

Les jeunes et les sentiments d'appartenance en Amérique latine: causes et risques de la fragmentation sociale

Gonzalo A. Saraví

Ces dernières décennies, les sociétés latino-américaines ont connu des transformations structurelles et matérielles qui ont entraîné une profonde fragmentation sociale, dans de nombreux domaines de la vie communautaire. Il convient dès lors de se poser la question de savoir si cela affecte les notions socialement partagées qui définissent une appartenance commune. Qu'en est-il advenu et comment se sont-elles transformées au contact des changements observés dans la région? Le présent article analyse l'affaiblissement de la capacité de l'école et du travail à interpeller les individus et à susciter des perceptions, des désirs et des valeurs partagés qui, auparavant, en faisaient des institutions clés d'intégration et de cohésion sociale. Dans ce contexte, nous explorons également les expériences des jeunes des secteurs les plus défavorisés et le sens qu'ils donnent aux deux institutions, ainsi que la présence parallèle de nouveaux concurrents dont la capacité d'interpellation et le sens ne cessent de croître.

Gonzalo A. Saraví
Professeur chercheur
Centre de recherche et d'études
supérieures en anthropologie
sociale, (CIESAS), Mexique
(CIESAS), Mexico
✉ gsaravi@ciesas.edu.mx

I

Introduction

La fragmentation sociale constitue l'un des facteurs clés d'un nouveau problème social qui plane sur la société contemporaine d'Amérique latine. Bien que liée à d'autres questions, de niveau et d'importance comparables, comme les processus d'exclusion sociale et l'inégalité socio-économique croissante, la fragmentation sociale a des connotations spécifiques. En tant que processus *ad infinitum*, elle peut être considérée comme la voie vers la dilution des questions sociales ou, plutôt, une individualisation des questions sociales (pour reprendre les termes de Beck, un individualisme institutionnalisé). Mais, dans le cas de l'Amérique latine, elle est profondément liée aux processus d'exclusion et à l'inégalité socio-économique. Nous observons des modes de vie et des expériences biographiques morcelés, avec des espaces urbains, des cadres de sociabilité et des domaines d'interaction tout aussi fragmentés. Nous pourrions continuer à donner des exemples de ce même phénomène dans d'autres domaines de la vie sociale, mais il s'agit toujours de fragmentations caractérisées par l'inégalité et les risques d'exclusion.

Ces dernières années, ou décennies peut-être, l'Amérique latine a subi des transformations importantes et silencieuses. Parallèlement à la transition politique, aux crises économiques et au virage du rôle de l'État et du marché, notre région a connu des changements sociaux moins marqués, mais aussi pertinents que les précédents, voire plus. Actuellement, ils se manifestent par une société aux caractéristiques très différentes d'il y a quelques années et surtout par une nouvelle structure sociale. La pauvreté aujourd'hui n'est pas la même qu'hier: les villes actuelles doivent faire face à de nouveaux défis, en particulier à l'insécurité, mais d'autres aussi liés à la ségrégation urbaine, la stigmatisation territoriale, la peur et la sociabilité avec "les autres" (Kaztman et Wormald, 2002; Portes, Roberts et Grimson, 2005; Saraví, 2007). La consommation occupe désormais une place centrale, inconnue auparavant dans l'ordre social et dans la subjectivité des individus (Bauman, 2007). Enfin, l'inégalité sociale atteint des niveaux inconcevables dans un passé récent, touchant même des sociétés qui ont une vaste classe moyenne et semblaient s'écarter du schéma latino-américain (Reygadas, 2008).

En raison de ces processus et d'autres, nous vivons actuellement dans des sociétés profondément et de plus en plus fragmentées. Cela se manifeste non seulement par les conditions matérielles de subsistance mais —comme je tente de le montrer dans le présent article— se propage aussi au sens des institutions, un aspect moins étudié et peu prisé encore très récemment. La préoccupation croissante face au problème de la cohésion sociale, dans notre région et d'autres, ne peut se comprendre sans reconnaître en arrière-plan un processus de désintégration des sentiments d'appartenance. Quelles valeurs partagées permettent de définir un sentiment d'appartenance commune? Qu'en est-il advenu et comment se sont-elles transformées au contact des changements structurels et matériels qu'a connus la région ces dernières décennies? L'aggravation des inégalités et l'apparition de processus d'exclusion conduisent-elles à la fragmentation de certains aspects clés pour l'ordre social? Est-il possible de fonder des accords sur certaines valeurs et normes de coexistence sans base partagée, issue d'un sentiment d'appartenance commune?

Dans ce contexte, il convient de se demander si, dans les secteurs les plus défavorisés de notre société, sur lesquels pèsent et se concentrent de nombreux désavantages, les sentiments d'appartenance socialement partagés autrefois n'ont pas perdu de leur force, s'affaiblissant avec l'apparition de nouveaux cadres de référence. Pour contribuer à cette discussion plus générale et ambitieuse, le présent article se concentre exclusivement sur l'analyse du sens que les jeunes des secteurs urbains défavorisés ou vulnérables donnent à l'école et au travail.

La décision de se concentrer sur l'éducation et le marché du travail n'est pas due au hasard, ni le fruit d'un caprice, mais répond au fait que, durant une bonne partie du siècle dernier, ces deux institutions ont été les mécanismes clés de la mobilité sociale dans notre région et partant, de l'intégration —avec plus ou moins d'intensité dans les différents contextes nationaux— (voir par exemple Bayón, 2006). Il ne faut pas considérer cela comme une idéalisation du passé récent, ni supposer que, pendant toutes ces années, l'éducation était une voie de mobilité sociale accessible à tous de la même façon, ou que la pauvreté et les emplois précaires étaient un phénomène inconnu parmi

les jeunes des secteurs populaires. Cela signifie que les deux institutions jouissaient d'une reconnaissance sociale partagée en tant que mécanisme clé de mobilité et d'intégration sociale. Cette reconnaissance s'exprimait en termes d'expériences ou de simples aspirations, mais d'une façon ou d'une autre, elle devenait l'élément fondamental de la vie personnelle et sociale.

La question initiale que je me pose est simple: les jeunes des secteurs populaires, en particulier les plus défavorisés et les plus vulnérables, continuent-ils à percevoir l'école et le travail comme des mécanismes de mobilité sociale et des moyens d'intégration? La réponse ne se limite pas à oui ou non, mais invite à explorer en profondeur la crise de signification dont souffrent ces institutions, leur capacité actuelle à construire des subjectivités sociales et les conséquences qui peuvent en résulter. Ce n'est pas une mutation sociale spontanée, mais le résultat d'un processus intense de précarité sociale. Il ne s'agit pas non plus de nouvelles constructions subjectives, capricieuses et postmodernes

de la signification, mais d'une crise en vertu de laquelle les institutions sont incapables d'interpeller les individus et de construire des subjectivités.

L'analyse et les arguments exposés ici sont basés sur diverses sources d'information. Les principales sont le résultat de mes propres recherches sur la jeunesse et les transitions vulnérables, réalisées au Mexique et en Argentine, à partir d'un travail qualitatif intense avec les jeunes défavorisés¹. Je me suis cependant efforcé aussi de systématiser les nombreuses références, dispersées dans les études sur la jeunesse et d'autres thèmes, réalisées dans plusieurs pays d'Amérique latine et compatibles avec mes propres conclusions et hypothèses. Notre région est assurément très diversifiée et les généralisations ignorent presque toujours des nuances pertinentes. Dès lors, l'analyse se concentre sur le Mexique et les observations relatives à d'autres pays ont pour seul but de contribuer à renforcer un argument pouvant refléter des tendances communes dans la région.

II

Les expériences et le sens de l'école

Ces deux dernières décennies, l'Amérique latine a fait des progrès considérables en matière d'accès à l'éducation et de niveau d'instruction. Le pourcentage d'enfants et de jeunes qui fréquentent l'école a augmenté de manière significative à tous les niveaux d'études, surtout dans l'enseignement primaire, où l'accès universel est maintenant une réalité. En termes de niveau d'instruction, pratiquement tous les jeunes terminent l'école primaire aujourd'hui et un grand nombre d'entre eux terminent également l'école secondaire (voir CEPALC 2007)². Néanmoins, cette dernière continue à poser d'importants défis:

l'accès s'est généralisé, mais ce niveau d'études n'est guère capable de retenir les étudiants et enregistre le plus grand nombre de décrochages scolaires. Dans l'ensemble de la région, aujourd'hui encore, plus de la moitié des jeunes de 20 à 24 ans n'a pas terminé les 12 années d'études que compte le minimum de scolarité, que la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC) considérait nécessaire pour éviter la pauvreté, jusqu'à la fin de la dernière décennie. Dans le cas de l'Argentine, un rapport récent patronné par la Banque mondiale indique même que les jeunes nés entre 1975 et 1980 sont plus susceptibles de terminer l'école secondaire que ceux qui sont nés 10 ans plus tard, entre 1986 et 1990 (Gioagnoli et Verter, 2008).

Cette différence en matière de niveau d'instruction n'est pas étrangère à l'inégalité de la structure sociale. Dans tous les pays de la région, le pourcentage de jeunes qui commencent et terminent l'enseignement secondaire diminue nettement à mesure que baisse le niveau des revenus et le climat éducatif dans leur famille. Le cas du Mexique est un exemple modèle: en 2002, 63,2% des jeunes de 20 à 24 ans issus de familles appartenant au quintile des revenus les plus

¹ Les deux études combinent une analyse quantitative et un travail de terrain intense. L'étude relative à l'Argentine est basée sur l'Enquête permanente sur les ménages (EPH) et 60 interviews de jeunes de 15 à 19 ans, réalisées dans deux localités du grand Buenos Aires (Lanús et Florencio Varela). Dans le cas du Mexique, nous avons utilisé l'Enquête nationale sur la jeunesse (2000 et 2005) et un total de 38 interviews semi-structurées, réalisées dans certains quartiers populaires de la ville de Mexico (Iztapalapa, Nezahualcoyotl et Valle de Chalco).

² Ci-après, le terme "secondaire" s'utilise comme synonyme d'enseignement moyen ou de niveau moyen d'éducation (c'est-à-dire 12 années d'enseignement formel).

élevés avaient terminé le niveau secondaire mais le pourcentage baissait à 12,0% seulement parmi les jeunes du quintile le plus pauvre. Plus préoccupant encore, cette inégalité persiste malgré les progrès en matière d'extension du système scolaire et l'écart éducatif entre les plus riches et les plus pauvres se creuse. Au Mexique, entre 1989 et 2003, le pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans des deux quintiles de revenus qui ont terminé l'école secondaire s'est maintenu, avec une légère tendance à la hausse (de 5,1 à 5,3). Dans le cas de l'Argentine, le rapport indique qu'au cours de la dernière décennie, la scolarité des trois quintiles les plus riches affiche une hausse de 1 à 1,2 an, tandis que les deux quintiles les plus pauvres n'ont gagné que 0,7 et 0,8 année de scolarité, ce qui signifie que l'écart éducatif a continué de se creuser (Giovagnoli et Verter, 2008). Dans l'ensemble de l'Amérique latine, au cours de la période 1990-2006, le rapport entre le pourcentage d'étudiants de 15 à 19 ans du premier et du cinquième quintiles de revenus par habitant qui accusent un retard a augmenté de 2,5 à 3,8 fois (CEPALC/OIJ, 2008).

Il convient de se demander dès lors quels sont les facteurs qui aideraient à comprendre pourquoi, malgré les efforts, plus de la moitié des jeunes ne parviennent toujours pas à terminer le niveau d'enseignement secondaire. Comme la majorité d'entre eux proviennent des familles les plus pauvres, au climat éducatif inférieur, la question pourrait se concentrer spécifiquement sur le groupe des jeunes socialement les plus défavorisés. Pourquoi l'école secondaire est-elle si peu capable de les retenir? De la façon dont la question est posée, une réponse semble presque inévitable et évidente: les besoins économiques des familles expliquent l'abandon et le décrochage scolaire. En effet, ce facteur contribue à expliquer le phénomène et représente un des principaux obstacles à l'extension et l'augmentation du niveau d'instruction dans ce secteur de la population. Parallèlement, il faut cependant tenir compte d'autres aspects dont le "sens" de l'école et l'importance de l'éducation formelle dans les attentes de ce type de jeunes. Certaines études commencent à reconnaître que ces deux éléments peuvent être au centre du problème. Ainsi, un rapport du Système d'information sur les tendances de l'éducation en Amérique latine (SITEAL, 2007, p. 4) conclut en se demandant si les jeunes "interrompent leur parcours éducatif parce qu'ils doivent nécessairement aller travailler ou [s']ils optent pour le monde du travail parce qu'ils ont l'impression que l'école ne répond pas à leurs attentes ou les exclut simplement". Dans le même ordre d'idée, sur la base

de l'analyse de l'Enquête nationale sur la jeunesse de 2005 au Mexique, Reguillo (2007, p. 81) dit que "au-delà des difficultés structurelles, l'école se montre de moins en moins capable de retenir les jeunes".

Une étude récente sur les jeunes vulnérables des zones périphériques de la ville de Mexico révèle que les expériences et la perception de l'école sont totalement imprégnées d'un sentiment que l'on peut résumer par la notion d'ennui. Durant l'adolescence et surtout en ce qui concerne l'école, l'ennui peut sembler une caractéristique commune, que l'on observe aisément dans l'interaction quotidienne avec des jeunes de ce groupe d'âge, mais comme le souligne Cristina Corea dans *Pedagogía del aburrido*, il peut être vu aussi comme un appel, un indice ou un signal, entre autres choses, que certaines expériences sont épuisées (Corea et Lewkowicz, 2008). En d'autres termes, l'ennui qui caractérise l'expérience scolaire des jeunes les plus défavorisés peut nous aider à expliquer le sens qu'a désormais l'école pour ce groupe de la population.

L'ennui semble être un état d'âme particulièrement important et presque propre au niveau de l'enseignement secondaire qui constitue, de fait, la période critique de décrochage scolaire. En outre, ces jeunes n'associent pas l'ennui à une activité spécifique —ce n'est pas le fait d'étudier, de lire, de faire des devoirs, d'être assis en classe, ni aucune autre occupation en rapport avec l'école qui est ennuyeuse—, mais avec l'école en tant qu'institution. Comme le montrent les citations suivantes de deux jeunes qui ont abandonné l'école à 14 ans, au début de l'école secondaire, l'ennui de l'école va de pair avec la perte d'intérêt pour les études.

Pourquoi tu as commencé à avoir un peu plus de problèmes? Oui, un peu plus de problèmes. Pourquoi? En fait oui, l'école m'ennuyait un peu plus, les copains de classe, le "désastre" (chambard), les études ne m'intéressaient plus beaucoup, sauf faire du chambard pour me "désennuyer" (Martín, 18 ans, Valle de Chalco, Mexique).

Tu disais donc que la raison principale pour laisser tomber tes études était économique...? En fait, pas vraiment, parce que disons que... je sentais que je n'étais plus très attiré par les études et donc, je faisais plus d'efforts. J'étais plus vraiment très motivé et en plus, j'avais beaucoup de problèmes à l'école aussi. Quel genre de problèmes? Ben, je faisais pas mes devoirs et mes notes ont beaucoup chuté, ma conduite a nettement empiré... (Rubén, 22 ans, Iztapalapa, Mexique).

À la base de l'ennui, nous trouvons un ensemble de sensations telles que l'impatience, l'aboulie, la perte de temps ou une existence sans but. En d'autres termes, ce n'est pas une activité ennuyeuse mais un objectif non apprécié qui justifie l'ennui d'une certaine manière. Le sentiment d'ennui qui émane de ces jeunes a trait principalement, mais non exclusivement, à l'absurdité d'aller et d'être (à l'école). Dans les quelques premières pages de *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, les auteurs se demandent dans quelle mesure le passage par l'école est synonyme de changement, en d'autres termes si elle marque vraiment les élèves de son empreinte (Duschatzky et Corea, 2002). L'ennui exprimé par les jeunes interviewés peut être interprété comme une réponse à cette question, dans la mesure où il révèle leur sentiment que l'école est incapable de générer une transformation, d'influencer d'une quelconque façon le développement des élèves.

Cette crise du sens de l'école secondaire, avec des variantes et des nuances, s'observe également dans d'autres études réalisées dans des contextes nationaux différents. L'auteur d'un rapport récent sur les jeunes en situation de vulnérabilité au Pérou affirme que beaucoup d'entre eux ont perdu l'intérêt d'étudier ou de travailler, et de ce fait, les attentes par rapport aux deux institutions sont minimales et conduisent à un état d'incertitude et d'inactivité, caractérisé par le fait de ne pas savoir que faire (Benavides, 2008). Il en va de même apparemment pour les jeunes des favelas de Rio de Janeiro. Une étude des transformations survenues dans ces quartiers pauvres du Brésil, ces 30 dernières années, indique qu'après avoir observé le sous-emploi et le chômage de leurs amis ou de leurs frères et sœurs aînés, qui ont fréquenté l'école plus longtemps, [ces jeunes] concluent que l'éducation n'a pas de sens (Perlman, 2006, p. 170). Dans ma propre enquête sur les jeunes en situation de risque, réalisée en Argentine au début de la présente décennie, j'ai constaté une crise analogue de signification, associée à une faible capacité d'interpellation de la part de l'école et d'autres acteurs. À l'époque j'ai écrit : "Ce que nous trouvons chez ces jeunes souffrant d'exclusion institutionnelle, c'est précisément l'absence de tout lien possible [avec l'école] : ce n'est pas la perspective d'aborder le niveau universitaire, il n'y a pas d'engagement vis-à-vis des parents ou ces derniers n'ont aucune influence sur les décisions des jeunes, ils ne perçoivent pas de satisfaction potentielle de ce qui semble un objectif très lointain et incertain, et dans de nombreux cas,

ils ont l'impression que l'école n'a guère d'intérêt à les garder non plus" (Saraví, 2006, p. 111).

En général, l'ennui à l'école semble aller de pair avec ce que les jeunes des secteurs populaires appellent "désastre" au Mexique ou "bardo" en Argentine. Bien que "le désastre" ou "faire du chambard" soit une forme de divertissement qui passe par l'infraction ou la transgression de certaines règles établies, cette occupation est surtout nettement liée à l'ennui. Plutôt que de s'opposer, les deux éléments sont des façons d'exprimer un même état d'âme : l'ennui exprime le non-sens par la passivité et le "désastre" le fait par l'action, l'activité, notamment en répondant aux enseignants et en défiant leur autorité, en séchant les cours, en ne rendant pas les devoirs, en s'amusant et en sortant avec les copains pendant les heures de cours. Comme l'indique Martín dans l'interview ci-dessus, le "désastre" semble être un mécanisme pour "se désennuyer" face au non-sens de l'école. Cette dernière perd sa capacité significative et "performative".

Non, j'ai fait des efforts, mais en troisième année [du secondaire], j'ai déraillé, parce qu'on faisait du chambard. *Comment cela?* Parce qu'en première et deuxième année, je m'intéressais davantage et en troisième année c'était fini, alors j'ai laissé tomber les cours (Mariana, 16 ans, Valle de Chalco).

"J'ai arrêté mes études parce que je me suis fait jeter. Enfin, la première fois je me suis fait jeter, mais la deuxième, en fait... j'ai demandé à ma mère de me donner une chance, de me laisser retourner à l'école secondaire et elle m'a répondu : "d'accord, pourquoi pas, je te soutiens", mais après, dès le début, je l'ai fait avec l'idée d'aller m'amuser et de faire la foire. Au bout de quelques mois, je suis parti, mais pas parce que... C'est parce que je ne voulais plus y aller, rien d'autre, surtout, j'aimais pas y aller à l'école. *Tu n'aimais pas?* J'aimais bien, mais pour aller faire ce qui... ce que je voulais (Alex, 18 ans, Iztapalapa).

Pourquoi tu es parti? Le fait est que... on peut dire que comme tout jeune qui trouve que l'école c'est difficile et qui a des problèmes. *Que veux-tu dire qui a des problèmes?* Quand j'étais plus... que je m'occupais plus de mes études, il y avait toujours des copains pour dire "viens, on va faire un tour", une mauvaise influence, quoi. Et une fois qu'on a fait du chambard et la foire, on y prend goût... je suis donc devenu accro, j'allais plus à l'école, j'allais faire la foire et puis... c'est pour ça que je dis que j'ai eu des problèmes,

parce que les choses ont mal tourné (Javier, 20 ans, Valle de Chalco, Mexique).”

Ces pratiques sont fort semblables à ce que Paul Willis qualifie de culture contre-scolaire des jeunes Britanniques de la classe ouvrière, dans son ouvrage *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Il dit qu’au-delà de la forme et de la spécificité qu’elle acquiert dans la pratique, elle implique un profond scepticisme quant à la valeur des qualifications qu’ils pourraient obtenir par rapport aux sacrifices nécessaires pour y arriver: sacrifice non seulement de temps perdu, mais aussi de qualité des activités, des engagements et de l’indépendance. Le sacrifice pourrait dès lors être exorbitant, mais son but pourrait être vide de sens aussi (Willis, 1977, p. 126). L’ennui et le “désastre” sont des expressions du peu d’importance de l’école secondaire dans la vie des jeunes, à leur sens, ou pour le moins de leur scepticisme à cet égard. Les qualifications obtenues ne changeront pas considérablement leurs possibilités d’emploi et ne paraissent pas nécessaires non plus pour le type de travail qu’ils sont susceptibles de trouver.

“Tu crois vraiment que l’école ou les études, c’est important? Oui bien sûr, non? Oui c’est important, mais comme je dis, pour beaucoup de gens non, ils ne le prennent pas comme ça et pensent... je sais pas moi, avoir une bonne place, ça c’est certain. Une fois, j’ai discuté avec un ami maître-maçon et il me demande: “Toi, pourquoi tu fais des études? “ J’ai répondu “Je veux gagner beaucoup d’argent sans faire beaucoup d’efforts.” Et il m’a dit: “En fait, moi, j’ai pas fait d’études et... je supervise les chantiers, je veille à ce que le travail soit bien fait et je gagne bien ma vie sans rien faire.” Alors je me suis mis à penser “C’est vrai, on fait de gros efforts pour s’en sortir et d’autres réussissent en sachant simplement faire un mur.” (Emilio, 17 ans, Valle de Chalco).”

La grande différence avec l’argument de Willis, c’est qu’en Angleterre à cette époque, ce processus contribuait à reproduire une classe ouvrière dans laquelle ces jeunes s’intégraient, entamant et faisant une carrière ouvrière dès leur jeune âge. Comme on le verra dans le chapitre suivant, les conditions actuelles du marché du travail sont très différentes et le travail est confronté à sa propre crise. En d’autres termes, ce même processus ne mène plus aujourd’hui à une

catégorie collective homogène et prévisible, mais à un destin incertain et multiple. Comme dit Renillio:

“La préoccupation —en tant que constante— quant au manque de travail dénote une mauvaise adéquation majeure entre l’imaginaire des jeunes, leurs principales attentes sociales (d’intégration par le travail) et la réalité que les jeunes perçoivent, une réalité où l’école n’est plus le tremplin traditionnel pour l’intégration dans la production et, bien qu’elle garde une aura de lieu de connaissances dans la perception juvénile, celles-ci semblent déconnectées de la possibilité de mobilité sociale (Reguillo, 2007, p. 105).”

L’ennui qui caractérise les expériences et la signification de l’école secondaire n’est pas un état d’âme exclusivement réservé aux jeunes les plus défavorisés. Ce n’est pas non plus la principale cause du décrochage scolaire. Comme nous l’avons dit, il s’agit d’un indice qui, allié à d’autres, révèle les transformations qu’a connues le sens donné à l’école. Il convient cependant de reconnaître aussi que cette combinaison peut avoir des effets cumulatifs qui contribuent à expliquer pourquoi l’école est incapable d’attirer, de retenir, ou les deux, certains jeunes des secteurs plus vulnérables.

L’importance accordée à l’école par la famille est un autre indice révélateur de ces transformations, mais peut aussi être un facteur qui augmente le non-sens de l’école secondaire ou, au contraire, un facteur de résilience face à l’apathie ou au doute des jeunes. Les espoirs placés dans les études, le soutien émotionnel et même la pression de la famille ou d’une “autre personne” importante pour poursuivre les études peuvent devenir un élément critique, en plus de la capacité de rétention de l’institution scolaire. Pour les jeunes des classes moyennes et supérieures, le fait de terminer l’école secondaire constitue une base solide et incontestée de l’ordre familial. Pour de nombreuses familles des secteurs populaires, c’est un grand défi porteur de grands efforts et espoirs. Dans les deux cas, cette situation peut contrecarrer les doutes et l’incertitude des jeunes eux-mêmes. Schoon et Bynner (2003, p. 24) soulignent l’importance que prend l’intérêt et l’engagement des parents en matière de performances scolaires, en indiquant qu’un des facteurs liés à l’adaptation positive des étudiants est un environnement familial stable, où les parents soutiennent et s’intéressent aux études de leurs enfants, et veulent les voir continuer au-delà de l’éducation fondamentale. Quand la question du

manque de motivation pour rester à l'école a été posée à Rubén, il a spontanément mentionné le manque d'intérêt de ses parents.

“À vrai dire, je sais pas, je pense que c'est une question de communication avec les parents aussi, non? Si les parents ne communiquent pas bien avec toi, s'ils ne sont pas derrière toi, te soutiennent pas et tout ça... C'est ce que je ressens, je n'ai jamais eu l'appui d'une mère disons, qui [aurait dit] “montre-moi un peu ce que tu fais, tes notes, je te donne un coup de main” ou autre chose du même genre, non, pas vraiment. *Qu'est-ce que tu ressentais?* Ben... on se sent très seul en fait, déprimé. On se dit “Je peux faire tous les efforts que je veux, on ne m'appuiera pas.” (Rubén, 22 ans, Iztapalapa, Mexique.)”

Les jeunes interviewés en Argentine au début de la présente décennie (voir Saraví, 2002) ont fait de nombreux commentaires analogues, montrant que leur propre désintérêt pour l'école était renforcé par le manque d'intérêt et de soutien de la part de leurs parents. L'importance de l'école parmi les préoccupations, les attentes et les intérêts des membres de la famille constitue un élément clé pour rester dans le système scolaire. Certaines données statistiques confirment et “crédibilisent” les observations que les analyses qualitatives et le dialogue direct avec les jeunes vulnérables permettent de saisir dans toute leur profondeur. Ainsi, en Argentine, les probabilités d'entamer l'école secondaire étaient de 93% pour les jeunes qui avaient l'impression que leurs parents se souciaient beaucoup de leur éducation et de 78% seulement pour ceux qui ne percevaient pas le même intérêt. La différence est encore plus marquée quand il s'agit de la probabilité de terminer ce niveau d'études, nettement plus grande parmi les jeunes qui se sentent appuyés par leur famille (73%) que pour ceux qui ne se sentent pas soutenus (16%) (Giovagnoli et Verner, 2008). Au Mexique, les données de l'Enquête nationale sur la jeunesse (ENJ) de 2000 montrent un rapport similaire entre la poursuite des études et le degré de communication des jeunes avec leurs parents concernant l'école, une variable qui dénote indirectement l'intérêt des parents pour les études de leurs enfants. Même en tenant compte du climat éducatif de la famille, le pourcentage de jeunes dont le parcours scolaire est moins bon tend à augmenter quand on parle moins de l'école. Comme l'indique le graphique 1, dans les familles où le climat éducatif est moins bon, la proportion de jeunes sans déficience

éducative³ passe de 18% quand il y a peu de dialogue avec la mère concernant les études à 40% quand ils en parlent beaucoup, tandis que dans les familles où le climat éducatif est meilleur, l'augmentation est de 40% à 70% respectivement.

L'école perd non seulement sa place centrale dans de nombreuses familles, mais sa valeur (ou son utilité) commence à être mise en doute aussi dans certains contextes sociaux. L'éducation comme vecteur de mobilité et d'intégration sociale doit affronter la concurrence d'autres voies qui sont désormais reconnues et acceptées face aux maigres attentes par rapport à l'école. En effet, aujourd'hui le travail est, au départ, un de ses concurrents⁴.

“Pour toi, qu'est-ce qui était le plus important: étudier ou travailler? J'ai toujours préféré travailler. Pourquoi? Parce qu'ainsi, on sent qu'on est plus... comment dire? Tu gagnes ta vie, tu investis dans les choses dont tu as besoin, tu gagnes plus pour aider à la maison. En fait, j'ai toujours préféré gagner de l'argent, plutôt que faire des études, depuis toute petite, j'ai toujours aimé faire autre chose qu'étudier. Parce que je n'ai jamais été une excellente élève, je n'ai jamais été reconnue comme telle (Karla, 20 ans, Valle de Chalco, Mexique).”

Comme le montre la graphique 2, le “manque de ressources” est un des principaux motifs pour justifier le décrochage scolaire des jeunes qui n'ont pas terminé les 12 années d'études. Mais tout aussi pertinentes sont la perte d'intérêt pour poursuivre les études (22,7%) et la nécessité de travailler (22,9%), aspects complémentaires dans une certaine mesure —comme il ressort de l'interview de Karla ci-dessus. Parmi les hommes, ces deux facteurs sont encore plus importants que le manque de ressources (26,7% et 30,5%, respectivement, au lieu de 21,0%)⁵.

³ “La déficience éducative” se définit, parmi les jeunes ayant abandonné l'école, comme le fait de ne pas avoir terminé 12 années d'études. Pour ceux qui poursuivent leurs études, il s'agit du retard scolaire par rapport à leur âge.

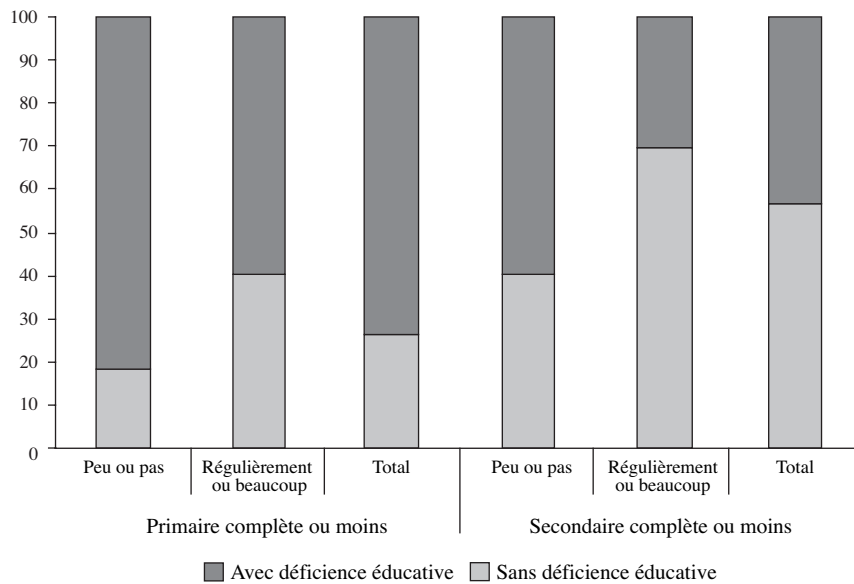
⁴ Un autre concurrent de l'école, dans le cas des jeunes filles est de fonder une famille très jeune, par le mariage, la maternité ou les deux. La présente étude n'analyse pas la famille comme “concurrente” potentielle de l'école puisqu'elle a pour objet de démontrer un processus de “désillusions” successives entre l'école et le travail.

⁵ Les résultats d'une enquête récente réalisée en Argentine sont similaires: quelque 52% des jeunes qui ont abandonné l'école affirment que l'emploi est le principal motif de cette décision, tandis que 16% l'attribuent aux mauvaises performances scolaires et 8% à une grossesse (Giovagnoli and Verter, 2008).

GRAPHIQUE 1

Mexique (zones urbaines): jeunes de 25 à 29 ans avec et sans déficience éducative, selon la scolarité de la mère et le degré de communication avec la mère concernant les études

(Pourcentages)



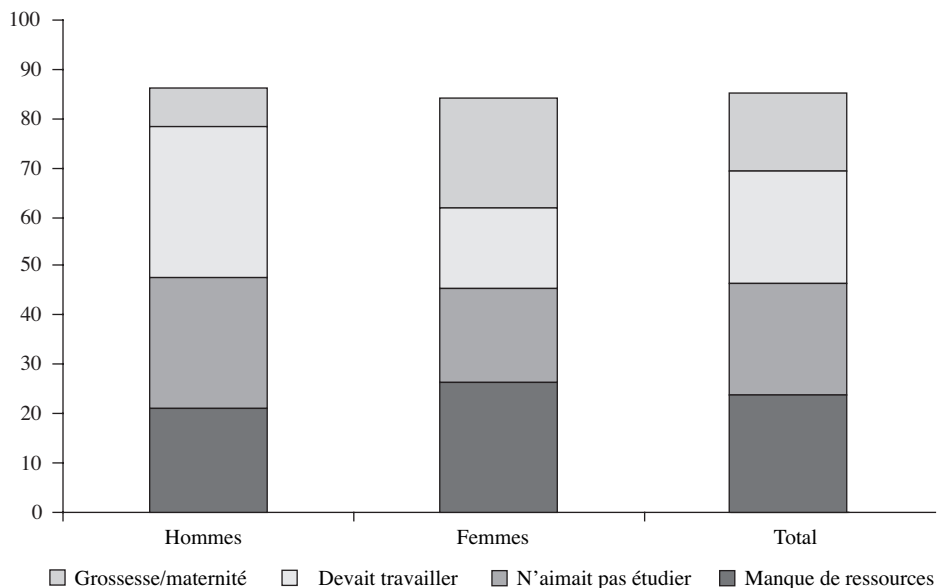
Source: élaboré par l'auteur sur la base de l'Enquête nationale sur la jeunesse, 2000.

Note: zones urbaines de 15 000 habitants au moins.

GRAPHIQUE 2

Mexique (zones urbaines): raisons du décrochage scolaire des jeunes de 20-24 ans présentant une déficience éducative

(Pourcentages)



Source: élaboré par l'auteur sur la base de l'Enquête nationale sur la jeunesse, 2000.

Note: zones urbaines comptant au moins 15 000 habitants.

Ces chiffres suggèrent, d'une part, une perte d'intérêt progressive pour l'éducation et, en même temps, une valorisation croissante du travail. L'importance de celui-ci réside essentiellement dans sa capacité à faciliter l'accès à la consommation, pour satisfaire les besoins économiques (familiaux et personnels) mais aussi les besoins symboliques et "identitaires", qui ont leur importance dans le processus de passage à l'âge adulte. De même que le sens du travail se limite au domaine de la consommation, celui de l'école s'est réduit aussi pour devenir comparable à celui du travail.

Le sens attribué à l'éducation post-primaire a trait presque exclusivement à son potentiel de générer de meilleurs revenus à l'avenir. En d'autres termes, les études secondaires et les niveaux supérieurs sont évalués essentiellement en fonction de la valeur ajoutée à la capacité à générer des revenus, si la possession de plus de "titres" académiques se traduit par une rétribution économique supérieure. Cette perception réduite de l'école et dominée par une vision centrée sur le marché pose de nouveaux dilemmes, en la rendant commensurable et comparable au travail. Premièrement, la rétribution à long terme que promet l'école s'oppose aux revenus immédiats — si modestes soient-ils — qu'offre le travail, même informel et précaire. Il ne s'agit pas d'un aspect mineur: si faibles que soient les revenus, ce qui est en jeu quand on opte pour l'école, ce n'est pas seulement un investissement de ressources et d'efforts pendant plusieurs années, mais également la nécessité de faire face, pendant tout ce temps, à une identité d'étudiant indéfinie, voire mise en doute dans certains contextes sociaux.

Deuxièmement, le problème ne se limite pas à attendre quelques années avant de récolter les fruits d'un niveau d'études supérieur, mais c'est un parcours semé d'incertitude. Comme l'ont dit plusieurs jeunes interviewés, à cause de plusieurs facteurs économiques, familiaux et personnels, il n'est pas certain qu'ils puissent terminer un parcours de formation si long. Dès lors, craignant d'échouer à mi-chemin, on observe une certaine tendance socialement soutenue à penser que le meilleur choix est de ne pas entamer le parcours. "Perdre son temps" ou "gaspiller son argent" sont

des expressions fréquemment entendues pour faire référence directement à cette tension.

Troisièmement, si malgré ces doutes, le jeune opte pour l'école, le coup de grâce est qu'actuellement il n'est pas certain non plus qu'un niveau d'études supérieur garantisse vraiment la possibilité d'avoir des revenus plus élevés et meilleurs. Un plus grand nombre d'années de scolarité, souvent considéré comme la panacée par ceux qui font les politiques publiques, n'améliore pas substantiellement l'accès à l'emploi dans une économie changeante, dit Janice Perlman (2006, p. 176). Il n'y a pas que les jeunes qui le perçoivent et sont de cet avis, mais aussi l'environnement familial et communautaire, qui peut faire pencher la balance dans un sens ou dans un autre. Comme disent Schoon et Bynner (2003, p. 25), en raison des différentes opportunités et restrictions auxquelles sont confrontés les jeunes des familles plus ou moins privilégiées, ceux-ci et leurs parents font différents calculs des coûts et avantages éventuels du choix de diverses stratégies éducatives. L'expérience de membres de la famille, d'amis ou de connaissances est un argument de poids, qui incite à remettre en question les vertus de l'école quand celle-ci est évaluée uniquement en fonction de ses potentialités économiques. Selon la dernière Enquête nationale sur les jeunes réalisée au Mexique en 2005, 38% seulement des jeunes affirment que l'éducation sert à gagner davantage et 44% environ qu'elle permet de trouver du travail. Une autre manière de lire ces chiffres est de dire que 60% environ des jeunes interviewés ne considèrent pas qu'une scolarité plus longue permette d'avoir des revenus plus élevés ni de trouver un emploi. Ces pourcentages, préoccupants en soi, sont encore plus critiques dans les classes socio-économiques plus basses: seuls 21% et 25% des jeunes respectivement se disent d'accord avec les deux affirmations susmentionnées. Cela veut dire que la consommation gagne en importance en tant que valeur et axe de la vie individuelle et sociale, voire comme facteur clé d'intégration/exclusion, mais en même temps, les jeunes — en particulier les plus défavorisés — considèrent que l'école n'a aucune utilité en la matière.

III

Les expériences et le sens du travail

Au chapitre précédent, nous avons dit que les deux principales raisons données par les jeunes pour abandonner l'école sont "la nécessité de travailler" et "le manque d'intérêt pour poursuivre les études". Au Mexique, un jeune de 15 à 19 ans sur quatre qui abandonne ses études affirme que c'est par nécessité de travailler, tandis qu'en Argentine la moitié des jeunes déscolarisés disent que l'emploi en est la cause. Quels besoins le travail satisfait-il? Qu'est-ce qu'il apporte aux jeunes lors du passage à l'âge adulte? Quels sont les facteurs qui l'encouragent et le favorisent?

Dire que la nécessité de travailler est directement liée aux revenus peut sembler une réponse évidente et de bon sens. Néanmoins, aussi triviale qu'elle puisse paraître, quelques éléments s'en dégagent, qu'il convient d'examiner plus en détail. Le premier est qu'en donnant la priorité aux revenus, à l'argent, ils omettent d'autres aspects souvent associés au travail. La "vocation" ou la notion "d'appelé" à exercer une activité donnée n'intervient pas dans l'imaginaire des jeunes interviewés. L'idée du travail lié à un métier, une occupation ou une corporation, comme c'était le cas traditionnellement pour la "classe ouvrière", semble absente aussi, de même que celle d'entamer une carrière. Le travail n'est source d'identité dans aucun des aspects mentionnés. Le premier élément, dès lors, est que dans les secteurs populaires le sens du travail est passé du domaine de la production à celui de la consommation.

"C'était la seule raison pour quitter l'école? Non, mais j'aimais l'argent aussi. Ah oui? Pourquoi? Tu avais travaillé avant? Oui, je travaillais avant, je travaillais et j'étudiais. Alors quand j'ai arrêté les études, j'ai commencé à travailler tous les jours et je gagnais plus. Ensuite j'ai essayé de reprendre mes études mais je ne gagnais plus la même chose, je m'étais habitué à l'argent. Oui, alors j'ai commencé à gagner plus et à voir la vie différemment, et on essaie de gagner plus et on se sent important quand on commence à gagner plus (Francisco, 18 ans, Valle de Chalco, Mexique)."

Le travail n'est plus une fin en soi, mais un moyen et sa valeur réside dans cette condition de

moyen pour atteindre d'autres objectifs. C'est dans ce contexte, plus proche de la consommation que de la production, que le travail prend son importance, à la fois en termes économiques et symboliques. D'une part, la contribution des enfants aux revenus du ménage a d'importantes conséquences économiques directes, mais elle a également des répercussions en matière d'identité, en réajustant les rôles dans la famille — une nouvelle configuration des relations d'autorité — et ouvre la possibilité d'une autonomie, indépendance et individualité accrues. D'autre part, le fait d'avoir de l'argent est apprécié aussi parce qu'il permet de satisfaire non seulement les besoins familiaux mais également les besoins personnels propres aux jeunes, qui diffèrent nettement selon le sexe (Pérez Islas et Arteaga, 2001). En d'autres termes, l'intégration dans la consommation par le travail a des répercussions importantes sur la construction identitaire qui se fait lors du passage à l'âge adulte.

La reconfiguration des rôles, des espaces d'autonomie et d'indépendance, la reconnaissance "identitaire" par les pairs et d'autres ne passe pas par la production mais par la consommation. Néanmoins, le travail est alors un piège cruel pour de nombreux jeunes, en particulier les plus défavorisés et les plus vulnérables. Les espoirs qu'ils ont placés dans le travail s'étiolent rapidement au cours des premières années d'expérience professionnelle parce qu'en raison de leur jeunesse, les conditions des premiers emplois tendent à l'uniformité: sans grande différence ni contraste intra-cohorte, la précarité caractérise l'ensemble du marché de l'emploi des jeunes. Néanmoins, au fil du temps, les jeunes en meilleure situation tendent à progresser vers des emplois meilleurs, tandis que les plus défavorisés s'engluent dans un segment du marché du travail caractérisé par la précarité, l'instabilité et les bas revenus (Saraví, 2008). Ce qui sera le souvenir du début d'une carrière pour certains deviendra pour d'autres une caractéristique permanente de leur expérience professionnelle.

L'Enquête nationale sur la jeunesse au Mexique a interrogé les jeunes concernant les caractéristiques qu'ils apprécient le plus dans leur emploi actuel, ce qui nous donne une idée approximative de ce que différents groupes de jeunes attendent du travail, ainsi que leur évolution au fil du temps. Les réponses se répartissent

selon les trois catégories suivantes: 1) aspects liés à la satisfaction des besoins matériels, 2) aspects liés au développement d'une carrière professionnelle et 3) aspects non directement liés au travail, mais aux activités extra-professionnelles, qu'il permet ou favorise (voir tableau 1)⁶.

Pour ce qui est du nombre total de réponses de chaque tranche d'âge, les trois catégories présentent environ les mêmes proportions: un peu plus de la moitié des jeunes donnent la priorité aux aspects liés à la carrière professionnelle, environ 30% aux aspects extra-professionnels et le reste à la satisfaction des besoins. Néanmoins, si l'on examine et compare les résultats obtenus par niveau d'instruction, on constate

premièrement des différences importantes dans les réponses de chaque groupe d'âge et, deuxièmement, que celles-ci varient considérablement à mesure que l'âge augmente.

Parmi les adolescents de 15 à 19 ans, sans déficience éducative, le pourcentage de réponses en faveur des aspects liés à la carrière professionnelle (46,5%) est comparable à celui des aspects extra-professionnels (39,3%). Néanmoins, parmi les adolescents du même groupe d'âge présentant une déficience éducative, l'écart entre les deux types de réponses se creuse nettement (54,2% et 29,6%, respectivement). En d'autres termes, la plupart des jeunes qui accusent un retard scolaire à un âge précoce ou qui ont abandonné l'école, semblent centrer leurs espoirs sur les possibilités de carrière professionnelle offertes par le travail, tandis que les préférences de ceux qui poursuivent leurs études se concentrent sur les facteurs extra-professionnels.

Néanmoins, ces préférences changent considérablement avec l'âge. Dans le groupe des 20 à 24 ans déjà et plus encore dans le suivant, les catégories qui obtiennent le plus de réponses des

⁶ Les réponses regroupées dans chacune des catégories mentionnées sont les suivantes: 1) aspects liés à la satisfaction des besoins matériels: "salaire ou paie", 2) aspects liés à la carrière professionnelle: "apprendre", "acquérir de l'expérience", "grimper les échelons", "faire ce que l'on aime", "mettre en pratique ce que l'on a appris", et 3) aspects extérieurs au travail: "une bonne ambiance", "avoir le temps d'étudier", "avoir du temps à passer avec sa famille".

TABLEAU 1

Mexique (zones urbaines): attentes du travail, par degré de déficience éducative et groupe d'âge
(Pourcentages)

	Déficience éducative		Total
	Avec	Sans	
Groupe d'âge: 15 à 19 ans			
Aspects liés à la satisfaction de besoins matériels	11,0	12,9	12,2
Aspects relatifs à la carrière professionnelle	46,5	54,2	51,3
Aspects extra-professionnels	39,3	29,6	33,2
Autres aspects	3,2	3,3	3,3
Total	100,0	100,0	100,0
Groupe d'âge: 20 à 24 ans			
Aspects liés à la satisfaction de besoins matériels	11,0	15,1	13,7
Aspects relatifs à la carrière professionnelle	60,1	48,0	52,3
Aspects extra-professionnels	25,5	33,8	3,7
Autres aspects	3,4	3,1	3,3
Total	100,0	100,0	100,0
Groupe d'âge: 25 à 29 ans			
Aspects liés à la satisfaction de besoins matériels	8,4	16,4	13,3
Aspects relatifs à la carrière professionnelle	66,1	47,1	59,3
Aspects extra-professionnels	18,9	30,9	26,4
Autres aspects	6,6	5,6	6,0
Total	100,0	100,0	100,0

Source: élaboré par l'auteur sur la base de l'enquête nationale sur les jeunes 2000.

Note: zones urbaines de 15 000 habitants ou plus.

jeunes avec et sans déficiences éducatives s'inversent. Une nette majorité de jeunes de 20 à 24 ans ayant plus d'éducation (60,1%) apprécie les aspects de carrière professionnelle, tendance encore plus marquée dans le groupe des 25 à 29 ans, où deux jeunes sur trois qui ne présentent pas de déficiences éducatives (66,1%) concentrent leurs espoirs sur cet aspect du travail. En revanche, avec l'âge et donc l'expérience sur le marché du travail, la carrière professionnelle perd de son importance dans les attentes des jeunes qui ont un niveau d'instruction inférieur et les aspects extra-professionnels sont de plus en plus privilégiés (33,8% et 30,9% dans les groupes de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans, respectivement), de même que les revenus (15,1% et 16,4%).

Nous observons une fois encore, parmi les jeunes plus âgés, que l'aspect de leur travail qui leur plaît le plus diffère nettement selon leur niveau d'instruction, ce qui indique qu'il aura une importance différente dans leur parcours futur. Qui plus est, au fil du temps, les préférences de chaque groupe de jeunes s'inversent. Ceux qui ont la plus grande continuité et le niveau d'instruction le plus élevé apprécient très tôt les occasions que peut leur donner leur travail, d'avoir des activités extra-professionnelles, en particulier le temps d'étudier. Avec l'âge et à mesure qu'ils terminent leurs études (comme prévu), ils placent la possibilité d'une carrière professionnelle avant les facteurs extra-professionnels. En revanche, les perceptions et espoirs que les jeunes ayant une déficience éducative placent dans le travail suivent le schéma inverse: petit à petit, la carrière professionnelle perd de son importance, parce qu'ils sont rapidement déçus et, au lieu de cela, ils commencent à apprécier le salaire et quelques aspects extra-professionnels comme l'ambiance de travail ou le temps à consacrer à leur famille.

En effet, les jeunes les plus défavorisés passent rapidement de l'enthousiasme à la désillusion, ce qui entraîne un déplacement parallèle des attentes chiffrées à l'égard du travail. Après les premières expériences professionnelles, ils commencent à percevoir la précarité de leur emploi et les rares possibilités d'en obtenir d'autres, meilleurs. Ce n'est pas qu'ils n'en aient pas eu conscience au départ, mais ce qui semblait une situation provisoire est considéré maintenant comme une fatalité. Ils prennent rapidement conscience de ce qu'ils considèrent comme un avenir inévitable: une carrière professionnelle tronquée, vouée à la précarité; de l'enthousiasme à la désillusion. Les espoirs quittent le travail en soi, qui devient presque un mal nécessaire, et ils commencent à apprécier d'autres aspects.

Les jeunes interviewés parlent de façon récurrente du fait que leur travail ne leur donne aucune possibilité de "grandir", "se développer" ou "progresser", ce qui les pousse à changer et à chercher de nouveaux emplois, où ils sont confrontés à la même frustration. Beaucoup d'autres décrivent cette expérience professionnelle en termes "d'ennui". Comme dans le cas de l'école, l'ennui exprime aujourd'hui la perte de sens du travail.

"Pourquoi tu changeais d'emploi, pourquoi tu quittais ton travail? Parce que je ne savais pas ce que je voulais, je ne me rendais pas compte ou pas vraiment, j'accrochais pas. Je m'ennuyais, je m'ennuyais oui, [je disais] simplement "je veux plus rien savoir" (Marcos, 27 ans, Nezahualcoyotl, Mexique)."

Le travail perd son sens, il cesse d'intéresser et devient un mal nécessaire. Il est logique, dès lors, de prévoir que, dans leur appréciation, les jeunes des secteurs populaires privilégieront d'abord les aspects liés à la carrière professionnelle, mais à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, ils se tourneront vers les aspects extra-professionnels. La grande rotation professionnelle, plus précisément les changements constants d'emploi, reflètent ces sensations et perceptions. Dans un article récent sur les nouveaux défis que pose l'insertion professionnelle des jeunes en Amérique latine, Weller (2007, p. 73) arrive à des conclusions similaires. L'auteur dit de ce piège du travail qu'il est une des principales tensions auxquelles sont confrontés les jeunes d'aujourd'hui. Il en parle dans les termes suivants.

"Les jeunes accordent une place importante au travail en soi, mais leurs expériences dans des emplois concrets sont généralement frustrantes. Bien que l'on constate une perception fonctionnelle croissante du travail, principalement comme source de revenus —qui dans certains cas doit en concurrencer d'autres qui promettent des profits plus substantiels et plus faciles—, pour beaucoup de jeunes, il reste la pierre angulaire du développement de leur identité personnelle, ce à quoi contribue l'établissement de nouvelles relations sociales sur le lieu de travail. Néanmoins, beaucoup d'expériences professionnelles initiales ne répondent pas aux attentes et nombreux sont les jeunes qui parlent de faibles revenus, de peu d'acquisition de connaissances et de compétences, de menaces de licenciement, de mauvais traitements, de

harcèlement sexuel ou de relations personnelles désagréables, bref de conditions qui n'incitent pas à mettre à profit le potentiel que promet le travail pour le développement individuel et social des jeunes (italiques ajoutées).”

Dans l'extrait ci-dessus, Weller mentionne deux aspects qui, à notre avis, sont essentiels: un que nous avons déjà évoqué et un autre qui fera l'objet du chapitre suivant. Le premier, c'est la “perception fonctionnelle” de l'emploi, c'est-à-dire, comme nous l'avons dit dans les

paragraphe précédents, que les espoirs placés dans le travail se déplacent vers la consommation, se traduisant par des expériences de frustration. Le deuxième aspect, c'est que ce déplacement du sens du travail et sa limitation à un caractère purement instrumental permettent l'apparition de moyens alternatifs ou concurrents, surtout chez certains groupes de jeunes défavorisés. La crise du travail et de l'école en tant qu'institutions clés à cette étape de la vie se manifeste par l'apparition d'alternatives et plus encore par les situations où les jeunes doivent les affronter.

IV

Alternatives face aux institutions en crise

En effet, la crise de signification des deux institutions a fait apparaître de nouvelles alternatives, parallèlement à l'école et au travail, qui commencent à faire office d'espaces d'intégration et de signification. Le choix des jeunes les plus défavorisés ne se cantonne plus au marché du travail: le travail semblait au départ une alternative au non-sens de l'école et, aujourd'hui, on voit apparaître des alternatives au non-sens du travail: l'émigration, l'évasion, la criminalité, autant de manifestations d'une situation commune d'exclusion.

L'émigration vers les États-Unis représente, surtout pour les jeunes du Mexique et d'Amérique centrale, une possibilité de satisfaire les espoirs de consommation et de mobilité sociale placés au départ dans le travail. Diverses études révèlent une relance des flux migratoires. Selon les données disponibles pour 1997, 17,5% des résidents des États-Unis nés dans un pays d'Amérique latine ou des Caraïbes étaient des jeunes de 15 à 24 ans. Mais la proportion de ceux qui sont nés au Mexique était encore plus significative et représentait un cinquième (20,3%) de tous les migrants d'origine mexicaine (CELADE, 2000). Canudas (2004) souligne cette même tendance et démontre que la probabilité que les Mexicains émigrent aux États-Unis s'accroît sensiblement pendant l'adolescence et au début de l'âge adulte: elle tend à s'accroître vers 18 ans pour les hommes et entre 16 et 26 ans pour les femmes. Cela ressort nettement aussi des données plus récentes, qui montrent un poids substantiel des jeunes parmi ceux qui décident d'émigrer: chaque année, quelque 400 000 migrants quittent le Mexique,

dont un peu plus de la moitié (quelque 225 000) sont des jeunes (García Alonso, 2006).

“Mon père me disait ‘tu ne fais rien de bon ici, va voir si tu ne peux rien faire là-bas, ne fût-ce que laver des voitures. Va voir ce que tu peux faire là-bas’. [...] Ensuite il y a une période où je voulais, j'étais prêt à aller au bout du monde. *Pourquoi tu es allé... là-bas?* Parce que je voulais tout avoir, je voulais une voiture, je voulais une maison, c'était ça mon idée. Je voulais tout ça, je voulais vraiment une voiture et la deuxième chose que je voulais, c'est une maison [...]. *Tu avais une expérience ou tu connaissais les États-Unis ou des gens qui y étaient?* Oui, oui parce que par exemple mon oncle y était mais... il revenait et nous parlait et on se faisait des illusions. *Ah oui! Qu'est-ce qui attirait ton attention?* Euh, les maisons. *Ici?* Non, là-bas, dans l'État de Puebla, où ils construisaient leurs maisons. Alors je disais “s'ils peuvent le faire, eux, pourquoi pas moi?” Alors, pour pouvoir y aller... ben, j'ai rassemblé un peu d'argent et j'en ai demandé un peu à mon père et oui, il m'en a donné, mais il m'a dit: “tu dois me rembourser”... *Tu avais quel âge quand tu es parti?* Dix-neuf ans (Marcos, 27 ans, Nezahualcoyotl, Mexique).”

Pourquoi tu es allé aux États-Unis? En fait, une des raisons, c'est que j'y avais de la famille et quand ils revenaient, ils portaient des vêtements ‘chics’, beaucoup de choses comme ça en fait. Des choses que beaucoup de gens [n'avaient pas] alors

en fait, surtout ceux du quartier qui n'étaient pas partis... Alors j'ai voulu faire l'expérience, "faire un essai", tenter l'aventure. En fait, ma mère était déjà morte, je me suis dit "punaise, qu'est-ce que je fiche ici?", en fait. "Je vais voir si je peux m'en sortir là-bas, si j'arrive à quelque chose". Mon père m'a dit "bon, si c'est ce que tu veux, si tu veux y aller, je t'aiderai", c'est pour ça que je suis allé aux États-Unis. *Quel âge tu avais? J'avais... 14 ans, presque 15 (Lucas, 28 ans, Nezahualcoyotl, Mexique).*

Ces cas montrent clairement que l'émigration devient dépositaire des espoirs placés au départ dans le travail, qui s'avèrent irréalistes lorsqu'ils tentent l'expérience. Au Mexique, on estime que sur 10 jeunes qui entrent sur le marché du travail à 18 ans, quatre seulement trouvent un emploi formel, trois autres entrent dans l'économie informelle et les trois derniers essaient d'entrer illégalement aux États-Unis (García Alonso, 2006). Marcos et Lucas font partie de ce dernier contingent et, comme l'indiquent leurs commentaires, la consommation est, une fois encore, une des principales motivations de l'émigration, puisqu'elle permet d'obtenir la reconnaissance des pairs (des deux sexes), d'avoir son indépendance et son autonomie, d'acquérir des biens et même de progresser et de "s'en sortir". Aujourd'hui, c'est l'émigration qui permet, par la consommation, de répondre aux mêmes anciennes attentes économiques et symboliques. En réalité elle suppose de continuer à faire confiance au travail, mais par-delà les frontières. La migration est en outre une voie qui, comme le montrent clairement les récits précédents, bénéficie de la reconnaissance et de l'acceptation sociale et est même encouragée, dans certains contextes communautaires et familiaux.

Comme l'indique la CEPALC, on observe dans la migration internationale, surtout vers les États-Unis, une prédominance de jeunes migrants potentiellement vulnérables, qui se caractérisent par des "conditions défavorisées en matière de niveau d'instruction et de participation au marché du travail, et une transition probablement rapide vers la vie adulte" (CEPALC/OIJ, 2004, p. 66). Dans le même ordre d'idée, Reguillo (2001, p. 13) affirme que "le mouvement migratoire, signe de l'époque, est directement lié à l'exclusion croissante que connaissent (et dont souffrent) des millions de jeunes du continent". Les entretiens réalisés montrent de façon récurrente un schéma de migration qui correspond à ce contexte de vulnérabilité des jeunes migrants: un environnement familial qui encourage le jeune à quitter

la maison; le décrochage scolaire précoce, l'entrée sur le marché du travail précaire et un avenir incertain; un projet migratoire ni clairement défini ni très bien planifié, motivé en grande partie par le désir de consommation, des envies d'aventure et le désir de reconnaissance des pairs dans la communauté d'origine.

Mais la migration n'est pas l'unique réponse aux promesses non tenues de l'école et du travail. D'autres s'orientent vers les frontières, non géographiques, mais les limites de l'intégration sociale. Parallèlement aux jeunes émigrés qui, de ce fait "ne sont plus là", il existe une proportion très importante de jeunes qui ne sont pas là non plus, bien qu'ils n'aient pas quitté leur pays d'origine. Comme l'indique le SITEAL (2008), "le marché du travail n'est pas le seul à absorber les adolescents que l'école n'a pas su intéresser ni retenir ou qu'elle a simplement exclus; un pourcentage variable mais considérable d'adolescents vit en marge de l'école et du travail, ce qui aggrave leur vulnérabilité sociale". Il s'agit d'une catégorie de la population juvénile dont les liens d'affiliation aux institutions sont très lâches, que la perte de signification des principaux modes traditionnels d'intégration sociale laisse à la dérive en quelque sorte.

Le tableau 2 montre qu'il ne s'agit pas d'un groupe peu significatif. Dans la majorité des pays de la région, si l'on tient compte uniquement des "zones urbaines"⁷, près de 10% des adolescents de 15 à 17 ans ne font pas d'études et sont économiquement inactifs. En d'autres termes, ils ne travaillent pas et ne cherchent pas d'emploi non plus. La proportion de jeunes dans cette situation de désaffiliation institutionnelle augmente de manière substantielle dans le groupe de 18 à 24 ans. Les pourcentages tendent à être supérieurs dans le cas des femmes, ce qui peut être dû à une entrée précoce dans les tâches domestiques (voir note 4). Néanmoins, cette situation n'enlève rien à la gravité du problème: que ce soit dans le contexte privé de la famille ou dans l'espace public de la rue, les conditions d'exclusion peuvent être aussi dramatiques pour les hommes que pour les femmes.

Une fois encore, comme pour la migration, mais de façon beaucoup plus marquée, les jeunes souffrant de désaffiliation institutionnelle tendent à concentrer

⁷ Sur la base des pays qui disposent de données nationales, on observe que le pourcentage de jeunes dans cette situation tend à augmenter quand on examine le pays dans son ensemble et pas seulement les zones urbaines. L'augmentation semble moins grande dans les pays du Cône Sud, mais très importante dans les pays d'Amérique centrale.

TABLEAU 2

Amérique latine (pays choisis): jeunes qui ne font pas d'études et sont économiquement inactifs, par sexe, revenus et climat éducatif de la famille, 2006
(Pourcentages, zones urbaines)

Pays	Âge	Total	Sexe		Revenus du ménage		Climat éducatif	
			Masculin	Féminin	Déciles 1-3	Déciles 7-10	Bas	Élevé
Argentine	15-17	8,2	7,0	9,4	10,9	2,2	20,2	1,5
	18-24	15,1	7,3	22,2	23,2	4,7	31,5	5,6
Brésil	15-17	7,3	5,3	9,2	10,5	2,5	11,0	1,7
	18-24	14,1	7,1	20,9	23,6	6,3	21,3	5,2
Colombie	15-17	11,4	9,8	12,9	15,7	5,0	18,1	3,3
	18-24	13,2	6,6	18,6	19,2	6,0	21,3	4,9
Chili	15-17	5,8	4,5	7,1	8,4	1,7	13,4	2,0
	18-24	16,3	9,1	23,6	25,6	9,5	32,3	10,8
Équateur	15-17	6,6	3,8	9,5	10,5	3,0	11,5	2,4
	18-24	13,9	3,4	24,4	22,9	7,4	23,6	6,7
El Salvador	15-17	13,5	16,7	19,7	19,7	5,3	20,0	5,6
	18-24	22,3	11,3	31,2	33,6	12,9	29,9	12,5
Guatemala	15-17	11,2	4,6	17,2	14,1	8,5	14,7	1,4
	18-24	19,1	3,6	32,7	24,4	13,9	22,3	6,8
Honduras	15-17	12,8	9,9	15,3	18,2	6,1	18,8	5,6
	18-24	17,4	5,9	26,9	27,5	9,2	26,1	5,7
Mexique	15-17	11,7	5,4	18,8	18,5	6,8	18,1	3,9
	18-24	17,7	3,1	31,2	29,0	9,5	26,5	9,2
Panama	15-17	6,8	6,9	6,7	10,8	1,8	20,6	1,8
	18-24	13,9	3,4	23,2	25,0	4,4	31,2	6,0
Paraguay	15-17	16,2	3,6	10,6	12,3	1,3	13,1	2,4
	18-24	13,2	5,7	19,6	15,9	7,1	21,3	12,8
Uruguay	15-17	12,3	11,5	13,2	18,5	2,7	25,8	2,2
	18-24	11,1	5,1	17,0	18,6	3,7	25,8	2,3

Source: préparé par l'auteur sur la base de tableaux du Système d'information sur l'évolution de l'éducation en Amérique latine (SITEAL).

Note: 'revenus du ménage' indique la position dans la distribution des revenus par habitant du ménage; 'climat éducatif du ménage' fait référence au nombre moyen d'années de scolarité des membres de la famille de plus de 18 ans (bas = moins de 6 ans, moyen = 6 à 12 ans, élevé = plus de 12 ans).

une série de désavantages qui accentuent non seulement leur vulnérabilité mais aussi leur exclusion. Dans tous les pays étudiés, sans exception, le pourcentage de jeunes dans cette situation, issus des familles les plus pauvres, dépasse nettement celui des familles en meilleure position en matière de distribution des revenus. En Argentine, il est de 11% au lieu de 2,2%, au Chili, de 8,4% pour 1,7%, au Mexique de 18,5% pour 6,8% et en Uruguay, ils sont de 18,5% et 2,7%, respectivement, pour ne donner que quelques exemples de l'écart entre les familles les plus pauvres et les plus riches, en ce qui concerne la proportion d'adolescents exclus de l'école et du travail. Ces différences se répètent mais de manière nettement plus marquée, si l'on examine le climat éducatif dans la famille d'origine (voir tableau 2). Certaines études concernant des pays spécifiques révèlent que,

ces dernières années, les adolescents et les jeunes en situation de marginalisation par rapport à l'école et au travail tendent à se caractériser par une accumulation d'autres désavantages sociaux en matière d'éducation, de pauvreté et de composition de la famille (Saraví, 2004 et 2006). Une étude du SITEAL sur l'Argentine, le Brésil, le Chili et le Mexique observe la même tendance, pour conclure ensuite que "le fait que les exclus sont de plus en plus homogènes socialement parlant donne à penser qu'il sera plus difficile de mettre en œuvre des politiques d'inclusion" (SITEAL, s/f).

Et aujourd'hui, tu fais quoi? Je veux dire avec tes amis, dans le quartier? Rien, c'est vrai... les gens du quartier... enfin les jeunes, ceux de ma génération, ils sont tombés dans la drogue... certains moins que d'autres, mais avec la drogue

tout est immédiat. *Et ils ont volé? Oui. Et l'argent sert à ça? À ça, à la drogue. En fait, on ne vole pas tous les jours, on ne se dit pas "on va aller voler tous les jours pour acheter de la drogue", mais des fois oui... Je cherche pas d'excuses non plus. Parce que déjà rien que le fait de voler, c'est mal mais... mais non, jusqu'à présent, on l'a pas fait [...]. Vous êtes allé voler dans d'autres endroits? Non ici dans le même quartier. Pas chez les voisins, non, mais... mais chez des gens qui nous connaissent, parce qu'en fait, de toute façon, que ce soient des amis ou non, on les connaît, car on se connaît tous, on a grandi ensemble (Jesús, 18 ans, Iztapalapa, Mexique).*

Le quartier n'est pas sûr alors? Il y a beaucoup de problèmes ici? Oui, ouh la la! Énormément. Les gamins sont des vauriens aujourd'hui... Je sais pas, peut-être à cause de la faim ou de la drogue. Plus à cause de la drogue, parce qu'ils... On dit que s'ils n'ont pas de travail, ils vont voler pour s'acheter des chaussures de sport de marque, des Adidas. Et ils vont voler, ils s'achètent des vêtements, tout, et trois heures après, ils volent une nouvelle fois, alors qu'ils ont déjà les vêtements et tout, alors c'est pour la drogue. C'est ainsi que ça marche. Et tes amis sont dans ce cas? Oui. Et toi, comment... pourquoi tu n'es pas dans cette situation? Pourquoi je ne vais pas voler? Parce que j'ai peur, parce que je me dis que si j'y vais et que je me fais tirer dessus... Je... parfois j'ai envie de le faire aussi, aller voler, pas pour acheter une paire de chaussures, mais pour me sentir bien, tu vois? Pour aider la famille, tu vois? Tu penses que tu pourrais vivre mieux ou gagner plus en volant au lieu d'aller travailler? Non parce que un jour tu perds, un jour tu es perdant, tu comprends? Un jour, j'ai été arrêté" (Matías, 21 ans, Lanús, Argentine).

En fait, les problèmes d'inclusion sociale s'aggravent nettement parmi les jeunes qui s'adonnent à des activités illicites. La situation de désaffiliation institutionnelle est généralement liée à l'exercice d'activités illicites et à la violence croissante qui caractérise les grandes villes latino-américaines, en particulier leurs "nouvelles" enclaves d'exclusion (CEPALC, 1998, Perea, 2007, Rodríguez, 2004, Saraví, 2004). Étant donné l'augmentation, ces 15 dernières années, de la délinquance et de la violence dans les grandes villes de notre région, l'insécurité est devenue l'un des principaux points de l'agenda public régional.

En outre, diverses études à ce sujet montrent que les jeunes hommes des familles appauvries, sans travail ou ayant des emplois précaires, et de bas niveau d'instruction sont plus nombreux dans ce type d'activité que ceux des autres groupes sociaux (voir Kessler 2007, Perea 2007 et les volumes collectifs publiés par ERIC/IDESO/IDIES/IUDOP 2004, Azaola 2004, Moro 2006)⁸. La participation croissante des jeunes à ces activités délictueuses et violentes se justifie par les transformations du sens qu'ils attribuent aux modes traditionnels de mobilité sociale, la frustration qu'ils ont connue lors de leurs expériences dans ces institutions et un nouveau scénario socioculturel fortement dominé par la consommation.

Dans une analyse de la reconfiguration de la structure des classes en Amérique latine, Portes et Hoffman (2003) observent que, avec d'autres stratégies dont la migration, les activités criminelles sont devenues une alternative supplémentaire d'adaptation. Dans certains contextes et activités, en particulier de trafic de drogue, le fait d'y participer peut être source de reconnaissance et de mobilité sociale, dans la mesure où elles favorisent les possibilités de consommation. Comme disait Benvenuti (2003) dans le cas de Rio de Janeiro —une ville au taux de pauvreté extrêmement élevé, où 36% des adolescents des classes socio-économiques inférieures ne font pas d'études et ne travaillent pas, les possibilités de revenus offertes par les bandes de "narcos" peuvent être extraordinaires. Toutefois, il ne s'agit pas simplement d'une stratégie de survie ou d'adaptation au style de la "déviance mertonienne". Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, la signification de l'école et du travail s'est fortement dépréciée, en d'autres termes, les deux institutions sont envahies par une logique mercantile qui limite leur valeur à la possibilité d'avoir des revenus. Dès lors, comme dit Kessler (2007) dans le cas des "*pibes chorros*" (petits voleurs) en Argentine, une logique de fournisseur s'impose, qui gomme les frontières et met le travail sur pied d'égalité avec le crime comme une façon d'avoir des revenus. La citation suivante de l'étude de Janice Perlman révèle qu'on observe un processus similaire parmi les jeunes des favelas de Rio de Janeiro.

⁸ De ce fait, on observe maintenant un processus de stigmatisation et de criminalisation des jeunes pauvres, ce qui représente un nouveau désavantage pour les jeunes les plus vulnérables et défavorisés de nos sociétés.

Ce sentiment de ne plus croire en la possibilité de changer les choses et de ne même plus essayer était tout simplement impensable pour la première génération de migrants des campagnes vers la ville. Leur idée était de faire ce qu'il fallait pour survivre en ville. Autre chose qui me reste en tête, c'est l'histoire d'un jeune qui s'est présenté pour un emploi d'assistant chauffeur de taxi collectif. Il a dit d'abord que ce type de travail lui paraissait humiliant. C'était bon pour la génération de son père, mais il espérait trouver mieux. Quand on lui a dit combien il gagnerait et après avoir déduit le transport et les repas, le coût des vêtements et chaussures qu'il devait acheter, son revenu net était si bas qu'il était pratiquement inexistant. Il allait devoir faire trois ou quatre heures de trajet par jour et travailler 12 heures pour un salaire minime. Il a donc décidé de rester chez lui, "à

se tourner les pouces, comme un gamin", me dit son père. Si le père se plaignait, le jeune lui répondait "ne me mets pas la pression, sinon, je me lance dans le trafic de drogue" (Perlman, 2006, pp. 170-71).

La participation des jeunes aux activités criminelles et violentes témoigne d'une crise du sens et des institutions incapables d'interpeller. Dans ce contexte, des voies alternatives se dessinent qui non seulement mettent sur pied d'égalité l'école et le travail, mais qui commencent à avoir certaines vertus pour les groupes les plus défavorisés. Comme dit Reguillo (2008, p. 221), dans le cas du trafic de drogue au Mexique et en ce qui concerne la présence croissante de jeunes dans cette activité, leur autonomisation dans divers domaines de la vie sociale correspond au "comblement d'un vide, d'une absence et d'une crise de sens".

V

Conclusions

Les sentiments d'appartenance, qui comprennent un ensemble de perceptions, de valeurs et de désirs partagés, constituent un facteur essentiel de la cohésion sociale. À cet égard, l'éducation et le travail occupaient un rôle prépondérant dans le passé récent des sociétés latino-américaines: tous deux faisaient partie d'un imaginaire collectif qui accompagnait les processus de modernisation et d'industrialisation du siècle dernier, représentant les voies de mobilité sociale par excellence. Cela ne se passait pas toujours ainsi pour tous, bien sûr, mais l'expérience étayait cette image de multiples exemples. Toutefois, la force de ces deux institutions et le sens qui leur était donné ne résidaient pas seulement dans l'expérience, mais dans leur capacité à influencer et façonner les subjectivités, "dans leur capacité à construire un sujet autour d'un ensemble de normes et de valeurs qui régissent la vie sociale" (Duschatzky et Corea, 2006, p. 82). Ces sentiments partagés concernant l'école et le travail ne se traduisaient pas exclusivement et directement sur le plan matériel mais également dans un ensemble de valeurs et de désirs qui témoignaient de et rendaient possible une appartenance commune.

Le propos initial de cet article était d'examiner dans quelle mesure les processus de fragmentation observés dans d'autres domaines de la vie sociale touchent

aujourd'hui les sentiments d'appartenance. L'analyse suggère que, dans les perceptions et attentes de certains segments de la population, en particulier les groupes de jeunes urbains vulnérables, le sens de l'éducation et du travail a changé et s'est affaibli. La crise des deux institutions est due à son incapacité à interpeller les jeunes des secteurs sociaux qui accumulent un long passé de désavantages et se trouvent aujourd'hui à la limite de l'exclusion.

De ce point de vue, la transition de l'école au travail, problématique en soi dans notre société contemporaine, comporte de nouveaux dilemmes. D'une part, plusieurs preuves indiquent qu'un nombre croissant de jeunes commence à percevoir que l'éducation secondaire est incapable d'améliorer leurs conditions de vie, non seulement en raison de leur propre expérience, mais comme signe d'une perte de crédibilité de l'enseignement en tant que voie de mobilité sociale. D'autre part, le marché du travail dans lequel les secteurs populaires plaçaient traditionnellement leurs espoirs d'amélioration connaît le même discrédit, dans un contexte de précarité accrue du travail et de parcours professionnel englués dans la pauvreté. Le sens de l'école et du travail, en tant que mécanismes de mobilité sociale et création de valeurs et de désirs s'est étiolé. Par ailleurs, la consommation tend à

acquérir une prépondérance de plus en plus grande “devenant un dispositif d’inclusion-exclusion sociale et un marqueur d’identité” (Reguillo, 2007, p. 85), tout en contribuant aussi à reformuler la signification des institutions.

Dans ce contexte, des alternatives, comparables à l’école et au travail, sont apparues au Mexique et dans d’autres pays de notre région. La crise de la signification des deux institutions a permis l’entrée en scène de nouveaux concurrents comme la migration, les activités criminelles et illégales ou l’évasion. García Canclini (2007) dit que, vu les difficultés de travailler et consommer dans l’ordre social établi, les jeunes des secteurs les plus défavorisés s’organisent en sociétés parallèles constituées à la limite de la légalité. Leur présence, que traversent l’inégalité et l’exclusion, révèle l’absence de sentiment d’appartenance commune, en d’autres termes elle aggrave le problème de cohésion sociale.

En fait, en Amérique latine, la fragmentation sociale des espaces urbains, des droits sociaux, des cadres de sociabilité et d’interaction, et même des modes de vie, des expériences biographiques et des habitudes de consommation révèle une augmentation des inégalités et, dans certains cas, l’apparition de

processus d’exclusion. Cet article tente de montrer que nous commençons également à faire face à un étiolement des valeurs partagées en ce qui concerne les institutions clés comme l’éducation et le travail, ce qui dénote une cohésion sociale fragile.

Dans cette optique, les dilemmes que doit affronter l’agenda public acquièrent une complexité plus grande. Le décrochage scolaire n’est pas dû uniquement au manque de ressources ou d’appui familial, l’émigration n’est pas seulement une question de réseaux, la sécurité est plus qu’un simple problème de jeunes délinquants issus de familles dysfonctionnelles et l’exclusion ne se réduit pas à la pauvreté des jeunes les plus vulnérables. Jusqu’à présent, les réponses étaient destinées, en majorité, à “gérer” la fragmentation sociale. Mais les sentiments d’appartenance commune et des institutions capables d’interpeller autour d’un ensemble de normes, de désirs et de valeurs socialement partagés peuvent difficilement se construire sans faire disparaître les profondes inégalités sociales. Entre-temps, nous continuerons à voir des sociétés de plus en plus fragmentées et à ressentir les conséquences de vivre dans des sociétés d’exclusion qui —pour paraphraser Alain Touraine— mettent en doute les possibilités de vivre ensemble.

Bibliographie

- Azaola, E. (coord.) (2004), “Juventud: exclusión y violencia”, *Desacatos*, N° 14, Mexico, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bauman, Z. (2007), *Vidas de consumo*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, M.C. (2006), “Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales”, *Revue de la CEPALC*, N° 88 (LC/G.2289-P), Santiago du Chili.
- Bayón, M.C. et G. Saraví (2007), “De la acumulación de desventajas a la fractura social. Nueva pobreza estructural en Buenos Aires”, *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, G. Saraví (comp.), Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Benavides, M. (2007), “Para acercarse a los que se alejan. Exclusión, jóvenes y políticas públicas” [en ligne] www.iadb.org/res/pub_desc.cfm?pub_id=S-860.
- Benvenuti, P. (2003), “Youth Violence and Delinquency in the Latin American Region”, thèse, Londres, London School of Economics, inédit.
- Canudas, V. (2004), “Moving north: different factors influencing male and female Mexican migration to United States”, *Papeles de población*, 10e année, N° 39, Mexico, Universidad Autónoma del Estado de México.
- CELADE (Centre latino-américain et des Caraïbes de démographie) - División de población de la CEPALC (2000), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos* (LC/G.2113-P), Santiago du Chili, avril. Publication des Nations unies, N° de vente: S.00.II.G.131.
- CEPALC (Commission économique pour l’Amérique latine et les Caraïbes) (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* (LC/G.2335/Rev.1), Santiago du Chili.
- _____ (1998), *Panorama social de América Latina 1997* (LC/G.1982-P), Santiago du Chili. Publication des Nations unies, N° de vente: S.98.II.G.3.
- CEPALC/OIJ (Commission économique pour l’Amérique latine et les Caraïbes/Organisation ibéro-américaine de la jeunesse) (2008), *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar*, Santiago du Chili.
- _____ (2004), *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Santiago du Chili.
- Corea, C. et I. Lewkowicz (2005), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, S. et C. Corea (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- ERIC/IDESO/IDIES/IUDOP (Equipo de Reflexión, Investigación y Comunicación/Instituto de Encuestas y Sondeos de Opinión/ Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales/Instituto Universitario de Opinión Pública) (2004), *Maras y pandillas en Centroamérica*, San Salvador, uca Editores.

- García Alonso, R. (2006), “Los jóvenes y la migración”, *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, N° 25, Mexico, Instituto Mexicano de la Juventud.
- García Canclini, N. (2007), “La modernidad en duda”, *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, Mexico, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Giovagnoli, P. et D. Verner (2008), “Educación y aprendizaje”, *Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo*, D. Verner (coord.), Buenos Aires, Banque mondiale.
- González de la Rocha, M. (2007), “Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital, y aislamiento social”, *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, G. Saraví (comp.), Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Katzman, R. et G. Wormald (coords.) (2002), *Trabajo y ciudadanía: los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*, Montevideo, Cebra.
- Kessler, G. (2007), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Moro, J. (comp.) (2006), *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*, Ciudad de Guatemala, Magna Terra Editores.
- Perea, C. (2007), *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*, Mexico, Siglo XXI.
- Pérez Islas, J. et M. Urteaga (2001), “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, *Los jóvenes y el trabajo*, E. Pieck (coord.), Mexico, Centre interaméricain pour le développement des connaissances en formation professionnelle (CINTERFOR).
- Perlman, J. (2006), “The metamorphosis of marginality: four generations in the favelas of Rio de Janeiro”, *Annals*, vol. 606, N° 1, Philadelphie, American Academy of Political and Social Science.
- Portes, A. et K. Hoffman (2003), “Las estructuras de clase en América Latina. Composición y cambios durante la época neoliberal”, *série Políticas sociales*, N° 68 (LC L.1902-P), Santiago du Chili, Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC). Publication des Nations unies, N° de vente: S.03.II.G.61.
- Portes, A., B. Roberts et A. Grimson (comps.) (2005), *Ciudades latinoamericanas. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Reguillo, R. (2008), “Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto”, *Pensamiento iberoamericano*, N° 3, Madrid.
- (2007), “Legitimidades divergentes”, *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, Mexico, Instituto Mexicano de la Juventud.
- (2000), *Emergencia de culturas juveniles: estrategia del desencanto*, Buenos Aires, Editorial Norma.
- Reygadas, L. (2008), *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*, Barcelona, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez, E. (2004), “Juventud y violencia en América Latina. Una prioridad para las políticas públicas y una oportunidad para la aplicación de enfoques integrados e integrales”, *Desacatos*, N° 14, Mexico, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saraví, G. (2008), “Transiciones vulnerables: desigualdad, exclusión y juventud en México”, sous presse.
- (comp.) (2007), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- (2006), “Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez”, *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, J. Moro (comp.), Ciudad de Guatemala, Magna Terra Editores.
- (2004), “Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”, *Revue de la CEPALC*, N° 83 (LC/G.2231-P), Santiago du Chili, août.
- (2002), *Youth and Social Exclusion. Becoming Adults in Contemporary Argentina*, thèse de doctorat, Austin, université du Texas.
- Schoon, I. et J. Bynner (2003), “Risk and resilience in the life course: implications for interventions and social policies”, *Journal of Youth Studies*, vol. 6, N° 1, Londres, Routledge.
- SITEAL (Système d'information sur l'évolution de l'éducation en Amérique latine) (2008), “Adolescentes al margen de la escuela y el mercado laboral”, *Datos destacados* [en ligne] www.siteal.iipe-oei.org/.
- (2007), “Trayectorias escolares y trabajo adolescente”, *Datos destacados* [en ligne] www.siteal.iipe-oei.org/.
- (s/f), “Del trabajo a la escuela: equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de cuatro países de América Latina”, *Boletín N° 1* [en ligne] www.siteal.iipe-oei.org/.
- Weller, J. (2007), “La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos”, *Revue de la CEPALC*, N° 92 (LC G.2339-P), Santiago du Chili.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.