

## Partie 1

Ces jeunes en formation qui projettent les temporalités de leur vie adulte future

# L'ADULTE IDÉALISÉ PAR LE POST-ADOLESCENT AU CARREFOUR DE TEMPORALITÉS AMBIVALENTES

---

**Carole DIMPRE**

*La présente étude porte sur 14 lycéens d'enseignement général français, scolarisés en classe terminale, cette classe de transition qui marque l'achèvement des études secondaires et la perspective d'orientation vers des études supérieures. Au cours d'entretiens il a été demandé aux lycéens d'indiquer comment ils anticipaient leur vie adulte ultérieure. Leurs réponses peuvent s'organiser autour de 5 thématiques principales, les 4 premières ayant une connotation positive, la dernière au contraire étant perçue négativement. Ces thématiques concernent l'adulte en tant qu'être réfléchi et sérieux, l'adulte responsable, l'adulte mature, l'adulte autonome, l'adulte face aux difficultés à assumer. Au regard de ces thématiques, les lycéens ont tendance à idéaliser leur propre vie adulte à venir en y mettant une forte connotation narcissique qui se veut en contraste avec un environnement social perçu comme contraignant. Par rapport à cette vie adulte rêvée, les projets effectifs d'avenir des lycéens manifestent un net décalage : ils sont empreints de réalisme, redoutent d'anticiper un avenir perçu comme chargé d'incertitude ; ces projets demeurent principalement ancrés sur le court terme, voire restent très liés au moment présent.*

## INTRODUCTION

Dans le contexte postmoderne actuel de plus en plus marqué par la précarité, une incertitude sur les modes de vie et un brouillage des âges, les cadres de référence conventionnels sécurisants se trouvent bousculés, entraînant l'apparition de nouveaux repères non-institués et moins visibles. Les marqueurs temporels véhiculés par la société des années 2000 sont de plus en plus flous. De nouvelles temporalités s'inscrivant dans le moment présent et se situant dans une perspective court-termiste émergent donc.

L'adulte postmoderne doit ainsi repenser son existence en tenant compte de la précarité et de l'incertitude que véhicule l'environnement actuel. Il se trouve en effet pris dans un tourbillon de changements et doit faire face à des moments de crise, de remise en question, qui le laisse face à lui-même. Nous sommes donc entrés dans une période de déstabilisation et de désidéalisée de la vie adulte. L'adulte devient un être vulnérable, immature et dont l'identité se trouve ébranlée.

Comment, dans un tel contexte, les post-adolescents au seuil de leur dernière étape de vie adolescente, anticipent-ils leur future vie adulte, sachant qu'ils n'ont plus à leur disposition de véritable modèle de l'âge adulte auquel s'identifier ? Cette question se trouve au cœur de l'étude que nous avons menée auprès de lycéens de terminale.

## 1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

La post-adolescence, cette période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte, semble constituer un temps privilégié pour l'élaboration de projets. Le jeune, sur le point d'achever la résolution des derniers conflits propres à l'adolescence, peut maintenant se tourner vers son avenir.

C'est pourquoi nous avons choisi d'interroger des lycéens de terminale en enseignement général. Ces lycéens ont en effet une scolarité plutôt réussie. Nous éliminons donc d'emblée un facteur non négligeable entravant la capacité à se projeter dans l'avenir que serait l'échec scolaire. Ainsi, ces lycéens évoluent dans le contexte de prolongement de la scolarité, sachant qu'ils doivent poursuivre des études s'ils veulent s'insérer professionnellement et socialement. Ils ne sont donc pas confrontés à l'échéance immédiate de l'insertion professionnelle mais doivent cependant faire face à l'échéance très proche de l'orientation en fin de terminale. Ils se trouvent en effet dans une classe clôturant les études secondaires et se situant au terme de toute une procédure d'orientation qui s'est étendue sur les années de collège et lycée. Cette situation les oblige donc à anticiper en prenant une décision par rapport à un domaine d'étude privilégié choisi par intérêt (projet d'orientation) ou en fonction d'un type de vie professionnelle identifié (projet d'insertion). C'est pourquoi, ce moment de transition vers l'enseignement supérieur dont la perspective est susceptible d'éveiller des sentiments d'anxiété, d'espoir, de frustration, semble propice à une réflexion sur l'avenir. Les représentations des lycéens de terminale portant sur ce domaine sont donc peut-être plus facilement actualisables et plus riches, facilitées par une capacité de verbalisation et de réflexion que n'ont pas les élèves des sections antérieures.

Tous les élèves rencontrés suivent leur scolarité dans un lycée d'enseignement général<sup>1</sup> et préparent un des trois Baccalauréats littéraire, scientifique ou sciences économiques et sociales. Quatorze sujets dont sept garçons et sept filles âgés de 17 à 19 ans ont été sélectionnés parmi ces trois séries.

### 1.1 Choix de l'entretien et traitement des données

Pour la mise en œuvre de notre travail de recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche clinique. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant d'utiliser l'entretien semi-directif comme technique d'investigation pour ensuite procéder à une analyse de contenu de type qualitatif du matériel recueilli. L'entretien semi-directif constitue en effet une méthode non intrusive et favorise la libre expression des sujets, tout en les guidant selon une grille préétablie. C'est dans cet esprit-là que nous avons souhaité réaliser notre étude.

Au début de chaque entretien, nous nous assurons de l'accord du lycéen concerné. La principale motivation des jeunes était de « nous rendre service », « d'être utiles », ou de leur permettre à eux-mêmes de réfléchir sur leur avenir. Nous explicitons la situation d'entretien : nous indiquons que l'entretien serait enregistré, précisant l'intérêt du dictaphone pour retranscrire et analyser les discours mais aussi pour être plus disponible auprès du sujet au cours de la passation. Nous rassurons le sujet en lui expliquant que l'anonymat des lycéens serait respecté. L'outil d'enregistrement fait cependant osciller la situation d'une confidentialité due à sa publicité potentielle. Le magnétophone, symbole d'un autrui virtuel, rappelle que le dialogue n'est pas destiné uniquement à rester confidentiel.

Afin de traiter ce recueil de données, nous avons procédé à une analyse de contenu qualitative et plus précisément, une analyse thématique. Dans un premier temps, nous avons appréhendé le matériel verbal recueilli de façon progressive et linéaire en identifiant et notant sous forme de thèmes les unités importantes abordées au fur et à mesure de la relecture des entretiens, ceci afin de procéder à une analyse la plus fine et la plus riche possible du discours des lycéens interrogés. Ce travail de découverte a donc abouti à une accumulation de diverses thématiques. Mais très rapidement, une certaine récurrence s'est présentée et des regroupements se sont imposés. Des modifications ont eu lieu : certains thèmes ont été ainsi associés, fusionnés ou subdivisés. Un changement dans la formulation de certains d'entre eux a eu lieu. Des thèmes de plus en plus stables et hiérarchisés sont donc petit à petit apparus afin d'aboutir à une représentation synthétique et structurée du contenu analysé, présentant un certain nombre de rubriques, détaillées par des thèmes subsidiaires et des sous-thèmes. Nous avons effectué le travail des thèmes (« ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos ») vers les rubriques (« la rubrique regroupe plusieurs thèmes et « se situe à un niveau relativement abstrait par rapport au contenu analysé »). Nous avons également inscrit des extraits de discours éloquentes en face de chaque rubrique, thème ou sous-thème, qui nous ont servi ensuite pour l'analyse.

Cependant, il est évident que cet effort de thématization ne représente pas la seule manière d'organiser le matériel recueilli. Et même si nous avons fait en sorte d'être aussi objectif que possible, une part de subjectivité intervient toujours dans l'utilisation de ce type de méthodologie.

## **1.2 Problématique**

Nous nous demandons de quelle manière les post-adolescents perçoivent l'âge adulte et se projettent dans leur vie adulte à venir. Quelle image ces jeunes se font-ils de l'âge adulte et de leur propre avenir qui se construit progressivement grâce aux modèles d'adultes qu'ils ont pu côtoyer au cours de leur jeunesse ainsi qu'en référence à leur propre perception de cet âge de la vie?

Nous pouvons constater que les lycéens interrogés évoquent trois représentations dominantes mais contrastées de la vie adulte : l'image de l'adulte actuel, l'image de l'adulte idéalisé et l'image du parcours qu'ils doivent réaliser pour atteindre eux-mêmes l'âge adulte. Ces trois manières d'appréhender l'âge adulte sont en effet clairement apparues au cours de l'analyse de contenu du discours des lycéens de terminale.

## 2. L'IMAGE DE L'ADULTE ACTUEL PERÇU PAR LE POST-ADOLESCENT

Lorsque l'on sollicite la représentation que se fait le lycéen de terminale de l'âge adulte, nous pouvons observer tout un champ sémantique utilisé pour décrire l'adulte tel qu'il se le représente actuellement. Ce champ sémantique s'articule de façon manifeste autour de cinq notions principales : l'adulte en tant qu'être réfléchi et sérieux, l'adulte responsable, l'adulte mature, l'adulte autonome et l'adulte devant faire face à de nombreuses difficultés. Ces attributs semblent, pour les quatre premiers, connotés plutôt positivement dans le discours des lycéens, ceux-ci associant un certain prestige au statut d'adulte. Cependant, nous allons nous rendre compte que ces attributs demeurent fragiles. Cette fragilité semble entrevue par les lycéens qui ne souhaitent néanmoins pas toujours s'y attarder.

### 2.1 L'adulte réfléchi et sérieux

Si l'adolescence correspond à l'âge de l'insouciance, selon les lycéens interrogés, l'âge adulte est pour eux un âge où l'on « *se pose les vraies questions de la vie* » et où « *il faut réfléchir avant d'agir* ». Emilien explique que quand on est adulte, il faut « *réfléchir deux fois avant de faire quelque-chose* ». Cédric parle de « *se bouger mentalement* ». Cependant, cette spécificité de l'âge adulte conduit rapidement certains jeunes à considérer l'adulte comme « *ennuyeux* », « *conformiste* » voire « *pathétique* ». Amande déclare ainsi : « *Les adultes, ils sont pas drôles ! Et puis quand ils rigolent, ça me fait pitié (...)* C'est ça le problème en fait ; ils sont pathétiques et ils remplissent leur rôle de pathétiques en plus. » On retrouve là ce qui apparaît clairement dans les cent témoignages rassemblés dans une enquête relatée dans *Être adulte*<sup>2</sup> où les traits suivants sont associés à l'âge adulte : ennuyeux, conformiste, rébarbatif, hypocrite, achevé. Cette connotation négative voire péjorative associée à l'âge adulte par les adultes eux-mêmes s'inscrit dans le contexte d'une société où la jeunesse est survalorisée, l'individu souhaitant en garder quelques traits.

### 2.2 L'adulte responsable

Être adulte signifie pour les lycéens « *se prendre en charge* », « *résoudre ses problèmes seul* », « *ne compter que sur soi* ». Hélène explique : « *Je pense qu'elle (la vie adulte) sera différente parce qu'avec les responsabilités qu'on nous donne, on ne peut plus être insouciant quand on a des responsabilités.* » Mélanie se projette en disant : « *Je m'imagine adulte euh avec ma maison, donc c'est à moi et euh donc je serai responsable de tout ça (...)* être responsable de chez moi. ».

Pour beaucoup, être adulte, c'est avoir des enfants à charge, cela supposant une grande responsabilité. « *Y'a forcément des responsabilités surtout euh quand on a un enfant, je pense.* » (Cédric). Ehrenberg (1995) explique d'ailleurs qu'actuellement la société véhicule l'image d'un adulte qui ne doit compter que sur lui-même, qui doit justifier des décisions qu'il prend. Il introduit son ouvrage consacré à l'individu incertain en déclarant : « *Nous avons atteint l'âge d'homme, ce qui signifie que nous sommes responsables de nous-mêmes à un point jamais égalé*

dans l'histoire des sociétés modernes ». Nous évoluons dans une sorte de « culture des responsabilités » où on demande aux sujets d'être des acteurs responsables de leur vie.

## 2.3 L'adulte mature

Les lycéens de terminale associent également à l'âge adulte le critère de maturité : « Ca dépend ce qu'on entend par adulte mais pour moi, c'est quelqu'un de mature, réfléchi. » (Hélène). Marie déclare que « L'âge adulte, c'est l'âge de la maturité » et Aurélien pense que « quand on devient adulte, on est plus mature donc c'est plus pareil ».

Il est intéressant de remarquer que ce critère s'est longtemps révélé inséparable du terme adulte. Si l'on considère en effet les définitions que nous propose le Petit Larousse de ces deux termes, on constate une ressemblance importante entre les deux définitions. L'adulte est décrit comme un individu « qui est parvenu au terme de sa croissance ». La maturité correspond à « une période de vie caractérisée par le plein développement physique, affectif et intellectuel ». Ces significations nous imprègnent lorsque nous parlons de maturité, d'adulte, comme si l'image idéale de l'âge adulte était celle de la maturité dans le sens commun. La maturité correspond également à « la plénitude des moyens physiques et intellectuels... à la sûreté de jugement qui s'acquiert d'ordinaire avec l'âge, l'expérience ». Cependant, cette perception d'un adulte mature ne semble pas tenir compte de l'image nouvelle d'un adulte en formation même si on rencontre de temps à autre cette évocation dans le discours des lycéens interrogés quand certains évoquent un adulte qui « continue à apprendre ». En effet, la vie adulte ne paraît plus préparée une fois pour toute par la formation initiale. L'adulte doit sans cesse apprendre, se perfectionner grâce à la formation continue. Les savoirs de références qui constituaient des sortes de repères cognitifs fiables sont donc sans cesse remis en cause et renouvelés. La formation, censée développer l'autonomie de l'individu, replonge en réalité l'adulte dans une situation de dépendance éducative et donc d'immaturité.

## 2.4 L'adulte autonome et libre

La question de l'autonomie, de l'acquisition de libertés apparaît également dans les entretiens. Josselain explique en effet que pour devenir adulte, il faut acquérir de l'autonomie : « *Certains aussi ont le permis donc ils apprennent quand ils ont le permis à gérer leur voiture et ce qui va avec, et là au niveau de l'autonomie surtout, on arrive à gérer tout* ». A travers le discours de Marie, on remarque que celle-ci pense qu'en devenant adulte, elle va acquérir davantage de libertés en quelque sorte, qu'elle pourra faire plus de choses : « *Je ne suis pas majeure non plus donc par exemple, pour faire des voyages... j'aimerais bien voyager (...) quand je serai adulte, je pourrai faire plein de choses.* »

## 2.5 L'adulte à problème

L'analyse de contenu met enfin en évidence un décalage entre cette représentation d'un adulte réfléchi, responsable, mature et autonome que les jeunes associent à l'âge adulte et une description négative de la vie adulte en général. Cette description négative se fonde sur le constat d'un présent indésirable ne laissant augurer rien de bon et sur la référence à un modèle d'adulte

(incarné par les adultes de l'entourage des jeunes) peu attrayant. Ceux-ci décrivent en effet un adulte assailli par de nombreuses difficultés auxquelles il doit faire face : cet adulte doit gérer les contraintes de la vie quotidienne, devant assumer de nombreuses obligations administratives ou se trouvant pris dans le rythme infernal d'une vie routinière insensée, du type « *méto, boulot, dodo* ». Sophie explique, en parlant des adultes : « *Ils sont stressés, parce qu'il faut qu'ils aillent au travail, ils sont stressés parce qu'ils ont des papiers à remplir, ils ont des factures à payer.* » Céline déclare de son côté : « *Je pense que quand on devient adulte, on a beaucoup plus de problèmes et à partir d'un moment euh tu, enfin ouais faut que... les résoudre toi-même et puis ben... je pense que c'est ça devenir adulte ouais.* »

Les lycéens évoquent des conditions de vie difficiles lorsque l'adulte doit faire face à une période de chômage, par exemple. « *Le chômage, la précarité de l'emploi, le fait qu'on soit sûr de rien maintenant.* » (Hélène). Aurélien nous fait aussi part de ses inquiétudes : « *Le chômage n'est pas une façon très facile de vivre quoi. C'est une période difficile. C'est quand même jamais très amusant... J'ai des connaissances à qui ça arrive et c'est vrai que aujourd'hui, ils galèrent quoi : ils retrouvent du travail longtemps après ou alors ils ne retrouvent pas. C'est vrai qu'à ce niveau là, moi je pense que c'est dur oui. C'est dur de l'accepter (...) on a peut-être l'impression de toujours échouer (...) de peut-être un peu tout le temps s'accuser (...) pas comprendre pourquoi ça n'arrive qu'à soi... peut-être aussi s'isoler.* » Le chômage apparaît ici comme quelque chose qui advient sans que l'on ne comprenne vraiment pourquoi, qui provoque une vie de galère et qui a des retentissements sur un plan personnel au niveau de l'estime de soi notamment.

Cette perception de la vie adulte se rapproche de ce qu'évoque Boutinet (1999) en parlant d'« adulte à problème ». Cet auteur explique encore que « cet adulte problématique en recherche de soi a perdu les repères qui lui donnaient jadis le sentiment de se trouver sur un trajet bien jalonné avec un horizon temporel anticipé » (2004).

### 3. L'IMAGE DE L'ADULTE IDÉALISÉ PROJETÉ PAR LE JEUNE<sup>3</sup>

Ainsi, les attributs que les jeunes associent à l'âge adulte ne semblent pas si fiables qu'on pourrait le penser. C'est pourquoi, face à une certaine désillusion, on remarque que certains jeunes élaborent mentalement une sorte d'adulte « idéal-narcissique » ou bien des plans d'avenir décrivant une vie idéale en accord avec la représentation de la personne que le jeune aimerait être plus tard. Amande déclare ainsi : « *ce que j'ai envie de faire plus tard, enfin je veux dire personnellement, c'est d'arriver à ressembler à la personne que je voudrais être quoi le plus près possible. J'aimerais y arriver totalement à être en adéquation avec ce que je voudrais être* ». Il s'agit d'une construction idéale qui représente paradoxalement un adulte avec une âme d'enfant, avec un peu de fantaisie... ou qui se base sur l'élaboration de rêves enfantins pas encore dépassés. Tout se passe comme si la difficulté associée à l'élaboration d'un projet et à la réflexion sur l'avenir conduisait les jeunes à se replier sur le passé, demeurant ainsi dans une toute puissance infantile.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer la part de rêve qui existe quand les post-adolescents décrivent leur future vie adulte, exprimant le souhait que celle-ci soit conforme à l'idéal de vie

dont ils nous font part: « *Mon rêve d'aller en Chine, c'est plus de l'ordre de la réalité (...) depuis que je suis toute petite, j'ai voulu partir en Chine* » (Céline). Cette jeune explique que le mode de vie chinois lui correspond mieux mais la vision qu'elle en a semble un peu idéaliste : « *Ils ont une philosophie de vie qui me correspond (...) ils sont beaucoup moins individualistes, ils sont accueillants (...) Tout le monde se dit bonjour dans la rue...Ma vie adulte je veux la faire là-bas (...) oui, j'en suis persuadée... c'est euh... c'est le paradis là-bas, c'est ouais la libération, c'est le changement* ». On perçoit là quelque-chose de l'ordre de l'enchantement. Céline semble placer tous ses espoirs dans l'avenir idyllique qu'elle décrit et explique qu'elle serait déçue si ce projet ne se réalisait pas : « *Ma plus grande peur euh... à l'aéroport euh, faites que je ne sois pas déçue parce que sinon je n'aurai plus aucun avenir, enfin y'a tout qui s'écroulerait (...) Je me sentirais complètement perdue (...) si jamais ça s'avère que je sois déçue euh... quelque chose d'irréalisable finalement... je sais pas ce que je ferai... retourner à zéro euh... parce que mes études finalement, je ne les base que là-dessus... donc là, c'est quitte ou double* ». On perçoit même là quelque chose de l'ordre du désespoir, de la désorientation si l'avenir idéal projeté s'avère irréalisable.

L'avenir rêvé prend dans ce cas la forme d'un ailleurs idéal mais incertain, indéfini, sauf par le biais d'attributs nébuleux. Céline souhaite quitter la France, espérant dériver vers une terre plus accueillante. Cet avenir-ailleurs idéal est synonyme de liberté et de bonheur mais reste souvent indescriptible. Toute tentative de définition de cet idéal bute sur les difficultés de l'environnement immédiat. Les lycéens qui parlent de tels désirs préfèrent souvent rêver à cet avenir-ailleurs sans véritables contours et attendre, en se recroquevillant, des lendemains meilleurs, espérant de tout cœur que leur rêve se réalisera. On remarque d'ailleurs que le désir de Céline est comme fossilisé, exempt de solution de rechange.

D'autres jeunes sont à la recherche d'un idéal de vie. C'est le cas de Kristoffer : « *Je suis déchiré entre plein d'idéologies et je sais pas laquelle choisir. J'essaie de prendre les avantages pour chacun d'eux et puis voir lequel me correspond le mieux (...) C'est vrai que j'aimerais, comme tout le monde, on aimerait bien avoir la vie à l'aise ou s'offrir euh offrir la meilleure éducation à nos enfants aussi euh... pour dépenser plein d'argent pour des professeurs, pour plein de jouets (...) j'arrive pas à me dire euh ce qui serait le mieux* ». Manila nous confie également que « *dans l'idéal, j'aimerais être une femme d'affaire, avoir une vie bien faite où tout serait organisé (...) j'aimerais faire le meilleur pour mes enfants, les protéger des dangers et tout, leur offrir une bonne éducation* ». Ce qu'évoquent ces jeunes représentent la vie idéale qu'ils s'imaginent avoir. De telles déclarations sont proches des « choix imaginaires » élaborés par les enfants, dont parle Ginzberg (1951). Les jeunes de notre étude construisent donc des projets enfantins sans que l'idée même du chemin à parcourir pour les réaliser soit présente et affirment seulement leur désir d'atteindre ces buts.

Il est intéressant par ailleurs de noter que cette vie adulte idéale est souvent évoquée suite au constat d'un environnement social contraignant. La confrontation à la réalité du monde actuel semble conduire ces jeunes à se réfugier dans l'imaginaire et à élaborer quelque chose d'idéal pour pallier l'angoisse par rapport à l'avenir et ce, d'autant plus que la précarité de l'environnement rend la réalisation des projets souvent incertaine. Ceux-ci colorent la réalité externe avec le monde

merveilleux de leur réalité interne, comme si évoquer quelque chose en accord avec la réalité environnante était trop négatif. Tout se passe comme si cet espace de rêve que les jeunes aménagent avant d'entrer dans la réalité de la vie adulte leur permettait de suspendre pour un temps une certaine angoisse sous-jacente à la perspective de l'âge adulte pas forcément très attrayante. Le rêve, cet espace « hors temps » entraîne ainsi le recul de l'accès à la vie adulte et professionnelle.

## 4. POUR ATTEINDRE L'ÂGE ADULTE : UN CERTAIN PARCOURS À ACCOMPLIR AU CARREFOUR D'UNE PLURALITÉ DE TEMPORALITÉS

Au cours des entretiens, les lycéens de terminale envisagent le parcours qu'il leur reste à accomplir avant d'atteindre l'âge adulte en faisant référence à des temporalités diverses qui se côtoient parfois de manière ambivalente dans leur discours. Ils évoquent ainsi des temporalités du court-terme voire de l'immédiateté, des temporalités discontinues ou encore plutôt linéaires.

### 4.1 Du court-termisme à la peur de vieillir

L'analyse du discours des lycéens de terminale met principalement en évidence une réelle difficulté pour élaborer des projets d'avenir. Ainsi, certains disent ne pas penser à leur avenir et être incapables de se projeter parfois : « *J'avoue que c'est une question que je me pose assez rarement (...). C'est rare en fait, j'y pense pas.* » (Aurélien)

D'autres ne voient même pas la nécessité de se projeter dans l'avenir : « *Je vois pas l'intérêt de s'imaginer, en fait. Je vois pas l'intérêt parce que ça se fera comme ça se fera et euh s'imaginer euh je sais pas.* » (Sophie). Cette dernière déclare d'ailleurs qu'elle pense que l'on ne peut pas savoir de quoi sera fait l'avenir et qu'il est donc inutile de faire des projets. Aurélien de son côté explique qu'il est difficile pour lui de se projeter, la question de son avenir lui torturant l'esprit à chaque fois qu'il y pense. C'est pourquoi, il envisage de reporter l'élaboration d'un projet à plus tard : « *J'évite de m'imaginer (...) Je verrai plus tard. Construire mon projet un peu plus tard.* ». Ces mêmes lycéens parlent encore de se laisser du temps pour réfléchir : « *L'avenir, je le euh disons que (...). J'irai pas trop trop m'engager pour l'instant... y aller doucement et puis surtout prendre le temps de réfléchir à ce que je vais faire (...). Non, non y aller molo (...), bien, bien, bien prendre mon temps (...) pour mûrir ma réflexion (...) pas me presser.* » (Kristoffer)

Pour de nombreux lycéens, l'échéance du baccalauréat représente une entrave pour se projeter. C'est ce dont Sophie nous fait part : « *Ben le jour du bac quoi. Pour l'instant c'est ça (...) pour l'instant, comment je compte les jours euh aujourd'hui enfin, en ce moment... à court terme c'est euh... il me reste plus que ce temps pour euh pour réviser... enfin ouais pour l'instant euh le projet le plus près et vraiment concret, c'est le bac... et voilà.* »

Beaucoup disent envisager pour le moment les études de l'année prochaine, mais pas davantage : « *Ben déjà l'année prochaine (...) je vais aller à Nantes en fait, pour faire une mise à niveau en arts appliqués et bon après je sais pas en fait ce que je vais faire plus tard (...). Je suis assez contente d'aller là-bas l'année prochaine... puis après je... ben je vais voir ce que je vais faire.* » (Mélanie)

Même quand certains lycéens parviennent à élaborer quelques éléments concernant leur avenir, ils nous font part de leur difficulté à se projeter, de leur incertitude quant à cet avenir. Les réponses à nos questions débutent ainsi souvent par « je ne sais pas ». Marie reconnaît d'ailleurs à la fin de l'entretien avoir beaucoup d'incertitude quant à son avenir : « *Je suis désolée, j'ai beaucoup d'incertitudes mais ouais, moi je trouve ça difficile.* ». Aurélien a des difficultés pour se projeter : « *Ben c'est difficile d'imaginer déjà (...). C'est vrai que c'est assez difficile de se projeter.* ». Yohan justifie sa difficulté à se projeter en expliquant que l'absence de réponse des écoles où il a postulé pour l'année prochaine l'empêche de se projeter dans l'avenir : « *Mon futur lointain, pour moi, c'est assez flou mais euh... ben euh mon futur proche aussi parce que... j'ai posé des candidatures sur euh... une école et euh... au mois de juin, je saurai si j'y vais ou si j'y vais pas. Donc si j'y vais ben je sais ce que je ferai ; par contre, si j'y vais pas c'est là euh... là c'est vraiment inquiétant.* »

Cette image d'un avenir « flou » évoquée par Yohan se retrouve dans le discours de nombreux lycéens et est souvent associée à un futur considéré comme lointain. On a ainsi l'impression que l'avenir est assimilé à un tableau qui est pour le moment lointain donc flou et qui devient de plus en plus net au fur et à mesure que l'on s'en rapproche. Emilien déclare : « *Je n'y pense peut-être pas beaucoup, c'est encore loin (...). Non, c'est un peu flou. Enfin c'est juste des flashes comme ça j'y pense et puis après ben je me dis on verra bien.* ». Amande emploie d'ailleurs le terme « d'image » pour évoquer son avenir.

Pire encore, pour d'autres jeunes, l'avenir représente l'inconnu. Ceux-ci nous font part de leur impression de manquer de points de repère auxquels se raccrocher, de ne pas avoir de but : « *C'est (l'avenir) vraiment l'inconnu.* » (Manila). Marie explique également : « *Moi, j'ai l'impression de ne rien avoir au bout.* »

Dans un tel contexte, le projet apparaît comme un aménagement du court-terme. Les lycéens de Terminale parlent plus spontanément de leur avenir proche : « *Je pense que je vais plutôt penser à court terme (...) au delà de l'année, c'est dur.* » (Cédric)

Certains jeunes ne souhaitent pas envisager l'avenir, par peur de vieillir. Amande a des difficultés à se projeter au-delà de 40 ans, ayant peur de vieillir trop vite : « *J'aurais plutôt envie de me suicider à 40 ans (...) Je pense que je ne supporterai pas l'idée de vieillir (...) J'arrive pas à m'imaginer, euh, à en avoir plus derrière moi que devant moi ça je... c'est une idée qui me stresse énormément (...) On mûrit plus à 40 ans, on vieillit, on pourrit, c'est affreux. C'est comme un fruit. Le fruit il mûrit et puis il arrive à maturité et puis après euh, il ne peut plus aller que vers le pire (...) Je trouve cette idée (vieillir) super déprimante. Je crois que le jour où j'aurais accepté l'idée de vieillir et de mourir, ma vie sera beaucoup plus simple.* ». Cette peur de vieillir semble se présenter comme une entrave à la capacité à se projeter dans l'avenir. Dans ce cas, le projet est source d'angoisse, confrontant le jeune à la perspective de la vie adulte puis de la vieillesse, donc de la mort. Ne pas se projeter évite ainsi d'être confronté à une telle angoisse mais empêche aussi d'accéder au statut d'adulte et d'entrer dans le temps incertain de la vie.

Une des tâches de l'adolescence consiste en effet à faire le « deuil de soi immortel », comme l'explique Triandafillidis (1996). Cet auteur explique que l'adolescence est le temps d'une entrevue

avec le « mortifère de la mort », entrevue qui constitue une menace pour le moi qui s'empresse de dénier ce qu'il a entraperçu. L'adolescent doit donc progressivement désinvestir son fantasme d'immortalité afin de rendre la mort possible sans en mourir. C'est à cette condition que le jeune entre dans l'âge adulte. Certains lycéens de notre étude ont peut-être des difficultés à se dessaisir de ce fantasme et à entrer dans le monde des adultes.

Par ailleurs, cette peur de vieillir s'inscrit dans la société postmoderne qui prône le culte de la jeunesse où l'on voit se multiplier les moyens permettant de rester jeune (D.H.E.A. (déhydroépiandrostérone), chirurgie esthétique, sport...). Cette société dénie la mort et fait de l'âge un problème tabou. Le vieillissement demeure une expérience difficile à vivre et à accepter. Le sentiment de « néoténie » exprimé par Lapassade (1963) reflète un trait culturel persistant qui accompagne bon nombre d'adultes le plus longtemps possible jusque dans leur retraite.

Cependant, il est intéressant de noter l'apparition, à travers les discours des lycéens de classes terminales de l'Enseignement secondaire, d'une ambivalence entre des temporalités plutôt discontinues et des temporalités linéaires. Ces deux types de temporalités impliquent deux conceptions différentes du temps : un temps linéaire se découpant en passé-présent-futur et un temps inassignable à un ordonnancement précis.

## 4.2 Des temporalités de l'immédiateté porteuses de discontinuités

Certains jeunes semblent même souhaiter vivre dans le présent et se trouvent parfois envahis par leur emploi du temps quotidien. Ainsi, quand on invite Sophie à envisager l'avenir, celle-ci nous répond : « *Ben, je pense que ce midi, je vais aller manger avec mes copines.* ». Marie déclare également : « *De toute façon, c'est tous les jours pareil, je me lève à 6h30, je vais en cours pour 8h, y'a la petite récré à 10h euh après l'après-midi, c'est encore des cours et je rentre chez moi à 17h30 pour faire mes devoirs et je me couche. Et puis c'est comme ça tous les jours. Moi je pense qu'à ça, je cherche pas plus loin pour l'instant* ». Ces jeunes prennent donc souvent le parti de vivre au jour le jour en quelque sorte, d'appréhender l'avenir au fur et à mesure : « *Il faut y aller jour après jour (...) pour l'instant. C'est une voie que je me donne et je verrai ça après au fur et à mesure.* » (Aurélien). Cédric n'envisage que le lendemain : « *Moi je me prends pas la tête, je pense qu'au lendemain et puis ça le fait !* »

J.P. Boutinet (2004) parle à ce sujet de nouvelles temporalités centrées sur le moment présent. Comme nous venons de le souligner, les lycéens de notre étude se replient sur des horizons temporels très rapprochés, le moment présent semblant accaparer l'attention de certains qui se trouvent absorbés par leur emploi du temps quotidien. Parmi les temporalités du moment présent, J.P. Boutinet décrit la « temporalité de l'agenda ». Il explique que l'agenda prend de plus en plus de place dans la vie de l'individu. Ce dernier y planifie une succession de rendez-vous, d'engagements à honorer, inscrivant parfois même plusieurs rendez-vous en même temps, l'obligeant à en annuler ou à en reporter certains. L'agenda est considéré par cet auteur comme « l'outil du moment présent. » Mais ce présent demeure instable et susceptible d'être modifié à tout instant. Les engagements déplacés, reculés, avancés, donnent du flou, de l'inconsistance aux temporalités actuelles. Le temps est morcelé, segmenté. Nous nous trouvons enfermés

dans ce moment présent qui ne laisse pas de place à l'imprévu, la liberté, la créativité. L'horizon temporel de l'agenda semble clos. La planification se fait en effet à court terme. L'agenda nous coupe donc de l'avenir. J.P. Boutinet explique que « le projet agenda » remplace le « projet perspective ». Les temporalités de l'immédiateté, de l'instantanéité impliquent de réagir sur le champ, en saisissant l'opportunité au bon moment. J.P. Boutinet (2001) parle de « présent turbulent ».

Cette manière d'appréhender l'avenir conduit certains lycéens à considérer le chemin qui leur reste à parcourir avant d'atteindre l'âge adulte de manière singulière. Ceux-ci n'envisagent pas ce parcours de façon linéaire. Ils souhaitent ainsi multiplier les expériences en tout domaine en saisissant les opportunités qui se présentent à eux, vivant donc au jour le jour sans se préoccuper du lendemain. Kristoffer explique : « *D'ici là (il parle de la perspective de l'âge adulte) je me vois bien essayer plein de choses, partir un peu à l'étranger, vivre ma vie quoi (...) voir à mesure, suivant ce qui va se présenter à moi. Je ne peux pas dire à l'avance (...). Même si ça part dans tous les sens, tant mieux. C'est le moment où jamais là... avant de s'engager dans quelque chose de plus sérieux après.* ». Cette expérimentation aux conséquences inattendues laisse une grande place à l'improvisation, à l'inattendu.

Ces jeunes ne souhaitent souvent s'engager dans rien. Cette évocation s'accompagne chez eux d'une conception péjorative de la vie adulte illustrée par l'idée d'un engagement irréversible qui tue la liberté : « *La jeunesse, c'est l'insouciance. Après, quand on est adulte, on est beaucoup moins libre, on peut plus faire tout ça !* » (Mélanie)

Ces mêmes jeunes se trouvent face à une difficulté pour prendre des décisions relatives à leur orientation par exemple, de telles décisions refermant rapidement le champ des possibles. Ils envisagent ainsi des réorientations, des bifurcations : « *On change quand même beaucoup (...) rien n'est définitif (...) pour l'instant, c'est une voie que je me donne et puis... je verrai ça après (...) et puis bon ben si c'est pas ce qui me plaît, en fait, ben je ferai une réorientation.* » (Aurélien).

Nous nous trouvons donc face à des temporalités discontinues, caractérisées par des orientations séquentielles, des bifurcations, des aventures diverses. Le projet, dans un tel contexte, devient alors révisable, réactualisable régulièrement. Dans ce cas, une des principales qualités du temps est sa grande malléabilité.

Schrehr (1999) explique que l'individu crée des « temporalités vécues », cherchant à se construire en tant que personne dans la diversité, en multipliant les expériences. L'individu vit le temps dans l'éclatement et la multiplicité. A la routine d'une configuration temporelle prédéfinie et anticipable s'oppose un temps à « clair-voie », inassignable à un ordonnancement précis. L'éphémère n'est plus forcément combattu car il n'est plus simplement synonyme de précarisation mais il signifie également ouverture au présent, accueil de l'inédit. L'individu se réalise désormais ici et maintenant, en saisissant une opportunité.

Cette conception du parcours qui mène à l'âge adulte entraîne un allongement de la période d'insertion dans la vie professionnelle et adulte, une remise en question de l'idée que la stabilité professionnelle constitue l'étape définitive de l'insertion. Une grande place est donc faite à l'inattendu, l'imprévisibilité dans les parcours de vie.

### 4.3 Un reste de temporalités linéaires

D'autres lycéens évoquent l'idée d'un engagement dans les études, la vie professionnelle ou adulte. Ces post-adolescents expliquent donc qu'ils veulent trouver leur vocation. Ils parlent de « choix » à faire, de « décision » à prendre : « *Moi je pense que pour faire un métier, il faut quand même une part de vocation* ». (Hélène). Aurélien conçoit les choses un peu de la même manière : « *La vie professionnelle, la vie adulte, c'est un engagement moi je dis (...) une fois qu'on y est, on revient pas en arrière (...) c'est jusqu'à la retraite* ». Ces post-adolescents semblent envisager l'entrée dans l'âge adulte comme un processus linéaire marqué par un choix de carrière menant à la poursuite d'études en continu, à l'obtention d'un diplôme et à une installation professionnelle stable.

Ces jeunes évoquent d'ailleurs des moments-repères qui vont jalonner leur parcours de vie. Quatre âges clés apparaissent le plus souvent :

- 18 ans correspond à l'acquisition de la majorité ou encore à l'obtention du permis de conduire.
- 30 ans est associé à l'entrée dans la vie active.
- 40 ans représente une sorte de tournant dans la vie, d'âge butoir après lequel l'individu entame une longue déchéance.
- 60 ans correspond enfin à l'achèvement du parcours professionnel.

Les âges évoqués semblent représenter des événements dont la date est plus ou moins officialisée dans la culture environnante et qui émergent comme des points saillants de l'existence servant de repère à la vie sociale. Ce sont encore par exemple des âges correspondant au passage d'une décennie à une autre. Les âges évoqués représentent l'image du cursus vital qui reste à vivre pour ces jeunes : on retrouve ainsi les acquisitions (18 ans), une certaine maturité (30 ans) avec l'établissement dans la vie active, une phase de transition (40 ans) correspondant au « mitan » de la vie, qui est suivie d'un déclin conduisant à la cessation d'activité (60 ans).

H. Nanpon (1991) a réalisé une étude sur la représentation des âges de l'existence par un groupe de jeunes étudiants. L'objectif de cette étude était d'explorer la représentation subjective des âges clés et des périodes de l'existence, en demandant aux jeunes d'isoler les différentes étapes de la vie qui leur paraissaient importantes en leur associant un âge et un contenu bref. Il est intéressant de remarquer que les âges clés évoqués par nos lycéens de terminale sont proposés à une fréquence importante par les étudiants de l'étude de Nanpon. Cependant les attributs qui y sont associés semblent différents. Ainsi, si l'âge de 18 ans correspond à l'acquisition de la majorité dans les deux études, il correspond aussi à l'accès à l'âge adulte dans l'étude de Nanpon. L'accès à la vie professionnelle est davantage associé à l'âge de 20 ans dans l'étude de Nanpon alors qu'il l'est à l'âge de 30 ans dans notre cas. L'âge de 40 ans représente toujours une idée de transition dans les deux cas mais le déclin des capacités semble commencer à partir de 50 ans dans l'étude de Nanpon alors qu'il débute dès 40 ans selon nos lycéens. Enfin, l'âge de 60 ans est associé à l'arrêt de la vie professionnelle dans les deux cas.

La période de la vie adulte semble donc rétrécie si l'on considère qu'elle débute avec l'accès à la vie active et qu'elle se termine quand commence le déclin des capacités, dans la mesure où

son accès est retardé de 10 ans par les lycéens de notre étude et le déclin avancé de 10 ans également.

Ainsi, ces temporalités plutôt linéaires, impliquent un temps unidimensionnel, une idée d'un futur irréversible où on ne revient pas en arrière. Cette représentation du parcours de vie est peut-être aussi celle de jeunes qui réussissent scolairement, qui s'engagent dans un parcours prescrit en quelque sorte par l'institution scolaire.

### CONCLUSION

Les temporalités qui caractérisent la post-adolescence dans la manière qu'ont les jeunes d'envisager la vie adulte vers laquelle ils se dirigent sont multiples et souvent ambivalentes. Si certains post-adolescents appréhendent le temps de manière linéaire, continue et orientée suivant le découpage « passé-présent-futur », d'autres se trouvent absorbés par un présent du quotidien souvent fragile et précaire où il s'agit de saisir des opportunités, d'organiser un emploi du temps qui se trouve sans cesse réaménagé. Un tel présent sans racines ni perspectives est marqué par des temporalités de la discontinuité, de l'instantanéité, de l'immédiateté, de l'urgence où il n'y a plus de distance entre ce que l'on fait et ce à quoi on aspire. Ces temporalités demeurent souvent fragiles. Elles sont le reflet du sentiment de précarité et de vulnérabilité existentiels qui semble nous atteindre dans nos différents présents vécus.

Par ailleurs, les post-adolescents n'ayant plus de modèles d'adultes auxquels s'identifier, semblent intégrer des modèles contrastés et ambivalents de l'âge adulte. Leur perception de cet âge de la vie semble se fonder sur certains aspects de la vie adulte telle qu'elle leur apparaît en rapport avec les adultes qu'ils côtoient dans leur quotidien. Cependant, ils se réfèrent également à des modèles antérieurs véhiculant par exemple l'image d'un adulte responsable, mature et stable, de tels modèles devenant des espaces d'idéalisation et d'identification. On observe donc à la fois des convergences et des écarts entre cet adulte perçu et l'adulte projeté par les post-adolescents. Ceux-ci envisagent leur vie adulte en relation et en opposition avec ce qu'ils perçoivent autour d'eux. Dans le second cas, les jeunes se ménagent souvent un espace de possibles empreint de rêve, imaginant parfois un avenir-ailleurs-idéal.

Ainsi, nous semblons nous trouver face à un nouveau modèle de l'âge adulte, plus ou moins entrevu par les jeunes. Le parcours de l'adulte des années 2000, évoluant dans un contexte d'incertitude et d'instabilité semble plutôt chaotique et capricieux. Cet adulte est donc composite, pluriel, écartelé entre différents itinéraires et identités. L'adulte actuel ne se définit plus à partir d'un seul repère mais essaie d'exister au-delà de la précarité, en travaillant sur plusieurs registres et repères. Il se donne plusieurs sphères d'existence où il s'affirme simultanément. Il s'agit d'un adulte polymorphe.

A l'issue de cette étude, une question se pose : comment redonner de la consistance à cet adulte qui ne vit que dans l'instant présent ? Comment le retemporaliser en quelque sorte pour donner les moyens, aux post-adolescents et à l'adulte lui-même, de se projeter dans le futur ?

**Carole Dimpre.** Études en Psychologie du Développement à l'Institut de Psychologie et de Sociologie Appliquée (I.P.S.A.) à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers (U.C.O.) et Stagiaire de la formation professionnelle dans une organisation d'art-thérapie (A.S.R.A.T.A.P.E.M.)  
Courriel : carole.dimpre@caramail.com

A.S.R.A.T.A.P.E.M.  
29, rue Franklin Roosevelt  
37000 Tours

## NOTES

- <sup>1</sup> Lycée Saint-Louis à Saumur.
- <sup>2</sup> Être adulte, cent personnalités témoignent de leur expérience (1996).
- <sup>3</sup> Dans un souci d'éviter la répétition du mot « Post-Adolescent », nous avons recours régulièrement au terme plus approximatif « jeune ».

*This study looks at 14 lycée (senior high school) students in their last year of the general French program. The last year of French high school, known as "Terminale," marks the end of high school and brings the orientation to higher education into view. In the course of interviews, the lycée students were asked to describe what they thought their adult lives would be like. Their answers can be classified according to five main themes, four of which had positive connotations, and one that was seen negatively. The themes concern adults as people who are serious and think before they act, responsible, mature, independent and required to deal with problems. With respect to these themes, the lycée students tended to see their future adult lives in ideal terms with strong narcissistic connotations, which was in contrast with a social environment perceived as restrictive. The real future plans of the lycée students were quite different from their dream adult lives: they were very realistic, and the students were cautious about anticipating the future, which they saw as full of uncertainty. Their plans were mainly for the short term and were sometimes even closely linked with the present moment.*

## RÉFÉRENCES

- ANATRELLA, T. (1984). Adolescence, post-adolescence, vie sociale. *Le supplément*, n°150, p 7-46.
- ANATRELLA. (1988). *Interminables adolescences*, les 12-30 ans. Boston : Corf.
- BOUTINET, J.P. (1999). L'immaturation de la vie adulte. Paris : P.U.F.
- BOUTINET, J.P. (2000). Les temporalités modernes face à leur propre ambivalence. *Impacts*, Tome 34, n°1, p.16-24.

- BOUTINET, J.P. (2001). L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, Hors Série, p 71-84.
- BOUTINET, J.P. (2004). *Vers une société des agendas*. Paris : P.U.F.
- BOUTINET, J.P. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne. *Éducation permanente*, n°163, p.89-98.
- BURSTIN, J. (1988). *L'adolescent et son insertion dans le monde des adultes (aspects biologique, personnel et social)*. Toulouse : Erès.
- CHAMBOREDON, J.C. (1985). Adolescence et post-adolescence : la juvénisation. In Alleon & al, *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris : P.U.F.
- COLLECTIF (1996). *Être adulte, cent personnalités témoignent de leur expérience*. Paris : Albin Michel.
- COTTA, A. (1992). Une société sans projet. In *Le projet : un défi nécessaire face à une société sans projet*. Paris : l'Harmattan.
- DUBET, F. (1992). *Les lycéens*. Paris : Le Seuil.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Le Seuil.
- GINZBERG, E. & al. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New-York : Columbia.
- GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : P.U.F.
- LAPASSADE, G. (1963). *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement humain*. Paris : Minuit.
- NANPON, H. (1991). Les âges de la vie : la représentation des âges de l'existence par un groupe de jeunes étudiants. *Enfance*, n°3, p 205-220.
- PAILLE, P. ; MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- RODRIGUEZ-TOMÉ, H. ; BARIAUD, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : P.U.F.
- ROTA, M. (1993). *18 à 25 ans : La post-adolescence et ses problèmes*. Toulouse : Privat.
- SCHREHR, S. (1999). La conquête de l'autonomie temporelle. *Temporalistes*, n°40. p 16-25.
- TRIANDAFILLIDIS, A. (1996). Stratégies d'immortalité. *Adolescence*, n°27, p. 25-41.