

Mille sabords !

Usages de ressources symboliques et élaboration des affects¹

Tania Zittoun

Université de Neuchâtel, Suisse

Tous les francophones connaissent le retentissant « Mille Sabords » du Capitaine Haddock dans les aventures de Tintin ; et nombreuses sont les personnes qui se souviennent du sentiment (incrédule, jubilatoire ou embarrassé) qu'elles avaient enfants, à voir un adulte proférer de tels chapelets d'injures. Certaines personnes s'en seront délectées – enfin un livre pour laisser libre cours à sa colère ! – et d'autres en auront même élargi leur vocabulaire. Ceci me permet d'annoncer la problématique qui m'intéresse : d'une part, la nature très affective de nos expériences culturelles telles qu'elles peuvent être rendues possibles par des bandes dessinées, des romans, des films ou de la musique ; et d'autre part, le fait que ces expériences, que pour la plupart nous savons être fictionnelles, peuvent aussi, sous certaines conditions, entrer en dialogue avec nos expériences réelles quotidiennes, voire servir de ressources symboliques. Je traiterai de cette question de manière théorique, puis, à partir d'une recherche en cours, je l'illustrerai et j'interrogerai les conditions du développement de ces usages de ressources symboliques en situations éducatives.

Une approche sémiotique de la psychologie culturelle

La psychologie culturelle (ou socioculturelle) aujourd'hui se donne pour objet l'étude de la constitution mutuelle des personnes en société. Plusieurs orientations se sont dessinées au sein d'un domaine qui se reconnaît quelques ancêtres et influences communs (Vygotski, 1934/1997 ; Leontiev, 1981 ; parfois James, 1890, ou Spinoza, 1677/1994, l'anthropologie culturelle comme par ex. Bruner, 1990 ;

1.- Je remercie Michèle Grossen pour ses commentaires constructifs sur une première version de ce document et un lecteur anonyme pour sa lecture précise et pertinente.

Lave & Wenger, 1991, etc.) (voir Zittoun, Muller Mirza et Perret-Clermont, 2006). Une des orientations de la psychologie socioculturelle s'est en particulier centrée sur l'étude de la médiation sémiotique de la pensée et de l'action (Bruner, 1990 ; Salvatore & Zittoun, 2011 ; Valsiner, 2001).

Dans une telle approche, les auteurs partent plus ou moins explicitement du présupposé selon lequel la conscience peut être pensée comme un flux, issu des expériences que la personne a du monde en changement, des transactions qu'elle engage avec ce monde, et des expériences internes – liées aux états du corps et aux dynamiques d'affects et de pensée (notamment sous l'inspiration des œuvres de William James, Charles S. Peirce, Henri Bergson, Pierre Janet...). Le *signe* est proposé comme l'unité d'analyse qui permet d'expliquer que les choses du monde trouvent une forme de traduction dans l'esprit, et que les choses de l'esprit se donnent à voir et se travaillent dans le monde. D'une part, on peut dire que l'expérience laisse des *traces* psychiques – condition de ces signes. D'autre part, les humains et les sociétés transmettent leur expérience du monde sous la forme de traces socialement créées et partagées – les *signes* qui se donnent à voir dans des discours, dans l'organisation de l'environnement (les arrangements de l'espace urbain peuvent ainsi être vus comme des signes manifestant certaines inégalités sociales), et qui sont portés par des artefacts (l'histoire des générations est ainsi consignée dans des livres ou des films). La personne interagissant avec son environnement « internalise » une partie de ces signes – ils trouvent ainsi une forme de traduction mentale. Symétriquement, des dynamiques mentales trouvent une forme de traduction dans le monde lorsqu'elles sont externalisées, par le discours, le geste, les mouvements du corps, l'usage d'objets, etc. (Valsiner, 2007 ; Vygotski, 1934/1997).

Ainsi le flux de la conscience peut-il être vu comme un flot de signes, qui se croisent et s'entremêlent, et circulant du monde à la personne et inversement – un flot sémiotique. Ce qui rend ce flux « pensable » est que certains de ces signes permettent à la conscience de « surplomber » pour ainsi dire le flot du reste de l'expérience, et de là, d'identifier d'autres signes et de les mettre en relation².

C'est dans le cadre d'une telle conception que Vygotski a proposé sa théorie des émotions (Bronckart, 2008 ; Vygotski, 1925/2003). Contre les tenants de l'hypothèse James-Lange, selon laquelle les émotions seraient des compréhensions *a posteriori* des états du corps (« j'ai peur parce que je cours après avoir vu un ours »), Vygotski considérerait que les émotions peuvent aussi être générées par des signes et partant, par des constructs culturels (rejoignant en cela Pierre Janet, voir Zittoun,

2.-- Dans un tel modèle, une partie de ces signes sont issues de l'intérieur du corps et du psychisme, et en ce sens sont l'inscription psychique – parfois mnésique – de l'expérience. L'autre partie de ces signes est issue de notre perception du monde externe – et en ce sens ils demandent également un même type d'inscription. Lorsqu'ils sont issus de l'environnement, ces signes sont le plus souvent organisés en formes auxquelles sont attachées des significations partagées – une page de journal, l'architecture d'un bâtiment, un film d'action. De même, d'un point de vue psychique, nous élaborons des images complexes à partir de recompositions et remobilisations de ces traces organisées. Ainsi, ces signes ne sont pas représentationnels, mais ils peuvent être utilisés pour élaborer ce qui est couramment désigné par la notion de représentation.

Perret-Clermont, 2006).
est en particulier centrée
de l'action (Bruner, 1990 ;

moins explicitement du
comme un flux, issu des
t, des transactions qu'elle
aux états du corps et aux
inspiration des œuvres de
net...). Le *signe* est proposé
choses du monde trouvent
l'esprit se donnent à voir
que l'expérience laisse des
des humains et les sociétés
aces socialement créées et
urs, dans l'organisation de
vent ainsi être vus comme
qui sont portés par des
s des livres ou des films).
nalise » une partie de ces
ale. Symétriquement, des
ans le monde lorsqu'elles
du corps, l'usage d'objets,

un flot de signes, qui se
onne et inversement – un
certains de ces signes
si dire le flot du reste de
mettre en relation².

ski a proposé sa théorie
. Contre les tenants de
ent des compréhensions
après avoir vu un ours »),
générées par des signes et
ierre Janet, voir Zittoun,

eur du corps et du psychisme,
l'expérience. L'autre partie de
sens ils demandent également
ment, ces signes sont le plus
ions partagées – une page de
d'un point de vue psychique,
remobilisations de ces traces
ils peuvent être utilisés pour
on.

2008a). Ainsi, peut-on manifester physiquement les signes de la peur parce que l'on a imaginé ce que l'ours pourrait nous faire. Pour Vygotski, l'ancrage physique et la médiation culturelle des émotions sont donc mutuellement dépendants. Toujours est-il que la *conscience* des affects n'est donnée que par la mise en relation de signes permettant de réfléchir un état du corps.

C'est cette hypothèse qu'a formalisée Jaan Valsiner dans ses travaux sur les affects (2001, 2007). Valsiner prend en compte la temporalité des processus de pensée : l'état de compréhension à un instant donné précontraint les pensées à l'instant suivant, celles-ci pouvant modifier ces contraintes à nouveau. En outre, il admet que le travail de mise en relation et la prise de distance sémiotique conduit à une différenciation et à une hiérarchisation progressives des signes internalisés et donc de la capacité d'interpréter les expériences, suivant en cela Werner & Kaplan (1963). Le travail psychique apparaît alors essentiellement comme un travail de transformation sémiotique (voir ci-dessous le schéma tiré de Valsiner, 2007, p. 231). La mise à distance et la relation entre signes permettent le groupement d'état du corps ou d'idées vagues et diffuses (par ex. « ces tensions dans mes jambes, les mains moites, cet état déprimé sont liés » comme faisant partie d'un même ensemble (par

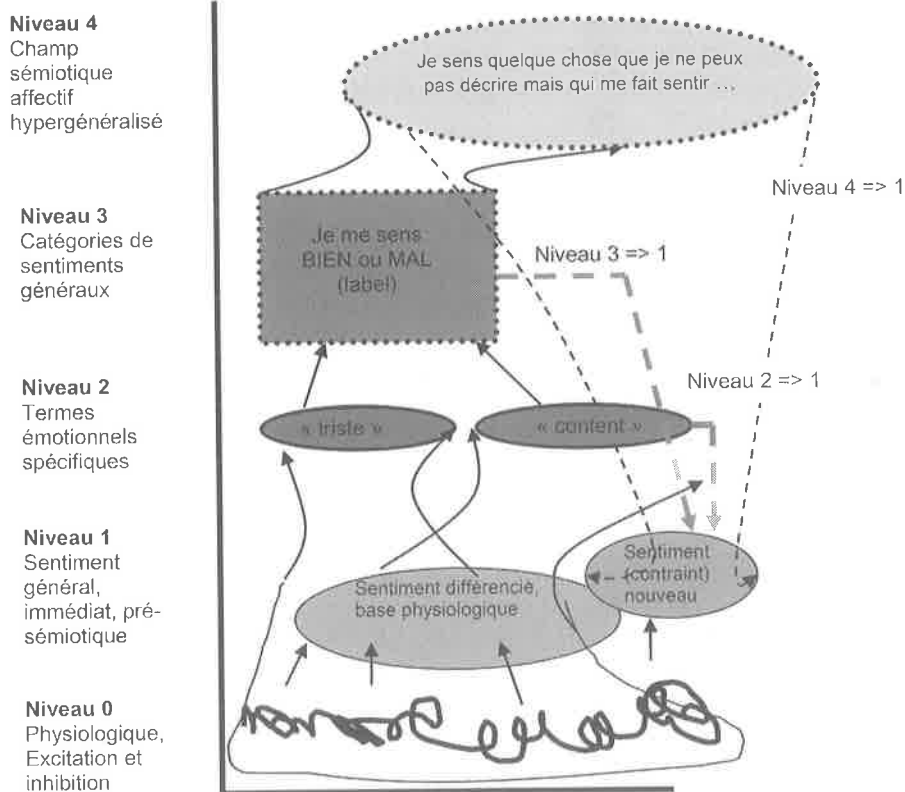


Figure 1. Processus de généralisation et hyper-généralisation dans la régulation affective du flux de l'expérience (traduit et adapté d'après Valsiner, 2007, p. 312).

ex. l'impression de se sentir mal), leur identification, leur dénomination lorsque c'est possible (par ex. « en fait j'appréhende la situation »), leur généralisation (par ex. « quelle situation déplaisante ») et leur différenciation d'autres états. L'effet paradoxal de cette mise à distance que permettent les signes est qu'ils peuvent ainsi générer à leur tour des impressions ou des sentiments hyper-généralisés et à nouveau indéterminés (par ex. « c'est une mauvaise journée je ne sais pas trop pourquoi »), qui contraignent d'autres expériences (par ex. « de toute façon ça ne sert à rien d'essayer de comprendre ce texte »).

Il est intéressant de noter que ces approches de la psychologie culturelle rejoignent les modèles avec lesquels travaillent les psychanalystes, pour qui le travail psychique permet au patient de devenir plus conscient des forces qui l'animent ou des sentiments qui le limitent. Ce travail d'élaboration mentale – appelé aussi parfois mentalisation ou symbolisation – consiste essentiellement à trouver une forme sémiotique qui capture les expériences, les reflète et les rend pensables, c'est-à-dire rattachables à d'autres pans de l'expérience. Le moyen privilégié de cette élaboration est la mise en mots dans la communication à l'analyste. D'autres formes de symbolisation ont toutefois des fonctions comparables, comme le dessin, ou les mouvements du corps. Les processus de symbolisation se font par deux opérations de base : une opération de *contenance* des affects ou des expériences non pensées ; et des opérations de transformation – la mise à distance de ces expériences, leur mise en lien, et leur reconfiguration (par ex, Freud, 1915/2010 ; Green, 2002 ; Tisseron, 2000 ; Winnicott, 1971/2002).

Ainsi, les deux traditions de la psychologie socioculturelle et de la psychanalyse peuvent être lues comme travaillant avec un modèle essentiellement sémiotique de la vie psychique (Salvatore & Zittoun, 2011 ; Zittoun, 2011). Pour ces deux approches, il y a un continuum et un aller retour entre les affects, des formes de pensée simples et des « fonctions supérieures » qui seraient liées à un haut degré d'internalisation de productions culturelles – la pensée abstraite, spécialisée, scientifique ou artistique. En effet, toutes les formes de pensée résultent de mises à distance progressive de l'immédiat de l'expérience, à l'aide de signes qui résultent tant de l'internalisation de formes culturelles que de l'élaboration progressive de l'expérience antérieure³.

3.— Il y a évidemment des différences dans les ambitions et les finalités des deux approches. D'une part, contrairement à la psychanalyse, la psychologie culturelle n'a jamais eu pour ambition de devenir une thérapeutique ; elle n'a pas non plus développé une technique stricte d'investigation, mais bien une pluralité méthodologique (par ex. Abbey & Surgan, 2012 ; Valsiner, Molenaar, Lyra & Chaudhary, 2009). D'autre part, si la psychologie culturelle essaye de rendre compte des affects, elle se désintéresse en général des dynamiques inconscientes, centrée qu'elle est sur des dynamiques conscientes, voire, comme ici, préconscientes, ce qui l'exclut radicalement du domaine d'investigation que se donne la psychanalyse.

Interactions situées et élaboration des affects

Les approches d'inspiration socioculturelle explorent l'importance primordiale des interactions dans la genèse de la pensée. Elles ont pu amplement montrer comment s'actualisait le principe que proposait Vygotski – reprenant Janet (1926, 1928, 1934/1935) – selon lequel tout processus psychique se réalise d'abord sur le plan social ou interpersonnel avant de se réaliser sur le plan intrapsychique.

La capacité de l'enfant à identifier ses états affectifs est elle aussi développée dans les interactions sociales. Les psychanalystes ont depuis longtemps attiré l'attention sur le rôle de la mère (ou de la personne prenant soin de l'enfant) dans son acceptation des affects de l'enfant, dans sa capacité à les refléter et les nommer ou à les symboliser de manière adéquate, pour les rendre sous une forme déjà élaborée à l'enfant (par ex. Bion, 1989). Les travaux de Fonagy, Target, Gergely & Jurist (2002) ont montré à partir de travaux expérimentaux et d'observations cliniques que la capacité de l'enfant à symboliser et à réguler ses affects dépendait d'une part du fait que les parents réagissent d'une manière correspondant aux états émotionnels des enfants, comme une sorte de miroir, et d'autre part, utilisent une représentation d'un second ordre pour désigner la nature de ces affects – c'est-à-dire à la fois nommer ces états, mais aussi signifier que le parent « n'a pas pour de vrai » ces affects. D'autres auteurs observent également que les enfants apprennent à réagir à leurs affects en fonction des réactions des adultes aux situations similaires, aux affects de l'enfant, et aux leurs (Reddy, 2008 ; comme par ex. dans le cas de la violence à l'écran, Tisseron, 2000).

D'une certaine manière, la situation psychanalytique peut être vue comme une mise en scène facilitant la symbolisation des affects du patient par le langage : le patient adresse le flux de son discours, très proche du flux de la conscience étant donné la contrainte de l'association libre, à l'analyste qu'il imagine ; l'analyste réagit à ce flux et met en mots certains aspects du discours explicite mais aussi implicite du patient, et de cette manière, symbolise certains affects ou expériences qui échappaient à l'élaboration symbolique et à la prise de conscience du patient (par ex. Green, 2002)⁴.

Toutefois, les mères et les psychanalystes ne sont pas les seules personnes ni d'ailleurs les seuls porteurs d'un discours qui facilitent la mise en signes et l'élaboration symbolique des expériences des personnes. Toute forme de dialogue à autrui crée une situation dans laquelle la perspective de la personne et son discours (verbal et non verbal) entre en interaction avec le discours d'une autre personne ; les dynamiques interactives comportent souvent à la fois une part de réflexion (au sens de renvoi d'une image spéculaire des états de la personne) et une invitation à changer de perspective, à se voir et se comprendre de la manière dont l'autre la voit, ce qui peut simplement amener un niveau de distanciation supplémentaire (comme lorsque l'on « s'entend dire » ce que l'on a dit) ou alors amener à faire usage

4.- Bien évidemment le cadre analytique ne se limite pas à une situation de « mise en mot » ; le cadre, la technique, la formation de l'analyste, l'usage de modèles théoriques spécifiques contribuent à créer les spécificités de cette situation (par ex. Green 2002).

des mots ou des signes d'autrui pour comprendre autrement ses propres pensées (Gillespie, 2006, 2012).

Les interactions avec des éléments culturels – des artefacts – peuvent avoir des effets tout à fait comparables, non seulement parce que souvent ces objets de la culture ne font que véhiculer la parole d'autrui, mais aussi parce que parfois ces éléments culturels offrent d'intéressants espaces de réflexion. Dans ses écrits sur l'art, et suivant Freud, Vygorski (1925/2005) note ainsi combien l'art offre un espace privilégié, où les états psychiques de la personne rencontrent les formes sémiotiques complexes de l'art, ce qui peut mener de fait à un travail de distanciation et de transformation des contenus psychiques de la personne. Là encore, les analystes arrivent à des constats similaires (Segal, 1991 ; Winnicott, 1971/2002). Tisseron soutient par exemple que la fréquentation des images – les bandes dessinées, les films, les jeux – peut constituer un moyen privilégié pour faciliter l'élaboration sémiotique de contenus psychiques qui échappent en grande partie à la conscience. Pour lui, les images ont la vertu d'éveiller et d'accueillir des contenus psychiques et de les offrir comme en miroir, du dehors, à l'appréhension de la personne, et sous une forme déjà sémiotique ; il ne reste alors à la personne qu'à réfléchir aux images qui l'ont touchée, agacée ou révoltée, pour réfléchir de manière indirecte à ses propres contenus psychiques (Tisseron, 2000, 2002).

Ainsi, si le travail de pensée peut être redéfini comme un travail d'élaboration symbolique du flux de la pensée, il apparaît que ce travail de contenance, de distanciation, de transformation peut être facilité du dehors – via la médiation d'autrui ou via la médiation d'artefacts, qui tous reflètent les affects et les désignent sémiotiquement.

Etude de l'usage quotidien de ressources symboliques

Ce type de constat m'a amenée à m'intéresser au rôle que peuvent jouer les films, les romans ou la musique dans la vie quotidienne. En adoptant une perspective socioculturelle, j'ai notamment essayé de rendre compte du rôle médiateur de ces artefacts. J'ai cherché à mettre en évidence le type de processus d'élaboration sémiotique qui peut avoir lieu lorsque des personnes ont des expériences culturelles (vont au cinéma, à une exposition) mais surtout, dès lors que les personnes se remémorent ces expériences dans des situations quotidiennes – comme lorsque l'on se met à fredonner une chanson et que, après réflexion, l'on se rend compte qu'elle « dit » ce que l'on était en train de sentir. Dans ces cas, c'est moins la signification sociale, partagée d'un film ou d'une chanson qui est pertinente, que le sens personnel que ces derniers trouvent en un moment de l'histoire de chacun (voir Vygotski, puis Rochex [1998] pour cette distinction signification/sens).

Dans une série de travaux, j'ai ainsi montré que les personnes peuvent, lors de périodes de remises en question, faire appel à des éléments culturels (des livres, des films, etc.) ou à leurs souvenirs de ces expériences comme à autant de ressources symboliques (Zittoun, 2005, 2006, 2007 pour une synthèse). Ces usages

de ressources symboliques opèrent alors comme des facilitateurs des processus d'élaboration sémiotique tels que ceux qui ont été décrits par Valsiner (voir plus haut, Figure 1) ; ils ont également une fonction de mise en lien du divers de l'expérience et permettent parfois de transformer la perspective de la personne face à certaines expériences.

Un résumé rapide d'une étude de cas peut illustrer ces phénomènes (Zittoun, 2006 ; voir Zittoun 2008b pour une présentation en français) : une jeune fille en situation de deuil écoute la musique d'un groupe de rock 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, elle se met alors à se documenter sur ceux-ci, entrant dans de nouveaux réseaux de fans et lisant les textes auxquels ces auteurs réfèrent – Sartre, Camus et des documents historiques. Ces lectures l'amènent alors à regarder autrement le monde qui l'entoure et à se rendre compte du fait que, comme ces textes le disent, le monde est rempli d'injustice et d'inégalités ; cela l'amène alors à changer ses projets professionnels, de manière à être en mesure de promouvoir l'accès à l'éducation des régions défavorisées. Dans cet exemple, la musique puis les romans permettent à la jeune fille de prendre conscience de son état émotionnel par un effet de miroir, de le nommer, de prendre de la distance, de s'intéresser à certains des événements qui les causent, et de développer un regard beaucoup plus général sur le monde dans lequel elle vit. Autrement dit, il y a eu progressive distanciation et différenciation de l'expérience ; ces opérations ont amené la jeune fille à développer un regard plus précis sur elle-même, mais aussi sur ses relations à autrui et à son environnement. Enfin, ce travail d'élaboration sémiotique l'a menée à se détacher de l'ici et maintenant de sa peine, pour pouvoir penser la situation dans une temporalité plus longue et faire des projets d'avenir.

Sans avoir à se risquer à une analyse des processus inconscients en jeu, une telle analyse suggère le rôle de médiation dans l'élaboration des affects que peut offrir l'usage de ressources symboliques. Une analyse plus fine de la genèse de ces usages et de leur évolution suggère que le rôle de ces éléments culturels se double le plus souvent d'une relation à un autrui significatif qui accueille et légitime ce travail de sens (cf. Figure 2). Dans le cas de cette jeune fille, c'est par la médiation d'amis qu'elle s'est mise à écouter cette musique ; c'est en entrant dans un dialogue imaginaire avec les chanteurs par qui elle se sent reconnue qu'elle a engagé une exploration de la littérature ; c'est dans une nouvelle communauté de jeunes qu'elle a développé ses projets pour l'avenir.

Ainsi en suis-je venue à formuler l'hypothèse selon laquelle la capacité de la personne à faire usage d'éléments culturels comme ressources symboliques – c'est-à-dire à établir un rapport lié au sens personnel que ces objets ont pour elle – dépend en grande partie du fait qu'une autre personne, réelle ou imaginaire, valide ou tolère cette relation de sens. Les travaux sur les narrations de récits par des parents à leurs enfants montrent ainsi que l'évolution de la relation d'un enfant à son histoire

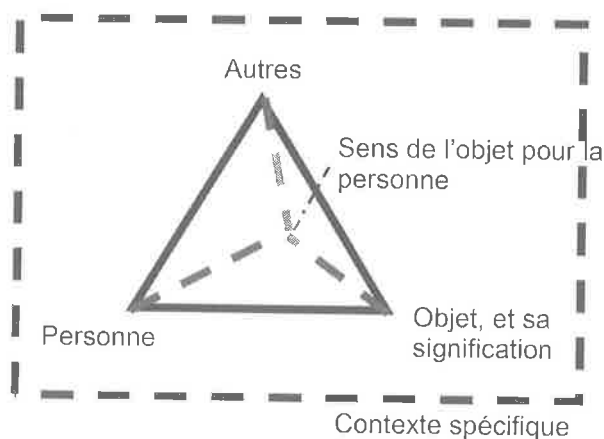


Figure 2. Prisme sémiotique.

préférée dépend en partie de la tolérance des parents aux besoins de l'enfant à entendre à nouveau ce récit, à le transformer et à le déformer (Zittoun, 2008c). Au cours du temps, les rapports des personnes à leurs « ressources symboliques » changent et les autres personnes qui médiatisent ou tolèrent ces rapports changent également (progressivement, ce n'est plus le parent qui reconnaît l'importance des récits pour un enfant, mais son enseignant, puis ses amis, etc.). Toutefois, on peut faire l'hypothèse inverse : si des adultes invalident totalement – ou refusent de reconnaître – les tentatives d'un enfant ou d'une jeune personne de développer une relation personnelle à un élément culturel, ces processus d'élaboration sémiotique et leur évolution normale sont interrompus. On peut alors penser qu'il devient plus difficile pour des jeunes de faire de ces éléments culturels des ressources symboliques.

L'élaboration des affects en contextes

Dans le cadre d'une recherche menée en collaboration avec Michèle Grossen⁵, nous nous sommes penchées sur les effets de cadres sociaux spécifiques sur les dynamiques d'élaboration des affects médiatisés par des éléments culturels. Partant des constats énoncés ci-dessus, nous nous sommes demandées si, dans le cadre de classes de littérature et de philosophie, qui exposent les jeunes à des textes souvent susceptibles d'avoir une pertinence existentielle, les élèves développent le même type d'usage de ressources symboliques qu'ils le font dans la vie quotidienne. Nous nous sommes aussi demandées si l'école pouvait faciliter de tels usages. Cela nous a menées à nous pencher sur les modalités interactives se déroulant en classe et, en particulier, à effectuer une analyse fine des dynamiques par lesquelles les enseignants ou les élèves établissent des liens entre les éléments culturels au programme – Zola,

5. – 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.

Nietzsche ou Dostoïevski – et des anecdotes liées à leurs vies personnelles, ou à d'autres éléments, et à la manière dont ces mises en lien sont validées ou non par les enseignants, ainsi que leur fonction dans le cours de la classe (voir par ex. Grossen, Zittoun, & Ros, 2012). Nous avons travaillé avec les propositions de Rochex (1998, 2004) pour examiner le type de rapport au savoir que nouent les élèves aux textes vus en classe. Nous nous sommes enfin interrogées sur les rapports des enseignants eux-mêmes aux savoirs et, évidemment, à la manière dont les programmes scolaires encouragent ou non certains types de posture. Conscientes des effets de cadre des situations d'interaction (par ex. Grossen, 2000 ; Monteil, 1989 ; Perret-Clermont, 2001), nous pensions que les modalités de discussion en classe dépendent aussi des cursus des élèves et des établissements dans lesquels ces observations ont été effectuées. Dans ce texte, je me limiterai à présenter une brève étude de cas basée sur le discours d'une des élèves.

Méthode

L'entretien choisi est l'un des 20 entretiens que nous avons effectués parmi les quelque 220 élèves du secondaire II qui constituent les 16 classes que nous avons observées. Les élèves de ces classes ont rempli un questionnaire sur leurs usages de ressources symboliques et leur rapport au savoir. À partir des questionnaires, un certain nombre d'élèves ont été contactés. L'exemple de Gaëtane ci-dessous est typique des élèves « usagers » de ressources symboliques ; son questionnaire suggère qu'elle fait usage d'éléments culturels, mais davantage d'éléments culturels scolaires que non scolaires. Dans ce cas, nous nous demanderons quels sont les éléments culturels qui jouent un rôle dans l'élaboration sémiotique des affects, quelles sont les personnes qui jouent un rôle de médiation dans cette élaboration et enfin, si de telles élaborations de l'expérience peuvent avoir lieu en classe.

L'entretien de Gaëtane a été transcrit ; il est ici analysé à l'aide du programme d'analyse qualitative Atlas-ti, en partant de catégories d'analyse en grande partie déduites du cadre théorique et des hypothèses décrits plus haut. Le texte est rendu anonyme ; les numéros renvoient aux tours de parole numérotés dans Atlas-ti. Les extraits importants pour les analyses et commentaires sont soulignés.

Gaëtane et les films asiatiques

Gaëtane est une jeune fille qui d'emblée rend explicite le genre de relation qu'elle noue aux éléments culturels. À l'interviewer qui commence par rappeler qu'elle a indiqué dans le questionnaire qu'elle aimait bien regarder des films, elle répond⁶ :

ben (...) j'aime bien regarder justement de:s histoires (...) d'amitié ou d'amour parce que ben (...) enfin je trouve ça agréable de s'imaginer enfin de se mettre dans la peau des personnages ou d'imaginer des histoires enfin si ça arrivait à nous comment on réagirait également (012)

6.- Normes de transcription : - phrase interrompue ; ::: syllabe étendue ; (...) section tronquée ; ... pause. Les numéros renvoient à la numérotation des segments dans Atlas-ti.

Gaëtane explique d'emblée qu'elle aime « s'imaginer à la place » et « voir comment on réagirait » ; elle se place dans un rapport imaginaire, ludique aux films, qui lui permettent des expériences qu'elle présente dans leur aspect corporel – elles sont « agréables », elles amènent à « réagir ». De fait, ses expériences se déclinent sur différents modes. Elle écoute de la musique qui correspond à ses émotions, dans un rapport assez direct – un genre de musique reflète directement un état émotionnel :

Ben (...) si enfin si je suis de bonne humeur des choses comme ça: j'aime écouter de la musique un peu qui bouge un peu comme ça à l'inverse si je me sens malheureuse pour x raisons par rapport aux études ou dans ma famille ou que j'ai des conflits avec mes amis (...) ben j'ai tendance à écouter des musiques tristes et a::: plus douces plus reposantes... tristes mais voilà qui sont plus calmes (113).

A nouveau, les termes utilisés pour décrire les genres de musique renvoient à des états du corps (ça bouge, ça repose) ; la musique, mode sémiotique, semble donc agir ou guider ce qui se passe dans le corps, et donc les émotions qui en émergent ; cette action peut à son tour être pensée via de telles métaphores langagières.

Sur un mode un peu différent, Gaëtane explique revoir parfois son film préféré, comme récemment suite à une dispute familiale :

La semaine passée j'étais pas très très bien dans ma: enfin par rapport (...) j'avais des problèmes familiaux et beaucoup de mal à discuter avec mon père et je suis tombée au fait sur le film par hasard en faisant des recherches dans mes dossiers et j'ai vu que j'avais d'autres musiques du film et du coup j'ai eu envie de le revoir et pis (...) oui j'avais envie de le revoir je sais pas pourquoi j'avais juste envie de le regarder parce que je me souvenais qu'il m'avait beaucoup plu qu'il était très émouvant et j'avais envie (088)

La jeune fille suggère donc que c'est, dans un premier temps, la difficulté à discuter, et un état « pas très bien », qui l'amène à revoir un film dont elle sait qu'il a un effet sur ses émotions – comme la musique peut le faire. Mais le film permet une élaboration plus importante. En effet, quelques tours de parole plus haut, Gaëtane explique le contenu de ce film :

Ben c'est deux parents qui tombent amoureux mais qui- ils sont adolescents et ils sont amoureux mais ils peuvent pas s'aimer ben parce que c'est durant la guerre y'a toujours cette question de classe sociale et du coup ils sont interdits de se fi- ils peuvent pas se fréquenter mais malgré tout ils tentent et même ils ont des petits mensonges entre eux et ils mentent à leurs parents ils ont un ami qui les aide (...) pis ben malheureusement les parents ils découvrent du coup ils interdisent de se voir (...) le héros de l'histoire part en guerre de Corée et il revient aveugle et mh (...) jusqu'à la fin il va lui faire croire qu'il est pas aveugle que tout va bien et il va lui faire croire qu'il va se marier et au fait c'est pas vrai du coup elle elle se marie et lui du coup il meurt de chagrin mais heu ils ont chacun un enfant et (...) vingt ans plus tard les deux enfants

se retrouvent mais ils savent pas l'histoire d'amour entre leurs parents et c'est petit à petit qu'ils découvrent qu'au fait leurs parents ont été ensemble et fous amoureux (...) et pis à la fin ben ils se retrouvent les deux l'histoire que les parents n'ont pas pu vivre ben c'est les enfants qui la vivent (074)

Sans pouvoir entrer ici dans une analyse très fine, on peut mentionner que l'entretien révèle que Gaëtane est très touchée par le conflit qui sépare ses parents et qui les font vivre dans des pays séparés. Elle explique notamment qu'elle a failli quitter l'école (alors qu'elle est en situation de réussite scolaire) pour aller rejoindre un de ses deux parents à l'étranger. Visiblement, cette impossibilité qu'ont ses parents de vivre ensemble l'affecte ; elle semble aussi chercher sa place face à ce couple. Dans cette perspective, le film qui donne à voir et entendre, via les modalités sémiotiques qui sont les siennes, une relation de couple mise en échec et la possibilité, pour les enfants de ce couple, de réparer les difficultés de la génération précédente, peut être compris comme une mise en forme sémiotique de la situation de Gaëtane, mais cette fois-ci avec un dénouement heureux. De fait, en réponse à une question de l'interviewer, Gaëtane dit aussi se sentir en particulier proche du personnage de la jeune fille. Ainsi, une autre forme de relation à l'élément culturel est nouée ici : si la musique offre une mise en relation émotionnelle, le film permet, via l'identification à un personnage, la résonance personnelle d'une situation relationnelle, le pouvoir d'évocation émotionnel des qualités visuelles et sonore, la mise en forme sémiotique d'une expérience : le film expérimenté par Gaëtane est pour moitié fait de ce que le film propose, et pour moitié des traces d'expériences éveillées en elle. En ce sens, il contient son expérience. De plus, comme le film demande le déroulement d'une situation complexe dans une structure temporelle, il prête ainsi au spectateur sa tension narrative, qui peut opérer une transformation des contenus personnels ainsi mobilisés. En ce sens, on peut penser que le film, souvent visionné, soutient le travail d'élaboration symbolique de Gaëtane.

Quel rôle les autres personnes jouent-elles dans ces usages de ressources symboliques ? Gaëtane thématise son intérêt pour le film comme un cas particulier de celui qu'elle nourrit pour le cinéma asiatique. De fait, c'est par son cousin qu'elle a développé cet intérêt :

Hem au fait ça vient de mon cousin qui s'est intéressée à [la Chine] et qui étudie le Chinois à l'université de [x] et du coup ben il a (...) ben vu qu'on est assez très proches ben il me parlait de ce qu'il apprenait en cours de de ben de leur religion de leurs croyances de leurs coutumes et tout ça du coup ça m'a aussi intéressée et j'ai commencé par la Chine et ça s'est élargi à la Corée (026)

Gaëtane explique qu'elle se sent très proche de son cousin et qu'elle discute de cette passion pour l'Asie avec lui chaque fois qu'ils se rencontrent. L'intérêt pour l'Asie a pu être un moyen de se rapprocher de son cousin ; c'est un moyen d'alimenter leurs discussions, de créer une forme de communauté et probablement, pour Gaëtane, de se sentir plus proche de lui en son absence. En ce sens, les films

asiatiques sont comme autant de ressources symboliques permettant de maintenir une relation importante (un peu comme un objet transitionnel au sens de Winnicott [1971]). Mais on peut aussi voir que cette relation interpersonnelle rend possible l'exploration des éléments culturels en question :

Oui on parle total - enfin lui aussi il regarde ça pis après on en discute on en parle (...) on critique enfin après on dit ce qu'on a ressenti en voyant ça on en parle ensemble (042)

Discuter ensemble de ce qu'on a vu et « dire ce qu'on a ressenti », voilà typiquement le genre de processus identifiés par les psychologues vus plus haut qui permettent une distanciation des éléments culturels et une élaboration de l'expérience éveillée par ces derniers.

Gaëtane poursuit cet intérêt comme on poursuit une recherche scientifique. En effet, à partir de cette base commune, elle a développé un intérêt réel pour cette culture qu'elle a explorée par les moyens à sa disposition, dont le cinéma :

Par ces films j'apprends justement la culture asiatique pis (...) sinon les films historiques ben (...) j'aime beaucoup l'histoire donc regarder d- même si dans l'histoire c'est une histoire d'amour mais qu'il y a un film historique derrière ou (.) une histoire vraie par rapport à une guerre heu j'aime bien. C'est parce que ça m'apprend toujours quelque chose et puis après j'aime aller me renseigner je vais sur internet ou v- j'achète des livres justement de -d- de ce que parlait l'histoire et ça me permet d'approfondir mes connaissances sur le sujet (014)

Gaëtane est donc entrée dans une démarche de recherche – en partie autodidacte – qui l'amène à un certain degré d'expertise du cinéma et de la culture asiatique, ainsi que des événements historiques auxquels ces films font référence.

On peut donc dire que le type de rapport au savoir que développe Gaëtane à la culture asiatique se nourrit d'un double ancrage affectif, d'une part par des thèmes qui renvoient à sa propre histoire, et d'autre part parce qu'elle peut partager cet intérêt avec un autrui signifiant. Cela ne l'empêche pas de développer également un type de savoir de « bon élève » (Rochex, 1998, 2004) : Gaëtane a une position active de recherche, elle comprend la cohérence d'un univers de référence, elle a une position réflexive. Ce qui distingue ce type de connaissances de celles qu'elle développerait à l'école est toutefois l'absence d'un discours méta-réflexif – sur les méthodes historiques, sur la construction du cinéma, etc.

Gaëtane à l'école : littérature et histoire

Mais que dit-elle alors de sa relation aux textes vus en classe et au type de connaissance qu'elle y développe ? Questionnée par l'interviewer sur ce qu'elle pense des cours de français, voilà ce que répond Gaëtane :

G : Ben j'apprécie les cours pis ce qu'on fait, j'aime bien analyser des livres et pis justement déceler les critiques qu'il peut y avoir derrière certaines phrases

ou certaines expressions pis je trouve aussi bien qu'on étudie (.) qu- enfin qu'on étudie différents styles les différentes époques et pis qu'on connaisse un peu la vie des plus grands auteurs français ou: même (...) mais des fois je reproche un peu à la prof de: (.) de trop analyser d'une façon qui me semble un peu:: ouais je sais pas si l'auteur est allé autant loin dans sa pensée quand il écrivait. (...)

I : Mh mh. Et vous avez un exemple par exemple ? (...)

G : Ben on étudiait la pièce de théâtre *Art* de Yasmina Réza et pis ben donc c'est un conflit entre trois amis et ben k- ben elle a commencé à dire peut-être que l'un des amis est amoureux des deux autres et c'est pour ça que y'a tous ces conflits alors que c'est pas du tout comme ça que nous on le ressent. C'est juste un conflit entre amis et pis mais y'a pas d'histoire d'amour derrière et là quand elle a dit ça on s'est un peu tous regardés parce que on a l'impression que (.) elle va un peu loin des fois (...) mais bon c'est pas (.) c'est pas grave parce qu'après ça nous permet entre nous d'en discuter donc quelque part après (.) hors du cours on continue d'en discuter donc c'est pas (si mal). (185-193)

En présentant les activités en classe, Gaëtane parle bien des savoirs savants qui y sont développés – sur la langue, la construction du texte – ce qui fait d'elle une élève qui semble aussi comprendre les enjeux du curriculum. Dans cet extrait, on voit toutefois que Gaëtane questionne l'interprétation que l'enseignante a faite du texte et qui contredit le sens qu'elle y voit (« ce qu'on ressent »). Il semble que c'est alors ensemble, entre elles, que Gaëtane et ses amies partagent et réfléchissent à leurs réactions plus affectives au texte, et au sens de ce dernier pour elles – comme Gaëtane le faisait des films asiatiques. Ainsi, si l'on trouve bien une configuration où Gaëtane, avec des alters, met en lien le texte et ses expériences, celle-ci a lieu hors de la classe, qui ne paraît pas offrir un espace pour de telles élaborations personnelles.

Lorsque Gaëtane évoque ses cours préférés, elle évoque à la fois les disciplines qu'elle aime, et le type de rapport au texte que noue l'enseignante ou l'enseignant :

I : Ok. Donc vous avez dit y'a des cours où vous aimez venir d'autres moins hem, vous savez à quoi ça tient ?

G : Heu ben y'a plusieurs choses. Déjà l'intérêt que je porte à certains cours sont plus grands que d'autres ben voilà je préfère par exemple l'histoire que les mathématiques. je préfère tout ce qui est littéraire à ce qui est scientifique (...) et sinon c'est aussi que la façon que les professeurs enseignent (.) y'en a d'autres qui sont plus motivants (...)

I : Et qu'est-ce qui rend un prof plus motivant vous arrivez à dire ce qui fait que ce prof-là ben?

G : ben s'il est joyeux si (.) si la manière dont il fait le cours c'est un peu dynamique que: des choses comme ça les petites plaisanteries des choses comme ça j'ai aussi un prof qui fait souvent des relations avec le passé et présent pis qui justement ça nous permet de comprendre et aussi de nous rendre compte que parfois on critique par exemple des gens qui ont pas su qui r- s- enfin par exemple durant la deuxième guerre mondiale on critique

les gens qui ont pas su voir que Hitler était un peu un fou mais on pourrait on pourrait faire la même chose avec nous parce qu'on réagit pas forcément par rapport à l'Irak des choses comme ça, donc j'aime la façon que ce prof a d'enseigner parce que (...) je me rends compte de plus de choses justement (...) et puis j'ouvre les yeux sur: heu sur le présent et pis le futur. Des choses comme ça ouais pour ça (161-167)

Dans cet extrait, on remarque que Gaëtane évoque une discipline, l'histoire, qui correspond en partie à ses intérêts extrascolaires (l'histoire de l'Asie). Gaëtane relève « l'enthousiasme » de son enseignant – le cours « joyeux » et « motivant » – c'est-à-dire son engagement émotionnel ; à son invitation, Gaëtane a été invitée à s'imaginer à la place des personnes dans l'histoire – sous Hitler – et à réfléchir à ce qu'elle aurait alors pensé et à son rapport « au présent et au futur ». Ainsi à en croire l'élève, l'enseignant s'engagerait affectivement, transmettant peut-être quelque chose de son propre rapport aux textes aux élèves ; les élèves sont invités à se mettre à la place des personnes du passé et à établir des liens entre les époques et les expériences, et à réfléchir à leur propre position.

L'enthousiasme de Gaëtane pour cette discipline pourrait être compris comme étant lié à une certaine modalité relationnelle se développant en classe, qui donne place à la fois à la signification partagée et savante des objets de connaissance, et au sens affectif et personnel qu'ils peuvent avoir pour les élèves. Il semble aussi que, toutes proportions gardées, Gaëtane puisse en partie faire usage des connaissances historiques comme ressources pour penser son rapport au monde et à la réalité sociale et politique⁷.

Gaëtane et ses ressources symboliques

Le type d'entretien qui a été effectué ici ne permet qu'une exploration superficielle de l'engagement affectif de Gaëtane lors de ses interactions avec divers éléments culturels.

Toutefois, en admettant qu'ils reflètent quelque chose de l'expérience de la jeune fille, ils suggèrent que Gaëtane semble développer des relations très personnelles aux éléments culturels rencontrés hors de l'école et engager un réel travail d'élaboration symbolique sur des thématiques intimes. Ce travail est en partie possible parce que Gaëtane a la possibilité d'explorer l'univers des médias et d'attendre de voir quels films ou éléments culturels lui conviennent ; et aussi parce qu'elle le fait au sein de la relation significative à son cousin. Par ailleurs, nous avons vu que le fait que Gaëtane fasse usage de films asiatiques comme ressources symboliques l'amène à développer une posture de recherche face à la culture asiatique.

Il va de soi qu'à l'école les éléments culturels proposés par les enseignants ne peuvent pas toujours autant résonner avec l'expérience de chaque élève et que les relations avec les enseignants n'ont pas toujours le même type d'intensité. Pour Gaëtane, on sent donc un investissement dans les connaissances scolaires mais sans

7.- Pour une autre analyse de ce cas voir aussi Zittoun & Grossen (2013).

mais on pourrait
agit pas forcément
façon que ce prof
choses justement
futur. Des choses

discipline, l'histoire, qui
de l'Asie). Gaëtane relève
» et « motivant » –
Gaëtane a été invitée à
Hitler – et à réfléchir à
et au futur ». Ainsi à
transmettant peut-être
s élèves sont invités à se
entre les époques et les

it être compris comme
at en classe, qui donne
de connaissance, et au
s. Il semble aussi que,
age des connaissances
monde et à la réalité

qu'une exploration
interactions avec divers

l'expérience de la jeune
s très personnelles aux
l travail d'élaboration
tie possible parce que
attendre de voir quels
elle le fait au sein de la
ue le fait que Gaëtane
l'amène à développer

ar les enseignants ne
aque élève et que les
pe d'intensité. Pour
es scolaires mais sans

l'intensité de ce qui se passe en dehors. Dans le cadre scolaire, elle semble retenir de l'enseignante de français un accent sur la construction d'un savoir savant face au texte ; un travail d'élaboration plus personnel est alors pris en charge par les élèves eux-mêmes, hors de la classe. En classe d'histoire, domaine plus proche de ses intérêts extrascolaires, Gaëtane semble se sentir encouragée par l'enseignant à engager un travail de construction de sens personnel, permettant l'usage de faits historiques comme ressources symboliques – mise en lien, résonance, mise à distance réflexive.

Discussion

La psychologie culturelle s'intéresse aux dynamiques par lesquelles des artefacts médiatisent le psychisme et, notamment, peuvent entrer dans un travail d'élaboration des affects. Partant d'une rapide revue de la littérature, j'en ai retenu que ces artefacts peuvent notamment refléter une partie de l'expérience affective et donner à la personne l'occasion de réfléchir – de contempler comme dans un miroir, de mettre à distance, de mettre en lien – cette expérience par la médiation de formes sémiotiques. J'ai aussi suggéré que ces opérations, qui permettent aux personnes de faire usage de ces éléments comme ressources symboliques, étaient souvent – dans leur genèse ou dans leur actualité – rendues possibles par des relations significatives avec autrui. J'ai enfin fait l'hypothèse que ces dynamiques n'étaient pas seulement déterminées par des compétences propres à la personne, mais en partie au moins contraintes par les situations sociales dans lesquelles elles pouvaient avoir lieu.

Le cas de Gaëtane nous a permis de voir les usages typiques de ressources symboliques d'une jeune femme aux prises avec les problèmes auxquels elle est confrontée dans sa vie quotidienne. Si l'on admet que la culture – au sens large – donne aux personnes les moyens d'étendre leurs capacités de comprendre leur expérience, de penser et d'agir, alors il est intéressant de voir comment, au quotidien, les personnes développent des rapports aux éléments culturels qui leur permettent d'avoir une meilleure prise sur leur expérience. On peut alors se demander quel type de rapport à la culture peut et doit développer l'école⁸. Il va de soi que l'école n'a pas pour première fonction d'être un lieu d'élaboration des affects des élèves ; mais en ignorant l'importance de ces phénomènes, ne perd-on pas également l'occasion d'ancrer les savoirs experts dans le terreau fertile de l'expérience affective ?

Références bibliographiques

- Abbey, E., & Surgan, S. (2012). *Emerging Methods in Psychology*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
Bion, W. R. (1989). *Learning from Experience* (New edition). London: Karnac Books.

8.- Les analyses que nous sommes en train d'effectuer suggèrent que les interactions en classe sont rarement le lieu d'échanges où les enseignants exposeraient symétriquement aux élèves leur rapport personnel (ou affectif) aux connaissances ; de même, les relations personnelles que les élèves nouent à des connaissances hors de classe ou en classe ainsi que les démarches de recherche spontanée auxquelles ces relations donnent lieu sont rarement prises en compte par les enseignants comme des points à développer dans l'espace de la classe.

- Bronckart, J. (2008). L'approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vygotski. In M. Charmillot, C. Dayet, F. Farrugia, & M. Schurmans (Eds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (pp. 25-39). Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Fonagy, P., Target, M., Gergely, G., & Jurist, E. L. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of self* (1st ed.). New York: Other Press.
- Freud, S. (1915/2010). *Conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Greenwich: InfoAge.
- Gillespie, A. (2012). Position exchange: the social basis of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 32-46.
- Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : Odile Jacob.
- Grossen, M. (2000). Institutional framing in thinking, learning and teaching. In H. Cowie & G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 21-34). Amsterdam: Elsevier Science.
- 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.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York : Dover publications.
- Janet, P. (1926). *De l'angoisse à l'extase*. Tome I. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Janet, P. (1928) *De l'angoisse à l'extase*. Tome II. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Janet, P. (1934/1935). *Les débuts de l'intelligence*. Paris : Flammarion.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. (Trans. M. Kopylova) Moscow: Progress Publishers.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Perret-Clermont, A. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Ed.), *Actes du Colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation »* (Vol. 8, pp. 65-82). Genève : Service de la recherche en éducation.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rochex, J. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rochex, J. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10, 93-106.
- Salvatore, S. & Zittoun, T. (2011). *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies*. Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Segal, H. (1991). *Dream, phantasy and art*. London: Routledge.
- Spinoza, B. D. (1677/1994). *L'éthique*. Paris : Gallimard.
- Tisseron, S. (2000). *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris : Armand Colin.
- Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob.

- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44, 84-97.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., Molenaar, P. C. M., Lyra, M. C. D. P., & Chaudhary, N. (2009). *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*. New York : Springer Verlag.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La dispute.
- Vygotski, L. S. (192 :/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1925/2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation. An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley & son.
- Winnicott, D. W. (1971/2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Zittoun, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008a). Janet's emotions in the whole of human conduct. In R. Diriwaechter & J. Valsiner (Eds.), *Striving for the whole: creating theoretical synthesis* (pp. 192-228). Piscataway : Transaction publishers.
- Zittoun, T. (2008b). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance, *Éducation & Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 22(2), 43-56.
- Zittoun, T. (2008c). Children's uses of cultural objects in their life trajectories. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzynski & J. Clegg (Eds.). *YIS. Yearbook of ideographic science* (vol. 1, pp. 361-370). Rome: Firera Publishing.
- Zittoun, T. (2011). Meaning and change in psychotherapy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(3), 325-334. doi:10.1007/s12124-011-9166-7
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2013). 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* (pp. 99-125). Charlotte: InfoAge.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement, *Enfance*, 2, 126-134.