



**Markus Maurer**

Prof. Dr. Markus Maurer est professeur de pédagogie professionnelle à la Haute école pédagogique de Zurich (PHZH). Il est également enseignant dans le domaine de la formation des enseignants et enseignantes d'écoles professionnelles.

🕒 03/09/24    🔍 Recherche

La formation professionnelle comme partie intégrante de la politique de développement de la Suisse

## Il faut repenser les priorités

La coopération au développement officielle de la Suisse finance une multitude de programmes de formation professionnelle dans des pays partenaires. Beaucoup de ces projets s'adressent le plus possible aux franges de la population les plus pauvres et reposent souvent sur le modèle de l'apprentissage dual. Cette stratégie doit toutefois être repensée. Trop souvent, elle passe à côté de la réalité du marché du travail. Cet article décrit une stratégie alternative. Celle-ci met l'accent sur des formations initiales et continues à des échelons de qualification plus élevés et reconnaît la nécessité de disposer d'un solide enseignement scolaire de base.

---

Pendant quelques années, la formation professionnelle est devenue l'un des thèmes majeurs de la coopération au développement de la Suisse, en particulier dans les années 2017 à 2020.

### Conjonctures de la coopération en matière de formation professionnelle

Depuis un peu plus d'une décennie, la formation professionnelle constitue à nouveau une priorité de la Suisse en matière de coopération au développement. Ce fait était loin d'être une évidence. Certes, dans les années 1960, la formation professionnelle a été pendant quelque temps au centre de la coopération internationale en matière de formation avec les pays de l'hémisphère sud. Cependant, à partir du début des années 1990, de nombreux donateurs de l'hémisphère nord ont fixé d'autres priorités en matière de formation. Ils se sont davantage attachés à soutenir l'enseignement

scolaire de base (United Nations, 1990 ; World Bank, 1991, 1995). À l'époque, ce changement de priorité avait été justifié par des études sur l'économie de l'éducation, selon lesquelles les taux de rendement de la formation professionnelle – organisée de manière scolaire dans la plupart des pays en développement – étaient inférieurs à ceux de l'enseignement scolaire de base ou du degré secondaire supérieur à vocation académique (Psacharopoulos & Loxley, 1985). Par conséquent, dans le cadre de sa coopération au développement, la Suisse a elle aussi réduit son engagement pour la formation professionnelle, même si cette baisse a été moins forte que celle décidée par d'autres acteurs du développement (Jäger, Maurer, & Fässler, 2016). Au cours de cette période, dans de nombreux pays de l'hémisphère sud, l'enseignement scolaire de base s'est développé, tout comme l'accès au degré secondaire supérieur et à l'enseignement supérieur (UNESCO, 2001).

Le contexte a de nouveau changé après 2007 : la crise financière mondiale a entraîné une hausse du taux de chômage chez les jeunes, en particulier dans les pays en développement et émergents. Des doutes sont apparus quant à l'utilité d'un développement de la formation qui, dans de nombreux contextes, était très peu adaptée aux besoins du marché du travail. La promotion de la formation professionnelle est donc de nouveau apparue utile aux yeux de nombreux acteurs internationaux (ILO, 2012 ; McGrath, 2012 ; World Bank, 2010). Les acteurs de la coopération au développement de la Suisse ont accueilli cette évolution avec une certaine satisfaction : enfin, on reconnaissait à nouveau à l'échelle internationale la valeur ajoutée d'un type de formation qui revêt une grande importance en Suisse. En conséquence, on a assisté à une augmentation du nombre de projets dans un domaine appelé *Vocational Skills Development* (VSD ou formation professionnelle) par la Direction du développement et de la coopération (DDC). Dans ce domaine, cette autorité est de loin celle qui a le plus de moyens à sa disposition (SDC, 2008). Pendant quelques années, la formation professionnelle est devenue l'un des thèmes majeurs de la coopération au développement de la Suisse, en particulier dans les années 2017 à 2020, lorsque la Confédération a augmenté de moitié les fonds alloués à la coopération en matière de formation, avec une priorité axée sur la formation professionnelle (Conseil fédéral suisse, 2016).

## Stratégie actuelle

La stratégie de la DDC en matière de formation professionnelle qui s'est établie dans les années après 2007 se distingue par deux caractéristiques essentielles, qui existent encore aujourd'hui (cf. également SDC, 2017).

- Premièrement, le *Vocational Skills Development* doit le plus possible contribuer de manière directe à réduire la pauvreté, notamment parce que les projets correspondants sont destinés à des groupes de personnes touchées par la pauvreté ou défavorisées. Cette approche est en contraste avec les stratégies précédentes, qui voyaient davantage la formation professionnelle comme un moyen de développer certains secteurs économiques (p. ex. l'artisanat ou l'agriculture) et une classe moyenne croissante (SDC, 1994). Le concept de *Vocational Skills Development* axé sur la diminution de la pauvreté a entraîné un élargissement des formats de formation à promouvoir. Alors qu'auparavant, l'accent était mis sur la formation professionnelle formelle, la priorité a ensuite été axée sur les formations non formelles (et, selon le contexte, sur les offres dans le domaine des mesures actives du marché du travail) et, dans de plus rares cas, sur les formations informelles en entreprise.
- Deuxièmement, la coopération au développement de la Suisse devait se démarquer au niveau international par le modèle de la formation professionnelle duale, solidement établi en Suisse. Certes, il existait au sein de la DDC des réticences à l'égard de cette approche. En effet, jusqu'à présent, la DDC avait surtout soutenu des formations professionnelles organisées de manière scolaire, au regard des conditions exigées dans les pays partenaires. Mais après que l'ancien Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) a commencé à soutenir le développement de la formation professionnelle duale en Inde – une politique qui a eu un large écho –, la DDC s'est vue contrainte d'accorder une plus grande importance au modèle de formation professionnelle duale dans ses projets (Jäger et al., 2016; Maurer, 2019).

## Défis de la mise en œuvre

Dans la pratique, la mise en œuvre d'une stratégie de la formation professionnelle avec une telle orientation comporte de grands défis, qui sont difficiles à relever.

Dans la pratique, la mise en œuvre d'une stratégie de la formation professionnelle avec une telle orientation comporte de grands défis, qui sont difficiles à relever. Ils

ont été abordés dans des évaluations précédentes (Arnold, Gonon, & Schaltegger, 1992 ; Maurer, Arnold, Gonon, Michaelowa, & Wieckenberg, 2011).

Tout d'abord, la réduction de la pauvreté – comprise au sens strict – inhérente à la stratégie en matière de formation professionnelle décrite ici se heurte aux réalités du marché du travail dans de nombreux pays partenaires. Les diplômés de la formation professionnelle (formelle et non formelle) ont peu d'importance dans les segments du marché du travail dans lesquels le groupe cible, à savoir « les plus pauvres », pourraient selon toute vraisemblance exercer une activité lucrative. Ce constat est notamment étayé par les résultats de notre projet « Skills for Industry » pour les pays de l'hémisphère sud, et est aussi confirmé dans l'Europe du Sud-Est (Allais, 2023 ; Maurer, Haolader, & Shimu, 2023 ; Maurer & Marks, 2021 ; Maurer & Spasovski, 2024). Cela signifie que dans la plupart des branches, il est possible d'exercer des métiers sans diplôme de la formation professionnelle, que ce soit dans l'industrie ou dans l'artisanat. Changer cette approche au sens d'une « formation professionnelle pour tous » serait possible uniquement avec un développement global d'offres de formation spécifiques à certaines branches. Ces offres devraient en outre être actualisées en permanence et bénéficier de suffisamment de moyens. Or, pour beaucoup de pays partenaires de l'hémisphère sud, financer durablement de telles offres est quasiment impossible. De plus, elles ne présenteraient pas une valeur ajoutée significative, ni pour les travailleurs et travailleuses, ni pour les entreprises. Les réalités politiques compliquent aussi la mise en œuvre d'une stratégie de formation professionnelle ciblant les populations pauvres : dans beaucoup de pays, la création d'offres de formation professionnelle faciles d'accès, généralement non formelles, n'est tout simplement pas une priorité politique. Prenons l'exemple du Bangladesh (Maurer et al., 2023 ; Maurer & Morshed, 2022). Dans ce pays, la conception suivante prédomine encore : le plus grand nombre possible de jeunes doit d'abord terminer un cycle d'enseignement scolaire de base (y c. degré secondaire I) et doit bénéficier d'un accès à la formation professionnelle *seulement après*. Pourtant, la communauté internationale a consenti de grands efforts pour que la formation professionnelle soit davantage accessible aux personnes qui n'ont pas terminé le cycle d'enseignement scolaire de base. Pour des raisons financières, une perspective durable et indépendante des donateurs étrangers fait donc défaut dans de nombreuses initiatives visant à promouvoir des offres de formation non formelles, spécialement destinées aux populations les plus démunies. Même des conceptions de projet créatives ne peuvent guère influencer sur cette situation.

De plus, la promotion d'approches duales est confrontée à des défis fondamentaux liés à la structure des systèmes de formation de chaque pays. Certes, dans beaucoup de secteurs d'activité et de pays de l'hémisphère sud, il existe des systèmes d'apprentissage traditionnels (p. ex. dans l'artisanat) ou des formations en entreprise

(p. ex. dans l'industrie), mais souvent, il est très difficile d'intégrer durablement de telles formes de qualification informelles dans le système de la formation professionnelle duale. Dans beaucoup de pays, la formation professionnelle formelle au degré secondaire II est aussi une voie d'accès aux hautes écoles, notamment afin d'accroître l'attractivité de ces offres de formation (Maurer, Khammounty, Shimu, & Veung, 2024). Il est donc peu surprenant que de nombreux jeunes gens choisissent la formation professionnelle pour bénéficier de cette possibilité et pas pour accéder directement au marché du travail une fois en possession des aptitudes professionnelles requises. Ce défi compromet les efforts (comme nous l'avons montré récemment avec l'exemple de la Macédoine du Nord, Maurer & Spasovski, 2024) qui visent à mieux adapter la formation professionnelle aux exigences du marché du travail, par exemple via l'introduction de modèles duals.

## Perspectives

Quelle forme pourrait prendre une stratégie alternative de coopération en matière de formation et/ou de formation professionnelle ?<sup>[1]</sup>

- Tout d'abord, il faudrait accepter le fait que beaucoup de pays de l'hémisphère sud ont choisi une autre voie que la Suisse en matière de formation. Souvent, la faible importance accordée à la formation professionnelle peut être comparée à la situation dans les pays anglo-saxons, et, en ce qui concerne les formats de formation, à celle dans des pays où la formation professionnelle est surtout organisée de manière scolaire (p. ex. en France ou en Suède). Espérer que ces voies seront totalement abandonnées n'est pas réaliste et donc peu opportun. Conséquence : il faut s'écarter de l'approche selon laquelle la coopération au développement de la Suisse doit surtout soutenir la mise en place d'apprentissages professionnels en mode dual à l'échelon secondaire supérieur (p. ex. pour l'artisanat ou le secteur des services). Bien entendu, les parties pratiques de la formation doivent impérativement faire partie des formations professionnelles, mais la promotion des formations pratiques semble offrir plus de chances de succès en dehors du degré secondaire supérieur.

Deuxièmement, il faudrait admettre le fait que, dans de nombreux contextes, soutenir l'enseignement scolaire de base (généralement jusqu'à la fin du degré secondaire I) est une approche plus judicieuse que soutenir la formation professionnelle si l'objectif est de réduire la pauvreté.

- Deuxièmement, il faudrait admettre le fait que, dans de nombreux contextes, soutenir l'enseignement scolaire de base (généralement jusqu'à la fin du degré secondaire I) est une approche plus judicieuse que soutenir la formation professionnelle si l'objectif est de réduire la pauvreté. Étant donné que la formation professionnelle, qui est le plus souvent organisée de manière scolaire, implique pour les pouvoirs publics des coûts plus élevés que l'enseignement scolaire de base, soutenir l'enseignement scolaire de base est une approche relativement efficace dans le cadre d'une stratégie de formation axée sur la diminution de la pauvreté. Cela va dans le sens d'études publiées depuis longue date par la Banque mondiale (cf. introduction).

Cependant, ces deux réserves ne signifient pas que la formation professionnelle ne doit plus jouer aucun rôle dans la coopération avec les pays émergents et en développement.

- Troisièmement, les formations à des niveaux de qualification supérieurs (notamment après le degré secondaire et dans le secteur tertiaire) doivent être davantage soutenues qu'auparavant. L'accent doit être mis sur la partie formelle de l'économie et sur les secteurs qui jouent un rôle important pour le développement économique du pays. Dans ce type de formation, la probabilité que les personnes diplômées accèdent directement au marché du travail est plus élevée que si ces formations sont dispensées à l'échelon secondaire supérieur. Cela facilite l'adaptation de ces formations aux besoins du marché du travail et la création de passerelles avec la formation en entreprise (p. ex. par le biais de stages). De plus, dans beaucoup de pays en développement et émergents, la pénurie de main-d'œuvre spécialisée est très élevée, en particulier à ces niveaux de qualification.

Selon le contexte, il convient d'impliquer aussi des prestataires privés pour les formations dispensées à des échelons de qualification supérieurs. En général, ces prestataires ne doivent pas être directement soutenus financièrement, mais doivent bénéficier d'une expertise technique ou d'un soutien via la création d'instruments de financement durables (p. ex. fonds pour la formation professionnelle), de sorte qu'ils puissent intervenir durablement sur le marché de la formation en tant que prestataires commerciaux. Dans de tels contextes, le soutien apporté aux offres de formation publiques doit surtout cibler les branches avec un potentiel de croissance, pour lesquelles il n'existe pas encore d'offres privées, en supposant que des prestataires privés suivront.[2] (#\_ftn2)

Dans les pays dans lesquels l'amélioration de l'équité en matière de formation aux échelons post-secondaire et tertiaire est une véritable préoccupation politique, la mise en place de financements d'accès (p. ex. programmes de bourses) doit également être soutenue, notamment pour les formations mentionnées.

- Quatrièmement, toujours dans le domaine de la formation professionnelle, il convient de soutenir les formations continues (« *upskilling* ») pour les personnes exerçant une activité lucrative, que ce soit dans l'industrie (également aux échelons de qualification supérieurs) ou dans les parties informelles du marché du travail. L'objectif principal est de contribuer au développement des branches concernées. Étant donné que de telles offres sont peu intégrées dans le système éducatif, il faudrait veiller à un financement durable. Selon le contexte, des établissements hors du système éducatif ainsi que des fonds pour la formation professionnelle, dont les moyens sont déjà utilisés dans de nombreux pays pour le développement des compétences professionnelles, doivent jouer un rôle important.
- Cinquièmement, dans ses pays partenaires, la Suisse doit officiellement défendre la position selon laquelle des exigences élevées continuent de s'appliquer aux apprenti(e)s et aux étudiant(e)s, surtout dans le système éducatif postobligatoire. Bon nombre de pays partenaires doivent actuellement faire face à la demande croissante pour des formations généralement à vocation académique au degré secondaire supérieur et pour des diplômes de l'enseignement supérieur. Or cette demande est souvent très éloignée des réalités du marché du travail. La DDC devrait souligner l'importance qu'il y a à exiger une qualité élevée pour garantir la crédibilité des diplômes de formation et se démarquer d'un discours global qui prône toujours plus de formation à des échelons toujours plus élevés pour le plus grand nombre possible de personnes, notamment dans le contexte des *Objectifs de développement durable* qui n'incitent pas à fixer des priorités (Sabzalieva et al., 2022 ; United Nations, 2015).

[1] Ces explications se rapportent à la formation professionnelle dans le cadre de la coopération avec l'Est et de la coopération au développement financées par la Confédération, mais pas au domaine de l'aide humanitaire dans le cadre de laquelle la formation professionnelle est également importante, selon le contexte.

[2]Le Sri Lanka est un excellent exemple illustrant la manière dont des offres de formation publiques ont contribué à augmenter la demande pour des formations spécifiques à l'industrie (cf. Maurer et al., 2024).

## Bibliographie

- Allais, S. (2023). Structural Similarities of Formal Vocational Education Systems in Low-and Middle-Income Countries. In *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific* (pp. 1-21): Springer.



- Arnold, R., Gonon, P., & Schaltegger, E. (1992). *Grobanalyse des Berufsbildungsprogramms der DEH*. Bern: Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe.
- ILO. (2012). *World of Work Report 2012: Better jobs for a better economy*. Geneva: International Labour Organization.
- Jäger, M., Maurer, M., & Fässler, M. (2016). *Exportartikel Berufsbildung? Internationale Bildungszusammenarbeit zwischen Armutsreduktion und Wirtschaftsförderung*. Bern: hep.
- Maurer, M. (2019). Integrating Work-based Learning into Formal VET: Towards a Global Diffusion of the Dual model? In S. McGrath, J. Papier, M. Mulder, & R. Suart (Eds.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work* (pp. 551–567). Heidelberg: Springer.
- Maurer, M., Arnold, R., Gonon, P., Michaelowa, K., & Wieckenberg, U. (2011). Evaluators' Final Report. In Swiss Agency for Development and Cooperation (Ed.), *Evaluation 2011/2: SDC's Vocational Skills Development Activities*. Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation.
- Maurer, M., Haolader, F. A., & Shimu, S. S. (2023). VET for all (<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102819>): Assessing the case of Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 101.
- Maurer, M., Khammounty, B., Shimu, S. S., & Veung, N. (2024). *The emergence of training programmes for the garment industry: Analysing the cases of Bangladesh, Cambodia and Laos from a historical-institutionalist perspective (draft submitted on 26 February to the International Journal of Training and Development)*. Zürich: PHZH.
- Maurer, M., & Marks, A. (2021). Industrielle Transformation in Entwicklungs- und Schwellenländern (<https://sgab-srfp.ch/reicht-bildung-on-the-job/>): Reicht Bildung on-the-job? *Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 3.
- Maurer, M., & Morshed, M. (2022). Promoting the Recognition of Prior Learning (RPL) in the context of development cooperation: The case of Bangladesh (<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102592>). *International Journal of Educational Development*, 91, 1–9.

- Maurer, M., & Spasovski, O. (2024). *A Review of Vocational Education and Training in North Macedonia. Final report submitted to Helvetas North Macedonia*. Zurich/Skopje: Zurich University of Teacher Education/Ss. Cyril and Methodius University.
- McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059311001696>): A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32(5), 623–631.
- Psacharopoulos, G., & Loxley, W. (1985). *Diversified Secondary Education and Development: Evidence from Colombia and Tanzania*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Eglis Chacón, Mutize, T., Morales, D., & Cuadros, J. A. (2022). *The right to higher education: A social justice perspective*. Paris: Unesco.
- Schweizerischer Bundesrat. (2016). *Botschaft über die internationale Zusammenarbeit 2017–2020 vom 17. Februar 2016*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- SDC. (1994). *Sector Policy on Vocational Education* Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation.
- SDC. (2008). *SDC Strategy for Basic Education and Vocational Skills Development*. Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation.
- SDC. (2017). *The SDC's Education Strategy: Basic Education and Vocational Skills Development*. Bern: Swiss Development and Cooperation Agency.
- UNESCO. (2001). *Education for all: Is the World on Track*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (1990). *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs*. New York: United Nations.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015)* New York: United Nations.
- World Bank. (1991). *Vocational and Technical Education and Training: A World Bank Policy Paper*. Washington DC: World Bank.
- World Bank. (1995). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington DC: World Bank.

- World Bank. (2010). *Stepping up skills: For more jobs and higher productivity*. Washington DC: World Bank. (#\_ftnref1)

---

#### Citation

Maurer, M. (2024). Il faut repenser les priorités. *Transfer: Formation professionnelle dans la recherche et la pratique* 9(10).

La présente contribution est protégée par le droit d'auteur. Toute utilisation est autorisée à l'exception de l'utilisation commerciale. La distribution sous la même licence est possible ; elle nécessite toutefois la mention de l'auteur.