

TEMPS ET ORIENTATION : LE PROJET DE VIE ADULTE À L'ÉPREUVE DE LA POSTMODERNITÉ

« On ne tire pas sur les fleurs pour les faire pousser. » Raymonde Bujold, citée par J.P. Sauzède, Inspecteur de l'orientation, Lyon, 2003 in *Les cahiers d'éducation et devenir*, Creil, Janvier, n°57, pp. 51-55.

Francis DANVERS

Nous sommes les contemporains d'une mutation des temporalités. Hier, le passé était le garant de l'avenir et source d'imitation. C'était le temps de l'histoire, « maîtresse de vie ». Désormais, le temps s'accélère. Il n'est plus seulement le cadre de ce qui arrive, il devient un acteur: les choses n'adviennent plus dans le temps, mais par lui.

Partant du constat que le projet de vie est un phénomène temporellement orienté, nous analysons les formes dominantes de temporalités pour nous interroger sur la pertinence du modèle de l'adulte étalon dans la post-modernité. Avec la montée des incertitudes et de la précarité est-il encore possible de choisir son avenir ?

INTRODUCTION

Les experts scientifiques de l'orientation scolaire et professionnelle n'accordent guère d'importance à l'expérience du temps et de la durée dans le processus d'orientation¹. Pourtant cette dimension est fondamentale pour qui veut offrir une « vue synoptique » de l'orientation dans tous ses états, entendue au sens anthropologique du terme. En effet, nous considérons l'orientation dans le sens le plus large : s'orienter tout au long du cycle de l'existence et s'orienter dans tous les états de la vie, personnelle, sociale et professionnelle.

Nous interrogerons la modernité dans ses ruptures et sa procédure classificatoire des âges de la vie. Qu'est-ce qu'être adulte aujourd'hui ? Un nouvel âge de la personnalité est en train d'émerger avec l'apparition du vieillissement actif dans des sociétés de longue vie. « Choisir un état », en s'orientant une fois pour toute au sortir de l'enfance, n'est plus possible. « Apprendre à savoir-devenir », en construisant un parcours c'est-à-dire se réorienter, retourner en formation, faire le bilan de son expérience, valoriser ses acquis, entrer dans une procédure de reconnaissance sociale (*portfolio*), développer de nouvelles compétences pour d'autres projets... deviennent des nécessités existentielles quand le sujet est exposé aux risques d'un monde en changement accéléré. Pour comprendre la signification des trajectoires chaotiques et imprédictibles de la vie adulte postmoderne, nous nous interrogerons sur le sens d'un nouveau rapport au temps, qui fait une large place à la culture, dans l'acte de s'orienter.

Après avoir tenté d'appréhender la notion de temps, nous montrerons en quoi la « désorientation » actuelle (perte des repères, crise des identités, etc.) peut s'interpréter à la lumière d'un changement de paradigme. Notre rapport à l'avenir s'est opacifié. Le désenchantement du monde nous fait douter de l'horizon utopique d'un avenir radieux. Quelles sont les nouvelles temporalités de la vie adulte dans le contexte de la postmodernité ? Nous nous attarderons successivement sur le temps allongé de l'insertion professionnelle des jeunes, puis sur les temps recomposés de la vie adulte, comprenant notamment la crise du milieu de vie propice à l'orientation en seconde partie de carrière. Nous concluons sur la perspective d'une orientation professionnelle continue qui fasse une place à la diversité culturelle et interculturelle des temps de vie articulés à l'apprentissage tout au long de la vie.

1. LES REPRÉSENTATIONS TRADITIONNELLEMENT DOMINANTES DE TEMPORALITÉS

Qu'est-ce que le temps ? « Le temps est l'image mobile de l'éternité immobile » (Platon).

« Le temps est le nombre du mouvement » (Aristote). Mais savons-nous réellement ce qu'est le temps ? Pour Augustin, le temps est une énigme. Le temps est une création humaine de même que la marque de notre finitude. Apparu aux environs du X^{ème} siècle dans la langue d'oïl, le terme dissimule un grand nombre de notions que traduisent dans d'autres langues des mots différents : chronologique, atmosphérique, grammatical. Multidisciplinaire par excellence, le concept émerge dans de nombreux domaines de la vie sociale et culturelle, le temps est « cosmique », « sidéral », « existentiel », « biologique », « individuel », « social », etc. Le temps peut être considéré comme une durée, mais aussi comme une grandeur orientée. Les « flèches du temps » sont orientées : la flèche cosmologique, la flèche gravitationnelle, la flèche quantique, etc.

Le naturaliste S. Gould (1977) discerne dans la représentation du temps, deux formes opposées et complémentaires, un temps circulaire et un temps irréversible, fléché, « sagittal ». Toute représentation sociale du temps est une combinaison particulière de ces deux éléments, psychologiquement évidents et contradictoires. À cette opposition, l'anthropologue E. Leach (1980) ajoute une troisième forme de représentation, celui d'un temps comme discontinuité de contrastes répétés, suite d'oscillations entre pôles opposés, qui est celui des récits mythiques. La représentation de la temporalité dans diverses sociétés combine des éléments fondamentaux différents qui permettent de dégager les notions « d'histoire », de « récit », et « d'événement » propres à une civilisation.

Braudel (1949) exposa dans sa thèse sur *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* une division ternaire du temps historique : le temps long, « quasi immobile », du rapport des hommes et de leur milieu aux structures, le temps moyen des groupes sociaux et de l'économie, le temps court de l'événement.

Schwartz et Durrive (2003) distinguent « un temps de longue durée pour les valeurs du bien commun ; un temps plus volatile pour les valeurs du marché ; un temps ergologique pour l'activité qui retravaille les valeurs ».

Les Grecs avaient deux mots pour parler du temps, *Chronos*, c'est le temps linéaire, programmé, répétitif qui fonde le calendrier ; *Kairos*, le temps de l'occasion, le moment propice, l'événement dont on n'a pas la maîtrise et qui du coup permet l'improvisation et l'habileté dans un contexte frappé d'incertitude. Dans la mythologie, *Chronos* est associé à l'omnipotence et *Kairos*, l'omniprésence. A *Chronos* est associé le temps et le faire ; à *Kairos*, à l'espace et l'être (Pineau, 2000).

« Se conformer au moment » est une évidence de la pensée chinoise. Si l'on considère la vie en tant que processus, le temps de l'un n'est pas le temps de l'autre. Le temps psychologique est un contexte primordial, sorte de « quatrième dimension dans laquelle nous vivons (et) qui conditionne à chaque instant nos actions et nos états d'âme » (Droit-Volet, 2005).

« Une heure pour chaque exercice, et chaque exercice à son heure », *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1887) résume l'idée fondamentale, longtemps appliquée dans notre organisation scolaire. La conception de l'enseignement du siècle dernier a imposé dans le secondaire un emploi du temps normalisé, quels que soient les objectifs éducatifs, les contextes et les individus concernés. L'invention de l'emploi du temps scolaire est plus politique qu'économique, en ce sens qu'il est lié au type d'ordre, donc de domination qui s'est instauré dans nos sociétés (Weber, 1905).

Le temps de l'école est un temps qui, depuis le XIX^e siècle, n'a cessé de s'allonger. Aujourd'hui un élève passe en moyenne, dix-neuf ans dans l'institution scolaire et le temps de travail hebdomadaire d'un lycéen avoisine une quarantaine d'heures. De la maternelle à l'université, l'écolier français est confronté aux rythmes des cycles d'enseignement qui vont conditionner sa réussite. Réussir sa scolarité, c'est être à l'heure... ou à l'avance ! Les nouvelles pratiques pédagogiques, les technologies de l'information et de la communication, et l'individualisation des parcours de formation incitent à remettre en cause le cadre traditionnel et à expérimenter l'emploi du temps mobile (Husti, 1986).

Les conduites d'orientation se construisent généralement à moyen et long terme vers le futur. Comment transmet-on de l'avenir à quelqu'un qui en manque ou qui renonce ? Les psychologues savent, aux dires de Levine et Develay (2003), que le futur doit d'autant plus faire partie de l'horizon temporel que les sujets d'angoisse sont forts (sources d'angoisse venant de l'existence personnelle, de la famille, de la société ou qui concerne le sort de l'espèce) : « Chacun doit pouvoir trouver une occasion de développement... à sa mesure, l'une des finalités de l'école étant le développement optimal des qualités et des potentialités de chacun dans le cadre de la zone proximale de développement ».

Le drame de l'orientation tient à trois choses : le caractère irréversible du temps (pas de retour en arrière possible) ; nous n'avons pas de vie de rechange (chaque être humain naît, croît, devient adulte, puis vieillit et meurt qu'une fois) ; le droit à l'erreur est une vue de l'esprit (l'idée de « brouillon de vie » est absurde). Dans *Être et temps*, Heidegger (1927) a montré sur le plan ontologique que l'exposition temporelle de l'être-au-monde orienté comme être vers la mort est une question métaphysique qui touche à la vérité de l'être (la transcendance du monde). L'essence de l'homme se déploie dans le temps d'où la question de la mémoire et de l'histoire.

Peut-on séparer le temps de l'espace ? Hawking (1988) dans *Une brève histoire du temps* observait que le temps imaginaire est difficilement dissociable de directions dans l'espace. Le cadre conceptuel de la dissociation spatio-temporelle nous amène à considérer que « dans un monde postmoderne, l'inter-relation du temps et de l'espace ne serait plus commandée par l'historicité » (Giddens, 1994). La postmodernité, c'est en un sens une autonomie croissante vis-à-vis des contraintes spatiales et temporelles.

2. DU COSMOS AU CHAOS : UN CHANGEMENT DE PARADIGME POUR PENSER LA « DÉSORIENTATION »

Le sens technique² de chaos apparaît en 1975. Le monde instable qui nous entoure paraît souvent imprévisible, plein de désordre et de hasard. Les mathématiques jouent un rôle inattendu dans cette compréhension avec l'apport de Thom (1980), permettant une classification des catastrophes : « La théorie des catastrophes consiste à dire qu'un phénomène discontinu peut émerger en quelque sorte spontanément à partir d'un milieu continu ». Une partie de cette complexité du monde est maintenant devenue scientifiquement compréhensible grâce à la théorie du « chaos déterministe » développée par les sciences exactes (Gleick, 1989). Cette théorie analyse quantitativement les limites à la prédictibilité d'une évolution déterministe : une faible incertitude initiale donne lieu dans certains cas à une incertitude croissante dans les prévisions. Autrement dit, l'incertitude des prévisions croît énormément avec le temps.

« Une cause très petite, qui nous échappe, détermine un effet considérable que nous ne pouvons pas ne pas voir, et alors nous disons que cet effet est dû au hasard » (Poincaré, 1908). Fondamentalement il s'agit du phénomène d'émergence d'ordre, à partir d'un système dynamique complexe, par auto-organisation. L'ordre absolu, où tout est déterminé, mécanique, prévisible, ne permet aucune nouveauté. Le désordre absolu, le chaos, ne permet aucune stabilité. Le chaos déterministe décrit un état intermédiaire, caractéristique des systèmes complexes. Il y a à la fois maintien de stabilité et changement permanent plus ou moins prévisible : c'est là où il y a analogie avec le chaos vocationnel. La théorie du chaos insiste sur l'importance à accorder à la non-linéarité des événements afin d'évoquer la portée de « l'extraordinaire ordinaire du quotidien » qui, le plus souvent à notre insu, marque l'existence humaine.

Le futur individuel ou collectif est une extrapolation ; hier comme aujourd'hui, il reste incertain. Ce qui est nouveau, c'est l'imprédictibilité du futur qui affecte désormais globalement notre civilisation toute entière, traversée par une accélération du changement social. La postmodernité, c'est le temps des trajectoires chaotiques et imprédictibles qui font « événement ». Dans le chaos social, décrit par Riverin-Simard (1996), il s'agit de penser un temps qui se détache d'un temps circulaire lié au rythme de la nature, et se démarque d'un temps linéaire et téléologique, propre à l'Occident judéo-chrétien.

3. PEUT-ON ENCORE CHOISIR SON AVENIR ?

Le propre de l'être humain est de se projeter dans l'avenir (Dolto, 1988). Généralement l'adolescent évolue avec un rapport amphigourique (compliqué et obscur) à l'avenir. Dans l'abstrait,

toutes les bifurcations sont possibles dans une autocréation permanente, parce que nous avons toujours « du mouvement pour aller de l'avant ». Dans l'absolu, toute personne peut opérer tout choix à tout moment en fonction de toute fin. Ce constat ne signifie pas la vanité des sciences humaines, qui montrent bien des tendances, des probabilités et des conditions de possibilités, davantage qu'un (pré)déterminisme.

Le premier défi de l'éducation est de donner le goût de l'avenir. « Avoir le goût de l'avenir, c'est vouloir gouverner celui-ci ; c'est refuser qu'il soit livré aux lois du hasard, abandonné à la fatalité, à la domination, aux logiques mécaniques d'un processus sans sujet... C'est penser que le pire n'est jamais sûr, que le futur n'est jamais décidé » (Guillebaud, 2003).

L'intervention sociale en orientation s'oppose au principe de la lutte des classes. Une des conditions pour qu'il y ait lutte des classes est que l'individu considère que sa destinée ne peut pas être fondamentalement influencée par ses propres efforts, mais dépend essentiellement du sort de la classe à laquelle il appartient. Pour qu'une orientation personnelle puisse s'épanouir, il faut donc admettre que l'avenir dépend avant tout des capacités individuelles, et non pas seulement du destin de classe ou de toute autre forme de déterminisme (sexe, ethnie, etc.). Le psychologue canadien, Bandura (1997) a beaucoup insisté sur l'importance du sentiment d'efficacité personnelle (« croyance d'auto-efficacité ») qui concerne toutes les sphères de la vie : éducation, travail, santé, loisirs, etc.

Dans son rapport pour le compte du Commissariat au Plan, *Le Travail dans 20 ans*, Boissonnat (1995), évoquait en ces termes l'évolution des attentes sociales des Français face à leur avenir : « La première demande est une demande d'identité. Elle correspond à l'attente forte d'être intégré, et d'être reconnu comme tel, d'assumer une fonction socialement utile... Cette volonté d'implication va souvent de pair avec une demande de plus d'autonomie et de responsabilité. Pour les salariés, cela se traduit par la recherche d'une plus grande marge de manœuvre et de souplesse dans l'organisation du travail, un refus des hiérarchies trop lourdes, une demande d'information plus précise sur la marche de l'entreprise... ». Reste à se demander si la nature de ces attentes est compatible avec les caractéristiques dominantes de la politique de gestion des ressources humaines dans les entreprises qui sont de plus en plus fondées aujourd'hui sur la flexibilité³ des emplois, la précarisation des statuts, la hiérarchisation des compétences, et la sélectivité croissante à l'embauche. La « tyrannie de l'urgence », (Laïdi, 1999), conduit à une dévalorisation culturelle de l'avenir et à une crise de la prospective. L'éducation, l'enseignement et *a fortiori* l'orientation sont contraintes de manière irréductible à prendre en considération l'avenir dans leur organisation.

Chaque époque de l'histoire humaine entretient un rapport à l'avenir qui lui est propre. A chaque fois notre rapport au présent s'est vu bouleversé par l'Histoire, « une nouvelle forme de modernité est toujours apparue », écrivait Foucault (1966). Au cours de l'évolution de la crise de l'époque moderne, le rapport à l'avenir est devenu toujours plus ouvert et indéfini. Comment inventer pour transformer le devenir en avenir ?

De Jouvenel (1964) plaide en faveur de l'art de la « conjecture raisonnée », en considérant que « Dans notre société en mouvement, la réflexion sur l'avenir n'est plus seulement curiosité (pratiques divinatoires de l'antiquité), mais nécessité. Si grand que soit le risque d'erreur,

l'inconvénient est bien moindre que celui de ne point prévoir... La notion de probabilité est un moyen d'orientation dans l'incertain ». Dans un monde désenchanté, nous avons quitté l'horizon de l'attente et de la promesse et substitué le principe de responsabilité envers les générations futures (Jonas, 1979), au principe d'espérance (Bloch, 1957).

4. VERS UN DOUBLE EFFACEMENT DE LA PERSPECTIVE ET DE L'HÉRITAGE

La perspective désigne la façon ordinaire de penser et de sentir d'une personne qui se trouve dans telle situation. Ce concept phénoménologique, présent notamment chez Becker (1963), Schutz (1987) etc. peut s'interpréter comme un ensemble coordonné d'idées, de croyances et de schèmes d'action qu'une personne utilise pour se sortir (*coping*) des situations problématiques. La perspective représente en quelque sorte le cadre à travers lequel l'individu donne sens au monde qui l'environne. Ainsi une perspective est tributaire du milieu culturel qui la suscite et elle engage à l'action, au moyen des stratégies déployées en conséquence. Par exemple, les « perspectives » de l'enseignant sont comme des catégories de pensées à travers lesquelles il appréhende son monde professionnel et les éléments constitutifs de son identité en tant qu'enseignant. Trois grands types de perspectives peuvent être dégagés en fonction de leur orientation :

- L'orientation de « survie »
- L'orientation professionnelle
- L'orientation personnelle

On distingue aussi les perspectives à long terme et les perspectives immédiates ; les perspectives individuelles et les perspectives de groupe. Ces dernières, comme cadres de référence ne sont que des modes d'interprétation du monde soutenus par un groupe qui doit affronter un problème commun.

Selon Nuttin (1980), le comportement humain est caractérisé par un dynamisme d'auto-développement, car chez l'homme existe une tendance à progresser vers des buts de plus en plus avancés. Le comportement humain se caractérise également par sa directionnalité, c'est-à-dire sa capacité de se donner à soi-même des orientations, des finalités pour déclencher, modifier et réguler ses actions au-delà de programmes initiaux. La notion de perspective d'avenir, d'horizons temporels, est devenue problématique dans un monde où est remise en question « l'autorité du futur », à savoir la capacité à élaborer des projets qui nous autorisent à agir aujourd'hui.

La plupart des représentations des métiers sont sans rapport avec la réalité observable des offres d'emploi et des contextes de travail. La largeur du champ des professions auxquels on pense spontanément est extrêmement réduite. En France et chez nos voisins, les conduites d'orientation sont fonction des représentations construites dans la vie ordinaire, « ici et maintenant » : artisanat, santé, éducation et quelques métiers prestigieux dans l'univers socio-médiatique : journaliste, ingénieur, archéologue, etc. Les intérêts exprimés par les personnes sont l'effet d'un choix professionnel restreint. Pourtant, il existe plus d'un millier de métiers couramment répertoriés.

De manière générale, avec le passage de la Modernité à la postmodernité, les temporalités de l'orientation ont vu leur polarité se modifier : logique de l'héritage *versus* logique de la perspective. Hier, c'était le temps de l'attente et de la promesse, celui de la durée, le temps des commencements et des dépassements. Désormais nous voici plongés dans la montée des incertitudes, sous l'emprise d'injonctions paradoxales, c'est le temps des bifurcations. Les héritages sont remis en cause, de même les traditions qui assuraient une forme de pérennité et de sécurité dans la transmission intergénérationnelle. Au cœur du processus de l'orientation humaine, réside désormais un principe de non-prédictibilité qui en constitue l'énigme et la promesse.

5. LE TEMPS ALLONGÉ DE L'INSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE DES JEUNES ADULTES

L'insertion socio-professionnelle est un processus qui caractérise l'entrée dans la vie active, marquée par le changement d'utilisation du temps par l'individu, dès lors qu'il en consacre une partie au travail marchand ou à la recherche d'un emploi, et une autre à bâtir un « projet de vie ». D'un point de vue subjectif Kimmel (1974) a parlé d' « horloge professionnelle », en la définissant comme le sentiment d'être en retard ou en avance par rapport à son développement personnel.

Entre la sortie du système de formation initiale à plein temps et l'accès à l'emploi durable se profile l'entrée dans le rapport salarial sous la forme d'un processus temporel fragmenté. En effet, à partir des années soixante, on ne passe plus de l'espace familial au monde de l'emploi, comme il en était auparavant, mais du système scolaire au marché du travail. Ainsi la phase d'entrée dans la vie active s'étire de plus en plus au début des années quatre-vingt-dix, et ses limites deviennent de plus en plus floues : son point de départ est incertain du fait de l'intensification des situations intermédiaires entre activité scolaire et emploi et des reprises d'études après un début d'activité professionnelle ; son point d'aboutissement reste de son côté de plus en plus indéterminé car les critères susceptibles de définir aujourd'hui une première insertion dans l'emploi et une trajectoire de stabilisation professionnelle sont éminemment problématiques.

Avec les crises et les ruptures structurelles intervenues depuis près d'une trentaine d'années dans les modèles économiques et sociaux mis en place à la suite des « Trente glorieuses », les critères dominants des modes d'entrée/intégration sociétale ne fonctionnent plus comme autrefois. Vernières (1997) les définit comme un processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi. L'usage du terme « stabilisé » et non de « stable » est essentiel. En effet, il indique que le processus d'insertion peut se conclure par une position durablement instable dans le système d'emploi. Il faut en France entre huit et onze ans pour que les jeunes adultes trouvent un emploi stable, contre quatre à cinq chez nos voisins européens.

Le développement de la précarité est devenu un phénomène massif en France. Les discontinuités temporelles de la précarité traduisent d'abord une sujétion et une humiliation. Prendre son temps n'est pas donné à tous. L'épreuve de la précarité juvénile impose que les espaces intermédiaires produisent des cultures de l'aléatoire, fondées avant tout sur la gestion de l'urgence

et de l'incertitude où serait reconnu un « droit à l'hésitation ». Il devient désormais nécessaire de penser les pratiques d'insertion en intégrant la capacité des jeunes adultes à gérer et à transformer des situations *a priori* complexes, avec la prise en compte de temps réflexifs et délibératifs sur les orientations. Ce que certains sociologues qualifient de « moratoire juvénile » correspond au fait que l'entrée dans la vie adulte s'opère à travers des étapes toujours plus tardives mais resserrées (Galland, 1991). S'insérer professionnellement signifie s'insérer socialement. Ce « nomadisme de l'emploi » fait émerger une insertion professionnelle en pointillé.

6. DE L'ADULTE-ÉTALON À L'ADULTAT : UNE RECOMPOSITION DES ÂGES DE LA VIE

Être adulte, cela signifie vouloir devenir dépendant de ce qui dépend de nous. Freud avait déclaré dans une conférence qu'être adulte, c'était aimer et travailler (*lieben und arbeiten*). Jusqu'à ces dernières décennies l'adultéité suscitait l'image d'un adulte étalon c'est-à-dire d'un être dont la croissance est achevée, un individu remplissant les critères suivants : se sentir à l'aise dans son corps et avoir terminé sa croissance, être plus exigeant en matière de connaissance et de compréhension (plan intellectuel), la possibilité d'être responsable de ses actes, de ses décisions, de contrôler ses impulsions, et d'agir de manière autonome et réaliste, de résister aux frustrations, d'établir des relations amoureuses complètes (plan affectif), organiser sa vie en fonction d'un but, de choisir un métier, une profession (plan professionnel). Jusqu'aux années cinquante ou soixante, le sentiment de maturité chez l'adulte s'installait dans un cadre de conformité à l'opinion, à la tradition et à l'autorité. Des règles d'interdiction, de discipline et d'obéissance prévalaient. La fin du XX^{ème} siècle a fait prévaloir des normes d'initiative et d'autonomie dans l'agir humain. L'individualité s'expérimente désormais dans des choix de vie en référence à des normes d'épanouissement personnel et d'exigence de devenir authentiquement soi-même.

Nous vivons une époque de « redéfinition des âges de la vie » à la faveur de l'allongement de la vie : « l'enfance est ignorée, l'adolescence déconstruite et nous sommes dans un monde sans adultes » (Gauchet, 2004). Plus précisément, Havighurst (1972) distingue trois périodes à l'âge adulte : la période du jeune adulte de 18 à 30 ans qui comprend huit tâches (choisir un partenaire, apprendre à vivre avec un partenaire, fonder une famille, élever des enfants, être responsable d'un foyer, commencer à travailler, être citoyen responsable, trouver un groupe d'appartenance) ; la phase du milieu de la vie de 30 à 55 ans ; la phase de vie adulte avancée après 55 ans. La question des limites temporelles est problématique. Gould (1978) montre que c'est vers l'âge de 16-22 ans que la conscience adulte émerge. L'individu ayant une possibilité limitée d'improvisation, les parents étant scénaristes de la vie. Levinson (1978) mettait la fin de l'âge adulte à partir de 60 ans. Il existe des périodes de recouvrement qui s'imbriquent partiellement, marquant les transitions et la spécificité de chaque période ou tournant de vie (« la crise du milieu de vie », par exemple) sur le plan personnel, social et professionnel. Boutinet (1998) quant à lui distingue trois grandes étapes dans la vie adulte, qu'il balise ici entre d'un côté l'insertion sociale et professionnelle, de l'autre le départ en retraite ; il différencie ainsi le jeune adulte confronté à ses nouvelles tâches développementales, l'adulte du milieu de la vie, un milieu plus psychologique qu'arithmétique, l'adulte accompli par ses parcours antérieurs, que nous appelons aujourd'hui le sénior.

Pineau (2000), définit comme adulte, toute personne qui, grâce au travail, a eu une expérience de vie indépendante des deux institutions scolaire et familiale. Mais quels sont les effets du chômage sur ce que veut dire être « adulte » ? En France, « adulte » s'entend, pour les services de l'emploi, à partir de 26 ans, sorti du système de formation initiale. Dans le cadre des programmes européens, on entend par « adulte » : toute personne de plus de 25 ans ou toute personne entre 16 et 24 ans sortie du système éducatif.

Être adulte, c'est être responsable, c'est aussi avoir effectué des « renoncements nécessaires » (Viorst, 1986). S'orienter dans la vie, c'est être confronté à des processus de deuil par rapport à des possibilités qui ne seront jamais explorées. La psychologie de la vie adulte (Boutinet, 1998), est traversée par la dislocation du modèle adulte comme idéal de référence, qui devient incertain, déprimé (Ehrenberg, 1995) ou aléatoire (Tinland, 1997) multiple et divers, flexible et plurivoque, et même immature (Lapassade, 1963) « en friches » ou « sans qualités » pour les exclus de toutes sortes. L'intermittence devient un phénomène chronique de la vie sociale. Nous vivons une période de brouillage des âges et de vulnérabilité de la vie adulte confrontée à elle-même, en raison notamment d'un phénomène étudié par un sociologue allemand, Kholi (1986) qui parle de « désinstitutionnalisation du cours de la vie ». Et l'homme dans tout ça ? Avec le clonage, l'homme devient une marchandise (Kahn, 2000).

Le thème rousseauiste et kantien de la perfectibilité de l'homme se fait plus pragmatique. La notion de « préparation à la vie adulte » a été introduite dans le *Thesaurus européen de l'éducation* (1998). Nous sommes en effet devant une crise de la transmission, des projets à long terme (finalités) et de la responsabilité. Quand la figure de l'adulte s'efface (du surmoi, de la loi, du symbolique, de l'autorité, etc.) ou se fragilise en raison du chômage et de l'exclusion (« *L'homme gaspillé* », Hubérac, 1995), alors surgit le règne des experts.

À la fin du XX^e siècle, s'est développée une idéologie de l'individu « indépendant » qui affirme son autonomie dans un nouvel art de vivre, face à un environnement n'ayant plus de signification pour lui. De nombreux essais ont décrit l'émergence de cet individu « auto-suffisant ». Lipovetski (1983) présente un individu contemporain dont l'identité personnelle devient problématique, envahie par les « objets et messages ». Dans la fragmentation du moi qui en résulte, l'individu n'est plus un « sujet », il est soumis à des logiques multiples et disparates et à une conscience narcissique, « espace flottant, sans fixation ni repère, disponibilité pure, adaptée à l'accélération des combinaisons, à la fluidité de nos systèmes... ». Pour Ehrenberg (1991), le nouvel individu aujourd'hui valorisé est « souple, mobile, autonome, indépendant, trouve par lui-même ses repères dans l'existence et se réalise par son action personnelle ». On le voit, la phase adulte dans le cycle de l'existence est loin d'être une mer étale sans agitation intérieure, ni mouvement extérieur, « l'adultat est une période d'altération de mûrissement et de mue ». Avec l'extension des périodes de transition tout au long de la vie, les professionnels de l'orientation reçoivent de plus en plus fréquemment en consultation des publics d' « âge mûr ».

7. LA CRISE DU MITAN DE VIE N'EST PAS QU'UNE QUESTION D'ÂGE

La « crise du mitan de vie » est la période de la vie où le rapport au temps, à autrui, à soi et à la vie se transforme significativement : on se savait jusqu'ici mortel, on se sent désormais mortel. Une telle transformation rappelle la « crise » de l'adolescence. L'étape mi-vie/mi-carrière apparaît comme un stade bouleversant pour l'estime de soi. La réévaluation de soi est un thème prédominant à cette période. C'est à cet âge que l'individu prend conscience de l'écart qui existe entre ce qu'il est et ce qu'il aurait voulu être. La frustration reliée au fait de ne pas avoir atteint les buts fixés peut entraîner une perte importante de l'estime de soi, allant jusqu'au sentiment d'inutilité existentielle.

Dante a quarante ans quand il décrit ses tourments dans *La divine Comédie*, véritable parabole de la crise du mitan de vie, Montaigne et Shakespeare à peine moins quand ils évoquent, l'un dans ses *Essais*, l'autre dans ses sonnets, les premiers stigmates du vieillissement.

Les personnes au mitan de leur vie examinent leurs réalisations et les valeurs qui les fondent, le sens que prennent ces dernières par rapport aux attentes ; elles apprécient leurs parcours familiaux, professionnels, sociaux. Pour certains, c'est une période d'accomplissement, de confiance en soi, de maîtrise et de compétence, de pouvoir et de responsabilités. Pour d'autres, c'est une période de crise, de remise en question, de bouleversement émotionnel, face notamment à ce que les Anglo-saxons nomment le « syndrome du nid vide » (nostalgie maternelle pathologique). Le mitan de la vie est généralement considéré comme un moment d'introspection et d'évaluation de leur carrière en termes de réussite et d'échec. Pour nombre de sujets sociaux, la « crise des quarante ans » (la « demi-vie » selon l'expression jungienne) est d'abord une crise de la *persona* (masque de l'acteur) ; elle correspond à une impossibilité de continuer à se mentir à soi-même en s'identifiant à la *persona*. Selon Jung (1953) cette crise, loin d'être pathologique, est hautement souhaitable et correspond à un retour sur soi de la conscience. Elle répond à une exigence intérieure de recherche d'un sens à sa vie, par-delà les préjugés, les opinions, les valeurs collectives. Le mitan de la vie situé au début du XX^{ème} siècle vers 40 ans s'est déplacé, avec l'allongement de la vie, entre 45 et 55 ans. Selon Riverin-Simard (1984), « l'âge en soi n'expliquerait rien. Il s'agirait plutôt de la marche continue du temps et de son irréversibilité qui jouerait un rôle prépondérant dans les cycles inter-étapes de la vie adulte et en particulier, celui de la mi-carrière ». La psychiatre et psychothérapeute, Millet-Bartoli (2002), voit dans la Crise du Mitan de Vie, une deuxième chance : « Il est bon dans cet entre-deux de la vie, d'accepter certains renoncements, car renoncer n'est pas abdiquer, ce peut-être l'occasion de dégager de l'énergie pour autre chose ». Cette auteure précise que la crise du milieu de vie ne touche pas les femmes et les hommes de la même manière : « Les hommes, encore aujourd'hui, ont une trajectoire de vie principalement tournée vers la carrière professionnelle, alors que les femmes ont des trajectoires multidimensionnelles. Ainsi, les hommes se retrouvent plus en crise dans leur carrière professionnelle, alors que les femmes prennent conscience des renoncements qu'elles ont dû faire... En outre, les hommes ont souvent une conscience moins aiguë des remaniements psychologiques qui s'opèrent en eux et vont davantage exprimer leur malaise à travers leur corps ». D'une manière générale, force est de constater, selon Méda (2001), que la

généralisation du travail des femmes avec l'émergence d'une société bi-active, n'a fait guère l'objet d'une réflexion politique majeure⁴ permettant de prendre en considération « le temps des femmes ». La pression temporelle n'est pas la même pour tous. Ajoutons avec Corbin (2000), que les usages sociaux du temps s'articulent avec les clivages sociaux. La bourgeoisie valorise le temps libre.

8. L'ORIENTATION EN SECONDE PARTIE DE CARRIÈRE : UNE QUESTION DE SOCIÉTÉ

« Emploi ou retraite: que faire des 55-64 ans ? » La question est devenue un problème de société, (*Le Monde* du 11 février 2005). Si aujourd'hui, les salariés de 25 à 45 ans sont majoritaires dans la population active, demain les seniors, sous-employés malgré leurs compétences, devront assumer majoritairement la bonne marche des entreprises. Un vieillissement programmé de la population active implique de remettre en cause les pratiques de gestion des ressources humaines, y compris dans les PME-PMI (P.M.E.: Petites et Moyennes Entreprises ; P.M.I.: Petites et Moyennes Industries) où la problématique de la gestion des âges reste souvent ignorée.

On observe par exemple, une modification dans la dimension temporelle au travail. Ainsi, la période de la vie professionnelle pendant laquelle les cadres sont les plus recherchés est très courte (dans les années 80 cette période se situe entre l'âge de 28 et 40 ans). La personne vieillissante est de même soumise à cette forme de temporalité. Beaucoup d'entrepreneurs considèrent, en effet, que les salariés vieillissants ne seraient plus aussi performants au travail.

Le rapport de Camdessus (2004) préconise de permettre aux seniors de travailler plus longtemps et de lever les obstacles à l'embauche des salariés de plus de 45 ans. En effet la gestion des fins de carrière touche particulièrement les chômeurs âgés, en dernière étape de leur parcours professionnel, et qui subissent un retrait anticipé du marché du travail (Burnay, 2000). Comment retarder l'émergence du sentiment précoce de fin de vie professionnelle et se libérer d'une « culture de la sortie précoce » de la vie professionnelle ? Certains pays affichent une politique d'âge déterminé (Danemark).⁵

Une étude du Centre d'Etudes de l'Emploi le constate, C.E.E. (Valeyne, Lorenz, 2005): le recrutement est nettement plus discriminant en France qu'en Espagne ou en Grande-Bretagne et s'appuie davantage « sur des pré-supposés liés à l'âge, à la formation, à la durée de l'expérience, à l'apparence » qu'à la seule compétence.

L'orientation professionnelle en seconde partie de carrière concerne les pouvoirs publics, les entreprises, les partenaires sociaux et les acteurs de l'orientation et de la formation continue. Les « nouveaux âges de l'homme au travail » (le travailleur devient « vieux » précocement, tout en étant maintenu plus longtemps sur le marché du travail), impliquent pour la qualité d'un parcours professionnel en deuxième partie de carrière, la prise en compte de la santé au travail et les approches territoriales, pour lutter contre les représentations sociales négatives liées à l'âge et au travail. La reconversion professionnelle par exemple, nécessite une temporalité qui lui est propre, par un travail subjectif accompagné.

9. NÉCESSITÉ OBLIGE, DE L'UNICITÉ DU PROJET DE VIE ADULTE À LA PLURALITÉ DES PROJETS TRANSITIONNELS ?

Selon Hall (1984), chaque culture repose sur une conception implicite du temps qui structure l'activité et l'expérience. Dans un système monochrome, le temps est conçu comme un flux continu dans lequel on peut distinguer le passé, le présent et le futur. Le processus temporel traduit en valeurs numériques, « *Time is money* », impose aux individus son rythme. Cette vision linéaire du temps autorise un découpage en segments que l'on peut affecter à des activités précises. La conception monochrome va de pair avec une programmation rigoureuse de tâches effectuées successivement. Taylor a ainsi défini trois préceptes principaux : utiliser l'étude des temps et méthodes pour découvrir la seule manière possible d'accomplir un ouvrage, fournir au travailleur un moyen de stimulation pour qu'il accomplisse le travail selon la meilleure méthode et à bonne cadence, utiliser des experts spécialisés pour établir les circonstances variées qui entourent le travail de l'ouvrier (méthode, vitesse des cadences, priorités des tâches, etc.). Cette conception hyperrationaliste fragmente le temps dans un système unidimensionnel (*one best way*). Dans un système polychrone, le temps n'est pas une dimension linéaire autonome qui s'imposerait aux individus, indépendamment de l'environnement social. Les individus polychrones sont engagés dans plusieurs événements et plusieurs relations à la fois. On le voit, le rapport au temps est culturellement construit et détermine les systèmes d'organisation et de communication entre les individus. Le « management interculturel », selon Chevrier (2003), s'appuie précisément sur cette dimension fondamentale, d'un rapport culturel au temps, qui concerne notamment l'orientation vers le court ou le long terme d'une société. A cela s'ajoute une dimension individuelle : des caractéristiques psychologiques de la personnalité temporelle font que certains sujets sont tendanciellement plutôt « actifs » (orientés vers le présent), « rétroactifs » (orientés vers le passé), « proactifs » (orientés vers le futur).

Analysant les raisons du mécontentement des salariés le lundi de Pentecôte, « journée de la solidarité » auparavant fériée, devenue récemment journée de travail par solidarité avec les personnes, le sociologue Boulin (2005), montre que la résistance du corps social à l'injonction gouvernementale réside dans les mutations profondes qui se sont produites dans le champ de la durée du travail et des usages sociaux du temps : « Depuis maintenant plus de deux décennies, la flexibilité du temps de travail s'est amplifiée... mais également l'individualisation des modes de vie... dans nos sociétés post-industrielles, les espaces-temps du travail sont fortement clivés de ceux des autres activités familiales, domestiques, de loisir, sociales et personnelles. Alors même que le travail demeure une valeur cardinale dans nos sociétés, de nombreuses enquêtes européennes montrent que les salariés estiment que leurs usages du temps sont par trop contraints par les structures de leur temps de travail ». Si l'on vit dans une logique d'urgence permanente, comment penser les transitions socio-professionnelles et s'orienter en n'ayant pas le temps de faire la part des choses entre l'essentiel et l'accessoire.

CONCLUSION

Une vie plus longue⁶ dans une société qui, elle, s'accélère et où l'instant présent semble être le seul moment qui compte, voilà le nouveau « régime d'historicité » (Hartog, 2003) que nous avons à penser pour l'orientation à tout âge de la vie. Le temps est un analyseur remarquable pour développer une conception socio-anthropologique de l'orientation. Nous avons limité l'acception du terme orientation au champ des adultes (des jeunes adultes aux séniors), pour désigner l'orientation professionnelle continue. L'orientation conseil se conjugue avec la nécessité d'individualisation des parcours de formation, de validation des acquis professionnels et des expériences sociales par référence à l'évolution du projet de la personne, soumise à l'exigence de maintenir son employabilité. L'orientation professionnelle à visée éducative consiste donc à rendre les sujets plus conscients de leurs ressources, plus attentifs à leurs intérêts et plus autonomes dans leurs projets : choisir est en effet l'occasion de développer son identité, d'exprimer sa liberté à travers les contraintes et les opportunités d'un environnement à évolution rapide et à mutations accélérées. S'orienter dans un monde incertain où toutes les tentatives planificatrices ont échoué requiert une compétence réelle ; savoir choisir devient objet d'apprentissage et source de développement personnel. Choisir la voie éducative en orientation, c'est donc croire aux possibilités de changement individuel et collectif. Si l'on admet qu'il existe une « compétence à s'orienter », elle repose sur un ensemble de capacités qui relèvent du domaine cognitif. Il s'agit en particulier de la capacité à se construire une représentation identitaire, mais aussi à se doter d'un ensemble de représentations évolutives de l'environnement, et de mettre en relation ces deux champs de représentation. Un objectif pédagogique essentiel réside dans les processus d'apprentissage permettant l'acquisition de la capacité à se donner des buts, à se projeter dans l'avenir. L'économiste américain visionnaire, J. Rifkin (1995), nous avait prévenu avec son ouvrage iconoclaste, *The End of Work* : « Nous entrons dans une phase nouvelle du monde (...) La substitution massive des machines aux travailleurs s'apprête à contraindre tous les pays à repenser le rôle des êtres humains dans la société. L'urgence sociale absolue est sans doute, pour le siècle à venir, de redéfinir des perspectives de vie et les responsabilités de millions de personnes dans une société où l'emploi dans sa forme massive actuelle aura disparu ». Nous avons vu que dans notre société postindustrielle, nous vivons effectivement dans plusieurs temps, qualitatifs et quantitatifs, qui ne se laissent pas réduire à un seul et qui peuvent même rentrer en conflit.

La définition européenne de l'orientation professionnelle est envisagée comme : « un processus continu d'appui aux personnes tout au long de leur vie pour qu'elles élaborent et mettent en œuvre leur projet personnel et professionnel en clarifiant leurs aspirations et leurs compétences par l'information et le conseil sur les réalités du travail, l'évolution des métiers et professions, du marché de l'emploi, des réalités économiques et de l'offre de formation »⁷. Dans cette perspective, le recours à la reconnaissance des acquis et à la validation de l'expérience (loi française de modernisation sociale, janvier 2002) participe à la construction prospective d'une méta-compétence à s'orienter dans le temps du projet d'avenir, personnel, social et professionnel. L'orientation temporelle : utopie ou nouvelle prescription sociale ? La construction socio-

biographique de l'orientation-projet au sein d'une société apprenante revêt selon nous, une dimension de nature anthropologique qui justifie une conception ouverte et dynamique de l'orientation à tout âge de la vie.

Francis Danvers est professeur des universités, psychologue de l'éducation à l'UFR des sciences de l'éducation de l'université « Charles de Gaulle » de Lille III. Membre du laboratoire PROFEOR (Équipe de recherche sur les interactions Professions, Formation, Éducation, Orientation et Santé). Directeur du SCUAIO (Service Commun Universitaire d'Accueil d'Information et d'Orientation et du Master 2 Professionnel « Conseil en développement des compétences et valorisation des acquis ». Il développe des recherches sur une conception psycho-socio-anthropologique de l'orientation au cours de la vie.

Courriel : Fdanver@nordnet.fr

Université de Lille 3
UFR des sciences de l'éducation
Domaine du Pont de bois
BP 60.149-Villeneuve d'Ascq

NOTES

- ¹ L'index analytique des mots-clefs de la revue *L'orientation scolaire et professionnelle* (1972-2001) ne signale qu'un renvoi pour « temps de lecture », « temps de travail », « durée du travail ». L'ouvrage de synthèse de Guichard J. et Huteau M., 2001, *Psychologie de l'orientation*, Dunod, n'y fait guère allusion (pp. 325-328). Une communication fait exception : Boutinet J.P., 2001, « L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités », Actes du colloque international I.N.O.P.-C.N.A.M.-Paris (Caisse Nationale d'Assurance Maladie), *L'orientation scolaire et professionnelle*, juillet – vol 30 – H.S. (pp. 71-84).
- ² V^{ème} colloque sur le chaos temporel et le chaos spatio-temporel, 12-13 décembre 2005, INSA Rouen et université du Havre.
- ³ La flexibilité est devenue un des grands thèmes de ces dix dernières années. Travail recomposé et organisation flexible dessinent les contours d'un temps élastique dans son organisation ou dans sa forme, *Cahiers d'économie de l'innovation*, n°22, Éditions L'Harmattan, 2005.
- ⁴ Le programme européen EQUAL (2000-2008) : « Combattre les discriminations, réduire les inégalités, pour une meilleure cohésion sociale » comprend un axe intitulé : Articulation des temps de vie.
- ⁵ Les Français se considèrent comme « vieux » à l'âge de 74 ans et ils aimeraient prendre leur retraite à 55 ans, selon une estimation faite par AXA (Société d'assurance internationale ayant son siège social en France), 2005 (Le Monde du 12 mai 2005).
- ⁶ Quel changement, alors qu'au milieu du XIX^{ème} siècle un adulte mourait en laissant un enfant en moyenne âgé de 14 ans. L'espérance de vie gagne trois mois chaque année. Désormais les générations ne se succèdent plus, elles vivent ensemble, c'est-à-dire en même temps, mais plus sous le même toit.
- ⁷ Définition européenne de « l'orientation professionnelle » faite à la Conférence PETRA (Rome, novembre 1994).

We are experiencing change in temporalities. Yesterday, the past guaranteed the future and served as a model to be imitated. It was the time of history, when history governed life. Now, time has speeded up. It is no longer only the framework in which things occur; it has become a player. Things no longer happen in time, but are caused by time.

Beginning with the observation that a life plan is a temporally oriented phenomenon, we analyse dominant forms of temporality to examine the relevance of the standard of adulthood in post-modernity. With the increase in uncertainty and insecurity, is it still possible to choose one's future?

RÉFÉRENCES

- AUBERT, N. (2003). *Le culte de l'urgence – La société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- BANDURA, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck, trad. 2003.
- BECKER, H. (1963), *Outsiders, Etude de Sociologie de la déviance*, Paris : Métailié 1985 trad.
- BERTHIER, P. (1996). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Anthropos.
- BIDEAU, J., HOUDE, O. & PEDINIELLI, J.L. (2002). *L'homme en développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BLOCH, E. (1957). *Le principe espérance*, Paris : Gallimard 1982, trad.
- BOISSONNAT J., (1995). *Le Travail dans vingt ans*, Paris : Odile Jacob et La Documentation française.
- BOIVIN, M.D. & GOYER, L. (2004). De l'orientation à vie à l'orientation tout au long de la vie. Quels défis pour les pratiques en orientation. *La qualité de vie au travail dans les années 2000*. Paris Elsevier.
- BOULIN, J.Y. (2005). Pentecôte : les raisons de la grogne des salariés. *Le Monde* 15-16 mai.
- BOUTINET, J.P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Que sais-je ? N° 2966. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOUTINET, J-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*, Paris : Presses universitaires de France.
- BOUTINET, J.P. (2004). *Vers une société des agendas: une mutation de temporalités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRAUDEL, F. (1949) *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris : Armand Colin.
- BUISSON, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 1997.
- BURNAY, N. (2000). *Chômeurs en fin de parcours professionnel*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- CAMDESSUS, M. (2004). *Le sursaut. Vers une nouvelle croissance pour la France*, Paris : La Documentation française.
- C.E.E., (1998). *Thesaurus européen de l'éducation*, Thot/Cursus.

- CHEVRIER, S. (2003). Le management culturel. *Que sais-je ?* N° 2535. Paris : Presses Universitaires de France.
- CORBIN, A. (2000). *Historien du sensible*. Paris : La Découverte.
- DANVERS, F. (2004). La condition postmoderne du sujet de la société de connaissance, *Action culture Lille III, Observatoire de la citoyenneté européenne*. p. 49-68.
- DANVERS, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- DOLTO, F. (1988) *Lorsque l'enfant paraît*. Paris : Le Seuil.
- DROIT-VOLET, S. (2005). Le temps psychologique. *Psychologie française*, 50, p. 5-6.
- EHRENBERG, A. (1991). *Le culte de la performance*, Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG, J. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Le Seuil.
- FLEURY, F. (2003). Max Weber. *Que sais-je ?* N° 3612. Paris : Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*, Paris : A. Colin.
- GAUCHET, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le débat*. N° 132, nov-déc, p. 27-44.
- GLEICK, J. (1989) *La théorie du chaos, vers une nouvelle science*. Paris : Albin Michel.
- GOULD, S.J. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*. Harvard University Press 1977.
- GOULD, R.G. (1978). *Transformations, Growth and change in Adult Life*, New-York : Simon and Schuster.
- GUIDDENS, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- GUILLEBAUD, J.C. (2003). *Le goût de l'avenir*. Paris : Le Seuil
- HALL, E.T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Le Seuil.
- HARTOG, H. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris : Le Seuil.
- HAVIGHURST, R.J. (1972), *Developmental Tasks and Education*, New York : McKay.
- HAWKING, S. (1988), *Une brève histoire du temps*. Paris : Flammarion, trad. 1994.
- HEIDEGGER, M. (1927). *Être et temps*. 1986. Paris : Gallimard.
- HOUDE, R. (1991). *Les temps de la vie*. Québec. Canada : Gaëtan Morin.
- HUBERAC, J-P. (1995). *L'homme gaspillé*, Paris : L'Harmattan.
- HUSTI, A. (1986). *Le temps mobile*. Paris : I.N.R.P.
- JONAS, H. (1979). *Le principe responsabilité*, Paris : Le Cerf, 1990, trad.
- De JOUVENEL, B. (1964). *L'art de la conjecture*, Paris : Éditions du Rocher.
- JULLIEN, F. (2005). *Conférence sur l'efficacité*. Paris : Presses Universitaires de France.

- JUNG, C.G. (1953). *La guérison psychologique*, Paris : Buchet-Chastel, trad.
- KAHN, A. (2000), *Et l'Homme dans tout ça ? – Plaidoyer pour un humanisme moderne*. Paris : Editions Nil.
- KHOLI, M. (1986). « The world we forget : an historical review of the life course », in *Later Life: the social psychology of aging*, Sage Publications, pp. 567-592.
- KIMMEL, D.C. (1974), *Adulthood and Aging: An Interdisciplinary Development View*, Toronto, Wiley.
- LAIDI, Z. (1999). *La tyrannie de l'urgence*. Québec : Fides.
- LAPASSADE, G. (1963). *L'entrée dans la vie*. Presses Universitaires de France.
- LEACH, E. (1980) *L'unité de l'homme*, Paris : Gallimard, trad.
- LEVINE, J. & DEVELAY, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F.
- LEVINSON, D. (1978). *The Seasons of a Man's Life*, New York : Ballantine Books.
- LEGUY, P. (2004). Repenser les transitions socio-professionnelles. *Groupe de recherche pour l'éducation et la perspective*, n° 183, p. 138-146.
- LIPOVETSKY, G (1983). *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris : Gallimard.
- LIPOVETSKY, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris : Grasset.
- MEDA, D. (2001). *Le temps des femmes: pour un nouveau partage des rôles*. Paris : Flammarion.
- MILLET-BARTOLI, F. (2002). *La crise du milieu de vie – Une deuxième chance*. Paris : Odile Jacob.
- NICOLE-DRANCOURT, C. & ROULLEAU-BERGER, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- NUTTIN, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Presses de l'Université de Louvain.
- PIETTRE, B. Dir. (2001). *Le temps et ses représentations*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos.
- POINCARÉ, H. (1908). *Science et méthode*. Paris : Kimé 1999.
- RIFKIN, J. (1995). *La fin du travail*. Paris : La Découverte, 1996, trad..
- RIVERIN-SIMARD, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal : Editions Saint-Martin.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1996). *Travail et personnalité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université de Laval.
- ROULLEAU-BERGER, L. (1995). Villes en friches : précarités, socialisations, compétences, *Futur Antérieur*, vol. 29, no. 3. <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?artice780>
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien, Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.

- SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octarès.
- Commissariat général du plan. (2003). *Les mobilités professionnelles: de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*. Paris : La Documentation française.
- THOM, R. (1980). *Paraboles et catastrophes*. Paris : Flammarion.
- TINLAND, F. (1997), *L'homme aléatoire*. Paris : Presses universitaires de France.
- VALEYNE, A., LORENZ, E. (2005). *Les nouvelles formes d'organisation du travail en Europe*, Centre d'Etudes de l'emploi, CEE.
- VERNIERES, F. (1997). *L'insertion professionnelle*. Paris : Economica.
- WEBER, M. (1905). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon 1971, trad.
- VIORST, J. (1986). *Les renoncements nécessaires, Tout ce qu'il faut abandonner pour devenir adulte*. Paris : R . Laffont, trad.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Temps et modernité. Le temps comme enjeu du monde moderne*. Paris : L'Harmattan.