

# Les ressources symboliques à l'adolescence: transition vers le monde adulte

Tania Zittoun

## Résumé

*L'adolescence est une période qui demande à la personne de changer beaucoup: elle fréquente divers lieux, noue des relations à de nouvelles personnes, est amenée à développer de nouvelles compétences, à l'école et en dehors. Ces changements nombreux peuvent alors mettre à l'épreuve son sentiment d'identité personnelle. En considérant cette dernière comme dialogique, c'est-à-dire demandant l'articulation dynamique de divers aspects, cet article explore ce qui peut la soutenir. En particulier, il suggère que des chansons, des livres ou des films peuvent être mobilisés par des adolescents comme ressources symboliques pour soutenir un sentiment de continuité au travers des expériences. Quelques exemples tirés d'une recherche (le projet SYRES) illustrent cela et permettent d'esquisser le rôle des adultes dans ces dynamiques.*

## 1. Dynamiques identitaires à l'adolescence

L'adolescence est une période qui a été largement discutée et documentée. Au-delà des changements physiques et intellectuels de la puberté, les adolescents vivent une période d'élargissement progressif de leurs possibles. Les

réseaux sociaux se développent, des sphères d'expérience sont investies hors de la famille : le sport, la musique, les loisirs informels, etc. Les objets techniques, des iPhones aux portables, ont largement contribué à l'élargissement ou la transformation de ces réseaux sociaux, l'exploration de nouveaux mondes et d'identités alternatives (Boimare, 2005 ; Cannard, 2010 ; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & Burge, 2004).

Un des enjeux de l'adolescence demeure celui de la construction identitaire. La notion d'*identité* désigne généralement une face sociale – l'expérience d'être reconnu par d'autres comme appartenant à certains groupes ou certains réseaux, comme étant une personne de valeur et dotée de compétences – et une face interne. Cette seconde face résulte en partie de l'internalisation de ces relations, mais aussi du travail d'appropriation par la personne de ses propres actions, de ses expériences passées, de son expérience corporelle et émotionnelle, de ses rêves et de son imaginaire (Erikson, 1993). De ce point de vue, l'identité a des exigences de continuité et d'intégrité ; le sentiment que, au-delà de la diversité des expériences, d'un corps changeant, du fait d'être pris dans des relations extrêmement différentes (être le fils ou la fille de ses parents, le rigolo de la bande et un champion de jeu vidéo), l'on est encore et toujours un peu la même personne. Aujourd'hui, l'on s'accorde à dire que cette identité n'est pas unique et rigide, mais plutôt qu'elle demande la mise en relation dialogique, c'est-à-dire permettant un dialogue interne, de la diversité des expériences de soi, prises dans diverses sphères d'expériences (Grossen & Salazar, 2011).

En effet, non seulement les adolescents se développent mais en plus, ils traversent quotidiennement de nombreuses sphères d'expérience (l'école, les loisirs, la maison, etc.). Dans chacune de ces sphères, certains aspects de la personne sont mis en évidence et reconnus par les autres, certaines compétences sont demandées ou valorisées et les expériences corporelles et émotionnelles sont suscitées et plus ou moins pensées. Ainsi, pour un jeune, il peut être valorisé d'être entreprenant, ouvert, et d'avoir des idées auprès de ses amis ; mais à la maison, il peut vivre avec une famille très autoritaire où il est surtout encouragé à rester à sa place d'enfant. La question qui se pose est alors non seulement celle de savoir comment la personne vit la pluralité de ces expériences, mais en particulier ce qui facilite la mise en relation de ces expériences. Plus exactement, on peut se demander ce qui soutient le travail de mise en dialogue entre les différentes situations, c'est-à-dire de construction d'une continuité identitaire dynamique.

## 2. Langage(s) et identité

Bien sûr, une personne peut établir un dialogue interne lorsqu'elle réfléchit à son expérience dans plusieurs sphères (ce qu'elle vit à l'école, à la maison, etc.) ou à ses interactions avec différentes personnes. Mais il est souvent difficile de développer, et surtout à un jeune âge, le type de réflexivité que cela demande. La mise en mot, ou la narration à autrui – comme dans le dialogue – ou à soi-même, comme dans la rédaction d'un blog ou d'un journal intime, sont des moyens privilégiés pour prendre distance de ce que l'on a vécu ici et maintenant, de l'expérience et des affects qu'elle a suscités. Les mots nous permettent en effet de nous désengluier de l'expérience, et grâce au surplomb qu'ils offrent, de prendre le recul qui donne l'occasion de remettre les événements dans le temps – comme le demande toute narration – ou de les relier à des expériences antérieures, ressemblantes ou différentes. Une partie des importantes activités de bavardage ou de récit de soi des adolescents a précisément cette première fonction de mise à distance et de symbolisation de l'expérience, rendues possible par l'adresse à un autre, que ce soit un ami ou le lecteur imaginaire d'un journal intime. Cette situation met aussi en évidence deux des composantes principales de ce travail de mise en relation que demande l'établissement d'une identité dynamique : le travail de symbolisation, ici par le langage, et le fait que celle-ci s'inscrive au sein d'une relation dialogique, ici entre personnes.

Mais ce travail peut aussi prendre d'autres formes. En effet, il existe d'autres modes symboliques (ou sémiotiques) qui permettent de mettre à distance l'expérience dans le temps ou même de la communiquer à autrui, comme danser, mimer, peindre. De plus, voir des peintures ou lire des bandes dessinées, voir des films et écouter des chansons ou de la musique, offrent autant de modes symboliques qui permettent à la fois de refléter ou contenir l'expérience vécue et de la rendre psychologiquement pensable, voire communicable (Tisseron, 2005, 2009). Par ailleurs, si des dialogues peuvent avoir lieu entre soi et un ami, ou entre soi et un autre imaginaire, des dialogues peuvent aussi s'établir d'une situation à l'autre (entre une situation vécue à l'école et une à la maison, entre une expérience passée et une expérience présente...).

## 3. Ce qui soutient la continuité... vraiment ?

Dès lors, on peut se demander ce qui soutient la continuité de soi d'une sphère d'expérience à l'autre, ou ce qui facilite ces dynamiques dialogiques.

Au-delà de l'expérience corporelle d'être la même personne et généralement d'avoir le même nom, les adolescents transportent des objets d'un lieu à l'autre : des choses (sacs, habits), des téléphones, des iPads, des photos, des chansons, des livres. Ces objets « stables » sont en partie matériels – comme un téléphone qui contient ses chansons préférées – et en partie symboliques et investis en tant que tels, comme le souvenir des héros d'une série préférée ou la connaissance qu'un supporter a de ses joueurs de foot préférés. Ainsi peut-on dire ou penser que ces éléments ou connaissances culturelles qui restent pareils à eux-mêmes ont une fonction transitionnelle, à la fois dans le sens d'une facilitation d'une expérience de la continuité du soi, et dans ce sens qu'ils permettent une expérience imaginaire (Winnicott, 1971 ; Zittoun, 2006). Toutefois, tout n'est pas si simple : les adolescents ne peuvent pas jouer leurs chansons préférées en classe ou parler avec leurs enseignants comme ils le font avec leurs amis. Chaque sphère d'expérience, soutenue par un cadre social spécifique, fixe certaines contraintes sur les aspects de la personne qui peuvent y être manifestés, sur les objets sur lesquels elle peut s'appuyer, et aussi, sur les modalités par lesquelles une personne se rapporte à l'un de ses objets. Ainsi, si un adolescent aime lire des romans d'aventure qui le transportent dans des mondes complexes et qui lui permettent d'éprouver des sentiments intenses, il devra apprendre en classe à lire des romans en les analysant selon certaines règles ou les plaçant dans leur contexte historique (de manière « secondarisée », Rochex, 1998). Ainsi, lire un roman d'aventure est une expérience très différente selon qu'elle est vécue dans le secret de sa chambre ou en classe de français. En conséquence, il ne suffit pas que des objets ou des catégories d'objets circulent d'une sphère d'expérience à l'autre du jeune pour que cela facilite un sentiment de continuité personnelle ; il faut encore que le rapport de la personne à l'objet permette une certaine continuité des expériences personnelles alors mobilisées ou des aspects identitaires activés.

#### **4. Le projet SYRES pour penser les relations entre sphères d'expérience**

Le projet SYRES nous a permis, à Michèle Grossen et à moi-même, grâce à la collaboration d'Olivia Lempen, Christophe Matthey, Sheila Padiglia et Jenny Ros, de mieux comprendre ces questions. Nous avons approché plus de deux cents adolescents et adolescentes de trois écoles secondaires II d'une région de Suisse Romande, ainsi que leurs enseignants. Nous nous questionnions précisément sur la possibilité que des connaissances circulent des sphères quotidiennes privées à certaines activités en classe, et réciproquement.

Pour cela, nous avons observé ce qui se passait en classe (et notamment quelle place la vie quotidienne y avait, ou combien des liens entre les sphères d'expérience y étaient encouragés), et nous avons questionné des enseignants sur leurs trajectoires professionnelles, leur propre rapport à la matière enseignée, leurs intentions didactiques, etc. Nous avons demandé aux élèves, par le biais de questionnaires et par une vingtaine d'entretiens, qu'ils décrivent leurs expériences culturelles quotidiennes et leurs investissements à l'école et hors de l'école. Dans notre analyse, nous avons notamment cherché à identifier des continuités entre différentes sphères d'expériences. Nous allons proposer ici un exemple, celui de Marc, où Zola et la musique serviront de leviers pour restaurer une identité.

Marc est un jeune homme en formation professionnelle qui a récemment trouvé un nouvel intérêt pour sa formation. Marc présente d'abord une relation difficile à sa scolarité :

Oui, ça me demande beaucoup de travail, je suis dyslexique, alors ça me met beaucoup de difficultés. Je n'ai jamais aimé l'école, c'est pour ça que tout mon cursus scolaire c'est. xx... C'est aussi pour ça que j'ai fait menuisier.

Il raconte une trajectoire d'échecs successifs: des difficultés scolaires, des débuts d'apprentissages professionnels interrompus, soit parce que cela était «difficile», soit que les lieux, le travail, les relations humaines ne lui «correspondent pas». Pourtant, au moment de l'entretien, un déclic semble avoir eu lieu. Voyons donc comment.

En contraste radical avec son expérience dans la sphère scolaire, Marc semble avoir investi avec succès une autre sphère d'expérience, celle de la musique. Dans ce domaine, valorisé par sa famille, il a su rapidement étendre ses compétences et développer une identité positive d'expert:

J'ai commencé en [il y a douze ans] à [la fanfare] le tambour j'avais 8 ans ; j'ai commencé le tambour là ; (là) on a 3 ans de formation de base au début, j'ai suivi cette formation, puis j'ai pu avoir un costume et faire les défilés et tout ce qui va avec, puis assez vite ça ne me suffisait plus de faire que du tambour, puis je me suis inscrit au conservatoire, puis là j'ai fait beaucoup de batterie, j'ai fait quelques années de xylophone mais avec la formation professionnelle j'ai dû arrêter, je me suis vraiment concentré sur la batterie puis sur ce qui est percussion en main, et puis après, oui après coup à (la fanfare) la directrice qu'on avait avant est partie, et puis j'ai repris

derrière, j'ai repris la direction. Puis maintenant je fais moins de musique à (la fanfare), plus de la direction, mais je reste au conservatoire.

Dans cette sphère d'activité, Marc est non seulement musicien, mais aussi compositeur et enseignant:

Je compose des morceaux pour les concerts, j'ai une équipe de 114 jeunes, je dois leur apprendre, gérer l'équipe, le week-end passé on a fait 2° au concours intercantonal, avec la percussion. Puis c'est vraiment intéressant, c'est vraiment des petits, le plus petit il a dix ans. Donc, leur apprendre, c'est assez intéressant. (...) la plupart des morceaux je les compose parce qu'il existe rien pour ce nombre là, puis c'est aussi plus facile pour moi parce que je peux écrire aussi par rapport à leur niveau, je leur fais faire des voix qui progressent mais qui ne sont pas très dures.

La trajectoire musicale de Marc apparaît très générative: s'il a commencé à jouer de la musique comme enfant, il s'est aussi positionné comme musicien actif et a été reconnu comme tel. Il a pu donner sens à son activité par le plaisir qu'il a de transmettre aux plus jeunes. Ainsi voit-on trois aspects identitaires de l'expérience de Marc, dans trois sphères d'expérience: le mauvais élève dyslexique à l'école, l'apprenti difficile dans la sphère professionnelle et le musicien brillant dans sa sphère musicale. Pourtant, dans sa dernière tentative de formation professionnelle, les choses semblent avoir changé. En particulier, cette formation semble enfin investie – et avec elle, les apprentissages que cela demande – car deux liens entre les sphères d'expérience semblent établis.

Premièrement, Marc semble pouvoir prendre conscience de ce qu'il aime dans sa sphère musicale:

M Puis après cette période j'ai travaillé à- pendant un mois et demi chez un autre patron, un petit particulier (...) se trouver dans l'atelier tout seul à travailler ça ne me correspondait pas trop, j'aimerais bien pouvoir transmettre un peu ce que j'ai appris, puis c'est là que je me suis dit que prof de travaux manuels ce serait une bonne chose, oui, pouvoir transmettre, avoir un contact plus avec les gens.

I Ce que vous avez découvert à la fanfare ?

M Oui, c'est un peu ce qu'il me manquait au niveau professionnel.

Ainsi, Marc a pu réfléchir à son identité d'enseignant et au sens que transmettre ses compétences à d'autres personnes avait pour lui; généralisée, cette idée devient alors un moyen sémiotique de relire son expérience professionnelle

et scolaire – «là aussi je peux transmettre» – et semble assez puissante pour susciter des apprentissages et une focalisation sur les tâches.

Deuxièmement, lors de ses nouvelles études, son rapport au savoir semble changer grâce à la médiation d'un enseignant:

C'était rigolo au début de l'année, parce que le français ça toujours été la branche que de toute ma scolarité je n'apprécie absolument pas, parce que justement avec la dyslexie, les fautes d'orthographe. Ce genre de choses, ça n'a jamais fonctionné. Puis en arrivant ici, étonnamment, je pense que c'est une des moyennes très rapidement qui était assez bonne. Oui et je n'avais plus du tout la même relation avec la branche qu'à l'école obligatoire. (..) Je pense que c'est surtout le prof qui change. Monsieur [Philippe] il aime bien... il n'est pas strict sur un cours, s'il a envie de parler d'autre chose, il parle d'autre chose, c'est assez culture générale, c'est ça qui est intéressant. Oui, me rendre attentif à ce qu'un livre, ce qu'il vaut, les formules, vraiment, ce qui est... tout ça c'est des choses que je ne savais pas. J'ai jamais eu du français dans ce sens-là, analyser des poèmes, ce genre de choses, on avait jamais fait avant.

Pour la première fois, Marc découvre que l'on peut travailler les textes de manière secondarisée et cette découverte lui permet d'avoir plaisir à lire des romans en classe. En outre, les romans eux-mêmes deviennent des objets qui permettent de mettre en lien des sphères d'expérience jusque-là séparées. Ainsi Marc parle-t-il d'un roman de Zola devenu ressource symbolique pour penser la réalité de sa sphère professionnelle :

Oui, avec *Germinal*, j'y ai repensé quelquefois, parce que je fais partie du syndicat XYZ (...) c'était en relation avec la grève, c'est des choses... (...) l'époque comment ça se passait, on peut se dire Ah oui maintenant heureusement qu'il y a quelque chose derrière (...) J'ai eu des problèmes avec mon maître d'apprentissage (...), je suis allé au syndicat, mais comparé à ce qu'il y a dans *Germinal*, c'est rien du tout (...) et là c'est vrai que le livre remet bien le contexte.

Ainsi, Marc semble avoir pu réinvestir sa formation professionnelle. Il semble que cela soit lié à deux dynamiques soutenant une expérience de continuité identitaire: d'une part, en généralisant son expérience dans la sphère musicale comme ressource sémiotique, guidant alors son engagement dans l'apprentissage en classe et d'autre part, grâce au nouvel usage qu'il peut faire de textes littéraires comme ressources symboliques développées en classe hors de l'école, usage rendu possible par le travail spécifique d'un enseignant.

## 5. Transitions vers le monde adulte

Le cas de Marc est unique, comme le sont tous les cas de trajectoires de vie. En revanche, ce que nous avons souvent pu observer dans de nombreux cas, est le fait que des jeunes gens parviennent à investir la sphère scolaire lorsqu'ils arrivent à établir une continuité avec d'autres sphères d'expérience, et que cette continuité se fait souvent par la médiation d'usages de ressources symboliques: par exemple, Gaëtane investit les cours d'histoire après s'être passionnée pour des films historiques japonais (Zittoun & Grossen, sous presse), Mara lit toute sa formation au travers de sa curiosité pour la peinture...

Toutefois, nous avons aussi recueilli les récits d'adolescents et d'adolescentes qui certes investissent différentes sphères d'expérience, mais sans les relier, en partie parce qu'ils semblent très investis dans l'exploration émotionnelle et relationnelle que différentes sphères d'expérience leur permettent. Faut-il s'en inquiéter pour autant ? Non, et pour deux raisons. D'une part, l'adolescence est l'époque privilégiée de l'exploration des possibles via les mondes réels et les mondes virtuels de la fiction. Il est donc bien normal que l'adolescent s'engage dans ces essais et erreurs, ces errements et redécouvertes. A ce titre, les expériences artistiques et fictionnelles qui offrent des espaces sécurisés pour ces explorations sont évidemment d'une très grande importance. D'autre part, c'est au fil du temps que se stabiliseront des choix, des valeurs et des orientations; les cas de «déclics» que nous avons observés – des éléments culturels deviennent les ressources qui lient le disjoint de l'expérience, des liens s'établissent entre aspects identitaires jusque-là disjoints, des significations se généralisent – ne sont pas établis en un jour, mais au terme du temps nécessaire au développement.

Finalement, ces observations nous ont aussi donné des indications sur le rôle facilitant des adultes et des aînés dans ce travail: une tolérance pour ce travail d'exploration, le soutien dans l'acquisition des outils et des compétences parfois nécessaires dans ces sphères d'expérience, le maintien du cadre permettant de faire de ces sphères des lieux sécurisés, mais aussi une reconnaissance et un respect des significations parfois très personnelles que des éléments culturels peuvent avoir pour des adolescents (Grossen, Zittoun & Ros, 2012). Une telle reconnaissance semble en effet soutenir, indirectement, l'approfondissement des relations qu'un adolescent peut nouer à des éléments culturels, permettant de les utiliser comme ressources symboliques soutenant leur continuité, mais aussi, ce faisant, leur permettant parfois de développer des postures plus réflexives, soutenant alors développement et apprentissages. Et c'est par le triple travail de mûrissement identitaire, d'acquisition de compétences et d'établissement d'un

sens et d'une cohérence personnelle que les adolescents deviennent progressivement acteurs et actrices des transitions qui les mènent à être reconnus comme adultes et peut-être à se percevoir en tant que tels.

**Tania ZITTOUN** est professeure à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Psychologue du développement, elle a étudié les transitions au cours de la vie et en particulier le rôle que peut y jouer la fiction.

## 6. Références

- BOIMARE, S. (2005). Les nouvelles technologies seraient-elles un remède contre l'échec scolaire ? In: C. Bergeret-Amselek (Éd.), *De l'âge de raison à l'adolescence: quelles turbulences à découvrir ?* (pp. 123-130). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- CANNARD, C. (2010). *Le développement de l'adolescent: L'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles: De Boeck.
- ERIKSON, E. (1993). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- GROSSEN, M. & SALAZAR ORVIG, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.
- 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* (pp. 15–33). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., PONTECORVO, C., RESNICK, L., ZITTOUN, T. & BURGE, B. (2004). *Joining society: Learning and development in adolescence and youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- ROCHEX, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- TISSERON, S. (2005). La réalité de l'expérience de fiction. *L'Homme*, 3-4(175-176), 131-145.
- TISSERON, S. (2009). L'ado et ses avatars. *Adolescence, Avatars et mondes virtuels*, 27(3), 591-600.
- WINNICOTT, D. W. (1971/2002). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- ZITTOUN, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology. Greenwich (CT): InfoAge.
- ZITTOUN, T. & GROSSEN, M. (in press). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience, in: M. César & B. Ligorio (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: InfoAge.