces compétences auraient abouti à un niveau de compétence plus élevé dans les hautes écoles spécialisées.

Le paysage est hétérogène en ce qui concerne la pondération du savoir-être et des compétences personnelles. Tandis que par exemple dans le champ professionnel de la technique, les écoles supérieures accordent une plus grande importance au savoir-être et aux compétences personnelles que dans les hautes écoles spécialisées, le tableau est exactement inverse dans les champs professionnels du marketing et des soins. En effet, les hautes écoles spécialisées tendent à orienter le savoir-être et les compétences personnelles vers la dimension opérationnelle des aptitudes tandis que les écoles supérieures accordent davantage d'importance aux attitudes.

L'un dans l'autre, l'étude permet d'en conclure que les compétences affichées dans les ES et dans les HES se placent à des niveaux comparables. À cet égard, elles sont à évaluer du moins partiellement comme étant de même nature sous l'angle du *niveau* de compétence. Mais cela n'exclut pas qu'entre les filières de formation les thèmes, les champs d'activité et la référence à leur rôle se distinguent, le niveau restant toutefois comparable. La question de l'*équivalence* des filières de formation ne peut pas être élucidée par une comparaison entre les cursus. Une évaluation comparative des filières de formation et de ce fait la clarification de la question de l'*équivalence* de la formation professionnelle supérieure et de la formation dans les hautes écoles a exigé de nou-

veaux critères comparatifs (par exemple revenu après obtention du diplôme, marge de manœuvre et degré d'autonomie dans l'activité professionnelle, statut et prestige du titre de fin de formation).

4.2. Comparaison école supérieure – filières de formation internationales

Le tableau ci-dessous compare le niveau des savoir-faire sur le plan des processus cognitifs et sur le plan des contenus par rapport aux filières de formation et d'études dans un pays sélectionné. La comparaison dans les champs professionnels Economie d'entreprise a été effectuée avec le Danemark, Technique avec le Royaume-Uni et Hôtellerie et Soins avec les Pays-Bas.

	Ecole supérieure		International	
Marketing	P = 2,9	I = 2,2	P = 2,3 (AcProf) P = 2,5 (PrBach)	I = 2,0 (AcProf) I = 2,4 (PrBach)
Technique	P = 3,1 (2,3)	I = 2,2 (1,9)	P = 2,6 (FD) P = 2,5 (HND)	I = 2,1 (FD) I = 1,9 (HND)
Hôtellerie	P = 3,1	I = 2,1	P = 2,5 (AssD) P = 3,4 (HBO B)	I = 2,3 (AssD) I = 2,7 (HBO B)
Soins	P = 3,2	I = 2,1	P = 1,8 (HBO B)	I = 2,0 (HBO B)

Tableau: 4.2. Comparaison école supérieure – filières de formation internationales

À première vue, le niveau de compétence professionnelle des écoles supérieures se place au niveau des processus cognitifs, un peu plus haut que dans les cycles courts des programmes internationaux (par exemple, Associate / Foundation Degrees). En tenant compte du problème du degré d'abstraction, qui joue également un rôle dans cette comparaison, étant donné que l'analyse a dû recourir parfois à des plans d'études des établissements scolaires concernés au lieu des plans d'études cadres (notamment dans la technique et dans l'hôtellerie), ici aussi le niveau de compétence est dans l'ensemble tout à fait comparable. En ce qui concerne le champ professionnel des soins, il convient de remarquer ici qu'aux Pays-Bas la formation s'effectue exclusivement à travers le Bachelor HBO académique dans les hautes écoles spécialisées.

Dans les filières de formation internationales, les compétences supra-disciplinaires revêtent une plus grande importance que dans les filières suisses. C'est ainsi que l'Associate Degree et le HBO aux Pays-Bas dans le domaine de l'hôtellerie ont des modules spécifiques de développement de la personnalité qui font partie du programme obligatoire des étudiants. Dans le Bachelor HBO en soins, un tiers des compétences attestées relève du savoir-être.

Comme exposé au chapitre 3, les programmes internationaux de cycle court sont rattachés aux programmes de bachelor de manière plus systématique qu'en Suisse.

L'Academy Professional Degree au Danemark permet par exemple le passage aux études de Professional Bachelor qui à leur tour après l'obtention du diplôme peuvent déboucher sur des études universitaires de bachelor. Cette structure se reflète dans les différentes compétences, étant donné que le niveau augmente au fur et à mesure des différents programmes. Aux Pays-Bas, le Bachelor HBO en hôtellerie propose aux titulaires d'un Associate Degree la possibilité d'entrer directement en 3^e année d'études, de se spécialiser en choisissant des branches d'approfondissement professionnel et ainsi de réaliser des projets pratiques ambitieux. Cette augmentation du niveau de compétence au fur et à mesure des études ressort très clairement dans l'analyse (par exemple augmentation au niveau des processus cognitifs des Bachelor HBO à 3,4).

L'accès à des filières d'études internationales semble à certains égards plus ouvert que l'accès aux filières suisses de formation et d'études. Les HND britanniques dans le domaine de l'ingénierie présupposent des qualifications scolaires assez faibles, mais exigent une certaine expérience professionnelle et/ou une activité professionnelle sur le terrain. La formation s'adresse donc avant tout à des praticiens qui souhaiteraient combler des lacunes individuelles dans leurs aptitudes. L'information peut donc être organisée de manière flexible à travers divers modules à option. Le HND peut aussi servir à entrer dans les études académiques sachant qu'après l'obtention du titre on peut suivre un programme de Bachelor dans le champ professionnel pertinent.

5. Implications possibles: divers scénarios pour le positionnement stratégique de la formation professionnelle supérieure

Lorsque ci-après nous esquisserons des scénarios envisageables pour le positionnement stratégique de la formation professionnelle supérieure, nous le ferons dans l'intention de donner des impulsions pour la suite de la discussion et de la réflexion chez les responsables dans ce domaine. Et c'est pour cette raison que les énoncés ne sont pas des recommandations concrètes, mais sont formulés pour décrire le champ du possible.

Le débat sur le positionnement de la formation professionnelle supérieure n'est pas purement académique, mais a lieu dans différents contextes sur le plan national et international. C'est ainsi que le Conseil suisse de la science et de l'innovation (CSSI) s'est penché sur le degré tertiaire et par là même sur le positionnement de la formation professionnelle supérieure du système de formation suisse. Il a été amené à formuler dans ce cadre des recommandations synthétiques, et à assortir certaines évaluations de recommandations programmatiques (CSSI 2015).

- «A l'heure actuelle, la formation professionnelle supérieure est toujours à la recherche d'une identité propre. Historiquement issue de la formation professionnelle continue, elle est encore sous l'influence de ses conceptions d'origine... Le concept même de formation professionnelle supérieure doit être

- précisé et clarifié, afin par exemple de mieux le distinguer de la formation continue.» (p. 18)
- La voie d'une revalorisation du profil ne vise pas l'octroi de titres comparables à ceux des hautes écoles, car cela «rend flou le profil particulier du tertiaire B⁹.» (p. 18)
 - Par ailleurs, les hautes écoles et la formation professionnelle supérieure incarnent deux concepts radicalement différents. «...le tertiaire A et le tertiaire B se distinguent sur plusieurs points comme les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement, le statut des étudiants, le mode de financement ainsi que le rôle de la Confédération. Afin que le degré tertiaire du système suisse de formation puisse accomplir les tâches qui lui sont confiées, le tertiaire A et le tertiaire B doivent être reconnus comme «égaux» et toute hiérarchisation entre les éléments du degré tertiaire doit être évitée.» (p. 18)
 - Le CSSI estime que l'égalité n'est pas encore suffisamment garantie: «La valorisation de la formation professionnelle supérieure est indispensable pour compléter l'offre du degré tertiaire du système de formation et pour encourager la différenciation des profils.» (p. 22)
 - Néanmoins, «on observe une tendance à la convergence des profils et, avec elle, une homogénéisation des éléments du degré tertiaire du système de formation» (p. 19). Considéré comme le résultat d'intérêts particuliers, ce développement est présenté comme un des points de frictions du système.
 - Le CSSI conseille une approche qui valorise la différenciation des profils; en l'occurrence pour la formation professionnelle supérieure, il l'exprime en ces termes: «La formation professionnelle supérieure s'adresse principalement aux porteurs d'un CFC... Elle a pour mission de former des cadres et des spécialistes dans des branches professionnelles spécifiques en relation directe avec les besoins et avec les représentants des organisations du monde du travail; elle permet d'obtenir et/ou de faire valider les qualifications nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle exigeante en matière de gestion et de responsabilité. » (p. 21)
 - De plus, le CSSI demande d'encourager la perméabilité entre les domaines tertiaires A et B (p. 23).

Ces recommandations prononcées par le CSSI confirment la programmation répandue concernant la catégorisation et la fonction de la formation professionnelle supérieure dans le paysage suisse de la formation. Certes, des «points de frictions» et des «dynamiques» dans l'ensemble du système sont perceptibles, mais il est possible de les surmonter grâce à la mise en œuvre de positions programmatiques dans la pratique de formation.

⁹ La subdivision en tertiaire A (CITE/ISCED-Level 5A) et tertiaire B (CITE/ISCED-Level 5B) provient de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) / International Standard Classification of Education (ISCED) 97 de l'UNESCO. Le degré tertiaire A correspond à la formation des hautes écoles, le degré tertiaire B à la formation professionnelle supérieure (cf. UNESCO, 2012).

Comme il ressort du descriptif des filières de formation dans les trois pays sélectionnés, à bien des égards cette position ne correspond pas à l'évolution dans les autres pays européens. Un coup d'œil à l'Union européenne et aux États-Unis permet de mettre en évidence les développements suivants (Rein 2015):

- Dans 20 pays de l'Union européenne, la formation continue en vue d'une progression est offerte notamment à travers des «filières courtes» dotées d'un titre solide ou garantissant la perméabilité avec les filières bachelor. Elles doivent par conséquent garantir la qualification professionnelle dans un segment spécialisé exigeant et préparer à d'éventuelles études (p. 10, 17, 29).
- Les offres de formation sont proposées à travers des institutions de formation spécifiques, publiques et privées qui sont comparables aux écoles supérieures en Suisse (par exemple Further Education, Community, Junior Colleges).
- La dénomination et les titres de fin de formation des filières de formation similaires ne sont pas uniformes (par exemple, Associate Degree, Foundation Degree, Higher National Certificate / Diploma).
- Certains programmes de Bachelor spécifiques sont proposés ponctuellement pour des personnes ayant déjà une qualification professionnelle ('Professional Bachelor'). Ces programmes se placent à un niveau supérieur à celui des 'Associate Degree' ou à celui du diplôme ES suisse.
- Depuis quelques années en Allemagne, les diplômés de certaines formations continues en vue d'un avancement dans la carrière professionnelle (maîtrise d'apprentissage, techniciens, gestionnaires) bénéficient d'un accès *généralisé* aux hautes écoles.

Les constats de l'étude et les indications et recommandations esquissées dans la discussion en Suisse et à l'étranger permettent de déduire un certain nombre de scénarios et d'orientations de développement; ils seront présentés à la fin du texte. En effet, les scénarios peuvent donner les contours d'un certain nombre de couloirs de développement, mais ils ne décrivent pas les lois du développement. Des scénarios opposés peuvent par ailleurs aider à prendre une décision sur l'orientation à choisir; suivant le sens choisi, on encourage ou on bloque telle ou telle orientation.

Scénario 1: modèle de la valorisation du profil – séparation et valorisation du profil

Dans ce scénario, les efforts visent à clairement délimiter les différents profils des deux degrés tertiaires et à lutter contre les convergences repérables. Les délimitations visent les profils curriculaires et didactiques, les titres décernés (par exemple les certificats) ainsi que les conditions d'admission, c'est-à-dire les groupes cibles qui vont de pair avec ces conditions d'admission. La perméabilité entre les deux domaines est possible, mais est limitée à certains cas définis de manière restrictive.

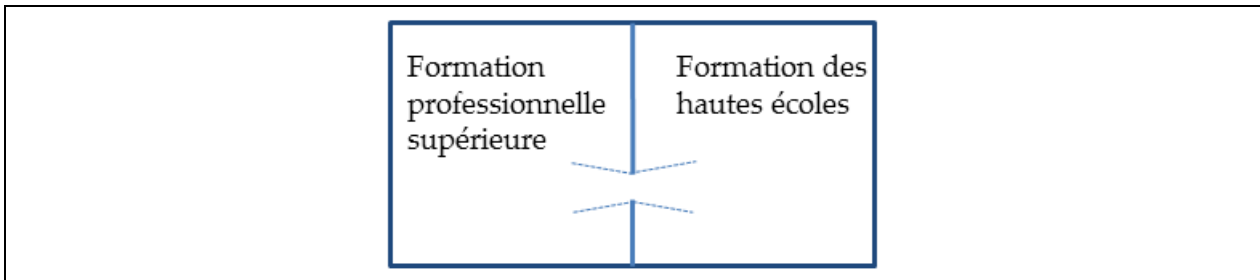


Tableau: scénario séparation et valorisation du profil

Partant du statu quo en Suisse, cela signifierait que la valorisation du profil de la formation professionnelle supérieure serait encore renforcée comme une alternative attrayante de la formation continue suite à un apprentissage; cette alternative se distinguerait par un contenu et une méthodologie très proches de l'expérience professionnelle des participants, sans titre académique au bout du cursus. C'est une option pour les personnes bénéficiant d'une expérience professionnelle et qui ont choisi intentionnellement cette voie, mais sans aller dans le sens d'une qualification à option, pour ensuite reprendre une filière de formation au sein de la formation professionnelle supérieure et passer dans une haute école (spécialisée). La perméabilité vers des études de bachelor ne serait pas exclue, mais n'est pas encouragée expressément. Inversement, cette option aboutirait à ce que les hautes écoles (spécialisées) ne maintiennent pas des offres de formation continue qui seraient en concurrence avec les écoles supérieures.

Scénario 2: Modèle constructiviste/modèle perméable – perméabilité renforcée entre les domaines tertiaires

Dans ce scénario, les deux domaines gardent en principe leur profil autonome. À la différence du scénario 1, on définit des passerelles contraignantes ou des perméabilités entre la formation professionnelle supérieure et la formation dans les hautes écoles. Cela aboutit à ce qu'un diplômé de la formation professionnelle supérieure acquiert le droit d'admission à des études de Bachelor d'un domaine apparenté. De plus, des acquis contraignants peuvent être définis. Pour l'école supérieure, cela signifie qu'elle reprend une double tâche: dispenser une qualification professionnelle exigeante et (obligatoirement ou facultativement) assurer une préparation aux études.

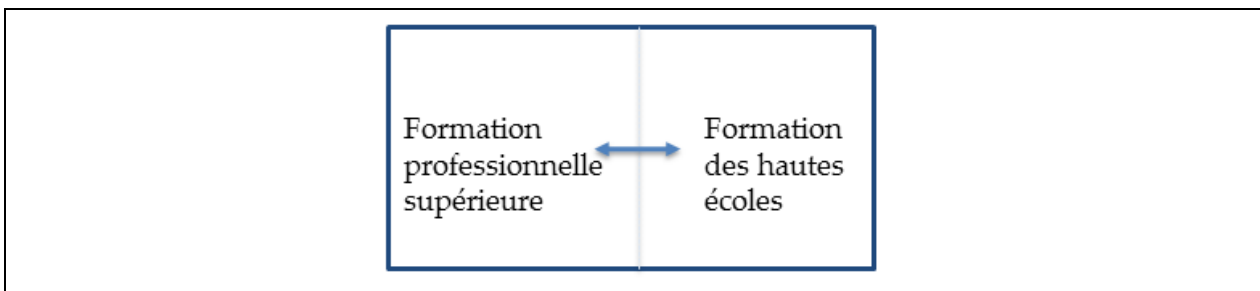


Tableau: scénario perméabilité

Scénario 3: Modèle basé sur la concurrence – convergence et valorisation du profil de l’institution

Dans ce scénario, les deux domaines tertiaires continuent de coexister en gardant leur autonomie, mais en concurrence l’un avec l’autre du point de vue de leur «marché» et des diplômes décernés. Ce type de concurrence peut être souhaitable sous la prémisse que la force innovante du secteur tertiaire s’en trouve renforcée. Des voies de formation différentes peuvent en l’occurrence déboucher sur le même titre. C’est ainsi qu’un titre de bachelor, mais aussi des certificats de formation continue pourraient être acquis à travers la formation professionnelle supérieure ou des hautes écoles. En l’occurrence, (comme un sous-entendu), soit des différences connotées institutionnellement deviennent visibles (par exemple un diplôme de bachelor professionnel par rapport à un diplôme de bachelor académique), soit les titres de fin de formation sont chaque fois rattachés à la réputation de leur institution (concrète). Ce type d’orientation axée sur la concurrence aboutit à des questions réglementaires notamment en ce qui concerne le problème de l’égalité des chances dans le financement.

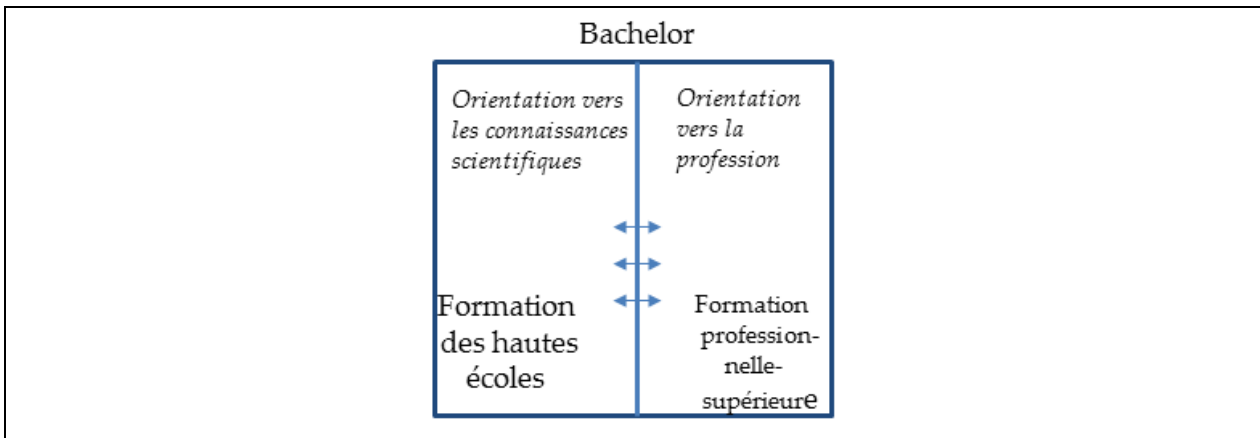


Tableau: scénario convergence et valorisation du profil de l’institution

Partant du statu quo, cette option aboutirait à ouvrir (à moyen terme) des voies à la formation professionnelle supérieure, qui peuvent déboucher sur un diplôme de bachelor (orienté vers la profession) dans les conditions-cadres à définir. C’est ainsi que la réputation et l’attractivité de la formation professionnelle se trouveraient renforcées, puisque cette dernière aurait là une voie de développement équivalente jusqu’au bachelor, titre de fin de formation qui était auparavant l’apanage des hautes écoles.

Scénario 4: Modèle de la dissolution – convergence et suppression des différences institutionnelles

Le scénario qui irait le plus loin serait la suppression des deux degrés tertiaires et leur regroupement dans une institution (à peu près comme la fusion des Polytechnics britanniques en 1992 avec les universités). Les Learning Outcomes et leur regroupement pour des titres de fin de formation compteraient davantage que les voies de formation jusqu’au titre de formation. Les diplômes formels seraient intégrés dans le système des hautes écoles. Les titres de la formation continue placés en dessous des examens

existants de la formation professionnelle supérieure des brevets ou encore des diplômes des écoles supérieures resteraient inchangés, mais ils ne seraient plus réglementés par l'État (que ce soit du point de vue du plan d'études cadre ou des examens).

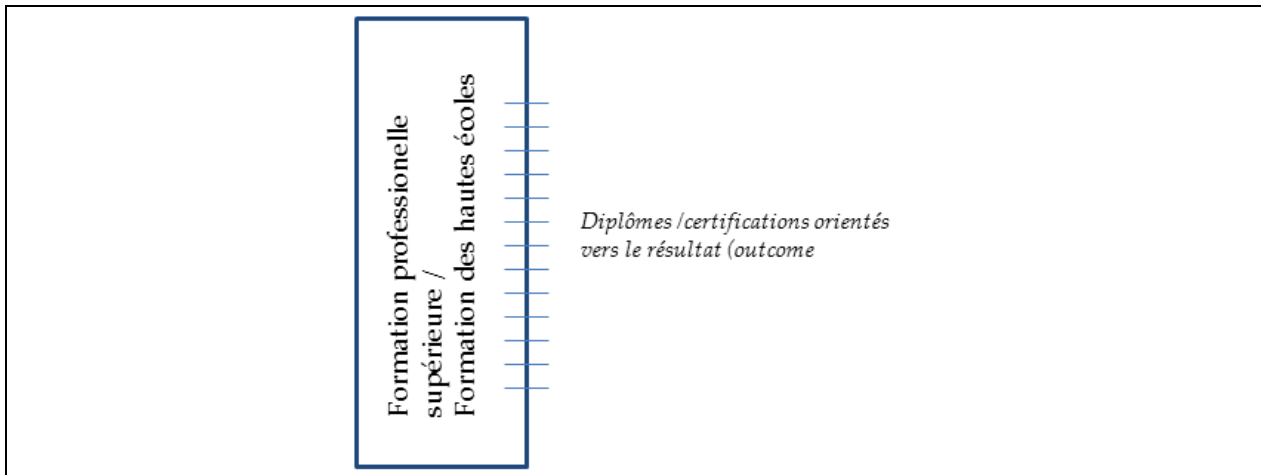


Tableau: scénario convergences et suppression des différences institutionnelles

La mise en œuvre de ce type de scénario irait en principe vers une fusion de filières et institutions de formation, autonomes jusqu'à présent. Dans les années 90, on a déjà vu des amorces de ce développement en Suisse avec la fondation des hautes écoles spécialisées. Les expériences de cette évolution ont montré que le regroupement n'est pas synonyme de nivellement. Il s'agit bien plutôt d'un déplacement des formes de différences extérieures vers des formes d'une différenciation interne. Ce n'est plus seulement le titre d'un certificat qui est décisif pour sa qualité et sa réputation, mais aussi l'endroit voire l'institution où il a été obtenu. On peut donc dire que dans cette option aussi, des éléments d'une concurrence qualitative peuvent tout à fait rester intacts.

Bibliographie

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York u.a.: Longman.

Association suisse des maîtres menuisiers et fabricants de meubles (Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten VSSM). (2012). *Karriereleiter* [Broschüre]. Accès:
https://www.vssm.ch/sites/default/files/vssm/BB/docs/WB/Broschuere_Karrierenleiter.pdf.

Backes-Gellner, U. & Tuor, S. (2010). Gleichwertig, andersartig und durchlässig? Bildungskarrieren im schweizerischen Bildungssystem. *Die Volkswirtschaft*, (7–8), S. 43–46.

Berner Fachhochschule [BFH]. (non daté). *Bachelor of Science in Pflege*. Accès (en allemand) sur
http://www.gesundheit.bfh.ch/de/bachelor/zulassung_und_anmeldung.html.

Bosch, G. & Charest, J. (2006, September). *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*. Paper presented at the 14th IIRA World Congress, Lima.

Cattaneo, M. & Wolter, S. (2011). Une formation professionnelle supérieure est rentable. *Panorama*, (6).

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle [CEDEFOP]. (2012). *Vocational education and training in Denmark*. Short description. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses [KFH]. (2006). *Best Practice de la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles spécialisées suisses (KFH) concernant l'admission des diplômé-e-s des écoles supérieures dans les filières d'études de bachelor, du 16 mai 2006*. Téléchargé depuis:
http://www.kfh.ch/index.cfm?nav=16&pg=55&dkfh_id=1&CFID=34340350&CFTOKEN=86229499.

Conseil suisse de la science et de l'innovation (CSSI). Le degré tertiaire du système suisse de formation. *Document CSSI 3/2015*. Berne.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. 3. Aufl. Bern u.a. : Haupt.

Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- European Consortium for Accreditation in Higher Education [ECA]. (o.D.). *Higher education system in the Netherlands*. Téléchargé depuis:
http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_system_in_The_Netherlands.
- Fazekas, M. & Field, S. (2013). Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de>.
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur [HTW]. (o.D.). *Tourismus – Zulassung*. Accès: <http://www.htwchur.ch/tourismus/bachelor-studium/zulassung.html>.
- Hochschule Luzern. (o.D.). *Bachelor-Zusatzstudium*. Téléchargé depuis:
<http://www.bachelor-wirtschaft.hslu.ch/studium/studienmodelle/bachelor-zusatzstudium.html>.
- Metzger, C., Fujita, H., Law, S. S., Zemsky, R., Berset, J. E. & Iannozzi, M. (2004). Vocational Training and Education. In N. F. McGinn (Ed.), *Learning through collaborative research. The Six Nation Educational Project* (pp. 91–145). New York: Routledge Falmer.
- OCDE (éditeur) (2010). *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*. Paris: Editions OCDE.
- Oda Santé & BGS (2011). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen Pflege*. Téléchargé depuis: <https://www.odasante.ch/hoehere-berufsbildung-hochschulen/hoehere-fachschule/>.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT]. (2011). *La formation professionnelle supérieure – faits et données chiffrées*. Consulté sur le site du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation:
<http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/index.html?lang=de>.
- Office fédéral de la statistique [OFS]. (2015). *Degré tertiaire, formation professionnelle supérieure: examens finals*. Consulté sur
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=6700>.
- Rein, V. (2015). *Short-Cycle-Qualifikationen – Ihr Stellenwert im Bildungs- und Beschäftigungssystem in den USA und der EU*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 158. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schmid, E. & Gonon, P. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (S. 147–170). Bern: hep.

Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI]. (non daté).
Fachhochschulen – Lehren, Forschen, Entwickeln. Téléchargé depuis:
<http://www.sbf.admin.ch/themen/01337/01339/index.html?lang=de>.

The Chartered Institute of Marketing [CIM]. (o.D.). *CIM Qualifications*. Consulté sur
<http://www.cim.co.uk/qualifications/>.

UNESCO Institut de statistique. (2012). *Classification internationale type de l'éducation CITE/ISCED 2011*. Consulté sur
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>.

Annexe: présentation des analyses de cas

Champ professionnel Economie d'entreprise: Marketing

Champ professionnel Technique: Génie électrique

Champ professionnel Hôtellerie-Restauration et Tourisme: Hôtellerie

Champ professionnel Santé: Soins