

## **La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance**

TANIA ZITTOUN

Institut de psychologie et éducation  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Université de Neuchâtel  
Louis Agassiz I  
CH-2000 Neuchâtel

**L**es sciences de l'éducation se sont longtemps concentrées sur les situations éducatives formelles, c'est-à-dire régulées par des institutions garantes de la forme et des contenus de savoirs transmis ainsi que des modalités et des objectifs de ces transmissions –comme par exemple l'école, l'université, un apprentissage professionnel ou une école de karaté. Elles s'ouvrent toutefois de plus en plus aux situations diffuses ou informelles d'apprentissage –des situations qui ne sont pas prioritairement organisées dans le but de transmettre des connaissances, comme par exemple des clubs de loisirs, ou des échanges informels quotidiens (Chatelenat, Moro & Saada-Robert 2004, Heath 1996, 2004, Maulini & Montandon 2005, Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & Burge 2004, Petitat 2005).

### **Situations formelles et informelles de l'apprentissage : questions de sens**

**L**a compréhension des dynamiques éducatives a beaucoup bénéficié des approches qui ont examiné des situations sociales dans leur totalité –la manière dont elles sont structurées, leurs relations avec leur entourage, la nature des interactions qui s'y déroulent ou ce qui s'y joue pour les personnes qui y prennent part (Hedegaard & Chaiklin 2005, Perret-Clermont, Carugati & Oates 2004). Il est apparu important de tenir compte du fait que les personnes qui y participent ont une histoire, des attentes, des expériences de situations semblables ou dissemblables, des expertises, des projets ou des fantaisies (Rochex 1999). Dès lors que des situations éducatives formelles et informelles apparaissent avoir

des structures comparables, différentes questions se posent dont celle des différences qui subsistent entre situations formelles et informelles ou celle de savoir ce qui se passe pour une personne qui se déplace d'une situation éducative à une autre. C'est cette question qui nous intéresse. Un apprentissage acquis dans une situation formelle ou informelle est-il valide pour cette personne au-delà de cette situation ? Les connaissances qu'une personne y acquiert sont-elles utilisables dans d'autres situations que celles dans lesquelles elles ont été construites ?

Des travaux d'orientation cognitive ont abordé cette question sous l'angle du transfert de connaissances : une personne qui a développé une compétence dans une situation éducative donnée peut-elle la transférer dans une autre situation, c'est-à-dire la recréer face à une nouvelle tâche ? Ces travaux se sont heurtés à des difficultés : les personnes semblent rarement effectuer de tels transferts. D'autres travaux, d'orientation socioculturelle, ont tenu compte des dynamiques complexes qui se jouent dans ces situations –sur le plan des échanges sociaux, des significations partagées, des faisceaux symboliques et des enjeux identitaires (Hatano 1999). La notion de transition a été proposée par certains pour désigner ces processus de passage de la personne d'une situation sociale éducative à une autre, notamment d'une situation formelle à une situation informelle (Beach 1999, 2003, Säljö 2003). Ceci a permis de mettre en évidence certaines des dynamiques sociales et institutionnelles qui structurent ces situations et qui compliquent ou facilitent la mobilisation d'acquis d'une situation à une autre (Beach 1999, 2003). Par exemple, il apparaît que des enfants, dont les familles sont organisées par des systèmes culturels qui diffèrent de celui structurant les écoles qu'ils fréquentent, peuvent avoir de la peine à donner sens aux objets de connaissances qui y sont transmis ou les percevoir comme menaçant leur identité (De Abreu 2005, Hedegaard & Chaiklin 2005, Delcroix 2000). D'autres travaux montrent que la participation à des situations d'apprentissage informel peut créer des bénéfices identitaires certains mais que les compétences acquises rendent parfois inaccessibles d'autres situations d'apprentissage (Hundeide 2003, 2005).

Les approches socioculturelles des situations éducatives ont souvent privilégié des analyses des activités collectives. Lorsqu'elles montrent les processus par lesquels un nouvel entrant dans une situation donnée peut progressivement devenir compétent dans cette situation, elles s'intéressent toutefois peu à son expérience personnelle. Tout en restant dans ce cadre théorique, nous proposons un double déplacement. Il s'agit premièrement d'examiner ces dynamiques de transition d'une situation éducative à une autre du point de vue de la personne et, deuxièmement, de choisir une perspective pragmatique qui examine les éléments de connaissance auxquels les personnes ont accès et ce qu'elles en font effectivement. Cela rend secondaire la question de savoir si les dynamiques éducatives auxquelles les personnes participent sont constituées de manière formelle

ou informelle. Nous montrons alors que les usages de compétences ou de connaissances dans des situations autres que celles dans lesquelles ils ont été développés sont tributaires du sens que la personne confère à la situation, ainsi que des dynamiques de reconnaissance dans lesquelles elle est prise.

## Une psychologie culturelle des dynamiques éducatives

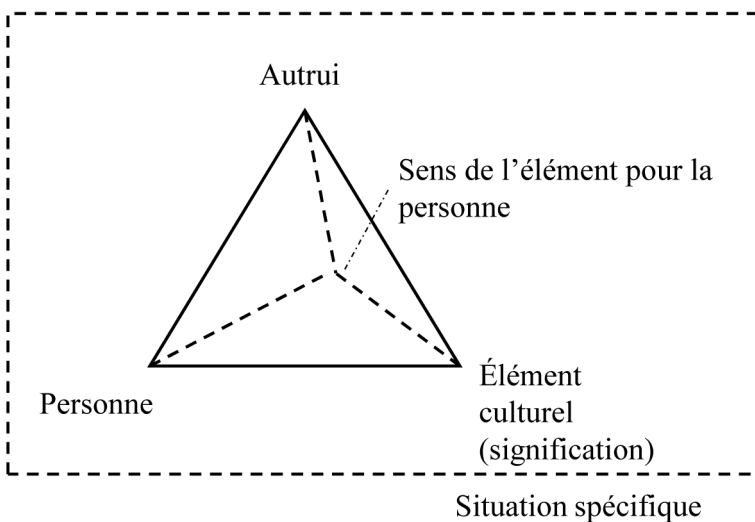
Notre perspective sur les dynamiques éducatives est celle d'une psychologie culturelle. Théorique, elle s'intéresse avant tout à la manière dont les personnes confèrent du sens à leur environnement. Elle est culturelle en ce sens qu'elle part du principe que les personnes se développent par leurs interactions avec un environnement social et symbolique, fait d'autres personnes, d'objets et d'idées. Admettant l'irréductibilité du temps, elle considère que les personnes sont en constant changement. Les environnements étant également changeants, il s'agit d'examiner les transactions entre ces personnes et ces environnements. Pour ce faire, l'approche psychoculturelle accorde une grande importance aux processus sémiotiques. L'expérience humaine se maintient par des signes, se transmet et se structure au travers de l'espace et des générations. Ce sont également ces signes qui, d'une certaine manière, trouvent une traduction dans le psychisme. C'est encore par ces signes que la personne internalise certains aspects de ce monde et qu'elle externalise son expérience unique de ce monde face aux autres (Bruner 1990, Cole 1996, Valsiner 2000, 2007, Vygotsky 1934, Wertsch 1998). Ainsi, la personne est nécessairement affectée par les échanges qu'elle a avec d'autres et avec son environnement matériel et sémiotique, constamment changeante, elle en devient absolument unique. Il s'agit donc de rendre compte de l'expérience de cette personne unique.

Dans ce cadre, examinons certains rapports des personnes à des éléments culturels. Constructions humaines, ils sont constitués par des signes de divers modes et assemblés de manière à véhiculer de l'expérience humaine. Certains ont pour fonction première de transporter des significations en principe partageables, comme un livre, une chanson, un tableau, un proverbe. Parmi ces derniers, quelques-uns sont de plus validés, par une communauté humaine donnée, en tant qu'objets de connaissances –un théorème mathématique, l'histoire de la Suisse, etc.– en général supposés étendre la capacité de la personne à agir dans le monde et à le comprendre. Ces connaissances devraient permettre aux personnes de re-connaître quelque chose de connu dans une situation nouvelle et de mobiliser un acquis d'une situation antérieure, pour répondre aux demandes de la nouvelle situation présente. Mais il n'y a pas que les éléments culturels validés par des institutions scolaires en tant qu'objets de connaissance qui peuvent avoir fonction de connaissance ! Ainsi, les magazines pour jeunes filles peuvent leur

permettre d'acquérir des informations qui les préparent à leurs relations avec les jeunes hommes (Hijmans 2004). Des images de films de fiction peuvent aider de futurs touristes à élaborer des représentations des pays dans lesquels ils vont se rendre (Gillespie 2006). Ainsi une chanson rock peut fournir à une personne de nouvelles manières de comprendre le monde dans lequel elle vit et la mener à redéfinir l'orientation de ses études.

Assurément, les chansons rock n'ont pas pour première fonction culturelle de mener les jeunes gens à redéfinir leurs choix professionnels et les films de fiction ne sont pas conçus comme des guides de voyage. Comme tout autre objet de culture, les éléments culturels peuvent ainsi être détournés de leur fonction prescrite ou socialement validée (Perriault 1992). Il s'agit donc d'examiner les usages que les personnes font d'éléments culturels à leur disposition. Ces usages peuvent plus ou moins coïncider avec ceux prescrits pour ces éléments et leurs significations communément admises. Pour pouvoir rendre compte du décalage qu'il peut y avoir entre la signification partagée d'un élément culturel et son usage ou son interprétation par une personne en particulier, nous proposons de retenir la distinction entre signification et sens de Vygotsky (1934), retravaillée plus récemment par Rochex (1999). Par signification, nous désignons le signifié et/ou le référent socialement reconnu d'un élément – cette base commune qui fait que des participants à un même système culturel peuvent en principe partager leur compréhension d'un élément culturel. Par sens, nous désignons le sens personnel que ce même élément a pour une personne et qui s'ancre dans une expérience vécue, des souvenirs et des émotions. Ceci peut-être représenté par le prisme sémiotique suivant (Zittoun 2006) :

**Figure 1. Prisme sémiotique**



Ce prisme combine à la fois un triangle psychosocial, qui articule la personne à une autre et à un objet social (Moscovici 1984), et un triangle sémiotique, qui représente la manière dont un signe médiatise le rapport de la personne à elle-même en deux instants distincts (Vygotsky & Luria 1994, Zittoun, Cornish, Gillespie & Psaltis 2007). Dans ce prisme, un pôle représente l'élément culturel avec sa signification socialement partagée. La personne qui se lie à celui-ci entre dans un dialogue avec elle-même, en le rapprochant de souvenirs, d'attentes ou d'éprouvés corporels (Freud 1908, Grodal 1997, Tisseron 1999, Vygotsky 1928, Winnicott 1971). Ce dialogue intrapsychique est désigné par l'arête "personne-sens de l'objet pour la personne". Les rapports de la personne à l'élément culturel et à ce sens de l'élément sont toutefois toujours médiatisés par une autre personne, un autrui, réel ou imaginaire, individuel ou généralisé.

Dans ce cadre théorique et à l'aide de ce modèle, nous pouvons donc examiner les trajectoires des personnes individuelles. Nous pouvons mettre en évidence les éléments culturels auxquels une personne est exposée dans une situation sociale donnée, qu'elle soit formelle ou informelle. De manière pragmatique, nous pouvons alors examiner les éléments culturels qui deviennent signifiants pour cette personne, au point qu'elle les mobilise dans de nouvelles situations et qu'elle en fasse usage pour mieux comprendre le monde et y agir –comme des connaissances.

## Une méthodologie de l'étude de cas

Pour mettre en valeur les usages que les personnes peuvent faire de différents éléments culturels, nous avons adopté le principe méthodologique consistant à les questionner sur les événements qu'elles ont pu percevoir comme ruptures, c'est-à-dire des événements qu'elles ont vécus comme mettant en question l'allant de soi de leur expérience quotidienne. C'est dans les périodes qui suivent ces ruptures que les personnes sont le plus susceptibles de mobiliser les éléments à leur disposition pour élaborer de nouvelles réponses face à l'incertitude ou à l'inconnu (par exemple Abbey 2007, Dewey 1910).

Le cas que nous présentons est tiré d'une recherche consacrée aux transitions de la jeunesse, pour laquelle une trentaine de jeunes personnes entre dix-neuf et vingt-cinq ans, vivant en Angleterre, ont été interrogées sur le rôle des expériences culturelles dans des périodes de changement de leur vie. Ces entretiens semi-directifs ont été menés et analysés de manière à mettre en évidence les ruptures perçues et vécues et les dynamiques d'apprentissage, de construction de sens et de redéfinition identitaire qui s'en suivaient (Zittoun 2005, 2006). Une attention particulière a été portée aux éléments culturels que les personnes ont mentionnés. Nous avons ainsi pu caractériser les usages qu'elles faisaient de

ces éléments. Un modèle pour décrire ces usages a été élaboré par processus d'abduction –en travaillant à la fois à partir d'une étude de cas et de la théorie– et en s'assurant que le modèle ainsi construit soit à même de rendre compte de chaque autre étude de cas jugée théoriquement équivalente (Valsiner & Sato 2006, Valsiner 2007). Le cas que nous présentons ici est exemplaire au sens où il illustre une très grande variété d'usages d'éléments culturels chez une même personne.

## Julia : la musique pour changer la vie

Julia paraît avoir vécu deux moments de rupture. Lors de l'entretien, Julia, une jeune fille d'une région économiquement peu favorisée, venait de vivre l'entrée à l'université comme une forte rupture. Elle quittait la maison pour la première fois et aucun membre de sa famille n'avait effectué d'études supérieures. Peu avant cela, elle avait perçu comme une rupture très importante la mort de la grand-mère qui l'avait élevée. Comme Julia mobilise le même ensemble de ressources pour faire face à ces deux ruptures, nous les traitons ensemble (Zittoun 2007b).

Julia explique en effet que la musique d'un groupe de musique rock, les *Manic Street Preachers*, a joué un rôle très important à ce moment de sa vie. Elle dit qu'avant ces ruptures, elle était une jeune fille religieuse, qui pensait étudier la biologie. Ces deux ruptures ont eu lieu, elle a changé. Elle se dit maintenant athée, elle étudie les sciences sociales et politiques dans une université prestigieuse et elle est engagée politiquement à gauche.

Suivant nos choix théoriques, nous prenons Julia au sérieux lorsqu'elle dit que cette musique l'a beaucoup influencée. Nous proposons donc d'examiner la manière dont elle fait usage de cette musique et de montrer en quoi ces usages participent aux changements qu'elle vit. Nous reconstruisons le parcours de Julia à partir de son discours. Nous présentons ici trois moments qui nous paraissent particulièrement pertinents parce qu'ils mettent en rapport la personne, un élément culturel, d'autres personnes et le sens très personnel que cet élément prend pour elle –moments que nous identifions donc grâce au modèle du prisme sémiotique présenté plus haut.

Le premier de ces moments est celui de la rencontre de Julia et de la musique des *Manic Street Preachers*. Julia raconte qu'elle connaissait ce groupe depuis longtemps mais ne l'aimait pas. À la mort de sa grand-mère elle s'est sentie déprimée. Elle s'est trouvée à discuter avec des amis. Une personne a alors raconté l'histoire du chanteur du groupe qui aurait mystérieusement disparu. Soudain, raconte Julia, cela l'intéresse, cette histoire de disparition. À ce moment semble alors se mettre en place la configuration du prisme suivante : Julia parle avec ses

amis ; un ami –qui joue ici le rôle de l’autre– évoque la figure du chanteur disparu ; cette figure entre en résonance avec une part de l’expérience de Julia –la mort de sa grand-mère ou la perte de quelque chose en elle liée à cette mort– et trouve ainsi un sens spécifique. Dès ce moment, ces éléments culturels –la musique de ce groupe– deviennent signifiants pour Julia. Elle se met à écouter cette musique et à acheter de nombreux disques. Comment fait-elle usage de cette musique ? Julia explique que la musique a commencé par jouer le rôle d’un compagnon : le rythme et la mélodie la bercent et la consolent. Julia s’est ensuite mise à écouter les paroles. Et ces paroles, dit-elle, lui paraissent mettre en mot des choses qu’elle ressentait sans savoir comment les penser (en anglais “it articulated how I was feeling”). C’est comme si ces paroles permettaient de re-présenter sous une forme symbolique ses émotions.

Le deuxième moment est celui de la découverte du monde des chanteurs. Julia, qui se sent alors reconnue au travers des mots des chanteurs, reconnaît leur présence derrière la musique et cherche à les connaître en tant que personnes. Elle lit donc la bibliographie des chanteurs qui viennent d’une région minière et regarde des émissions sur eux à la télévision. Elle découvre les sites Internet créés par des fans du groupe. Ces sites commentent les chansons et indiquent les livres qui en auraient inspiré les paroles. Munie de ces listes de références bibliographiques fournies par les fans, Julia se met à lire les romans qui ont inspiré les chansons : les romans de George Orwell, de Jean-Paul Sartre et d’Albert Camus. Julia devient active dans ces groupes de fans ; elle change de tenue vestimentaire, va à des concerts avec d’autres fans, visite avec eux les lieux dans lesquels ont vécu les chanteurs. Dans cette série de dynamiques, le prisme sémiotique articule de nouveaux éléments culturels –les livres d’Orwell, de Sartre ou de Camus– dans la présence d’autres personnes qui sont les fans du groupe, afin de nourrir ce qui fait sens pour elle –son désir de connaître les chanteurs.

Le troisième de ces moments correspond à la relecture que Julia fait de la réalité sociale qui l’entoure. Julia continue à se documenter sur les événements qui inspirent les paroles des chanteurs, en lisant par exemple des textes sur la guerre civile espagnole ou sur la grève des mineurs sous Thatcher. Elle se rend alors compte que la critique sociale et politique que font les chanteurs de leur région minière s’applique également à la région dont elle est originaire. Elle se met alors à utiliser les connaissances qu’elle a acquises pour réfléchir à la situation de sa région. Elle se rend compte que le monde dans lequel elle vit n’est pas le monde doux et harmonieux de son enfance, mais un monde injuste. Elle réalise aussi que le monde pourrait être différent. Elle en perd la foi. Elle questionne les valeurs de son enfance, transforme sa manière de voir le monde. Elle se rend par exemple compte de l’importance de l’éducation comme moyen d’émancipation. Finalement, elle définit un nouveau projet pour elle –elle se donne pour but de pouvoir changer le système éducatif de sa région ouvrière. Dans le récit de

Julia, c'est ainsi qu'elle a décidé d'étudier les sciences sociales et politiques dans une université fort réputée qui se trouve loin de chez elle. Depuis lors, elle est engagée dans les activités locales de sa ville universitaire, soutenant par exemple la grève de travailleurs locaux. Ici, le prisme sémiotique articule les éléments culturels constitués par des informations historiques et politiques, médiatisés par la présence imaginaire des chanteurs et qui lui permettent de donner sens à son environnement direct.

## Usages d'éléments culturels

Nous pouvons maintenant mettre en évidence les différents éléments culturels auxquels Julia a pu être exposée dans différentes situations de sa vie, la manière dont elle en fait usage dans une situation autre que celle où l'élément a été rencontré et les conditions de ces usages possibles.

Nous avons vu que Julia, une jeune femme grandissant dans un milieu modeste en Angleterre, a facilement accès à différents types d'éléments culturels : les connaissances véhiculées par l'école et la famille (et, par elle, l'Église) ; la culture rock ; la littérature ; les mass médias. Les situations que vit Julia l'amènent toutefois à ne choisir –ou ne percevoir comme signifiants– qu'un petit nombre de ces éléments culturels. Dans le récit de Julia, les éléments culturels ainsi retenus sont des chansons, une série de récits de fiction, des essais historiques et politiques, des émissions de télévision ou des documents disponibles sur Internet.

Tous les éléments culturels mentionnés par Julia ont été rencontrés dans une situation informelle et ont ensuite été mobilisés dans une autre situation, formelle ou informelle. Julia raconte que, lorsqu'elle a été candidate à son université, elle a dû passer par un entretien de sélection ; là, elle a pu mentionner des événements historiques dont elle avait été informée au travers de ses explorations de textes lus pour connaître les *Manic Street Preachers*. Ainsi, des éléments culturels rencontrés en situation informelle peuvent être mobilisés dans une situation extrêmement formelle et y être utilisés et reconnus en tant que connaissances. De même, les paroles des chansons incitent Julia à lire les auteurs existentialistes ; Julia prend suffisamment au sérieux ces questions pour ensuite questionner la réalité politique quotidienne. Ici, des éléments culturels rencontrés dans des situations informelles sont utilisés dans d'autres situations informelles.

Quelles sont les conséquences de ces mobilisations d'éléments culturels ? Comme cela est généralement le cas, les usages que Julia fait d'éléments culturels participent de différentes dynamiques de changement. Nous pouvons les distinguer selon trois grandes lignes (Perret-Clermont & Zittoun 2002, Zittoun 2005, 2006) : des processus de repositionnement ou de redéfinition identitaire (Abbey & Davis 2003, Habermas 1996) ; des processus d'acquisition de compétences ou

de connaissances éventuellement liés à des actions (Hijmans 2004) ; des processus de construction de sens. Premièrement, Julia se replace socialement en changeant de situation de formation et en devenant politiquement active. Elle se définit également en d'autres termes (elle se disait chrétienne, elle est maintenant athée). Deuxièmement, ces éléments culturels engagent des dynamiques d'apprentissage. Julia fait par exemple usage des chansons comme moyen de connaître les réalités sociales que vivent d'autres personnes, le monde qui l'entoure et l'histoire de ce monde. Ces connaissances sont reconnues par autrui et validées socialement. Troisièmement, les usages que fait Julia de ces éléments culturels participent à des processus d'élaboration de sens. D'abord, Julia utilise les chansons pour refléter ses émotions et se penser elle-même. Grâce à leurs paroles, des expériences affectives et des éprouvés corporels sont symbolisés ; mis en mélodie et en mots, ils deviennent pensables et sensés. Ensuite, les changements que vit Julia la mènent à donner un nouveau récit de sa vie. Celui-ci est notamment caractérisé par une forte ligne temporelle –elle évoque son passé, définit un projet. Ce récit est également structuré autour d'un système, de valeurs et de principes, qui canalisent non seulement les idéaux de Julia, mais guident aussi ses activités concrètes –comme celui d'aller s'engager auprès de grévistes locaux. Sur la base de cette temporalité et de ses valeurs, Julia peut ainsi donner sens à son présent et définir un projet –elle dit ainsi, “moi la connaissance m'a tellement apporté que je voudrais pouvoir apporter cela aux autres”. Bien entendu, ces trois lignes de changements sont interdépendantes : une nouvelle position sociale appelle à engager de nouvelles actions ou requiert certaines compétences ; de nouvelles formes de reconnaissance sociale peuvent en retour changer la manière dont une personne donne sens à son expérience, ce qui la mène ensuite à se repositionner socialement et ainsi de suite (Zittoun 2006, Zittoun, Cornish, Gillespie & Aveling 2008).

À quelles conditions de tels usages d'éléments culturels sont-ils possibles ? Dans cet exemple, nous avons mis en évidence des configurations dans lesquelles les éléments que Julia utilise semblent avoir acquis leur statut signifiant. Ces configurations, que nous avons mises en évidence grâce à un modèle de prisme sémiotique, rassemblent Julia, une autre personne, l'objet et sa signification partagée, mais aussi le sens très personnel que cet objet acquiert dans cette circonstance. Notre hypothèse est que l'élément culturel peut acquérir cette double valeur de signification (inscrite dans une communauté culturelle) et de sens (personnel) à condition que cette double valeur pour la personne soit reconnue par autrui (Zittoun 2006, Zittoun & Grossen 2006). Par exemple, nous pensons qu'il y a eu reconnaissance par les amis de Julia de l'importance que pouvait avoir la mort du chanteur du groupe pour elle, même sans que ceux-ci n'aient accès à la nature de cette importance. Nous pensons aussi que le fait que Julia interprète son admission à l'université comme étant due à ses usages de chansons

vaut comme reconnaissance des éléments culturels qui font sens pour elle et qui sont dès lors validés comme connaissances.

## Ouvertures

La recherche en sciences de l'éducation se doit de comprendre les dynamiques éducatives qui se jouent dans des situations quotidiennes qui ne sont ni socialement ni formellement constituées comme éducatives. En effet, les demandes en formation permanente, les circulations des connaissances et des individus amènent à se rencontrer des personnes aux trajectoires souvent incommensurables. Les approches socioculturelles de l'éducation ont permis de mettre en évidence la richesse des situations sociales auxquelles participent les personnes. Des dynamiques éducatives paraissent s'y dérouler, qu'elles soient formelles ou informelles. L'accent porté à ces dynamiques sociales a toutefois souvent fait perdre de vue ce qui se jouait pour une personne en particulier, qui transite d'une situation à l'autre, au cours de sa journée et de sa vie. Pour la personne, ce n'est probablement pas le fait qu'un élément culturel soit rencontré dans une situation formelle ou informelle qui est le plus important, mais bien le sens qu'elle peut lui donner et ce qu'elle peut en faire. Nous avons donc proposé un double changement de perspective. D'une part, nous nous sommes concentrés sur les personnes plutôt que sur les situations. D'autre part, nous avons adopté une optique pragmatique en nous concentrant sur les usages que pouvaient faire les personnes des éléments culturels à leur disposition autour d'elles ou dans leur mémoire.

Nous avons ainsi montré comment des usages d'éléments culturels pouvaient participer de processus de changement interdépendants, dont la dimension de connaissance n'est qu'une composante. Symétriquement, nous avons mis en évidence la manière dont des dynamiques de connaissances impliquent également des processus identitaires et de construction de sens. Les dynamiques par lesquelles des éléments culturels deviennent des connaissances actives, qui peuvent être mobilisées dans des situations souvent éloignées de celles qui leur sont initialement attachées, sont précisément ancrées dans cette articulation du sens et de l'identité. Ces usages de connaissances n'en deviennent pas pour autant privés et coupés du monde. Au contraire, ces relations paraissent rester fonctionnelles pour autant qu'elles sont soutenues par des dynamiques de reconnaissance sociale. Elles demandent des relations aux autres, que ceux-ci soient présents en chair et en os ou convoqués de manière imaginaire. En ce sens, ces usages de connaissance, même les plus informels, restent éminemment sociaux.

Ce sont ces dynamiques complexes d'usages d'éléments culturels doublement pris dans des dynamiques de sens et de reconnaissance, à l'articulation de l'individuel et du collectif, que nous avons appelés usages de ressources symboliques

(Zittoun 2005, 2006, 2007a, 2007b). Leur étude n'a pas pour ambition de dire que tous les usages d'éléments culturels se valent comme connaissances, ni d'affirmer que certains sont au contraire plus valides que d'autres. Pragmatique, une telle approche examine ce qui est fait d'éléments culturels, comment ils entrent dans des dynamiques de sens et de reconnaissance et surtout, en quoi ils soutiennent les dynamiques d'apprentissage et de développement des personnes –comment, grâce à, ou contre eux, les personnes peuvent être amenées à des situations qui leur ouvrent de nouvelles possibilités de connaître, de réfléchir et d'agir.

## Références bibliographiques

- ABBEY E. 2007 Perpetual uncertainty of cultural life: Becoming reality, in Valsiner J. & Rosa A.R. ed. *Handbook of socio-cultural psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 362-372
- ABBEY E. & DAVIS P.C. 2003 Constructing one's identity through music, in Josephs I.E. ed. *Dialogicality in development*, Westport-London, Praeger, 69-86
- BEACH K.D. 1999 "Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education", *Review of Research in Education*, 24, 101-139
- BEACH K.D. 2003 Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organisation, in Tuomi-Gröhn T. & Engeström Y. (ed.), *Between school and work : New perspectives on transfer and boundary-crossing*, New York, Pergamon, 39-62
- BRUNER J.S. 1990 *Acts of meaning*, Cambridge, Harvard University Press
- CHATELANAT G., MORO C. & SAADA-ROBERT M. (éd.) 2004 *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*, Berne, Peter Lang
- COLE M. 1996 *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Cambridge, MA/London, The Belknap Press of Harvard University Press
- DE ABREU G. 2005 *Cultural identities in the multiethnic mathematical classroom*, Oxford, Oxford Brookes University, < <http://cerme4.crm.es/Papers%20definitius/10/abreu.pdf>>
- DELCROIX C. 2000 The transmission of life stories from ethnic minority fathers to their children. A personal resource to promote integration, in Arber S. A. & Attias-Donfut C. ed. *The myth of intergenerational conflict*, London/New York, Routledge, 174-189
- DEWEY J. 1910 *How we think*, Lexington MA, Heath
- FREUD S. 1908/1985 "Creative writers and day-dreaming", in Standard Edition, London, Hogarth Press, v9, 141-153
- GILLESPIE A. 2006 *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Greenwich, InfoAge
- GRODAL T. 1997 *Moving Pictures: A new theory of film genres, feelings, and cognition*, Oxford, Clarendon Press
- HABERMAS T. 1996/1999 *Geliebte Objekte: Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*, Frankfurt, Suhrkamp
- HATANO G. 1999 "Is cultural psychology on the middle ground or farther?" *Human development*, 42, 83-86

- HEATH S.B. 1996 Ruling places: adaptation in development in inner-city youth, in Jessor R., Colby A. & Shweder R.A. ed. *Ethnography and human development. Context and meaning in social enquiry*, Chicago & London, The University of Chicago Press, 225-251
- HEATH S.B. 2004 "Risks, rules, and roles: youth perspectives on the work of learning for community development", in Perret-Clermont A.-N., Pontecorvo C., Resnick L., Zittoun T. & Burge B. ed. *Joining Society : Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 41-70
- HEDEGAARD M. & CHAIKLIN S. 2005 *Radical-local teaching and learning*, Aarhus, Aarhus University Press
- HIJMANS E. 2004 "Reading YES. Interpretative repertoires and identity construction in Dutch teenage magazines », *Particip@tions*, 1, 2, <mailto:http://www.p@rticipations.org>
- HUNDEIDE K. 2003 "Becoming a committed insider", *Culture & Psychology*-9-2, 107-127
- HUNDEIDE K. 2005 "Socio-cultural tracks of development, opportunity situations and access skills", *Culture & Psychology*-11-2, 241-261
- MAULINI O. & MONTANDON C. éd. 2005 *Les formes de l'éducation: variétés et variations*, Bruxelles, De Boeck
- MOSCOVICI S. 1984/2003 Introduction. Le domaine de la psychologie sociale, in Moscovici S. éd. *Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 5-22
- PERRET-CLERMONT A.-N., CARUGATI F. & OATES J. 2004 A socio-cognitive perspective on learning and cognitive development, in Oates J. & Grayson A. ed. *Cognitive and language development in children*, The Open University & Blackwell Publishing, 303-332
- PERRET-CLERMONT A.-N., PONTECORVO C., RESNICK L., ZITTOUN T. & BURGE B. ed. 2004 *Joining Society: Social interaction and learning in adolescence and youth*, Cambridge/New York, Cambridge University Press
- PERRET-CLERMONT A.-N. & ZITTOUN T. 2002 "Esquisse d'une psychologie de la transition", *Éducation permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*-1, 12-15
- PETITAT A. 2005 "Éducation diffuse et relation sociale", *Éducation et Sociétés*-12, 155-166
- PERRIAULT J. 1992 *La logique de l'usage*, Paris, Flammarion
- ROCHEX J.-Y. 1999 *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF
- SÄLJÖ R. 2003 Epilogue: From transfer to boundary-crossing, in Tuomi-Gröhn T. & Engström Y. ed. *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, Amsterdam, Pergamon, 311-321
- TISSERON S. 1999 *Comment l'esprit vient aux objets*, Paris, Aubier
- VALSINER J. 2000 *Culture and Human Development*, London/Thousand Oaks, Sage
- VALSINER J. 2007 *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*, New Delhi, Sage
- VALSINER J. & SATO T. 2006 "Historically Structured Sampling (HSS) : How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology ?", in Straub J., Weidemann D., Kölbl C. & Zielke B. ed. *Pursuit of Meaning*, Bielefeld, Transcript, 215-251
- VYGOTSKY L.S. 1928/1971 *The psychology of art*, Cambridge, MA/London, The MIT Press
- VYGOTSKY L.S. 1934/1997 *Pensée & langage*, Paris, La Dispute

- VYGOTSKY L.S. & LURIA A. 1994 Tool and symbol in child development, in Van de Veer R. & Valsiner J. ed. *The Vygotsky reader*, Oxford, Blackwell, 99-174
- WERTSCH J.V. 1998 *Mind as action*, New York/Oxford, Oxford University Press
- WINNICOTT D.W. 1971/2001 *Playing and reality*, Philadelphia/Sussex, Bruner-Routledge
- ZITTOUN T. 2005 *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*, Paris, L'Harmattan
- ZITTOUN T. 2006 *Transitions. Development through symbolic resources*, Greenwich, InfoAge
- ZITTOUN T. 2007a The role of symbolic resources in human lives, in Valsiner J. & Rosa A. ed. *Cambridge handbook of socio-cultural psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 343-361
- ZITTOUN T. 2007b. "Symbolic resources and responsibility in transitions", *Young. Nordic Journal of Youth Research-15*, 2
- ZITTOUN T., CORNISH F., GILLESPIE A. & AVELING E.-L. 2008 Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II, in Wagner W., Sugiman T. & Gergen K. eds. *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations*, New York, Springer, 163-179
- ZITTOUN T., CORNISH F., GILLESPIE A. & PSALTIS C. 2007 "The metaphor of the triangle in theories of human development", *Human Development-50*, 208-229
- ZITTOUN T. & GROSSEN M. 2006 *Uses of literary and philosophical texts as symbolic resources: socialisation and development of young people in secondary school*, Projet de recherche soutenu par le Fonds national de la recherche scientifique suisse, non publié, Lausanne, Université de Lausanne