

TOLSTOÏ, LA BIBLE ET ANDRÉ THE GIANT: LES RESSOURCES QUE LA JEUNESSE SE DONNE

Tania ZITTOUN

Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel

La société crée-t-elle la jeunesse, la jeunesse change-t-elle la société? Assurément, les réponses à ces questions dépendent des perspectives que l'on adopte. D'un côté, la notion de «jeunesse» est socialement et historiquement construite; de l'autre, elle désigne des personnes et se définit dans les interactions que celles-ci ont avec d'autres personnes au quotidien. C'est donc par un regard qui articule l'individuel et le collectif, les intentions des personnes et les dynamiques des groupes, que je me propose d'aborder ce phénomène¹. L'un des lieux de cette articulation se trouve dans l'expérience que chacun retire d'une rencontre avec un roman, un film ou une œuvre d'art. J'examinerai ce que les jeunes font de tels éléments culturels accessibles dans leur environnement social et symbolique. Je suggérerai ainsi que, entre consommation et contestation, les jeunes sont engagés dans des pratiques symboliques qui les transforment et changent leur rapport avec leur environnement, voire cet environnement lui-même.

Le sens, entre sécurité individuelle et inscription collective

Adoptant une perspective psychologique socioculturelle, je m'intéresse à la personne (avec ses expériences corporelles, ses pensées, ses désirs, ses représentations du futur et ses souvenirs) située dans un monde socialement partagé, avec lequel elle est en constante interaction – avec d'autres personnes présentes et absentes, avec des objets matériels, des discours et des signes (Valsiner 2007). La spécificité de cette approche est sa prise en compte du sens très personnel que cet environnement prend pour elle. Ainsi, dans notre société occidentale, nous savons que l'histoire du Petit Chaperon rouge raconte les aventures d'une fillette portant une cape rouge et allant porter un pot de beurre à sa grand-mère; nous avons une «signification partagée» de ce récit. En revanche, le fait que pour Paul, ce récit renvoie inmanquablement aux souvenirs de sa grand-mère lui racontant des histoires, ou à sa fascination pour le rouge, ressort du «sens personnel» du récit (Bruner 1990). Pour pouvoir conférer du sens à ce qui lui arrive, la personne doit se trouver dans une situation de sécurité minimale, où ses besoins physiques et corporels ainsi que son sentiment d'intégrité sont assurés. A cette condition seulement, elle peut prendre de la distance face

¹ Je remercie Christophe Matthey de sa relecture critique.

au flux de son expérience toujours immédiate et lui donner sens. Conférer du sens, c'est pouvoir intégrer le divers de l'expérience et le lier à des traces d'autres expériences, à des mots, à des récits ou à des images (Tisseron 1999). Cette mise en forme symbolique – ou symbolisation – est la condition de notre communication à nous-mêmes et aux autres. Une telle transformation de l'expérience permet également la constitution de mythes fondateurs ou de représentations partagées. Ceux-ci favorisent en outre la constitution ou la cohésion de réseaux sociaux, voire de groupes qui perdurent dans l'espace et le temps. En retour, ces groupes et réseaux créent les conditions dans lesquelles chaque personne peut vivre, et c'est dans ce tissu complexe qu'elle trouve, ou non, l'espace qu'il lui faut pour penser son expérience.

Transformations socialement régulées des personnes

Les sociétés attribuent des places et des rôles aux personnes sur le grand filet des relations sociales qui les constituent. Elles développent des mécanismes symboliques qui guident les changements de place des uns et des autres. Les rites de passage de l'adolescence font partie de ces mécanismes de transformation: ils séparent les jeunes de leurs groupes de pairs, leur font entrevoir et explorer une autre réalité avant de les guider vers des rôles d'adultes (Van Gennep 1981). Les rites de passage sont des processus de transformation de la personne en termes de relocation de places et de rôles – et avec cela, de capacité d'agir, de droits et de devoirs. Le rite ébranle la personne mais lui offre les éléments symboliques qui devraient lui permettre de donner sens à cette expérience. Les expériences liminales qui font partie du rite créent les espaces de sécurité – hors du flux du quotidien, régulés par des aînés – dans lesquels les jeunes peuvent questionner l'évidence et explorer des possibles et des limites. Cette exploration elle-même est intégrée dans les mots, les images ou les symboles spécifiques du groupe. Il y a donc là signification collective de la transformation et cette inscription prépare la nouvelle place de la personne dans son groupe. Mais en même temps, cette expérience collectivement symbolisée sera comprise intimement par la personne, et le sens qu'elle donne à cette transformation personnelle constituera son «noyau». L'importance de cette correspondance entre prise en charge collective de la transformation de la personne et appropriation personnelle du sens se révèle, comme souvent, lorsque cette correspondance est rendue difficile ou impossible, par exemple en cas de migration ou de transformation profonde des groupes (Rosny 1981; Nathan 1990; Obeyesekere 1990).

La privatisation du sens et la responsabilité symbolique

Les observateurs de la modernité ont bien noté la disparition ou la transformation des modalités des rites de passage de la jeunesse dans nos sociétés industrialisées contemporaines. Ils ont notamment problématisé les difficultés qu'auraient dès lors les jeunes à trouver leur place dans un tissu social où les rôles et statuts (de jeune, d'adulte) sont souvent «réversibles et impermanents» (Wyn et White 1997; Perret-Clermont et al. 2004). Si l'on admet que la construction de sens reste un besoin impérieux de la personne et qu'elle exige certains espaces de liberté relativement sûrs, où ces processus de construction de sens ont-ils lieu? Cette disparition des pratiques de significations partagées dans un groupe social donné a pour conséquence une privatisation des processus de construction de sens. Ainsi on peut notamment observer que, quand les rituels accompagnant la naissance des enfants tendent à s'éroder, les personnes puisent dans des romans ou des chansons, des images, des noms et des manières de faire qui leur permettent de guider leur comportement (Zittoun 2005).

Les transitions de la jeunesse ont ceci de particulier – par rapport à d'autres périodes de la vie – qu'elles ont lieu alors même que les jeunes accèdent à une forme de *responsabilité symbolique*. La responsabilité symbolique désigne le fait qu'à un certain moment les personnes apparaissent responsables de leur consommation symbolique – ce qu'elles lisent, les films qu'elles voient, les politiciens qu'elles écoutent; elles sont aussi responsables de ce qu'elles en retiennent comme pertinent – leur internalisation ou appropriation; enfin, elles sont responsables de leur externalisation symbolique – ce qu'elles votent, comment elles s'habillent, ce qu'elles placent sur le Net (Zittoun 2006b). Cette responsabilité est en partie marquée juridiquement (âge de vote, responsabilité légale en cas de consommation de pages web pornographiques) mais est en grande partie informelle. Ainsi, un jeune enfant qui ne lit pas certains mangas peut en rejeter la faute sur ses parents; mais il est un moment où il est personnellement tenu pour responsable de ses goûts par ses camarades. De même, un jeune apprenti qui se présente vêtu de manière jugée trop informelle à un entretien d'embauche en est généralement tenu pour responsable, indépendamment de son âge et du fait que sa famille peut ne pas lui avoir transmis certains savoirs sociaux implicites (Zittoun 2006a). En l'absence de grands systèmes de valeurs englobants, c'est par l'exercice de cette responsabilité personnelle que le jeune développe son propre *système d'orientation*. Un système d'orientation est une sorte de boussole interne qui fixe des valeurs et classe des catégories d'actions permettant à la personne de trier parmi les possibilités qui s'offrent à elle. Ainsi, un jeune qui décide que «l'alcool est mauvais» simplifie les décisions à prendre lorsqu'il se trouve invité à boire. Un système d'orientation regroupe des valeurs très générales, des catégories plus spécifiques et des indications plus ponctuelles. Psychologiquement, les personnes semblent avoir besoin que ces principes généraux soient relativement cohérents avec les actions concrètes dans lesquelles elles s'engagent. Une personne qui choisit d'être végétarienne pour raisons morales mais qui mange des hamburgers parce qu'elle aime la nourriture d'une chaîne de fast-food risque de se sentir en contradiction avec elle-même (Valsiner 2007).

Zones exploratoires

Comment ce système d'orientation se développe-t-il? Assurément, par les processus de socialisation aux systèmes symboliques existants. Mais aussi, surtout lorsque la transmission intergénérationnelle de valeurs s'affaiblit, par un certain nombre de conduites exploratoires où s'engagent les jeunes, essayant «pour voir» des actions, des modes de vie, des styles musicaux ou des régimes alimentaires possibles. Ils en voient les conséquences, pour eux et pour autrui, et en retiennent certains. Mais ils ont besoin de zones sûres dans lesquelles ils peuvent faire ces explorations.

Notre société tolère le plus souvent ces comportements exploratoires des jeunes; Erikson (1972) appelait la zone symbolique et temporelle ainsi créée «moratoire psychosocial». Cette tolérance varie toutefois selon les espaces sociaux – des jeunes apprentis fondant une famille sont davantage tenus de se comporter comme des personnes responsables et fiables que des étudiants vivant en logement universitaire.

Par ailleurs, notre culture offre des zones exploratoires socialement admises au moyen des *expériences culturelles*. Lire des romans ou de la poésie, voir des films, jouer à des jeux vidéo, écouter de la musique, sont des expériences culturelles qui engagent des processus psychiques comparables au jeu de l'enfant (Freud 1933; Piaget 1994; Winnicott 1975). Certes, elles sont médiatisées par des éléments culturels (un livre, une chanson) qui les guident de manière contraignante. Mais comme le jeu, elles se situent à la rencontre du social et de la vie psychique individuelle; elles permettent, par des effets d'identification, d'absorption et de

guidage symbolique, de faire «comme si» l'on était un autre, de faire l'expérience d'autres positions sociales, d'explorer des situations contrefactuelles (Benson 2001). Elles autorisent des émotions qui n'ont pas leur place dans la réalité sociale partagée. Elles sont l'occasion de symboliser en geste, en image ou en mots des expériences ou des émotions encore peu pensées. Comme le jeu, ces expériences culturelles n'ont pas de conséquences immédiates dans la vie sociale: on peut s'être identifié avec un tueur en série le temps d'un film mais on ne sera pas poursuivi pour cela. Elles peuvent néanmoins participer de la transformation d'une personne: en réfléchissant aux personnages héroïques de ses livres préférés, un jeune peut vouloir à son tour adopter une droiture morale comme principe organisateur de son expérience.

Je propose donc de considérer les zones exploratoires qu'offre la culture comme ayant des fonctions liminaires. Dans cette perspective, les expériences culturelles rendues possibles par des éléments culturels socialement partagés – un roman, une chanson – offrent des zones exploratoires relativement sûres, qui permettent aux jeunes de construire progressivement leur système d'orientation.

L'étude des ressources symboliques en transitions

Si la jeunesse est la période durant laquelle une jeune personne définit son système d'orientation grâce à une nouvelle responsabilité symbolique, l'environnement rend possibles des expériences culturelles qui peuvent participer de cette élaboration.

J'appelle *élément culturel* un artefact fini et m'intéresse à ceux d'entre eux qui comprennent des contenus sémiotiques (un disque, un livre, un film). J'appelle usage de *ressource symbolique* le processus par lequel une personne lie son expérience de cet élément avec un autre aspect de son expérience. Ainsi, voir le film *Sept ans au Tibet* en pensant ainsi préparer un voyage prévu au Ladakh, lire de la poésie pour se rassurer en période d'examens, réfléchir à son expérience quotidienne en lisant un passage de la Bible, ou lire *Anna Karénine* avec sa fiancée pour s'émerveiller du miracle d'une rencontre amoureuse, sont des exemples d'usage de ressources symboliques (Zittoun 2006b). Des usages de ressources symboliques sont donc des usages d'éléments culturels pour quelque chose qui dépasse l'élément culturel, une forme de «détournement d'usage» (Perriault 1989). Ils permettent une mise à distance de l'ici et maintenant de l'expérience, en convoquant le passé, en générant des images du possible futur, en explorant des émotions détachées du factuel, et en offrant des moyens de les symboliser. En ce sens, un usage de ressources symboliques peut être vu comme une petite expérience liminaire, portative et privée.

André the Giant

Un exemple, tiré d'une recherche menée sur les transitions de jeunes Anglais, vient soutenir cet argument. J'ai interviewé des jeunes sur les expériences qui leur avaient paru mettre en question leur quotidien. Ces ruptures sont susceptibles d'être suivies par des processus de transition incluant une nouvelle définition de soi, des apprentissages et des constructions de sens (Zittoun 2005; 2006a; 2006b). J'ai questionné ces jeunes sur ce qui avait facilité ces transitions et j'ai en particulier cherché à identifier leurs ressources symboliques (pour une présentation détaillée de la méthode, voir Zittoun 2006b).

J'interviewe Max au cours de sa première année d'études en sciences politiques dans une université de renom, alors qu'il est encore surpris d'y avoir été admis. Il a grandi dans une ville excentrée, de parents de la classe moyenne et catholiques pratiquants. Après son collègue

il a pris un *gap year*, une année sabbatique. Les années sabbatiques que prennent les jeunes Anglais sont souvent assez structurées (coopération internationale, formation, travail social). Celle de Max l'est moins: il a travaillé dans un pub et à l'usine dans sa région, puis sur des chantiers au sud de l'Europe; il a voyagé; puis il a suivi un cours préparatoire aux Beaux-Arts. D'emblée, son année sabbatique apparaît comme une forme d'éloignement volontaire du monde qu'il a connu enfant, et l'expose à une réalité différente de celle qu'il trouvera à l'université.

Max raconte ses aventures avec aisance, les rendant vivantes et amusantes; seuls quelques endroits de son récit perdent ce ton léger. Sur la base des travaux de psychologie clinique, je considère qu'un tel changement de ton est un indice que certaines expériences ont été ou sont encore émotionnellement plus chargées, ou plus difficiles à élaborer symboliquement. Mon analyse cherche notamment à rendre compte de ces situations. En regard, j'examine comment les éléments culturels importants pour lui semblent répondre ou faire écho à ces difficultés.

De manière générale, Max sait gérer les situations auxquelles sa nouvelle vie l'expose. Ainsi, en quittant sa maison et sa ville pour s'installer seul, il a amené des objets avec lui et a décoré sa chambre universitaire avec soin. Il y a tendu des tissus et affiché des images familières, qui le rattachent à des expériences passées et qui construisent un espace rassurant. Il est par ailleurs attentif à créer un réseau d'amis et, pour cela, fait activement usage des éléments culturels qu'il s'est choisis: il utilise les posters sur ses murs et ses CD pour se présenter à autrui. Parmi les objets qu'il a amenés se trouve une reproduction de l'artiste Shepard Fairey, à laquelle il tient, et ses livres d'art, qu'il regarde «des fois quand je m'ennuie, ou que je suis déprimé, ou alors une forme de nostalgie, ou pour voir ce que je pensais il y a une année». Ainsi, à première vue, différents éléments choisis librement sont utilisés comme ressources symboliques permettant de renforcer son sentiment d'intégrité et de durée dans le temps, et de créer un réseau social dans un lieu nouveau. L'une de ces ressources a pourtant un usage spécifique: celui de donner accès à une zone ludique d'exploration du réel et de ses contradictions. Je montre donc l'un des champs de contradictions que rencontre Max et la manière dont une ressource ouvre un tel espace.

L'un des thèmes récurrents dans le discours de Max est celui de la propagande et de la coercition et leur pouvoir de fascination. Il raconte que ses parents l'ont obligé à aller à l'église jusqu'à 17 ans. Bien qu'il n'adhère pas à cet engagement, cela est constitutif de son identité. Il raconte combien il s'est senti pris à partie lorsqu'un enseignant a présenté *L'éthique protestante* à sa classe. Il a toutefois une attitude ambivalente face à ce système symbolique: il reconnaît la «valeur morale» de la religion et par exemple les activités bénévoles qu'elle mène sa mère à accomplir mais est révolté face à certaines de ses propositions – par exemple l'interdiction d'une vie sexuelle avant le mariage. Il présente aussi sa fascination et son rejet pour la publicité. Notamment, il évoque le plaisir qu'il a eu lors de son cours préparatoire aux Beaux-Arts et sa décision de ne pas poursuivre dans cette voie. A moins d'être extrêmement doué, dit-il, cela l'aurait conduit au monde de la publicité. Or:

Un des problèmes majeurs avec l'art – je veux dire, avec le graphisme et le design etc. ben c'est que le but principal c'est la publicité... Et c'est quelque chose que je ne voulais pas faire *Pourquoi?* Parce que... je ne sais pas... C'est FASCINANT, la pub fascine, mais... ça m'ennuie assez, ça m'agace. Parce que... c'est intrusif et beaucoup n'est vraiment pas bien [...]. Je parle surtout des affiches et des imprimés... Et en fin de compte, j'admire assez... J'admire assez les trucs qu'ils utilisent pour, pour fabriquer les besoins, avec des trucs comme les répétitions et tout ça, pour vous faire penser à certaines choses. C'est assez bien... Mais, mais je pense que ce n'est pas – c'est pas sûr, c'est pas sûr, c'est pas moral, c'est même parfois assez douteux.

Entre ce que Max dit de l'Église et de la publicité, un champ de contradictions apparaît: comment adopter des valeurs morales bonnes, en échappant au pouvoir d'un système qui prive de liberté et du droit d'expérimenter la vie ? Comment au contraire se donner un espace de créativité et d'exploration – comme celui que permet l'art – sans se mettre au service de valeurs douteuses ? Comment bénéficier du plaisir qu'offrent les images, en échappant aux forces qui manipulent les personnes, leurs pensées et leurs goûts ? Comment donc s'orienter dans ce champ de contradictions, en rendre compte ou le symboliser, s'en distancer pour pouvoir définir sa propre position ?

C'est là que la passion de Max pour le travail de Shepard Fairey se révèle particulièrement intéressante. Fairey est un artiste américain issu du milieu du skateboard, auteur d'une œuvre originale sous forme d'affiches ou de chablons dont la ligne graphique est inspirée par le réalisme des affiches soviétiques ou de la propagande fasciste. Seulement, cette esthétique est mise au service de messages critiques et subversifs. Une des images qui ont rendu Fairey célèbre (et que cite Max) est le chablon de «André the Giant», un catcheur gigantesque. Réduit à un visage stylisé, ce portrait est devenu un motif pour skateboard; ainsi un symbole «ringard» se mue en un signe «cool». De même, une image de Fairey représente un ordinateur avec le slogan «Obéis !». Les chablons sont mis à la libre disposition des fans «sprayeurs» et ainsi l'art se diffuse informellement dans les espaces urbains, en de nombreux pays. Le but déclaré de Fairey est de créer un effet de surprise chez le spectateur, de le faire se questionner sur son rapport à la publicité, au message et à l'espace public (Fairey 1990).

Max, qui connaît les principes et les objectifs du travail de Shepard Fairey, raconte combien il aime à se promener et chercher ses affiches ou ses sprays dans les villes. L'œuvre de Fairey, diffusée par ses fans, crée un réseau symbolique dans les espaces urbains. Celui qui les repère et qui connaît le système de règles clairement établies gouvernant ce travail entre alors dans un espace ludique et transgressif (Koepping 1997). Cette expérience culturelle permet de faire «comme si» l'on était fasciné ou manipulé, d'en explorer les conséquences et de domestiquer les émotions que cela provoque. L'expérience culturelle de celui qui s'y engage échappe à la fois au sérieux de la religion et à la force manipulatoire de la publicité, tout en étant au service d'une morale – en l'occurrence acceptable pour Max. De cette manière, l'expérience que rend possible l'art de Fairey devient une zone exploratoire de valeurs et de conduites, à la fois socialement partagée et tolérée, qui répondrait à des besoins et des questions très personnels.

Il me semble ainsi que les images de Fairey sont des ressources symboliques pour Max. Elles sont investies par lui car les significations qu'elles véhiculent entrent en résonance avec les appels de sens qu'il vit. Elles sont présentes dans sa chambre comme dans son entourage, lui permettent de transformer des environnements étrangers en environnements familiers et de se sentir partie d'un groupe informel et invisible de connaisseurs de cet art. Essentiellement, cette lecture suggère que, grâce à l'usage de cette ressource, Max travaille de manière ludique et dans une zone sûre face aux contradictions qu'il rencontre en tant que jeune adulte.

Les ressources que la jeunesse se donne

Notre société évolue et la nature des liens sociaux, des valeurs et des pratiques de transmission intergénérationnelle et de guidage de transformation des personnes avec elle. Je suis partie d'un besoin fondamental de la personne qui demeure – celui de s'orienter et conférer du sens à son environnement. Ma proposition a été d'examiner comment, pour satisfaire ce besoin, des jeunes pouvaient identifier dans leur environnement social et symbolique des éléments culturels qui ouvrent des zones imaginaires. Ce faisant, j'ai proposé que des

fonctions traditionnellement assurées par des pratiques collectives – l’exploration imaginaire d’autres réalités et leur élaboration symbolique – peuvent avoir lieu lorsque des jeunes font usage de ressources symboliques. Pour que ces explorations soient formatives, il faut encore que la société offre aux jeunes la possibilité de faire usage des éléments qu’elle met à leur disposition, dans des espaces suffisamment isolés des demandes de la réalité sociale, et de manière ludique et gratuite.

Bibliographie

- BENSON Cioràn. 2001. *The cultural psychology of self*. Londres: Routledge.
- BRUNER Jerome. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- ERIKSON Erik H. 1972. *Adolescence et crise: la quête de l’identité*. Paris: Flammarion.
- FAIREY Shepard. 1990. *Manifesto*. [<http://www.obeygiant.com> · consulté en ligne le 28 juin 2008]
- FREUD Sigmund. 1933 (1908). «La création littéraire et le rêve éveillé», in: FREUD Sigmund. *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris: Gallimard. [Réimpression: 1971. Paris: NRF (Collection Idées n° 263), pp. 69-81. [http://www.mapageweb.umontreal.ca/cochran/depot/freud_pdf/creation.pdf · consulté en ligne le 28 juin 2008]
- KOEPFING Klaus-Peter. 1997. «The ludic as creative disorder: framing, de-framing and boundary crossing», in: KOEPFING Klaus-Peter, éd. *The games of gods and man. essays in play and performance*. Hambourg: Lit Verlag, vol 2, pp. 1-39.
- NATHAN Tobie. 1990. «Dionysos dé-contenancé: irruptions psychopathologiques et métamorphoses de l’identité chez les jeunes de la seconde génération (l’exemple de la toxicomanie)», in: ALLEON Anne-Marie, Odile MORVAN et Serge LEBOVICI, eds. *Devenir «adulte» ?* Paris: PUF, pp. 193-212.
- OBEYSEKERE Gananath. 1990. *The work of culture: symbolic transformation in psychoanalysis and anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.
- PERRÉ-CLERMONT Anne-Nelly, Clotilde PONTECORVO, Laurence RESNICK, Tania ZITTOUN et Barbara BURGE, eds. 2004. *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- PERRIAULT Jacques. 1989. *La logique de l’usage: essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion.
- PIAGET Jean. 1994 (1945). *La formation du symbole chez l’enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- ROSNY Eric de. 1981. *Les yeux de ma chèvre: sur les pas des maîtres de la nuit en pays douala (Cameroun)*. Paris: Plon.
- TISSERON Serge. 1999. *Comment l’esprit vient aux objets*. Paris: Aubier.
- VALSINER Jaan. 2007. *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- VAN GENNEP Arnold. 1981(1909). *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: A. & J. Picard.
- WINNICOTT Donald W. 1975 (1971). *Jeu et réalité: l’espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- WYN Johanna et Rob WHITE. 1997. *Rethinking adolescence*. Londres: Sage.
- ZITTOUN Tania. 2005. *Donner la vie, choisir un nom: engendrement symboliques*. Paris: L’Harmattan.
2006a. *Insertions: à quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne: Peter Lang.
2006b. *Transitions: development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.