

Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français Different Youths and Different Sociologies. The French Case

François DUBET

Volume 28, Number 1, Spring 1996

Les jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001202ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001202ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

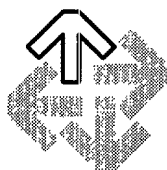
Cite this article

DUBET, F. (1996). Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français. *Sociologie et sociétés*, 28(1), 23–35. <https://doi.org/10.7202/001202ar>

Article abstract

Different types of sociological analysis on youth are brought together in this examination of how an age category is constructed, defined by independent cultural criteria and by mechanisms at work in the categories by which individuals are distributed within the social structure. It can be seen in this way how different sociological theories of youth oscillate incessantly from one pole to the other and find their definition in the tension inherent in the research object itself. This duality is being transformed historically with the advent of modern youth and is played out for the most part in the mechanics of the school. Youth can be considered as a social actor insofar as this duality is taken into account.

Des jeunesses et des sociologies. Le cas français



FRANÇOIS DUBET

Depuis le milieu des années soixante, en France, un étrange débat traverse épisodiquement le petit monde des sociologues : il s'agit de savoir si la jeunesse « existe » comme un groupe social relativement homogène, ou si elle n'est « qu'un mot », selon la formule de P. Bourdieu (1980). Pour les uns, notamment E. Morin (1966), la jeunesse existe comme une classe d'âge identifiée à la modernité culturelle des sociétés de masse. Pour les autres, J. C. Chamboredon en particulier (1966), la jeunesse n'est qu'un mot car la moindre enquête révèle les diversités « des » jeunesses en fonction des multiples classes sociales. Débat étonnant, en vérité, car les tenants de « la » jeunesse n'ont jamais eu la naïveté de postuler son unité et surtout, parce que si « n'existaient » vraiment que les groupes homogènes, aucun ensemble social ne résisterait à ce critère, à commencer par la classe ouvrière elle-même dont chacun sait qu'elle est loin d'être un ensemble unifié. L'opposition entre groupe « réel » et groupe « nominal » n'est que la transposition d'un vieux débat opposant la classe « en soi » à la classe « pour soi », or une classe qui n'aurait pas conscience d'en être une ne serait qu'une catégorie statistique. Alors, que signifie cette sorte de discussion qui n'a porté ni sur les femmes, ni sur les personnes âgées, ni même sur les classes sociales, sur ces groupes qui peuvent paraître « réels » à beaucoup sans être pour autant homogènes ? La jeunesse est aussi « construite » que d'autres ensembles qui n'ont pas été soupçonnés d'être réductibles à des opérations idéologiques menées par des « professionnels » (Mauger *et al*, 1994).

Née dans la France des années soixante, cette discussion ne pose pas véritablement un problème théorique. Elle est en fait le révélateur d'une situation historique particulière : le moment où une société industrielle dominée par des clivages de classes perçus comme le cœur de la structure sociale devient aussi une société de culture de masse. « La » ou « les » jeunesses sont au cœur de cette tension. Pour les uns, l'unité supposée de la jeunesse, telle qu'elle se manifeste à travers la culture juvénile de masse, apparaît comme le visage même de la modernité. Pour les autres, cette jeunesse est une illusion, voire une « ruse idéologique » masquant la réalité des rapports de classes. En fait, la réflexion sur la jeunesse implique que l'on tienne les deux bouts de cette chaîne car l'expérience juvénile elle-même est construite par cette tension liée à la formation moderne d'un monde juvénile relativement autonome, alors que la jeunesse est aussi l'âge de la distribution des individus dans la structure sociale. Ne choisir que l'un des deux termes condamne à ne pas comprendre ce qu'est exactement la jeunesse, mais s'enfermer dans ce débat ne conduit qu'à des jeux rhétoriques.

Dans l'histoire sociale récente, cette articulation et cette tension entre classe d'âge et appartenance sociale ont été organisées selon deux grandes modalités. La première domine les années cinquante et soixante et croise une problématique de la massification culturelle, de la modernisation, à une problématique de la division de la société en classes. La seconde est liée à la massification scolaire extrêmement rapide en France qui allonge la jeunesse et introduit une tension entre les positions scolaires et les modes de vie juvéniles. Au bout du compte, on peut se demander dans quelle mesure la jeunesse est un acteur social, question d'autant moins abstraite en France que, depuis près de trente ans, la scène des mobilisations collectives est régulièrement occupée par des manifestations d'étudiants et de lycéens, et par les révoltes de l'autre jeunesse, celle des banlieues.

I. JEUNESSE ET MODERNITÉ

1. LE DÉCLIN DES RITES

Contrairement à un cliché trop répandu, les sociétés n'ont pas attendu les temps modernes pour inventer la jeunesse. Toutefois, dans les sociétés traditionnelles, la jeunesse apparaît comme un âge de la vie encadré, borné par des rites, des droits et des interdits qui en font un moment du cycle de vie tout aussi contrôlé que les autres. Les rites de passage scandent, dans les divers groupes sociaux, les étapes d'un parcours juvénile dominé par l'intégration professionnelle et par le choix du conjoint. Fêtes et rites, profanes ou religieux, créent des classes d'âges, séparent et rassemblent les sexes, organisent les rencontres et forment tout un ensemble de mécanismes de contrôle organisant l'entrée des jeunes dans les rôles adultes. Communions solennelles, nuits de la saint Jean, fêtes des moissons et des vendanges, bals des conscrits, carnivals, charivaris sont autant d'occasions offertes aux jeunes de franchir les étapes latentes ou manifestes qui les feront entrer dans la vie (Eisenstadt, 1964, Lapassade, 1965). Les bals de village et les « rallyes » bourgeois apparaissent comme des modes de régulation des choix du conjoint, définissant l'espace des apparentements possibles. Chahut des conscrits pour les uns, bizutage d'étudiants pour les autres, les rites de passage se sont toujours réalisés dans un espace de « déviance tolérée » offrant à la jeunesse le droit de « s'amuser », le droit aux débordements car « il faut bien que jeunesse se passe » (Shorter, 1977). En ce domaine, les relations entre les jeunes et les adultes se tissent souvent sous le mode d'une injonction paradoxale : les jeunes garçons sont invités à faire ce que réprouve la morale établie afin d'affirmer leur virilité ; ils sont « obligés » de se conduire avec excès. Platon déjà déplorait l'irrespect de la jeunesse, comme les anciens du village critiquaient cette jeunesse qui ne sait plus s'amuser. Mais ces débordements et cet irrespect sont justement au cœur du rite ; c'est dans une certaine déviance que s'éprouve la norme.

Bien que les rites de passage ne suffisent plus à définir la jeunesse, il en subsiste bien quelques éléments aujourd'hui. Mais la plupart d'entre eux doivent être conçus comme des substituts aux véritables rites codés et reconnus par l'ensemble du groupe. Souvent, ces « quasi » rites sont alignés sur le calendrier scolaire : le passage du collège au lycée ou du lycée à l'université sont considérés comme autant d'étapes ouvrant à des libertés et à une autonomie nouvelles. Le premier salaire lié à un « job », les premières vacances entre amis et le service militaire font, de façon diffuse, office de rites. Cependant, aucun de ces moments ne présente la stabilité, la clarté et la reconnaissance publique des véritables rites de passage. Aussi, c'est dans le monde juvénile lui-même que se forment certaines ritualisations des étapes de l'entrée dans la vie et de l'éloignement de l'enfance. Sans aller jusqu'à voir dans les groupes de jeunes de véritables équivalents aux sociétés juvéniles des communautés traditionnelles, il faut souligner le rôle des hiérarchies d'âges, des épreuves, des fidélités au groupe, des marquages qui ponctuent l'entrée dans le monde des grands. En fait, ce sont moins les pratiques rituelles qui ont disparu que leur refoulement dans un monde juvénile qui ne bénéficie plus toujours des zones de déviance tolérée ouvertes par des sociétés ou des groupes fortement intégrés. Des

conduites vécues comme des épreuves rituelles sont perçues comme des déviances et des pathologies : la première ivresse, la première cigarette, bref, toutes les premières fois.

La modernité est associée au déclin des rites de passage. Les hiérarchies de l'apprentissage populaire, bourgeois ou aristocratique, se sont diluées peu à peu dans l'allongement du temps de formation. Tout en restant fortement endogamique, le choix du conjoint répond plus fortement au modèle et à l'exigence de l'amour romantique. La décohabitation familiale s'impose comme une norme. Mais surtout, même dans les sociétés où l'on observe une faible mobilité sociale, la jeunesse est le temps où s'opère la distribution sociale. La faible mobilité sociale n'empêche pas le changement structurel d'une génération à l'autre et, surtout, elle ne s'oppose pas au triomphe de « *l'achievement* ». Dans les sociétés modernes, un jeune n'hérite pas de son statut, il est mis en demeure de l'acquiescer à travers une formation scolaire et professionnelle. La jeunesse moderne n'est pas seulement définie comme le temps plus ou moins ritualisé qui sépare l'enfance de la maturité, c'est aussi un processus de distribution des rôles sociaux. En ce sens, la jeunesse est le produit de la modernité, de l'allongement du temps de formation, de l'incertitude relative des relations de générations au sein de sociétés tout aussi fortement définies par leur changement que par leur reproduction. Comme le soulignait, de façon sans doute rapide mais pertinente, Margaret Mead (1971), la jeunesse moderne apparaît quand les nouvelles générations ne peuvent plus se borner à imiter les adultes car elles ne vivront pas dans la même société que celle de leurs parents. Plus précisément, la jeunesse moderne est définie par l'allongement du temps de formation, par l'autonomie qui lui est accordée, par le fait aussi qu'elle se détache des simples mutations de l'adolescence.

La jeunesse moderne apparaît d'abord dans les catégories sociales privilégiées, celles qui disposent des loisirs et du temps de la jeunesse. La jeunesse est alors perçue dans un temps dilué, dans une sorte d'échappée du social qui en fera le sujet romantique par excellence. La crise de l'adolescence apparaît quand les rôles sociaux deviennent plus faiblement déterminés, quand l'avenir est plus incertain, quand se développent les tensions entre une maturité physiologique et intellectuelle d'une part, et un état de minorité sociale de l'autre¹. L'image de la jeunesse est celle de l'indétermination, des sentiments excessifs, de la disponibilité, de l'enthousiasme et de la souffrance. Extravertie dans l'engagement des garçons, introvertie dans le journal intime des filles de la bonne société, la jeunesse cesse d'être une étape ritualisée pour devenir un mythe. Elle est censée incarner le rapport de la société à son avenir ; elle porte à la fois les signes de la décadence et ceux des lendemains qui chantent, la chute et le renouveau, tout dépend de ce que sa labilité permet de projeter sur elle.

Durant la première moitié du siècle, la jeunesse apparaît comme cet acteur souffrant ou enthousiaste, excessif ou muet, que les mouvements et les partis doivent encadrer pour préparer l'avenir. Les Églises, le scoutisme, les partis et les syndicats, les mouvements sportifs aussi se disputent le contrôle de la jeunesse à travers des mouvements de masse (Galland, 1991). En réalité, les grands mouvements et les institutions se partagent les diverses jeunessees, forment leurs futurs cadres politiques, économiques et syndicaux, et des années trente aux années cinquante, les ailes « jeunes » des partis de masse marcheront au pas. Elles ne feront guère entendre une voix proprement juvénile, n'étant que la chambre d'écho des mythes et des idéologies qu'elles sont chargées d'incarner : jeunes catholiques, jeunes socialistes et communistes sont, avant tout, définis idéologiquement. La jeunesse moderne s'installe dans le paysage social à travers des stratégies de mobilisation idéologique et politique, à travers une volonté d'encadrement et de contrôle quand commencent à défaillir les mécanismes traditionnels de la régulation.

2. UNE EXPÉRIENCE DE MASSE

En France tout au moins, la jeunesse ne devient une expérience de masse, ce qui ne veut pas dire homogène, qu'au milieu des années cinquante, quand se constitue une culture

1. Cf. la place de l'adolescent dans la littérature du XIX^e siècle : on peut penser à divers personnages et héros : Werther, le bachelier de Vallès, Frédéric de *L'Éducation sentimentale*, le mythe de Rimbaud...

juvénile de masse qui s'adresse *a priori* à tous les jeunes, et dont le rock'n'roll est le média principal. Venues des classes moyennes américaines, relayées par les industries culturelles, se déversent toute une série de représentations et d'images de la jeunesse auxquelles les jeunes vont de plus en plus fortement s'identifier, se détournant ainsi des mouvements encore trop enchâssés dans les contrôles traditionnels. La culture des jeunes est celle d'une modernité de masse, elle en appelle à l'autonomie, aux valeurs de l'expression et de l'individualité. Elle se démarque nettement des modèles adultes en instituant un moratoire juvénile dans lequel chacun a le droit de faire des expériences et de vivre sa vie. Elle s'adresse à une jeunesse massivement et longuement scolarisée, qui cesse peu à peu d'être un « privilège bourgeois » (Coleman, 1961).

La rencontre de cette représentation de la jeunesse et d'une société encore traditionnelle par bien des aspects et très fortement clivées entre diverses communautés de classes sociales donne un certain poids au thème du conflit des générations. L'opposition des jeunes et des vieux est perçue comme le conflit de la modernité culturelle et de la tradition, et cela est d'autant plus fortement marqué dans la France de cette période que la modernité juvénile apparaît comme « étrangère », comme la tête de pont de l'américanisation de la société. Les jeunes des *sixties* sont d'autant plus « jeunes » que leurs parents ne l'ont pas été comme eux. Aujourd'hui, une génération après, le thème du conflit des générations a perdu de sa force car les adultes sont d'anciens jeunes et la culture juvénile de masse fait partie des mœurs. Mais il nous faut voir bien au-delà de la « niaiserie » du rock'n'roll et de la culture des teenagers, la formation d'une culture de masse juvénile qui, pour « commerciale et manipulée » qu'elle soit, accompagnera les mouvements critiques des années soixante et soixante-dix. Sans en être ni le sens, ni la cause, elle sera souvent la voix de ces mouvements, et rappelons que les régimes totalitaires et autoritaires ne s'y sont pas trompés en interdisant la culture des jeunes et sa musique.

Psychologues et sociologues de cette période s'accordent pour définir la jeunesse par deux grands traits associés aux caractéristiques essentielles de la modernité (Bettelheim, 1963, Erikson, 1963). La première de ces dimensions prend acte de l'affaiblissement des rites, des liens communautaires et du contrôle social. La jeunesse est perçue comme une période anomique du cycle de vie ; elle n'est ni l'enfance ni l'âge adulte, elle est dominée par l'incertitude statutaire liée à l'allongement même du processus de socialisation. La « crise de l'adolescence » n'est que le versant subjectif de cette anomie relative, celle des attentes contradictoires ou trop imprécises. La seconde dimension de l'expérience juvénile tient à l'obligation de se projeter dans l'avenir dans la mesure où l'adolescent est mis en demeure de construire son statut adulte au travers des épreuves de sa formation professionnelle et scolaire. L'adolescent est obligé de différer ses gratifications, de travailler pour un avenir encore faiblement perceptible.

L'émergence d'une culture juvénile apparaît alors comme la réponse à cette double tension. D'une part, en valorisant le groupe de pairs, elle construit des appartenances et des modèles d'identification relativement stables au sein d'un processus incertain. Le groupe de jeunes offre des rôles, des modes de conduites, il contribue à la socialisation, notamment à la socialisation sexuelle, en donnant les règles des jeux amoureux, des mises en scène de soi... D'autre part, cette culture valorise le présent, le plaisir, la fusion du groupe, elle est « romantique » alors que les jeux de la distribution sociale accentuent la compétition et l'instrumentalisme. Le « présentisme » de la culture juvénile protège des tensions de l'*achievement*. L'analyse parsonienne de la *studentry* participe de ce raisonnement (Parsons, 1970). Alors que les étudiants voient croître leur autonomie personnelle et leurs compétences, alors qu'ils participent pleinement à la vie sociale et s'éloignent de la dépendance familiale, ils restent soumis à l'autorité des professeurs et aux contraintes universitaires. La sous-culture étudiante est une des modalités de la sous-culture juvénile qui permet d'atténuer cette tension par un appel à la critique démocratique, aux valeurs universelles, à la solidarité... Bref, la culture juvénile est « romantique », elle en appelle à la fraternité et aux valeurs contre les « compromissions » qui

ponctuent l'entrée dans la vie adulte, elle pérennise le moratoire et « l'irresponsabilité » juvéniles.

3. JEUNESSE ET CLASSES SOCIALES

Cette représentation de la culture et de la vie juvénile a été critiquée au nom des inégalités sociales et des tensions qu'elle engendre quand cette culture universelle se heurte à la structure sociale. En ce qui concerne les étudiants, P. Bourdieu et J. C. Passeron (1964) proposent une tout autre interprétation de la culture juvénile : le refus ostensible du conformisme, l'affirmation de la vocation et le détachement du mode de vie étudiant ne sont qu'un affranchissement programmé par des mécanismes généraux de la reproduction sociale. La « liberté » étudiante est une illusion nécessaire, mais c'est une illusion. Orientées vers la sociologie des jeunes des catégories populaires, d'autres théories mettent plus nettement en évidence un modèle général de tension structurelle entre les aspirations portées par la culture juvénile centrée sur les classes moyennes, et la répartition très inégale des ressources. La théorie mertonienne de l'anomie est la matrice la plus connue de ce type de raisonnement (Merton, 1965). Face à la montée de la culture juvénile de masse, les jeunes issus des catégories populaires font l'expérience d'une privation relative dans la mesure où ils ne peuvent satisfaire pleinement aux modèles de cette culture, où ils sont écartelés entre leur appartenance sociale et leur identification à la sous-culture juvénile. C'est pour cette raison qu'ils élaborent une version populaire et ouvrière de la culture juvénile, version hostile à la fois au conformisme ouvrier parce qu'elle est « jeune », et au conformisme juvénile parce qu'elle est « ouvrière ». Ainsi, dans tous les pays industriels, la culture juvénile a vu s'opposer les rockers et les mods, les blousons noirs et les « yéyé », les teddy boys et les teenagers, les versions ouvrières et les versions petites-bourgeoises de la culture juvénile moderne (Cohen, 1973). Évidemment, cette opposition est sans doute trop simple. Mais elle met bien en évidence les mécanismes élémentaires par lesquels une culture juvénile et moderne « de masse » se diversifie et se transforme face aux inégalités sociales. Ainsi, l'installation de la jeunesse moderne est loin d'être contradictoire avec la pluralité des jeunesses, de la même façon que des sentiments d'appartenance à une génération n'excluent pas, au contraire même, une très vive perception des clivages sociaux.

4. L'ALLONGEMENT DE LA JEUNESSE

Depuis l'émergence de la jeunesse de masse, il semble que, dans la plupart des pays d'Europe, le temps de la jeunesse ne cesse de s'allonger (Cavalli, Galland, 1994). Le moment de l'entrée dans la vie adulte par le premier emploi et par la fondation d'une famille recule sans cesse. La cohabitation familiale tend aussi à s'allonger. Trois grands types de facteurs expliquent cet allongement de la jeunesse. Le premier d'entre eux est la véritable explosion scolaire apparue partout, notamment en France, et qui s'est amplifiée dans la dernière décennie. Le taux de jeunes actifs âgés de 18 ans est passé de 81,4 % en 1954, à 18,4 % en 1991 ; celui des jeunes scolarisés est passé de 30,5 % en 1983, à 65,4 % en 1992 (INSEE, 1995). Le moment de l'indépendance est ainsi différé alors que se répand un mode de vie « étudiant ». La seconde cause de l'allongement de la jeunesse apparaît moins positive car elle est liée au chômage et aux emplois précaires qui retardent le départ des jeunes ne pouvant pas acquérir leur autonomie et, surtout, ne pouvant se loger. Il semble enfin qu'un mouvement de modernisation des « mœurs » accentue le délai car les familles accordent plus volontiers une certaine liberté aux jeunes, notamment dans le domaine sexuel, et le désir de quitter la famille se fait parfois moins précoce et moins impératif. C'est surtout chez les filles que cette mutation aurait été la plus sensible, que le report de l'accès à l'emploi et au mariage est le plus net.

Dans cette jeunesse qui s'allonge, les parcours des acteurs s'individualisent et se diversifient, et la jeunesse se présente comme un temps de l'expérimentation. Évidemment, une jeunesse si longue qu'elle occupe près de dix années de la vie ne peut plus être considérée seulement comme une étape intermédiaire, un bref moment avant l'installation dans un statut d'adulte.

On parlera de « juvénalisation » de la société pour désigner non seulement l'allongement de la jeunesse, mais aussi son emprise sur les modèles culturels : la valorisation des vertus attribuées à la jeunesse, beauté, minceur, changement, spontanéité... Cette installation de la jeunesse moderne s'est accompagnée d'un développement de politiques spécifiques. Les années de la montée des jeunes ont été associées au déclin des organisations politiques et militantes, des mouvements éducatifs qui avaient pour vocation d'encadrer la jeunesse. Le désir d'autonomie reconnu, l'allongement de la jeunesse, l'identification à la culture ont impliqué une prise en charge croissante de l'État à travers des politiques particulières. Il s'agit de politiques sociales cherchant à assurer une formation plus efficace en dehors du système scolaire, de politiques culturelles offrant des loisirs aux plus démunis, de politiques de prévention de la délinquance (Dubet *et al*, 1985). Ainsi se sont créées de multiples professions de la jeunesse, animateurs, éducateurs, psychologues, « formateurs » qui se donnent pour tâche de conduire la jeunesse dans une société qui ne parvient plus elle-même à organiser cette longue transition.

II. LA JEUNESSE À L'ÉCOLE

Quand près de 100 % des jeunes sont scolarisés à l'âge de 18 ans, et que plus des 2/3 le sont encore à 20 ans, la sociologie de la jeunesse se déplace nécessairement vers la sociologie de l'école. Cela ne signifie pas que les jeunes ne sont plus définis par leurs origines sociales, mais que la position dans le système scolaire devient un des facteurs essentiels de l'organisation des expériences juvéniles. La jeunesse a partie liée avec l'école pour deux raisons principales. La plus évidente, d'abord, tient à ce que l'allongement même de la jeunesse est indexé sur le système de formation. Sans doute bien des jeunes ne sont-ils plus scolarisés ou en formation mais c'est encore l'école qui fixe les moments et les modalités de l'entrée dans la vie active. La seconde raison tient à ce que si l'école rassemble la jeunesse et lui permet de s'éprouver comme telle, elle est aussi ce qui la divise en organisant la distribution des qualifications et des positions sociales. C'est au sein même de l'école que se réalise la tension fondamentale de l'expérience juvénile entre l'appartenance à un groupe d'âge et un investissement dans des projets et des stratégies brisant cette communauté. Cette tension prend des formes et des modalités différentes selon les niveaux du système de formation, selon les chances offertes par le système de distribution. Plus directement que la naissance, c'est la position dans le système de formation qui est le facteur discriminant le plus pertinent « des » jeunes. L'emprise de l'école affecte les modalités mêmes de la socialisation.

1. LA SOCIALISATION INSTITUTIONNELLE

Au milieu des années soixante, P. Bourdieu et J. C. Passeron (1964) ont construit le type idéal d'une jeunesse dont ils affirmaient d'ailleurs le caractère déjà déclinant, voire résiduel face aux premières vagues de massification. Le rapport de l'Héritier à ses études repose sur un principe de continuité de la culture des classes favorisées à la culture universitaire. Mais cette continuité culturelle est déniée par l'étudiant qui se détourne des tâches et des contraintes scolaires pour affirmer une vocation intellectuelle et critique qui implique, en fait, son identification aux valeurs ultimes de l'université : gratuité du savoir et des études, affirmation de la personnalité... Dans le langage de la sociologie fonctionnaliste, nous dirions que l'Héritier s'oppose aux normes universitaires pour mieux s'identifier aux valeurs de l'institution. La gratuité intellectuelle des études est d'autant plus aisément soulignée que l'université reste construite sur un recrutement élitiste garantissant l'efficacité et la rentabilité des diplômes. Le portrait de l'étudiant en médecine proposé par R. K. Merton (1957) met à jour des mécanismes de socialisation proches révélant l'emprise de l'institution sur la formation des étudiants appartenant à l'élite universitaire. De la même manière, et dans une perspective théorique différente, K. Keniston (1968) décrit l'intelligentsia étudiante critique des bonnes universités, intelligentsia socialisée aux valeurs universelles et humanistes de l'université et retournant ces valeurs contre une institution qui les ignore ou les trahit.

Bien qu'intellectuellement différentes, ces trois analyses des étudiants partagent un point commun : l'université est décrite comme une institution de socialisation fortement adaptée aux caractéristiques culturelles et sociales des étudiants où la critique et le détachement des étudiants participent du modèle même de la socialisation. Ces analyses insistent aussi sur le thème de la « vocation », qu'elle soit de bonne ou de mauvaise foi, et sur la faiblesse de la compétition et de la concurrence universitaire car la sélection s'effectue, pour l'essentiel, en amont de l'université, soit par les concours, soit par l'étroitesse du recrutement social. De ce point de vue, l'expérience juvénile des étudiants reste relativement intégrée dans la mesure où les intérêts sociaux des acteurs, ceux qui sont définis par leurs projets de parcours et de mobilité, et leurs intérêts intellectuels et éducatifs, leurs goûts, ne sont pas dissociés ; « l'illusion » des Héritiers consiste même à réaliser des intérêts sociaux tout en croyant accomplir une vocation gratuite. Mais c'est là le propre d'une socialisation prise en charge par une *institution*, c'est-à-dire par un appareil capable de transformer des valeurs en normes, et des normes en « personnalité ». Une des conditions nécessaires à cette opération est un ajustement préalable des demandes des publics et de l'institution.

Le même type de raisonnement peut valoir pour des publics juvéniles moins privilégiés que celui des étudiants. Ainsi, l'école professionnelle est celle des enfants d'ouvriers. L'enseignement professionnel repose sur la même continuité culturelle et sociale que celui de l'élite sociale et scolaire, soit dans l'apprentissage, soit dans l'école professionnelle où le métier est transmis par d'anciens ouvriers (Grigon, 1971, Ramé, 1994). Cette socialisation ne distingue pas sensiblement l'apprentissage des techniques et l'intégration dans une culture et un milieu professionnels. Les résistances des apprentis à l'emprise de la formation ne mettent pas vraiment en cause les valeurs du métier et de la communauté ouvrière, au contraire même, elles les renforcent de la même manière que les « vocations intellectuelles » ne se révèlent que dans l'identification critique à l'université. Les individus sont pris dans des modes de formation qui réalisent des destins car pour l'essentiel, ce n'est pas l'institution de socialisation qui opère les grands tris sociaux.

2. MASSIFICATION SCOLAIRE : ENTRE LA CONCURRENCE ET LA COMMUNAUTÉ JUVÉNIILE

La massification scolaire, extrêmement rapide dans un pays comme la France, a changé la nature du processus de socialisation lui-même². La jeunesse n'est plus socialisée selon les modalités « institutionnelles » que nous venons d'esquisser rapidement.

Même si, au bout du compte, l'école apparaît comme un appareil de reproduction des inégalités, la massification scolaire fait entrer le processus de distribution sociale au sein même du système scolaire. La distribution des qualifications ne se réalise plus en amont de l'école, mais au sein même des épreuves scolaires, la naissance n'étant plus qu'un « handicap ». Ainsi l'école peut être considérée comme un « marché » hiérarchisant les filières et les disciplines dans lesquelles les individus s'orientent en fonction des ressources scolaires dont ils disposent (Boudon, 1973). Les carrières scolaires s'apparentent moins à des destins qu'à des séries d'épreuves perçues comme des carrefours. Tous les jeunes sont pris dans une gare de triage qui les répartit dans une grande diversité de directions. Dans un tel système, l'orientation se fait souvent par l'échec et les élèves sont tenus de se comporter comme des stratèges situés dans un marché des diplômes et des qualifications. Accrue par la massification, cette compétition scolaire individualise les stratégies et les parcours, elle sépare les gagnants et les perdants, ces derniers ne pouvant plus s'en prendre qu'à eux-mêmes dans un système suffisamment ouvert pour offrir, formellement, les mêmes chances à tous. Cette mutation du système scolaire transforme les modalités de socialisation d'une école qui ne peut plus être tenue pour une institution au sens classique du terme, car la logique de transmission de valeurs et de modèles est recouverte par la compétition individuelle et par les calculs d'utilité de chacun. Cela provoque

2. À titre d'exemple grossier, rappelons que le taux de bacheliers d'une classe d'âge était d'environ 15 % au milieu des années soixante pour atteindre près de 60 % aujourd'hui ; le nombre d'étudiants est passé, sur la même période, de 400 000 à 2 000 000.

notamment une séparation des intérêts sociaux et des goûts personnels, affaiblissant considérablement le modèle de la vocation et de la socialisation professionnelle. Chacun est porté à choisir ce qui paraît le plus utile, et s'oriente selon un principe de choix négatif : ainsi les futurs ouvriers sont moins pris dans un destin qu'ils ne sont conduits vers une formation professionnelle courte après une série d'échecs scolaires. Mais le même mécanisme joue à presque tous les niveaux du système scolaire (Dubet, 1991, Dubet *et al*, 1994).

À côté de cette logique de compétition et de performance joue aussi une logique d'identification au groupe et à la culture juvéniles. Entrée massivement à l'école et à l'université, la jeunesse y développe sa sociabilité et ses modes de vie. C'est le temps des amours, des amitiés, de l'éloignement de la famille, des « petits boulots », c'est le moratoire et la suspension de certaines contraintes. Ainsi, l'expérience juvénile est définie par la tension et l'articulation de ces deux versants de l'action : celui de l'identification à un groupe et à une culture d'âge, celui des capacités stratégiques de se situer dans un espace de distribution des « espérances sociales ». Plus la massification scolaire se développe d'une part, et plus l'autonomie juvénile se renforce de l'autre, plus on peut définir les jeunesses comme les modes de combinaison de ces deux versants de l'expérience sociale. La jeunesse apparaît comme le moment de la vie où s'exacerbent et se confrontent les deux faces du libéralisme des sociétés modernes : le libéralisme de la compétition et du marché mobilisant « l'égoïsme » et les capacités stratégiques, le libéralisme d'une culture individualiste invitant chacun à construire sa personnalité et son authenticité (Lasch, 1980, Taylor, 1989).

3. FIGURES DE LA JEUNESSE

a/ Plus les acteurs sont proches des « sommets » du système scolaire, plus les deux faces de leur expérience ont des chances d'être intégrées. D'une part, leur culture juvénile est aisément convertible en capital scolaire ; ces élèves ou ces étudiants affichent une grande maîtrise dans la gestion des deux dimensions de leur expérience ; la critique elle-même participe de cette figure de la jeunesse. D'autre part, la formation des élites scolaires, fortement sélectionnées en France en tout cas, est associée à une volonté de prise en charge par les appareils de formation : densité des relations pédagogiques, esprit de corps, maintien d'un certain « folklore » juvénile et étudiant... La jeunesse de l'élite scolaire et sociale est enserrée dans des formes d'éducation et de socialisation favorisant encore la formation d'une « personnalité *inner directed* ». La jeunesse et le projet de socialisation s'inscrivent dans une continuité.

b/ La jeunesse située aux échelons moyens du système scolaire et universitaire est prise dans une dualité juxtaposant les stratégies scolaires et professionnelles, et la vie juvénile proprement dite. Le plus souvent, les élèves, les étudiants et les jeunes travailleurs apprennent à gérer cette dualité. À l'université ou au lycée, par exemple, les goûts, les loisirs et les modes de vie n'ont guère de liens avec des études conduites selon une rationalité limitée qui est loin d'engager la « personnalité ». Une frontière sépare le monde du travail et des études, et celui de la « vie » construit sur la sociabilité juvénile, les expérimentations, les mises à l'épreuve des amours et des amitiés, l'éloignement progressif de la dépendance familiale... L'université et le lycée de masse apparaissent comme la juxtaposition d'une expérience scolaire et d'une expérience juvénile que le système scolaire ne parvient plus à intégrer autour d'une logique institutionnelle. Une série de recherches conduites sur les étudiants montre par exemple le poids des « migrants », des étudiants qui ne sont étudiants qu'une partie de la semaine et qui consacrent le reste de leur temps à travailler, à rencontrer des amis sans liens avec leurs études, bref à vivre une autre vie que celle de l'université (Dubet *et al*, 1994). Ainsi, la jeunesse des classes moyennes, celle qui fait des études moyennes, ayant de grandes chances de rejoindre les classes moyennes, fait-elle l'apprentissage d'une des « contradictions » essentielles du capitalisme décrite par D. Bell (1979). L'expérience des individus est dissociée entre une logique d'action rationnelle et instrumentale, et une logique visant l'expression, l'intégration sociale et la communication.

Dans une certaine mesure, les jeunes sont comme « étrangers » à leurs études tout en étant tenus de leur consacrer plus de temps et plus d'efforts. Parfois, évidemment, ce type

d'expérience juvénile peut engendrer des conduites de retrait et d'abandon quand le sentiment d'utilité des études et du travail se perd, et quand l'organisation scolaire n'est pas en mesure d'assurer le minimum d'intégration (Lapeyronnie *et al.*, 1992).

c/ La dualité de l'expérience juvénile devient contradictoire chez les jeunes qui sont perçus comme les perdants de la compétition scolaire. La nature même de cette compétition obligeant chacun à endosser son propre échec, les acteurs ne peuvent résister à ce stigmate qu'en choisissant « l'exit » ou en mobilisant la culture et la sociabilité juvéniles « contre » l'école (Cohen, 1955, Willis, 1977). La dualité paisible des classes moyennes devient ici conflictuelle, elle oppose le monde de l'école à celui d'une jeunesse qui construit sa sociabilité sur la base d'un territoire et d'un groupe capables de protéger l'estime de soi (Dubet, 1987).

Cependant, ce conflit ne peut pas être considéré comme la simple transposition, dans l'école, d'un conflit de classes. En effet, les valeurs du groupe juvénile ne sont plus identifiables à celles d'une communauté ouvrière résistant à l'emprise des modèles scolaires « bourgeois ». Au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la société industrielle, les rapports de classes traditionnels sont peu à peu recouverts par des rapports d'inclusion et d'exclusion, la question urbaine se substitue insensiblement à la question sociale et les travaux de l'École de Chicago deviennent, en France, plus éclairants que les analyses marxistes centrées sur le travail et la production (Dubet, 1987). L'expérience juvénile est marquée par la destruction des identifications de classe et par l'épuisement des modèles et des utopies du mouvement ouvrier ; la révolte ou la résistance des jeunes s'inscrivent moins dans un conflit ouvrier que dans le refus de la marginalisation. Les identifications territoriales, ethniques ou non, prennent le relais des identifications de classe. Les skinheads ne sont qu'une des figures de cette défense ethnique prise en charge par les jeunes qui se perçoivent alors comme les meilleurs défenseurs de leur groupe ou de leur quartier. C'est ce qu'expriment les émeutes des quartiers périphériques qui éclatent régulièrement en France, et la mobilisation « d'ethnicités » dont les jeunes sont les porte-parole.

III. LA JEUNESSE EST-ELLE UN ACTEUR SOCIAL ?

Il ne se passe guère d'année, en France, sans que des mobilisations étudiantes et lycéennes voient descendre des dizaines ou des centaines de milliers de jeunes dans les rues, et sans que des jeunes issus des milieux les plus pauvres prennent la tête de révoltes urbaines. Il ne s'agit donc pas de se demander si les jeunes agissent collectivement, mais quelles sont les diverses natures de ces actions. La question est aussi de savoir s'ils agissent en tant que jeunes, ou si le thème juvénile lui-même est absent de ces mobilisations.

1. DES MOUVEMENTS DE GÉNÉRATIONS

La génération peut être considérée comme l'ensemble des similitudes d'une classe d'âges, traits communs issus d'une expérience historique partagée, laissant, au-delà des différences sociales, une certaine identité culturelle (Mannheim, 1991). Quelques mobilisations relèvent de cette logique et ceux qui soutiennent que la jeunesse n'est qu'un mot ont raison de souligner que la jeunesse n'est pas, à proprement parler, un acteur social dans la mesure où l'on n'a guère vu la jeunesse, comme telle, se mobiliser pour défendre ses propres intérêts ou ses propres objectifs sociaux. Aucune organisation n'a pu et ne peut vraiment agir et parler au nom de « la » jeunesse. La jeunesse mobilisée est plus limitée et plus précise qu'une simple catégorie d'âge, c'est celle des étudiants, des exclus, des écoliers, ce n'est jamais la jeunesse dans son ensemble.

Mais si cette classe d'âge n'est pas un acteur social, elle a pu cependant apparaître comme un acteur culturel durant la période où une génération s'est identifiée à la modernisation culturelle. Autrement dit, sans être véritablement un acteur social, elle pouvait être définie par une épreuve historique et des références communes qui la distinguaient nettement en termes de *génération*. C'est là que le thème du conflit des générations peut acquérir une certaine réalité, quand les nouveaux venus d'une société s'identifient à des valeurs et à des modèles

distincts de ceux des anciens. Il a été possible de penser en ces termes quand la génération du « baby-boom » est parvenue à la jeunesse au milieu des années soixante, quand elle s'est distinguée des formes plus anciennes de culture et d'éducation, quand elle s'est identifiée aux valeurs de la modernité et de la nouveauté contre les modèles du passé. Il n'est pas absurde, ou seulement « idéologique » de dire que la plupart des jeunes se sont reconnus dans cette jeunesse à travers des styles vestimentaires, des goûts musicaux, des signes d'identification, des rassemblements ayant justement la jeunesse pour centre. La jeunesse est alors un acteur culturel dans la mesure où elle est portée par des mutations qui s'opposent à des formes sociales anciennes perçues comme rigides, vieillottes. Les mouvements critiques de la contre-culture n'ont pas été ceux de toute une jeunesse, mais ils ont atteint la plupart des jeunes, ils ont bouleversé un grand nombre d'institutions éducatives, ils ont créé des styles de vie engendrant le sentiment d'appartenir à une génération. Si le thème d'une classe juvénile, défendu par H. Marcuse (1969), par exemple, n'est pas acceptable, il fut loin d'être dénué de sens, notamment en ce qui concerne la grande transformation culturelle des années soixante. Par la suite, ces styles de générations sont devenus plus limités et probablement moins spectaculaires. Mais l'histoire des modes et des styles musicaux n'est certainement pas insignifiante, comme l'indiquent les transformations de la scène du rock'n'roll en Grande Bretagne par exemple.

2. DE L'ENGAGEMENT À LA DÉFENSE DES POSITIONS

Les jeunes qui apparaissent le plus nettement et le plus souvent sur la scène de l'action collective organisée sont les étudiants et les lycéens. De mai 68 à aujourd'hui, ces mouvements sont passés de la critique sociale à la défense des diplômes. Les dix années qui suivirent mai 68 furent dominées par l'engagement politique et par la critique radicale du système. Longtemps, ce mouvement a été conduit par une intelligentsia étudiante « engagée » dans un refus général du système, située entre le thème révolutionnaire gauchiste et l'appel à de nouveaux modes de vie incarnés par de nouveaux mouvements sociaux (Touraine *et al*, 1978). Paradoxalement, ces mouvements centrés sur l'université n'ont pas été portés par une véritable critique du système d'enseignement, celui-ci apparaissant comme un élément parmi d'autres du refus révolutionnaire.

La massification universitaire d'une part, et le renversement de la conjoncture économique de l'autre, ont fait resurgir le mouvement étudiant en 1986 à travers les protestations contre les projets de sélection à l'entrée de l'université. Ce n'est plus l'intelligentsia qui se mobilise, mais les étudiants des universités et des formations les plus faibles sur le marché des diplômes (Lapeyronnie *et al*, 1992). Même si quelques petits groupes politiques restent actifs dans ces mobilisations, la figure de l'engagement est loin d'être centrale et ces mouvements sont dominés par la distance creusée entre la puissance et la spontanéité défensive des mobilisations qui voient défiler des centaines de milliers de manifestants, et la faiblesse des directions politiques et syndicales, ainsi que la quasi-absence de contre-projets ou d'utopies. Le lien moral de ces mobilisations est formé d'une sensibilité égalitaire et plus largement, démocratique, mais très éloignée d'un projet organisé. Les manifestations se développent tout autant contre la droite que contre la gauche. Les mobilisations contre les « contrats d'insertion professionnelle » de mars 1994 ont révélé une accentuation de ces traits. Le mouvement a surtout atteint les secteurs les plus professionnalisés et les plus directement menacés par la dévaluation des diplômes. Les petites universités de province ont été beaucoup plus actives que les grandes universités parisiennes. En une vingtaine d'années, nous sommes passés d'un climat « sartrien » d'engagement et de critique, vers des mobilisations qui s'apparentent plus à des explosions puissantes qu'à un véritable mouvement. Le sentiment d'appartenir à une génération et à la jeunesse peut faire office de lien subjectif, mais ce n'est certainement pas là que se tient le cœur du mouvement.

3. LA JEUNESSE EXCLUE

Les manifestations étudiantes et lycéennes de mars 1994 ont été marquées par la présence de « casseurs » cherchant l'affrontement avec la police et les services d'ordre syndicaux.

Dans leur majorité, ces « casseurs » sont des jeunes issus des banlieues les plus défavorisées, parfois étudiants ou lycéens, le plus souvent chômeurs. Épisodiquement, les quartiers marginalisés voient éclater des émeutes. Évidemment, cette jeunesse est loin d'apparaître comme un acteur « conscient et organisé », mais elle n'en est pas moins un acteur, proche de ce qu'on appelait, au siècle dernier, les « classes dangereuses » (Chevalier, 1978, Dubet, 1987). Depuis les émeutes de la banlieue lyonnaise qui ont fait l'actualité de l'été 1981, il se forme chez les jeunes exclus, souvent issus de l'immigration, des conduites de protestation qui ne sont pas réductibles à la seule délinquance même si, dans la plupart des cas, elles relèvent des catégories juridiques de la délinquance.

Ces conduites se distinguent assez sensiblement des déviances « traditionnelles » des jeunes ouvriers et s'apparentent par bien des aspects aux émeutes des ghettos noirs des grandes villes américaines. Elles sont toujours issues d'un accrochage avec la police, souvent d'une « bavure » policière. Elles mobilisent de fortes identifications territoriales, parfois ethniques ou communautaires. Elles mêlent de façon indistincte la délinquance et la protestation dans un sentiment de rage qui les porte autant vers les adversaires, les policiers, que vers le quartier lui-même. Elles ne sont pas contrôlées ou dirigées politiquement, même si elles ne sont pas dépourvues d'une certaine efficacité politique car elles obligent le système politique à choisir un interlocuteur pour négocier. De telles émeutes sont portées par deux logiques entre lesquelles les individus ont du mal à choisir entre l'affirmation d'une identité communautaire et le désir d'intégration dans un modèle national plus universel (Lapeyronnie, 1993).

Ces jeunes peuvent-ils être considérés comme un acteur social et politique ? Certainement pas si l'on s'en tient à une définition classique des mouvements sociaux : continuité, organisation, présence de projets et de stratégies concertées, identification du groupe mobilisé et de ses adversaires... Toutefois, ces jeunes, dont beaucoup sont issus des nouvelles générations de l'immigration, posent à la société française et à ses acteurs politiques des problèmes fondamentaux, les situant même parfois au cœur des débats politiques publics. Ils sont aussi l'objet de politiques publiques spécifiques et, en ce sens, indirectement, ces groupes de jeunes peuvent être considérés comme un acteur social par la manière dont ils nouent un problème social à un problème de génération (Dubet *et al.*, 1992).

* * *

La sociologie de la jeunesse est dans une situation paradoxale. D'un côté, on observe en France le développement des études empiriques consacrées aux « problèmes » de la jeunesse. La jeunesse constitue un des chapitres essentiels de la sociologie des problèmes sociaux : échec scolaire, délinquance, toxicomanie, problèmes urbains, immigration... Plus la jeunesse s'allonge et devient une expérience de masse, plus les politiques de la jeunesse mobilisent les chercheurs. Mais en même temps, la sociologie de la jeunesse reste d'une certaine timidité théorique. Elle ne fait pas partie de ces domaines sociologiques dans lesquels se sont développés des modèles et des traditions théoriques : sociologie de la religion, du travail, de l'éducation, des organisations... Sur ce plan, la sociologie de la jeunesse reste attachée aux paradigmes les plus classiques de la sociologie et qui ont souvent développé un chapitre consacré à la jeunesse : les bandes avec l'École de Chicago, la culture adolescente avec le structuro-fonctionnalisme, la reproduction avec le structuralisme « marxisé »... Aujourd'hui, la sociologie de la jeunesse reste attachée à des problématiques qui la débordent : déviance, socialisation, activité politique, étude des politiques publiques... Cette labilité théorique vient sans doute de ce que, dans les sociétés modernes, la définition même de la jeunesse est ambiguë, et du fait que l'allongement de la jeunesse ne nous conduit pas pour autant vers des sociétés de classes d'âge. L'incertitude relative à la définition même de l'objet jeunesse n'empêche cependant pas l'accumulation de connaissances empiriques répondant à une forte demande sociale, mais on peut se demander si cette somme de savoirs permettra de construire de véritables théories de la socialisation et des mutations au moment où les « problèmes » de la jeunesse ne nous permettent plus de croire aux théories les plus classiques ou les plus routinières.

Ce paradoxe, tenant à la forte présence empirique du thème de la jeunesse et de sa fluidité théorique, vient de ce que la jeunesse est toujours définie par une double nature et qu'elle ne se constitue que dans une tension. Celle-ci oppose le thème des générations conçues comme des expériences historiques et culturelles communes, et des enjeux sociaux liés aux mécanismes de distribution des individus dans la structure sociale. C'est ce qui fait de la jeunesse un objet tout autant historique que social, car la rencontre des deux logiques qui la constituent est toujours définie par des séries de conjonctures associant les mutations culturelles d'une part et les transformations structurelles de l'autre. Sur ces deux registres, la jeunesse est une plaque sensible et, à moins de croire qu'une loi centrale du système unifie l'expérience des acteurs, la jeunesse reste toujours portée par cette dualité. C'est ce qui fait que les débats sur l'unité et la diversité de la jeunesse, sur sa « réalité » et sa « construction », sont à la fois récurrents et sans issue.

François DUBET
CADIS - EHESS
LAPSAC – Université de Bordeaux II
3 Ter, place de la Victoire
33076 Bordeaux Cedex, France

RÉSUMÉ

Les types d'analyse sociologique de la jeunesse articulent une réflexion sur la formation d'un âge de la vie défini par des critères culturels autonomes, et par des mécanismes de distribution des individus dans la structure sociale qui s'opèrent durant cette période. C'est en cela que les sociologies de la jeunesse oscillent sans cesse d'un pôle à l'autre et sont définies par la tension même de leur objet. Cette dualité se transforme historiquement avec l'installation de la jeunesse moderne et se joue, pour l'essentiel, dans les mécanismes scolaires. La jeunesse peut être considérée comme un acteur social à condition de tenir compte de cette dualité.

SUMMARY

Different types of sociological analysis on youth are brought together in this examination of how an age category is constructed, defined by independent cultural criteria and by mechanisms at work in the categories by which individuals are distributed within the social structure. It can be seen in this way how different sociological theories of youth oscillate incessantly from one pole to the other and find their definition in the tension inherent in the research object itself. This duality is being transformed historically with the advent of modern youth and is played out for the most part in the mechanics of the school. Youth can be considered as a social actor insofar as this duality is taken into account.

RESUMEN

Los diferentes análisis sociológicos de la juventud articulan una reflexión sobre la formación de una etapa de la vida definida por criterios culturales autónomos y por mecanismos de distribución de los individuos al interior de la estructura social que se produce durante este período. Sobre esta cuestión, las sociologías de la juventud oscilan constantemente entre las dos dimensiones citadas y son definidas por la misma tensión de su objeto. Esta dualidad se transforma históricamente con la emergencia de la juventud moderna y se desarrolla esencialmente al interior de los mecanismos escolares. La juventud puede ser considerada como un actor social a condición que se tenga en cuenta esta dualidad.

BIBLIOGRAPHIE

- BELL, D. (1979), *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, PUF.
 BETTELHEIM, B. (1963), « The Problem of Generation », in E. H. Erikson (éd.), *Youth : Change and Challenge*, Londres, New York, Basic Book.
 BOUDON, R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
 BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.
 BOURDIEU, P. (1980), *Question de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit.
 CAVALLI, A. et O. GALLAND, (éd.) (1994), *L'allongement de la jeunesse*, Éd. Actes Sud.
 CHAMBOREDON, J.-C. (1966), « La société française et sa jeunesse » in *Le Partage des bénéfices*, Paris, Éd. de Minuit.
 CHEVALIER, L. (1978), *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Paris, UGE.
 COHEN, A. K. (1995), *Delinquent Boys, The Culture of the Gang*, New York, The Free Press.
 COHEN, S. (1973), *Folk Devil and Moral Panics : The Creation of Mods and Rockers*, Londres, Paladin.

- COLEMAN, J.-S. (1961), *The Adolescent Society*, New York, The Free Press.
- DUBET, F., A. JAZOULI et D. LAPEYRONNIE (1985), *L'État et les jeunes*, Paris, Éd. Ouvrières.
- DUBET, F. (1987), *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- DUBET, F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Éd. du Seuil.
- DUBET, F. et D. LAPEYRONNIE (1992), *Les quartiers d'exil*, Paris, Éd. du Seuil.
- DUBET, F., D. FILATRE, X. MERRIEN et A. SAUVAGE (1994), *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- EISENSTADT, S. N. (1956), *From Generation to Generation*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- ERIKSON, E. H. (1972), *Adolescence et Crise*, Paris, Flammarion ; T. Parsons, « Youth in the Context of American Society », E. H. Erikson, (éd.), *op. cit.*, 1963.
- GALLAND, O. (1991), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 1991, chap II.
- GRIGNON, C. (1971), *L'ordre des choses*, Paris, Éd. de Minuit.
- INSEE (1995), *Économie et statistique*, pp. 283-284.
- KENISTON, K. (1968), *Young Radicals*, New York, Harcourt Brace.
- LAPASSADE, G. (1965), *L'entrée dans la vie*, Paris, Éd. de Minuit.
- LAPEYRONNIE, D. et J. L. MARIE (1992), *Campus Blues*, Paris, Éd. du Seuil.
- LAPEYRONNIE, D. (1993), *L'individu et les minorités*, Paris, PUF.
- LASCH, C. (1980), *Le culte de Narcisse*, Paris, R. Laffont.
- MANNHEIM, K. (1991), *Le problème des générations*, Paris, Nathan.
- MARCUSE, H. (1969), *Vers la libération*, Paris, Éd. de Minuit.
- MAUGER, G., R. BENDI et C. VON WOLFFERSDORF (1994), *Jeunesses et sociétés*, Paris, A. Colin.
- MEAD, M. (1971), *Le fossé des générations*, Paris, Gonthier Denoël.
- MERTON, R. K., G. G. READER et P. L. KENDALL (éd.) (1957), *The Student Physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge Mass, Harvard University Press.
- MERTON, R. K. (1965), « Structure sociale, anomie et déviance », *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon.
- MORIN, E. (1966), « Adolescents en transition », *Revue Française de Sociologie*, VII, 1966.
- PARSONS, T. et G. M. PLATT (1970), « Age, Social Structure and Socialization in Higher Education », *Sociology of Education*, Winter 1970.
- RAMÉ, S. (1994), *L'apprentissage dans les pays de Loire*, Université de Nantes.
- SHORTER, E. (1977), *Naissance de la famille moderne*, Paris, Éd. du Seuil.
- TAYLOR, C. (1989), *Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOURAINÉ, A. et al. (1978), *Lutte étudiante*, Paris, Éd. du Seuil.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House.