



Association pour
le développement
de l'éducation
en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008)**

**Au-delà de l'éducation primaire :
défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage**

Session parallèle 5C

Enseignement non formel

**Les politiques des jeunes défavorisés en Amérique Latine
Approches institutionnels et pédagogiques : quelles tendances ?**

Par Claudia JACINTO

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC 2.3.01

Ce document a été préparé pour la biennale de l'éducation de l'ADEA (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2008

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

TABLE DES MATIERES

ACRONYMES ET ABREVIATIONS.....	2
1. ABREGE	3
2. RESUME	4
3. INTRODUCTION / LES JEUNES DEFAVORISES EN AMERIQUE LATINE : BREF APERCU DU CONTEXTE	8
4. APPROCHES FINANCIERES ET REGLEMENTAIRES.....	10
4.1. L'OFFRE TRADITIONNELLE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET LES MESURES DESTINEES AUX JEUNES DEFAVORISES	10
4.2. LA DIVERSIFICATION DES ACTEURS ET DES MODELES DE FORMATION. 12	
4.2.1. LE MODELE « PILOTE PAR LA DEMANDE » DU MARCHE.....	12
4.2.2. LE MODELE DE SUBVENTION POUR LA FORMATION DANS LE SECTEUR INFORMEL	14
5. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	16
5.1. DES INNOVATIONS DANS LES APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	16
5.2. LES STAGES EN ENTREPRISES INCLUS DANS LE PROGRAMME DE FORMATION 18	
5.3. APRES LA FORMATION: MISE EN PLACE DE SERVICES POUR AIDER A L'INSERTION DANS L'EMPLOI	19
5.4. LIENS AVEC L'EDUCATION FORMELLE OU AVEC DES FORMES ALTERNATIVES D'EDUCATION PRIMAIRE ET SECONDAIRE.....	19
5.5. LA MARCHE DE CADRES NATIONAUX DE CERTIFICATION DE COMPETENCES 21	
6. LES STRATEGIES EN MATIERE DE POLITIQUES: ETABLIR DES LIENS, DECENTRALISER ET NOUER DES PARTENARIATS.....	23
6.1. STRATEGIES UTILISEES POUR DEFINIR LES OPPORTUNITES D'EMPLOI POUR LES JEUNES DEFAVORISES.....	24
6.2. QUELQUES PREUVES ETABLIES A PARTIE DE L'EVALUATION	26
7. CONCLUSION	28
8. BIBLIOGRAPHIE	30

ACRONYMES ET ABREVIATIONS

CONALEP	Colegio Nacional de Educación de Educación Profesional Técnica
CONOCER	Consejo de Normalización de Competencias Laborales
CSOs/NGOs	Organizaciones de la Sociedad Civil/ Non-Governmental Organizations
CUT	Central Unitaria de Trabajadores
GTZ	Coopération technique allemande
BID	Banque interaméricaine de développement
IPE	Institut international de planification de l'éducation
BIT	Bureau international du travail
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
INADEH	Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano
INAFORP	Nacional de Formación Profesional
INCE	Instituto Nacional de Cooperación Educativa
INEA	Instituto Nacional de Educación de Adultos
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
INFOCAL	Fundación Nacional para la Formación y Capacitación Laboral
INFOTEP	Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional
INTECAP	Instituto Técnico de Capacitación y Productividad
TIC	Technologies de l'information et de la communication
FIJ	Fondation internationale pour la jeunesse
MdE	Ministère de l'Education
FIM	Fonds d'investissement international
MdT	Ministère du Travail
MdAS	Ministère des Affaires sociales
PLANFOR	Plan Nacional de Formación de Trabajadores
POCET	Programa de Educación para el Trabajo
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SENAC	Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial
SENAI	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial
SENAR	Servicio Nacional de Aprendizaje Rural
SENAT	Servicio Nacional de Aprendizaje del Transporte
SENATI	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial
SENCE	Servicio Nacional de Capacitación y Empleo
SNPP	Servicio Nacional de Promoción Profesional
ETFO	Enseignement technique et formation professionnelle
UTU	Universidad del Trabajo de Uruguay
FP	Formation professionnelle
IFP	Instituts de formation professionnelle
BM	Banque mondiale

1. ABREGE

1. Ce document résume les différentes stratégies utilisées, en Amérique latine, en matière de politiques et de programmes récents pour améliorer la problématique de l'emploi des jeunes défavorisés. Il passe aussi en revue les approches prises par ces programmes en matière de financement, d'organisation et d'apprentissage, qu'elles soient ou non liées au système traditionnel d'enseignement technique et de la formation professionnelle (ETFP); il décrit les voies prometteuses visant à mieux relier les politiques sociales, éducatives et de formation, ainsi que les stratégies de décentralisation et les partenariats entre le public et le privé qui semblent être plus efficaces.

2. Bien qu'il paraisse difficile de définir les stratégies en matière de politiques qui ont été particulièrement opportunes pour permettre aux jeunes défavorisés de trouver des emplois décents et de se procurer des revenus, certaines pratiques semblent plus prometteuses que d'autres. Parmi celles-ci, on peut citer : rechercher un lien plus étroit avec les employeurs du secteur privé afin d'inclure des stratégies d'insertion professionnelle dès le stade de l'élaboration des programmes ; associer une formation technique à l'acquisition de compétences personnelles, sociales et pratiques pour la vie quotidienne ; organiser une formation sur le tas (placement en stage en entreprise) comme une partie intégrante de la formation ; s'assurer que les jeunes ont accès aux services d'insertion et d'orientation professionnelle, que cela soit en travaillant à son compte, en créant une micro entreprise ou dans un emploi salarié ; mettre en place des actions de conseil et de soutien, et permettre aux petits entrepreneurs travaillant à leur compte et inexpérimentés d'avoir, dès le début de leur activité professionnelle, un accès au micro crédit ; relier les différents modèles éducatifs et les différents environnements de l'apprentissage (enseignement classique, formation professionnelle, lieux de travail) ; améliorer les partenariats locaux établis entre les différents types d'institutions : système éducatif, entreprises, gouvernements locaux, ONG, dans un plan stratégique de développement social et économique.

2. RESUME

3. En Amérique latine, les différences observées en matière d'opportunités d'éducation et d'emploi, ainsi qu'une distribution très inégale des revenus, sont certainement des phénomènes structurels. Entre 1990 et 2004, on a pu considérer que la croissance économique avait été déficiente et erratique et que cela avait conduit à une augmentation du chômage, à des emplois de bas qualité en plus grand nombre et à une émigration qui a touché toutes les couches de la population, la jeunesse étant la plus affectée par le phénomène. Dans un tel contexte, l'objectif de ce document est de résumer les tendances observées en Amérique latine en matière de politiques et de programmes récents visant à accroître les chances des jeunes défavorisés d'accéder à un emploi et, si possible, à un emploi décent. Nous passerons en revue les approches prises par ces programmes en matière financière, d'organisation et d'apprentissage, que ces programmes aient des liens avec la FTP traditionnelle ou non ; nous décrivons les voies prometteuses visant à mieux lier les politiques sociales, éducatives et de la formation, ainsi que les stratégies de décentralisation et les partenariats public/privé qui semblent plus efficaces.

4. On observe, aujourd'hui, en Amérique latine, que trois principales approches ont été prises en matière financière et institutionnelle dans la formation des jeunes défavorisés, et que toutes appellent à un partenariat public/privé¹ : a) une formation professionnelle fondée sur les institutions nationales traditionnelles de FTP, gérées par les autorités tripartites que sont les syndicats, les employeurs et le gouvernement ou par les institutions publiques qui dépendent du ministère de l'Education (MdE) ; b) des programmes *ad hoc* qui délèguent la formation à différents agents institutionnels, dont beaucoup sont des organisations privées à but non lucratif ou des instituts privés de formation. Parmi les nouveaux modes d'offre, on trouve : b.1 des programmes qui adoptent le modèle compétitif du « marché ouvert » par le biais d'appels d'offres pour la sélection des instituts et des cours de formation ; b.2 des programmes qui offrent des subventions à des organisations qui travaillent avec les groupes défavorisés.

5. Dans la région, l'offre de formation professionnelle en faveur des jeunes a été, et cela depuis les années 50, sous l'égide de la commission tripartite des Instituts de formation professionnelle, ou des institutions de formation qui dépendent des départements/ministères de l'Education. Les contributions parafiscales sont les mécanismes qui ont permis l'élaboration du modèle latino américain des institutions de formation professionnelle. La plupart des institutions fonctionnent sous l'égide du ministère du Travail (MdT), pilotées par un comité directeur composé de représentants du secteur public, des entreprises et des syndicats ou des représentants des travailleurs.

6. Les programmes connus sous le nom d' 'Apprentissage' ont constitué la première politique publique de formation et d'emploi ciblant spécifiquement les jeunes, mais les groupes qui avaient accès à un grand nombre de ces formations n'étaient toutefois pas, en règle générale, les plus défavorisés. En ce qui concerne la formation dans les centres de formation, il faudra attendre le début des années 70 pour que des programmes soient orientés vers le secteur informel.

7. Depuis les années 90, on assiste à une diversification des prestataires de formation – publics et privés – capables de répondre aux nouvelles exigences du secteur productif et aux besoins sociaux des individus. Dans le contexte des mesures visant à réduire le chômage, on prend en compte les jeunes et les autres groupes défavorisés.

8. Le modèle nouveau le plus important a été élaboré principalement par les ministères du Travail et a été financé par la Banque interaméricaine de développement (BID) et, dans certains cas, par la Banque mondiale. Le modèle du « marché » adopté a consisté à « déléguer » les cours à des institutions en majorité privées (mais il peut aussi y avoir des institutions publiques), par le biais d'appels d'offres. Ces institutions ont fourni une formation flexible ciblant le marché du travail formel, et incluant le placement des étudiants en stage dans les entreprises ; ces institutions étaient responsables de l'élaboration des cours et du placement des étudiants dans les entreprises. Des rétributions étaient versées au centre de formation qui avait réussi à

placer des étudiants en entreprise. Au sein de ce modèle de formation, un ensemble de cours aux différents métiers étaient sous-traités à toute une palette d'institutions ou d'organisations, à la fois publiques et privées. La stratégie par appel d'offres pour des cours qui mettent particulièrement l'accent sur les besoins des jeunes au chômage demeure le modèle mis en oeuvre dans des pays tels que le Chili, la Colombie, le Pérou et l'Uruguay.

9. Une autre procédure de financement a été élaborée au sein des ministères des Affaires sociale ou des Secrétariats d'Etat à la Jeunesse et a été souvent financé par les agences multilatérales d'aide. Dans ce schéma, les ONG, les fondations, les églises (catholique en particulier), les institutions nationales de formation, les gouvernements locaux etc. reçoivent des subventions de l'Etat afin d'élaborer des programmes d'apprentissage. Dans ce cas, la formation cible le secteur informel, l'auto emploi et/ou la création de micro entreprises. D'ordinaire, ces programmes sociaux favorisent les alliances au niveau local et des stratégies mieux adaptées et plus flexibles. Cependant, ils attachent moins d'intérêt à la qualité technique des cours et ne sont pas toujours clairs quant aux résultats attendus en termes d'emploi.

10. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'approche traditionnelle, par l'offre, des programmes ciblant les groupes défavorisés consiste à fournir des cours techniques spécifiques dans le cadre d'une formation *ad hoc* courte. Les centres de formation peuvent présenter de grandes différences entre eux, puisque cela va des centres de formation publics ou privés bien établis à de simples emplacements au sein de centres communautaires. Les formateurs peuvent présenter, aussi, des profils très variés selon le type d'institution. Le manque de formation pédagogique explique souvent le niveau médiocre des formateurs.

11. Depuis le développement, de l'approche basée sur la demande on a eu tendance à envisager des programmes de formation plus complexes. Tout d'abord, les stages de formation en entreprise se sont multipliés dans les cours visant une formation pour un emploi dans le secteur formel. Ensuite, aujourd'hui, la formation des jeunes défavorisés comporte habituellement l'acquisition de compétences techniques (théoriques et pratiques), sociales et clés pour la vie quotidienne et les capacités nécessaires à la recherche d'un emploi. La mise en oeuvre d'une stratégie d'apprentissage basée sur les compétences constitue l'une des innovations récentes les plus importantes.

12. La création des services de placement et suivi des étudiants en entreprise représente une autre innovation récente. Ainsi, le jeune reçoit une aide pour une période de six mois à un an après la formation. Même si la plupart des jeunes au chômage que ciblent les programmes de formation professionnelle n'ont pas suivi d'enseignement secondaire – et dans, de nombreux cas, même pas l'enseignement primaire - il est rare de trouver des initiatives qui dès le début ont prévu d'établir des liens avec l'éducation formelle ou avec les formes d'éducation secondaire ou primaire alternatives (par exemple une éducation en alternance). De telles initiatives ont pris de l'importance au cours des dernières années en Argentine, au Brésil et au Chili, entre autres.

13. Cependant, les politiques publiques ont encore un défi à relever, celui d'améliorer et de renforcer les relations entre éducation formelle et non formelle, ce qui permettra de développer les moyens d'assurer une éducation tout au long de la vie. Toutefois, des efforts ont été accomplis dans le Système National de Qualifications et Compétences pour relier l'éducation et l'apprentissage formels, non formels et informels. Par conséquent, on peut estimer qu'il existe trois groupes de pays : un petit groupe qui a développé ce type de système et qui a lancé des actions dont la principale est la certification ; un autre groupe qui a commencé la mise en oeuvre de ce système ; et un troisième, le plus large, où on en est au stade des expériences préliminaires.

14. On peut estimer que le modèle le plus fréquent en matière de politiques publiques de formation dans la région est de mettre en place la décentralisation et des partenariats public/privé. Il demeure cependant difficile de déterminer le genre d'agences ou d'administrations les mieux à même d'élaborer et de gérer les programmes et à quel niveau il convient de le faire. Les partenariats public/privé les plus solides requièrent une diversité dans les acteurs publics et privés. L'Etat se révèle être l'acteur clé, non seulement en matière de financement, mais aussi dans celui de l'élaboration et de la coordination des programmes, car il peut les ajuster aux politiques qu'il met en place pour lutter contre la pauvreté et favoriser l'équité. Les entreprises,

quant à elles, apportent de la pertinence dans l'élaboration des programmes de formation qui devront être en adéquation avec les besoins fonctionnels du monde du travail. C'est aussi le secteur qui fournit des postes pour des programmes intégrant des stages en entreprises. Les institutions de formation doivent combiner qualités techniques et capacités à travailler avec des populations défavorisées. Surtout dans le cas où on s'adresse à des jeunes, il semble essentiel d'utiliser des outils méthodologiques en matière d'éducation sociale. Ces actions étant destinées à être mises en œuvre au niveau local, il est donc indispensable d'établir des réseaux locaux entre les institutions chargées de la formation, les entreprises, les ONG et autres institutions sociales, comme les services sanitaires. Toutefois, dans la plupart des cas, les efforts pour établir des relations durables entre les institutions de formation et les employeurs au niveau local sont insuffisants ; et donc, ces tentatives demeurent des expériences isolées incapables d'établir des réseaux partageant une vision stratégique commune du développement local.

15. Des améliorations tout à fait remarquables ont été opérées, au niveau institutionnel, dans la manière tisser des liens avec les entreprises, dont la plus prometteuse semble être une coopération étroite entre les centres de formation et les entreprises. Dans certains cas, cette coopération est allée jusqu'à élaborer en commun les profils professionnels et le contenu des formations. Il est évident que les actions locales visant à établir un Cadre national de Qualifications et Compétences encouragent et renforcent l'élaboration de formations plus pertinentes.

16. Il n'existe que peu de preuves des résultats et de l'impact de ces politiques. Les quelques politiques publiques qui ont fait l'objet d'une étude et d'une évaluation rigoureuses sont les programmes de formation professionnelle pour les jeunes dans les années 90 et plus récemment les programmes régionaux, tels que *Entra 21* et certains programmes nationaux. Les indicateurs habituels des études sur le suivi portent sur les améliorations en matière d'emploi, de salaires et de la qualité du travail pour les participants concernés. Une évaluation montre que les effets sur l'emploi varient de zéro à dix points de pourcentage, et que l'impact positif réside dans la qualité des emplois qu'obtiennent les stagiaires, mesurée soit en terme d'accès au secteur formel ou en terme droits sociaux et de salaires plus élevés qu'ils obtiennent. D'autres programmes régionaux plus récents ont été évalués avec des résultats similaires.

17. Des programmes qui ont favorisé la création de micro entreprises ou d'auto emploi ont aussi joué un rôle important. Ces programmes, de qualité variable et qui vont du simple cours sur la gestion des micro entreprises à des cours plus complets, comportent, un module spécial qui, généralement, touche aux trois volets principaux suivants :

- 1) Fournir des compétences entrepreneuriales, qui couvrent parfois aussi des compétences spécifiques liées au métier,
- 2) Assistance et conseil techniques sur la planification de l'entreprise et la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux ,
- 3) Dans certains cas seulement, mise en place d'un micro crédit pour aider à la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux.

En général, les stratégies visent plus à aider le développement initial des projets qu'à élaborer des politiques permanentes destinées à formaliser les entreprises.

18. La promotion d'expériences d'auto emploi et/ou d'opportunités de créer des micro entreprises pour des jeunes issus de milieux socio culturellement défavorisés semble requérir un suivi important et les mesures suivantes : une aide à la sélection de créneaux viables pour les produits ou les services ; une formation à la gestion, la commercialisation et des compétences liées à l'activité exercée ; l'accès à des prêts et à une assistance et un conseil techniques sur une longue période, sans oublier un soutien psychosocial. Un autre facteur clé consiste à relier ces efforts à l'aide apportée aux micro entreprises pour qu'elles intègrent le secteur formel. Il est également important que ces programmes ne soient pas isolés, mais plutôt associés aux politiques de développement socioéconomique. En ce qui concerne les effets des programmes qui ont favorisé la création de micro entreprises et l'auto emploi, il est prouvé que ces effets sont faibles, vu le nombre restreint d'entreprises dont la durée de vie dépasse une année. Les seuls exemples positifs concernent des programmes intégrés, mais ceux qui ont le meilleur degré d'intégration sont aussi ceux qui excluent les jeunes des milieux les plus défavorisés.

19. Dans un contexte d'inégalités croissantes, la promotion de l'emploi et l'intégration sociale des jeunes défavorisés représentent un défi majeur pour l'Amérique latine. Les programmes difficilement mis en œuvre ont permis de faire avancer les choses en proposant des solutions alternatives d'éducation, de formation, de conseil dans le domaine social et professionnel pour les jeunes sans beaucoup d'avenir.

20. Bien que la définition des politiques susceptibles d'être particulièrement pertinentes pour permettre aux jeunes défavorisés de trouver des emplois convenables et de leur procurer des revenus décentes ne soit pas une question simple, certaines pratiques paraissent ouvrir des possibilités :

- Promouvoir des liens plus étroits avec les employeurs du secteur privé afin d'ajouter, dès le stade de l'élaboration du programmes, des stratégies d'insertion professionnelle. Cette coopération peut même aller jusqu'à la définition, en commun, des profils professionnels et des cours de formation. Bien sûr, les actions visant à établir un Cadre national de Qualifications et Compétences favorisent et renforcent les programmes participatifs les plus pertinents.
- Combiner la formation technique et les compétences sociales et personnelles.
- Former dans les activités innovantes, telles que les TIC ou les activités créatrices, artistiques et ludiques au niveau local.
- Considérer l'apprentissage sur le tas (stages/placement en entreprise), est une partie intégrante de la formation.
- Assurer aux jeunes l'accès aux services d'orientation pour l'insertion professionnelle, que cela soit au niveau de l'auto emploi ou dans le cadre d'une formation classique.
- Guider les jeunes pour favoriser leur insertion dans le marché du travail, grâce à des stages en entreprise et autres « passerelles » vers des emplois corrects.
- Des activités de conseil en faveur des petits entrepreneurs autonomes et inexpérimentés, pour qu'ils puissent avoir accès au crédit et ce, dans les premières temps de leur activité professionnelle.
- Créer et renforcer les passerelles entre (et à l'intérieur) les différents modes éducatifs et les différents environnements d'apprentissage (éducation formelle, formation professionnelle, lieux de travail) pour améliorer la valeur et l'importance sociale de l'éducation et, ainsi, intégrer les jeunes au marché du travail.
- Il serait opportun, pour seulement des groupes de population soigneusement sélectionnés, de favoriser l'auto emploi et la création de petites entreprises: par exemple, on pourrait les aider a avoir accès à des services de financement, à une formation et à une orientation en associant ces actions à des politiques et des mesures plus larges de développement, destinées à faciliter leur accès au secteur formel.
- Adopter des stratégies au niveau local qui relie différents types d'institutions (systèmes éducatifs, entreprises, gouvernements locaux et ONG) dans un plan stratégique de développement économique et social semble être le meilleur niveau de réponse aux besoins sociaux et professionnels des jeunes défavorisés.
- Mettre en œuvre des procédures plus systématiques de suivi et d'évaluation pour définir les meilleures stratégies dans des contextes variés, en tenant compte des différents profils des jeunes défavorisés.

3. INTRODUCTION / LES JEUNES DEFAVORISES EN AMERIQUE LATINE : BREF APERCU DU CONTEXTEⁱⁱ

21. En Amérique latine, les différences observées en matière d'opportunités d'éducation et d'emploi, et une répartition très inégale des revenus sont certainement des phénomènes structurels. La mondialisation, l'ouverture des marchés et les ajustements structurels amorcés dans les années 90 s'ajoutent au contexte d'exclusion et ont renforcé l'hétérogénéité de la production. Une des caractéristiques clés de la région réside dans l'hétérogénéité de ses économies et de ses formes de production. Bien qu'une certaine modernisation en matière de technologie et d'organisation ait eu lieu dans les principaux secteurs de production ces dernières décennies, la productivité des petites et micro entreprises continue à stagner et des formes obsolètes de production subsistent un peu partout.

22. Entre 1990 et 2004, on a pu considérer que la croissance économique avait été déficiente et erratique et que cela avait conduit à une augmentation du chômage, à des emplois peu gratifiants en plus grand nombre et à une émigration importante (CEPAL, 2005). La proportion du secteur informel dans le marché urbain de l'emploi est passée de 42,8% en 1990 à 46,7% en 2003. En 1990, la différence entre le revenu moyen dans le secteur formel et le secteur informel était de 59%, en 2003, elle était passée à 72% (CEPAL, 2005). Dans le secteur informel, l'emploi est également hétérogène : il inclut non seulement ceux qui luttent pour survivre avec de très faibles revenus, avec de faibles capacités de production, mais aussi des unités de production efficaces qui sont souvent de petites entreprises profitant de certaines activités procurées par les grandes entreprises. Ces unités sont non seulement viables et profitables mais aussi –sous réserve d'un soutien adéquat – ont toutes les chances d'intégrer le secteur formel (Tokman, 2001).

23. L'impact du déclin du marché de l'emploi et l'augmentation des processus de segmentation sociale n'ont pas été les mêmes dans toutes les couches de la population. Ceux qui ont été le plus touchés ont été les jeunes recherchant un premier emploi.

24. En fait, les évolutions démographiques tout comme le développement de l'éducation pour atteindre la scolarisation primaire universelle (SPU) et un fort accroissement - mais qui varie selon les pays- de l'enseignement secondaire, ont conduit beaucoup de gens à croire que la situation des jeunes au sein de l'ensemble de la main d'œuvre s'améliorerait au cours des années 90. Cependant, un certain nombre d'événements l'ont empêché.

25. D'une part, les taux d'inscription au niveau secondaire ne sont pas à la hauteur des attentes. Même dans les pays du cône austral, où les taux d'inscription au niveau secondaire sont élevés, presque la moitié des jeunes n'obtiennent aucun diplôme en fin d'études secondaires. Les problèmes les plus graves qu'on rencontre toujours sont : des taux élevés de redoublements et d'abandons et, dans de nombreux cas, une qualité médiocre de l'offre d'éducation. Dans le même temps, les compétences de base exigées afin d'obtenir des emplois de qualité nécessitent d'avoir achevé une scolarité dans le secondaire, tandis qu'on observe en Amérique latine une dévaluation des certificats et diplômes à mesure qu'augmente le niveau d'instruction des jeunes.

26. D'autre part, une croissance économique erratique assortie d'un accroissement du chômage affecte surtout les jeunes à la recherche d'un premier emploi ; les employés dont le taux de renouvellement est le plus élevé sont la plupart du temps des jeunes. Le taux de chômage des jeunes est au moins le double de celui de l'ensemble de la population active. Ainsi, si à la fin des années 90 le taux général de chômage urbain était 10,5%, le taux de chômage moyen des jeunes de 15 à 24 ans était de 19,5% (Weller, 2003). Ces chiffres s'ajoutent aux conditions de recrutement qui se dégradent et aux bas salaires.

27. Si la situation des jeunes est difficile en général, la situation de ceux issus de milieux pauvres et/ou d'un niveau d'éducation médiocre est encore pire. Les taux de chômage et les emplois précaires augmentent sensiblement parmi ceux qui sont pauvres et au fur et à mesure que le niveau d'éducation baisse. Ce sont les

femmes, surtout celles possédant un niveau d'éducation formelle peu élevé, qui rencontrent les difficultés les plus graves pour intégrer le marché du travail. En fait, parmi les personnes les moins qualifiées, le taux de chômage chez les jeunes femmes dépasse de 50% le taux de chômage des jeunes hommes, alors que dans le groupe ayant le plus haut niveau d'instruction (13 années ou plus) le fossé est « seulement » de 20% (Weller, 2006).

28. Dans un environnement qui exige de plus en plus un diplôme secondaire comme condition nécessaire, mais non suffisante, pour obtenir un bon emploi ou même juste *un* emploi, que peut-on attendre des programmes d'apprentissage axés sur une formation professionnelle spécifique et un accès immédiat au marché du travail ? Très souvent les effets limités des programmes *ad hoc* de formation ont été mis en doute et il faut insister sur la nécessité de projets ciblant les populations les plus défavorisées –comme les jeunes– pour dépasser l'assistance pur et simple et trouver un lien avec les politiques intégrées de développement et d'intégration sociale (CINTERFOR, 1998 ; Jacinto, 1999 ; Gallart, 2000).

29. L'objectif de ce document est de résumer les tendances en Amérique latine en matière de politiques et de programmes récents visant à accroître les chances d'emploi (et les bonnes) des jeunes défavorisés. Il passe aussi en revue les approches prises par ces programmes en matière de financement, d'organisation et d'apprentissage, qu'elles soient ou non liées au système traditionnel d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP) ; il décrit les voies prometteuses visant à mieux relier les politiques sociales, éducatives et de formation, ainsi que les stratégies de décentralisation et les partenariats entre le public et le privé qui semblent être plus efficaces.

30. D'une façon générale, de nombreuses innovations ont révélé des stratégies intéressantes pour améliorer la situation complexe de la jeunesse défavorisée et diminuer les inégalités auxquelles elle est confrontée. Mais ce problème touche une situation d'iniquité et de sous-développement dans la région qui limite les résultats que l'on peut attendre de ces stratégies.

4. APPROCHES FINANCIERES ET REGLEMENTAIRES

31. Les transformations structurelles et les problèmes de l'emploi impactent négativement sur les chances qu'ont les jeunes d'intégrer le marché du travail. Dans ce contexte, de nombreuses mesures ont été prises en faveur des programmes de formation professionnelle, dont un grand nombre est destiné aux jeunes qui ont été incapables de terminer le cycle de l'enseignement secondaire, et même le primaire.

32. En Amérique latine, il existe, aujourd'hui, trois systèmes prédominants en matière de financement et d'organisation de la formation des jeunes défavorisés : tous ces systèmes fonctionnent selon un partenariat public/privé :

a) La formation professionnelle basée sur les institutions traditionnelles nationales de ETEP, gérées par des instances tripartites (syndicats, employeurs, gouvernements) ou par des institutions publiques dépendant des ministères de l'Education ;

b) D'autres types de formation basés sur des programmes *ad hoc* qui délèguent la formation à différents acteurs institutionnels, dont beaucoup sont des organisations privées à but non lucratif (appelés Organisations de la société civile –OSC), ou des instituts privés de formation. Ces nouvelles formes d'offre institutionnelle comporte :

b.1) Des programmes qui adoptent le modèle compétitif de « marché ouvert », par le biais d'un appel d'offres en vue de la sélection des institutions et cours de formation.

b.2) Des programmes accordant des subventions aux organisations qui travaillent avec des groupes défavorisés.

33. Cependant, à la fois dans l'offre classique d'éducation et de formation professionnelle, tout comme dans les nouveaux systèmes, on observe des tendances similaires, telles que la mise en place d'accords public/privé et une décentralisation favorisant la gouvernance aux niveaux local et régional. Dans les paragraphes suivants, nous analyserons en détail ces différents types de formation professionnelle pour les jeunes chômeurs, en particulier ceux qui sont issus de milieux défavorisés et dont le niveau d'instruction est médiocre.

4.1. L'offre traditionnelle de formation professionnelle et les mesures destinées aux jeunes défavorisés

34. En Amérique latine, l'offre de formation professionnelle est, depuis les années 50, sous la responsabilité des instances tripartites des Instituts de formation professionnelle (IFP) ou des institutions de formation dépendant du MdE.

35. Ce qui fait l'originalité de l'offre de formation professionnelle en Amérique latine, c'est le rôle pertinent joué par les entreprises dans l'élaboration du système. Les associations d'entreprises les plus actives au sein des instances tripartites sont : Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), Servicio Nacional de Aprendizaje Rural (SENAR), Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) Servicio de Aprendizaje del Transporte (SENAT) au Brésil ; Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombie ; et Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) au Costa Rica.

36. Les contributions para fiscales constituent le mécanisme qui a donné naissance au modèle latino américain d'institutions de formation professionnelle. Ces prélèvements sont perçus à l'intention exclusive de la formation professionnelle et ils représentent presque toujours un pourcentage de l'ensemble des salaires des travailleursⁱⁱⁱ. La plupart des ces institutions fonctionnent sous l'égide du ministère du Travail, piloté par un comité directeur composé de représentants du secteur public, des entreprises privées et des syndicats. Dans le cas du Brésil, les employeurs gèrent les ressources et dirigent également les IFP par le biais de la Fédération nationale des associations des employeurs d'un secteur défini. Dans d'autres cas, on

trouve des institutions privées et à but non lucratif, gérées directement par les chambres des métiers au niveau national ou selon le secteur d'activités (par exemple : Fundacion nacional para la Formacion y Capacitacion Laboral (INFOCAL), en Bolivie) ou par les entrepreneurs eux-mêmes qui sont aussi responsables de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes de formation (par exemple : Servicio Nacional de Adiestramiento en el Trabajo Industrial (SENATI), au Pérou). Dans d'autres cas encore, comme au Mexique, le système de formation est dominé par une institution publique d'enseignement professionnel (Colegio Nacional de Educacion Profesional Técnica [CONALEP]) qui possède ses propres locaux et dirige ses propres programmes sous l'autorité du secrétariat d'Etat à l'Education. Bien que la principale source de revenus de CONALEP vienne du budget national, il vend aussi ses services de formation au secteur privé et au MdT. L'Argentine et l'Uruguay gèrent des institutions publiques d'enseignement technique et professionnel (Instituto Nacional de Educacion Tecnologica [INET] et Universidad del Trabajo [UTU], respectivement) (Galhardi, 2002).

37. Les programmes connus sous le nom d' 'Apprentissage' ont constitué la première politique publique de formation et d'emploi ciblant spécifiquement les jeunes (Casanova, 2004)^{iv}. Les groupes qui avaient accès à un grand nombre de ces formations n'étaient toutefois pas les plus défavorisés, en règle générale, mais des étudiants, du moins en principe, qui avaient les profils de compétences requis dans le secteur formel de l'économie. En ce qui concerne la formation dans des centres, ce n'est qu'au début des années 70 que des programmes ciblant le secteur informel ont commencé à être mis en œuvre, par exemple le SENA en Colombie, le *Programa de Educacion para el Trabajo* (POCET) au Honduras et les *Talleres Publicos de Capacitacion/Produccion* (INA au Costa Rica). Financées et entretenues par des fonds publics et avec des instructeurs travaillant en tant que fonctionnaires, ces institutions mettent en œuvre une expertise précieuse et fournissent à une main d'œuvre disposant de faibles ressources une formation professionnelle, des conseils et aussi, parfois, des prêts pour démarrer des micro entreprises (Gallart, 2004). De la même manière, certaines institutions autorisent l'usage de leurs équipements aux travailleurs indépendants. Dans ce cas, les emplois du temps font preuve de flexibilité et les programmes de formation s'adaptent aux besoins des apprenants. Ces centres de formation entretiennent très souvent des liens étroits avec des associations communautaires et diverses ONG qui offrent localement des services semblables. Au sein de la population qui participe à ces projets, les jeunes reçoivent une formation pour commencer à travailler dans des emplois précis, (en général, dans des métiers traditionnels) en tant que travailleurs indépendants, ou, dans certains cas, en tant qu'entrepreneurs. Et dans le cas des jeunes, comme nous le verrons plus tard, le manque d'expérience professionnelle affaiblit leur capacités à devenir des micro entrepreneurs.

38. Depuis les années 90, on assiste à une diversification des prestataires de formation pour répondre aux nouvelles demandes économiques et aux exigences du marché du travail. La croissance du secteur informel a généré de nouveaux défis pour les institutions de formation existantes qui avaient plutôt pour vocation de fournir aux employés une formation initiale sur leurs lieux de travail, afin qu'ils développent les compétences requises dans les emplois manufacturés traditionnels. Les nouvelles exigences du secteur productif et les besoins à caractère social des individus ont réorienté les politiques de formation nationales. Par le truchement du MdT, les gouvernements ont placé la formation professionnelle sous l'égide des plans d'action nationaux pour l'emploi. Des mesures ont été prises depuis le début des années 90 pour réduire le chômage des jeunes et d'autres groupes sociaux en risque. Malgré l'existence d'un mode de financement public traditionnel, grâce aux systèmes d'éducation technique et professionnelle, on a vu naître de nouvelles formes de financement. Par exemple, on peut citer les dégrèvements d'impôts : un impôt est perçu sur toutes les entreprises, puis reversé à celles qui satisfont aux critères de formation ; et d'autres schémas existent selon lesquels les entreprises peuvent réduire ou supprimer les impôts sur les salaires et autres taxes, dans la mesure où elles proposent une formation acceptable (Galhardi, 2002).

39. Dans ce contexte, certains programmes impliquent les entreprises qui fournissent des stages aux jeunes, en échange d'un crédit d'impôts, comme on le fait au Chili, en Colombie et au Brésil. L'une de ces initiatives dont le but était d'accorder directement des primes d'encouragement aux entreprises est maintenant renommée au Brésil : le *Programme d'encouragement au premier emploi* qui propose R\$1500 pour chaque emploi créé en faveur des chômeurs âgés de 16 à 24 ans à la recherche d'un premier emploi dans le secteur formel. Ce qui fait la différence avec d'autres programmes d'apprentissage plus traditionnel, c'est qu'il cible des jeunes de familles à faibles revenus et d'un niveau d'instruction médiocre ; on attache

une attention particulière au genre, à l'origine ethnique et aux besoins spécifiques. On assiste, par ailleurs, à des tentatives de rétablissement du système traditionnel d'apprentissage. Par exemple, la Colombie a décidé, en 2003, que les entreprises qui ne fourniraient pas le minimum requis de temps d'apprentissage seraient pénalisées. Des statistiques révèlent que de nombreuses entreprises préfèrent payer l'amende plutôt que de recruter des stagiaires (Finnegan, 2006).

40. D'autres stratégies de financement sont mises en oeuvre, en particulier dans le cadre du MdT ou du MdE dans certains cas: elles impliquent le rôle des prestataires privés ou publics dans le soutien qu'elles apportent à la formation initiale et continue. Les sommes inscrites au budget de l'Etat et les fonds destinés aux jeunes défavorisés constituent, pour la formation professionnelle, des sources additionnelles de financement public (Galhardi, 2002). Certains pays, comme le Brésil ou l'Uruguay, ont créé un fonds spécial pour ces initiatives, géré de façon tripartite. On a aussi recours à des financements internationaux.

41. On discutera, dans la section suivante, du type de programmes élaborés correspondant à ces initiatives. Dans les pays où les systèmes traditionnels de formation professionnelle sont solides, ces centres de formation professionnelle, dépendant des Institutions de formation professionnelle ont activement participé à l'élaboration de nouveaux programmes. C'est le cas de SENA en Colombie, qui participe depuis quelques années au programme *Jeunesse en action* et de SENAI, ainsi que de SENAC au Brésil qui ont participé au *Plan nacional de Formacion de Trabajadores* (PLANFOR) et plus récemment au programme *Premier emploi*.

4.2. La diversification des acteurs et des modèles de formation

42. Comme nous l'avons dit plus haut, au-delà de ces offres proposés par les institutions traditionnelles, on a assisté, au cours des années 90, à de nombreuses mises en oeuvre de programmes sociaux et de mesures *ad hoc* pour lutter contre la pauvreté, ayant pour vocation d'offrir une formation professionnelle aux jeunes défavorisés qui n'avaient pas normalement accès aux institutions de formation formelle. Un grand nombre de ces programmes étaient conçus par l'Etat et financés en grande partie par des agences de coopération et des banques multilatérales, et étaient mis en oeuvre par beaucoup d'institutions et d'organisations différentes.

43. Nous examinerons les deux modèles prédominants dans ces nouveaux programmes.

4.2.1. Le modèle « piloté par la demande » du marché

44. Le modèle de programme le plus important a été surtout élaboré par le MdT et financé par la BID et, dans certains, par la Banque mondiale (BM). Le modèle « marché ouvert » adopté consiste à « déléguer » par un processus d'appels d'offres, les cours à des institutions en majorité privées (il en existe aussi de publiques).

45. Les institutions ont fourni une formation flexible et orientée vers le marché du travail formel, comprenant des stages en entreprises et elles étaient responsables de la conception des cours ; elles devaient, par ailleurs, trouver des stages en entreprises pour les jeunes (Jacinto, 2002a).

46. Au sein de ce modèle de formation 5, une palette de cours de formation à divers métiers était soustraite à un vaste éventail d'institutions et d'organisations publiques et privées, telles que syndicats, ONG techniques (certaines possédant une longue expérience de terrain et d'autres créées récemment) et de centres de formation privés. Ce système a débuté avec le programme appelé *Chile Joven* et (avec la participation du Bureau international du travail (BIT) qui a aussi apporté son aide aux gouvernements dans la formulation de ce type d'opérations) a été plus tard repris dans l'ensemble de l'Amérique latine : Vénézuéla, Argentine, Paraguay et Pérou du début à la moitié des années 90, puis en Colombie, au Panama et en République dominicaine et récemment en Haïti.

47. Il existe une considérable hétérogénéité entre les pays en ce qui concerne l'organisation et la durabilité de ces opérations. Au Chili, le programme a été exécuté par l'agence nationale de contrôle (Servicio Nacional de Capacitacion y Empleo [SENCE]). Dans ce pays, les agences chargées de la mise en œuvre ne constituaient pas une bureaucratie parallèle. Les expériences conduites en République dominicaine, au Panama et au Pérou sont semblables en ce qu'elles ont créé des services de mise en œuvre au sein des ministères sans passer par les institutions de formation dans les deux premiers cas (Instituto Nacional de Formacion Tecnico Profesional [INFOTEP] en République dominicaine, Instituto Nacional de Formacion Profesional [INAFORP], aujourd'hui Instituto Nacional de Formacion Profesional y Capacitacion para el Desarrollo Humano [INADEH] au Panama^v) 4. En République dominicaine, INFOTEP a été invité à évaluer les propositions de programmes et à les contrôler, ce qui a eu des résultats positifs pour consolider le projet et en assurer la viabilité. Dans le même temps, en Colombie, l'institution de formation – SENA – a été écartée dans les premiers stades de l'élaboration des programmes et un petit groupe de gens triés sur le volet a été constitué au sein du Cabinet du chef de l'Etat. Par la suite, on a transféré ce groupe au SENA au stade final de l'implémentation de la première étape du projet ; il semble que ce choix ait garanti la continuité du projet. Le Paraguay semble être le seul pays à avoir tenté (sans succès) d'élaborer un projet financé par la BID visant à transformer un système de formation professionnelle prenant totalement appui sur un institut national de formation (le Servicio Nacional de Promocion Profesional [SNPP]) (Ibarraran et Rosas, 2006). Au Brésil, le *Planfor* a permis la participation des institutions traditionnelles de formation professionnelle (SENAI, SENAC, SENAR) aux appels d'offres pour des cours de formation (Leite, 2004).

48. Les institutions de formation étaient également chargées d'organiser les stages en entreprise (au Mexique, les conditions de la formation interne comportent, automatiquement, des stages en entreprise, tandis qu'au Paraguay, les stages en entreprise ne sont obligatoires que pour quelques uns). Tous les participants à ces programmes perçoivent une petite rétribution. Une des caractéristiques majeures de ces programmes était constituée par la prime payée au centre de formation pour chaque stage trouvé.

49. On constate d'importantes différences dans la dimension de ces programmes, selon le pays et le moment : la première cohorte a été conçue comme un programme à grande échelle. Au Chili, on comptait former plus de 100 000 personnes, alors qu'en Argentine, la première phase en a formé plus de 100 000, et la seconde, restée à l'état de projet, visait à en former 180 000. A l'exception du Mexique, toutefois, les autres programmes sont relativement modestes : au Pérou, environ 4 000 personnes sont formées chaque année, au Panamá, moins de 4 000 ont été formés depuis 2003, en Uruguay, c'est une cohorte d'environ 1 500 par an, et en République dominicaine, 27 000 ont été formés en quatre ans. Ceci montre que ces programmes n'ont pas l'ambition de résoudre le problème général du chômage, mais qu'ils constituent plutôt un outil visant à améliorer les résultats du marché du travail pour un groupe spécifique (Ibarraran et Rosas, 2006).

50. Ces programmes sont des exemples de formation courte « piloté par la demande », qui incluent des phases de « formation sur le tas », grâce à des stages en entreprise (De Moura Castro y Verdisco, 2002). Dans certains cas, ces programmes ont atteint de bons résultats en termes d'intégration au marché du travail, légèrement supérieurs à ceux de la formation professionnelle traditionnelle, parce que les cours proposés ciblaient davantage les opportunités concrètes d'intégration au marché du travail. Il est apparu, toutefois, que leur impact était étroitement lié à la bonne santé générale du marché du travail et à la dimension et à la conception de chaque programme. En Argentine, par exemple, un vaste programme a été mis en œuvre pendant une période d'augmentation considérable du taux de chômage. En conséquence, ses effets sur l'intégration de ces jeunes au marché du travail ont été quasiment nuls (Devia, 2003) ; en Uruguay au contraire, où les programmes opéraient à une échelle beaucoup plus réduite et avec des projets adaptés aux différents sous-groupes de jeunes, les résultats ont été, en comparaison, satisfaisants pour les participants (Lasida, 2004). Hélas, le système d'éducation formelle a refusé de valider leurs diplômes et leurs compétences.

51. Les études d'impact démontrent que certains de ces programmes ont amélioré l'intégration sociale en permettant à une proportion importante des stagiaires d'avoir accès à un emploi et pour un petit nombre d'entre eux d'obtenir un emploi dans le secteur formel, au lieu de rester dans le secteur informel, au moins dans un premier temps (cf justification des données). Les recherches révèlent aussi que les jeunes formés

retirent une plus grande satisfaction de ces programmes de formation; grâce à ces programmes, ils acquièrent des compétences et gagnent en assurance. De plus, le suivi des diplômés prouve que beaucoup retournent à une éducation formelle après la fin de cette formation (Pieck, 2001 ; Gajardo et Milos, 2000).

52. Mais ces programmes, de façon générale, ne contribuent que peu au rayonnement de ces institutions de formation. Beaucoup de centres de formation ayant participé à ces programmes courts ont fait preuve d'une plus grande flexibilité que les institutions traditionnelles, mais ils n'ont pas réussi à relever le défi de la durabilité^{vi}. Le projet d'élaborer un modèle qui soit une solution alternative aux institutions traditionnelles, capable de surmonter la bureaucratie et d'éviter la répétition des cours de formation sans lien avec les exigences réelles du monde du travail, semble n'avoir pas encouragé les apprentissages au niveau institutionnel (De Moura Castro et Verdisco, 2002). L'offre de formation professionnelle rencontre encore les problèmes suivants : comment créer des conditions pouvant favoriser l'expérimentation, créer des équipes techniques stables et une pérennité institutionnelle, comment en même temps créer des liens avec le marché du travail et atteindre des résultats acceptables, une fois la formation terminée (Jacinto et Bessega, 2001 ; Lasida et Berrutti, 2002). Lorsqu'ils « marchent », l'originalité des ces programmes ciblant l'emploi dans des métiers du système formel réside dans le fait qu'ils permettent l'accès à des emplois décents, auxquels ces jeunes défavorisés n'auraient jamais pu prétendre.

53. La formule d'appels d'offres pour des cours ciblant spécifiquement les besoins des jeunes chômeurs continue à servir de modèle dans des pays comme le Chili, la Colombie, le Pérou et l'Uruguay.

54. A ce jour, comme dans les années 90, les agences multilatérales sont aussi impliquées dans le financement de ces programmes, à un niveau moindre, mais qui demeure régional. Tel est le cas de *Entra 21*, cofinancé par le Fonds d'investissement multilatéral (FIM) et des sociétés privées, et coordonné par la Fondation internationale pour la jeunesse (FIJ). En conséquence, avec une pertinence qui varie selon les pays, les financements étrangers influencent toujours la conception et les modalités des programmes.

55. Les institutions traditionnelles de formation professionnelle, telles que SENA, ont tendance à participer aux programmes destinés aux jeunes, en organisant le processus de sélection et le suivi des cours. Même si elles ne participent pas, comme en Uruguay (où la UTU est responsable de la formation professionnelle formelle), le caractère permanent des programmes flexibles de formation professionnelle ciblant les jeunes défavorisés a permis la consolidation de certaines institutions de formation professionnelle spécialisées dans la formation de groupes vulnérables ; celles-ci ont noué des liens solides avec des sociétés telles que *Projovent* en Uruguay. La longue durée de vie de ce programme (plus de 10 ans), tout comme ses actions en faveur d'un renforcement institutionnel, a consolidé des institutions qui sont, à la fois, flexibles et spécialisées dans la problématique des jeunes défavorisés et de l'insertion professionnelle.

56. D'autres pays qui, au cours des années 90, ont fait le choix de « déléguer » la formation à des institutions privées, sont maintenant axés sur le renforcement des centres publics de formation professionnelle. Ainsi, l'Argentine conduit un programme national, en faveur des personnes aux revenus modestes, qui a tissé des liens avec l'enseignement secondaire technique, ainsi qu'avec les services de formation professionnelle, rattachés aux gouvernements provinciaux, afin de permettre à ses bénéficiaires d'avoir accès à la formation professionnelle.

4.2.2. Le modèle de subvention pour la formation dans le secteur informel

57. Une autre procédure de financement a été élaborée au sein des ministères des Affaires sociales (MAS) ou des secrétariats d'Etat à la Jeunesse et a été souvent alimentée par les agences multilatérales d'aide. Dans ce schéma, les ONG, les fondations, les églises (catholique en particulier), les institutions nationales de formation, les gouvernements locaux etc. reçoivent des subventions de l'Etat afin d'élaborer des programmes de formation. Dans ce cas, la formation cible le secteur informel, l'auto emploi et/ou la création de micro entreprises. Normalement, ces programmes participent à la « lutte contre la pauvreté ».

58. Dans de nombreux cas, ces programmes tendent à développer une approche intégrée de la formation et associent l'apprentissage de compétences techniques à des activités personnelles et culturelles et à des compétences sociales (au sens large, la formation à la citoyenneté par exemple). D'habitude, ces programmes sociaux favorisent des accords entre les différentes organisations publiques, y compris les services de santé, les institutions d'éducation et de formation et les agences privées oeuvrant en faveur du bien-être social, comme les banques qui accordent des micro crédits, les maisons de jeunes etc., afin de subventionner des organisations au service des populations pauvres ; de cette manière, des stratégies plus flexibles peuvent être adoptées qui seront mieux adaptées aux caractéristiques et aux attentes des jeunes eux-mêmes.

59. Toutefois, ces programmes comportent de nombreuses faiblesses. Ils n'accordent que peu d'intérêt à la qualité technique des cours et manquent de clarté en ce qui concerne les résultats attendus en termes d'emploi (Jacinto, 2002). On a trop peu mis l'accent sur les intermédiations vers l'emploi et on a peu orienté les jeunes en matière d'opportunités concrètes d'emploi, même dans le secteur informel. Certains de ces cours sont axés sur le développement des capacités entrepreneuriales en général, sans qu'il y ait de lien avec les compétences en matière de techniques du métier. Dans de nombreux cas, ils n'ont pas pris en compte le fait que les jeunes sélectionnés avaient ou non l'expérience et les qualités personnelles pour diriger leur propre entreprise (Jacinto 2002b). Dans ces « politiques de lutte contre la pauvreté » encourageant la création de micro entreprises, les stratégies sont plutôt orientées vers la création d'une source de revenus pour les pauvres que vers la création de micro entreprises durables dans le secteur formel.

60. Cependant, une partie assez importante de ces programmes sociaux a ciblé les jeunes et encouragé l'auto emploi et la création de micro entreprises en utilisant des stratégies plus spécifiques et plus complexes. Dans ces cas, des mécanismes de sélection, des conseils au cours de formation et après celle-ci ont été ajoutés. Ils fonctionnent aussi à l'aide de micro crédit. Le montant des aides reçues est très hétérogène : au Brésil, les micro crédits accordés par le SEBRAE n'excèdent pas USD5 000. La Fondation Implulsar, en Argentine, propose des prêts aux jeunes pour de petits projets entrepreneuriaux d'un montant qui peut atteindre USD1.650. Au Pérou, les micro crédits atteignent une moyenne de USD500, un montant bien moins élevé que les USD2500 estimés nécessaires par le programme *Entra 21*, parrainé par la BID. Toutefois, ces programmes plus complexes ont souvent été plus exigeants et ont souvent exclu les plus pauvres, car le critère d'attribution exigeait que les postulants aient une entreprise et/ou un diplôme secondaire (Jaramillo, 2004). Cette condition préalable est le résultat d'une constatation selon laquelle un certain niveau de compétences et d'expérience est nécessaire pour permettre aux jeunes de réussir en affaires (c'est-à-dire une expérience du travail salarié, des compétences entrepreneuriales et une idée claire de leur projet) (Lasida, 2004).

5. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

61. Les programmes de formation à l'intention des jeunes défavorisés d'Amérique latine peuvent se diviser en deux catégories principales : ceux qui mettent l'accent sur des opportunités spécifiques du marché du travail, habituellement ceux qui comportent des stages en entreprises et/ou d'autres stratégies liées à la demande ; et les programmes habituellement associés à la « lutte contre la pauvreté » qui s'orientent vers l'auto emploi et la création de petites entreprises. Cependant, certains programmes se concentrent, à la fois, sur l'emploi salarié et sur l'auto emploi, autant que sur d'autres possibilités d'emploi. Comme on l'a dit plus haut, les initiatives basées uniquement sur l'apprentissage sur le tas ne sont pas les plus répandues.

62. La stratégie traditionnelle de l'offre dans les programmes destinés aux groupes défavorisés consiste à offrir des cours techniques et spécifiques dans un programme autonome de courte durée. La plupart des cours se limitent à un contenu professionnel et lié au métier et parfois adapté à un environnement particulier. Les centres de formation sont très hétérogènes. La formation se déroule généralement sur les sites de formation, dans des salles de classe et dans des laboratoires : cela va du centre de formation public ou privé ayant pignon sur rue à de simples emplacements dans les centres communautaires où l'équipement et les laboratoires font souvent défaut.

63. Les formateurs ont souvent un profil très différent selon leur formation et leur origine. On trouve des professeurs de l'enseignement technique qui travaillent dans des institutions classiques de FP, mais aussi des techniciens totalement dépourvus de formation pédagogique. Dans certains cas, ce sont des artisans, sans la moindre formation, qui donnent des cours dans des centres communautaires. La faiblesse principale du professeur ou de l'instructeur technique réside dans son manque de formation pédagogique et/ou leur éloignement des formes modernes de production ou de gestion dans le vrai monde du travail.

64. La formation des professeurs d'enseignement technique est basée sur des connaissances générales et, en conséquence, n'est pas adaptée aux exigences spécifiques que l'enseignement technique et la formation professionnelle requièrent. Cependant, il n'existe, parfois, aucun profil type d'enseignant qui permettrait d'élaborer et d'orienter une vraie formation pédagogique. Dans les pays d'Amérique latine, le Chili, le Costa Rica et le Salvador, on a essayé de mettre en place la formation pédagogique des professeurs de l'enseignement technique, à la fois en formation initiale et en formation continue, grâce à la création d'un réseau associant à la fois, le secteur productif, les syndicats et le système éducatif (Barba et autres, 2007).

5.1. Des innovations dans les approches pédagogiques

65. La mise à niveau des stratégies inclut le système traditionnel de formation et les cours pilotés par la demande qui introduisent des perspectives plus complexes. Aujourd'hui la formation des jeunes défavorisés comporte habituellement l'acquisition de compétences techniques (théoriques et pratiques), sociales et essentielles pour la vie quotidienne et les capacités nécessaires à la recherche d'un emploi.

66. En dehors des approches traditionnelles, de nombreuses innovations pédagogiques ont été introduites et développées au cours de la dernière décennie, compte tenu des transformations du monde du travail et des nouvelles compétences exigées, de ce fait, et de celles de la population ciblée.

67. Dans le volet technique, l'une des plus importantes innovations apparue récemment concerne la mise en œuvre d'une stratégie basée sur les compétences (plutôt que sur le contenu), où l'apprentissage devient un processus permanent qui consiste à développer des compétences personnelles, techniques et dans les domaines de l'organisation et celui de l'entrepreneuriat. On exige d'ordinaire que les instructeurs des institutions de formation et des travailleurs et/ou employés des entreprises participent à des ateliers pour y apprendre à mettre en œuvre cette nouvelle approche.

68. Mais il existe seulement très peu de cours destinés aux jeunes défavorisés qui soient basés sur des normes en matière de métiers, d'évaluation et de certification, établies au plan national, lorsqu'elles existent. L'ONG Hospitalidade au Brésil a mis en place un programme basé sur les normes nationales dans le domaine de l'accueil touristique et des loisirs.

69. L'approche « duale » représente aussi une innovation dans certains cours : les activités d'enseignement/apprentissage alternent avec des activités liées au métier (apprentissage, travaux pratiques), chaque stagiaire ayant un minimum d'heures à effectuer dans les deux volets du programme.

70. En dehors du contenu technique de la formation, on y a aussi inclus d'autres matières, qui sont pertinentes et qui font partie du programme, telles que des modules sur les compétences génériques ou bien utiles à la vie de tous les jours et dans le travail, nomées «compétences transférables».

71. Les jeunes défavorisés, qui débute un programme de formation professionnelle sans avoir terminé le cycle secondaire d'éducation, souvent ne possèdent pas les compétences « transférables » qui peuvent s'appliquer à une variété de situations, non pas seulement parce qu'ils ont abandonné l'école à un certain niveau, mais aussi parce que les établissements qu'ils ont fréquentés n'étaient pas assez bons. Confrontés à une telle situation, beaucoup de programmes de formation professionnelle pour les jeunes commencent à inclure ces compétences de base dans le contenu des programmes. Une fois que l'on a identifié les compétences requises pour un certain métier, on est capable d'élaborer et de développer des stratégies pédagogiques pour les enseigner.

72. De façon générale, de telles expériences sont des innovations qui n'ont pas été effectuées à grande échelle. Une étude conduite par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE) a mis l'accent sur l'analyse de quatre expériences de formation innovantes effectuées en Argentine, au Chili et en Uruguay. L'introduction des compétences *de base* a été faite selon deux angles (Jacinto, 2006b). D'une part, il s'agissait des préalables minimum pour « être formé », si l'on veut que la formation professionnelle puisse fournir plus que la seule capacité à effectuer des tâches manuelles et des connaissances empiriques au potentiel peu transférable. Ce minimum de base manque si le jeune est incapable de décrire des aspects de la vie quotidienne d'une manière ordonnée et qui ait un sens, que ce soit à l'oral ou surtout par écrit, ou si elle ou lui éprouve des difficultés à appliquer des techniques simples pour résoudre des problèmes qui apparaissent en dehors de l'école. D'un autre côté, on s'est posé la question de savoir quelles compétences de base sont non seulement nécessaires pour effectuer un travail particulier, mais aussi plus largement sur le lieu du travail et qui devraient, en conséquence, être enseignées dans le cadre de programmes de formation professionnelle. Quand on a analysé les différentes approches de cette question, on a découvert que, tandis que certaines expériences ont mis l'accent sur le développement de compétences générales de base utiles pour **n'importe quel métier**, en adoptant une approche élargie pour remédier aux lacunes de l'enseignement formel, d'autres expériences visaient à donner une formation afin d'acquérir les compétences nécessaires pour exercer un **métier particulier** ou pour des métiers appartenant à la même sphère d'activités (MilosHurtado, 2003).

73. Beaucoup de programmes ont aussi élaboré des modules sur les « compétences sociales et de la vie quotidienne », qui sont des programmes de 40 à 200 heures, visant à développer chez les stagiaires des compétences en matière d'interaction ou de pratiques et d'attitudes liées au travail, dont les contenus ont même fait l'objet de manuels largement distribués (Cinterfor, 2000 et Kaplum, 1997). Ces formations sont l'objet d'ateliers où l'on enseigne les capacités opératoires, comme par exemple la façon de se comporter lors d'un entretien, quelles stratégies adopter dans la recherche d'un emploi, quelles techniques utiliser lors d'un entretien d'embauche, comment rédiger un CV, et, enfin, comment avoir confiance en soi. Ces modules donnent aussi des informations sur le droit du travail et sur la rentabilité de différentes professions. Ils visent aussi à aider à la construction d'un projet de carrière autonome et à faire un bilan de compétences (Silveira, 2005).

74. Des études qui ont été effectuées sur le suivi des diplômés montrent l'importance de ces modules consacrés à l'acquisition de ces compétences en matière sociale et utiles pour la vie quotidienne. Les jeunes

reconnaissent l'utilité de ces modules. Des études prouvent que, souvent, ces capacités jouent un rôle plus important dans l'accès à l'emploi que les compétences techniques spécifiques (Lasida et Rodriguez, 2006 ; Scarincio, 2001 ; Silveira, 2004 ; Jacinto et autres, 2005).

75. Les programmes de formation visant à favoriser les projets entrepreneuriaux des jeunes comportent, en dehors des modules sur les compétences générales, un module spécial qui, généralement, touche aux trois volets principaux suivants :

- Fournir des compétences entrepreneuriales, qui couvrent parfois aussi des compétences spécifiques en matière de métier,
- Assistance et conseil techniques sur la planification de l'entreprise et la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux ,
- Dans certains cas seulement, mise en place d'un micro crédit pour aider à la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux.

En général, les stratégies visent plus à aider le développement initial des projets qu'à élaborer des politiques permanentes destinées à formaliser les projets.

76. Un exemple récent et intéressant d'un programme qui comporte différents volets et qui a obtenu des résultats significatifs, c'est celui de *Entra 21*. Ce programme apporte son soutien à différents types de formations privées, y compris celles que des ONG développent en matière de formation et de projets en faveur de l'emploi des jeunes dans le domaine des TIC, à l'aide d'un fonds de \$20 millions, cofinancé par la FIJ et le FIM de la BID. Le programme finance des projets d'un montant d'environ \$375 000 et pour une durée qui peut aller jusqu'à 3 ans. Jusqu'en juillet 2005, *Entra 21* a conduit 24 projets dans 16 pays qui ont touché 11 227 jeunes défavorisés. Cela vaut la peine de mentionner certains aspects intéressants de ce programme qui ont trait à son élaboration et son exécution. D'abord, il met l'accent sur les métiers qui utilisent les nouvelles technologies en ayant une approche large de la formation puisqu'elle traite non seulement des capacités techniques, mais aussi des compétences personnelles et utiles pour la vie quotidienne, ainsi que des stages en entreprise. En matière d'élaboration et de mise en œuvre, il met l'accent sur la coopération public/privé, afin de combiner les ressources et de faciliter l'intégration professionnelle après la formation. Ce dernier point constitue ce qui fait la spécificité de ce programme : l'engagement à fournir un stage dès la conception du programme. En conséquence, on a mis en place des mécanismes pour aider les jeunes pendant le processus de transition. Il a pour prétention de ne pas être simplement un énième programme de formation professionnelle, mais un stage en entreprise qui donne aussi une formation. Les résultats de stage pour les jeunes se sont révélés satisfaisants, puisque 40 à 68% des stagiaires ont obtenu un emploi à peine six mois après la fin de la formation.

77. Toutefois, ces programmes montrent, de façon générale et persistante, un point faible, à savoir que les cours sont, souvent, de courte durée, trop spécifiques, et rarement organisés en modules : on aurait pu créer des itinéraires personnalisés et/ou approfondir et améliorer ainsi l'apprentissage.

5.2. Les stages en entreprises inclus dans le programme de formation

78. Un grand nombre de cours basés dans les centres de formation ont introduit des stages sur le lieu de travail. Cette possibilité a d'abord été proposée par les programmes d'apprentissage et a été, par la suite, introduites dans presque tous les « programmes pour la jeunesse dites orientés vers la demande d'emploi » (Lasida, 2004). Malgré le large consensus qui a reconnu l'importance de ces stages, des obstacles ont gêné leur conception et leur mise en œuvre. Une des objections les plus fréquemment avancées est relative au remplacement d'employés salariés par les stagiaires. Une autre objection touche au manque de supervision de la part des centres de formation impliqués (FOSIS, 2002 ; Jacinto, 2006). Cependant, on s'accorde à penser que les stages motivent puissamment les jeunes ; ils leur procurent des compétences pertinentes et les aident même à construire des « passerelles » vers l'emploi, puisque certains d'entre eux se retrouvent

embauchés par ces entreprises (Lasida et Rodriguez, 2006). On a, par ailleurs, conçu du matériel pédagogique pour favoriser l'orientation tel que des curricula comportant des techniques d'identification des besoins des entreprises, des plans de formation et la description du rôle des tuteurs, à la fois à l'intention des professeurs des centres de formation et du personnel des entreprises (Cinterfor, 2003 et Pasman, 2006).

79. Comme les ouvertures de stages en entreprise sont relativement rares, il est difficile d'étendre ces pratiques à des cohortes entières ; c'est pourquoi certains programmes ont prévu des stages dans des ONG ou même dans les institutions publiques.

80. Certains pays (Argentine, Brésil, Colombie, Uruguay et d'autres) ont même élaboré de nouvelles lois et réglementation des stages en entreprises. Sa efficacité est en lien essentiellement de l'adéquation des stratégies reliant le système éducatif et celui de l'emploi et de l'importance donnée aux compétences à développer. En dehors du domaine de la formation, les stages sont perçus comme des subventions déguisées accordées à l'emploi privé.

5.3. Après la formation: mise en place de services pour aider à l'insertion dans l'emploi

81. L'introduction des services de placement des étudiants en entreprise représente une autre innovation récente. Dans les programmes de formation et d'emploi qui introduisent ces services, le jeune reçoit une aide pour une période de six mois à un an après la formation. Il incombe au centre de formation d'assurer la orientation et liens avec l'entreprise pendant ce période.

82. Chacun sait que les jeunes perdent parfois leur emploi faute de connaître les codes, les rôles et les pratiques habituelles de leur lieu de travail : ils sont donc déçus de leur employeur ou déçoivent celui-ci. Lorsqu'il existe un service d'orientation dans le processus d'entrée à un emploi , dans le cas où un jeune perd son emploi, le centre de formation l'aide à trouver un nouvel emploi, s'efforce de découvrir ce qui a motivé le licenciement de l'emploi précédent et tient l'ex-employé au courant de ce qu'il a appris. L'aide du centre de formation peut aussi comporter pour le jeune une formation complémentaire pour développer les compétences, les connaissances et les comportements qui faciliteront sa recherche d'un emploi et l'aideront à le conserver.

83. L'instabilité du marché du travail et la dissémination inégale de l'information font des stratégies de conseil et de médiation mise en œuvre par certains de ces programmes une « passerelle » sans laquelle la plupart des jeunes défavorisés ne pourraient pas avoir accès à un emploi.

84. Pour les jeunes qui décident de se tourner vers l'auto emploi, l'accompagnement pendant le processus de mis en marche apporte un soutien à leur projet, assorti de visites dans des entreprises semblables à celles qu'ils souhaiteraient fonder. Dans ce cas, ils sont guidés par des « conseillers ». Une fois leur projet d'entreprise accepté, ils pourront avoir accès à un crédit couplé avec une assistance technique pendant la durée du prêt afin de guider et consolider la gestion de leur entreprise.

85. Ainsi, que ce soit pour faciliter l'accès à l'emploi ou en tant qu'étape dans la première période des pratiques du métier, l'intermédiation vers l'emploi et l'orientation sont devenus des instruments indispensables dans les programmes de formation. Ce module a été mis en œuvre pour la première fois dans les années 90, dans des programmes comme *Entra 21* en tant que modèle régional et en *Projovent* en Uruguay.

5.4. Liens avec l'éducation formelle ou avec des formes alternatives d'éducation primaire et secondaire

86. En Amérique latine, même si la plupart des jeunes ciblés par les programmes de formation professionnelle n'ont pas terminé le cycle d'éducation secondaire, et dans de nombreux cas n'ont même pas terminé le cycle primaire, rares sont les initiatives qui, dès le début, ont développé des liens avec l'éducation générale ou avec les formes alternatives d'éducation primaire ou secondaire.

87. Cependant, au cours de ces dernières années, des programmes sociaux en faveur de l'emploi ont encouragé des jeunes et des adultes à compléter leur éducation primaire et/ou secondaire par des programmes alternatifs (dans de nombreux cas une scolarisation à temps partiel) visant à répondre de manière plus pertinente à leurs besoins et à leurs intérêts que ne l'ont fait les services traditionnels de l'éducation. Des initiatives de ce type ont pris de l'importance récemment en Argentine, au Brésil et au Chili, ainsi que dans d'autres pays.

88. Parmi ces expériences, c'est au Chili qu'une expérience de ce type a probablement été le plus systématiquement mise en œuvre et évaluée. Une composante du programme *Chile Califica* (voir l'encadré ci-après) consiste en une méthode flexible visant à terminer le cycle d'études primaires ou secondaires. Ce modèle se découpe en modules d'apprentissage et prévoit des activités en classe et des activités d'auto apprentissage. Il fonctionne avec des manuels fournis par le MdE. Le MdE évalue aussi les progrès des élèves et décerne les diplômes. Entre 2002 et 2004, 42 000 personnes ont obtenu un certificat d'enseignement primaire et 74 000 un diplôme d'enseignement secondaire grâce à ce système. L'intérêt de ce programme c'est qu'il offre aux adultes de meilleures chances d'obtenir ces diplômes que ne le permet le système traditionnel (Letelier, 2005). Certaines études ont révélé des résultats positifs chez ces diplômés, surtout les femmes et les jeunes qui obtiennent de meilleurs emplois, assortis de meilleurs salaires.

89. Un programme similaire a vu le jour en 2003 au Mexique. Le programme *Retard zéro dans l'éducation* de l'Instituto Nacional de Educacion de Adultos (INEA) vise à accroître la réinsertion d'une population âgée de 15 à 34 ans et son accès aux diplômes primaires ou secondaires. Au lieu de cibler les jeunes à titre individuel, ils font appel aux communautés, aux organisations et à la société dans son ensemble pour essayer de stimuler leur engagement et leur responsabilité de citoyen, en sollicitant la participation des familles, et des amis proches afin de créer un réseau de soutien.

90. En Argentine, un vaste programme national contre de chômage, appelé au départ *Mas y Mejor Trabajo Plan*, mais appelé maintenant *Seguro de Capacitacion*, offre des transferts conditionnels d'argent aux chômeurs pauvres, sous réserve qu'ils suivent une formation professionnelle ou une éducation formelle au niveau primaire ou secondaire. Les instituts impliqués sont des centres publics de formation ou des centres d'éducation pour la jeunesse et les adultes (cours du soir pour une deuxième chance), dépendant des 24 ministères provinciaux de l'Education. Ce plan fournit ou finance des guides pour les élèves et les professeurs. Il prévoit un enseignement en présentiel (et un tutorat), ainsi que l'auto apprentissage. Depuis 2005, le plan a enregistré 80 212 nouveaux bénéficiaires dont 60% ont intégré le système d'éducation formelle et 40% le programme de FP. Quatre-vingt % de la population inscrite dans ces programmes étaient des femmes.

91. On a récemment accordé à ces programmes une attention toute particulière. Parce qu'ils procurent des solutions flexibles d'obtenir des diplômes d'enseignement primaire et/ou secondaire, ils démontrent l'importance capitale des diplômes d'éducation formelle pour accéder à l'emploi. En conséquence, bien que l'offre de programmes de formation professionnelle représente une tendance lourde en Amérique latine, on peut considérer ces initiatives comme des avancées dans les stratégies d'insertion professionnelle pour les jeunes.

92. Cependant, des relations plus fluides et meilleures entre l'éducation formelle et non formelle, qui permettraient d'ouvrir la voie à un apprentissage tout au long de la vie, restent encore à établir dans le cadre des politiques publiques dans la région. Toutefois, on a fait des efforts pour mettre sur pied un système de diplômes nationaux capable de tisser des liens entre l'enseignement et l'apprentissage formels, non formels et informels.

5.5. La marche de cadres nationaux de certification de compétences

93. De façon générale, les pays d'Amérique latine ont accepté, après une décennie de discussions, d'adopter les fondamentaux conceptuels et méthodologiques du système britannique de certification des compétences (Vargas, 2004). C'est pourquoi, il semble qu'il existe trois principaux groupes de pays : un petit groupe de pays où le système britannique a été développé et dans lesquels on a lancé des opérations importantes, telles que la certification ; un autre groupe où le système a commencé à être mis en œuvre ; et un troisième – le plus répandu – où on en est encore à des expériences préliminaires. Aucun pays de la région ne dispose encore d'un vrai Cadre national de certification ; toutefois, l'approche britannique a été utilisée en matière de formation professionnelle à différents niveaux, par le biais de grandes institutions nationales. En conséquence, la région semble avoir adopté une façon de faire peu orthodoxe, puisqu'elle a mis en œuvre des programmes de formation professionnelle avec l'approche de compétences avant de mettre au point des systèmes nationaux de certification.

94. Selon Vargas (2004), voici la situation des pays dont l'économie est la plus développée :

- Le Mexique a élaboré un système de normes de compétences qui couvre un large éventail des activités existantes (Consejo de Normalizacion de Competencias Laborales [CONOCER]) est en train de créer son propre système de certification.
- Le Chili a aussi atteint le stade de la certification, avec la mise en œuvre de son programme *Chile Califica* . Ce système ne couvre encore que quatre activités industrielles.
- Le Brésil a trouvé un consensus national avec la mise en œuvre d'un programme préliminaire visant à créer un système national.
- L'Argentine promue actuellement un projet, qui s'inspire également du modèle britannique, et qui concerne quatre secteurs de l'industrie.

Encadré *Chile Califica*

Le programme *Chile Califica* a été lancé en juin 2002 conjointement par les ministères chiliens de l'Economie, de l'Education et du Travail et Affaires sociales et financé à 50% par la Banque mondiale. Ce programme a pour mission de contribuer au développement de la production au Chili et d'améliorer les opportunités professionnelles grâce à la création d'un système d'enseignement et de formation tout au long de la vie : l'objectif est de permettre aux travailleurs de remettre à niveau leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes, afin de répondre de manière adaptée aux demandes de l'industrie ; ainsi, l'accès à un système d'équivalences aux différents niveaux d'éducation est possible pour ceux qui n'avaient pas pu achever leur scolarité formelle ; et l'accès à la formation professionnelle de ceux qui ont achevé leur éducation formelle est aussi facilité.

L'une des initiatives principales de ce programme comporte la préparation d'un projet destiné à créer et à mettre en œuvre un Cadre national de certification des compétences (Sistema Nacional de Acreditacion de Competencias Laborales), ainsi que l'amélioration des statuts nationaux de la formation et de l'emploi (Estatuto nacional de Capacitacion y Empleo), projet présenté en mars 2004 par le gouvernement. Une autre initiative importante concerne le Programme qui permet aux jeunes et aux adultes d'avoir accès à un système d'équivalences aux niveaux primaire et secondaire de l'éducation (Programa Especial de Nivelacion Basica y Media para Adultos), destiné à tous les jeunes et les adultes qui ne bénéficient pas d'autres programmes offrant des solutions alternatives pour achever une scolarité primaire et secondaire. Ce programme, géré par le système national de formation professionnelle (SENCE), propose des exemptions d'impôts aux entreprises dont les ouvriers ont choisi de suivre les cours. Ce programme encourage l'offre conjointe de formation professionnelle et des études formelles.

Enfin, par le biais de sa composante d'orientation professionnelle, *Chile Califica* encourage aussi la révision du rôle d'orientation de l'enseignement secondaire, ce qui pourrait permettre aux jeunes et aux adultes de faire

des choix plus appropriés concernant leurs projets de formation professionnelle et d'emploi. Depuis 2003, cette initiative a permis de financer de nombreux projets de formation et d'orientation professionnelles au niveau de l'école secondaire capables de fournir tous renseignements sur le marché du travail. Ces projets débouchent aussi sur des accords et des interactions entre leurs propres personnels et les autres acteurs issus du secteur industriel, gouvernemental, public et privé.

95. Bien qu'on constate que l'utilisation des compétences essentielles – quelles soient génériques ou liées à la problématique de l'emploi – est de plus en plus répandue dans la région, les expériences mentionnées les plus significatives révèlent que le modèle est loin d'être généralisé. En plus des expériences nationales déjà citées, il en existe de spécifiques que l'on peut signaler, à savoir :

- a) *Formujer*, un programme régional de Cinterfor, limité mais novateur, auquel participent l'Argentine, la Bolivie et le Costa Rica, destiné aux femmes vivant dans des zones déshéritées : la formation étant basée sur les compétences utiles pour trouver un emploi et favorisant la préparation d'un projet de carrière ;
- b) Des expériences dans le domaine public et/ou privé concernant différents secteurs, qui mettent l'accent sur une activité spécifique ou sur une branche d'activités, ont inclus des compétences essentielles dans leurs programmes de formation.

96. Un très petit nombre de programmes de formation destinés aux jeunes ont élaboré des curricula basés sur les compétences (*Colombia Joven* ; *Projovent* en Uruguay et *Chile Califica* déjà cité). Cependant, même dans ces cas, la certification et la validation des compétences non formelles et informelles n'en sont qu'à leur début.

6. LES STRATEGIES EN MATIERE DE POLITIQUES: ETABLIR DES LIENS, DECENTRALISER ET NOUER DES PARTENARIATS

97. La décentralisation et les partenariats public/privé représentent de plus en plus dans la région le modèle général en matière de politiques publiques de formation. Il apparaît difficile de définir quels types d'agences et d'administrations sont les mieux placés pour concevoir et gérer les programmes et à quel niveau d'intervention.

98. Dans le sillage du mouvement des années 90, la plupart des programmes nationaux ont adopté un modèle de gestion décentralisée en s'appuyant sur les autorités provinciales et municipales ; la portée et les modèles de mise en œuvre varient d'un pays à l'autre. Mais le gouvernement central du pays conserve la haute main dans la conception et le financement des activités.

99. De nombreux instituts de formation professionnelle ont adopté une stratégie de décentralisation qui est étroitement liée à l'arrivée de nouveaux prestataires de formation, à l'utilisation de nouveaux mécanismes de financement et à la participation de partenaires sociaux dans la gestion locale/sectorielle des programmes de formation. L'INA au Costa Rica, le SENA en Colombie et l'Instituto Técnicos de Capacitación y Productividad (INTECAP) au Guatemala, entre autres ont transmis leurs responsabilités administratives et opérationnelles à leurs bureaux régionaux. Au Brésil également, le SENAI, le SENAC et le SENAR ont fait de même (Galhardi, 2002).

100. La décentralisation en faveur des administrations provinciale et municipale s'applique aussi aux programmes mis en œuvre par le MAS et les instituts nationaux pour la jeunesse. La plupart des programmes sont mis en œuvre par des organisations de la société civile (OSC) de différents types : Eglise catholique, organisations à but non lucratif, centres communautaires et ONG travaillant à la promotion sociale ; certaines d'entre elles ont atteint ce qu'on appelle le « second niveau », à savoir qu'elles délèguent la mise en œuvre à de plus petites ONG, pour se concentrer sur la conception et la coordination. Un bon exemple est celui de la Fondation SES en Argentine, qui a mis en œuvre un programme de formation pour les jeunes dans 15 villes différentes.

101. Les activités conduites par les fondations liées aux entreprises sont de plus en plus à l'œuvre grâce à une prise de conscience sociale et collective forte. Un exemple est le programme brésilien élaboré par le Instituto Hospitalidade^{vii}.

102. Ces exemples, ainsi que ceux mentionnés précédemment, montrent le rôle de chaque acteur dans ces alliances. L'Etat est habituellement un acteur clé, non seulement pour le financement, mais aussi pour la conception et la coordination des programmes, alignés sur des politiques d'équité et sur la lutte contre la pauvreté. Les entreprises apportent de la cohérence en mettant en adéquation la formation et les besoins fonctionnels du monde du travail. C'est aussi le secteur qui fournit des postes pour les stages en entreprise. Les institutions de formation fournissent un enseignement technique qui permet de travailler avec les groupes défavorisés : des outils méthodologiques sur « l'éducation sociale » semblent essentiels, surtout quand on cible les jeunes.

103. Cependant, c'est au niveau local que ces actions sont, en fin de compte, mises en œuvre et il est donc indispensable de mettre en place des réseaux locaux entre les institutions qui s'occupent de formation, les entreprises et les ONG et les autres institutions, telles que les services sanitaires (Jacinto, 2002c).

104. Certaines de ces initiatives ont donné naissance à des partenariats intéressants entre les autorités locales, les institutions de formation professionnelle et d'enseignement général, ainsi qu'avec les employeurs pour encourager la conception et la mise en œuvre de programmes destinés aux jeunes chômeurs. Ces expériences

révèlent aussi des liens intéressants entre les investissements publics, ceux des employeurs, des institutions éducatives et/ou les centres de formation. Des exemples : Medellin en Colombie, Rosario en Argentine et Montevideo en Uruguay.

105. Parmi ces expériences, on trouve celle de Corporacion Paisajoven à Medellin, qui est une alliance entre Conserjeria Presidencial à Medellin, le gouvernement local et la GTZ (Coopération technique allemande), qui a commencé en 1996. Cette alliance a créé un observatoire local du marché du travail et des initiatives en faveur de la formation des formateurs. Elle a mis en œuvre des actions dans une perspective interinstitutionnelle afin d'améliorer les capacités des formateurs en matière de gestion et de collecte de fonds. Cette action comporte trois volets:

- 1) Création de liens avec les organisations de jeunes;
- 2) Collaboration dans la conception de modèles pédagogiques;
- 3) Stratégies conjointes pour améliorer les relations avec les entreprises.

Ce projet, d'une durée de 5 ans, a permis de créer un réseau d'ONG qui a réussi à renforcer les possibilités de formation des jeunes défavorisés. Une fois le Paisajoven achevé, le réseau a continué à travailler à la mise en œuvre du programme Colombia Joven. Entre 2002 et 2005, il s'est chargé du projet *Entra 21* (cf description au § 76), et a formé des jeunes et les a aidés à s'intégrer au marché du travail. Depuis 2005, grâce au modèle d'intervention consolidée, le réseau a pu élaborer le programme *Jeunes avec un avenir*, mis en place par la mairie de Medellin. La pérennité de ce réseau sur une période de plus de 10 ans semble être le résultat d'une alliance réussie entre la coopération internationale, les gouvernements national et local et le réseau d'ONG travaillant sur le terrain.

106. Dans d'autres cas, des projets interinstitutionnels sont mis en œuvre au plan local pour favoriser les réseaux entre éducation, formation professionnelle et travail. Par exemple, le programme *Chile Califica* a encouragé la mise en réseau de l'enseignement technique avec les secteurs clés de la production régionale, grâce à un financement par appels d'offres pour des projets réunissant enseignement technique et formation professionnelle. Compte tenu des différences interrégionales, ces réseaux sont devenus le point focal des institutions éducatives, des entreprises et des travailleurs. Depuis son lancement en 1997, le programme a financé 37 projets.

107. Toutefois, dans la plupart des cas, les efforts visant à instituer des relations durables entre les institutions de formation, les employeurs, et les autres acteurs au niveau local sont insuffisants ; en conséquence, on a plutôt affaire à des expériences isolées, plutôt qu'à des réseaux possédant une vision stratégique commune de développement local.

108. Les expériences les plus réussies et les plus durables sont celles qui mettent l'accent sur les possibilités endogènes des ressources locales et sur la dynamique des acteurs locaux au niveau économique et social (Tapia, 2005). Chaque processus varie selon les ressources locales et les conditions historiques, sociales, démographiques et de production. En résumé, la création de réseaux pour l'insertion des jeunes en coopération avec les autorités municipales et même les gouvernements nationaux, est un processus en marche dont les expériences innovantes et les bonnes pratiques- même si elles se heurtent à des obstacles – mériteraient d'être évaluées afin d'en tirer des enseignements

6.1. Stratégies utilisées pour définir les opportunités d'emploi pour les jeunes défavorisés

109. Comme on l'a dit plus haut, les stratégies mises en place par les programmes ciblant les jeunes défavorisés ont eu pour objectif de leur procurer des emplois, à la fois sur le marché formel et informel de l'emploi.

110. Le modèle *Joven* a mis l'accent sur la formation à des emplois semi qualifiés sur le marché formel, pour des métiers divers dans les services, comme les petites entreprises, les supermarchés, les chaînes de restauration rapide et les postes subalternes dans l'administration et la logistique. Dans une moindre mesure, ce programme s'est intéressé aux marchés de la construction et de l'industrie. D'autres programmes, comme *Entra 21*, se sont concentrés sur les compétences dans les TIC.

111. Une récente étude (Velilla, 2005) a mis l'accent sur les différentes stratégies du processus d'analyse du marché de l'emploi, mis en œuvre par ces programmes pour concevoir le contenu des cours. Les principales stratégies décrites sont les suivantes :

- Une enquête ouverte au sein des entreprises pour évaluer leurs besoins en ressources humaines par des questionnaires et des entretiens.
- Une revue des analyses déjà effectuées en matière de prospective pour détecter les secteurs présentant un potentiel de production qui pourrait nécessiter une formation spéciale et/ou améliorée.
- Des contacts directs avec les entreprises pour adapter la conception de la formation aux profils requis par les différents secteurs de production.
- La création de comités d'experts grâce à des entretiens approfondis et entretiens en groupe.
- Utilisation des répertoires des profils des compétences déjà disponibles.

112. L'étude a souligné une importante faiblesse dans la mise en œuvre de ces méthodologies : le manque d'expertise – de la part du personnel et des autres personnes concernées– dans l'analyse des marchés du travail. La qualité des informations récoltées est en rapport direct avec les sources consultées ; la limitation en temps et en ressources est une autre faiblesse de ces procédures. Une des faiblesses principales réside dans le fait que pour participer dans le processus d'appels d'offres, chaque institution doit élaborer ses propres curricula et ses propres profils. Enfin et surtout, l'analyse des besoins en formation est généralement conduite en mettant l'accent sur des métiers précis, au lieu d'une catégorie de métiers. Seule une politique d'une plus grande portée, ciblant les profils de compétences pour les principales catégories de métiers pourrait combler ces manques.

113. A cet égard, les stratégies d'approche des entreprises se sont considérablement sur le plan institutionnel, la plus prometteuse semblant être une coopération étroite entre les centres de formation et les entreprises. Dans certains cas, la coopération est même allée jusqu'à une conception conjointe des profils professionnels et de formation. Bien sûr, des actions visant à la mise en place d'un Cadre national de Qualifications et Compétences national de qualifications stimulent et renforcent l'élaboration de programmes de formation plus pertinents.

114. Comme on l'a dit plus haut, les programmes qui favorisent la création de micro entreprises et/ou d'auto emplois jouent aussi un rôle pertinent dans les stratégies de lutte contre le chômage. Cependant, il y a des nombreux prés requis pour développer des projets durables d'entreprises. Les ingrédients essentiels du succès d'une micro entreprise résident dans les compétences personnelles adéquates du candidat, ses motivations, ses compétences techniques, le soutien qu'il peut recevoir, ainsi que l'état du marché du travail.

115. Si l'on veut favoriser des expériences d'auto emploi et/ou la création de micro entreprises par les jeunes issus de milieux socio culturels défavorisés, il convient d'assurer un suivi important comprenant les mesures suivantes : une aide dans le choix des créneaux viables en matière de produits ou de services ; une formation en gestion, en commercialisation, et aux compétences nécessaires pour exercer cette activité ; l'accès au crédit et à une assistance technique ainsi que des conseils sur une durée assez longue, sans oublier le soutien psycho social (Ruetalo, Lasida et Berutti, 1998). Un autre facteur clé consiste à lier ces efforts à l'aide apportée aux micro entreprises pour leur permette d'intégrer le secteur formel. Il est tout aussi important pour ces programmes de ne pas fonctionner en autarcie, mais de se rattacher à des politiques de développement socio économique.

116. En résumé, on s'accorde à penser que la promotion des micro entreprises n'a pas de valeur universelle pour résoudre le problème du chômage des jeunes. D'aucuns pensent que ces programmes devraient être traités comme des programmes limités dans le temps, dans lesquels les conseils, la formation et le soutien

financier sont indispensables. D'autres soulignent que les jeunes sont plus motivés aujourd'hui pour créer leurs propres emplois dans un environnement plus créatif et indépendant, comme les arts et/ou les nouvelles technologies. Toutefois, il est certain que les chances pour ces projets de réussir sont étroitement liées aux ressources, aux compétences et aux liens sociaux dont ils disposent.

117. En ce qui concerne les effets de ces programmes qui ont favorisé la création de micro entreprises et l'accès à l'auto emploi, on constate que ces effets sont médiocres si l'on tient compte du petit pourcentage d'entreprises qui dépassent le cap de la première année. On ne trouve de bons résultats que dans les programmes plus intégrés (cf chapitre 6.2), mais ceux qui associent tous les aspects (c'est-à-dire la formation, les conseils et les crédits) ont tendance à exclure les jeunes issus des milieux les plus défavorisés (Jaramillo, 2004).

6.2. Quelques preuves établies à partir de l'évaluation

118. Dans le contexte dans lequel ces programmes se déroulent, il n'est pas facile de mesurer leur portée et leur efficacité : sont-ils vraiment efficaces et adéquats pour améliorer les chances des jeunes ?

119. Quand on sait que le contexte social, économique et politique n'est pas favorable et que la raison des inégalités est structurelle, que peut-on attendre de leur impact ? Dans l'évaluation, il est difficile d'isoler et de mesurer l'influence des facteurs contextuels. Ce sont souvent des conditions externes, telles que le faible niveau de vie et le taux de chômage élevé des familles qui rendent difficile, voire impossible, la réussite scolaire, puis professionnelle, des jeunes.

120. Les bénéfices économiques attribués à l'apprentissage, par exemple, sont moindres quand il faut choisir entre une éducation à temps plein, technique ou générale, plutôt que quand il s'agit d'une participation à plein temps au marché du travail, où alternent une période de travail, une période de chômage et des programmes portant sur le marché du travail. (Ryan, 1999).

121. On dispose de peu de preuves portant sur les résultats et l'impact. Les rares politiques publiques à avoir été rigoureusement étudiées et évaluées sont les programmes de formation professionnelle des jeunes des années 90 et, plus récemment, les programmes régionaux comme *Entra 21* et des programmes nationaux. Les indicateurs habituels des études de suivi sont pour les participants : un meilleur taux d'emploi, de meilleurs salaires, et une amélioration de la qualité des emplois.

122. Quelques programmes pour la jeunesse ont aussi été évalués sur le plan de leur impact, en comparant les indicateurs de résultats chez les participants à ceux d'un groupe de jeunes ayant le même profil que les bénéficiaires, mis à part le fait qu'ils n'avaient pas reçu de formation. Ibarra et Rosas (2006) ont analysé les évaluations de l'impact de la formation dans 6 pays (Argentine, Chili, Mexique, Panama, Pérou et République dominicaine), ainsi qu'une évaluation institutionnelle en Colombie et au Paraguay. Ils ont constaté que les effets sur l'emploi variaient de zéro à dix points de pourcentage, des chiffres qui sont, dans l'ensemble, un peu meilleurs que ceux qu'on trouve pour les pays de l'OCDE. L'impact varie selon l'âge, le genre et la région. Selon les emplois, ils ont trouvé un impact positif sur la qualité des emplois qu'obtiennent les stagiaires, mesuré soit en termes d'accès au secteur formel, ou par les avantages retirés. En matière de salaires – où les données sont moins fiables – l'analyse suggère aussi un impact positif. Il convient, cependant, de mettre en perspective ces résultats. Ainsi que l'affirment Ibarra et Rosas « ces programmes sont, au mieux, des solutions partielles à des problèmes complexes ».

123. *Entra 21*, un programme régional récent, qui a fait l'objet d'une évaluation montre que les taux d'emploi des stagiaires se situaient entre 68 et 40%. Les salaires sont au niveau du salaire minimum et la qualité des emplois a tendance à être meilleure que celle des jeunes défavorisés de la région (Lasida et Rodriguez, 2006).

124. Nous ne possédons pas de preuves sur d'autres sujets importants. Par exemple, bien que l'on ait favorisé l'articulation entre la formation et d'autres activités d'éducation non formelle, cela ne représente pas un critère utile dans la sélection ou l'évaluation des projets décentralisés inclus dans les programmes. Bien que tout le monde soit d'accord sur le peu d'impact qu'ont des formations isolées, l'élaboration d'actions intégrées est une tâche complexe, parce qu'elles représentent un défi en matière de structure, d'organisation, de réglementation et de législation, non seulement au plan des politiques publiques, mais aussi dans leur application au niveau local.

125. En matière de coûts, il n'existe pas de preuves solides. On ne dispose que d'une seule étude. A partir de l'impact supposé et du peu d'informations disponibles sur les coûts des programmes des années 90 destinés aux jeunes, (on n'a pas facilement accès aux coûts administratifs), Ibararan et Rosas (2006) fournissent une réponse à la question : les « programmes destinés à la jeunesse » ont-ils réussi ? Lorsqu'on dispose de données précises sur les coûts et les profits (Panama et République dominicaine), on observe un retour sur investissement en un laps de temps relativement court, en moyenne entre 18 et 28 mois (mais beaucoup plus rapidement dans certains cas, par exemple 7 mois pour les femmes au Panama. D'autres analyses font le même constat : au Pérou, les retours sur investissements sont régulièrement positifs, ce qu'un certain nombre d'hypothèses garantissent. Des analyses similaires pour l'Argentine et le Chili montrent les mêmes résultats. Ceci s'explique par le fait que même si les bénéfices sont relativement modestes, il en est de même pour les coûts. On a affaire, en général, à de petits investissements pour améliorer les performance du marché du travail pour un groupe bien précis, et, donc, même une petite amélioration du taux de l'emploi et/ou de la rémunération du travail suffit à recouvrer les coûts.

126. Même si les évaluations de l'impact des programmes encourageant la création de micro entreprises sont rares, deux ont pu être évaluées au Pérou : le *Proyecto de Formacion Impresarial de la Juventud*, mis en œuvre par l'ONG CARE, le *Programa de Calificacion de Jovenes Creadores de Microempresas*, mis en œuvre par le *Colectivo Intergal de Desarrollo* (CID) une ONG (Jaramillo et Parodi , 2003).

127. D'après cette évaluation, ces deux programmes ont eu un impact positif sur les bénéficiaires. Les personnes qui ont bénéficié du programme complet mis en œuvre par CARE – formation, assistance technique en matière de planification de l'entreprise, et 4 réunions de conseil, une fois que leur entreprise était en activité – ont vu leurs chances d'ouvrir leur propre entreprise moins d'un an après la fin du programme augmentées de 30%. La formation isolée s'est révélée inefficace. Pour les bénéficiaires du *Programa de Calificacion de Jovenes Creadores de Microempresas*, les chances de conserver leur entreprise pendant plus d'un an après la fin du programme ont augmentées de plus de 39%. En outre, une analyse *ex post* des revenus des bénéficiaires et de ceux du groupe témoin montre que les programmes avaient aussi aidé les bénéficiaires à accroître leurs revenus. Les deux facteurs clés associés aux bons résultats semblent être une sélection sérieuse des bénéficiaires et une approche intégrée. Toutefois, cela ne rend compte que des premiers résultats des programmes récemment mis en oeuvre et seule une évaluation sur le long terme pourra permettre une meilleure évaluation de l'impact (Jaramillo et Parodi, 2003).

7. CONCLUSION

128. Favoriser l'emploi et l'insertion sociale des jeunes défavorisés est un grand défi pour l'Amérique latine dans un contexte d'inégalités croissantes. Les programmes mis en œuvre avec difficulté ont fait avancer les choses en proposant des formes alternatives d'éducation, de formation et d'orientation sociale et professionnelle à des jeunes défavorisés. Certaines stratégies s'efforcent de dépasser la simple vision de la formation professionnelle traditionnelle, en créant de meilleurs liens avec l'éducation formelle, en favorisant une meilleure intégration au marché du travail et une répartition plus équitable des opportunités d'emploi.

129. Quelles sont les politiques les mieux adaptées pour permettre aux jeunes défavorisés de trouver des emplois et des revenus convenables ? A cette question bien difficile, il n'existe, hélas, pas de réponse simple. Les études conduites sur les meilleures pratiques (Jacinto, 2002 et 2007 ; Gallart, 2000 ; Pieck, 2002 ; Lasida, 2004) apportent des preuves sur ce qui a réussi ou ce qui semble ouvrir de bonnes perspectives.

130. Une approche holistique qui combine la formation et les services sociaux, qui favorise les liens entre l'éducation générale et la formation formelle ou non formelle et qui cible les vraies demandes du monde du travail sur le plan local : voilà une des clés possible pour essayer de résoudre cette question. Beaucoup de programmes ont déjà reconnu l'importance des projets basés sur l'acquisition de compétences.

131. Bien que la définition des politiques susceptibles d'être particulièrement pertinentes pour permettre aux jeunes défavorisés de trouver des emplois convenables et de leur procurer des revenus décents ne soit pas une question simple, certaines pratiques paraissent ouvrir des possibilités :

- Promouvoir des liens plus étroits avec les employeurs du secteur privé afin d'ajouter, dès le stade de l'élaboration du programmes, des stratégies d'insertion professionnelle. Cette coopération peut même aller jusqu'à la définition, en commun, des profils professionnels et des cours de formation. Bien sûr, les actions visant à établir un Système National de Qualifications et Compétences favorisent et renforcent les programmes participatifs les plus pertinents.
- Combiner la formation technique et les compétences sociales et personnelles.
- Former dans les activités innovantes, telles que les TIC ou les activités créatrices, artistiques et ludiques au niveau local.
- Considérer l'apprentissage sur le tas (stages/placement en entreprise), est une partie intégrante de la formation.
- Assurer aux jeunes l'accès aux services d'orientation pour l'insertion professionnelle, que cela soit au niveau de l'auto emploi ou dans le cadre d'une formation classique.
- Guider les jeunes pour favoriser leur insertion dans le marché du travail, grâce à des stages en entreprise et autres « passerelles » vers des emplois corrects.
- Des activités de conseil en faveur des petits entrepreneurs autonomes et inexpérimentés, pour qu'ils puissent avoir accès au crédit et ce, dans les premières temps de leur activité professionnelle.
- Créer et renforcer les passerelles entre (et à l'intérieur) les différents modes éducatifs et les différents environnements d'apprentissage (éducation formelle, formation professionnelle, lieux de travail) pour améliorer la valeur et l'importance sociale de l'éducation et, ainsi, intégrer les jeunes au marché du travail.
- Il serait opportun, pour seulement des groupes de population soigneusement sélectionnés, de favoriser l'auto emploi et la création de petites entreprises: par exemple, on pourrait les aider a avoir accès à des services de financement, à une formation et à une orientation en associant ces actions à des politiques et des mesures plus larges de développement, destinées à faciliter leur accès au secteur formel.
- Adopter des stratégies au niveau local qui relie différents types d'institutions (systèmes éducatifs, entreprises, gouvernements locaux et ONG) dans un plan stratégique de développement économique et social semble être le meilleur niveau de réponse aux besoins sociaux et professionnels des jeunes défavorisés.
- Mettre en œuvre des procédures plus systématiques de suivi et d'évaluation pour définir les meilleures stratégies dans des contextes variés, en tenant compte des différents profils des jeunes défavorisés.

132. Sur cette problématique, beaucoup de questions restent sans réponses en Amérique latine. Comme les études l'ont montré, il faut prendre en compte le fait que ces mesures dépendent étroitement du développement économique et social. Une question demeure : il faut resserrer les liens entre les divers services et programmes éducatifs. Le grand défi qu'il reste à relever, c'est celui de développer et de renforcer les stratégies susceptibles de donner aux jeunes les qualifications nécessaires. L'objectif stratégique serait de mettre en place des systèmes nationaux qui relieraient l'éducation, la formation professionnelle et les divers mécanismes d'apprentissage et d'intégration sociale et déboucheraient sur des emplois convenables.

8. BIBLIOGRAPHIE

ABDALA, E., C. JACINTO et A. SOLLA, (coord.) 2005. *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

ALEXIM, J. C. 2006. *Relaciones de trabajo, empleo y formación profesional*. Montevideo: Cinterfor/ OIT.

BARBA, E. et al. 2007. *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

CASANOVA, F. 2004. *Desarrollo local, tejidos productivos y formación: abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes*. Serie Herramientas para la transformación, N° 22. Montevideo: Cinterfor/OIT.

CINTERFOR. 2003. Programa FORMUJER. *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Serie Formación y género. Montevideo: Cinterfor/OIT.

CINTERFOR/OIT. 1998. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo: CINTERFOR.
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/juventud/>

CINTERFOR-OIT (s/f). *Guía de implementación de pasantías para jóvenes*.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro108/libro108.pdf>

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL). 2003. *Panorama Social de América Latina 2002-2003*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL). 2005. *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2004-2005*.
http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloEconomico/9/LCG2279PE/LCG2279_e_RE.pdf

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL). 2006. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.

DE MOURA CASTRO, C. et A. VERDISCO. 2002. "Formación de jóvenes desempleados en América Latina". DE MOURA CASTRO, C.; SCHAACK, K.; TIPPELT, R., (Eds.). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, pp. 179-216.

DEVIA, S. 2003. *¿Éxito o fracaso de las políticas públicas de capacitación laboral a jóvenes? Evaluación del programa testigo "Proyecto Joven" de Argentina (1993-2000)*. Buenos Aires: UBA.

DUARTE QUAPPER, C. y R. FIGUEROA VALENZUELA. 2005. *Estudio buenas prácticas en orientación vocacional, laboral e intermediación laboral con jóvenes, Chilecalifica*. Santiago de Chile: GTZ - InterJoven

ENTRA 21, 2005. *Informe de gestión*. Mimeo. <http://www.iyfnet.org>.

FILMUS, D. 2001. "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más suficiente". BRASLAVSKY Cecilia (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: IPEE-UNESCO and Santillana.

FINNEGAN, F. 2006.a) *Reseña de políticas educativas públicas de articulación de la educación media con la formación para el trabajo en América Latina. Los casos de Colombia, Uruguay, México, Brasil y Chile. Informe final*. redEtis-IPEE-UNESCO.

FINNEGAN, F. 2006b *Tendencias en la educación media técnica*. Boletín redEtis N° 6. Buenos Aires: redEtis-IPEE-UNESCO.

FOSIS. 2002. *Evaluación programa de empleo modalidad creación de autoempleo*. Santiago de Chile: FOSIS

GAJARDO, M. et P. MILOS. 2000. "Capacitación de jóvenes en situación de pobreza y riesgo de exclusión: el caso de Chile", GALLART María Antonia. *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR. Pp. 173- 227

GALHARDI R. 2002 *Le financement de la formation : des approches innovantes en Amérique latine ; les politiques et programmes de formation et le développement des compétences*. Département du BIT.

GALHARDI, R., E. MARTÍNEZ ESPINOSA, T. MC ARDLE, L. MERTENS, E. MONTEIRO LEITE et J. GUERRO RAMÍREZ. 2007. *Financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

GALLART, M. A. 2000. "El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino", GALLART María Antonia (coord.). *Formación, pobreza y exclusión*. Montevideo: CINTERFOR, pp. 241-302. Pp. 241- 301

GALLART, M. A. 2004. "Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación.". Boletín N° 155. Montevideo: CINTERFOR.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/155/pdf/gallart.pdf>

GUZMÁN, V. et M. IRIGOIN. 2000. *Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía*. Montevideo: Cinterfor.

IBARRARAN P. et D. ROSAS, 2006 : *les actions de formation professionnelle de la BID : Rapport thématique sur les évaluations de l'impact*. Washington DC : Bureau de l'évaluation et de contrôle, Banque interaméricaine de développement..

JACINTO, C. 1997. "Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores". Boletín técnico interamericano de formación profesional, número 139-140. Montevideo: Cinterfor/OIT, pp. 57-88.

JACINTO, C. 1999. *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: Enfoques y tendencias en América Latina*. UNESCO IIEP.

JACINTO, C. et C. BESSEGA. 2001. *Fortalecimiento institucional de entidades de capacitación para jóvenes desfavorecidos*. París: IIEP

JACINTO, C. 2001. "Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes". PIECK Enrique (coord). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: Cinterfor.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro273/epieck7.pdf>

JACINTO, C. 2001. *Fortalecimiento institucional de entidades de capacitación para jóvenes desfavorecidos*. París: IIEP-UNESCO.

JACINTO, C. 2002a "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas", DE IBARROLA, M. (coord.). *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor, Herramientas para la transformación N° 18. Pp.67-102.

JACINTO, C. 2002b « La jeunesse et l'emploi en Amérique latine : défis et tensions dans le domaine de l'éducation secondaire et de la formation professionnelle », *Nouvelle éducation secondaire: une voie vers le développement humain*. Santiago du Chili :UNESCO – OREALC

JACINTO, C. 2006b « Les programmes de formation professionnelle et le jeunes défavorisés en Amérique latine » NORRAG NEWS, N° 37. Edimbourg, Ecosse, pp. 49-50

JACINTO, C. (sous presse) « Les efforts de l'Amérique latine en faveur de la formation professionnelle des jeunes issus de milieux pauvres », ATCHOARENA David et GROOTINGS Peter (Eds) Guide des réformes de la formation professionnelle et technique. UNEVOC

JACINTO, C. 2002c. *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos. Estudios de caso en América Latina*. Paris: IIFE- UNESCO.

JACINTO, C. 2004. “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes de América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”. JACINTO Claudia (Coord.) *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía. pp. 187-200.

JACINTO, C. 2006a. “Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias”, GIRARDO Cristina, María DE IBARROLA, Claudia JACINTO, y Prudencio MOCHI. *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: Cinterfor/ OIT, Pp. 87- 105

JACINTO, C. et V. DIYARIAN .2007. ¿Qué recomiendan los trabajos recientes sobre las políticas para mejorar la inserción laboral de los jóvenes?, *En Foco*, N°1. Buenos Aires: redEtis (IIFE-UNESCO). <http://www.redetis.iife-ides.org.ar>

JARAMILLO BAANANTE, M. 2004. *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿Una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires.; redEtis (IIFE- UNESCO-IDES).

JARAMILLO BAANANTE, M. et S. PARODI. 2003. *Jóvenes emprendedores. Evaluación de Programas de Promoción*. Lima: Instituto Apoyo.

KAPLUN, G. 1997. *Ayudando a los jóvenes a empezar a trabajar*. Santiago de Chile: OREALC- UNESCO.

LASIDA, J. et E. BERRUTTI. 2002. “Foro Juvenil, ensayos y aprendizajes para las políticas de educación y trabajo”, JACINTO Claudia et al. *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos. Estudios de caso en América Latina*. París: IIFE/UNESCO. Pp.59- 153

LASIDA, J. et RODRÍGUEZ. 2006. *Entrando al mundo del trabajo: resultado de Seis Proyectos Entra 21*. Serie Aprendizaje N° 2, International Youth Foundation.

LASIDA, J. 2004. *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: redEtis (IIFE-IDES).

LEITE, E. 2004. *Tendencias en la producción de conocimientos sobre educación, trabajo e inserción social. El caso de Brasil*. <http://www.redetis.iife-ides.org.ar>

LETÉLIER, M. E. 2005. “El programa de nivelación de estudios de Chile. Estrategias educativas y formativas para la inclusión social y productiva”, GIRARDO Cristina, María DE IBARROLA, Claudia JACINTO y Prudencio MOCHI. *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: Cinterfor/ OIT.

MILOS HURTADO, P. 2003. *¿Cómo articular competencias básicas y técnicas en la capacitación de jóvenes?* París: IIFE-UNESCO.

OREALC, 2003. *Alanzando las metas educativas*. Santiago de Chile: UNESCO.

PASMAN, C. 2006. *Guía para la implementación de programas .entre empresas y escuelas técnicas. Programa Vinculación empresa- escuela*. Buenos Aires: AEA.

PIECK, E. (Coord.). 2001. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET Y CONALEP.

PREAL. 2001. “Informe del progreso educativo en América Latina”, PREAL. *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

PUIG FARRÁS J. et B. HARTZ SON. 2004. *Enfoque de competencia en la formación para el trabajo en el mundo - Estado del arte de las políticas y realizaciones*. Bogotá: CORPOEDUCACION,

RAMIREZ GUERRERO, J. 2001. *El rol de los actores locales en la formación e inserción laboral de jóvenes: la experiencia de la Corporación Paisajoven en Medellín (Colombia) y otros casos en América Latina*. París: IPE / UNESCO.

RODRÍGUEZ, E. 2003. *Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo*. <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/default.html>

RUETALO, J., J. LASIDA et E. BERUTTI. 1998. "Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina. ¿Qué desafíos y qué estrategias?", JACINTO Claudia and María Antonia GALLART (coord.). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: CINTERFOR-RET, pp. 7-32.

RYAN, P. 1999 : *la formation sur fonds publics des chômeurs adultes : Allemagne. Royaume Uni et Corée*, Université de Cambridge.

SCARINCIO, M. 2001. *Evaluación de resultados. Seguimiento de egresados de los cursos 1998*. Buenos Aires: Cáritas, Obispado de San Isidro, Fundación Antorchas.

SCHKOLNIK, M. 2005 "Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes", Revista Cepal, Serie Políticas Sociales N° 104.

SILVEIRA, S. 2005. "Programa FORMUJER: una herramienta para incrementar la empleabilidad y la equidad de género", Boletín redEtis, n° 3, Buenos Aires, redEtis-IPE-UNESCO.

SITEAL.2005. *Tendencias interregionales en el porcentaje de jóvenes que no completó la secundaria*. <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

SITEAL. 2006. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: OEI, IPE-UNESCO, SITEAL

TAPIA, G. 2005. "Formulación de políticas y capacidades de gestión local de programas de educación básica y alfabetización para jóvenes y adultos, en el marco de la 'federalización' del INEA", GIRARDO Cristina, María DE IBARROLA, Claudia JACINTO y Prudencio MOCHI. *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: Cinterfor/ OIT, Pp. 163- 194

TOCKMAN, V. (2001). *De la informalidad a la modernidad. Santiago de Chile*. Oficina Internacional del Trabajo.

VARGAS ZÚÑIGA, F. 2004. *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo.Cinterfor/ OIT

VELILLA, J. I. 2005. "Análisis del Mercado Laboral", Estudios y Reflexiones entra 21 – N°3, International Youth Foundation – Entra 21.

WELLER, J. 2003. "La problemática inserción laboral de los y las jóvenes", Serie Macroeconomía del desarrollo N° 28. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.

WELLER, J. 2006 "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias", Boletín redEtis, N° 5. <http://www.redetis.iipe-ides.org.ar>

ⁱ La formation professionnelle en Amérique Latine est considérée parti de l'éducation non formelle, qui on définit ici comme des actions orientées vers la formation dehors le système scolaire chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré.

ⁱⁱ Ce point suit celui exprimé par Jacinto (sous presse).

ⁱⁱⁱ Le montant de ce prélèvement varie de 0,5 à 2% du montant total des salaires, ce qui correspond au même taux que dans d'autres pays industrialisés.

^{iv} Les programmes de formation conduisant à une qualification d'une durée habituelle de 2 ans comprenant des stages en entreprises.

^v INAFORP a été récemment transformée en INADEH, une institution nouvelle chargée de contrôler, de réguler et d'évaluer toutes les actions de formation au Panama.

^{vi} Beaucoup ont été créés uniquement pour participer aux programmes (Jacinto, 1997).

^{vii} Cette organisation à but non lucratif regroupe 200 entreprises oeuvrant dans le domaine du tourisme et du commerce avec des OSC orientées vers la promotion de la responsabilité sociale dans le travail. Depuis le lancement de son projet en 1998, cette organisation a formé plus de 9 000 personnes. Elle s'occupe de projets dans des domaines aussi différents que l'éducation, le marché de l'emploi, la culture, la protection de l'environnement et le tourisme. Elle a reçu le soutien du gouvernement brésilien, d'agences multilatérales, des gouvernements locaux et des entreprises. Le ministère du Tourisme l'a déclarée première organisation de formation des personnels du tourisme, car ses méthodes et ses stratégies proposent des formations à la carte pour l'industrie du tourisme et ses formateurs. A l'heure actuelle, elle s'occupe d'un programme de formation pour jeunes chômeurs dans 12 états avec un budget de 5 427 438 dollars américains.