

Une psychologie des transitions

Des ruptures aux ressources

Tania Zittoun

Université de Neuchâtel, Suisse

tania.zittoun@unine.ch

Les transitions que peuvent vivre des enfants et de jeunes adultes, telles qu'elles ont lieu lors du passage entre deux cadres de formation, ou de la famille à l'école, ou encore en cas de déménagement, s'inscrivent dans la longue ligne de transitions qui ponctuent toute trajectoire de vie. Dans ce chapitre, nous commençons par rappeler la place des transitions dans ces trajectoires dans une perspective de psychologie socioculturelle. Nous proposons ensuite de considérer les transitions comme des dynamiques de réajustement qui font suite aux ruptures que vivent les personnes. Nous présentons trois types de processus qui peuvent être reconnus dès que s'engagent des transitions : des processus d'apprentissage et de construction de connaissances qui permettent de développer de nouvelles manières de comprendre et d'agir ; des dynamiques de changement identitaire, qui sont liées à de nouvelles relations sociales, à des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi ; et des processus de construction de sens de la rupture, qui permettent à la personne d'en gérer les émotions, de les situer dans un champ de valeurs ou de les inscrire dans un récit de soi. Nous montrerons ces trois aspects – apprentissage, identité, sens – et ce qu'ils demandent pour le développement. Enfin, nous indiquons quelles ressources les personnes peuvent trouver pour faciliter ces processus. De cette manière, nous espérons donner au lecteur un certain nombre de notions facilitant l'analyse des situations de transition auxquelles il peut être confronté, tout en indiquant des moyens d'établir et de valoriser l'usage de ressources qui font de ces transitions des possibilités de développement.

1. Les transitions dans les trajectoires de vie

Les trajectoires de vie des personnes ont souvent été représentées comme suivant une courbe ou un escalier montant puis descendant, qui irait de l'enfance à la vieillesse avec, à son apogée, le mitan de la vie. D'autres représentations des trajectoires de vie insistent au contraire sur le progrès constant de la vie, où chaque étape représente une marche vers l'étape de développement ou de progrès suivante. En tout temps, les chercheurs et les penseurs du cours de la vie ont distingué des moments typiques de cette trajectoire – comme l'enfance, la jeunesse, les années de parentalité, d'activités professionnelles, de retraite, etc. La durée et la fonction de ces périodes « normales » ont souvent été remises en question : l'allongement de la qualité et de la durée de vie, la complexification de la société qui s'est traduite en un

allongement de la formation, les années de guerre ou alors de développement économique ont modifié les trajectoires dites habituelles. Aujourd'hui, il est difficile de définir des « stades » typiques ou que l'on pourrait croire normaux : il est impossible de définir de manière générale et universelle quand commence et s'achève la jeunesse, ou quand débute la vieillesse.

Toutefois, une chose est certaine : en ce début de *xxi*^e siècle, et dans la plupart des pays industrialisés, les trajectoires de vie des personnes sont ponctuées de nombreuses crises, de points de bifurcation suivis de changements ou de périodes de réinvention. Ce sont ces périodes de transformation que nous appellerons ici transitions (Sapin, Spini et Widmer, 2007). Certaines d'entre elles demeurent relativement typiques et sont souvent mentionnées par la littérature courante et scientifique, comme la transition école-métier ou la transition vers la parentalité. En revanche, d'autres transitions ont plus récemment attiré l'attention des chercheurs. Il s'agit des transitions vécues par les enfants de l'école enfantine au primaire, ou du primaire au secondaire, des transitions d'un emploi à un autre durant une vie professionnelle, des transitions liées aux recompositions familiales, de celles qui sont liées à des migrations temporaires ou définitives, ou encore des transitions régulières que font des personnes entre leurs activités de loisirs et leur formation ou leur emploi. Comment caractériser ces transitions ? Qu'ont-elles en commun ou, au contraire, de différent ? C'est ce que nous explorerons après avoir précisé notre perspective théorique.

2. Une perspective socioculturelle du développement

La psychologie dite « culturelle » ou « socioculturelle » s'intéresse à la manière dont les personnes, dans leur environnement social et culturel, rendent la réalité signifiante (Bruner, 1997 ; Cole, 1996 ; Valsiner, 2007). Elle a pour présupposé que l'expérience humaine prend fondamentalement place dans le temps ; elle s'inscrit également dans une culture donnée, que l'on peut voir comme l'accumulation de l'expérience des générations précédentes toujours réinventée. En tant que psychologie, elle s'intéresse à la personne qui sent et qui raisonne, qui se souvient et imagine des alternatives – cette personne étant toujours située dans un temps et un lieu. Cette psychologie socioculturelle s'intéresse donc aux interactions sociales auxquelles prennent part les personnes, mais aussi aux objets (du marteau à l'ordinateur) et aux systèmes de signes

(le langage, ainsi que les représentations sociales, les croyances) qui médiatisent leur rapport au réel et à autrui. Elle considère que la personne est activement engagée dans un travail de construction de sens de la réalité avec d'autres, pour pouvoir communiquer, ou seule, pour pouvoir soutenir son action. Elle considère enfin que ces interactions et ces actions participent au changement de la personne, de son environnement, et donc de leurs rapports toujours revus.

Si tout est changement dans la vie des personnes, il faut se demander ce qui doit être considéré comme développement; d'un point de vue méthodologique se pose également la question de ce qui peut être étudié. Actuellement, les modèles inspirés des théories dynamiques des systèmes appliqués à la psychologie du développement distinguent, notamment des changements «transitifs» qui font partie des routines des organismes et des personnes (par exemple, le fait que nous mangions un repas différent chaque midi ne remet pas en question le fait que nous mangions à midi), et des changements «intransitifs», qui demandent une restructuration profonde de ces routines et qui sont irréversibles (Valsiner, 2007). Dans ce cas, la disruption d'un équilibre, ou d'une routine cyclique, demande de la personne qu'elle définisse de nouvelles manières de comprendre ou d'agir, ou qu'elle change d'environnement, pour pouvoir changer son rapport à un environnement disruptif. On peut donc considérer que la notion développementale de changement désigne une telle restructuration réussie.

Si l'idée de développement a souvent été associée à l'idée d'un changement qui mène vers une complexité plus grande et une meilleure intégration, ou une plus grande spécialisation des comportements (Werner et Kaplan, 1963), ou encore une meilleure adaptation aux demandes de l'environnement, on peut aussi la comprendre de manière plus relationnelle. Ainsi avons-nous proposé de considérer comme développemental tout changement dans la vie d'une personne qui ne l'aliénait ni elle-même, ni dans sa relation aux autres (Zittoun, 2006a; Zittoun et Perret-Clermont, 2009). Par cela, nous voulons dire que les changements de la personne ne la conduisent pas à une situation de détresse personnelle où «elle ne sait plus qui elle est», et que ces changements ne l'amènent pas à être irrémédiablement rejetée ou stigmatisée par ses relations sociales ou son environnement plus large. Au contraire, une transition développementale permet un meilleur ajustement entre les besoins de la personne et de la situation, et suscite des changements susceptibles d'amener à leur tour de nouvelles transitions.

3. L'étude des transitions

Considérons donc que les personnes vivent dans un flux constant de changements de moyenne importance. À certains moments, un événement est perçu par une personne comme remettant en question son sens du « normal » ou de l'habituel ; cet événement peut être appelé une « rupture ». Une rupture peut être liée à un événement soudain – un accident, une rencontre –, mais il est souvent relativement prévisible – la fin de la scolarité, un déménagement. Une rupture peut aussi être le résultat d'une lente transformation, par exemple lorsqu'une personne décide en fin de compte de quitter un emploi. Certaines de ces ruptures sont maîtrisables par les personnes, d'autres ne le sont pas. Enfin, certaines sont liées à des événements qui sont susceptibles de toucher beaucoup de personnes à la fois – une guerre, une crise économique –, alors que d'autres sont liées à des événements qui ne touchent que la personne ou son entourage. Ces aspects normatifs ou particuliers, individuels ou partagés, font que les personnes se sentent plus ou moins isolées ou démunies par rapport à ces situations et que, par ailleurs, le groupe ou la société a plus ou moins développé de moyens de faciliter l'expérience ainsi vécue.

La rupture, qui remet en question des manières de fonctionner, appelle des processus de changement qui mèneront la personne à un nouvel état de routine relative ou « allant de soi ». Ce sont ces processus que l'on peut appeler processus de transition. Ceux-ci désignent donc ces dynamiques plus ou moins volontaires par lesquelles la personne cherche à définir de nouvelles manières d'agir ou de nouvelles manières de comprendre. Ils demandent un temps, parfois un espace, pour explorer des possibilités et faire naître des alternatives, essayer et se tromper.

La paire de notions de « rupture » et de « transition » offre une entrée intéressante et importante dans l'étude du développement. Elle permet de reconnaître des moments ou des événements qu'une personne perçoit comme remettant en question l'apparente évidence de son quotidien ou de ce qui allait de soi, et des dynamiques de changements que ces ruptures appellent ou entraînent. Sur le plan théorique, la notion de transition souligne le caractère « processuel » de ces dynamiques et leur caractère relativement global : elles nécessitent souvent des transformations de la personne, de son environnement et un redéveloppement du rapport de la personne à l'environnement. Elle examine ainsi des phénomènes de développement possible.

Sur le plan méthodologique, elle offre une unité d'analyse invitant à examiner, dans le flux du changement, des moments « où ça change plus que d'habitude ». Elle conduit à s'intéresser aux processus de transformation que vivent les personnes à la suite des événements qu'elles perçoivent comme une rupture. Cela demande, notamment, qu'une personne soit susceptible de vivre différentes transitions, dans des domaines divers d'expériences et à des rythmes différents (par exemple, ce qui est lié à ses débuts dans un nouvel emploi est très différent du fait qu'elle aurait récemment perdu un membre de sa famille). Elle admet que ces événements sont parfois très individualisés, que le résultat de ces processus est quelquefois imprévisible et qu'il prend des formes diverses.

Une telle compréhension demande parfois d'aller à l'encontre du sens commun : en effet, s'il est habituellement admis que la jeunesse est la transition de l'enfance à l'âge adulte, en pratique, et de manière plus rigoureuse, il est difficile de définir quand finit l'enfance et quand commence l'âge adulte. En revanche, on peut établir une série de transformations que la personne vit dans différents domaines de sa vie.

4. Les processus de transition

Nous définissons de manière plus précise les processus de transition mobilisés dans de nouvelles situations qui remettent en question les manières de faire et d'agir d'une personne.

4.1. Les transitions et les changements

Certains aspects des transitions font l'objet de recherches depuis de nombreuses années. La psychologie s'est traditionnellement intéressée aux remaniements intellectuels qui suivent un déséquilibre (Piaget, 1964), ou aux apprentissages que ces nouvelles situations exigent (comme dans toute la psychologie de l'apprentissage). D'autres travaux de la psychologie se sont davantage intéressés aux remises en question identitaires que des crises provoquaient (Erikson, 1993); les psychologues sociaux insistent également sur les changements de position sociale ainsi suscités.

Plus récemment, les travaux touchent la dépendance mutuelle des enjeux identitaires et d'apprentissage en situation de changement. Monteil (1989) montrait comment la réussite ou l'échec à une tâche

scolaire sont souvent déterminants à la prise de risque identitaire qui est demandée aux élèves ; il arrive que ceux-ci puissent plus ou moins la tolérer en fonction de leur parcours d'élève. Billett (2008) montre comment tout apprentissage professionnel ne peut être compris qu'en s'inscrivant dans une histoire de vie où il prend des enjeux identitaires précis. Dans leur étude remarquable sur les interruptions de formation professionnelle en Suisse, Lamamra et Masdonati (2009) montrent les liens importants qui existent entre apprentissage du métier et identité. En effet, l'arrêt de formation peut être attribuable au fait qu'une personne ne peut pas développer d'identité professionnelle ou, au contraire, l'arrêt de formation peut interrompre le développement d'une identité d'apprenti ou d'une identité du métier.

Ces travaux suggèrent aussi que les questions identitaires sont complexes et comprennent de multiples facettes : ainsi, le jeune en formation professionnelle établit une identité professionnelle, une identité de métier et une identité d'apprenti (Lamamra et Masdonati, 2009). D'autres travaux montrent que l'on peut, par ailleurs, reconnaître différentes dimensions identitaires chez les jeunes, en fonction de leur insertion dans différentes sphères d'activité (Palmonari, 1993) – une identité de mauvais élève à l'école, de fils aîné en famille, de chanteur dans un groupe de musique, dans les loisirs, etc. –, et que les personnes feraient varier les dimensions identitaires sur lesquelles elles s'évaluent pour construire une identité positive. Ces travaux soulèvent la question de savoir comment la personne établit «le liant» entre ces dimensions ou ces facettes identitaires rattachées à différentes inscriptions sociales. S'il est clair que l'on change en fonction des situations et que différents aspects de soi sont mobilisés dans les interactions, comment maintenir un sens d'être encore la même personne ?

Parmi les solutions possibles à cette question psychologique et philosophique difficile, il semble alors utile de considérer un autre type de processus : les processus de construction de sens, qui sont examinés par les travaux qui développent une approche narrative (Bruner, 1997 ; Dominicé, 2007) ou les travaux d'orientation clinique. En effet, au-delà de la variété des situations vécues, les personnes peuvent plus ou moins consciemment et plus ou moins activement se demander quelle est la valeur liée à tel événement. Pourquoi leur arrive-t-il telle expérience ? Que faut-il retenir de telles situations ? En quoi le fait d'avoir été considéré de telle manière affectera-t-il des situations à venir ?, etc. Par ailleurs, ces changements suscitent souvent

de l'inquiétude et de l'excitation: ces émotions peuvent motiver ou entraver le changement. Enfin, ces transformations peuvent aussi remettre en question les valeurs ou les principes qu'une personne avait adoptés pour mener sa vie. Par processus de « construction de sens », nous entendons donc le travail important de lecture de l'expérience, d'intégration des émotions causées par des situations, de mise en rapport du passé au présent et à l'avenir, d'évaluation des situations. Ce travail s'effectue en partie par le langage – c'est en parlant à autrui, en écrivant un journal, en chantant ses expériences que la personne les met en mots et les rend ainsi pensables, – mais aussi par d'autres moyens d'expression et tout simplement, en y réfléchissant.

La question du sens se pose concernant les enjeux identitaires du changement, mais est directement liée aux dynamiques d'apprentissage. Rochex (1998) montre que les élèves du secondaire résisteraient à un objet de connaissance parce qu'ils « n'en voient pas le sens » – ce qui signifie qu'il leur est parfois impossible de les lier avec le reste de leur expérience, soit les valeurs qui sont développées en famille, soit le projet qu'ils ont pour eux-mêmes. Il semble alors utile et important d'articuler les dynamiques d'apprentissage, d'identité et de sens.

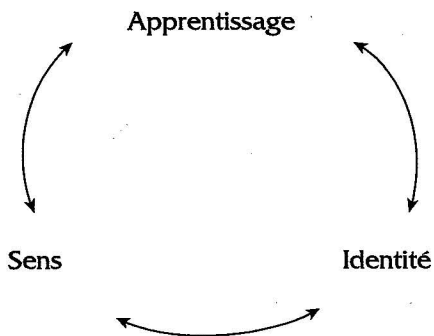
4.2. Trois dynamiques de transition

Il appert qu'aujourd'hui, les ruptures que les personnes vivent en tant que telles suscitent toujours trois dynamiques de transition: 1) des processus de remaniements identitaires pour soi et pour autrui; 2) des processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire; et 3) des processus de construction de sens. Il en est ainsi pour une personne qui s'installe dans un nouveau pays. Elle doit apprendre à parler la langue, à se repérer dans un nouvel environnement et à connaître les codes implicites en vigueur dans les relations interpersonnelles (apprentissage). Très souvent, une personne bien intégrée et compétente dans son pays est traitée comme une étrangère dans un nouvel environnement. Sa maladresse peut alors être perçue comme étant liée à des caractéristiques de groupe ou personnelles (identité pour autrui). En retour, cette image négative conduirait la personne à se sentir moins sûre ou à douter de son identité (identité pour soi). Enfin, la personne peut, dans ces situations, être exposée à des émotions très contradictoires, qui l'incitent à se demander pourquoi ces changements surviennent à ce moment-ci de sa vie et de cette manière (construction de sens).

Il est vrai que toutes les transitions n'exigent pas de changements aussi radicaux qu'un départ à l'étranger. Toutefois, l'observation de nombreuses expériences de transitions dans les trajectoires de vie des personnes incite à quatre constats.

Premièrement, les trois types de changements dont il a été question précédemment sont intimement liés et mutuellement dépendants. Le plus souvent, un changement de l'une des dimensions conduit à des transformations des autres, à plus ou moins long terme (voir la figure 12.1). Par exemple, suivre des cours du soir dans le domaine des langues (apprentissage) mènerait un adulte à se sentir plus compétent. Tout en faisant montre de sa nouvelle compétence sur son lieu de travail, il trouverait son poste plus agréable ou même que ses responsabilités sont modifiées (changement identitaire). Cette situation inciterait ensuite la personne à imaginer d'autres possibilités – des études ou un changement professionnel (construction de sens).

FIGURE 12.1. Dépendance mutuelle des dynamiques de transition



Source: l'auteur.

Deuxièmement, lorsqu'une personne qui a vécu une rupture résiste à l'une des formes de changements requises, il faut souvent examiner laquelle ou lesquelles des autres de ces trois dimensions sont mobilisées et se butent au changement. Par exemple, il arrive qu'une personne qui résiste à une forme d'apprentissage soit plutôt en train de s'opposer à l'identité que cet apprentissage promeut. Ainsi, derrière une difficulté scolaire (en mathématiques, par exemple), un élève en formation professionnelle refuserait de s'imaginer un jour

dans l'identité du maçon à laquelle cette formation le prépare. Il arrive que ce soit le sens de la formation qui fasse défaut : un élève de famille immigrante ne pourrait s'engager dans les apprentissages requis par sa formation parce que, dans le projet familial, le jeune retournera dans son pays d'origine, où cette formation ne lui sera d'aucune utilité (Zittoun, 2006b).

Troisièmement, étant donné la pluralité des sphères d'expérience auxquelles participe une personne, il arrive fréquemment que les processus commencent par se dérouler dans une seule sphère ; les transformations s'étendront progressivement à d'autres sphères d'expérience. À ce sujet, nous avons documenté le cas d'un jeune homme en formation professionnelle qui vivait des difficultés scolaires en raison d'une dyslexie ; il donnait peu de sens à sa formation professionnelle, au point d'interrompre son apprentissage. En revanche, hors de l'école, dans la sphère de ses loisirs, il était un musicien talentueux qui, en quelques années, était passé de simple exécutant à meneur d'un groupe de musique. Il formait des plus jeunes que lui. Le travail qu'il accomplissait avait été publiquement confirmé lors d'un concours gagné par son groupe. Dans un premier temps, les cycles apprentissage-identité-sens dans les différentes sphères d'expérience étaient déconnectés : dans la sphère scolaire, les difficultés d'apprentissage atteignaient l'identité d'apprenant du jeune homme, qui se désinvestissait de l'école et de sa formation professionnelle, n'y voyant pas de sens personnel. Dans la sphère musicale, apprentissage, reconnaissance identitaire et sens vont de pair. Toutefois, dans un deuxième temps, ce jeune homme a aussi réalisé que ce qu'il aimait dans les activités musicales était de transmettre sa passion aux plus jeunes. Il a alors redéfini la fonction de sa formation professionnelle, en décidant de devenir formateur de jeunes dans la discipline qu'il étudiait. De cette manière, l'idée d'être « formateur de plus jeunes » a permis de donner un sens à son expérience musicale. Celle-ci a été transférée d'une sphère d'expériences à une autre, et elle a permis de redonner un sens à une formation désinvestie : dès lors, il s'est engagé avec succès dans une autre formation professionnelle (Zittoun, 2009).

Quatrièmement, les transitions s'introduisent plus facilement quand la personne ne travaille qu'un des trois aspects à la fois, ou encore lorsqu'elle réussit à s'appuyer sur au moins un aspect demeuré stable. Ainsi, lorsqu'une personne change de pays, elle court le risque que son identité, ses compétences ou le sens qu'elle donne aux choses soient remises en question. Il arrive souvent qu'elle apporte des livres

ou des chansons de sa culture qui lui permettent de maintenir une identité d'avant la rupture ou de construire du sens en continuité avec ce qu'elle est elle-même (Habermas, 1996; Zittoun, 2006a). Au contraire, lorsqu'une personne vit une rupture qui met en doute à la fois son identité, sa compétence et le sens qu'elle confère aux choses, les transitions risquent d'être vécues comme des périodes fragilisantes et difficiles.

5. L'usage de ressources pour faciliter les transitions

Heureusement, la personne n'est pas seule et entièrement démunie dans ces situations de changement qu'elle rencontre. Elle trouve dans son entourage des personnes, des institutions ou des objets qui facilitent ces processus de transition et qui permettent d'accompagner l'un ou l'autre de ces processus. Nous examinons ici quatre types d'éléments que la personne peut utiliser comme ressources pour faciliter des processus de transformation identitaire, d'acquisition de compétences ou de construction de sens.

5.1. L'expérience personnelle

Il va de soi que l'expérience qu'une personne a acquise dans une sphère déterminée lui servira avant tout de soutien dans de nouvelles situations. Par exemple, les enfants de diplomates ou de professionnels internationaux (Gyger, à paraître; Zittoun, 2006a) qui ont souvent l'occasion de changer d'école développent une expertise de certains aspects des transitions. Ils savent s'ils ont besoin de développer rapidement des relations sociales ou non, et comment faire rapidement connaissance. Ils ont ainsi une « routine » du changement.

Les personnes parviennent aussi à créer des liens entre ce qu'elles ont vécu dans différentes sphères d'expérience. Le jeune homme cité précédemment pouvait faire appel à sa propre expérience comme « formateur de jeunes » dans la sphère musicale pour définir le sens de sa formation professionnelle, qui allait permettre de la transmettre à d'autres. Il est aussi possible d'évoquer la possibilité de remobiliser des savoirs acquis dans d'autres sphères d'expérience et d'apprendre

à les ajuster aux besoins de la situation – ce qui est parfois désigné sous le terme de «transfert» ou plutôt de «transition conséquente» (Beach, 1999).

Dans tous ces cas, mobiliser son expérience passée comme ressource pour gérer une nouvelle situation exige que la personne puisse prendre suffisamment de distance par rapport à sa situation présente et passée, pour reconnaître des analogies, créer des liens et ajuster ses savoirs ou ses compétences aux nouvelles situations.

Savoir faire usage de son expérience est une compétence en soi. Toutes les compétences développées à partir de la réflexivité comportent des moyens et des techniques : le portfolio et le bilan des activités permettent aux personnes de nommer et de penser leurs expériences. Le dialogue avec autrui et la possibilité de devoir soi-même instruire une autre personne contribuent à prendre la distance nécessaire pour parvenir à une plus grande réflexivité.

5.2. Les dispositifs d'accompagnement des transitions

Certaines ruptures et transitions sont partagées par toutes les personnes du même âge ou qui occupent une position similaire dans leur trajectoire de vie. Les ruptures et les transitions sont souvent perçues comme étant «normatives». Il s'agit de les réaliser au point attendu et dans un groupe donné; sinon, elles risquent d'être interprétées comme une déviance. En retour, les sociétés mettent en place des dispositifs collectifs qui servent à encadrer et à guider les changements que vivent les personnes. Typiquement, les rituels d'initiation des jeunes adultes dans les sociétés traditionnelles représentent de tels dispositifs. Les jeunes sont mis à l'écart de la société, où ils sont accueillis dans un cadre différent et très solidement construit. Ils sont alors instruits de nouveaux savoirs, avant d'être accompagnés dans leur «retour» vers le groupe. À cet instant, ils sont formellement reconnus comme occupant de nouvelles positions sociales – le tout s'inscrivant dans des récits qui donnent sens à cette transformation dans la culture ou la religion du groupe (Van Gennep, 1981).

En Europe, l'enjeu pour la société consiste, en partie, à intégrer les jeunes dans le monde du travail : la transition «école-métier» est largement débattue. En Suisse, pour différentes raisons liées à la conjoncture, au système éducatif, etc., un nombre croissant de jeunes se retrouvent à la fin de la scolarité obligatoire dans l'impossibilité

de poursuivre une formation longue et sans pouvoir commencer une formation professionnelle. La Suisse et ses cantons ont développé un grand nombre de « dispositifs transitoires », dont la fonction est essentiellement de permettre aux jeunes d'éviter une désaffiliation sociale et de commencer une formation professionnelle. Cela nécessite, dans le système dual suisse, qu'ils décrochent une place d'apprentissage dans un marché assez compétitif. Bien que ces dispositifs varient beaucoup dans leur forme et leur organisation, la plupart visent à permettre aux jeunes de renforcer certains apprentissages scolaires et de développer des compétences sociales qui faciliteront leur acceptation par les milieux professionnels. Ces dispositifs les aident également à déterminer « ce qu'ils aiment faire » pour accroître leur motivation ou leur envie d'apprendre – ce qui devrait permettre de renforcer le sens que les jeunes confèrent à leur formation (Del Percio, à paraître).

Il faut ajouter que ces dispositifs ont des succès inégaux. Il est important de comprendre quelles sont les propriétés qui permettent à certains d'accompagner les processus de transition qui engagent les jeunes. On peut se demander si le dispositif s'inscrit en rupture avec la formation précédente des jeunes (invitant donc un processus de transition), quel cadre est offert par le dispositif et à quel point il est assez sûr pour que les jeunes se sentent autorisés à essayer, à se tromper ou à changer. On peut aussi s'interroger sur les trois aspects des transitions qui sont travaillés. Comment le dispositif aide-t-il les jeunes à créer des liens entre leurs différentes sphères d'expérience ? Comment le dispositif accompagne-t-il les jeunes dans leur transition hors de cette formation ? (Ros, 2008 ; Zittoun, 2004, 2006b).

En dehors de la formation professionnelle, les consultations mère-enfant ou les groupes de parents peuvent être perçus comme des dispositifs visant à aider les jeunes parents dans leur transition vers la parentalité. Par exemple, les AAA (Association des Alcooliques Anonymes) seraient un dispositif aidant les personnes dans leur transition hors de l'alcoolisme. Certains groupes de théâtre dans les quartiers difficiles seraient des dispositifs accompagnant des transitions vers l'intégration sociale (Heath, 2004), etc. Les mêmes questions consistant à savoir en quoi les dispositifs parviendraient à aider les différentes dynamiques liées aux transitions méritent alors d'être posées.

5.3. L'usage de ressources symboliques

Il arrive aussi que les personnes vivent des ruptures sans avoir les expériences qui permettent de les surmonter facilement et sans bénéficier d'un dispositif d'accompagnement. Dans ce cas, les personnes seraient incitées à explorer plus ou moins délibérément leur environnement à la recherche de tout ce qui peut les aider. La culture étant un grand réservoir d'expériences humaines, mises en forme dans des images, des récits, des textes et des films, les personnes trouvent avec une relative facilité des éléments culturels qui correspondraient à leurs besoins. Bien entendu, il est facile aujourd'hui de chercher des informations sur ce qui arrive par le biais d'Internet, des magazines ou des ouvrages d'aide personnelle. De manière moins évidente, les personnes trouvent souvent un réconfort dans des éléments culturels de type artistique ou imaginaire. Lorsque les personnes mettent en lien des éléments culturels comme des films, des chansons, des romans et des situations de la vie quotidienne pour mieux les comprendre ou les vivre, on peut dire qu'elles en font usage comme des ressources symboliques (Zittoun, 2006a, 2007).

Ces ressources symboliques permettent de renforcer les trois processus de transition définis dans ce chapitre. Leur nature symbolique fait en sorte qu'elles facilitent avant tout les constructions de sens. Ainsi, plusieurs jeunes personnes vivant des transitions trouvent dans la musique des mélodies ou des paroles qui semblent refléter ou mettre en forme ce qu'elles ressentent (peur, anxiété, révolte). Des films ou des récits leur permettent aussi de mieux comprendre des situations personnelles ou le monde dans lequel elles vivent. Les romans ou les films sont souvent utilisés pour développer des représentations d'un avenir incertain ou pour mieux réfléchir à son histoire passée. Ces représentations deviennent ainsi des ressources symboliques pour renforcer l'inscription des événements dans le temps et leur donner un sens. Ensuite, les personnes retirent souvent des « connaissances » de ces expériences – par exemple lorsqu'un roman historique reflète la manière dont les parents se comportent avec leur enfant (Zittoun, 2005), ou quand un film inspire une réplique à utiliser dans certaines situations. Enfin, le fait que les personnes réfléchissent à leur expérience ou modifient leurs compétences par l'utilisation de ressources symboliques mène parfois à des changements identitaires. L'intérêt pour certains types de films ou de musique peut également être partagé avec d'autres personnes et de nouveaux jeux de reconnaissance

5.3. L'usage de ressources symboliques

Il arrive aussi que les personnes vivent des ruptures sans avoir les expériences qui permettent de les surmonter facilement et sans bénéficier d'un dispositif d'accompagnement. Dans ce cas, les personnes seraient incitées à explorer plus ou moins délibérément leur environnement à la recherche de tout ce qui peut les aider. La culture étant un grand réservoir d'expériences humaines, mises en forme dans des images, des récits, des textes et des films, les personnes trouvent avec une relative facilité des éléments culturels qui correspondraient à leurs besoins. Bien entendu, il est facile aujourd'hui de chercher des informations sur ce qui arrive par le biais d'Internet, des magazines ou des ouvrages d'aide personnelle. De manière moins évidente, les personnes trouvent souvent un réconfort dans des éléments culturels de type artistique ou imaginaire. Lorsque les personnes mettent en lien des éléments culturels comme des films, des chansons, des romans et des situations de la vie quotidienne pour mieux les comprendre ou les vivre, on peut dire qu'elles en font usage comme des ressources symboliques (Zittoun, 2006a, 2007).

Ces ressources symboliques permettent de renforcer les trois processus de transition définis dans ce chapitre. Leur nature symbolique fait en sorte qu'elles facilitent avant tout les constructions de sens. Ainsi, plusieurs jeunes personnes vivant des transitions trouvent dans la musique des mélodies ou des paroles qui semblent refléter ou mettre en forme ce qu'elles ressentent (peur, anxiété, révolte). Des films ou des récits leur permettent aussi de mieux comprendre des situations personnelles ou le monde dans lequel elles vivent. Les romans ou les films sont souvent utilisés pour développer des représentations d'un avenir incertain ou pour mieux réfléchir à son histoire passée. Ces représentations deviennent ainsi des ressources symboliques pour renforcer l'inscription des événements dans le temps et leur donner un sens. Ensuite, les personnes retirent souvent des « connaissances » de ces expériences – par exemple lorsqu'un roman historique reflète la manière dont les parents se comportent avec leur enfant (Zittoun, 2005), ou quand un film inspire une réplique à utiliser dans certaines situations. Enfin, le fait que les personnes réfléchissent à leur expérience ou modifient leurs compétences par l'utilisation de ressources symboliques mène parfois à des changements identitaires. L'intérêt pour certains types de films ou de musique peut également être partagé avec d'autres personnes et de nouveaux jeux de reconnaissance

de la prise de distance qui permet de réfléchir à son expérience. Il faut évidemment des personnes pour faire fonctionner un dispositif de formation, et la qualité des relations que nouent les personnes est souvent importante pour que les processus de changement aient lieu. L'usage de ressources symboliques est souvent possible lorsque d'autres personnes permettent des rencontres, fournissent des possibilités de valider ces usages ou encore de réfléchir aux mises en lien qu'ils permettent.

■ Conclusion : pour faciliter les transitions

De quelle manière, en tant qu'enseignant, que professionnel ou que proche, est-il possible de faciliter et d'accompagner les processus de transition des personnes? Dans ce chapitre, nous avons proposé un modèle simple qui peut facilement être utilisé pour lire les situations que vivent les personnes. Il permet de poser des questions: Qu'est-ce qui a été vécu comme rupture? Dans quelle(s) sphère(s) d'expérience? Que se passe-t-il sur le plan identitaire, des apprentissages, des constructions de sens? Lesquels de ces processus semblent bloqués et pourquoi? Au contraire, sur laquelle de ces dimensions peut-on s'appuyer pour aider une personne à changer dans une autre dimension? En quoi des expériences provenant des autres sphères d'expérience sont-elles utiles? Quelles sont les expériences que la personne a déjà faites et qui pourraient servir de ressources maintenant? À quels éléments culturels et à quels réseaux sociaux la personne a-t-elle accès? En quoi ces réseaux pourraient-ils lui servir en tant que ressources dans le cas présent?, etc.

Ainsi, il semble qu'une analyse en matière de ruptures, de transitions et de ressources pourrait contribuer à les faciliter. Une grille d'analyse permettrait alors d'établir les possibilités de transformation d'une personne et, dans certains cas, de faciliter la mobilisation des ressources ou de supprimer les obstacles à la réalisation des transitions.

■ Bibliographie

- BEACH, K. (1999). «Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education», *Review of Research in Education*, 24, p. 124-149.
- BILLET, S. (2008). «Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency», *British Journal of Educational Studies*, 56(1), p. 39-58.
- BRUNER, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève, Eshel.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- DEL PERCIO, M. (à paraître). *La transition école-travail et les réseaux sociaux*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, Institut de psychologie et éducation.
- DOMINICÉ, P. (2007). *La formation biographique*, Paris, L'Harmattan.
- DURKIN, K. (1995). *Developmental Social Psychology*, Oxford, Blackwell.
- ERIKSON, E. (1993). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- GYGER, D. (à paraître). *Vivre la mobilité internationale à l'adolescence*, Thèse de doctorat en sciences sociales, Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, Institut de psychologie et éducation.
- HABERMAS, T. (1996). *Geliebte Objekte: Symbole und Instrumente der Identitätsbildung [Objets préférés: symboles et instruments de la construction identitaire]*, Berlin/New York, De Gruyter.
- HEATH, S.B. (2004). «Risks, rules, and roles: Youth perspectives on the work of learning for community development», dans A.-N. Perret-Clermont *et al.* (dir.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, p. 41-70.
- LAMAMRA, N. et J. MASDONATI (2009). *Arrêter une formation professionnelle*, Lausanne, Éditions Antipodes.
- MISEREZ, C. (2009). *La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte*, Neuchâtel, Dossiers de psychologie et éducation, n° 67.
- MONTEIL, J. (1989). *Éduquer et former*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- PALMONARI, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza [Psychologie de l'adolescence]*, Bologne, Il Mulino.
- PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier.
- ROCHEX, J. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROS, J. (2008). *Aller vers l'inconnu. Une analyse psychosociologique de la transition école-métier au Chartem*, Mémoire de maîtrise, Lausanne, Faculté des sciences politiques et sociales, Institut de psychologie.
- SAPIN, M., D. SPINI et E. WIDMER (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

- VALSINER, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*, New Delhi, Sage.
- VAN GENNEP, A. (1981). *Les rites de passage. Étude 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, Éditions A. et J. Picard.
- WERNER, H. et B. KAPLAN (1963). *Symbol Formation: An Organismic-Developmental Approach to Language and the Expression of Thought*, New York, John Wiley and Sons.
- ZITTOUN, T. (2004). «Preapprenticeship as a transitional space», dans A.-N. Perret-Clermont et al. (dir.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, p. 153-176.
- ZITTOUN, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrement symboliques*, Paris, L'Harmattan.
- ZITTOUN, T. (2006a). *Transitions. Development Through Symbolic Resources*, Greenwich, InfoAge.
- ZITTOUN, T. (2006b). *Insertions. À quinze ans, entre échecs et apprentissage*, Berne, Peter Lang.
- ZITTOUN, T. (2007). «The role of symbolic resources in human lives», dans J. Valsiner et A. Rosa (dir.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 343-361.
- ZITTOUN, T. (2008). «La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance», *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 22(2), p. 43-56.
- ZITTOUN, T. (2009). «The place of work in the transition to professional life», *Communication orale, 1^{er} congrès du Vocational Educational and Training (VET) de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)*, 25 mars, Zollikofen, Suisse.
- ZITTOUN, T. et A.-N. PERRET-CLERMONT (2009). «Four social psychological lenses for developmental psychology», *European Journal for Psychology of Education*, 24(2), p. 87-403.