



**LA RECHERCHE SUR LES COMPETENCES TECHNIQUES ET
PROFESSIONNELLES PERMETTANT L'INSERTION**

**BILAN DES DIX DERNIERES ANNEES DE RECHERCHE
SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CHEZ LES
JEUNES EN AMERIQUE LATINE**

Claudia Jacinto (Instituto de Desarrollo Economico y Social, Argentina)

Février 2012

Le document a été préparé par Claudia Jacinto, Coordinatrice - jusqu'à fin 2011- de RedEtis (Red Educacion, Trabajo, Insercion Social-Buenos Aires), pour le ROCARE en collaboration avec le NORRAG et avec l'appui de la Coopération suisse au développement (DDC). La traduction du document de l'anglais au français a été réalisée par Laetitia Houlmann.

L'étude a été réalisée dans le cadre de la préparation de la de la Triennale de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Education en Afrique) qui s'est tenue à Ouagadougou, Burkina Faso, en février 2012.

Le NORRAG (*Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training*) est un réseau qui vise à promouvoir une analyse critique des politiques de coopération internationale en matière d'éducation et de formation - www.norrag.org

Le ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education) a pour mission de développer, dans la région, une capacité de recherche en éducation de qualité, capable de produire des résultats facilement utilisables par décideurs et praticiens - www.rocare.org

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| TABLE DES MATIERES..... | 3 |
| ACRONYMES ET ABREVIATIONS..... | 4 |
| 1. INTRODUCTION | 5 |
| 2. CONTEXTES ET SUJETS INSTITUTIONNELS | 7 |
| 3. SYNTHÈSE DES RESULTATS | 9 |
| 4. CONTEXTES ET APPROCHES INSTITUTIONNELS DANS LES EVALUATIONS | 15 |
| 5. RECHERCHE ACADEMIQUE: PROBLEMES ABORDES ET NOUVELLES APPROCHES..... | 18 |
| 6. REFLEXIONS FINALES | 22 |
| 7. REFERENCES | 24 |
| 8. ANNEXE : SUJETS DE RECHERCHE SELON LES PAYS | 32 |
| 8.1. Chili | 32 |
| 8.2. Colombie | 33 |
| 8.3. Uruguay | 33 |
| 8.4. Mexique..... | 34 |
| 8.5. Brésil | 34 |
| 8.6. Sujets de recherche dans les travaux régionaux..... | 35 |

Acronymes et abréviations

| | |
|------------------|---|
| ACCESS | Acceso con Calidad a la Educación Superior |
| BID | Banque interaméricaine de développement |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| CFT | Centres de formation technique |
| CINTERFOR | Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional |
| CONALEP | Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica |
| DC | Développement des competences |
| ESG | Enseignement secondaire general |
| EST | Enseignement secondaire technique |
| ETFP | Enseignement technique et formation professionnelle |
| ETNU | Enseignement technique non universitaire |
| FP | Formation professionnelle |
| IFP | Institution de formation professionnelle |
| IIEPE | Institut international de planification de l'éducation |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| PRONABES | Programa Nacional de Becas para la Educación Superior |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| SENA | Servicio Nacional de Aprendizaje |
| SENCE | Servicio Nacional de Capacitación y Empleo |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |

1. INTRODUCTION

Le présent article passe en revue un certain nombre d'études récentes portant sur la jeunesse, l'éducation et l'emploi. Il se consacre spécifiquement à un sous-domaine particulier, soit le développement des compétences parmi les jeunes dans le cadre de l'éducation formelle (surtout de l'enseignement secondaire technique), ainsi que de la formation professionnelle et des programmes de formation¹.

A l'intérieur même de ce sous-domaine, un champ plus spécifique a été délimité : celui traité dans les documents analysant les processus de développement de politiques et/ou les programmes de développement des compétences et leur impact plus large. En fait, les critères devant permettre de délimiter le champ de l'étude étaient les suivants : « la recherche²(qui) pourrait orienter la formulation de politiques nationales sur l'Enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP), les questions à la base de la recherche étant dérivées du débat sur les politiques » (Lauglo, 2006). Dans le cas présent, il s'agit de la question de l'ETFP en Amérique latine, laquelle suit parfois le débat international.

L'article se fonde essentiellement sur des recherches/études/consultations disponibles sur internet. Sur la base des bilans élaborés plus largement par RedEtis dans les années 2000, ce sont surtout des travaux publiés à partir de 2004/2005 qui ont été examinés. Les approches et les résultats tirés de 70 documents produits dans cinq pays (Brésil, Chili, Colombie, Mexique et Uruguay) ont été analysés et résumés, de même que quelques études comparatives entre plusieurs pays.

Lors de la recherche d'articles, les sujets étudiés couvraient principalement les systèmes/politiques/institutions des programmes d'enseignement technique et d'emploi et la formation professionnelle des jeunes, notamment :

- Détection de sources de données/d'observatoires sur les liens entre l'éducation et l'emploi
- Profil de la population participante en fonction du niveau socio-économique (accès des groupes à faible revenu)
- Relation entre les institutions d'ETFP et les acteurs du monde du travail : entreprises/syndicats/gouvernements locaux
- Programmes spécifiques de formation pour l'emploi destinés aux jeunes
- Pratiques en matière de stages ou d'emploi, micro-entreprises et/ou travail indépendant, entrepreneuriat

¹ Cet article a été élaboré sur la base de résumés et de rapports issus des 5 pays étudiés de façon plus approfondie : Veronica Millenaar et Gabriel Paz étaient chargés des informations et des rapports provenant de la Colombie, du Chili et du Brésil, tandis qu'Analía Otero était responsable du Mexique et de l'Uruguay.

Alejandra D'Angelo et Paula Ottolenghi se sont occupés des autres résumés nationaux et/ou régionaux.

² Le concept de « recherche » est employé dans un sens large : il se réfère à une enquête systématique et pas simplement à une recherche académique.

- Analyse des processus (suivi) et évaluation de la mise en œuvre des réformes de l'ETFP, en particulier sur :
 - L'organisation de systèmes basés sur les compétences professionnelles (développement des programmes, certification des compétences et validation des connaissances)
 - Amélioration/évaluation de la qualité institutionnelle
- Insertion des diplômés sur le marché du travail : efficacité externe de l'ETFP et des initiatives spécifiques de formation pour l'emploi, suivi des diplômés, études de carrière qui lient l'enseignement/la formation et l'insertion.
- Relation entre la recherche et la prise de décisions dans l'ETFP

Cependant, comme nous le verrons par la suite, l'ensemble des travaux qui ont été réunis peuvent être répartis en un groupe beaucoup plus limité de sujets.

L'article est structuré de la façon suivante : tout d'abord, les contextes institutionnels de l'élaboration des corpus sélectionnés et des sujets prédominants sont identifiés ; vient ensuite le résumé de quelques conclusions importantes de ces études ; puis, tenant compte séparément des diverses évaluations et de la recherche académique, les approches, les contextes et leurs relations avec les politiques et les programmes d'intervention sont analysés ; enfin, un certain nombre de conclusions sont présentées. On trouvera dans les annexes une liste révisée de publications ainsi qu'un résumé des tendances de production dans les cinq pays sélectionnés.

2. CONTEXTES ET SUJETS INSTITUTIONNELS

La variété institutionnelle en matière de production des connaissances est étroitement liée aux sujets étudiés, aux approches théoriques et méthodologiques et aux relations entre la recherche et la prise de décision politique, comme nous le verrons plus tard.

De manière générale, il existe d'une part des recherches menées dans le cadre de la coopération internationale, illustrées par les exemples suivants :

- a) évaluations de politiques publiques et/ou de programmes de coopération internationale (crédit multilatéral, coopération bilatérale),
- b) études menées par des organismes internationaux (UNESCO, Cinterfor, CEPAL, etc.) basées essentiellement sur des statistiques tirées d'enquêtes auprès des ménages et d'enquêtes sur l'éducation ;

On trouve d'autre part des études/recherches menées avec un soutien national par des acteurs tels que:

- a) les organismes publics chargés d'élaborer des politiques/programmes (ministère du Travail du Mexique, ministères de l'Education du Brésil, de l'Argentine, de la Colombie et du Mexique sur le suivi des diplômés),
- b) les instituts nationaux d'ETFP comme le SENA et le système S au Brésil, très productifs en matière d'évaluations,
- c) les centres de recherche publics ou privés qui fonctionnent avec le soutien du système national de recherche académique et/ou des universités (Mexique, Brésil, Argentine, Chili, Uruguay),
- d) les consultants/chercheurs individuels et/ou les sociétés de conseils privées qui effectuent certaines évaluations pour le compte des organismes de l'Etat (Chili, Colombie).

De nombreuses études sont liées aux directives suivies par les politiques de développement des compétences (DC). Mais dans de tels cas, elles sont menées par des sociétés de conseils qui utilisent et examinent des données tirées de sources secondaires ou des évaluations. En général, elles traitent des niveaux de l'offre en DC ou présentent des études de cas qui mettent en évidence des problèmes ou des réflexions analytiques plutôt que de fournir un large socle de données empiriques. Dans de rares cas seulement, il existe des recherches académiques qui adoptent des approches plus larges des politiques (conception, gestion, mise en œuvre et résultats) ou qui mettent en relation le marché du travail local et la formation pour l'emploi.

Par rapport à un agenda traditionnel articulant l'éducation et le travail, il est possible de mettre en évidence plusieurs thèmes qui ont été particulièrement féconds au cours de la dernière décennie³ :

³ De nombreuses recherches portant sur les liens entre les jeunes, les diplômés et l'insertion sur le marché du travail en général sont basées sur des données statistiques. Certaines d'entre elles ont tiré parti d'enquêtes spécifiques menées dans certains pays sur les jeunes. Ce type de recherches, qui mettent en évidence la dévaluation des diplômés, les caractéristiques du marché du travail des jeunes et les liens avec le niveau de qualification, entre autres, ne sont pas prises en compte dans cette sélection puisque nous nous concentrons ici sur les jeunes et l'ETFP.

Enseignement et formation pour l'emploi. Ce thème est observé en particulier dans des pays comme la Colombie, le Chili et le Mexique, qui ont conçu des projets visant à créer/organiser un système de formation basé sur les compétences. Il s'agit principalement d'évaluations menées par les agences chargées d'élaborer des politiques et/ou par leurs bailleurs de fonds extérieurs.

Enseignement secondaire et tertiaire technique: réformes récentes et suivi. Pour la première fois, le Brésil, le Mexique, la Colombie et le Chili (et l'Argentine dans une moindre mesure) ont chacun organisé au moins une étude de suivi de grande envergure sur les diplômés de l'enseignement secondaire technique, ce qui signifie que des informations quantitatives sont maintenant disponibles au sujet de la situation des jeunes techniciens sur le marché du travail. Généralement, c'est le ministère de l'Éducation qui est responsable de ces études. Il existe également des études effectuées par des sociétés de conseils, basées essentiellement sur des études de cas de la mise en œuvre de réformes récentes à ce niveau, notamment au Brésil, au Chili et en Colombie. En ce qui concerne l'enseignement technique au niveau tertiaire, ce segment a connu un développement relatif au cours des dernières années, promu par des politiques spécifiques dans certains pays. Plusieurs études examinent son évolution, les difficultés de son expansion et les défis de l'équité et de l'insertion des diplômés sur le marché du travail au Chili, en Colombie, au Brésil et au Mexique. Les données quantitatives tirées de statistiques publiques sur l'enseignement technique au niveau tertiaire sont dans certains cas limitées.

L'évaluation des politiques et/ou des programmes de formation professionnelle ou de formation pour l'emploi. Il s'agit du secteur où le plus d'études ont été trouvées. L'insertion des diplômés sur le marché du travail est fréquemment étudiée car il s'agit d'une composante des projets bénéficiant d'un financement international et/ou répondant aux besoins des systèmes de gestion publique et/ou des instituts nationaux de formation professionnelle (en particulier le Système S au Brésil et le SENA en Colombie). Dans ce domaine, on peut même observer une certaine accumulation de connaissances, qui se reflète dans la réorientation des politiques et/ou des stratégies institutionnelles sur le sujet.

Trajectoires et subjectivités relatives à l'ETFP. Les études de ce type sont issues du secteur académique. Elles attachent de l'importance aux acteurs collectifs et individuels dans la construction de l'action sociale. En reconnaissant les aspects structurels de la construction d'opportunités éducatives et professionnelles, trois niveaux d'analyse novateurs des transitions professionnelles des jeunes peuvent être définis et mis en avant : a) les logiques d'action des sujets, b) les institutions en tant que lieux où « se construit » la mise en œuvre des programmes et/ou politiques et c) l'approche réseau des liens locaux et sectoriels.

3. SYNTHÈSE DES RESULTATS

1) Le type d'études qui s'est révélé le plus prolifique aux cours des dernières années dans les pays observés est l'évaluation de politiques et de programmes de formation professionnelle. Cela vaut aussi bien pour les programmes bénéficiant d'un financement international que pour ceux intégrés dans les budgets nationaux, très souvent destinés aux secteurs défavorisés.

Nous regroupons ici différents types d'études. Les plus fréquentes sont celles centrées sur l'efficacité externe, qui mesurent par le biais d'un suivi des diplômés l'impact des programmes sur l'emploi et l'employabilité des jeunes. Parmi elles figurent également des études plus sophistiquées sur le plan méthodologique, qui travaillent avec des groupes de contrôle et des techniques économétriques, comparant les résultats du groupe ayant bénéficié de la formation avec ceux du groupe de contrôle. Ce type de travaux est particulièrement répandu au Chili et en Colombie.

Les évaluations revêtent un poids différent selon les pays examinés. Dans une large mesure au Chili et en partie en Colombie, elles constituent un mécanisme de gestion des politiques publiques établi par l'Etat et/ou la coopération multilatérale, qui sont également impliqués dans le financement des programmes. Dans les autres pays, les évaluations sont plutôt isolées, ou menées de façon régulière uniquement dans les instituts nationaux de formation comme le SENA ou le Système S.

Plus rares sont les études portant sur l'efficacité interne des programmes, qui examinent la relation entre les objectifs et la mise en œuvre. Cependant, il en existe aussi quelques-unes, qui adoptent des approches relativement variées. Certaines, surtout celles menées par des sociétés de conseils, reposent sur le modèle du cadre logique qui tient compte des objectifs et des résultats (par exemple Chile Califica). D'autres, issues pour la plupart du monde académique, se consacrent davantage aux relations sociales conflictuelles, et en même temps collaboratives, entre les différents acteurs de la formation et visent une approche plus organisationnelle et sociohistorique (c'est le cas notamment de plusieurs études menées par Projoven en Uruguay). Cette dernière approche ouvre de nouvelles perspectives sur la façon d'aborder les programmes dans le contexte de l'évolution des systèmes de formation nationaux.

Des évaluations ont par ailleurs été consacrées aux initiatives récentes visant à mettre en place un système national de compétences professionnelles au Chili et au Mexique. Ces initiatives ont fait l'objet d'évaluations variées aussi bien de la part d'organismes publics que de banques multilatérales de financement, qui ont formulé de nombreuses critiques (surtout au Mexique) et émis des recommandations pour les étapes suivantes de leur mise en œuvre.

Des études menées dans la sphère académique ont également traité de ces sujets à travers 2 approches générales : a) en acceptant la commodité du modèle tout en remettant en question sa mise en œuvre et en exprimant la nécessité de reconnaître les conflits du processus et l'histoire de la formation pour l'emploi dans le pays ; b) en critiquant les limites conceptuelles et méthodologiques du modèle, surtout pour ce qui est de l'enseignement secondaire et tertiaire, et en plaidant pour une approche des connaissances plus large et plus complète.

Quelques études ont par ailleurs contribué au débat en introduisant une perspective comparative sur les institutions qui développent des formations et/ou en examinant le positionnement des différents acteurs qui participent aux processus (organismes publics, entreprises, syndicats, jeunes, centres de

formation), montrant ainsi que la portée d'une politique ou d'un programme ne peut pas être mesurée indépendamment de son action institutionnelle ou du sens de cette action pour les acteurs. Ainsi, une étude menée au Chili indique par exemple que les changements survenus dans le domaine du DC ont généralement eu lieu sans l'implication des acteurs directement concernés, et avec un faible contrôle de la part de l'Etat et des institutions privées chargés de mettre en œuvre les politiques de formation.

Outre les différences entre les programmes de formation étudiés dans différents pays, on peut observer : a) des résultats positifs en termes d'insertion des jeunes, liés au nouveau dynamisme du marché du travail durant la dernière décennie et b) un certain affinement méthodologique et conceptuel dans l'élaboration de programmes qui s'inspirent des connaissances accumulées, comme l'introduction de composantes de compétences de base d'employabilité et/ou l'accompagnement dans les processus d'insertion professionnelle.

2) L'analyse des réformes de l'enseignement secondaire technique, la mise en place d'un suivi des diplômés et l'émergence d'études sur l'enseignement tertiaire technique non universitaire (ETNU) constituent une autre section thématique pertinente.

a) En ce qui concerne l'enseignement secondaire technique, les résultats proviennent d'études rassemblant des données secondaires, d'entretiens avec des décideurs politiques et, plus rarement, d'études de cas institutionnelles. Des réformes ont eu lieu dans les années 1990, puis dans les années 2000. Toutefois, les études sur le sujet sont rares.

Les nouvelles réformes survenues au début du 21^e siècle ont amené des changements dans les modèles organisationnels (en particulier en Argentine et au Brésil où les réformes précédentes étaient examinées de façon critique). Des études basées sur des données secondaires et quelques entretiens ont fait ressortir des problèmes dans la conception et la mise en œuvre des réformes précédentes. En Argentine, par exemple, Gallart (2008) et Biasco (2010) ont conclu que les réformes, dont l'intention initiale était de concevoir des options flexibles par le biais de parcours techniques professionnels, n'étaient viables ni politiquement ni techniquement durant leur mise en œuvre, ce qui a conduit à de hauts niveaux de fragmentation de l'offre nationale (puisque les écoles techniques et les institutions de formation professionnelle dépendent des 24 provinces du pays). La mise en œuvre de la formation technique et professionnelle s'est caractérisée par un degré élevé d'hétérogénéité et a permis d'identifier différents niveaux de complexité institutionnelle et curriculaire, diverses charges horaires des formations, différentes approches en matière de stages ainsi que différents styles et formes d'articulation avec le monde du travail. On pouvait en outre observer des disparités dans l'avancée de la mise en œuvre ainsi que d'importantes différences entre les formations pour un même profil professionnel et de nombreux problèmes de qualité.

L'introduction d'une composante professionnelle dans l'enseignement secondaire général (ESG) a fait l'objet de recherches dans le monde académique⁴. Gomez et al. (2009) soutiennent dans leur étude menée dans des écoles secondaires que le nombre d'étudiants qui y participent n'est pas

⁴ Le projet introduit par le ministère de l'Education en partenariat avec le SENA visait à offrir aux étudiants de 10^e et 11^e année des institutions officielles et privées l'opportunité d'acquérir des compétences professionnelles générales et spécifiques à travers des accords entre les institutions éducatives et les entreprises (suivant la stratégie "d" de la classification précédente). Il permet de promouvoir l'inclusion de cet objectif dans « le projet éducatif institutionnel » par le biais d'un certain nombre d'activités. En plus des compétences professionnelles générales, la proposition recommande l'inclusion de compétences professionnelles spécifiques pour tous les étudiants. En particulier, les besoins des étudiants devraient être pris en compte et les formations offertes en priorité à ceux qui ont une vocation professionnelle plus définie et qui doivent trouver un emploi au plus vite. Les programmes devraient être reconnus comme équivalents à ceux offerts par le service national de formation (SENA) afin d'améliorer la double certification.

vraiment significatif et que cela implique une idée unilatérale ou « verticale » de l'articulation avec le SENA, où les institutions éducatives n'ont pas voix au chapitre. Il manque aussi une formation pour les enseignants.

b) Dans l'ensemble, les études portant sur les diplômés dans différents pays trouvent réussie l'insertion des techniciens sur le marché du travail, surtout ceux ayant suivi certains cursus spécialisés et qui continuent leurs études au niveau supérieur. Si l'on résume les résultats de suivis de techniciens effectués récemment au Chili, au Brésil et au Mexique⁵, les données suggèrent généralement que les diplômés de l'enseignement secondaire technique (EST) sont le plus souvent issus du secteur socioéconomique le plus bas, bien qu'une certaine hétérogénéité puisse être observée suivant le domaine d'études. C'est le cas du Chili où 73 % des diplômés de l'EST viennent de familles appartenant aux trois premiers quintiles de la distribution du revenu national. Il en va de même au Brésil où la plupart des étudiants des institutions du réseau fédéral sont issus de familles économiquement défavorisées ainsi qu'au Mexique où, en général, les étudiants des CONALEP sont issus de ménages à revenus plus bas que les autres étudiants de l'enseignement secondaire supérieur. Une fois que les diplômés de l'enseignement secondaire technique ont achevé leurs études, leur insertion sur le marché du travail s'opère très rapidement, généralement en moins de trois mois. Bien que les activités menées par les diplômés ne soient pas toujours liées à la spécialité étudiée, on peut observer que celle-ci a une incidence élevée dans les activités. Il est intéressant de noter que le manque d'expérience professionnelle semble constituer la principale difficulté pour trouver un emploi au début des recherches.

Bien qu'il n'y ait que peu de données sur les niveaux de revenus des diplômés de l'enseignement secondaire technique, les diplômés eux-mêmes notent que les jeunes ayant accédé à l'enseignement supérieur ont des revenus plus élevés et que les jeunes diplômés de l'enseignement secondaire général ont des revenus plus bas que les leurs.

La plupart des diplômés considèrent comme très appropriée la formation reçue et sont satisfaits du choix qu'ils ont fait. D'une manière générale, différentes études montrent l'importance de la contribution de l'enseignement secondaire technique, même si elles font ressortir le manque d'articulation entre les institutions de formation et le secteur de la production.

Si l'on observe les filières plus en détail, quelques études indiquent que la segmentation du marché du travail offre également aux jeunes différentes opportunités d'emploi, selon le capital éducatif de leur famille et le contexte local et sectoriel de leur affectation professionnelle.

Les études mettent souvent en évidence les difficultés, la distance et les logiques différentes de la relation école-entreprise, qui apparaissent dans les processus complexes de collaboration inhérents au développement des programmes. Dans tous les cas, les politiques tendent à refléter des points de vue différents sur ces processus : alors que certains pays demandent un développement des programmes basés sur les compétences, d'autres visent une formation plus « complète » au sein de l'enseignement technique.

Dans plusieurs pays, on a interrogé les entrepreneurs par rapport au profil de compétences qu'ils recherchent et trouvent chez les diplômés des écoles secondaires (Weller, 2008; Marrero, 2006). En général, leurs réponses coïncident avec les caractéristiques qui avantagent les jeunes, soit leurs compétences dans les nouvelles technologies. Ils exigent par ailleurs des jeunes qu'ils soient dotés de compétences d'employabilité de base, liées essentiellement à des attitudes, à des normes culturelles et à des qualités humaines comme la proactivité ou l'effort, lesquelles ne sont souvent pas acquises

⁵ Alejandra D'Angelo a résumé les résultats des suivis.

dans l'enseignement secondaire. Certaines études académiques présentent des arguments remettant en question ce besoin supposé d'une plus grande « adéquation » ou le qualifient de relatif, car il s'agit d'une simplification des processus complexes de l'insertion des jeunes : l'argument principal est que la création d'emplois survient dans le marché du travail et pas dans la formation.

c) Pour ce qui est du niveau tertiaire technique, les principaux résultats des études passées en revue (Turbay, Crespo, Jarbas, Fanelli, à paraître) peuvent être résumés de la façon suivante :

Bien que, durant les années 1990, l'offre à ce niveau ait stagné, durant la première décennie des années 2000, le niveau tertiaire technique s'est considérablement développé, selon des études menées par l'IPE au Brésil, en Colombie et au Mexique. Cette croissance est le résultat de différents facteurs, principalement : a) l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire ; b) les politiques publiques qui ont promu des modalités ou des alternatives non universitaires face aux filières libérales traditionnelles, à travers différentes actions, notamment des bourses et des crédits ; et c) une hausse de la demande de qualifications pour des emplois techniques, surtout dans certains pays et certains domaines d'activités.

Fanelli (à paraître) développe de la manière suivante les conclusions tirées de la comparaison entre les trois pays. Dans les trois pays, l'enseignement technique non universitaire constitue une option rapide (entre 2 et 3 ans environ), avec une orientation pratique et professionnelle pour la formation dans les technologies *hard* et *soft*. Différentes institutions d'enseignement supérieur, privées ou publiques, peuvent offrir une formation de ce type. Néanmoins, dans la pratique, l'offre inclut un nombre limité d'institutions publiques. Au Brésil et en Colombie, les effectifs sont concentrés surtout dans le secteur privé, contrairement au Mexique, où le secteur public domine. Les institutions sont réparties entre différentes régions à l'intérieur de chaque pays.

L'émergence de l'enseignement technique non universitaire dépend de l'histoire particulière des différents systèmes éducatifs. Cependant, il est possible de reconnaître deux processus importants. Le premier a été la transformation des cours techniques et technologiques offerts par le secteur informel ou par différents types d'institutions en des cours plus académiques. Le second a été la création à travers des politiques publiques de modalités ou alternatives non universitaires face aux filières libérales traditionnelles.

Bien que les diplômés de l'ETNU puissent théoriquement continuer à étudier pour obtenir un diplôme universitaire, ils sont confrontés dans la pratique à des obstacles institutionnels, culturels et financiers. Les institutions analysées dans les études de cas ont essayé d'articuler les différentes modalités dans la même organisation ou ont conclu des accords avec d'autres institutions pour rendre cela possible.

Concernant la croissance des effectifs, on peut observer qu'il s'agit d'une filière très dynamique dans les trois pays. Toutefois, elle reste minoritaire au sein de l'enseignement supérieur au Brésil (9,5 %) et au Mexique (3,2 %). En revanche, en Colombie, trois étudiants sur dix de l'enseignement supérieur suivent des cours techniques ou technologiques.

Dans les trois pays, l'accès à l'ETNU est généralement moins sélectif que dans les secteurs plus prestigieux de l'université. Cela dit, les processus d'admission incluent un nombre de places limité, des examens et d'autres mécanismes qui, au Brésil et en Colombie, tendent à être plus rigoureux dans le secteur public et de meilleure qualité dans le secteur privé. Une autre barrière est la présence de taxes dans le secteur privé au Brésil et dans les deux secteurs en Colombie. Pour compenser les inégalités économiques entre les étudiants, plusieurs mécanismes d'attribution de

fonds, tels que des bourses (PROUNI au Brésil, PRONABES au Mexique) ou des crédits à l'éducation (crédit ACCESS en Colombie) ont été mis en place dans les pays étudiés.

Une proportion considérable des étudiants de l'enseignement tertiaire technique est issue de secteurs à revenus plus faibles que dans la filière universitaire ; souvent, ils n'entrent pas au niveau tertiaire directement après avoir achevé l'école secondaire. En fait, il semble même que certains d'entre eux réintègrent le système éducatif pour obtenir un diplôme après avoir acquis de l'expérience professionnelle dans leur domaine (des études menées au Chili et au Brésil montrent cette tendance).

Le manque de coordination entre l'école secondaire technique et le niveau supérieur a pour résultat que les voies de reconnaissance des connaissances antérieures ne sont pas clairement établies.

Les diplômés du niveau tertiaire technique connaissent une meilleure insertion sur le marché du travail, que ce soit en termes d'emploi ou de salaire, que ceux qui n'ont qu'un certificat d'enseignement secondaire, mais ils obtiennent des emplois moins qualifiés et moins bien rémunérés que ceux qui détiennent un diplôme universitaire.

3) Le système de développement des compétences dans son intégralité.

Au-delà de l'évaluation de programmes, quelques études se démarquent en s'efforçant d'évaluer le système de DC dans son intégralité, comme le SENCE au Chili ou l'Institut national de l'emploi en Uruguay (*Instituto Nacional de Empleo*), qui présentent (en adoptant des perspectives différentes) des directives pour des actions futures. Seuls quelques travaux nationaux et régionaux contribuent de manière générale à des approches plus larges des systèmes de DC et s'interrogent sur la façon de préparer les jeunes à l'emploi, surtout dans une perspective comparative.

Fréquemment, ces travaux ont analysé de façon plus approfondie la formation professionnelle que l'enseignement technique secondaire ou tertiaire, qui fait l'objet d'un nombre limité d'études. Ils ont souvent fait ressortir des disparités entre les pays en fonction de la configuration des marchés du travail et de l'évolution historique des systèmes de DC. Les systèmes de formation de certains pays ont de nombreux atouts mais sont souvent destinés aux travailleurs du secteur formel.

Voici deux résultats importants qui ressortent à plusieurs reprises dans les études centrées sur le système de DC dans son intégralité:

Les hauts niveaux d'inégalité et les poches de pauvreté empêchent une large proportion de la population d'accéder aux compétences de base que l'éducation formelle devrait permettre d'acquérir. La formation professionnelle dans son ensemble représente davantage une série d'agences et de programmes superposés les uns aux autres qu'un réel système, et elle ne permet pas de couvrir toute la population ciblée (Gallart, 2008; Weller, 2008).

Les points de vue sur le DC sont souvent différents, voire contradictoires. Les ministères de l'Éducation et du Travail ont des avis divergents sur des questions de formation aussi importantes que les systèmes de certification des compétences, alors que les institutions axées sur les aspects sociaux en charge des programmes de réduction de la pauvreté financent des formations ponctuelles plus traditionnelles qui ne tiennent même pas compte des cursus et des certifications basés sur les compétences. Parfois, les organisations publiques nationales impliquées dans le développement des compétences souffrent d'une faible coordination interne et ont peu de liens avec d'autres institutions, puisqu'elles travaillent sur des objectifs, des intérêts et des priorités isolés et n'ont

jamais développé de vision à long terme des politiques d'enseignement technique et de formation professionnels (Jacinto 2008; Vera, 2009).

4) Trajectoires et subjectivités relatives à l'ETFP

Quelques études, surtout académiques, ont pris le parti d'étudier les trajectoires des jeunes (par exemple, Sepulveda, 2010 Guerra, 2009; Pieck, 2011). Elles examinent la façon dont les individus s'approprient leurs expériences d'ETFP, comment ils sont motivés et la façon dont ils les utilisent pour obtenir d'autres ressources comme le capital social, le soutien économique, la participation sociale, etc. Elles montrent ainsi que l'expérience de formation et les connaissances acquises permettent aux jeunes d'accéder à des emplois de meilleure qualité, d'avoir une plus grande motivation au travail et/ou d'augmenter leur capital social et/ou développer leurs projets professionnels. L'analyse comparative de l'insertion professionnelle entre différentes étapes de la carrière (études longitudinales) et les témoignages d'individus permettent une vision plus complète et plus claire des processus. En effet, examiner les programmes par rapports aux parcours professionnels permet de noter des ruptures au niveau des biographies.

4. CONTEXTES ET APPROCHES INSTITUTIONNELS DANS LES EVALUATIONS

Les évaluations sont habituellement basées sur la théorie du capital humain et l'hypothèse selon laquelle l'investissement dans l'éducation et la formation améliore les perspectives d'insertion professionnelle des jeunes, dans la mesure où il est valorisé sur le marché du travail. Les évaluations sont fondées explicitement (comme dans le travail de Geo Consultores 2008, au Chili) ou implicitement sur les modèles développés principalement par Schultz et Becker. Ceux-ci indiquent que les différences comme le sexe, l'âge, le niveau d'éducation, le diplôme de formation ou le développement du caractère et l'expérience ont une influence sur le « capital humain » et, par conséquent, sur la productivité des travailleurs. L'expérience et la formation sur le lieu de travail sont également incluses dans certaines études, selon d'autres contributions.

De façon générale, ces études reconnaissent que la performance professionnelle des diplômés est le principal moyen de mesurer les résultats des programmes de formation. Cette méthodologie et cette approche se sont répandues comme instrument d'évaluation des formations, couvrant également l'enseignement secondaire technique et, dans certains cas, l'enseignement technique non universitaire⁶. L'échelle utilisée pour mesurer la performance inclut non seulement le salaire, mais aussi la qualité de l'emploi, les niveaux de qualifications et le lien entre le travail et les études suivies. En Colombie, l'un des pays étudiés où la « culture d'évaluation » s'est le plus disséminée, il existe également des études qui analysent les effets des programmes de formation en des termes plus larges, incluant notamment l'approche du travail, la capacité entrepreneuriale, la capacité de gestion et la promotion de l'associabilité (Fedesarrollo, 2010). De même, les études analysent les effets des programmes sur les institutions impliquées dans leur mise en œuvre, par exemple des entreprises et des organes de formation dans le cas de *Jóvenes en Acción* (IFS, SEI, Econometría, 2007). Notons par ailleurs qu'une étude a évalué les effets de toutes les actions du SENA sur la génération de capital social chez les bénéficiaires (Sarmiento et al., 2007).

Les approches méthodologiques adoptées revêtent différents niveaux de sophistication et font l'objet de débats. Elles vont de suivis de diplômés effectués peu après la formation à des recherches longitudinales qui étudient et comparent différents moments dans les trajectoires d'insertion des jeunes. Néanmoins, en ce qui concerne spécifiquement les évaluations, des évaluations contrefactuelles ont été développées depuis les années 1990, généralement encouragées et réclamées par des programmes financés par la coopération internationale. Des groupes de contrôle quasi-expérimentaux ont été créés dans le cadre de la quasi-totalité des programmes pour les jeunes financés par la BID (Castro et Verdisco, 2001). Comme partout, l'impartialité de ces techniques fait l'objet de débats, et il est souvent dit que ces approches tendent à se concentrer sur des résultats économiques et sous-estiment les bénéfices sociaux pouvant être associés à la formation.

Il convient de mentionner ici les évaluations portant sur de larges programmes (qui, pour leur part, incluent des composantes développées à différents niveaux du système de DC) couplés à des politiques publiques, qui analysent les composantes à travers des techniques parfois sophistiquées, mesurent la portée et les résultats, suggèrent des causes aux obstacles liés à la mise en œuvre comme base pour de nouvelles phases/une restructuration des programmes, comme CONOCER au Mexique et Chilecalifica au Chili. Prenons par exemple l'évaluation de la BID sur le système

⁶ L'enseignement universitaire utilise largement la méthodologie du suivi, mais ces études sortent du champ de cet article.

d'exonération d'impôt au Chili (le principal instrument des politiques de formation dans le pays). L'étude suggère qu'il présente des défauts et ne permet donc pas d'atténuer les effets externes négatifs résultant des défauts du marché : 1) l'exonération d'impôt n'atteint pas les petites entreprises ; 2) l'incitation de l'Etat est insuffisante pour activer la demande et l'offre de formations ; 3) l'Etat limite le nombre de participants aux formations (20) ainsi que le salaire horaire ; 4) les cas spéciaux, en terme de secteur de production ou de région, ne sont pas traités ; 5) la formation vise principalement les compétences non techniques (administration, service client, etc.). De même, le système de formation n'est pas lié à des politiques à long terme. Enfin, l'intervention de l'Etat n'a pas favorisé une offre de formation de qualité, et la formation pour l'emploi et la formation technique supérieure ne sont pas coordonnées (Rucci, 2010).

Néanmoins, outre les précieuses données empiriques fournies par les évaluations, l'enjeu est aussi politique. La nature politique des évaluations s'articule de façon intéressante dans l'exemple du SENA en Colombie, où l'on a assisté à un changement de focalisation des politiques d'ETFP, en particulier autour du rôle de l'institution nationale. A partir de 2005 environ, le SENA a soulevé un débat intéressant sur son impact et les raisons pour lesquelles les études présentaient des résultats inégaux. Le cas est le suivant :

Des études sur l'impact des actions du SENA remontant aux années 1990 mais publiées seulement au début des années 2000 ne reconnaissent pas d'impact considérable de ses actions de formation (par exemple, Núñez et Medina, 2005). Des études postérieures attestent en revanche de résultats positifs et satisfaisants. Le rapport effectué en Colombie propose deux explications possibles au contraste de ces résultats avec les précédents. D'un côté, ils pourraient être dus à l'impulsion récente donnée au SENA pour rendre ses actions plus efficaces⁷. De l'autre, ils pourraient s'expliquer par les méthodologies différentes utilisées pour mener les évaluations⁸. Dans ce sens, il convient de souligner que les travaux menés récemment justifient fermement leur méthodologie, suggèrent que les études sont fiables et que des résultats concluants peuvent être obtenus en les utilisant (et vont plus loin que les résultats contradictoires des études menées auparavant). Manifestement, le changement de stratégie politique qui s'est opéré autour du SENA dans les années 1990 et durant la présente décennie permet de placer les études dans un contexte plus large.

Par conséquent, il y a deux questions clés à se poser à propos des évaluations. Tout d'abord, quels étaient leurs objectifs ? En général, savoir et restructurer, jeter les bases pour restructurer les actions. Mais pas uniquement. Ensuite, dans quelle mesure les décideurs politiques, les acteurs et les planificateurs rendent-ils les interventions plus dynamiques en réintroduisant les résultats des contributions élaborées, comme le suggère Abdala ?

Il faudrait se demander dans quelle mesure les évaluations rassemblées dans notre corpus « courent le risque » de transformer l'évaluation en un « mécanisme d'information qui nous permet de découvrir seulement ce qui était prévu a priori », comme on le dit souvent. Il se révèle difficile de répondre à cette question sans connaître les contextes politiques et institutionnels dans lesquels les évaluations ont été menées. Toutefois, alors que les données ont été collectées avec une minutie méthodologique sur la relation objectifs/résultats, le développement des composantes, les questions et les obstacles entravant sa réalisation, tenant compte d'une large variété de facteurs, les études constituent des éléments de savoir et fournissent des indications et des pistes de réflexion pour la

⁷ Selon le plan stratégique 2002-2006, le SENA devait s'efforcer de se positionner comme une organisation du savoir. Aussi, le rôle actuel du SENA est de soutenir le développement entrepreneurial et les services technologiques pour le secteur de la production, d'encourager des projets innovants et compétitifs, de participer à la réduction de l'écart conflictuel présent entre l'offre et la demande sur le marché du travail, etc.

⁸ La comparaison entre les jeunes diplômés du SENA et les jeunes non-diplômés du SENA est effectuée à travers un *Propensity Score Matching*.

prise de décision dans le domaine des politiques publiques. Elles offrent des pistes de réflexion sur leur efficacité et les améliorations possibles. Toutefois, il est fondamental de reconnaître que les évaluations ne sont jamais neutres. Une autre question, enfin, est de savoir quelles sont les utilisations des résultats des évaluations.

5. RECHERCHE ACADEMIQUE: PROBLEMES ABORDES ET NOUVELLES APPROCHES

Les recherches académiques examinées s'interrogent généralement sur l'adéquation entre les niveaux éducatifs, l'offre de formation et l'insertion dans le monde du travail, soulevant ainsi une discussion sur la théorie du capital humain.

En se focalisant sur la forte segmentation des marchés du travail, les études basées sur des statistiques montrent que les opportunités d'accès aux secteurs les plus productifs sont de plus en plus réservées aux personnes dotés des niveaux d'éducation les plus élevés. L'achèvement de l'enseignement secondaire devient une condition pour obtenir des emplois de qualité (SITEAL, 2006). Les individus qui ne sont pas titulaires d'un certificat de l'enseignement secondaire constituent le groupe le plus représenté parmi les chômeurs et les employés du secteur informel. Mais il existe de nombreuses disparités entre les pays en termes d'expansion éducative et de configuration du marché du travail.

Une étude récente de Fanelli et Jacinto (2010) qui couvre l'Argentine, la Bolivie, le Chili, le Salvador, le Mexique, le Nicaragua et le Pérou présente les résultats suivants : les données sur la relation entre les certificats d'études et l'insertion professionnelle révèlent, en général, une corrélation positive entre le niveau d'éducation et les conditions d'insertion professionnelle. Dans tous les pays étudiés, le taux d'activité augmente avec le niveau d'éducation, bien qu'il existe des différences importantes en fonction de leur marché du travail et de l'expansion de leur éducation. En Argentine et au Chili, les pays aux taux de chômage les plus élevés du groupe, les niveaux d'éducation plus élevés ont un poids significatif sur le chômage seulement pour ceux qui sont allés plus loin que le niveau secondaire, surtout en Argentine. En particulier, on peut observer dans les deux pays que le diplôme secondaire est dévalué en termes d'accès à l'emploi. Au Mexique, le taux de chômage étant très faible, il est difficile d'observer l'incidence des diplômes obtenus sur la probabilité d'être au chômage. D'un autre côté, il est intéressant de noter que, dans les pays restants, le taux de chômage augmente avec le niveau d'éducation. Cela s'explique probablement par le fait que ces économies ne génèrent pas suffisamment d'emplois dans les secteurs les plus dynamiques de l'économie, où les individus les plus instruits aspirent à travailler.

Deux autres indicateurs reflètent de façon plus positive l'insertion professionnelle des jeunes les plus instruits. Les niveaux de salaire augmentent fortement en fonction des diplômes obtenus, hormis dans les économies caractérisées par de hauts niveaux de formalité, comme l'Argentine et le Chili (les certificats d'études ont un poids limité en Argentine et un peu plus élevé au Chili). En outre, le pourcentage d'individus employés dans le secteur formel augmente avec les niveaux d'éducation : dans tous les pays, au moins 80 % des individus ayant dépassé le niveau secondaire supérieur sont employés dans le secteur formel de l'économie. A l'inverse, les personnes n'ayant pas achevé le niveau secondaire supérieur travaillent pour la plupart dans le secteur informel.

Pour résumer, la valeur des diplômes se reflète dans une meilleure insertion professionnelle (du moins selon les indicateurs sélectionnés). Néanmoins, cette valeur diminue dans les pays connaissant une expansion éducative plus forte, où seuls les diplômes d'enseignement supérieur semblent associés à de meilleures opportunités d'emploi.

Outre la reconnaissance des aspects structurels de la construction d'opportunités éducatives et professionnelles, trois approches des analyses de la transition professionnelle des jeunes peuvent être définies comme novatrices et mises en avant : a) les logiques d'action des sujets, b) les institutions en tant que lieux où « se construit » la mise en œuvre des programmes et/ou politiques et c) l'approche réseau des liens locaux et sectoriels. L'objectif de la recherche est souvent de comprendre la tension entre ces logiques.

Nous passerons en revue quelques exemples de travaux académiques, quelques approches/idées qui ont contribué à enrichir la réflexion sur les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes durant la dernière décennie.

Illustrant l'importance d'adopter une approche réseau des liens locaux entre les jeunes et le monde du travail, un article académique publié au Mexique accorde une valeur particulière à la compréhension du lien éducation-travail dans le cadre du développement local. L'étude montre, en effet, que les liens entre l'éducation et le travail s'inscrivent dans un contexte spatiotemporel et que leur coordination est fondamentale. Parmi ses nombreuses conclusions, elle se demande si une expansion plus forte de l'éducation donne véritablement lieu à une amélioration des conditions de travail et du revenu. En fait, elle montre que les caractéristiques traditionnelles et artisanales du secteur étudié (et les raisons structurelles du maintien de modes de production traditionnels) ont une influence plus grande que l'expansion de la scolarité de base ou la formation pour l'emploi sur les postes, les positions hiérarchiques et les salaires des jeunes hommes et femmes travaillant dans l'industrie de la chaussure.

Une autre catégorie d'articles académiques adopte l'approche de l'étude de cas institutionnelle (qui a une longue tradition dans la recherche en Amérique latine) mais à la lumière de la mise en œuvre de programmes de formation conçus hors de l'institution. Les études institutionnelles avaient déjà des origines diverses durant les décennies précédentes et, dans les documents rassemblés au cours des dix dernières années, on peut voir qu'elles ont principalement contribué à une meilleure compréhension des logiques conflictuelles dans lesquelles les acteurs « construisent » l'action. Il est particulièrement intéressant de souligner que ces travaux ont étudié les programmes de formation non pas dans une perspective d'évaluation, c'est-à-dire pour analyser uniquement leur efficacité comme s'il s'agissait d'une « boîte noire », mais pour comprendre la « construction sociale » qui s'opère à travers le modèle des acteurs et ce qui se produit dans le domaine de leur « mise en œuvre ». La mise en œuvre est « construite » par les acteurs sociaux qui participent aux différents niveaux du développement des programmes. En fait, une interaction conflictuelle s'opère entre les politiques élaborées, les institutions et les acteurs. Ces études font ressortir la tension permanente qui existe entre la nature technique de la mise en œuvre et les conditions sociopolitiques et culturelles dans lesquelles elle a lieu. Ainsi, deux travaux de recherche traitent du cas du programme « Projoven » en Uruguay⁹. Ils étudient le modèle d'intervention et la façon dont les différents types de centres de formation « redéfinissent » le modèle sur la base des logiques institutionnelles (Albada, 2008; Jacinto, 2009). Le premier document se concentre sur la dynamique des réseaux d'interaction : entre les entreprises et les syndicats, les ONG et les agences du gouvernement, soit les acteurs impliqués entre 1996 et 2007. Il en ressort que l'interaction se caractérise par la stabilité et l'engagement commun, ainsi que par des règles claires qui ont facilité la structuration et la prévisibilité des comportements. D'un autre côté, le développement de chaque organisation est indépendant, il n'y a pas de demande pour des profils professionnels spécifiques et les décisions en matière de formation sont entre les mains de chaque organe. Cependant, fondamentalement, un axe constitue l'ossature du programme : le fait qu'il repose sur un organisme tripartite doté d'un budget indépendant de l'Etat. La deuxième étude soutient que la longévité de « Projoven » (une décennie et

⁹ Rapport sur l'Uruguay

demie) est due au fait qu'il s'agit du seul programme qui – dans sa phase de consolidation – a offert des formations pour l'emploi accélérées, s'illustrant comme un mécanisme favorisant l'insertion professionnelle même en des temps de chômage élevé. Cette réussite lui a donné de la légitimité aux yeux de l'organe tripartite (entreprises, syndicats, Etat) qui le finance. La continuité du programme a incité les institutions de formation à l'inclure dans leurs stratégies continues d'intervention, bien que les relations entre l'unité de gestion générale du programme et les organes qui le mettent en œuvre demeurent tendues.

Un autre exemple est présenté dans deux études sur la Colombie¹⁰ qui, sur la base d'entretiens menés auprès d'enseignants et d'autres sources primaires, examinent le programme de coordination entre le SENA et les écoles secondaires académiques (Gómez Campos et al., 2009b, Celis Giraldo et Díaz Ríos, 2010). Les documents décrivent le processus de coordination et font remarquer qu'une « adaptation » par les écoles des programmes du SENA (et même de leur projet institutionnel) est nécessaire. Cette coordination ne se fonde pas sur les besoins réels des écoles mais sur les besoins du SENA, qui cherche à augmenter les taux d'inscription en incorporant des étudiants du niveau secondaire (les étudiants des écoles secondaires sont comptabilisés comme des étudiants du SENA). La coordination s'opère « verticalement » et les enseignants montrent peu de motivation à être formés puisqu'ils ne reçoivent ni salaire ni points positifs pour cette tâche supplémentaire. Par ailleurs, la gestion des stages en entreprises (une composante de la coordination) est effectuée dans les mêmes écoles, voire avec les mêmes jeunes, ce qui remet en question le bénéfice pédagogique de cette expérience.

Un autre ensemble de contributions innovantes se rattache au domaine des études de subjectivités. Le rôle des sujets, les significations subjectives des actions et/ou les trajectoires des jeunes constituent un sujet à part entière de la postmodernité. S'intéresser à la façon dont les jeunes construisent leurs propres trajectoires éducatives et professionnelles en fonction de déterminants sociaux et biographiques et se demander dans quelle mesure cela doit être pris en compte pour comprendre leurs stratégies de formation et de travail apporte de nouveaux éclairages sur les liens entre l'éducation et le travail. Les trajectoires biographiques, scolaires et professionnelles sont d'excellents instruments pour examiner les expériences des sujets (et les transitions des jeunes) dans les contextes macro-structurels et institutionnels dans lesquels ils se développent, permettant d'orienter la formulation de ce qui est aujourd'hui connu sous le nom de « politiques de la subjectivité ». Parmi ce type d'études figurent notamment les travaux de Sepúlveda (2007) au Chili, Guerra (2009) au Mexique et, dans une certaine mesure, Marrero (2005, 2006) en Uruguay.

Il existe encore une autre série de travaux, certes liés à ce type d'études mais plutôt concernés par les « sens » de l'action. Ils revendiquent un concept large de « travail » et se consacrent en particulier au domaine de la formation pour l'emploi en dehors de l'enseignement technique et de la formation professionnelle traditionnelle et institutionnalisée. En d'autres termes, ils s'intéressent à la formation pour l'emploi axée sur les secteurs marginaux. Ils se réfèrent en particulier aux zones rurales où les organisations non-gouvernementales fournissent un travail considérable. Leur perspective peut se définir de la façon suivante: « Lorsque l'on s'interroge sur l'« employabilité », l'insertion professionnelle stable ou précaire, l'efficacité des stratégies, les succès et les limites des programmes, il est nécessaire en premier lieu de se demander quelle est le sens du travail, quels sont les nouveaux liens entre une participation qui fait sens, l'éducation et le travail, entre la culture écrite et le travail, entre les sujets, les groupes sociaux et le travail » (Messina, Pieck et Castañeda, 2008). Ils font observer que, loin des demandes du marché du travail formel, « dans le domaine du travail informel, le savoir requis est étroitement lié à la vie quotidienne. Dans le cadre du secteur informel de l'économie, la formation pour l'emploi fait plus pour les activités productives des

¹⁰ Rapport sur la Colombie

individus, pour leurs stratégies de survie et pour leur capacité à réinventer la vie, conduisant à des emplois nouveaux, changeants, qui semblent fragiles mais qui, en même temps, résistent à l'épreuve du temps » (Idem, p.21). Cette perspective reprend l'ancienne tradition latino-américaine de l' « éducation populaire », qui souligne la nécessité que l'apprentissage ait un sens pour les sujets. Les recherches de ce type accordent une importance considérable aux voix des sujets eux-mêmes, à leur histoire et à leurs expériences.

6. REFLEXIONS FINALES

Cet article analyse les principales tendances caractérisant la production de connaissances dans un sous-domaine particulier au sein des études sur l'éducation et le travail. Pour reprendre ce qui a été dit dans l'introduction :

« Il se consacre spécifiquement à un sous-domaine particulier, soit le développement des compétences parmi les jeunes dans le cadre de l'éducation formelle (surtout de l'enseignement secondaire technique), ainsi que de la formation professionnelle et des programmes de formation. A l'intérieur même de ce sous-domaine, un champ plus spécifique a été délimité : celui traité dans les documents analysant les processus de développement de politiques et/ou les programmes de développement des compétences et leur impact plus large ». Il est important de souligner ces domaines spécifiques, puisque le champ de la production du savoir dans l'éducation et le travail « en général » est bien plus large.

En même temps, le présent article ne couvre qu'une zone géographique limitée et ne repose que sur les documents sélectionnés qui, bien qu'au nombre de plus de 80, ne représentent pas l'ensemble de la littérature sur le sujet.

Le corpus analysé est composé de travaux produits par des consultants, d'évaluations (notamment basées sur des données secondaires issues de statistiques ou d'autres recherches) et de recherches académiques, puisqu'ils ont tous, au-delà de leurs différences, apporté une contribution aux connaissances sur le sujet. Ils ont tout particulièrement contribué à l'élaboration des politiques récentes, à la conception de nouveaux modèles institutionnels et/ou de nouvelles approches, ainsi qu'aux processus sociaux d'élaboration de programmes et/ou aux transitions des jeunes. Dans un domaine comme celui-ci, il va sans dire qu'il n'existe pas beaucoup d'études systématiques qui permettent d'obtenir des résultats basés sur des preuves empiriques solides. Quant aux études comparatives entre les pays, elles sont encore moins nombreuses.

Plusieurs questions émergent à partir de l'analyse du corpus :

Dans quelle mesure les documents sont-ils destinés à contribuer à l'élaboration de politiques sur le DC ? Ont-ils pour objectif d'étudier ou d'évaluer les politiques ? Ou du moins, y apportent-ils une contribution ? Quels sont les dialogues établis entre la recherche empirique et la prise de décision dans les différentes politiques de DC ? Certainement, comme nous l'avons indiqué dans cet article, le contexte institutionnel dans lequel chaque étude a été élaborée donne une première ébauche de réponse.

Les évaluations sont spécialement conçues pour contribuer à l'analyse et/ou à la critique de politiques ou de programmes. Toutefois, nous avons évoqué les contraintes techniques ou politiques auxquelles elles sont confrontées.

Il convient de noter qu'une partie des recherches examinées ici ont été promues par le biais de concours par les ministères de l'Éducation, notamment au Chili et au Mexique. L'objectif de contribuer aux politiques est également explicite dans les études soutenues par des organisations internationales comme l'UNESCO. Cela signifie que les chercheurs et les décideurs politiques semblent être en accord, au moins sur la formulation des questions de recherche. Toutefois, on ne peut pas garantir qu'il s'agisse d'un moyen d'améliorer la capacité des individus engagés dans le

dialogue sur les politiques à apprendre des résultats générés par la recherche. Les politiques et la recherche ont leurs propres agendas, ce qui est tout à fait légitime, bien qu'il soit souhaitable que les résultats de la recherche contribuent à la planification des politiques.

En même temps, des progrès ont été réalisés dans la création de mécanismes visant à générer des connaissances sur l'ETFP, notamment les enquêtes de suivi des diplômés mises en œuvre par les agences gouvernementales, qui fournissent de précieuses données sur l'insertion professionnelle des techniciens. Dans le contexte de la reprise économique de la région dans les années 2000, ces données se sont révélées indispensables à la planification des réformes d'ETFP. Toutefois, hormis les enquêtes de suivi menées par certaines institutions de formation professionnelle (IFP) reconnues, ces études n'ont pas été intégrées comme politiques permanentes aux niveaux secondaire et tertiaire dans la majorité des cas.

Bien qu'il existe quelques études sur l'emploi des jeunes dans le secteur informel, ce sujet n'est que rarement abordé dans les recherches. L'étude spécifique de certains secteurs d'activité et des connaissances et compétences utilisées dans chaque secteur professionnel n'apparaît pas non plus comme un sujet de recherche académique fréquent dans notre corpus. De même, aucune analyse en profondeur des liens entre l'éducation formelle et non formelle, et de leur impact sur les stratégies et les trajectoires des jeunes (et au niveau de la communauté) n'est disponible dans le corpus étudié.

D'un point de vue général, la prédominance des approches exploratoires ou descriptives, ou des modèles évaluatifs de type intrants-extrants permet de mettre en évidence certains résultats, mais ne suffit pas à fournir des preuves empiriques solides qui pourraient être utilisées pour la prise de décision. On pourrait par ailleurs ajouter que, dans la catégorie des recherches portant sur les sujets sociaux et éducatifs, les recherches systématiques et systémiques mettant en relation les jeunes et l'ETFP sont rares. Ainsi, s'il existe des études sur les institutions et les acteurs, il faudrait analyser davantage les processus complexes et multidimensionnels, ce qui implique des approches systémiques des politiques : les relations entre les discours et les actions (aux niveaux central, local et institutionnel) ainsi que les façons dont les politiques sont recréées dans les institutions éducatives par les acteurs chargés de les mettre en œuvre.

Une hypothèse possible est que, s'il on reste dans l'échantillon d'études sociales sur le monde du travail, l'éducation et la jeunesse, les problèmes abordés dans ce bilan ne semblent pas être ceux qui attirent le plus les chercheurs immergés dans les institutions académiques et/ou les systèmes nationaux de recherche. Il vaut donc la peine de s'interroger sur les raisons socio-historiques, contextuelles, financières et institutionnelles qui conduisent à un intérêt limité pour ces sujets de recherche.

Cependant, il faut noter également que la formulation de politiques est habituellement éloignée des logiques de prise de décision basées sur des données empiriques. Parfois, l'absence de recherches n'est pas regrettée : dans de nombreux cas, l'adoption d'un modèle ou d'une stratégie de politiques repose uniquement sur des perspectives et des motivations politiques. Comme l'indique Gallart (2008), les politiques changent sous les gouvernements successifs et il est difficile de relier les interventions et d'évaluer les résultats sur le moyen et le long terme. La légitimité même des politiques semble dépendre assez peu de la recherche. Dans certains cas, les évaluations, voire la recherche, sont même conçues comme des sources de légitimation des actions et non comme des espaces éthiques techniquement différents. Comme nous l'avons soutenu dans d'autres articles, si le label de « politiques fondées sur des données » (*evidence based policies*) dans le DC n'est guère réaliste, des progrès ont été réalisés dans la création de mécanismes pour la génération de connaissances sur le sujet.

7. REFERENCES¹¹

Abdala, E. 2009. "La evaluación de los programas de capacitación laboral para jóvenes en Sudamérica". En: Papeles de Población, 15(59). Universidad Autónoma del Estado de México Toluca. pp. 11-82. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/112/11205902.pdf>

Aldaba, J. A. 2008. Con la mirada en lo público: una aproximación desde las redes de la política al Programa Projooven. Montevideo: Universidad de la Republica de Uruguay.

Álvarez, L. y Pérez de Lao, C. 2005. "Evaluación y certificación de competencias laborales en México el caso de las dependencias del gobierno federal". En: Revista de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, N° 216 p.14-34

Analítica Consultores. 2006. Estudio sobre la Evaluación del Programa de Apoyo al Empleo, Secretaria de Trabajo y Previsión Social, Gobierno de México.

Barato, J. 2009. (in press). Educação técnica y tecnologica pos-secundaria. Tendências, enfoques e desafios no Brasil. Paris: IIEP-UNESCO

Baquero Melo, J. 2005. ¿Quiénes tienen mayores posibilidades de colocarse?, análisis empírico con base en información del servicio público de empleo de Bogotá. Bogotá: Observatorio Laboral y Ocupacional Colombiano.

Biasco, I. 2009. "Trends in technical and vocational education and training in Latin America". En: Jacinto, C. (Comp.) Recent trends in technical education in Latin America, Paris: IIEP-UNESCO (pp. 43-76)

Bustos A., N. y Quintana G. J. 2010. "Los Jóvenes y la Educación para el Trabajo: Trayectorias de Egresados de Liceos Técnico-Profesionales". En: Revista Diversia 2, Valparaíso: Cidpa.

Cárdenas Becerril, L.; Hernández Díaz, M.; Arana Gómez, B. y García Hernández, M. 2010. "Evaluación de la investigación educativa en Enfermería en la Universidad Autónoma del Estado de México de 1995 a 2008". En: Revista Investigación y Educación en Enfermería 28 (2), pp. 223-231.

Cardona Acevedo, M.; Macías Prada, J. y Suescún Alvarez, P. 2008. La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia ¿mecanismo de inserción laboral y equidad?. Avances de investigación, Fundación Carolina

CCI Ingeniería Económica. 2008. "Encuestamiento de Beneficiarios/as del Programa Nacional de Becas y del Programa Especial de Jóvenes, ejecución 2007". SENCE

¹¹ Les références suivantes incluent toute la bibliographie du corpus de documents examinés.

Celis Giraldo J. y Díaz Ríos, C. 2010. "Los efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media de los jóvenes de sectores populares en Colombia". En Revista Educación Y Educadores 13(2), Ediciones Universidad De La Sabana, p.199-216

Chiappe, M.; Garcia y Santos, R. 2005. Participación, productividad y formación: La trayectoria de la Asociación de Mujeres Rurales del Uruguay. AMRU Montevideo: Cinterfor/OIT. 91p. (Papeles de la Oficina Técnica, 17)

CNI. SESI. SENAI. IEL. CONFEA. 2008. Mercado de Trabalho para o Engenheiro e Tecnólogo no Brasil. Sumário Analítico.

Elgue Patiño, M. y Torres de Chargoña, L. M. 2009. Representaciones y expectativas de agentes del mundo laboral frente al perfil de egreso del estudiante de Enseñanza Media. Carmelo: Instituto de Formación Docente

Encuesta de Egresados. 2009. 12º Llamado de PROJOVEN
<http://www.projovent.gub.uy/Documentos/evaluacion.html>

Espino, A. (Coord). 2005. Resultados de la evaluación de proimujer, Instituto de Economía, Serie Documentos de Trabajo DT01/06.

Espinoza, O. (Coord.); Traslaviña, P. y Castillo, D. 2007. La implementación de la reforma curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y proyecciones. Informe Final. Santiago: Fondo Nacional de Investigación en Educación (FONIDE), Ministerio de Educación/Departamento de Ingeniería Industrial de la U. de Chile y Fundación Ford.

Farné, S. 2009. Políticas para la inserción laboral de mujeres y jóvenes en Colombia, Documento de proyecto no. 251. Santiago de Chile: CEPAL/ASDI

Fedesarrollo. 2010a. Evaluación de impacto del programa jóvenes rurales emprendedores del servicio nacional de aprendizaje- SENA. Bogotá: Fedesarrollo.

Fedesarrollo. 2010b. Evaluación sobre el impacto de los programas de formación de técnicos y tecnólogos y formación especializada del recurso humano vinculado a las empresas del Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA. Bogotá: Fedesarrollo.

Férez M. E. 2007. "Formación Profesional y Empleo para Jóvenes. Estado de la Situación en Chile". En: Revista Latinoamericana de Derecho Social 5, pp 65-91.

Finnegan, F. 2006. "Tendencias en la educación media técnica", En : Boletín redEtis 6, Buenos Aires: redEtis-IIPE-UNESCO.

Finnegan, F. 2006. Relevamiento sobre educación media técnica en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay. Documento Interno. Buenos Aires: redEtis. IIPE UNESCO.

Flores Crespo, P. y Mendoza, D.C. 2010. Educación Superior Tecnológica. El caso mexicano (in press). Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. París : IIEP-UNESCO

Fundación Chile. 2007. Recomendaciones para la formación y capacitación técnica en Chile - Informe final. Santiago: Fundación Chile

Gallart, M. A. 2005. Bases de información para evaluar las demandas de formación profesional en Argentina. Santiago: CEPAL

Gallart, M. A. 2008. Competencias, Productividad y Crecimiento del Empleo. El caso de América Latina. Montevideo: ILO/Cinterfor

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. 2011. La educación superior no universitaria en América Latina: equidad e inserción en el mercado de trabajo en países seleccionados. París: IIEP-UNESCO.

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. 2010. "Tendencias sobre equidad e inserción en el mercado de trabajo de los graduados de la educación terciaria no universitaria en América Latina". En: Tendencias en Foco 14, Buenos Aires: redEtis, IIEP, UNESCO.

García de Fanelli, A. 2011. Modelos institucionales, tendencias y desafíos de la educación superior técnica y tecnológica no universitaria en Brasil, Colombia y México. (in press). París: IIEP-UNESCO.

Guerra Ramírez, María Irene 2009. Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: ANUIES

Girardo, C. y Ibarrola, M. 2004. "La formación para el trabajo de los jóvenes desde las organizaciones de la sociedad civil en América Latina y el Caribe". En: Estudios Fronterizos 5,(010), pp. 9-49, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California

Gobierno de Nuevo León. 2008. Requerimientos de profesionales y técnicos de Nueva León. Tendencias y Perspectivas. Nuevo León: Consejo de Relaciones Laborales y Productividad, Secretaría de Educación, Secretaría de Desarrollo Económico.

Gómez Campos, V.; Díaz Ríos, C. y Celis Giraldo, J. 2009a. "Caracterización de la educación media en Colombia". En: El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia, (pp.23-53). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Gómez Campos, V.; Díaz Ríos, C. y Celis Giraldo, J. 2009b. "¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá". En: El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia, (pp.55-82). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

Gómez Campos, V.; Díaz Ríos, C. y Celis Giraldo, J. 2009c. "Superando el falso dilema: iniciativas de integración de la educación general y la formación para el trabajo en Bogotá En: El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia, (pp.83-125). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

Gómez Campos, V.; Díaz Ríos, C. y Celis Giraldo, J. 2009d. "Opciones para una política nacional de educación media". En: El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia, (pp.165-180). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

Ibarrola, M. 2010. "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario". En: La educ@ción digital magazine 144, Educational Portal of the Americas - Department of Human Development, Education and Culture. OEA-OAS.

Ibarrola, M. 2009. "Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos". En: Blas, F. y Planeéis, J. (coords.), Retos actuales de la educación técnico-profesional. (pp.73-88). Madrid: OEI, Fundación Santillana.

Ibarrola, M. 2006. Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano, Uruguay: Cinterfor.

IBGE. 2009. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional 2007. Río de Janeiro: PNAD

IFS. SEI. Econometría. 2007. Consultoría para la Evaluación de Impacto del Subprograma Jóvenes en Acción. Informe Final Revisado, Bogotá: Dirección Nacional de Planeamiento

Jacinto, C. 2007. "Latin america's efforts in the vocational training of young people from poor backgrounds". En: Maclean R. y Wilson D. (ed.) International Handbook of education for the changing world of work. Bridging academic and vocational learning 2, Springer.

Jacinto, C. 2009. "Un dispositif d'insertion des jeunes: contextes et acteurs dans les nouvelles stratégies d'action publique. Le cas du programme 'Pro-jeunes' en Uruguay". En : Revue Formation et Emploi, pp. 41-55, CEREQ, La documentation Française.

Jacinto, C. 2010a. "Approaches and strategies for the vocational training of unemployed youth in Latin America: has anything changed in recent years?" En: Jacinto, C. (Comp.) Recent trends in technical education in Latin America, Paris: IIEP-UNESCO (pp. 113-148)

Jacinto, C. 2010b. "Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones". En: Jacinto, C. (comp.), La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades, Buenos Aires: Teseo-Ides.

Jacinto, C. y Lasida, J. 2010. "Formación profesional para la cohesión social: Oportunidades y obstáculos. Una revisión de América Latina". En: Jacinto, C. (Ed.). Formación para el trabajo y cohesión social, Documento de Trabajo N° 41 (pp.11-59). Madrid: Fundación Carolina-CeALCI

Jacinto, C. y Millenaar, V. 2010. "La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades". En: Jacinto, C. (comp.), La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades, Buenos Aires: Teseo-Ides.

Lara Carmona, V. 2006. El CONALEP y las características de la inserción laboral de los profesionales técnicos en electromecánico y productividad industrial. Tesis: Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, México.

Laranjeira, D. y Teixeira, A. 2008. "Vida de jovens: educação não-formal e inserção socio profissional no suburbio". En: Revista Brasileira de Educação, 13(37), 22-34

Lima Vasconcelos, F.H. et.al. 2005. Inclusão Digital e Social: Um Exemplo da Formação Profissionalizante para Jovens com o uso de Tecnologias Computacionais. Paper presentado en el XI Workshop de Informática na Escola, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Julio 22-29.

Lucio de Souza, S. 2010. A contribuição da educação profissional para a. Inserção dos alunos no mercado de trabalho da microregião do extremo sul catarinense -caso IFET campus sombrio. Tesis de Maestría. Universidad de Brasilia, Facultad de Educación, Brasilia.

Marrero, A. 2006. El Bachillerato en Uruguay. Evaluaciones y expectativas desde la perspectiva de estudiantes, docentes, la universidad y el mundo del Trabajo. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay.

Marrero, A. 2005. Tendencias en la producción de conocimientos sobre educación, trabajo e inserción social. El caso de Uruguay. Serie por País. Buenos Aires: redEtis-IPE-IDES.

Martín, M.E. 2010. "Los mecanismos nacionales y regionales que enmarcan las políticas de formación, empleo e inserción de jóvenes en Argentina y en Francia. Los casos de la provincia de Mendoza y de la Región PACA". En: Jacinto, C. (comp.), La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades, Buenos Aires: Teseo-Ides.

Matos Coelho, M. I. 2008. "Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja". En: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica 1(1). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC-SETEC

Medina, C. y Nuñez, J. 2005. The impact of public and private job training in Colombia. Research Network Working Paper # R-484, Washington: BID.

Messina, G. y Pieck, E. 2010. Tendencias sobre interculturalidad y formación para el trabajo en América Latina, Serie Tendencias y Debates Nº5, Buenos Aires: redEtis-IDES IPE-UNESCO

Messina, G.; Pieck, E y Castañeda, E. 2008. Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago: OREALC/UNESCO.

Montoya del Corte, J. y Farías Martínez, G. 2010. "Desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de auditoría de cuentas: evaluación de una experiencia entre universidades de España y México". En: Revista Española de Financiación y Contabilidad Xxxix (147) pp. 551-574

Montt, P. (Coord.). 2006. Estrategias Bicentenario. Más y Mejores Técnicos para Chile. Santiago: Ministerio de Educación de Chile

Moura Castro, C.; Carnoy, M. y Wolff, L. 2000. Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo. Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington, DC: Inter- Development Bank.

OCDE. 2011. Preparándose para trabajar, Barcelona: Fundación Barcelona BCN.

OEA (s/f), Agenda Pro Crecimiento II Proyecto Alianzas Público Privadas para la educación y capacitación de la fuerza laboral. Departamento de Comercio y Turismo de la OEA y Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional.

Patrao, C. N. y Feres, M.M. (Coord). 2009. Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica (2003-2007). Brasília: Ministério da Educação (MEC)

Pieck, E. 2005. "Secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa 25(X), 481-507

Pieck, E. 2009. "Skills development strategies a slow learning process: how mucho have we learned?" Paper preparado para la conferencia Policy transfer or policy learning: interactions between international and national skills development approaches for policy making. Norrag, Graduate Institute of International and Development Studies, Ginebra

Pieck, E. 2011. "Sentidos e incidencia de la capacitación técnica: visión desde los/as estudiantes". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa 48(XVI),159-194.

Quevedo, R. I. 2005. "La educación y la capacitación rural en la región Andina". En: Revista Agroalimentaria 21, 93-112.

Regattieri, M. y Castro, J. (Orgs). 2010. Ensino médio e educação profissional: desafios da integração. Brasília: UNESCO.

Rucci, G. 2010. Chile: capacitación en el sistema de capacitación continua basado en competencias laborales. Avances, desafíos y recomendaciones de políticas. Chile: Banco Interamericano de Desarrollo, Unidad de Mercados Laborales.

Salazar Elissetche, S. 2008. Políticas de Capacitación y Empleo en Chile: El caso de las mujeres trabajadoras y su relación con las políticas, en estudio. Fundación Instituto de Estudios Laborales (FIEL)

Salieri, G.; Santibañez, L. y Rubio, D. 2010. Estudio de las necesidades de capital humano de la Industria de Electrodomésticos en México. Fundación Idea-USAID.

Santiago Consultores. 2009. Evaluación en Profundidad. Programa Chilecalifica. Santiago: Ministerios de Educación, Economía y Trabajo y Previsión Social

Sarmiento, A. et.al. 2007. Evaluación del impacto del Sena en el capital social, Colombia: PNDH/SENA

Secretaría de Educación Pública de México. 2007. Programa Educativo Rural, Informe Final de la Evaluación de Consistencia y Resultados 2007. México: SEP /Direcciones generales de educación tecnológica agropecuaria y de educación superior tecnológica.

SENA. 2008. Encuesta a Egresados del SENA de Formación titulada. Técnicos, técnicos profesionales y tecnólogos egresados del primer trimestre de 2008. Informe completo. Bogotá: SENA

SENAC. 2011. Programa Senac de gratuidade. Egressos 2009. Rio de Janeiro: SENAC

SENAI. 2008. Pesquisa de opinião publica sobre o SENAI: percepção de empregados e prestadores de serviço para a indústria. Brasilia: SENAI.

SENCE. Geo Consultores. 2008. Evaluación de Impacto Programa Nacional de Becas. Ejecución 2005. Santiago: Unidad de Estudio y Desarrollo Institucional del SENCE, Ministerio de Trabajo y Previsión Social

Sepúlveda, L. 2007. "Incertidumbre y Trayectorias Complejas: un estudio sobre expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos jóvenes en Chile". En Weller, J. (ed), Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral, (pp 1-30). Colombia: Mayol Ediciones.CEPAL

Sepúlveda, L. y Ugalde, P. 2010. "Trayectorias disímiles y proyectos individualizados. Origen, expectativas y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes de Centros de Formación Técnica". En: Revista Calidad de la Educación 33

Severnini, E. y Fernandez Orellano, V. 2010. "O Efeito do ensino profissionalizante sobre a probabilidade de inserção no mercado de trabalho e sobre a renda no período Pré-PLANFOR". En: Revista Economia 11(1), 155–174

Sepúlveda, Leandro. 2007. "Incertidumbre y Trayectorias Complejas: un estudio sobre expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos jóvenes en Chile" en Weller, Jürgen (editor), Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral, Mayol Ediciones, CEPAL

Sepúlveda Leandro., Ugalde, Pamela. 2010. "Trayectorias disímiles y proyectos individualizados. Origen, expectativas y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes de Centros de Formación Técnica", en Revista Calidad de la Educación, Nº 32, pp. 63-99

Sevilla, P. 2011. Trayectorias Laborales y Educativas de los Egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional. Un análisis de la cohorte de egreso 2003. (in press). Buenos Aires: redEtis-IIPE-UNESCO.

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

Soares Barbosa, C. y Deluiz, N. 2008. "Qualificação Profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores: O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em Discussão". En: Boletín Téc. Senac 34(1). Río de Janeiro: Red de Educacao Profissional.

Sociedad Asesorías y Consultorías Limitada. 2005. Estudio de seguimiento de egresados de enseñanza Media técnico profesional de la región de Coquimbo, Coquimbo: Secretaria Regional Ministerial de Educación.

Tabarez Quiroz, J.; Vera Acevedo, L.; Cardona Acevedo, M. 2008. Impacto social y económico de los programas de emprendimiento: cultura E (Municipio) y emprendimiento (SENA) en la ciudad de Medellín. Serie Cuadernos de investigación, Medellín: Universidad EAFIT. Grupo de Estudios Territoriales y Sectoriales

Tapia Garcia, G. 2006. "La gestión local de la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adulto. Tensiones y dilemas con la capacitación para el trabajo. Guanajuato, México, 1990-2005". En: Girardo, C.; de Ibarrola, M.; Jacinto, C.; Mochi, P.(Coords.) Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva. Montevideo: Cinterfor/OIT (Herramientas para la transformación, 31).

Turbay, C. 2010. Educación Técnica y Tecnológica Superior en Colombia y sus efectos para la inserción laboral e inclusión social de las juventudes. Estudio de caso en tres instituciones de Bogotá-Distrito Capital. (in press). París: UNESCO-IIPE y Fundación Restrepo. Barco.

Uruguay CECAP. 2005. Competencias y evaluación; dos vías hacia la mejora de la calidad de la educación. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Vargas Zúñiga, F. 2010. "The development of systems of competency-based training and certification in Latin America: a general review" En: Jacinto, C. (Comp.) Recent trends in technical education in Latin America, Paris: IIEP-UNESCO (pp. 149-184)

Vera, A. 2009. Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina. Buenos Aires: CIPPEC.

Weller, J. 2003. "La problemática inserción laboral de los y las jóvenes". En: Serie Macroeconomía del desarrollo 28, Santiago de Chile: CEPAL.

Weller, J. 2006. "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias". En: Boletín Redetis 2, Buenos Aires:redEtis.IIPE.UNESCO.

Weller, J. 2006. "Inserción laboral de jóvenes. Expectativas, demanda laboral y trayectorias". En: Girardo, C.; Ibarrola, M.; Jacinto, C. y Mochi, P. (coord.) Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva. Montevideo: Cinterfor. OIT (Herramientas para la transformación, 31).

Weller, J. 2008. "Oportunidades y obstáculos. Las características de la inserción laboral juvenil en economías en expansión". En: Revista de Trabajo,4(6).

8. ANNEXE : SUJETS DE RECHERCHE SELON LES PAYS

8.1. Chili

La gestion de l'éducation, de la formation et de la formation technique au Chili est engagée depuis le milieu des années 1990 dans un processus de révision et de transformation. Les documents étudiés se réfèrent à la réforme des programmes et des méthodes de l'école secondaire technique, qui a commencé à être mise en œuvre en 1998, ainsi qu'à la création du programme ChileCalifica (« le Chili forme ») en 2002. Plus récemment, les travaux mentionnent la création de la commission nationale pour la certification des compétences professionnelles en 2009, qui constitue la base du système national de certification des compétences professionnelles.

Une particularité du Chili est d'avoir rassemblé une grande quantité de recherches sur les politiques de DC, surtout dans le domaine des évaluations, notamment l'ensemble du programme ChileCalifica. Les possibilités, les problèmes et les défis de l'éducation et de la formation dans les compétences pour l'emploi constituent un thème récurrent dans les travaux étudiés : quelles sont les rôles et responsabilités des entreprises et de l'Etat ? Quelle coordination y a-t-il entre l'éducation et le marché du travail ? Comment les changements introduits se reflètent-ils dans les institutions éducatives et les carrières des diplômés ? Quels déficits sont observés au niveau de la gestion et de la mise en œuvre, par exemple, dans les relations avec les entreprises ?

Un autre sujet étudié est le niveau tertiaire technique. L'immense gamme de cours diplômants proposés par les centres de formation technique (CFT, *Centros de Formación Técnica*) reflète les défauts du système de formation professionnelle technique dans son sens large ainsi que l'absence d'une révision systémique permettant d'orienter et de réguler le marché de la formation dans ce secteur. Dans ce contexte, le soutien au système de formation au niveau technique est largement associé à des décisions personnelles et à la capacité des acteurs de concevoir un itinéraire de formation plutôt qu'à l'existence de politiques institutionnelles (en particulier une coordination avec les écoles secondaires). De la même manière, les jeunes et leur famille perçoivent que les formations universitaires impliquent de meilleures perspectives en termes d'emploi et de salaire que les cours offerts par les CFT.

En ce qui concerne la formation professionnelle, les travaux examinent des programmes spécifiques destinés à des secteurs défavorisés, comme les aspects généraux de la politique d'abattement fiscal. Il est tout à fait clair que ce sont les entreprises qui décident à qui, dans quoi et avec qui dispenser des formations, alors que l'organisme national, le SENCE, est chargé avant tout des processus administratifs. Ce programme a reçu jusqu'à présent des évaluations positives, puisqu'il offre une formation permanente à ceux qui travaillent comme employés. Toutefois, la flexibilité du système est remise en question, dans la mesure où il ne contribue plus à générer une offre de formation de qualité et que la formation pour l'emploi et la formation technique de niveau supérieur ne sont pas alignées.

8.2. Colombie

Les travaux peuvent être divisés en trois groupes. Le premier comprend ceux qui traitent des différentes actions de formation pour l'emploi mises en œuvre par le SENA (où les évaluations d'impact prédominent). Ces travaux sont liés par un thème commun : l'expansion croissante des actions et de la portée du SENA, favorisée par les plans de 2002-2006 et de 2007-2010 qui visaient à positionner le SENA comme organisation nationale du savoir. De ce point de vue, les évaluations visent à fournir des informations fiables sur l'impact de l'organisme sur la population qui en a bénéficié.

Le deuxième groupe rassemble les documents consacrés à l'enseignement secondaire, en particulier dans les écoles secondaires techniques, et à la tendance récente des établissements secondaires à travailler en partenariat avec le SENA. Le sujet qui relie ces travaux (qui sont tous des travaux de recherche académiques) est l'analyse critique, la fausse dichotomie entre les écoles académiques et techniques, ainsi que la perspective « verticaliste » avec laquelle le SENA coordonne les écoles, qui révèle des actions de mise en lien improvisée à un niveau qui ne garantit pas aux diplômés la continuité de leurs études ou l'accès au monde du travail.

Le troisième groupe (plus hétérogène), enfin, est composé de travaux qui analysent spécifiquement les programmes de formation pour l'emploi destinés aux jeunes. Il s'agit aussi bien de travaux de recherche académique que de consultation et d'évaluations d'impact. Ces études adoptent toutes une approche intégrée et se concentrent sur les populations vulnérables, ainsi que sur les particularités des jeunes des régions rurales et des femmes, et sur les programmes qui encouragent les entreprises.

8.3. Uruguay

Toute une série de travaux se réfèrent aux politiques et programmes qui offrent différents types de formation professionnelle, en particulier sous la houlette du ministère du Travail. Les évaluations sont élaborées à travers différentes approches et techniques dans le cadre des programmes en question et comprennent notamment des suivis de diplômés et des études d'impact sur l'employabilité. Par ailleurs, certains travaux de recherche sont consacrés à la place de ces programmes dans les politiques de formation nationales et aux relations conflictuelles entre les acteurs qui participent à différents niveaux du programme. Ceux-ci mettent en évidence les facteurs positifs qui interviennent dans les processus et, dans une perspective plus large, introduisent de nouvelles questions à prendre en compte afin d'élargir le potentiel des programmes. Ainsi, l'un des documents dresse un panorama de la FP dans le cadre de la création de l'institut pour la formation et l'emploi (*Instituto de Formación y Empleo*) en 2010.

Un autre groupe plus restreint de travaux se consacre aux aspects descriptifs et analytiques liés à l'enseignement secondaire et à sa relation avec le monde du travail. Dans le domaine académique, un document met en évidence certains aspects du monde du travail, où le contexte socio-économique et même les attitudes (compétences sociales et personnelles) ainsi que les stratégies entrepreneuriales sont indispensables pour comprendre la relation entre l'école secondaire et le marché du travail. Malgré tout, si le diplôme de l'école secondaire est valorisé par les étudiants et les entrepreneurs, c'est principalement parce qu'il fait référence à un certain niveau de culture générale. Un autre document étudie des groupes d'acteurs du monde du travail qui, confrontés aux profils des diplômés de l'enseignement secondaire, critiquent le fonctionnement des écoles secondaires. Une

étude récente portant sur les trajectoires des jeunes vers le marché du travail fournit de nouvelles indications à ce sujet.

8.4. Mexique

Tout d'abord, plusieurs travaux analysent la tension dans la relation éducation-travail, soit d'un point de vue théorique, soit sur la base d'une recherche empirique. L'essai théorique énonce la nécessité non seulement de créer des formations pour l'emploi mais aussi de les intégrer dans la culture technologique des nouveaux travailleurs et de mieux connaître les spécificités des différents segments du marché du travail dans le pays et dans la région. Deux autres travaux de recherche traitent de la relation entre le système éducatif et le marché du travail à travers des études de cas locales.

Un groupe plus important de travaux se consacrent aux processus et aux subjectivités des jeunes dans le cadre de leurs expériences de formation pour l'emploi en dehors de l'environnement scolaire, s'intéressant plus particulièrement au secteur informel.

Une autre catégorie encore analyse le point de vue des jeunes sur l'enseignement technique à différents niveaux (enseignement secondaire et secondaire supérieur technique, y compris une étude des diplômés au niveau national). Les travaux recensés étudient dans quelle mesure sa présence significative est positive dans les carrières et les attentes des jeunes, et s'interrogent sur le sens qu'il a acquis pour les participants.

Certains documents traitent des processus de « certification des compétences », et questionnent le fonctionnement du système depuis son institutionnalisation (CONOCER) en 1994. Ils examinent le programme avant sa reformulation et s'interrogent sur différents aspects de sa conception et de sa mise en œuvre, en particulier les rôles et responsabilités des centres d'évaluation et des évaluateurs, l'absence d'une évaluation des performances des personnes qualifiées, les difficultés des processus de certification et la réticence des entreprises à s'engager dans le processus. D'autres travaux abordent plus spécifiquement le secteur de la production, et généralement mettent en évidence l'écart entre les besoins du secteur et la formation.

8.5. Brésil

Parmi les travaux examinés, trois sujets principaux ressortent : tout d'abord, la restructuration de l'enseignement technique professionnel qui a donné lieu à la création d'« écoles secondaires intégrées » dès 2003. Une série de travaux soulignent l'importance de cette réforme, qui, depuis sa conception, fournit aux jeunes un enseignement polytechnique approprié pour leur développement professionnel. Toutefois, ils signalent également le problème de la mise en œuvre d'une réelle intégration entre l'école secondaire et la formation professionnelle, laquelle exige des normes appropriées et une organisation des programmes correspondante. Un autre jalon du processus de restructuration a été la création des instituts fédéraux de l'éducation, la science et la technologie (*Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología*). Une étude fait observer les effets positifs de la formation aussi bien sur l'insertion professionnelle que sur la continuité des études, montrant l'efficacité de la stratégie de « verticalisation » de l'enseignement technique professionnel.

Néanmoins, elle signale aussi des aspects à étudier de façon plus approfondie, comme les liens avec les entreprises et la possibilité pour les étudiants d'effectuer des stages.

Le deuxième thème est l'Education des jeunes et des adultes et les efforts pour la mettre en relation avec la formation professionnelle. Les travaux traitent de la vulnérabilité de la population qui participe à ce type de programmes et présentent les défis particuliers auxquels cette population est confrontée dans la formation professionnelle. Ils soulignent la valeur de l'enseignement général et de la formation pour l'emploi (pas seulement spécifique) pour que les inégalités sociales ne soient pas reproduites mécaniquement. En même temps, ils mettent en doute le fait que l'Etat se soit vu retirer sa responsabilité en matière de formation professionnelle dans certains programmes spécifiques. Enfin, les papiers mettent l'accent sur la valeur du programme Proeja qui vise à fournir des formations professionnelles de qualité dans une perspective de formation intégrée.

Le troisième thème abordé est l'évaluation de l'enseignement professionnel à différents niveaux, principalement les actions du Système « S ». Plusieurs travaux s'attachent à montrer la valeur de l'opinion publique sur les organismes et les effets de différents programmes de formation ainsi que leur pertinence basée sur la nature du marché du travail. Pour ce faire, les travaux analysent non seulement les performances professionnelles des diplômés (à travers des études de suivi), mais aussi les perspectives des entreprises qui engagent des employés formés dans les organismes. De plus, une enquête nationale sur les diplômés des écoles techniques fédérales a été menée durant cette période par le ministère de l'Education.

8.6. Sujets de recherche dans les travaux régionaux

Quelques travaux se démarquent (écrits par des auteurs tels que Gallart, Ibarrola, Weller, Jacinto, Briasco, Weinberg, Vera, Vargas), qui se concentrent sur la présentation/comparaison de plusieurs cas nationaux et ont quelques points communs au-delà de leurs différences: a) ils proposent des objectifs descriptifs-analytiques plus larges, tenant compte des tendances régionales et/ou des pays examinés dans leur ensemble dans l'ETFP ou à un niveau éducatif particulier ; b) ils utilisent des données statistiques secondaires, commençant dans certains cas par un traitement spécial, et adoptent également la méthodologie de l'étude de cas ; c) ils sont financés par des organismes de crédit internationaux ou par des organismes de coopération multilatérale ou bilatérale ; d) ils soulignent la portée/les limites des politiques en gardant à l'esprit l'hétérogénéité productive/économique de la région.