

Usage de ressources symboliques à l'adolescence¹

Tania ZITTOUN

Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel

Abstract: This paper proposes a sociocultural approach to adolescents' uses of films, music and texts as developmental resources. After a short characterization of the challenges of youth, the paper considers adolescence as a period rich in ruptures and transitions as young people move through a diversity of spheres of experiences, requiring processes of identity change, learning and sense making. The paper then examines the resources adolescents might find to facilitate the changes thus required. The paper presents some data from a large research project on secondary school adolescents. It shows the diversity of their cultural experiences, often demanding in term of time and yet remote from school contents. It also shows how young people use some of the cultural elements found in their leisure as symbolic resources, and suggests that texts met at school might become symbolic resources, too. Such uses of texts are likely to support learning and further identity processes and sense making. The importance of adult recognition of these diverse experiences is finally suggested.

Cet article examine les activités culturelles de jeunes adolescents. En particulier, il donne à voir *ce que font* des adolescents et adolescentes des films qu'ils voient, des chansons qu'ils écoutent ou des textes qu'ils lisent. Ces expériences culturelles ne sont pas que des actes de consommation; au contraire, et c'est ce que cet article vise à montrer, elles participent souvent au développement identitaire de ces jeunes, à leur apprentissage, ou à leur capacité de donner sens à leur propre trajectoire.

J'adopterai ici une perspective inspirée de la psychologie socioculturelle pour examiner le développement adolescent (Bruner, 1997; Valsiner, 2007; Wertsch, 1991). Cette approche met à la fois l'accent sur les contraintes sociales et culturelles qui s'exercent sur les trajectoires individuelles, et sur les processus par lesquels les personnes peuvent néanmoins conférer sens à leur existence. En me basant sur les connaissances existantes, je commencerai par mettre en évidence deux enjeux du développement adolescent. Je proposerai ensuite une approche qui permet de penser la diversité des expériences de transitions que vivent les jeunes, au travers de différentes sphères d'expérience. Je présenterai ensuite des résultats d'une enquête auprès d'adolescents tout venant. D'une part, je donnerai à voir la pluralité et la richesse des expériences dans lesquelles des

¹ Je remercie Michèle Grossen pour sa précieuse relecture d'une première version de ce document et deux lecteurs anonymes pour leurs suggestions constructives.

adolescents s'engagent parallèlement à l'école. D'autre part, je montrerai comment des adolescents peuvent utiliser des productions artistiques, tirées de leurs loisirs ou des corpus scolaires (i.e., chansons, films, textes littéraires) comme *ressources symboliques* qui soutiennent leur développement. Je mettrai finalement en évidence le rôle que des adultes peuvent alors jouer pour faciliter ces processus.

1. Difficultés et défis de l'adolescence aujourd'hui

La notion d'*adolescence* désigne consensuellement la période qui suit la puberté – la maturation physiologique et cognitive de la fin de l'enfance – et qui précède l'entrée dans l'âge adulte et l'accès à de nouveaux droits et responsabilités sociales (Coleman & Hendry, 1999; Coslin, 2006).

1.1 *L'adolescence n'est pas une transition*

Si l'adolescence a, parfois été décrite comme socialement balisée et signifiant clairement l'accès à l'âge adulte dans les sociétés dites traditionnelles (van Gennep, 1981; Glaser & Strauss, 2009), elle se déroule de manière beaucoup moins linéaire dans nos sociétés contemporaines, plurielles et fortement médiatisées. Deux observations peuvent être faites. Premièrement, il n'y a aujourd'hui pas de consensus univoque sur ce qui marque l'entrée et la fin de l'adolescence. Si l'on pensait que l'entrée dans l'adolescence était liée à la puberté, beaucoup décrivent des enfants plus jeunes qui manifestent des comportements suggérant l'adolescence. Il est aussi très difficile de dire ce qui marque la fin de l'adolescence, du point de vue des observateurs comme des jeunes. Jusque dans les années 90, les sociologues considéraient que l'entrée dans l'âge adulte se marquait par trois aspects: la fin de l'école et l'entrée dans le monde du travail; la fin de la dépendance économique aux parents, remplacée par une autonomie financière; et le départ du foyer familial et la création d'une famille. Depuis la crise économique des années 90, la fin de l'école ne signifie plus automatiquement que l'on peut travailler; on peut aussi habiter avec un ou une partenaire chez ses parents, ou vivre seul et retourner plus tard chez eux. Ce gommage des critères objectifs d'entrée dans l'âge adulte a été appelé *décloisonnement des seuils* (Galland, 1995), c'est-à-dire que ces transformations se font indépendamment les unes des autres et qu'elles semblent souvent réversibles. Lorsqu'ils sont questionnés, les adolescents ou les jeunes adultes décrivent aussi qu'ils se sentent "adultes" dans certains domaines de leur vie, par exemple s'ils entrent tôt dans le monde du travail, et "jeunes" dans d'autres, par exemple dans les loisirs; d'autres au contraire peuvent fonder tôt une famille tout en poursuivant des études. Cette diversité des temporalités dans différentes sphères d'expérience est notamment capturée par l'expression *adultes émergents* proposée par

Arnett (2006). En parallèle, on a vu les adultes chercher de plus en plus à adopter des modes de vie "jeune" au point qu'il est devenu difficile de savoir ce qu'était un adulte. Ainsi, dans l'ensemble, le début comme la fin de l'adolescence semblent flous, et il est difficile de parler de l'adolescence comme *une* transition; j'ai proposé de la considérer comme une période riche en *transitions* (Zittoun, 2006).

1.2 *Pas d'adolescence modèle*

Deuxièmement, il n'y a aujourd'hui pas de consensus sur la signification sociale de l'adolescence (Gonseth, Laville & Mayor, 2008). L'environnement médiatique est chargé de représentations contradictoires de jeunes personnes, dans les séries, les magazines, la mode et la musique. Dans les nouvelles séries télévisées ou films à succès visant un public jeune, les adolescents sont présentés comme des consommateurs heureux, ou comme des personnes inquiètes dont les pulsions les mènent à avoir des comportements de vampires ou de soldats, comme des personnes qui découvrent les relations avec l'autre sexe de manière prudente, ou extrêmement agressive, qui ont des carrières à succès ou aucun avenir, qui peuvent communiquer ou feraient mieux d'agir avec violence. Les discours des spécialistes oscillent également entre un discours alarmiste, qui souligne la crise et le malaise, l'influence des médias et les dangers des jeux violents, et une vision presque romantique d'une adolescence réflexive, utopiste et critique des adultes (Anatrella, 1988; Black, 2008; Durkin & Barber, 2002; Fize, 2006; Ward, 2005). Enfin, comme coexistent les groupes d'origines ethniques et religieuses diverses, des modèles variés de ce que devrait être une vie adulte coexistent et infléchissent les trajectoires des adolescents (Duemmler, Dahinden & Moret, 2010). Ainsi, il n'existe pas de discours univoque sur ce que c'est que d'être adolescent et sur la manière de gérer les questions et les inquiétudes que peut ressentir une jeune personne. En conséquence, il revient aux adolescents eux-mêmes de définir le sens de ce qui leur arrive – ce qui peut être rendre ardu dans un environnement aussi polyphonique et saturé de discours.

1.3 *Deux enjeux psychologiques de l'adolescence*

Sur cet arrière-fond, je mettrai en évidence deux enjeux psychologiques de l'adolescence – ce ne sont évidemment pas les seuls! (Coslin, 2006, 2007). Premièrement, les jeunes personnes qui se transforment et sont perçues comme différentes par les autres ont besoin de maintenir l'impression d'être la même personne – dans le temps, dans différentes sphères d'expérience – ce que Erik Erikson (1993) appelait un sens de continuité temporelle (*continuity*) et d'unité personnelle (*sameness*). Un certain sens de continuité doit pouvoir être maintenu entre qui l'on était et qui l'on est

en train de devenir, qui l'on est à l'école ou à la maison. Les travaux actuels sur l'identité suggèrent que l'unité ne se donne pas comme une identité homogène, mais plutôt dans une forme de dialogue interne entre différentes expériences de soi dans différents contextes, réels et imaginaires (Gillespie, Cornish, Aveling, & Zittoun, 2008; Hermans, 2001; Sugiman, Gergen, Wagner & Yamada, 2008). Ces processus dialogiques internes créent des liens, raccommodent, distinguent, et sont fondamentaux pour le développement (Zittoun & Grossen, sous presse). Deuxièmement, la personne adolescente doit progressivement développer un *système d'orientation* personnel – une boussole interne qui permette de comprendre et d'évaluer les situations, de déterminer des goûts et des envies, de décider lesquelles sont bonnes à prendre ou non, de fixer des règles de conduites et des valeurs (Zittoun, 2006, 2007).

Dans cette perspective, les explorations de l'adolescence prennent une grande importance. Dès lors que la société offre tant de modes de vies alternatives, il paraît alors important que les jeunes questionnent ce qu'ils connaissent, cherchent ce qui est bon pour eux, essayent d'identifier les loisirs, les modes de relation et les valeurs qui leur conviennent, se trompent et recommencent. Erikson (1993) a nommé *moratoire psychosocial* cette période de la vie socialement acceptée comme étant dévolue à de telles explorations, durant laquelle les jeunes ont "droit à l'erreur". Ces explorations prennent deux formes majeures. D'une part, elles peuvent se faire dès lors que le jeune explore diverses sphères d'expériences (comme par exemple différents cercles sociaux, activités de loisirs). D'autre part, la jeune personne peut s'engager dans des activités imaginaires – des activités où il est possible, comme le font les enfants en jouant, d'imaginer des rôles ou des actions possibles, de faire *comme si* l'on ressentait certaines choses, ou d'imaginer des futurs possibles.

2. Ruptures, transitions et ressources

Dans cette section, je propose de décrire la pluralité des expériences et des changements que vivent des adolescents, et qui sont comme autant d'aspects qui devront être articulés au travers d'un sentiment de continuité et d'être une personne, et organisées dans son système d'orientation.

2.1 *Sphères d'expérience, ruptures et transitions*

Durant l'adolescence, la personne s'engage dans une pluralité de sphères d'expériences – de situations sociales qu'elle perçoit comme subjectivement distinctes. Dans une même journée, ou une même semaine, elle passe de l'école à son club de sport, de moments passés avec une bande de copains à ceux en compagnie de sa famille ou une meilleure amie,

ou encore seule à surfer sur internet ou à écouter de la musique. Ces sphères peuvent se multiplier, certaines peuvent être désinvesties; elles évoluent parfois en même temps, parfois à des rythmes différents.

La notion de *rupture* désigne l'expérience, par une personne, de la confrontation à une situation nouvelle qui demande de nouvelles manières de faire ou de penser, ou qu'elle a lorsque des modes de fonctionnement ou des routines – ce qui va de soi – ne fonctionnent plus. Les personnes peuvent faire l'expérience de ruptures lorsqu'elles passent d'une sphère à l'autre au quotidien, lorsque des sphères nouvelles s'imposent, comme l'entrée dans une nouvelle formation, ou lorsque d'autres disparaissent, comme après le décès d'un grand-parent. Dans chacune de ces situations, la personne doit s'accommoder de ces changements. Ainsi, les expériences de ruptures initient des processus de *transition* – des remaniements qui permettent à la personne de trouver un nouvel "allant de soi" (Perret-Clermont & Zittoun, 2002; Zittoun, 2012).

Les périodes de transition engagent trois types de changement. Premièrement, elles entraînent des processus de *changement identitaire*. En effet, les jeunes personnes se retrouvent dans de nouveaux lieux, avec des rôles nouveaux: en entrant à l'école secondaire, en rejoignant un groupe de pairs, le jeune doit quitter la position de "grand" ou de confort qu'il pouvait avoir auparavant. C'est souvent avant tout le regard ou la reconnaissance des autres qui lui assignent une nouvelle place (de "nouveau", de "sympa", etc.). Cette position est aussi en partie internalisée et, combinée à l'expérience directe que la personne a dans un lieu donné, participe de son identité, ou du sentiment qu'elle a d'être elle-même. Deuxièmement, dans toute situation perçue comme nouvelle, la personne doit définir de nouvelles manières d'agir et de comprendre; chaque sphère d'expérience demande donc des processus d'apprentissage, d'*acquisition de connaissances et de compétences*. Typiquement, un jeune apprenti entrant dans le monde du travail devra non seulement apprendre à gérer les tâches liées à son métier, mais aussi comprendre les modalités relationnelles qui sont requises ainsi que les règles implicites du métier. Troisièmement, ces transformations appellent des *processus de construction de sens*, qui permettent à la personne de comprendre ce qui lui arrive. Ces processus demandent que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue et la relier avec d'autres expériences. Ils sont la condition de l'intégration des expériences émotionnelles, parfois fortes, vécues lors des transitions. Ils permettent à la personne d'évaluer si ces expériences sont bonnes pour soi, ou non. Ils lui permettent enfin de mettre en lien ce qui lui arrive avec qui elle pensait être, ou avec les projets qu'elle a. Ce travail d'élaboration est souvent facilité par la mise en mots ou la mise en récit – c'est-à-dire en racontant à d'autres ce qui nous arrive (Bruner, 1993). Il peut aussi prendre d'autres formes – via d'autres modes

de représentation, comme la musique, les arts, la danse (Tisseron, 2002) – ou, comme je le montrerai, via la médiation d'expériences culturelles. En tous les cas, il participe à la construction d'un sentiment de continuité de soi – il est un des enjeux importants de l'adolescence.

2.2 *Ressources dans les transitions de l'adolescence*

Pour faciliter ces remaniements demandés par les transitions, les personnes font le plus souvent usage de *ressources* de différents types - d'éléments trouvés dans l'environnement ou tirés de leur expérience - qui facilitent l'un ou l'autre des processus impliqués (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson & Psaltis, 2003).

D'abord, les adolescents trouvent souvent dans leur entourage des *personnes* qui deviennent des ressources. On connaît l'importance des amis et des groupes de pairs à l'adolescence. Ces pairs et amis peuvent soutenir des processus identitaires (sentiment d'appartenance à un groupe), mais aussi participer, par le partage d'expérience ou des jeux communs, à la construction de sens de l'expérience. Parfois, ces personnes sont aussi des "spécialistes des transitions", comme la plupart des professionnels des relations d'aide (conseillers en orientation, médiateurs culturels, orthophonistes) qui ont développé une expertise dans l'accompagnement des individus qui vivent des transitions. Ensuite, de nombreux *dispositifs institutionnels* se présentent aux personnes vivant des transitions d'une sphère d'expérience à l'autre. Les programmes de formation professionnelle peuvent ainsi être vus comme des dispositifs d'accompagnement mettant l'accent sur le développement des compétences professionnelles et de l'identité des apprenants. Les adolescents peuvent également mobiliser des *ressources personnelles*, liées à l'expérience qu'ils ont de transitions antérieures; ils peuvent ainsi avoir appris à réfléchir au passage d'une sphère à l'autre, comprendre ce qui leur arrive, et savoir rechercher les ressources qui leur sont nécessaires. Enfin, et c'est sur cela que je voudrais me concentrer, les jeunes personnes font usage de *ressources symboliques* dans la gestion des transitions (Zittoun, 2006).

2.3 *Usages de ressources symboliques*

Les œuvres de fiction, comme des productions cinématographiques, littéraires ou musicales, offrent des espaces imaginaires qui constituent souvent l'occasion de vivre certaines expériences émotionnelles qui n'ont pas leur place dans la réalité. Les œuvres de fiction donnent accès à ce que Winnicott (2002) appelait une *aire transitionnelle*. Cette expression désigne une zone d'expérience dans laquelle la personne mobilise des expériences internes, des sentiments, des peurs, des souvenirs, tout en les plaçant

dans des images ou des supports venus de la réalité sociale et partagée. Cette zone protégée permet des expériences *comme si*, qui n'ont pas d'incidence directe sur la réalité. Ainsi, on peut, lorsque l'on est tendu, tuer les méchants dans un jeu vidéo et être très doux hors du jeu; on peut trembler avec une héroïne de film et vivre avec elle certaines de ses aventures amoureuses dans le film, sans pour autant tromper une relation réelle. Dans cette aire transitionnelle, les personnes peuvent vivre certaines expériences interdites dans la réalité, adopter de nouveaux points de vue, changer certains états émotionnels ou imaginer des alternatives; ce faisant, elles modifient tout de même, même si c'est indirectement, leur rapport au monde. La fiction offre ainsi de nombreux éléments culturels que des personnes peuvent utiliser comme ressources symboliques en périodes de transition. La notion de *ressource symbolique* désigne ainsi un élément culturel - livre, film, peinture, chanson - que la personne met en lien avec une expérience qui n'est pas liée à cet élément, mais appartient à sa vie ou à son expérience du monde. Les usages de ressources symboliques peuvent alors participer aux processus de transition que nous avons définis – les constructions de sens, les transformations identitaires ou les apprentissages (Zittoun, 2006).

Un résumé rapide d'une étude de cas effectuée en Angleterre peut illustrer ces phénomènes (Zittoun, 2007, 2008). Une jeune fille, Julia, qui a récemment vécu un deuil dans sa famille, écoute de la musique d'un groupe de rock – les *Manic Street Preachers* - en ayant le sentiment que la musique correspond à son état émotionnel et la console. Elle se met alors à écouter les paroles de ces chansons, dont elle dit qu'elles "disaient ce qu'elle pensait sans pouvoir le dire". Se sentant "reconnue" par les auteurs de ces chansons, Julia se met alors à se documenter sur ceux-ci, entrant dans de nouveaux réseaux de fans et lisant les textes auxquels ces auteurs se réfèrent – Sartre, Camus, ainsi que des documents historiques. Ces lectures l'amènent alors à considérer différemment le monde qui l'entoure et à se rendre compte du fait que, comme ces textes le disaient, le monde est rempli d'injustices et d'inégalités. Cette prise de conscience l'amène alors à changer ses projets professionnels, voulant désormais promouvoir l'accès à l'éducation de jeunes issus de régions défavorisées. Dans cet exemple, la musique puis les romans permettent à Julia de prendre conscience de son état émotionnel par un effet de miroir, de le nommer, de prendre distance, de s'intéresser à des événements spécifiques qui les causent, de développer un regard beaucoup plus général sur le monde dans lequel elle vit. Autrement dit, elle a fait usage de chansons comme ressources symboliques pour donner sens à son expérience de deuil, de romans et de textes comme ressources symboliques pour acquérir des connaissances, et fait usage de son inscription dans ses réseaux de fans pour transformer son identité.

3. L'usage de ressources symboliques dans et hors de l'école

Nous avons vu que l'adolescence pose deux défis majeurs aux jeunes personnes: il s'agit d'une part de mettre en dialogue une diversité d'expériences, et, d'autre part, d'entamer des processus de construction de sens participant à la progressive mise en place d'un système d'orientation. Nous avons vu également que les jeunes personnes ne sont pas complètement démunies: elles trouvent souvent des ressources pour faciliter les processus de transitions requis par l'adolescence. Dans ce qui suit, je vais maintenant faire appel à des données tirées d'une recherche récente sur les activités culturelles des adolescents en Suisse romande. Ceci va me permettre de décrire la diversité des sphères d'expérience dans lesquelles ces adolescents sont engagés, d'illustrer la manière dont ils font usage de certains éléments comme ressources symboliques, et d'examiner à quelles conditions ces usages leur permettent de relier différentes sphères d'expérience – de créer une continuité au-delà de la diversité des expériences.

Dans le cadre d'un projet sur la socialisation et le développement des adolescents du secondaire II, nous² avons effectué une large collecte de données dans un canton de Suisse romande. Nous avons approché 230 adolescents âgés de 16 à 20 ans dans trois écoles secondaires II (quinze classes dans deux lycées et une école professionnelle). Parmi eux, 204 (dont 114 hommes et 90 femmes) ont rempli un questionnaire sur leurs activités culturelles. En outre nous avons observé ce qui se passait en classe et interviewé 16 enseignants, 20 élèves et 6 petits groupes de jeunes.

3.1 *Les activités culturelles des élèves*

Cette recherche nous a d'abord permis de décrire les activités culturelles des élèves. Le questionnaire soumis aux élèves leur demandait d'évaluer, sur une échelle de 1 à 4, l'importance accordée à vingt-quatre activités culturelles (Grossen, Baucal & Zittoun, 2010). Celles-ci ont été choisies selon qu'elles demandaient une expérience imaginaire (par ex. lire des romans) ou non; qu'elles faisaient appel à l'écrit (en ce sens, jouer des jeux en ligne diffère de tenir à jour son blog) ou pas; et qu'elles correspondaient à la culture valorisée par l'école (lire des poèmes est valorisé, écouter de la musique ne l'est pas). Nous avons ensuite cherché à regrouper les élèves

² *Usage de textes philosophiques et littéraires comme ressources symboliques. Socialisation et développement de jeunes personnes à l'école secondaire*, recherche financée par le Fonds national de la recherche scientifique suisse, subside n° 100013-116040/1-2, sous la direction de Tania Zittoun et Michèle Grossen, avec la collaboration d'Olivia Lempen, Christophe Matthey, Sheila Padiglia et Jenny Ros.

dont les types de réponse seraient semblables au moyen d'une analyse factorielle, et trois groupes ont émergé:

- 1) Un premier groupe regroupe les élèves qui répondent négativement à toutes les questions. Ils semblent donc être "désintéressés" aux activités culturelles et représentent 40% des jeunes (on peut se demander s'ils n'ont aucune activité culturelle, ou s'ils ont répondu ainsi à cause de problèmes posés par le questionnaire);
- 2) Un deuxième groupe regroupe 35% des adolescents, qui semblent avoir adopté une "culture jeune" spécifique: ils sont fortement intéressés à "jouer à des jeux vidéos", "lire des mangas", "lire des bandes dessinées", "surfer sur le net", et très peu intéressés à "faire des activités créatives", "écrire un journal" ou "lire des romans". Leurs activités sont donc fictionnelles mais non valorisées par l'école;
- 3) Un troisième groupe, correspondant à 25% des jeunes, semble se caractériser par le fait que ceux-ci sont intéressés par une "culture scolaire". En effet, ces élèves disent préférer plus que les autres des activités comme lire et écrire des poèmes et des romans, "faire des activités créatrices", "aller au théâtre", "participer à des associations", "travailler pour l'école" et "aller sur Internet pour être informé". Autrement dit, leurs évaluations paraissent très proches de celles qui sont valorisées par des enseignants ou des adultes ayant une formation de type académique.

Nous avons voulu vérifier combien les élèves sont conscients de la conformité de leurs préférences aux attentes scolaires. Une question demandait ainsi aux jeunes d'évaluer de quelle manière l'école valorisait ces différentes activités; nous avons corrélé les résultats avec celle des activités jugées les plus importantes. Dans l'ensemble, il semble que les jeunes sont assez conscients des activités que l'école valorise et qu'elles rejoignent nos propres représentations de chercheurs. Toutefois les intérêts des jeunes ne sont pas dépendants de cette évaluation: les élèves de la "culture jeune" s'imaginent que leurs activités ne sont pas du tout valorisées par l'école, alors que les jeunes qui ont les activités correspondant à la culture scolaire savent qu'elles sont valorisées. Nous pouvons donc nous demander quelles retombées ces différences ont en termes d'image de soi, ou de sentiment d'être plus ou moins à sa place à l'école. Nous pouvons aussi questionner ce que ces classifications cachent car d'un point de vue développemental, s'il est possible de faire l'hypothèse qu' "écrire des poèmes" est proche de ce que demande l'école, "écrire des emails" est également une activité d'écriture qui est l'occasion à la fois d'utiliser la langue écrite et d'élaborer des expériences en les partageant avec d'autres, donc une possibilité de construction de sens et de développement.

Nous avons également demandé aux jeunes d'évaluer la fréquence avec laquelle ils s'engageaient dans ces activités, via le questionnaire mais aussi des entretiens. Il est intéressant de noter que certains élèves s'engagent chaque semaine entre une et quinze heures dans ces activités – comme Monica, qui écrit et lit des romans fantastiques, Mara qui peint et est engagée dans des activités artistiques (cours d'art, etc.), Gaëtane qui voit des films asiatiques et s'intéresse à la culture asiatique et sa littérature. D'autres élèves disent passer entre quinze et vingt heures à se consacrer à leurs loisirs: Ismaël joue de la batterie et de la trompette, Clément se consacre aux sports de combats et à la musculation, Enzo se documente sur la finance et s'occupe de la bourse en ligne, Miguel joue de la batterie, compose de la musique et prend part à trois groupes de musique, et Sylvain joue du piano, enseigne la musique et la mixe. On voit donc la place de ces activités culturelles dans la vie des élèves !

Les entretiens mettent des différences de genre en évidence: si tous semblent écouter de la musique, les filles sont bien plus nombreuses à s'investir dans des activités solitaires ou introspectives — l'écriture, la peinture, la culture asiatique — alors que les garçons ont des activités bien plus physiques et d'emblée sociales: la batterie dans des groupes, la fanfare, être DJ. Cela semble recouper des résultats comparables dans d'autres pays industrialisés – ainsi les adolescents irlandais donnent-ils plus d'importance aux sports que les adolescentes (MacPhail, Collier & O'Sullivan, 2009), et les jeunes femmes en Suède lisent davantage que les jeunes hommes (Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 2006). Par ailleurs, il est frappant que les jeunes de formations professionnelles participent à une sphère d'activité non scolaire de manière très importante. Cela pose la question du rôle qu'a pour eux leur formation professionnelle: leur vie et leur identité sont-elles avant tout dans ces loisirs, la formation n'ayant qu'un rôle de "mal nécessaire"? Ou au contraire ont-ils investi des sphères non scolaires en raison d'un désinvestissement de la sphère scolaire?

3.2 Usages de ressources dans la sphère quotidienne

Si, d'un point de vue descriptif, il apparaît que ces adolescents ont des activités culturelles parfois très investies hors de l'école, il est alors intéressant d'examiner les fonctions développementales que prennent celle-ci. De fait, les jeunes interrogés font usage des éléments culturels qu'ils y trouvent comme ressources symboliques, comme l'illustrent les exemples suivants:

(Monica 61, Lycée B, philosophie)³

I Et, est-ce que vous avez l'impression que, comme vous êtes dans une certaine humeur, si vous êtes particulièrement triste ou contente, ça vous fait penser à un personnage d'un livre ou une chanson, est-ce que vous avez par exemple, tendance à écouter certaines musiques pour vous aider à passer le cap?

M Alors, c'est vrai que les musiques, si je suis très enjouée, j'écoute des musiques entraînantes, puis quand je suis triste, j'écoute plutôt des chansons calmes (...) douces, pour me remonter un petit peu le moral.

I Puis dans la littérature, ça vous arrive aussi?

M Oui, je lis, je lis énormément quand je suis déprimée, ça me fait passer le temps (...) puis ça m'empêche de penser à des choses qui me rendent plus triste.

Dans cet extrait, les lectures et la musique sont utilisées comme ressources symboliques en relation à soi-même: ce sont typiquement des médiations sémiotiques externes qui sont utilisées pour modifier un état psychique interne, ou encore, comme des régulateurs d'humeur – en cela il participe de processus de construction de sens. Un peu différemment, David fait usage d'une ressource qui le lie à son père:

(David 71, Ecole C, ECG)

D Ben:: ces derniers temps il y en a une chanson [d'un groupe de rock], ce morceau ben mon père il l'écoutait toujours dans ma jeunesse, et puis ça c'est un morceau qui me:: chaque fois que je l'entends je le trouve magnifique (...)

I Et puis ce morceau que ton père écoutait c'est lui qui te l'a fait écouter?

D Ben je l'ai écouté un peu à mes dépens parce que il l'écoutait quand on était en voiture quand on était à la maison donc il m'est resté.

I D'accord et puis c'est quoi que tu aimes dans ce morceau?

D Pfff je sais pas ça doit surtout être par habitude que je l'ai écouté, ben pendant un long moment il m'avait pas dit le titre, j'avais pas écouté et puis ben en grandissant je voyais moins mon père j'étais moins à la maison et puis il écoute plus trop cette musique, mais il y a quoi je pense six mois, je l'ai entendu une fois et puis j'ai réussi à choper le titre et puis je l'écoute depuis bientôt 6 mois cette musique (...)

I Est-ce que ça a à voir, quelque chose peut-être qui te rappelle un peu les moments avec ton père?

³ Conventions de transcription: (...): séquence supprimée; ... propos qui s'interrompt;;; voyelle prolongée.

D Ouais surtout que le moment entre le moment où je l'écoutais et je l'écoutais plus il s'est passé pas mal de choses dans ma vie, mes parents se sont séparés, je les vois presque plus maintenant.

Dans cette séquence, la musique écoutée permet de se relier à une relation passée, un état d'avant la rupture ou le divorce des parents; en ce sens, elle semble renforcer un sentiment de continuité personnelle.

Enfin, ici, un jeune homme évoque l'usage d'une ressource symbolique partagée avec sa mère et qui lui permet de mieux élaborer psychiquement la mort de sa grand-mère:

(Ismaël 147, Ecole C, ECG)

I Il y a des chansons qui t'ont marquées, qui t'ont rappelé quelque chose?

Is Oui, dernièrement, ma mère a téléchargé une chanson et puis c'est Manau, ça s'appelle *Le dernier combat*, puis ça raconte une personne qui perd un être cher, et, vu que j'ai ma grand-mère qui est morte, je l'écoute chaque soir avant de m'endormir.

I Et puis, cette chanson elle te plonge dans la tristesse ou

Is Non ben, ça me dit que ce qu'il chante ça m'arrive à moi aussi et il dit qu'il faut continuer son chemin, donc.

L'usage de la chanson permet ainsi de donner sens au deuil, tout en envisageant un futur possible, en ouvrant un avenir pour soi.

Les usages de ressources symboliques dans les sphères non scolaires de ces extraits varient ainsi le long des trois dimensions identifiées dans des analyses effectuées sur d'autres populations de jeunes gens (Zittoun, 2006):

- 1) *leur intention d'usage*, qui peut être orientée vers soi-même (comme lorsque ce sont les émotions de la personne elle-même qui sont changées), vers autrui (comme lorsqu'une chanson permet de se rapprocher de son père), ou vers le monde (comme lorsque Julia prend conscience d'injustices sociales grâce à des chansons);
- 2) *leur orientation temporelle* (certains usages permettent de maintenir un lien au passé, d'autres d'explorer l'avenir);
- 3) *leur niveau de distanciation* (certains usages permettent simplement de refléter ou nommer des émotions, d'autres permettent de définir des catégories pour voir ou comprendre des situations, ou même de prendre distance au point de définir des valeurs générales, Valsiner, 2007).

De tels usages permettent de soutenir des processus de construction de sens, en mettant de l'ordre dans les expériences de la personne, en lui permettant de prendre distance avec elles, et en facilitant le partage de ces

expériences avec autrui. Ainsi, même si elles ne sont pas toujours linguistiques, elles offrent des moyens de communication que les adolescents trouvent pour maintenir et alimenter un dialogue interne, mais aussi et toujours, un dialogue avec leur environnement.

3.3 *Usages de ressources symboliques dans la sphère scolaire*

Etant donné que les adolescents passent une part importante de leur temps à l'école, nous avons examiné si les jeunes faisaient également usage des textes philosophiques et littéraires étudiés en classe comme ressources symboliques. Il est clair que les objectifs des écoles ne sont pas directement de développer un rapport personnel au texte. En effet, le cadre scolaire insiste sur une modalité spécifique de transmission de connaissance: les élèves doivent apprendre à identifier des genres, des styles, etc., la langue des formes littéraires s'inscrivant dans une histoire de la littérature (Dufays, 2010; Rochex, 1998). Dans certains cas, les objectifs sont avant tout d'assurer que les élèves passent les examens, ou aient des bons résultats scolaires. Néanmoins, les adolescents font tout de même parfois usage de ces textes comme ressources symboliques, comme dans les exemples suivants:

(Evan 209, Lycée B, littérature)

I Dans tes lectures ou les films, est-ce qu'il t'est arrivé de te dire, tiens ce personnage ressemble à mon histoire personnelle?

E Je dirais qu'il y a des personnages qui me ressemblent plus que d'autres, moi je dis souvent ce que je pense, donc quand je lis un livre où le personnage est aussi comme ça, je me dis tiens, je pense à peu près comme lui, sans pour autant...

I Tu penses à un personnage en particulier?

E Par exemple, c'est le, au personnage de *l'Etranger* de Camus, il dit honnêtement ce qu'il pense, puis, en lisant ça je me suis dit je le fais aussi, peut-être pas autant dans les extrêmes mais oui, ça c'est un personnage qui m'a pas marqué mais ça m'a un peu...

I Le fait de faire un lien entre toi et ce personnage, est-ce que ça change ta façon de, ça te donne envie de t'inspirer à d'autres égards de ce personnage là?

E Non, pas forcément mais, je dirais que c'est cet aspect là qui m'a fait, que j'ai bien aimé le livre, mais de là à ce que ça m'inspire non, quand même pas.

Evan utilise le texte comme moyen de se reconnaître, ou de mettre en mot un aspect de son identité. Monica a aussi commencé à établir un parallèle entre elle et un personnage de roman, cette fois se basant sur la trame narrative:

(Monica 140, Lycée B, philosophie)

M C'est vrai que ça m'est arrivé avec un livre assez récent, je lisais et je me suis dit, j'ai l'impression de me voir (...) il y a six mois, et ça m'a un peu perturbé, je m'attendais pas, dans un tel livre à me trouver, c'était de Emile Zola

I C'est quel livre?

M *L'assommoir*.

I Vous dites, ça vous a étonnée parce que (...) personne d'autre pouvait avoir euh...

M Disons que (...) la, la femme dans le livre, elle se sentait complètement abandonnée, elle en voulait à tout le monde alors que c'était la faute à personne, si quelqu'un était fautif, c'était elle, et elle sombrait complètement dans la dépression (...) c'est vrai que là, je me suis dit (...) j'ai réagi pareillement (...) sauf que elle, à la fin, elle meurt et moi, à la fin, j'ai réussi à me- retourner la spirale.

I Puis de lire comme ça, est-ce que vous avez vu les choses autrement ou il y avait juste la constatation qu'il y avait des points communs ?

M Juste la constatation, il a pas été évident d'ailleurs.

Monica évoque donc une situation dans laquelle elle a reconnu un parallèle entre la trajectoire d'un personnage et la sienne; on peut penser que cela lui a permis de se représenter son expérience de manière linéaire, narrative. Elle a ainsi pu comparer deux trajectoires, et réfléchir sur le fait qu'elle-même a pu "retourner la spirale". Cette lecture analogique semble lui avoir permis de relire et de donner sens à son expérience.

Les jeunes interviewés apparaissent donc faire usage des textes vus en classe comme ressources symboliques. Toutefois, ces usages diffèrent de ceux qui ont été observés hors de l'école sur un aspect important. Dans la sphère non scolaire, s'intéresser à un élément culturel et en faire usage est souvent générateur d'autres usages de ressources symboliques. A l'instar de Julia, les personnes passent parfois d'une chanson à un texte, d'un film à un autre, en suivant leur intérêt et leur curiosité. Quand ils en ont les moyens – par l'accès aux moyens en lignes, aux bibliothèques – les jeunes peuvent donc devenir des apprenants chercheurs, autodidactes et passionnés. Dans nos entretiens il semble que les usages de ressources symboliques à l'école n'aient pas cet aspect générateur. Il se peut donc que les programmes prescrits ne permettent aux élèves de suivre leurs intérêts de proche en proche...

3.4 Pourquoi des ressources symboliques à l'école?

Le fait que les élèves peuvent faire usage de textes littéraires rencontrés en classe comme ressources symboliques me paraît avoir deux implications importantes: d'une part, cela peut soutenir leur investissement dans l'apprendre, et ce faisant, leur trajectoire scolaire et leur intégration sociale; d'autre part, cela peut faciliter le travail d'unification identitaire, et de mise en dialogue de leur pluralité d'expériences.

Pour montrer cela, il vaut la peine de rappeler que les relations enseignant – élève(s) - objet de savoir sont souvent schématisées à l'aide d'un modèle triangulaire, ou "triangle didactique" (Houssaye, 2000) classique, où le rapport de l'élève à l'enseignant est médiatisé par un élément culturel ou un objet de savoir. Les psychologues culturels inspirés par Vygotsky (1997; Rochex 1998) ont en outre souligné l'intérêt de distinguer la *signification partagée* d'un élément culturel, du *sens personnel* qu'il peut avoir pour une personne. La signification partagée est la signification commune, qui fait que l'on peut s'entendre – par exemple sur le fait que le *Petit Chaperon Rouge* est l'histoire d'une fillette qui porte un panier à sa grand-mère. Le sens personnel désigne l'écho que ce même élément a pour une personne donnée, en fonction de son histoire de personne et d'apprenant, de sa vie extrascolaire, etc. Ainsi, le *Petit Chaperon Rouge* peut avoir un écho très fort chez une personne dont la grand-mère est récemment décédée, ou alors peut éveiller des angoisses inconscientes de dévoration à cause de la figure du loup. L'enseignement scolaire vise l'établissement de la signification partagée à l'aide d'un vocabulaire technique adéquat, et en inscrivant le texte dans une tradition ou une discipline. L'usage de ressources symboliques se fait avant tout grâce au sens que les éléments culturels ont pour les personnes. Toutefois, l'on observe que ces deux processus sont mutuellement dépendants.

En effet, avant de pouvoir s'engager dans un rapport personnel au texte, les élèves ont besoin que l'enseignant les aide à comprendre la langue parfois difficile d'un texte, ou à contextualiser le récit. Par ailleurs, les élèves ont besoin d'espace pour pouvoir s'approprier ce texte - par exemple en discutant de ces textes en classe, avec leurs camarades ou leurs parents hors de l'école. Au fond, il semble que ce soit bien parce que le texte "parle" aux élèves que ceux-ci sont prêts à s'investir davantage dans les apprentissages scolaires. Ainsi, il est important que les élèves puissent faire usage de textes scolaires comme ressources symboliques, parce que cela est l'occasion de conférer un sens personnel aux connaissances, première étape de l'engagement dans l'apprendre. C'est aussi la condition pour que les connaissances des élèves deviennent vivantes, et puissent être mobilisées au-delà de la classe.

En conséquence, et cela me permet d'arriver à mon deuxième point, des textes scolaires qui deviennent des ressources symboliques peuvent mettre en dialogue des sphères d'expérience distinctes. L'exemple de Marc montre comment des sphères d'expérience peuvent s'enrichir mutuellement et la manière dont des processus de construction de sens permettent de mettre en route des processus de changement identitaire et d'apprentissage. Dans la sphère scolaire, Marc a une histoire de mauvais élève. Il est considéré comme dyslexique et a eu de la peine durant toute sa scolarité. Il a débuté une formation professionnelle qui s'est elle aussi mal passée. Les choses ont changé avec un nouvel enseignant de français qui a accompagné les élèves dans la lecture de Zola – texte au demeurant difficile pour Marc. Toutefois, le travail sur le texte lui a permis de voir que cette fiction si distante pouvait avoir des liens avec la vie qu'il connaissait – puisque, comme dans son syndicat, il a été question de grèves ouvrières. Par ailleurs hors de l'école, Marc a beaucoup investi la sphère musicale; il joue de la musique dans un orchestre dont on lui a confié la direction. Il y écrit la musique, prépare les partitions de tous les instrumentistes, donne des cours aux plus jeunes, et mène son orchestre à des concours. Ainsi, hors de l'école, Marc a une identité de musicien reconnue, liée à des compétences complexes – musicales, managerielles – et une activité qui a du sens pour lui. Marc décrit son "déclic" dans la sphère scolaire de la manière suivante: à un moment, il aurait réalisé que ce qu'il aimait faire dans sa sphère musicale, c'était enseigner ce qu'il savait aux plus jeunes. Il s'est alors dit qu'il pourrait aussi enseigner ce qu'il savait faire dans la sphère scolaire et professionnelle; c'est là qu'il semble avoir investi sa formation professionnelle pour pouvoir devenir enseignants de travaux manuels. Ainsi, il semble que dans la sphère scolaire, il y ait eu un mouvement en deux temps; un enseignant qui lui a permis de voir que les textes revêtaient un sens pour lui; et une mise en relation des projets identitaires dans et hors de l'école.

Cet exemple met en évidence l'importance du sens personnel des connaissances pour que le jeune s'engage dans un apprentissage actif, et le fait que ce sens est souvent alimenté dans une autre sphère d'expérience, non scolaire. En ce sens, l'usage de ressources symboliques participe à la mise en lien de sphères d'expérience, et, ainsi, à l'organisation dialogique de l'identité (voir aussi Grossen, Zittoun et Ros, sous presse; Zittoun et Grossen, 2012). Notons toutefois qu'il ne s'agit pas de lier ces sphères à tout prix; certains jeunes peuvent parfois avoir besoin de séparer ou d'isoler l'une ou l'autre de ces sphères.

3.5 Le rôle des adultes dans l'usage de ressources symboliques

Le fait de faire usage de ressources symboliques hors de l'école trouve souvent une origine dans une relation à un autrui significatif. Dans

l'exemple de Julia, la musique était partagée avec un groupe d'amis, elle permettait un dialogue imaginaire avec des chanteurs. Ismaël écoute Manau par la médiation de sa mère; David d'intéresse à un groupe de rock via son père. A l'examen, il apparaît que ces autres personnes ont, d'une part, présenté un élément culturel - un texte ou une chanson - au jeune, et d'autre part, laissé au jeune la possibilité d'y trouver un sens personnel - ils semblent leur avoir dit "ça pourrait te plaire", ou ont partagé avec eux le fait qu'un élément culturel les touchait.

Dans le cadre de l'école, les analyses d'interactions en classe que nous avons effectuées suggèrent qu'il est important que l'enseignant joue sur un double registre. D'une part, son expertise lui permet de rendre possible l'accès au texte, et il transmet pour cela des connaissances et des méthodes. D'autre part, il peut plus ou moins "reconnaître" l'espace des élèves - le fait que ceux-ci s'efforcent de donner sens aux connaissances. Cette reconnaissance peut se faire assez discrètement, mais prend parfois la forme de petites indications, comme celles de cette enseignante, Laura, qui disait, en parlant du roman *le Joueur* de Dostoïevski:

... L'univers du *Joueur* à part cet univers de la roulette et ben c'est aussi cet univers là où dans le quotidien on entre à travers cette manière de raconter, alors c'est ça que j'aimerais vous faire découvrir et alors une fois qu'on a pris le goût et puis qu'on s'est repéré il y a le plaisir du lecteur aussi, se trouver intelligent d'avoir compris (...) Alors c'est à la fois quelque chose que vous avez peut-être ressenti en lisant, ceux qui n'ont pas encore abouti c'est peut-être une des difficultés que vous avez eue de vous dire "c'est un peu brouillon on ne sait pas vraiment ce qu'il veut et puis il en est où maintenant ? Et puis avec cette Paulina comment les choses se passent?"

Dans cette classe, où les élèves semblent développer des rapports personnels et engagés aux textes - plusieurs y découvrent le plaisir de lire - on trouve assez systématiquement des énoncés par lesquels l'enseignante expose son rapport au texte ("j'ai aimé ce texte, j'ai eu du plaisir") et crée la possibilité que ses élèves développent également un tel rapport au texte ("j'espère que vous aussi vous allez aimer ce texte pour vos raisons"). Dans les classes de ce type semblent donc se développer deux types de relations conjointes. D'un côté, la relation adulte/jeune centrée autour de la signification du texte ou de l'élément culturel est clairement asymétrique: l'enseignant a des connaissances techniques et une expertise et peut amener les élèves à acquérir de différentes manières. De l'autre côté, il y a également une relation symétrique - un rapport d'égal à égal entre deux personnes, qui chacune à sa manière, sont touchées dans leur intimité par le texte ou l'élément culturel rencontrés.

La reconnaissance de cette double relation ne signifie pas que les enseignants doivent empiéter sur la sphère privée des élèves. Ainsi, nous avons aussi vu des enseignants inviter les élèves à parler de leurs

expériences personnelles, en mettant l'objet de savoir au second plan; certains élèves le refusent, probablement pour préserver leur intimité. Une situation entièrement centrée sur la relation maître-élève, de laquelle disparaît la relation centrée sur l'objet de connaissance et sa signification, peut ainsi être perçue comme sortant de son cadre.

Les éléments que des adolescents spécifiques vont utiliser comme ressources symboliques sont très personnels et ne peuvent être prescrits. Toutefois, il est utile de garder à l'esprit que les adolescents peuvent ainsi s'engager dans des sphères imaginaires et explorer des rôles, des situations, des émotions, tout en se donnant parfois des moyens de les symboliser, voire de les communiquer. Ainsi, nos observations suggèrent que, dans des relations suffisamment bonnes, des adultes peuvent utilement reconnaître ces relations parfois personnelles que les jeunes nouent à ces éléments culturels dans diverses sphères d'expérience.

4. Pour conclure

L'adolescence se déroule aujourd'hui dans une société en transformation et qui la facilite peu. Les adolescents sont mis à l'épreuve, tant dans leur propre expérience de continuité que dans la nécessité de définir leur propre système d'orientation. J'ai voulu ici montrer que les adolescents pouvaient trouver dans leur environnement scolaire et non scolaire des moyens de faciliter les processus engagés. J'ai commencé par mettre en évidence la centralité des processus de construction de sens dans le développement adolescent. Ils soutiennent les processus de transition, tant au niveau des apprentissages que des remaniements identitaires. Ma première proposition est que l'usage des ressources symboliques joue un rôle important dans ces processus de développement. J'ai montré que des chansons, des films, des jeux vidéos, des textes littéraires, offrant des expériences culturelles imaginaires, permettent aux jeunes personnes d'avoir accès à certaines questions qui les travaillent, à les représenter et s'en distancer. Ainsi, les très riches expériences culturelles que les jeunes ont en dehors de l'école apparaissent comme bien plus que des loisirs de consommation; elles participent souvent précisément du développement en facilitant la construction de sens, des apprentissages ou l'exploration et l'intégration identitaire. Ma deuxième proposition est que ce que les jeunes vivent dans ces expériences culturelles, aussi étrangères à la culture scolaire soient-elles, est très souvent à même d'enrichir leur engagement dans l'acquisition de connaissance dans le cadre scolaire. Finalement, ceci m'amène à souligner l'importance, pour les jeunes, des explorations de sphères d'expériences diverses dans lesquelles ils peuvent s'engager et qui font sens pour eux. C'est souvent la simple reconnaissance respectueuse par des adultes, de cette importance subjective, qui est à même de faciliter

les processus développementaux dans lesquels les adolescents sont engagés.

Bibliographie

- Anatrella, T. (1988): *Interminables adolescences*. Paris (Cerf).
- Arnett, J. J. (2006): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (New Ed.). Oxford (Oxford University Press Inc).
- Black, R. W. (2008): *Adolescents and Online Fan Fiction*. New York (Peter Lang Publishing).
- Bruner, J. (1997): ...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Genève (Eshel).
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999): *The nature of adolescence* (3ème ed.). London (Routledge).
- Coslin, P. G. (2006): *Psychologie de l'adolescent* (2ème ed.). Paris (Armand Colin).
- (2007): *La socialisation de l'adolescent*. Paris (Armand Colin).
- Duemmler, K., Dahinden, J. & Moret, J. (2010): Gender Equality as 'Cultural Stuff': Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland. In: *Diversities*, 12, 1, 19-37.
- Dufays, J.-L. (2010): Le corpus littéraire: analyse de quelques tensions et éclairage international. In Louichon, B. & Rouxel, A. (éds.): *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, 15-24. Rennes (Presses Universitaires de Rennes).
- Durkin, K., & Barber, B. (2002): Not so doomed: computer play and positive adolescent development. In: *Applied developmental psychology*, 23, 373-392.
- Erikson, E. (1993). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris (Flammarion). [Publication originale 1968]
- Fize, M. (2006): *L'adolescent est une personne... normale*. Paris (Seuil).
- Galland, O. (1995): Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte. In: *Économie et Statistique*, 283,1, 33-52.
- Gillespie, A., Cornish, F., Aveling, E.-L., & Zittoun, T. (2008): Living with war: Community resources, self-dialogues and psychological adaptation to World War II. In: *Journal of Community Psychology*, 36, 1, 35-52.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010): Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. In: *Culture & Psychology*, 16,1, 37-62.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009): *Status Passage*. Piscataway, NJ (Aldine Transaction). [Publication originale 1971]
- Gonseth, M., Laville, Y., & Mayor, G. (éds.): (2008): *La marque jeune*. Neuchâtel (Musée d'Ethnographie).
- Grossen, M., Baucal, A., & Zittoun, T. (2010): Using cultural elements as symbolic resources in and out school: Results of a questionnaire submitted to young persons in three upper secondary schools (avec la collaboration de O. Lempen, C. Matthey & S. Padiglia). Rapport de recherche SYRES n°5, Juin, Lausanne et Neuchâtel (Universités de Lausanne et Neuchâtel).
- Grossen, M., Zittoun, T., & Ros, J. (2012): Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In: E. Hjørne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (Eds.): *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense publishers, 15-30.
- Hermans, H. J. (2001): The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. In: *Culture & Psychology*, 7, 3, 243 -281.

- Houssaye, J. (2000): *Le triangle pédagogique, théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3ème ed.). Berne (Peter Lang Verlag).
- Johnsson-Smaragdi, U., & Jönsson, A. (2006): Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 5, 519-540.
- MacPhail, A., Collier, C., & O'Sullivan, M. (2009): Lifestyles and Gendered Patterns of Leisure and Sporting Interests among Irish Adolescents. In: *Sport, Education and Society*, 14, 3, 281-299.
- Perret-Clermont, A., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. In: *Education permanente*, 1, 12-14.
- Rochex, J. (1998): *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris (Presses universitaires de France).
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., & Egger, S. (éds.): (2009): *Enfance et jeunesse en Suisse*. Weinheim et Bâle (Julius Beltz GmbH).
- Sugiman, T., Gergen, K. J., Wagner, W., & Yamada, Y. (éds.): (2008): *Meaning In Action: Constructions, Narratives, and Representations*. Tokyo (Springer Verlag).
- Tisseron, S. (2002): *Les bienfaits des images*. Paris (Odile Jacob).
- Valsiner, J. (2007): *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi (Sage).
- van Gennep, A. (1981): *Les rites de passage. Etude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité; de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement; de la naissance, de l'enfance, de la puberté; de l'initiation, de l'ordination, du couronnement; des fiançailles et du mariage; des funérailles, des saisons, etc.* Paris (Editions A. & J. Picard).
- Vygotski, L. (1997): *Pensée et langage* (3ème ed.). Paris (La dispute). [Publication originale 1934]
- Ward, L. M. (2005): Children, adolescents, and the media: The molding of minds, bodies and deeds. In: *New directions for child and adolescent development*, 109, 63-71.
- Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London etc. (Harvester Wheatsheaf).
- Winnicott, D. W. (2002): *Jeu et réalité*. Paris (Gallimard). [Publication originale 1971]
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. In: *Culture & Psychology*, 9, 4, 415-448.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (sous presse): Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In: César, M. & Ligorio, B. (éds.): *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NJ (InfoAge).
- Zittoun, T., Padiglia, S. & Matthey, C. (2010): *La culture personnelle des élèves et leurs relations aux textes lus en classe de philosophie, littérature et enseignement général* (avec la collaboration de O. Lempen et J. Ros). Rapport de recherche SYRES n°4, Mars, Lausanne et Neuchâtel (Universités de Lausanne et Neuchâtel).
- Zittoun, T. (2006): *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT (InfoAge).
- (2007): Symbolic resources and responsibility in transitions. In: *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15, 2, 193-211.
- (2008): La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. In: *Education & Sociétés*, 22, 2, 43-55.
- (2012): Life course. In: J. Valsiner (Ed.): *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford (Oxford University Press), 513-535.