

Cultiver la spiritualité : le modèle éducatif de la *Haggadah de Pessah*

Tania Zittoun

Tania Zittoun est professeure à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel, en Suisse. Ses travaux portent sur la manière dont les personnes peuvent utiliser les éléments que la culture environnante leur donne (récits, images, traditions) comme ressources pour donner sens aux événements qu'elles vivent. Cela l'a amenée à étudier la prénomination (*Donner la vie, choisir un nom*, Paris, L'Harmattan, 2006) et les transitions que vivent de jeunes adultes (*Insertions*, Berne, Peter Lang, 2006, et *Transitions*, Greenwich, InfoAge, 2006). Depuis longtemps, elle s'intéresse à la manière dont les modalités éducatives mises en place par le judaïsme peuvent faciliter de telles constructions de sens.

Il est interdit d'être vieux.
Rabbi Nahman de Breslau

La notion de spiritualité découle de l'évolution du latin *spiritualis*, qui signifiait alors «propre à la respiration», avant d'évoluer en l'idée d'immatérialité et de lien au divin. Étonnement : le terme hébreu pour esprit est *roua'h*, qui signifie également «le souffle». Ce qui est marquant dans ces étymologies, c'est le caractère vivant et dynamique de la notion : le souffle est en effet ce qui n'arrête jamais, ce qui va et vient, qui est la condition de la vie humaine et à la fois ce qui le relie, dans de très nombreuses traditions, à l'invisible. C'est en tant que psychologue du développement que j'aborde ici la question de la spiritualité de l'enfant, et je me demande comment une telle spiritualité évolue et quel rôle elle joue dans le développement de la personne.

Approches psychologiques de la spiritualité

La première chose à faire est de se tourner vers les psychologues qui se sont intéressés aux expériences religieuses et spirituelles. Il apparaît

d'emblée que les psychologues, qui s'intéressent à la pensée et à l'action des êtres humains dans différents contextes, aiment peu s'engager dans les questions relatives aux phénomènes religieux et spirituels. La *psychologie de la religion* s'intéresse en majorité soit aux caractéristiques psychologiques de la personne croyante ou pratiquante, soit à son appartenance à une communauté religieuse; elle isole parfois le religieux comme une dimension ou un facteur dont on peut peser l'influence sur le comportement¹. Ce n'est que récemment, en partie en relisant le texte d'un des pères de la psychologie moderne, William James², que certains auteurs se sont mis à examiner les *fonctions psychologiques* des phénomènes religieux: en quoi les activités que les personnes engagent participent de la manière dont elles s'orientent dans le monde, donnent sens à leur expérience, se définissent ou gèrent leurs rapports à autrui³? Quant à moi, j'aborde ces questions en m'intéressant avant tout aux processus par lesquels, au cours de leurs interactions avec des personnes, des choses et le monde, certains développent de nouvelles significations du monde et des capacités d'y agir⁴.

Des adultes étudient la spiritualité des enfants

Motivés par des questions plus pragmatiques, des professionnels du soin infirmier, des travailleurs sociaux, des spécialistes de la prise en charge d'enfants et des milieux éducatifs ont récemment commencé à discuter la spiritualité des enfants et des adultes. Elle leur paraît en effet pouvoir jouer un rôle développemental ou adaptatif, par exemple en cas de maladie grave, de détresse ou d'isolation sociale. Mais

1. Ralph W. Hood Jr, Bernard Spilka, Bruce Hunsberger et Richard Gorsuch, *The psychology of religion. An empirical approach*, New York, The Guilford Press, 1996 [2e éd.].

2. William James, *The varieties of religious experience*, New York, Barnes & Noble Classics, 2004 [1902].

3. Pierre-Yves Brandt et Claude-Alexandre Fournier (dir.), *Fonctions psychologiques du religieux: cent ans après Varieties de William James*, Actes et recherches, Genève, Labor et Fides, 2007, et Tania Zittoun, « Difficult secularity: Talmud as symbolic resource », *Outlines. Critical social studies*, vol. 8, n°2, 2006, p. 59-75.

4. Parmi les auteurs qui définissent cette approche, on peut mentionner Jerome S. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990 et Jaan Valsiner, *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*, New Delhi, Sage, 2007.

comment définir ce que l'on désignerait par cette notion ? Dans leur tentative de synthèse des travaux actuels, Adams et Hyde⁵ considèrent que la spiritualité est une prédisposition humaine, voire biologique, plus première que la religion institutionnalisée, et qu'elle désigne le sens qu'une personne a d'être reliée avec elle-même, les autres ou le monde (ou le cosmos). Ils constatent aussi que certains auteurs considèrent la spiritualité comme un type d'intelligence, ou une aptitude mentale utilisée par les humains pour trouver des solutions aux problèmes de valeur et de signification dans la vie. Les auteurs réfèrent souvent aux travaux de Hay et Nye⁶ qui ont interrogé des enfants d'âge scolaire en Angleterre et qui, sur cette base, suggèrent que les enfants ont une inclination spirituelle ou « conscience relationnelle », une manière intentionnelle et naturelle de se relier au monde, aux choses animées et inanimées, aux autres, y compris un Autre divin, et à soi-même⁷. Les compétences spirituelles des enfants s'organiseraient autour de trois dimensions : leur conscience d'être liés aux choses, leur sens du mystère, et leur sens des valeurs⁸. Ainsi, la notion de spiritualité reviendrait à une sorte de compétence innée, présente chez les enfants, permettant de se sentir en relation avec soi, les autres et la nature, et permettant aussi de déterminer des valeurs et de savoir comment donner sens à son expérience.

La spiritualité : selon qui ?

Cette définition, à première vue assez intéressante, pose toutefois un certain nombre de problèmes. Sur un plan théorique, elle confond des processus qui sont psychologiquement très simples et présents chez le nouveau-né — comme la capacité à se lier à autrui —, avec des processus très complexes, comme celui de définir des valeurs ou d'élaborer des significations complexes, qui ne s'acquièrent qu'après la maîtrise du langage, voire de certaines formes d'abstraction. Sur un

5. Kate Adams et Brendan Hyde, « Children's grief dreams and the theory of spiritual intelligence », *Dreaming*, vol. 18, n°1, 2008, p. 58-67, en particulier p. 59.

6. David Hay et Rebecca Nye, *The spirit of the child*, London, Harper Collins, 1998.

7. *Ibid.*, p. 119-124, cité par Daniel G. Scott, « Spirituality in child and youth care: Considering spiritual development and relational consciousness », *Child and Youth Care Forum*, vol. 32, n°2, 2003, p. 117-131, en particulier p. 120.

8. Daniel G. Scott, *ibid.*

plan méthodologique, Scott⁹ souligne qu'il est très difficile d'interpréter les propos des enfants : par exemple, si un enfant dit qu'il se sent relié aux choses, fait-il montre de « spiritualité », ou décrit-il seulement l'expérience qu'il peut avoir du monde, étant donné l'état de son développement cognitif et le fait qu'il ne situe pas encore ses expériences en lien avec le passé et le futur ? Lorsque des enfants posent des questions sur l'origine et le pourquoi des choses, révèlent-ils leur « sens du mystère », ou sont-ils simplement animés par la curiosité inhérente au développement psychologique ? Scott fait aussi état des souvenirs que des adultes ont d'expériences spirituelles de leur enfance. En voici un exemple : « L'expérience la plus profonde de ma vie m'est arrivée très jeune — entre quatre et cinq ans... À ce moment je sus que j'avais ma place unique, comme toutes choses, animées et inanimées, et que nous faisons tous partie de cette grande toile universelle, fragile et immensément forte, profondément bonne et bienfaisante¹⁰. » Mais qui est l'auteur de ces mots et de l'évaluation de cette expérience en tant qu'expérience spirituelle : l'enfant de cinq ans ou l'adulte narrant ses souvenirs ?

Que des adultes interrogent des enfants ou que des adultes se remémorent leur enfance, ces travaux posent le même genre de difficultés : dans tous les cas, l'adulte réinterprète des expériences d'enfant à l'aide des mots et des notions à sa disposition, tirés de sa culture religieuse d'adulte. En ce sens, les catégorisations des expériences d'enfant comme « spirituelles » traduisent un double ethnocentrisme : celui des adultes par rapport aux enfants, et celui qui est propre aux cultures religieuses des adultes ou des observateurs. Ainsi a-t-on un aperçu des difficultés méthodologiques qu'on rencontre en voulant définir et stabiliser la notion de « spiritualité » d'un point de vue psychologique : elle se superpose aux notions du sens commun et confond les théories des personnes interrogées avec celles des observateurs. Toute recherche qui tente de définir un terme à partir de données recueillies pour répondre à l'intuition que le chercheur a de ce terme est vouée à ce genre de biais.

9. *Loc. cit.*

10. Edward Robinson, *The original vision: A study of the religious experience of childhood*, New York, Seabury Press, 1983, p. 32, selon ma traduction, cité par Daniel G. Scott, *op. cit.*, p. 127.

Comment sortir de ce cercle vicieux et avancer dans notre réflexion sur la manière dont se développe la spiritualité ? La proposition est ici de se donner un point d'appui radicalement extérieur, qui nous permette de prendre une distance plus critique. Je propose donc de trouver un tel point d'appui dans la tradition juive.

Tradition juive et spiritualité

La tradition juive est définie par la nature de la relation que les humains nouent avec Dieu : on se souvient qu'Abraham, puis Moïse, ont conclu des alliances entre les humains et Dieu. Cette relation s'est ensuite traduite par un certain nombre de conduites et d'attitudes qu'elle amène à avoir, comme le soin aux autres proches et, dans le Deutéronome, par un corpus de règles qui permettent l'organisation et la régulation d'un groupe au quotidien. Au cœur de cette organisation, un rôle important est conféré à la relation que les personnes nouent avec les textes, eux-mêmes dépositaires de la parole divine, de la loi et de la mémoire réelle et mythique du peuple. Parmi les obligations fondatrices de la religion, il y a celle d'enseigner et d'étudier les textes, elle-même rendue possible par l'instauration de pratiques éducatives qui se sont maintenues et développées au cours des siècles¹¹.

Dans cette configuration, la notion de spiritualité dans le judaïsme désigne quelque chose de l'orientation des juifs à vivre « dans la présence » divine¹². Elle prend évidemment des formes différentes selon que l'on examine les relations interpersonnelles (éthique de l'altérité), la manière de suivre les règles et préceptes, ou que l'on examine le rapport des personnes aux textes. C'est sur ce dernier point que je souhaite me concentrer. Car si l'on veut décrire la spiritualité de

11. Pour une analyse plus détaillée, voir Tania Zittoun, *Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique juive et à son utilisation contemporaine. Dossier de Psychologie*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, n° 58, 2001 ; édition revue et complétée : Tania Zittoun, « Tradition juive et construction de sens. L'argumentation dans les textes traditionnels du judaïsme, leur transmission, leur interprétation, et au-delà », in Eddo Rigotti et al. (eds.), *Argomentazione nelle istituzioni*, 2007, Argumentum eLearning module, www.argumentum.ch.

12. Arthur Green (ed.), *Jewish spirituality: From the Bible through the Middle Ages*, New York, Crossroad, 1986, p. xiii.

l'enfant, il me semble que l'on peut commencer par observer les moyens mis en œuvre par une tradition qui vise précisément à développer une telle vie spirituelle.

Une épistémologie¹³ du dialogue et de la question

Au travers de cette obligation de l'étude des textes, et au cours des siècles, les personnes socialisées dans le judaïsme en sont venues à développer une relation très spécifique aux textes, considérés comme parole révélée, et à l'étude et à l'interrogation des textes comme moyen de s'approcher du divin. Notamment, au travers des générations, les écrits des commentateurs de la Torah, les Talmudistes, sont entrés dans le canon des textes transmis, le Talmud ; les commentateurs des générations suivantes entraient alors en dialogue avec les commentaires de ceux qui les précédaient et devenaient eux-mêmes partie prenante de ce dialogue. Toutes ces interprétations ne se remplacent pas les unes les autres, mais au contraire s'additionnent les unes aux autres. Aujourd'hui, une page de Talmud comprend différentes couches de texte, correspondant à l'état des dialogues à différents moments de l'histoire et soulignées par la mise en page. Ces textes eux-mêmes sont rédigés comme des dialogues réels ou imaginaires, chaque opinion étant rapportée à son auteur. Ainsi, réfléchir et interpréter le texte, c'est essentiellement citer les opinions des uns et des autres, pour le faire entrer dans une structure argumentative complexe, qui permet de faire émerger une autre position ou une nouvelle compréhension du texte ou de ses commentaires.

Au travers de ce genre de « dialogue infini », une certaine attitude épistémologique s'est développée : l'étude est fondamentale, mais ce n'est pas une vérité unique qui est recherchée ; au contraire, c'est de la pluralité, de l'éclatement, du dialogue que quelque chose se dégage, qui permet de s'approcher d'une vérité toujours au-delà, et par définition inaccessible. En revanche, c'est le dialogue, le mouvement, la remise en question qui deviennent les activités fondatrices de l'étude et de la recherche ; c'est dans la remise en question et l'impertinence que s'exprime l'acceptation même des règles du jeu. Le rapport au texte est devenu métaphore du rapport à autrui, notamment du respect de l'infinie diversité de l'autre et aussi du rapport de l'homme au divin.

13. Par « épistémologie », on entend ici un type de rapport à la connaissance.

Ainsi raconte-t-on que Dieu avait attribué à chaque humain une lettre de la Torah, et qu'Il les a toutes mélangées et jetées dans le monde. Il appartient alors à chaque humain d'étudier la Torah pour retrouver la lettre unique que Dieu lui a attribuée.

Ainsi, dans cette tradition, la spiritualité — comprise comme la vie « dans la présence » divine — se traduit notamment par une pratique gouvernée par une attitude épistémologique : par l'étude, le dialogue avec les sages du passé, la remise en question de la signification en fonction du présent, la prise de parole singulière dans la pluralité des positions, et surtout le fait de maintenir ce dialogue infini, sachant qu'il n'y a pas de vérité en soi à atteindre, mais que c'est l'activité même qui est l'activité spirituelle. En ce sens, la spiritualité est, comme le souffle, une dynamique infinie et toujours nouvelle.

Les Hassidim

Ce principe épistémologique, très profond dans la tradition, a trouvé ensuite différentes expressions au fil de l'histoire et des contextes dans lesquels ont vécu les communautés juives. En Europe centrale et en Europe de l'Est, depuis le début du XVIII^e siècle jusqu'à la fin du XIX^e ou même jusqu'avant la Seconde Guerre mondiale, où les Juifs étaient dans des conditions de vie quotidienne parfois extrêmement difficiles et dans le danger permanent de pogroms, s'est développée la tradition dite hassidique du judaïsme. Le hassidisme poursuit la tradition d'étude des textes, mais alors que d'autres groupes se concentrent sur leurs aspects logiques et les conséquences pratiques des textes, les *hassidim* tirent des textes des enseignements plus humanistes et plus mystiques. Pour célébrer la création et le divin, ils ne se contentent pas de suivre les règles strictes du judaïsme, mais ils cultivent aussi une forme de détachement des choses matérielles, une joie constante alimentée par des fêtes et des chants, et une capacité à rire des choses. Cette attitude avait évidemment des conséquences sur la manière dont les textes étaient interprétés et compris. Dans certaines évolutions mystiques de cette tradition, le rapport au texte a été cultivé comme une forme d'exercice spirituel, notamment par des techniques du souffle¹⁴. Dans d'autres, les textes de la Torah ou du Talmud sont lus

14. Voir notamment Marc-Alain Ouaknin, *Tsimtsoum. Introduction à la méditation hébraïque*, Paris, Albin Michel, 1992.

comme des enseignements sur le sens de la vie ; les commentaires des textes deviennent alors prétexte à des contes et des récits chargés d'enseignements, pour permettre notamment aux personnes de pouvoir supporter les difficultés de leur vie quotidienne tout en trouvant des moyens de s'en détacher et de développer leur rapport au divin. Ces commentaires édifiants sont le fait de figures centrales dans la tradition hassidique, des Rabbis, considérés comme des sages. Certains de ces textes ont donné lieu à des contes et légendes parfois devenus célèbres¹⁵.

Le hassidisme met en évidence une tension dans la spiritualité juive : certes, l'on peut rechercher la présence divine par les actions (respect des règles) et par l'étude des textes ; mais n'y a-t-il pas une manière plus immédiate d'être dans cette présence, et plus immédiatement utile dans un quotidien pénible ? Le fait même que le hassidisme développe une forme de détachement joyeux et d'enseignement dont le sens, souvent plus métaphorique, peut permettre à chacun de relire autrement son quotidien, promeut ainsi une autre variante d'expérience spirituelle. L'on pourrait dire que là où la personne se sentirait aliénée, étrangère à des conditions matérielles difficiles, les orientations du hassidisme donnent des ressources symboliques qui permettent aux personnes de se relier à leur environnement, de lui conférer sens, de travailler leur propre attitude émotionnelle face à lui. C'est une spiritualité qui s'appuie sur le lien au divin pour mieux s'ancrer dans l'expérience mondaine et la rendre signifiante.

Dans ce sens, nous retrouvons ici certaines des propositions des chercheurs sur la spiritualité¹⁶ qui la considèrent comme une manière de se sentir relié à soi, au monde et comme offrant des moyens de rendre signifiante l'expérience. Seulement, nous voyons que le sentiment d'être relié au monde et la possibilité de rendre l'environnement signifiant ne sont pas des dispositions innées et naturelles ; elles semblent au contraire être des attitudes soigneusement cultivées par des formes culturelles et des traditions spécifiques. Mais alors, par quelles pratiques ces formes de spiritualité que nous avons identifiées dans le judaïsme se transmettent-elles, comment les développer chez l'enfant et chez l'adulte ?

15. Martin Buber, *Les récits hassidiques*, Paris, Seuil, 1963 [1949], 2 tomes.

16. Daniel G. Scott, *op. cit.*

Transmettre une spiritualité vivante : célébrer la sortie d'Égypte

Plutôt que de présenter les modes traditionnels de transmission du judaïsme et la manière dont une spiritualité dynamique s'y développe¹⁷, je vais présenter le cas de la célébration de la fête de Pessah (la Pâque juive) qui met en scène, de manière presque théâtrale, une « pédagogie du spirituel ».

La fête de Pessah célèbre la sortie d'Égypte des Hébreux sous l'égide de Moïse, qui les conduira à recevoir la Torah puis à rejoindre la Terre promise. La fête se célèbre notamment par la lecture d'un texte, la *Haggadah de Pessah*, qui raconte la manière dont le peuple hébreu a quitté l'Égypte, où il était retenu comme esclave du Pharaon. Le récit raconte la prise de conscience par Moïse de la souffrance de son peuple, ses démarches auprès du Pharaon pour obtenir sa libération, le fait que les Égyptiens ont été frappés des dix plaies comme punition pour avoir refusé de libérer les Juifs, la manière dont ces derniers se sont échappés, avant d'errer pendant quarante ans dans le désert, pour pouvoir finalement rejoindre la Terre promise. La tradition demande donc de lire la *Haggadah* durant la soirée de *Pessah*. La *Haggadah* (stabilisée probablement vers le XV^e siècle) comprend des recommandations pratiques sur les rituels à effectuer en vue de la fête et la préparation des aliments pour la soirée, mais aussi et essentiellement, le récit, des commentaires talmudiques de différentes époques, des prières et bénédictions, des chants et des réflexions. À partir de ma perspective psychologique, j'aimerais me concentrer sur deux aspects. D'une part, je voudrais mettre en évidence la théorie didactique implicite qui est définie, suggérant la manière dont une spiritualité peut être cultivée chez l'enfant; d'autre part, je voudrais, en faisant appel à une tradition hassidique, faire quelques hypothèses sur la portée plus générale du texte et la manière dont cette spiritualité peut être entretenue chez l'adulte.

La soirée de Pessah

La *Haggadah* prescrit un scénario très spécifique pour la soirée de *Pessah*. Chaque étape de la soirée est nommée et, dans certaines traditions, on répète à chaque nouvelle étape le nom de toutes les

17. Voir Tania Zittoun, *op. cit.*, note 11.

étapes antérieures. Après les bénédictions usuelles, on commence la soirée en expliquant pourquoi l'on raconte la sortie d'Égypte. La sortie d'Égypte sera elle-même narrée au cours de la soirée et la *Haggadah*, tout en citant des passages bibliques, propose aussi des explications quasiment mot à mot de ces passages en invoquant différents textes. Par exemple, la phrase « Dieu nous a fait sortir d'Égypte de sa main puissante et de son bras étendu, par un grand effroi, par des signes et par des miracles » (Dt 26, 8)¹⁸ est suivie de plusieurs pages où chaque proposition est discutée et éclairée en faisant appel à d'autres textes : « de sa main puissante », allusion à la peste, comme il est dit : « voici la main de l'Éternel qui s'abat sur ton bétail qui est au champ [...] par une peste très sévère » (Ex 9, 3) ».

La soirée est interrompue par la prise d'aliments symboliques, et la *Haggadah* met en scène l'explication des symboles : par exemple, il est prévu de manger des herbes amères, en expliquant qu'elles marquent l'amertume de la vie d'esclave ; du pain azyne, le pain sans levain et donc plat, pour rappeler la précipitation dans laquelle les Hébreux ont dû s'enfuir ; ou encore on trempe des aliments dans de l'eau salée pour rappeler les larmes des Hébreux esclaves, etc.

La soirée est ponctuée de chants. Peu après son commencement, le chef de famille découvre le plateau qui porte les aliments symboliques utiles à la fête ; juste après, arrive l'une des chansons les plus connues de *Pessah*, le « Ma Nichtana », « pourquoi cette nuit diffère-t-elle de toutes les autres nuits ? ». Cette chanson est construite sous la forme de questions sur la raison d'être de la fête et des rites qu'elle comprend : pourquoi cette nuit mangeons-nous du pain azyne alors que nous mangeons du pain fermenté toutes les autres nuits, pourquoi des herbes amères alors que les autres nuits nous pouvons manger toutes les herbes que nous souhaitons manger ? L'on demande traditionnellement à l'enfant le plus jeune de les poser. Le chorus des autres personnes présentes lui répond qu'il est maintenant sorti de cela. D'une

18. H. Kramer, Y. Starret, M. Mykoff, S. Tolédano et A. Dimermanas, *Haggadah de Pessa'h Breslev. La haggadah de Pessa'h traditionnelle avec les commentaires basés sur les enseignements de Rabbi Na'hman de Breslev*, Paris, Institut Breslev, 1989, p. 75.

certaine manière, tout le rituel de la soirée peut être vu comme découlant de ces questions¹⁹.

Peu après, une autre chanson explique comment quatre fils d'un homme — un sage, un méchant, un simplet et un qui ne sait pas poser de questions — questionnent leur père sur le sens de la fête, et comment l'on peut répondre à chacun d'entre eux. Le texte lui-même est construit sous forme de questions. Il commence par demander : « Que dit le sage ? » (*'Ha'ham, ma hou omer?*) Le texte dit que le sage questionne sur la raison d'être des règles, et qu'il lui est répondu qu'il doit s'instruire sur ces règles. À la question de savoir ce que dit le méchant, il est dit que le méchant demande ce que la fête signifie « pour vous » en s'excluant du groupe, et il lui est répondu qu'à l'époque de la sortie d'Égypte cette exclusion aurait impliqué sa non libération. Suivant le même procédé, le simplet pose une question sur la signification générale du tout : on lui rappelle le cœur de l'évènement, la sortie d'esclavage grâce à la puissante main divine ; et à celui qui ne sait pas poser de questions, il est demandé de dire : « tu raconteras à ton fils et tu lui diras : c'est dans ce but que l'Éternel a agi envers moi quand je suis sorti d'Égypte ».

Notons enfin que, de manière générale, les jeunes enfants sont très sollicités : ce sont eux qui chantent certaines des chansons centrales, ce sont eux à qui l'on demande de trouver l'*Afikoman* — un morceau de pain azyme — caché par le chef de famille, ce sont eux qui vont ouvrir la porte de la maison pour accueillir le prophète Élie.

Le modèle éducatif de la Haggadah

Quel modèle didactique peut-on identifier dans cette mise en scène ? Quelle « pédagogie de la spiritualité » ? Ma proposition est que l'attention de l'enfant, éveillée par son engagement actif, est guidée et travaillée par la soirée, et qu'il lui est transmis une pratique de l'attention à l'inhabituel, un art de questionner ce qui semble évident, et un souci pour les pratiques concrètes comme lieu de l'ancrage du sens. Prenons quelques exemples.

Le chant *Ma Nichtana* invite l'enfant à questionner ce qui sort de l'usuel. Le texte est comme provoqué par la prise de conscience de

19. Cecil Roth (ed.), *The Haggadah*, illustrée par A. Szyk, Jerusalem, Massdah and Alumoth, 1960.

l'incident (quelque chose est différent ce soir) et cet incident est mis en mots, amené à la conscience. Les questions sont également posées sur des actions, des pratiques, qui engagent le corps : pourquoi l'on mange ceci, pourquoi l'on s'accoude de telle manière ? Ainsi, les pratiques inusuelles sont le lieu d'ancrage du sens : on arrive au sens par la pratique, et par le retour réflexif sur la pratique.

En outre, le chant sur les quatre fils vient indiquer aux adultes la manière dont ils peuvent répondre aux questions des enfants ainsi cultivées : en répondant à la mesure de ce que l'enfant peut comprendre et de ce que l'on souhaite qu'il apprenne. S'il est au niveau de pouvoir comprendre la règle, qu'on la lui explique ; s'il lui faut d'abord revoir ses rapports à autrui, qu'il le fasse ; s'il peut ne comprendre qu'une chose, qu'il comprenne le sens fondamental de la fête ; et celui qui ne sait pas poser de questions doit pour l'essentiel comprendre qu'il lui faut maintenir cette tradition.

La célébration de *Pessah* est relativement exemplaire des modalités de transmission de la tradition dans le judaïsme traditionnel : on passe de la simple immersion de l'enfant dans le bain de chants et pratiques, à la capacité progressive de poser des questions pertinentes sur ces pratiques, sur leur sens, puis sur leur raison d'être et leur rôle dans la tradition, capacité d'entrer en dialogue et de recevoir des réponses temporaires et relatives, qui ne sont que des invitations à d'autres questions²⁰. De cette manière, il me semble que la fête de *Pessah* met en scène les modalités pédagogiques par lesquelles se cultive une spiritualité dynamique.

Cultiver la spiritualité chez les adultes

Mais que trouvent alors les adultes dans cette fête, peuvent-ils aussi en apprendre quelque chose ? La tradition d'étude des textes demande une interrogation constante du texte. Dans la tradition juive, on dit que tout texte appelle quatre niveaux d'interprétation : le *Pchat*, le sens évident, littéral ; le *Rémès*, le sens allusif ; le *Drach*, le sens sollicité ; et le *Sod*, le sens personnel et secret. On dit que c'est en traversant ces

20. Tania Zittoun, *op. cit.*, note 11.

quatre niveaux que l'on arrive à une forme de plénitude (les initiales de ces quatre niveaux formant le mot PaRDeS, le « paradis »...) ²¹.

Nous avons indiqué que le texte de la *Haggadah* était construit comme un texte à plusieurs couches, avec des pratiques, des récits bibliques et des explications de ces textes faisant appel à différents commentaires de la tradition. Par cette explication constante du texte qu'elle donne, la *Haggadah* guide la traversée des trois premiers niveaux du sens. Comment arriver au quatrième ? Comme indiqué plus haut, la tradition hassidique cherche à développer une spiritualité plus directement pertinente pour l'existence. Elle a développé des commentaires des textes qui permettent de guider une interprétation allant dans ce sens.

Dans ce qui suit, je voudrais amener le commentaire de Breslau à la *Haggadah de Pessah* ²². Le Rabbi Nahman de Breslau, arrière-petit-fils du fondateur du hassidisme, le Baal-Chem-Tov (le « maître du bon nom »), a vécu entre 1772 et 1810, en Ukraine ²³. Il aurait notamment rendu accessible la Kabbale à sa communauté par ses contes. Les enseignements de Rabbi Nahman de Breslau ont été en partie transmis par ses proches et sont toujours au cœur des pratiques de certaines communautés de Juifs orthodoxes. Il me semble que les commentaires de Breslau sur la *Haggadah* suggèrent précisément le type de démarche requise par une recherche du *Sod*, du sens caché, telle qu'elle est envisagée par cette branche du hassidisme. Autrement dit, par les commentaires de Breslau, je voudrais mettre en évidence le genre de culture de la spiritualité adulte que permet le texte.

Tout au début du texte, quand la *Haggadah* annonce le début de la narration, les commentateurs de Breslau ajoutent :

L'homme est incapable de prendre conscience soudainement de son créateur [...]. Dieu se cacha — si on peut ainsi s'exprimer — dans les récits : de la Création, d'Adam et Ève [...]. Il s'est aussi caché dans les histoires encore non relatées de chaque être humain [...]. Au cours du Séder de Pessa'h, nous faisons le récit de l'esclavage et de

21. Marc-Alain Ouaknin, *Le livre brûlé. Philosophie du Talmud*, Paris, Seuil, 1986, p. 108-109.

22. H. Kramer et al., *op. cit.*

23. Elie Wiesel, *Célébration hassidique. Portraits et légendes*, Paris, Seuil, 1972.

la sortie d'Égypte. Il fait partie de l'histoire de l'humanité en général, mais il est aussi le récit individuel de chacun d'entre nous. [...] En racontant la sortie d'Égypte, nous faisons revivre cette histoire. Puisse l'Éternel en retour faire revivre et concrétiser notre délivrance personnelle²⁴.

Mais de quelle délivrance est-il question ? Le commentaire de Breslau explicite en divers lieux que le fait d'être prisonnier en Égypte, dans *Mitsraïm* (le pays d'Égypte), désigne en fait l'exil de la personne sans sens, sans conscience :

Le peuple juif en Égypte fut obligé d'exécuter des travaux improductifs, dépourvus de toute logique. Les sites de Pitom et Ramsès étaient des marécages, et les cités que les Juifs y étaient forcés de bâtir s'enfonçaient constamment dans la terre (Chemoth Rabah 1 :10). Quand un juif manque de *daath* — sa conscience de Dieu et la sienne propre — ou la perd, il tombe dans l'exil de «pharaon», et ses actions ne sont plus gouvernées par la réalité spirituelle. Il devient l'esclave de son imagination et de ses illusions. Poussé à agir d'après une réalité mal perçue et contraint de vivre des désillusions, ses actions sont spirituellement dépourvues de sens ; opprimé par ses désirs, il recherche le mirage du prestige, de l'argent ou des plaisirs physiques (Likouté 'Avodah Zarah 3 :4). De même, si notre Torah et nos *mitsvoth* [la manière dont les règles de la vie juive sont respectées] ne sont que l'expression d'une bonne éducation «forcée» — si elles sont dénudées, dépourvues d'enthousiasme, nous bâtissons nous aussi des édifices pour «Pharaon» qui s'enfoncent²⁵.

L'intérêt de ce passage est, me semble-t-il, par sa lecture métaphorique de la situation d'esclave, sa manière de caractériser la personne aliénée d'elle-même et des autres : une telle personne est engagée dans des actions dénuées de sens ; les actions paraissent répétitives, soit qu'elles sont faites par habitude, soit qu'elles n'ont pas d'objectifs de valeur, et sa vie imaginaire est déconnectée de la réalité. En contraste, la personne est libérée de cet exil dès lors que les actions retrouvent un sens, qu'elles sont orientées vers des objectifs de valeur,

24. H. Kramer *et al.*, *op. cit.*, p. 36-37.

25. Kramer *et al.*, *ibid.*, p. 64-65.

comme accompagnateur de cette remise en marche, en guidant le lecteur vers la définition du *sod*, le sens caché, personnel et unique que le texte peut avoir pour lui.

La spiritualité, de l'enfant à l'adulte

La spiritualité de l'homme et de la femme est difficile à définir et à mettre en œuvre, et les psychologues, qui en voient parfois l'importance, ont de la peine à la cerner. J'ai proposé de revenir à l'étymologie de la notion de spiritualité, pour y voir un mouvement dynamique et incessant. Mais dans ce cas, d'où nous vient-elle, et que fait-elle faire ?

M'éloignant des travaux des psychologues, qui tendent à voir la spiritualité comme une faculté innée et universelle, je me suis appuyée sur la tradition juive pour pouvoir en dire davantage. Le judaïsme considère notamment une certaine attitude épistémologique — de questionnement, de recherche de sens — comme une des formes de la spiritualité. En prenant l'exemple de la fête de *Pessah*, j'ai suggéré que le judaïsme a une théorie pédagogique implicite qui repose sur l'idée que la spiritualité *se cultive*. Non seulement l'enfant doit-il être accompagné et guidé par des adultes qui ajustent leur action en fonction de ses capacités, mais de plus, l'adulte est toujours au risque de perdre cette spiritualité dès lors qu'il s'enferme dans la répétition.

De cette manière, la *Haggadah de Pessah* nous transmet des connaissances à trois niveaux : dans sa mise en scène, elle est une ressource didactique accompagnant l'éveil de la capacité questionnante de l'enfant ; dans son contenu, elle narre le récit de la libération des Hébreux de l'Égypte, vers leur accès à la capacité de questionner et à leur réception des textes ; et enfin, dans son existence même, elle est une invitation faite à chaque lecteur à en faire usage pour poser de nouvelles questions et élaborer de nouveaux sens.

Ce détour par la *Haggadah* et le judaïsme me mène aux propositions suivantes. En admettant que la spiritualité soit en effet un souffle vivant, une faculté dynamique des hommes et des femmes qui leur permet de se relier à d'autres, à eux-mêmes et au divin, alors il est important de voir sa force et sa fragilité. D'une part, la spiritualité, qui peut se développer chez l'enfant comme chez l'adulte, est quelque chose qui se cultive, c'est-à-dire qui prend forme au travers d'interactions

spécifiques avec d'autres et un environnement, et qui peut prendre des formes différentes en fonction des traditions qui organisent ces interactions. Comme une délicate étincelle, elle peut être nourrie et grandir en flamme forte, mais elle peut aussi être mise en péril par des environnements qui interdisent le questionnement ou imposent la répétition.

D'autre part, si la spiritualité est cette force dynamique, qui peut s'alimenter de tout bois, alors elle continue peut-être à être ce qui, chez l'adulte, lui permet de préserver sa faculté d'étonnement, ses capacités de questionnement, la recherche de réponses toujours temporaires dans un monde changeant.