

Psychologie et spiritualité

Collection dirigée par Pierre-Yves Brandt

La collection Psychologie et spiritualité s'intéresse à l'expérience religieuse du point de vue de l'individu plutôt qu'à l'étude de phénomènes de groupes. Elle porte une attention toute particulière à la manière dont des croyances et pratiques religieuses participent à la construction psychologique de l'identité individuelle. Il y sera donc plus question de spiritualité et de religiosité que de religion. Cette collection ne se limite pas au contexte occidental moderne, mais présente des travaux et études portant sur des terrains variés (diversité d'époques et de cultures).

Zhargalma Dandarova et Darima Boudaraevna, *Entretien avec une chamane sibérienne*

Pierre-Yves Brandt et Claude-Alexandre Fournier (éd.), *La conversion religieuse*

Claude-Alexandre Fournier, *S'engager dans la vie religieuse*

Emmanuel Schwab, *Croire avec Freud ?*

Myriam Vaucher, Dominique Bourdin, Marcel Durrer et Olivier Revaz (éd.), *Foi de cannibale !*

Claude-Alexandre Fournier, *Odette Fournier, sage-femme*

Pierre-Yves Brandt et James Meredith Day (éd.), *Psychologie du développement religieux*

Pierre-Yves Brandt, Zhargalma Dandarova,
James Meredith Day, James W. Jones, Gisela Labouvie-Vief,
Giuseppe Mininni, Rosa Scardigno,
Heinz Streib, Tania Zittoun

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT RELIGIEUX

Questions classiques et perspectives contemporaines

Edité par Pierre-Yves BRANDT
et James Meredith DAY

Psychologie et spiritualité

LABOR ET FIDES

La publication de cet ouvrage a bénéficié du soutien de l'Université de Lausanne, par l'intermédiaire du Département interfacultaire d'histoire et sciences des religions et de la Faculté de théologie et de sciences des religions.

Avec le soutien de la Ville de Genève.

ISBN 978-2-8309-1471-9

© 2013 by Labor et Fides
1, rue Beauregard, CH - 1204 Genève
Tél. +41 (0)22 311 32 69
Fax +41 (0)22 781 30 51
E-mail : contact@laboretvides.com
Site Internet : www.laboretvides.com

Diffusion en Suisse : OLF, Fribourg
Diffusion en France et en Belgique : Presses Universitaires de France, Paris
Diffusion au Canada : Dimédia, Montréal

SOMMAIRE*

<i>Introduction</i>	9
Pierre-Yves BRANDT & James Meredith DAY	

Première partie

Les étapes du développement religieux en question

<i>Le développement religieux : changements de paradigmes</i>	15
Pierre-Yves BRANDT	
<i>Conceptualisation et mesure du développement religieux en termes de schémas et de styles religieux : résultats et nouvelles considérations</i>	39
Heinz STREIB	
<i>Pensée postformelle, émotions et développement spirituel</i>	77
Gisela LABOUVIE-VIEF	
<i>Le modèle de complexité hiérarchique et la psychologie du développement religieux, spirituel et moral</i>	107
James Meredith DAY	

* La table des matières complète se trouve à la fin de l'ouvrage.

UNE APPROCHE SOCIOCULTURELLE
DU DÉVELOPPEMENT RELIGIEUX.
L'EXEMPLE DU JUDAÏSME

Tania ZITOUN

La question psychologique du développement religieux soulève toujours et aussi la question de la nature même du religieux, ou du moins, de l'expérience ou du sentiment religieux. Supposons en effet que nous nous y intéressions en tant qu'expérience subjective d'une présence transcendante ou d'une spiritualité ; comment cette expérience est-elle reconnue, par l'enfant ou la personne, comme expérience « religieuse » ? Et de là, que faut-il pour qu'elle se mue en pratique religieuse, ou culture religieuse ? A quelles conditions risque-t-elle au contraire de se perdre ? Dans ce chapitre, nous nous proposons d'esquisser une psychologie socioculturelle du développement du sentiment religieux – comprise comme une forme de dialogue, ou de mise en relation. Nous explorerons aussi ce qui peut menacer ce type d'expérience, et certaines manières de les préserver. Nous nous limiterons à examiner le cas du judaïsme, espérant toutefois mettre quelques phénomènes plus généraux en évidence.

1. Une psychologie socioculturelle du développement

La psychologie socioculturelle s'est développée ces vingt dernières années sous la triple influence de la redécouverte et de la traduction des travaux du psychologue russe Lev S. Vygotski (1934 ; 1971), des développements de l'anthropologie culturelle (Cole, 1996 ; Wertsch, 1991), et d'une psychologie européenne soucieuse de rendre compte de l'inscription sociale et culturelle de l'action humaine (Boesch, 1995). Ces travaux partagent une volonté de comprendre la nature toujours culturelle de l'expérience humaine. Ils

examinent d'une part comment la culture rend possible, guide et oriente la pensée et l'action humaine, et d'autre part, comment, par des activités souvent partagées et toujours situées, les personnes participent à la redéfinition de leur environnement social et culturel.

Certains de ces courants examinent plus spécifiquement la pensée, les émotions, l'expérience subjective des personnes, et la manière dont celles-ci *confèrent sens* à leur environnement (Bruner, 1997 ; Valsiner, 2007). Pour en rendre compte, ces travaux s'intéressent avant tout aux processus *sémiotiques* – au rôle des signes, dans la pensée, la communication ou les représentations, comme nous le verrons. Par ailleurs, la psychologie socioculturelle considère que la personne ne pense jamais seule, mais en interaction avec d'autres personnes, présentes physiquement, en mémoire ou en imagination, et également au travers d'interactions avec des éléments culturels (ou artefacts) : des objets produits par la culture, qui véhiculent l'expérience d'autres personnes, souvent situées en d'autres temps et d'autres lieux. Enfin, cette psychologie est profondément développementale : elle considère que toute pensée, toute action ou toute interaction, qui s'inscrivent nécessairement dans une durée (James, 1890), participent du changement de la personne (Valsiner & Rosa, 2007 ; Zittoun, Muller Mirza & Perret-Clermont, 2006).

1.1. La constitution culturelle de la personne

Comme l'admettent la plupart des approches de la psychologie du développement, l'enfant naît largement « infini » : sa fragilité et vulnérabilité exigent qu'il soit pris en charge et soigné par des personnes adultes pendant de nombreuses années avant qu'il ne devienne autonome. De fait, dès la période utérine, puis lors de la naissance, des premiers soins, puis jusqu'à l'éducation formelle, les interactions auxquelles prennent part les enfants sont toujours, déjà, d'une « culture particulière » : les odeurs, les modes de partage, les berceuses, les manières de rechercher ou d'éviter le contact physique, de laisser l'enfant explorer son environnement ou de l'en protéger, la manière de nommer les choses, d'interpréter les événements – tout cela est propre à la « culture » que vivent les parents ou qui se trouve dans leur environnement. Evidemment, cette « culture » peut être extrêmement composite, résultant des origines géographiques ou

religieuses diverses. Néanmoins, ce sont ces pratiques-là qui commenceront par « donner forme » à l'esprit de l'enfant et à guider ses goûts et son rapport aux choses (Bruner, 1997 ; Moro, 2001 ; Nathan, 2007). Ces processus font partie de ce que l'on appelle couramment la socialisation, ou l'enculturation.

La psychologie socioculturelle a identifié d'autres notions pour désigner ce par quoi du « social » devient du « psychologique », et inversement. D'un côté, la notion d'*internalisation* désigne les processus par lesquels les « signes du monde » – les discours, les pratiques socialement signifiantes, les représentations – trouvent, sous une certaine forme, une traduction dans l'esprit. De l'autre côté, la notion d'*externalisation* désigne le processus par lequel des pensées ou des actions humaines prennent forme au travers de signes visibles par autrui – du discours, des gestes, de la peinture, etc. Cette approche ne considère pas que le langage soit « transparent » : toute forme d'internalisation demande un travail d'appropriation, d'intégration à ce qui est connu, de mise en lien avec le reste de l'expérience. Inversement, l'externalisation n'est pas la « traduction » d'une idée « en tête », mais elle est une forme de communication qui se nourrit des formes spécifiques qu'elle se donne (comme quand l'on découvre ce que l'on va dire en se mettant à parler). Enfin, la notion de *culture personnelle* permet de désigner la version personnelle de la culture de chacun – ce qu'il ou elle a internalisé, comment cela s'est composé avec d'autres expériences – et qui est toujours une recreation des formes culturelles existantes, ou *culture collective* (Valsiner, 1998 ; 2000). Il va sans dire que dans les sociétés hautement médiatiques et qui comprennent beaucoup de déplacements de personnes – dont la culture est peu homogène – les cultures personnelles pourront être très diverses ; inversement, dans des parts de la société qui demandent une grande homogénéité ou qui sont plus à l'abri des mouvements de globalisation, les cultures personnelles seront plus ressemblantes les unes des autres et de la culture collective.

Enfin, trois modalités par lesquelles la culture se donne à l'esprit ont été principalement étudiées, et elles nous seront utiles pour comprendre le développement de l'expérience religieuse :

1. les interactions avec autrui, les objets, les expériences immédiates, comprenant les expériences tactiles, sensibles, les modalités relationnelles, etc. ;
2. les activités mettant en contact avec l'essentiel d'un « système culturel donné » (Geertz, 1972), comprenant ses règles, l'organisation des rôles sociaux, ses codes explicites et implicites, sa production culturelle, les représentations sociales qu'il véhicule, etc. (Marková, 2007 ; Moscovici, 2000) ;
3. l'exposition à l'organisation symbolique et matérielle de l'environnement – les aménagements des villes, des lieux, des locaux, des images en circulation, qui participent à la compréhension que chacun a de sa place dans le monde, souvent à la « périphérie de la conscience » (Valsiner, 2007).

1.2. Médiation sémiotique de l'expérience

L'étude socioculturelle des processus sémiotiques permet de décrire en quoi des discours, représentations, gestes, etc., internalisés participent de la construction de sens de la personne. En gros, l'idée est que les expériences « nues » qui nous arrivent sont non appréhensibles en tant que telles – les philosophes disent aussi que nous ne percevons jamais les choses « en soi ». En effet, nous organisons les expériences en fonction de traces d'autres expériences, qui peuvent être très élémentaires – comme le souvenir d'avoir vu la même couleur – ou très complexes, comme lorsque l'on considère telle situation dans laquelle une boulangère a été éconduite par un client comme un cas manifeste « d'injustice sociale ». Nous dirons que les *signes* internalisés nous permettent de mettre à distance l'expérience, et de l'organiser, sur deux axes.

Selon un axe horizontal, si l'expérience humaine est un flux continu, il faut imaginer que ce qui nous permet de sortir d'une durée permanente est le signe. Là, ce sont en effet des processus sémiotiques qui nous permettent de relier le présent avec un avant, et également, en nous décollant de l'immédiat, de nous permettre de choisir ou de nous orienter vers un futur immédiat ou plus distant (Peirce, Bergson, James). Des processus sémiotiques nous permettent de penser « *et si je faisais ceci* », « *et si j'allais là* » (Josephs & Valsiner, 1998). Ainsi, les processus sémiotiques sont les conditions de notre

expérience du temps, et de notre orientation dans le futur immédiat (Zittoun, 2008).

Selon un deuxième axe, que nous considérerons comme vertical, les signes que nous internalisons ou qui se trouvent dans notre environnement nous permettent de prendre distance avec l'expérience en l'associant à des images ou des notions, parfois chargées de valeurs, toujours plus abstraites ou générales. Ces processus de sémiotisation sont eux-mêmes susceptibles de transformer l'expérience que nous avons. Ainsi, une personne peut manger une viande qu'elle juge délicieuse (expérience immédiate, affective, sensuelle), jusqu'à ce que quelqu'un lui dise qu'il s'agit de viande de chien. Là, le label nominal « chien » vient donner un sens particulier à l'expérience de manger ; il se peut que cela évoque des quasi-concepts liés à des groupes d'expériences plus abstraites, par exemple liées à des souvenirs heureux de promenade avec un chien, et des règles plus formelles, comme par exemple l'interdit alimentaire religieux que la personne a internalisé et qui lui empêche de manger certains types d'animaux, dont le chien fait partie. Poursuivant ce processus de distanciation progressive, ces deux catégories risquent d'activer des valeurs et des sentiments très abstraits – l'idée qu'il est *mal* de manger du chien, que l'on est une mauvaise personne, que la vie est sacrée, etc. En retour, en redescendant le long de cet axe, ces valeurs « hyper-généralisées » peuvent redéfinir le champ des expériences concrètes de la personne ; ainsi, la personne peut soudain être dégoûtée par cette viande jusque-là si bonne, ce qui peut aller jusqu'à l'amener à vomir (exemple adapté de Valsiner, 2007).

Il apparaît donc que, le long de ces deux axes horizontaux et verticaux, l'expérience d'une personne est à chaque instant interprétée au travers de dynamiques sémiotiques qui font appel à des signes tirés de sa « culture personnelle », résultant elle-même de l'internalisation de discours, représentations, liés aux souvenirs d'expériences. Ces deux axes font partie de ce que l'on peut appeler un système d'orientation, ou encore une « architecture » psychique de la personne.

2. Le développement religieux – une hypothèse théorique

Dans le cadre du modèle que nous avons esquissé, il apparaît donc que, si une personne identifie un sentiment comme « religieux » – ou comme relié à un certain nombre de croyances, valeurs ou représentations, elles-mêmes associées à une idée de transcendance – c'est qu'elle mobilise des représentations ou des signes permettant de le reconnaître et de le désigner en tant que tel. Même, il se peut que ce sentiment, ou cette expérience, soit nécessairement déjà donné sous une forme reconnue ou partagée dans un certain groupe de personnes.

Il résulte de cela qu'il est impossible de parler du « développement religieux », sans parler du développement d'un certain type d'expériences religieuses. Le « religieux » ne préexiste pas aux formes culturelles qu'il revêt ; il est donné par elles. On n'a pas un sentiment religieux si on n'a pas les moyens de l'identifier en tant que tel ; on n'a pas de sentiment religieux sans une « culture religieuse » – aussi informelle soit-elle.

Ainsi peut-on comprendre la très grande difficulté des auteurs qui essayent d'identifier les « premières expériences religieuses » des enfants : lorsque les enfants évoquent des sentiments de lien avec autrui, ou de calme intérieur comme des expériences spirituelles, ce sont toujours des adultes qui considèrent ces expériences comme manifestant un sentiment religieux (voir Zittoun, 2009). Inversement, lorsque l'on demande à des enfants de dessiner Dieu tel qu'ils se le représentent, ils font appel aux images de personnages à disposition dans les médias ou des récits auxquels ils ont accès (Brandt, Dandarova, Kagata Spitteler & Fournier, 2010 ; Dandarova, ce volume). De même, les expériences religieuses d'adultes prennent aussi les formes auxquelles ils ont été exposés, de près ou de loin.

La conséquence de ce constat est, et c'est là ma proposition, que l'on ne peut étudier le développement religieux qu'en ayant choisi quel type de sentiment ou d'expériences religieuses l'on souhaite considérer – quelle « culture religieuse ». L'on peut alors observer la manière dont un groupe donné met en évidence les principes ou les représentations propres à ce type d'expérience religieuse, les dynamiques par lesquelles les personnes les découvrent et se les approprient, et enfin, celles par lesquelles elles en font usage.

3. L'étude d'une culture de la spiritualité

Le reste de ce chapitre se propose donc, pour pouvoir parler de développement religieux, de s'inscrire explicitement dans une tradition particulière, celle du judaïsme, qui nous servira d'étude de cas. Après en avoir rappelé certaines composantes, nous montrerons comment cette tradition se donne les moyens de « cultiver » certaines expériences religieuses ou spirituelles. Enfin, nous montrerons la fragilité de ces expériences, et verrons comment des personnes peuvent, ou non, en faire usage.

3.1. Judaïsme et spiritualité

Pour parler du sentiment religieux, ou de l'expérience religieuse dans le judaïsme, nous nous concentrerons donc sur la « spiritualité » – très thématifiée, directement ou indirectement dans la tradition judaïque et talmudique. En effet, le « spirituel » est ce par quoi l'humain tend vers le divin. En hébreu, le terme « esprit », sur lequel se construit spirituel, se dit *roua'h*, qui signifie « le souffle ». Il est intéressant de noter que, de la même manière en latin, spiritualité vient de *spiritualis*, qui signifie « propre à la respiration ». Dans les deux langues, et donc probablement dans les deux religions juive et chrétienne, le terme exprimant la spiritualité suggère le souffle, la respiration, c'est-à-dire un mouvement dynamique, changeant et ininterrompu, condition de la vie (et associé à l'invisible).

3.2. La tradition juive

La tradition juive comprend un certain nombre d'éléments centraux. D'abord, en tant que religion, elle est bâtie autour de l'idée d'Alliance conclue entre les humains et Dieu, qui les engage à un certain nombre de devoirs et d'obligations, notamment liés à l'acceptation des dix commandements et de la *Torah* (ce qui sera considéré comme le Pentateuque de l'Ancien Testament), considérée comme parole révélée. Ainsi, ensuite, le judaïsme comprend un grand nombre de règles qui organisent les pratiques quotidiennes, annuelles, ou même selon le cycle d'une vie, pour l'individu en tant

que membres d'une communauté (les 613 *Mitzvot*, ou commandements). Suivre ces règles est à la fois une manière de vivre une bonne vie, mais aussi d'honorer la relation de la personne à Dieu.

En particulier, un nombre important de règles met en évidence l'obligation de l'étude des textes sacrés et de leur transmission à la génération suivante. En effet, la tradition admet que Dieu lui-même est non connaissable ; mais il est possible de s'approcher de lui en étudiant Sa parole – c'est-à-dire les textes mis à disposition des humaines. La tradition juive d'étude des textes est ainsi très précisément organisée et réglementée par les textes eux-mêmes. Il découle de ceci que la tradition juive comprend, outre ces textes fondateurs, un corpus de textes rassemblant des siècles d'études de la *Torah*, à la fois de ses contenus législatifs et de leurs implications (le Talmud), et de la portée morale des récits qu'elle contient (le Midrach) (voir p. ex. Azria, 2010 ; De Lange, 2000 ; Ouaknin, 2009).

Traditionnellement, l'étude des textes de la tradition (essentiellement *Torah* et Talmud) se fait à deux¹ ou en groupe, et revient à questionner la raison d'être d'un passage textuel, ses ambiguïtés, son applicabilité à des situations concrètes, les contradictions ou le dialogue qu'il crée avec d'autres passages. Cette interprétation se fait aussi en entrant en dialogue avec les générations de commentateurs et commentateurs qui ont été consignées dans le corpus du Talmud et des traités récents. L'étude du texte est un dialogue constant, ininterrompu, toujours à reprendre ; chaque lecteur est appelé à y trouver « sa » voix. Si certaines interprétations de la loi sont temporairement validées par les autorités religieuses d'une époque (p. ex. comment appliquer l'interdiction de travailler le septième jour en relation à l'électricité : est-ce un travail que d'allumer la lumière ?), toutes les interprétations sont ouvertes – figer le texte représenterait une forme d'idolâtrie (p. ex. Banon, 1993 ; Ouaknin, 1994).

Autrement dit, le judaïsme en tant que tradition basée sur et autour de l'étude des textes – comme manière d'honorer une relation au divin – demande un dialogue constant entre les personnes et les

1. La tradition juive est principalement comprise comme une tradition demandant aux hommes d'étudier, les femmes étant « dispensées » de ce devoir. La tradition talmudique a retenu quelques très rares exemples de femmes érudites. La situation a changé ces dix ou vingt dernières années, avec l'ouverture d'écoles rabbiniques pour femmes.

textes, entre individus d'un lieu et d'une époque et les personnes du passé. La tradition demande que ce dialogue soit toujours repris, que les significations soient toujours ouvertes – à l'échelle du groupe, comme à l'échelle de chaque lecteur – qui reprendra de nombreuses fois chaque texte de la *Torah* avec un œil neuf. Ainsi, si la spiritualité est un souffle toujours repris, la « lecture infinie » (Banon, 1987) peut être vue comme une forme de spiritualité.

4. « Cultiver la spiritualité » : l'exemple de la *Haggadah*

Dans ce cadre particulier, le développement religieux peut donc être vu comme le processus par lequel un enfant qui grandit dans une famille qui maintient la tradition juive « apprend », ou plutôt « prend part » à des pratiques qui le mènent à développer cette forme de spiritualité – un dialogue constant, avec autrui, les textes et la tradition, où chacun est amené à trouver sa voix.

Pour montrer comment cette transmission, ou plutôt cette « culture » d'une forme de spiritualité juive a lieu, la fête de *Pessah* nous servira d'exemple (voir aussi Zittoun, 2007 pour une étude du système éducatif). La fête de *Pessah*, ou Pâque juive, 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. La soirée de

Pessah elle-même est un événement familial, qui réunit quand c'est possible deux à trois générations d'une famille, avec des proches, des amis, etc. C'est également un événement très festif ; le sens de la fête – les Hébreux sont sortis d'Égypte et d'esclavage – est en effet théâtralisé : on mange accoudé sur le côté comme un Égyptien, on a le devoir de boire quatre verres de vin comme un homme libre, etc. Enfin, la soirée finit souvent très tard dans la nuit, entre récit de la sortie d'Égypte, repas festif et chants et psaumes d'après le repas.

Deux aspects de cette célébration peuvent être mis en évidence ici (cette analyse est reprise de Zittoun, 2009).

4.1. La soirée de Pessah

La *Haggadah* prescrit un scénario très spécifique pour la soirée de *Pessah*. Elle organise le scénario de la soirée, le rôle du chef de famille et des enfants, et chacune de ses étapes, qui est nommée (dans certaines traditions, on répète à chaque nouvelle étape le nom de toutes les étapes antérieures). Ainsi, 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. La soirée est interrompue par la prise d'aliments symboliques : on mange du céleri pour se rappeler l'amertume de la vie d'esclave, du pain non levé – la *Matzah*, ou pain azyme – pour rappeler que les Hébreux ont dû s'enfuir si vite que le pain n'a pas eu le temps de lever, etc. Enfin, si la sortie d'Égypte est en général lue ou cantillée, en hébreu ou araméen ou dans la langue des participants, la soirée est interrompue de chants que tous reprennent en chœur.

Ce qui est à noter est que toutes ces pratiques – récits, manger, chanter – sont assorties de commentaires et de discussions sur leur raison d'être, leur signification, les raisons qui ont amené à les inclure dans la *Haggadah*, ou sur leur portée symbolique. 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) (Kramer, Starret *et al.*, 1989) 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) ». Dans un style très typique, un verset de l'Ancien Testament (Exode) permet d'expliquer le sens implicite du terme « main puissante » dans la *Haggadah*. Ainsi, le texte lui-même est construit comme dialogue intertextuel.

4.2. Faire pousser de la question

Ma proposition est que la *Haggadah* propose une mise en scène éducative de la manière dont on « pose des questions » – autrement dit, elle vise à développer une certaine forme de spiritualité chez les participants à la soirée. Cette « culture de la question » est démontrée, comme par le texte cité ci-dessus, mais aussi dite, suscitée, discutée, provoquée. Voici quelques éléments à l'appui de cette thèse.

D'abord, l'un des moments forts de la soirée est, peu après son commencement, celui du chant *Ma Nichtana*, « pourquoi cette nuit diffère-t-elle de toutes les autres nuits ? ». Cette chanson tirée de Kramer *et al.* (1989) est construite sous la forme de questions sur la raison d'être de la fête et des rites qu'elle comprend :

Pourquoi cette nuit diffère-t-elle de toutes les autres nuits ?

[Pourquoi] toutes les autres nuits, il nous est permis de manger soit du pain levé, soit du pain azyme ?

[Pourquoi] toutes les autres nuits, il nous est permis de manger toutes sortes d'herbes, et cette nuit seules les herbes amères ?

[Pourquoi] toutes les autres nuits, nous ne trempions pas les aliments même une seule fois, alors que cette nuit nous les trempions deux fois ?

[Pourquoi] toutes les autres nuits nous mangeons assis ou accoudés, alors que cette nuit, nous devons tous nous accouder ?

L'on demande traditionnellement à l'enfant le plus jeune de chanter ces questions. Le chœur des autres personnes présentes lui répond que cette nuit l'on mange du pain azyme, des herbes amères, etc., parce que l'on célèbre le fait que le peuple était autrefois esclave et qu'il est maintenant sorti de cet état. Ce chant invite donc l'enfant à identifier ce qui sort de l'usuel, et à en questionner la raison d'être. Le texte est comme provoqué par la prise de conscience de 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.

Ensuite, les aliments symboliques sont questionnés au fur et à mesure qu'ils sont découverts et pris. La *Haggadah* met en effet en scène l'explication des symboles. Pour chaque élément qui va être mangé – par exemple les herbes amères – chacun des participants en prend un peu dans la main ; dans certaines traditions, chacun le nomme à son tour en le montrant à la ronde (en disant « Maror Zè », ceci est de l'herbe amère) ; puis on lit un texte expliquant que ceci est l'herbe amère et qu'on la mange pour l'amertume de la vie d'esclave. De même, on mange 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. Ce qui est ici intéressant est à nouveau la séquence : après la chanson parlant de ces aliments, voilà que chacun les tient en main ; on les contemple : on dit ce qu'ils signifient ; puis on les mange. A nouveau, les aliments sont sortis de leurs sens obvie ou courant – ce n'est pas « que » une branche de céleri – questionnés, puis mangés en connaissance de cause ; on mange ainsi des aliments devenus symboliques.

Enfin, un peu plus loin dans la soirée suit un chant qui évoque la manière dont on peut amener quatre fils, avec des caractéristiques différentes, à participer à la fête – ou plus exactement, à poser des questions sur le sens de la fête :

La Torah parle de quatre fils : un sage, un méchant, un simplet et un qui ne sait pas interroger. Que dit le fils sage ? « Quels sont ces témoignages, ces décrets, ces lois que l'Eternel, notre Dieu, vous a ordonnés ? » Il t'appartient de l'instruire des préceptes de Pessa'h « on ne doit pas manger de dessert après la consommation de l'agneau pascal ». Que dit le fils méchant ? « Que signifie pour vous cette cérémonie ? » « Pour vous ! » dit-il. S'étant exclu de la communauté, il a renié l'essentiel. Toi aussi à ton tour, fais-lui grincer les dents et réponds-lui : « C'est dans ce but que l'Eternel a agi envers

moi quand je suis sorti d'Egypte. Envers moi, et non envers lui. S'il avait été là-bas, il n'aurait pas été délivré. » Que dit le simplet ? « Que signifie tout cela ? » Tu lui diras : « D'une main puissante, l'Eternel nous a fait sortir d'Egypte, de la maison d'esclavage. » Quant au fils qui ne sait pas poser de questions, commence toi-même à lui en parler, comme il est dit : « Tu raconteras à ton fils en ce jour et tu lui diras : c'est dans ce but que l'Eternel a agi envers moi, quand je suis sorti d'Egypte. »

Ce chant tiré de Kramer *et al.* (1989) est intéressant car il suggère également un modèle de relation d'enseignement-apprentissage : s'il est attendu de tous qu'ils posent des questions, tous ne posent pas des questions de la même manière. De même, on répondra aux fils en fonction de ce que les questions révèlent de leur compréhension. Au fils qui peut comprendre la règle, comme le sage, on peut la lui expliquer ; il faut d'abord amener le fils méchant qui s'exclut de la communauté à revoir ses rapports à autrui ; il faut expliquer le sens fondamental de la fête au fils simplet qui ne peut comprendre qu'une chose. Enfin, l'adulte est invité à prendre l'initiative et à se mettre à raconter la sortie de l'Egypte au fils qui ne sait pas poser de questions. Ce dernier cas peut être compris en deux sens : dans un sens, c'est que l'adulte insiste sur le maintien de la tradition, car le faire pourra amener l'enfant à poser des questions ultérieures. Dans un autre sens, répondre « c'est dans ce but... que je suis sorti d'Egypte » peut suggérer que c'est précisément la sortie de l'esclavage qui permet de poser des questions².

Enfin, la soirée dans l'ensemble est une invitation à questionner. D'abord, il est d'usage que les personnes présentes interrompent le récit pour poser toutes les questions qu'elles auraient sur le sens du texte, des pratiques, etc. Les enfants sont invités à rejoindre cela. Par ailleurs, le rituel veut que l'on cache au début de la soirée une

2. L'une des interprétations du sens de la fête est précisément qu'il s'agit de célébrer la sortie de l'esclavage de nos pensées, ou d'une vie répétitive, sans saveur, sans questions, et donc idolâtre ; la sortie de l'esclavage serait le retour à une forme de spiritualité vivante, où l'on questionne tout – elle est d'ailleurs inaugurée par les quarante ans d'errance dans le désert, ou les hébreux mangeaient de la manne – littéralement en hébreu, de la question... Voir notamment l'interprétation de Rabbi Nahman de Breslav in Kramer, Starret *et al.* (1989).

demi-galette, l'*Afikoman*, que l'enfant devra chercher plus tard dans la soirée. A un moment, on dépose aussi un verre de vin à l'attention du prophète Elie, et on demande aux enfants d'aller ouvrir la porte pour inviter Elie à en boire (puis souvent on lui demande de vérifier le niveau pour voir s'il a bien bu !). Toutes ces actions énigmatiques peuvent ainsi être vues comme vidant l'éveil de la curiosité.

Dans l'ensemble, donc, l'enfant est intrigué et provoqué ; il est invité à dire les questions, il observe les adultes en poser, et les adultes sont amenés à leur manière de répondre aux questions d'autrui. De cette manière peut-on dire que *Pessah* est une « mise en scène » de la pédagogie de la question, ou de la « culture » d'une forme de spiritualité questionnante.

4.3. Un exemple de développement religieux

La mise en scène pédagogique de la soirée de *Pessah* est illustrative d'un modèle de « l'enseignement » religieux présent dans toute la tradition juive, et qui me semble sous-tendu par un modèle du développement religieux qui suppose une abstraction progressive de l'expérience. Premièrement, on fait des choses, on mange, on cherche, on chante ; les expériences sont émotionnellement chargées et sensuelles. Deuxièmement, on nomme : on appelle les choses par leur nom, on les « sort du flot » de l'expérience. Troisièmement, on les « explique » : on les fait entrer dans des catégories d'aliments ou d'événements, qui appartiennent à une tradition, et ce faisant on peut aussi les rapporter à soi. Quatrièmement, on les fait entrer dans un récit qui situe les événements dans le temps, et qui inscrit les acteurs dans une même ligne. Cinquièmement, dans certains cas, on dégage les valeurs ou les enseignements qui sont sous-jacents, ou identifie les enseignements plus généraux ou en lien avec la relation au divin (voir aussi Zittoun, 2006 ; 2007).

Ainsi pourrait-on dire que la religion comme système symbolique vient du dehors créer des expériences, tout en fournissant des éléments culturels et des récits qui permettent aussi de les rendre signifiants au sein de ce système. Elle permet de guider le travail de médiation sémiotique sur deux axes : sur un axe vertical où les choses passent du concret à l'abstrait et sur un axe horizontal où les actions présentes sont reliées au passé d'un peuple et à son futur au travers

de sa commémoration. On comprendra alors aisément qu'une personne qui, au travers d'un très grand nombre d'expériences comme celle de *Pessah*, est exposée à ce système symbolique, l'internalise et apprend à l'utiliser. D'une certaine manière, le système culturel mis en scène deviendra alors, au moins en partie, constitutif de l'« architecture psychique » de la personne, le long des deux axes discutés, qui guidera le travail d'interprétation de ses nouvelles expériences. Parmi celles-ci, c'est aussi via la médiation de ce système qu'elle en viendra alors à identifier certaines classes d'expériences comme étant spécifiquement « religieuses » ou « spirituelles ».

5. Contraintes sociales et posture religieuse

Vue comme système symbolique, une religion valorise certains types d'expérience ; dans le cas du judaïsme, nous avons suggéré qu'une attitude ouverte, de questionnement, de recherche de sens, était ainsi valorisée. Cette forme de spiritualité n'est certainement pas propre à cette tradition religieuse ; on la retrouve aussi dans d'autres religions – qui dès lors mettent en place leurs propres « stratégies didactiques » pour les encourager.

Ce type d'expérience religieuse demande une certaine posture épistémologique et éthique – d'ouverture, de curiosité, de recherche, de reconnaissance de l'altérité. Elle demande donc une certaine prise de risque – de s'engager dans l'inconnu, de faire confiance dans l'autre, d'accepter de changer. Ce type de posture demande des conditions particulières. Comme nous l'ont montré différents travaux en clinique ou en psychologie de l'apprentissage, prendre le risque de penser demande que l'on puisse, dans une certaine mesure, faire confiance à la situation, à l'entourage ; cela demande que l'on puisse faire l'expérience d'une situation relativement sécurisée (Grossen & Perret-Clermont, 1992 ; Winnicott, 1971 ; Zittoun, 2004 ; sous presse). Ce sentiment de sécurité dépend lui-même des personnes, des circonstances et de leur expérience.

Ainsi, ce type de posture est fragile. Elle dépend des personnes qui les adoptent, mais aussi des jeux de forces dans lesquels sont pris les groupes qui adoptent un tel système religieux. L'histoire a largement montré que, dans de trop nombreuses situations, des

individus et des peuples abandonnent une posture d'ouverture questionnante pour se rabattre sur des formes dogmatiques ou rigides de religiosité. Les sciences sociales ont fourni des clefs d'analyse pour expliquer ce type de rigidification. Nous présenterons rapidement quelques-uns des processus psychosociaux qui menacent cette fragile posture, et qui sont principalement à l'œuvre lorsque la religiosité d'une personne ou d'un groupe est menacée.

Typiquement, certains types de rapports intergroupes représentent un tel risque. La mise en présence de deux groupes induit souvent une situation de concurrence entre eux, sur une dimension donnée, en rapport avec leurs valeurs ou postures religieuses, ou alors pour des questions d'accès aux ressources. De telles situations intergroupes amènent alors les membres des groupes à simplifier leurs positions, pour les contraster autant que possible avec celles de l'autre groupe ; ils tendent aussi à mettre en évidence tout ce qui les sépare de l'autre groupe et à minimiser ce qui les rassemble (Herriott, 2007 ; Tajfel, 1981). Ces mécanismes apparaissent par exemple très clairement dans la plupart des conflits interconfessionnels ou interreligieux, avec pour conséquence des phénomènes de radicalisation des postures qui menacent le type d'ouverture mise en évidence ci-dessus.

Lié à ceci, il apparaît aussi qu'un groupe religieux qui se sent menacé dans son existence en tant que groupe (son espace, ses ressources) tend à se resserrer autour de ses croyances fondamentales, et à renforcer son degré d'adhésion à ces principes ; sous la menace, les membres de groupes relativement ouverts tendent alors à adopter une pensée plus dogmatique, moins prête au changement (Deconchy, 2000).

On notera toutefois que, inversement, un groupe dominant, qui laisse ses membres explorer librement les valeurs qu'il propose, risque paradoxalement la dissolution, puisque les personnes peuvent, de par leur ouverture, en venir à proposer des innovations ou transformations religieuses.

Enfin, se pose la question des personnes qui se trouvent isolées, hors de leur groupe. Certains travaux sur les migrants montrent par exemple que, dans un nouvel environnement, les personnes peuvent souhaiter maintenir un lien avec leur identité d'avant, et que pour ce faire, leur identité religieuse est souvent facile à mobiliser et à activer

– notamment, étant donné la dimension transnationale des religions, parce que les personnes peuvent trouver dans leur pays d'accueil des représentants de la communauté qu'elles perçoivent comme leurs. Dans ces circonstances, il arrive aussi que les personnes se manifestent comme plus attachées à leur groupe national ou religieux qu'elles ne l'étaient avant la migration. On peut voir cela comme une radicalisation de la pensée à cause d'une situation minoritaire ; ou simplement comme un passage obligé dans un processus de transition. De fait, les trajectoires religieuses de migrants ou des deuxièmes générations de migrants dépendent de circonstances très complexes, mais vont parfois vers une radicalisation (Herriot, 2007 ; Saint-Blancat, 2004). Evidemment, des positions radicales – temporaires ou stables – excluent le dialogue ou la remise en question.

Dans nos travaux, nous avons cherché à voir à quelles conditions des personnes religieuses et isolées de leur groupe pouvaient préserver ou réalimenter une posture ouverte et dialoguante (Zittoun, 1996 ; 2006 ; Zittoun & Cesari Lusso, 1998). C'est ce que nous allons maintenant encore rapidement examiner.

6. Usages de ressources symboliques religieuses

Dans le cadre d'une recherche menée en Angleterre sur la manière dont de jeunes adultes vivaient des transitions importantes de leur trajectoire, j'ai suivi un petit groupe de jeunes qui fréquentaient la communauté juive d'une ville universitaire anglaise. Je me suis particulièrement intéressée à quelques personnes religieuses orthodoxes qui avaient passé une ou deux années dans une *Yeshiva*, une école rabbinique, en Israël, avant d'avoir débuté leurs études anglaises (Zittoun, 2005 ; 2006). Ce groupe m'avait intéressé car, sachant que ces jeunes avaient été familiarisés au raisonnement talmudique, je me demandais s'ils avaient développé une forme d'expertise herméneutique qui leur permettrait, peut-être plus facilement que d'autres personnes laïques, de donner sens et de définir de nouvelles manières d'agir dans ce qu'ils percevaient comme étant un nouvel environnement.

J'ai assisté aux rencontres de la communauté juive de cette ville (des repas de midi, des séances d'études, des repas du vendredi soir

organisées par le rabbin de cette communauté et interviewé le rabbin et ces jeunes personnes, qui savaient par ailleurs que je partageais leur religion et que j'effectuais une recherche sur le rôle de la culture dans les périodes de changements.

6.1. *Vivre une rupture*

Il est rapidement apparu que ces jeunes personnes, qui pourtant avaient toutes grandi en Angleterre – mais pour la plupart dans des écoles juives et des environnements assez protégés, et qui avaient passé un an ou deux en Israël « comme tout le monde dans leur milieu » – avaient perçu comme une rupture forte leur arrivée dans cette ville universitaire laïque (mais en fait à dominante chrétienne). Certains parlent ainsi d'un « split », d'une coupure très forte dans leur existence. En effet, lors de leur séjour en *Yeshiva*, tout l'environnement est organisé autour de l'étude des textes et de la prière, et l'institution assure que toutes les interactions, mais aussi les activités courantes, soient vécues de manière conforme aux règles profondément internalisées de ces jeunes. Ils y sont par ailleurs pris en charge entièrement, de la cuisine à la lessive. Ainsi l'institution de la *Yeshiva* est un environnement qui permet absolument de vivre selon les règles abstraites et centrales du système culturel : ils peuvent du réveil au coucher effectuer toutes les activités par lesquelles ils honorent leur relation au divin, et en particulier s'engager dans l'étude, avec des pairs et sous la guidance de rabbins qui sont eux-mêmes des références en la matière ; toutes les actions quotidiennes se font conformément aux préceptes. L'environnement physique, temporel et social permet de vivre de manière parfaitement homologue au système de valeur internalisé ; tout fait parfaitement sens et tout est parfaitement réglé.

En arrivant en Angleterre et en débutant l'Université, ces jeunes gens suivent aussi une tradition en cours dans leur milieu, qui est, après avoir passé un certain temps dans une *Yeshiva*, d'étudier dans le but d'acquérir une profession. Là, ils doivent apprendre à vivre dans un milieu mixte. Leur journée n'est plus dévolue à l'étude des textes, mais s'organise autour d'une vie universitaire elle aussi exigeante. Comment maintenir ensemble sa vie juive – en termes de prières, de temps de l'étude – et sa vie d'étudiant ? Comment se comporter avec de jeunes gens qui vivent selon d'autres principes – des jeunes

Anglais qui ont une culture de la boisson, qui sortent le vendredi soir, qui ont des échanges avec des jeunes filles vêtues de façon souvent très découverte ? Comment et quoi manger lors des repas en commun ? Comment présenter sa différence ?

6.2. *La fin d'une pensée dialogique ?*

Mon hypothèse initiale était que le système de valeurs internalisé et leurs connaissances des textes permettraient à ces jeunes juifs de définir de nouvelles manières d'agir. Toutefois, il est vite apparu que ce n'était pas le cas : de fait, il semblait que cette « pensée vivante et dialogique » que ces jeunes gens ont développée dans leur rapport au texte s'arrêtait au seuil de la communauté ; elle ne semblait pas active au-delà.

D'un point de vue psychosocial, si l'on suit les idées présentées dans la section précédente, il est assez naturel que de jeunes personnes ayant vécu une rupture importante, et se sentant part d'un groupe minoritaire, menacés dans la possibilité de maintenir leur identité, tendent à se resserrer autour de leurs croyances. Par ailleurs, comme je l'ai plus tard appris, plusieurs de ces jeunes avaient fait l'expérience de vivre dans une *Yeshiva* dont les maîtres, les rabbins, jugeaient négativement le départ de ces jeunes – l'idéal prôné étant de fait de consacrer sa vie à l'étude. Ainsi, on peut penser que c'est à la fois par des dynamiques psychosociales simples et par ce processus de non-validation sociale, que ces jeunes juifs en Angleterre se sont sentis encore davantage « étrangers » de ce nouveau monde. En conséquence, on comprend aisément qu'ils se soient isolés, et qu'ils aient renforcé leur adhésion et leurs pratiques religieuses, appliquant leur réflexion et dialogue seulement à des questions propres à la tradition. *A priori*, on peut donc penser qu'ils étaient limités dans leur possibilité de mobiliser leur tradition « dialogique » pour penser la nouveauté et l'inconnu ; les conditions pour un tel travail créatif n'étaient pas rassemblées.

6.3. *Le religieux comme ressource – qui relie à soi*

Toutefois, la religion de ces jeunes gens n'a pas représenté qu'un obstacle. D'abord, il faut souligner le rôle très important de la

communauté juive que j'ai visitée dans l'inscription progressive des jeunes dans leur nouvel environnement. Le rabbin organise des prières et des repas communs ; même s'ils ne sont pas à plein temps dans un environnement juif, ces jeunes peuvent s'ils le souhaitent se retrouver avec leurs pairs plusieurs fois par jour, ou en tout cas par semaine. Ainsi, la communauté a permis de recréer un cadre conservant certaines propriétés de la *Yeshiva*, tout en étant plus souple et mieux adapté à la vie anglaise – créant ainsi un dispositif « entre-deux » cultures.

Par ailleurs, à y voir de plus près, le système symbolique internalisé par ces jeunes leur a tout de même permis d'engager des processus de transition leur permettant de s'insérer dans leur nouvel environnement – notamment en leur permettant de maintenir un sens de continuité identitaire et en facilitant l'acquisition de compétences utiles.

En effet, par le simple fait de maintenir certaines pratiques prescrites par la religion, ces jeunes gens engagent des actions similaires à celles qu'ils effectuaient auparavant, et qui découlent des valeurs internalisées. Ces jeunes sont assez conscients de l'effet performatif des activités religieuses et de l'étude :

Le contenu de ce que j'apprends n'est pas vraiment important. C'est plutôt le fait que je le fais, plutôt que ce que je fais. Je veux dire... en principe j'essaye de comprendre ce que je fais, j'essaye de l'intégrer... Donc c'est important. Mais c'est plutôt parce que je le fais que c'est important (Abraham).

Ce faisant, la personne se constitue en tant que *juive*. Elle s'inscrit également en continuité avec elle-même et sa communauté, et effectue des actions conformes avec des valeurs internalisées et des récits qui organisent le monde. Ainsi un sentiment de continuité avec soi et de cohérence peut être maintenu. Ce sentiment de l'effet *liant* de la pratique religieuse, du lien au texte, se traduit d'ailleurs immédiatement en sentiment positif, comme énoncé ici :

Je me sens mieux, immédiatement après, mais aussi plus généralement, je me sens plus calme, plus content, plus concentré. *Q* : Vous disiez qu'étudier les textes juifs c'était le « sens de votre journée » : pouvez-vous expliquer cela ? Si je n'étudiais pas je me sentirais

vide. Je pense que c'est lié au fait que (...) C'est important de rester en contact avec le judaïsme, avec Dieu, en fait. Parce qu'étudier les textes c'est ce qui vous garde en contact... c'est ce qui nous connecte. Alors sans cela, ce serait une déclaration, que je n'en ai plus rien à faire. Ce qui serait un échec, de mon point de vue.

Le texte et la pratique semblent ainsi pouvoir renforcer ces liens ; le sentiment « concentré » et « calme » qui en découlent peuvent d'ailleurs être compris comme des sentiments d'intégration entre différentes expériences qui font partie de soi – ici, toujours en suivant notre schéma, sur les axes horizontaux et verticaux.

6.4. *Le religieux comme ressource – qui relie au différent*

Par ailleurs, les jeunes gens que j'ai interviewés ont aussi progressivement découvert que les compétences et les modes de pensée développés dans le cadre de leurs expériences d'étude religieuse étaient suffisamment forts pour qu'ils les mobilisent face à des textes non religieux ou dans des situations liées à leurs études laïques. Pour Dina, c'est le type de principe épistémique développé dans son rapport aux textes sacrés – et qui veut que l'on soit ouvert au dialogue – qui lui permet de développer un rapport particulier aux textes :

Je pense que c'est parce que j'étais à l'école juive, et le judaïsme a cette approche, que si vous ne comprenez pas, ou vous pensez que c'est bizarre ou n'importe quoi, c'est que vous n'avez pas compris, parce que c'est toujours beaucoup plus intelligent que vous ne l'êtes. Et vous devez essayer davantage.

De manière similaire, l'un des jeunes hommes expliquait que son enseignant de littérature lui avait fait remarquer sa manière « légaliste » d'aborder les textes – qui, de fait, découle également de la manière d'interroger un texte religieux et de raisonner avec lui.

6.5. *D'autres ressources symboliques*

En revanche, pour ce qui était de donner sens à l'expérience même de rupture, les jeunes gens que j'ai interrogés m'ont indiqué

que ce n'était pas par les textes que cela avait été facilité. Pour deux d'entre eux, ce sont au contraire des textes « profanes » qui ont permis de penser au-delà du « split », des ruptures.

Pour Abraham, c'est le texte d'un psychologue qui lui a permis de rendre pensable ensemble, comme mutuellement liées, les deux parties cloisonnées de sa vie d'étudiant et de jeune homme juif. En effet, ce texte de vulgarisation comparait la vie quotidienne au cœur humain :

On devrait tous apprendre à fonctionner comme le cœur – parce que le cœur, la manière dont ça marche, c'est un tiers en train de pomper, et deux tiers au repos ; alors la manière dont on devrait structurer sa vie, c'est huit heures par jour on fait son boulot, huit heures sont pour soi – pour ce qu'on veut, et huit heures pour dormir. Comme ça, je trouve que c'est un modèle assez utile.

Pour Eli, la lecture d'un roman d'Hermann Hesse a permis de remettre en perspective l'expérience d'une transition difficile dans un environnement nouveau :

Je parlais de cette sorte de difficulté à trouver un équilibre entre les différents aspects de ma vie. *Le jeu des perles de verre*, par Hermann Hesse – en gros c'est l'histoire d'une sorte de collègue sur une colline, complètement isolé de tout le reste, où les gens sont très absorbés par une espèce d'apprentissage ésotérique, c'est très difficile de savoir ce que c'est et quel impact ça pourrait avoir sur quoi que ce soit d'autre, et sur le monde extérieur évidemment. Et il y a un personnage, qui est fermement dans un monde, et qui sent les tensions entre ce monde et l'autre monde, (...) Et ça je veux dire, je pouvais vraiment lire ça, en termes d'avoir été à la *Yeshiva* et de venir à l'Université, évidemment ce n'est pas un parallèle exact, mais je pouvais me lier à ça très fort. Et – je ne crois pas que ça m'ait vraiment aidé à résoudre le conflit, mais (...) Ça a plutôt mis en évidence les différences, je crois – mais ça a aidé. C'est pas mal de savoir que d'autres personnes pensent les mêmes choses que toi.

Ainsi, ce jeune homme a lu ce roman en y voyant le récit miroir de sa propre expérience de revenir d'un apprentissage ésotérique et de devoir concilier son expérience avec celle de la vie dans un envi-

ronnement séculier. Là, le roman a permis de lier deux expériences jusque-là disjointes – l'avant la rupture et maintenant – en les inscrivant dans une structure narrative, qui les lie dans une même trame (Bruner, 2005).

6.6. Une nouvelle communauté pour rendre la religion dialogique

Finalement, c'est dans le cadre de la communauté juive que le rabbin a créé de nouvelles situations pour amener ces jeunes gens et jeunes femmes à faire un autre usage des textes religieux. Lors des rencontres de midi, le rabbin fait asseoir tous les jeunes en un grand cercle. Il propose au débat des thèmes d'actualité – la récupération de l'aluminium ou l'écologie – et pour alimenter le débat, distribue des textes de la tradition et du Talmud qui exposent des vues qui peuvent être pertinentes. Ce faisant, les jeunes découvrent alors, souvent pour la première fois, le fait que les textes peuvent être ouverts à un dialogue avec l'actuel, le mondain, la vie de tous les jours. Ce faisant, ce rabbin propose une expérience, cohérente avec la tradition, et qui permet de réalimenter l'expérience d'une pensée qui questionne et qui, par la discussion, dialogue avec le passé et le présent, les textes, autrui et les faits.

Ce faisant, cet exemple montre que, bien que certaines situations de confrontation à l'altérité tendent à resserrer les groupes religieux et peuvent mener les personnes à adhérer de manière plus dogmatique à des idées, il est aussi possible de voir que certaines conditions permettent aux expériences religieuses de ces personnes de maintenir une qualité d'ouverture et de dialogue – de pensée en mouvement. Dans le cas présenté ici, une communauté pensée par le rabbin comme « transitionnelle » entre une société laïque et ses problèmes et le monde isolé de l'orthodoxie a contribué à la création d'un espace sécure permettant à un dialogue de naître. En parallèle, le fait même de maintenir des pratiques religieuses a un rôle renforçant l'identité – qui peut être une phase nécessaire pour engager des modes de pensées plus ouvertes et créatives. En d'autres termes, on pourrait dire qu'il a fallu pour ces jeunes commencer par renforcer l'axe temporel de l'architecture interne avant de pouvoir transformer les modes de sémiotisation sur l'axe vertical...

7. Le développement et le maintien d'une expérience religieuse

Ce texte proposait une approche socioculturelle du développement de l'expérience religieuse. Il a cherché à montrer certaines dynamiques à l'œuvre dans la possibilité d'avoir et de maintenir des expériences religieuses, en mettant à la fois en évidence des dimensions temporelles et sociales.

D'abord, nous avons proposé que la possibilité même d'avoir et de considérer certaines expériences comme religieuses était toujours dépendante d'un système culturel donné – qui rend possible et qui désigne certaines expériences en tant que religieuses, et en tant que valorisée par son système de valeurs. Dans une perspective développementale, l'exemple de la fête de *Pessah* nous a permis de voir comment le judaïsme encourageait une forme d'expérience religieuse caractérisée par une posture questionnante et dialogique. Plus généralement, on peut se demander si une posture de dialogue – avec le texte, avec soi, avec d'autres – ne peut pas être vue comme l'un des versants du fait *religieux* – ce qui *relie*.

Nous avons adopté une perspective plus psychosociale pour montrer que cette modalité du religieux comme dialogue ouvert était très fragile. En effet, des conflits de groupe, des menaces sur une communauté, des expériences qui remettent en question qui l'on est, tendent à mener les personnes et les groupes à adopter des modalités de religion plus figées, moins ouvertes, et, dans le pire des cas, à rejeter le différent et l'altérité. Toute forme d'intolérance ainsi générée, qui amène à se couper d'autrui, peut être vue comme contraire même à l'essence du religieux – puisque ce qui divise est plus proche du *diabolique*...

Nous avons fini par montrer, en suivant un petit groupe de jeunes juifs exposés à une expérience de rupture, que la capacité à engager une pensée ouverte sur des situations nouvelles, si elle était menacée, pouvait être renforcée. Ainsi, avec l'aide d'un nouveau réseau communautaire, en faisant appel à diverses ressources permettant de renforcer le sentiment de sa propre continuité malgré la nouveauté des sphères d'expérience, certains de ces jeunes semblaient ouvrir de nouveaux dialogues avec des textes et leur expérience.

Au-delà de l'exemple particulier de la tradition juive, cette exploration aura, je l'espère, mis en évidence deux faits. Premièrement, elle aura suggéré que toute expérience religieuse ne peut être identifiée en tant que telle qu'avec les mots ou les notions issus d'une quelconque tradition religieuse. Les implications de cette observation sont doubles. D'une part, elle rappelle l'importance de la « culture » du religieux dans la capacité même des personnes à comprendre ou interpréter des expériences en tant que telles. D'autre part, elle appelle aussi à la prudence lorsque nous sommes confrontés à d'autres groupes religieux : il est difficile de comprendre la tonalité, la qualité des expériences religieuses d'autres groupes dont les modalités de développement différent, et dont la nature même du « religieux » est autre. Deuxièmement, ce texte aura rappelé les effets psychosociaux de la confrontation à l'altérité, en particulier, les effets toxiques du renforcement des différences, ou du sentiment de menace d'autrui sur soi. Renforcer la différence entre son groupe et autrui, le percevoir comme menace, amène naturellement à simplifier sa pensée et à considérer autrui comme encore plus différent. C'est encore plus le cas lorsque le groupe est catégorisé en termes religieux. En conséquence, en effet, ce sont automatiquement les processus les plus simplificateurs de la pensée et de l'expérience religieuse qui sont activés – souligner la différence, condamner l'altérité. C'est alors, précisément, qu'il est utile de rappeler que de nombreux systèmes religieux encouragent, à certains degrés, l'ouverture, le dialogue, et la reconnaissance de l'altérité ; mais la capacité même de s'engager dans une pensée dialogique est elle-même fragile et doit être cultivée...

BIBLIOGRAPHIE

- AZRIA, Régine (2010). *Le judaïsme* (3^e éd.). Paris : Editions La Découverte.
 BANON, David (1987). *La lecture infinie. Les voies de l'interprétation midrachique*. Paris : Seuil.
 BANON, David (1993). *Le bruissement du texte. Notes sur les lectures hebdomadaires du Pentateuque*. Genève : Labor et Fides.
 BOESCH, Ernst E. (1995). *L'action symbolique : fondements de psychologie culturelle*. Paris : L'Harmattan.

BRANDT, Pierre-Yves, DANDAROVA, Zhargalma, KAGATA SPITTELER, Yuko & FOURNIER, Claude-Alexandre (2010). *Des enfants dessinent Dieu : oiseaux, mangas, soleils et couleurs...* Genève : Labor et Fides.

BRUNER, Jerome (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Genève : Eshel.

BRUNER, Jerome (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Pocket.

COLE, Michael (1996). *Cultural Psychology : A Once and Future Discipline*. Cambridge (MA)/London : The Belknap Press of Harvard UP.

DE LANGE, Nicholas (2000). *An Introduction to Judaism*. Cambridge : Cambridge UP.

DECONCHY, Jean-Pierre (2000). Croyances et idéologies : systèmes de représentations, traitement de l'information sociale, mécanismes cognitifs. In Serge MOSCOVICI (éd.), *Psychologie sociale* (pp. 336-362). Paris : Presses Universitaires de France.

GEERTZ, Clifford (1972). La religion comme système culturel. In Ray BRADBURY, Clifford GEERTZ, Manfred E. SPIRO, Victor W. TURNER & Edward H. WINTER (éd.), *Essais d'anthropologie religieuse* (pp. 19-66). Paris : Gallimard.

GROSSEN, Michèle & PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (éd.). (1992). *L'espace thérapeutique : cadres et contextes*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

HERRIOT, Peter (2007). *Religious Fundamentalism and Social Identity*. London : Routledge.

JAMES, William (1890). *The Principles of Psychology*. New York : Dover publications.

JOSEPHS, Ingrid E. & VALSINER, Jaan (1998). How does autodiologue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 68-83.

KRAMER, H., STARRET, Y., MYKOFF, M., TOLÉDANO, S. & DIMERMANAS, A. (1989). *Hagadah de Pessa'h Breslev : la hagadah de Pessa'h traditionnelle avec les commentaires basés sur les enseignements de Rabbi Na'hman de Breslev*. Paris : Institut Breslev.

MARKOVÁ, Ivana (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

MORO, Marie-Rose (2001). *Parents en exil : psychopathologie et migrations* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, Serge (2000). *Social Representations : Studies in Social Psychology* (G. DUVEEN, éd.). Cambridge : Polity Press.

NATHAN, Tobie (2007). *Nous ne sommes pas seuls au monde : les enjeux de l'ethnopsychiatrie* (Points 575). Paris : Seuil.

OUAKNIN, Marc-Alain (1994). *Lire aux éclats*. Paris : Seuil.

OUAKNIN, Marc-Alain (2009). *Les Dix Commandements* (Points). Paris : Seuil.

SAINT-BLANCAT, Chantal (2004). La transmission de l'islam auprès des nouvelles générations de la diaspora. *Social Compass*, 51(2), 235-247.

TAJFEL, Henri (1981). Social categorization, social identity and social comparison. In *Humans groups and social categories* (pp. 254-287). Cambridge : Cambridge UP.

VALSINER, Jaan (1998). *The Guided Mind : A Sociogenetic Approach to Personality*. Cambridge (MA) : Harvard UP.

VALSINER, Jaan (2000). *Culture and Human Development*. Thousand Oaks (CA) : Sage.

VALSINER, Jaan (2007). *Culture in Minds and Societies : Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi : Sage.

VALSINER, Jaan & ROSA, Alberto (éd.) (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge : Cambridge UP.

YVOTSKI, Lev S. (1934). *Pensée & langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute.

YVOTSKI, Lev S. (1971). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

WERTSCH, James V. (1991). *Voices of the Mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London, etc. : Harvester Wheatsheaf.

WINNICOTT, Donald W. (1971/2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

ZITTOUN, Tania (1996). Non sono tutti fascisti. Immagini di sé e degli altri nei ragazzi della scuola ebraica. *La Rassegna Mensile di Israel*, 62 (3), 155-187.

ZITTOUN, Tania (2004). Preapprenticeship as a transitional space. In Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Clotilde PONTECORVO, Lauren RESNICK, Tania ZITTOUN & Barbara BURGE (éd.). *Joining Society : Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 153-176). Cambridge/New York : Cambridge UP.

ZITTOUN, Tania (2005) Re-constructions religieuses en périodes de transition : remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. *Cahiers de Psychologie*, 41, 25-40.

ZITTOUN, Tania (2006). Difficult secularity : Talmud as symbolic resource. *Outlines. Critical Social Studies*, 8(2), 59-75.

ZITTOUN, Tania (2007). Tradition juive et constructions de sens : l'argumentation dans les textes traditionnels du judaïsme, leur transmission, leur interprétation, et au-delà. In E. RIGOTTI *et al.* (éd.), *Argomentazione nelle istituzioni*. Argumentum eLearning module. <http://www.argumentum.ch>

ZITTOUN, Tania (2008). Sign the gap : dialogical self in disrupted times. *Studia Psychologica*, 6(8), 73-89.

ZITTOUN, Tania (2009). Cultiver la spiritualité : le modèle éducatif de la Haggadah de Pessah. *La Chair & le Souffle. Revue internationale de théologie et de spiritualité*, 4(1), 63-79.

ZITTOUN, Tania (sous presse). Trusting for learning : interactions and objects of knowledge. In P. LINELL & I. MARKOVÁ (éd.). *Trust and language*.

ZITTOUN, Tania & CESARI LUSSO, Vittoria. (1998) Bagage culturel et gestion des défis identitaires. *Cahiers de psychologie*, 34, 1-63.

ZITTOUN, Tania, MULLER MIRZA, Nathalie & PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, 2006/2 vol. 58, 126-134.

LISTE DES AUTEURS

BRANDT, Pierre-Yves

Professeur de psychologie de la religion à la Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Lausanne.

Adresse : Université de Lausanne,
Quartier UNIL-Dorigny, bâtiment Anthropole,
CH-1015 Lausanne.

E-mail : Pierre-Yves.Brandt@unil.ch

DANDAROVA, Zhargalma

Professeure associée de psychologie à la Faculté de psychologie, Université de Saint-Petersbourg, Russie.

Adresse : Saint-Petersburg State University,
Faculty of Psychology, 6 naberezhnaya Makarova,
Saint-Petersburg 199034, Russia.

E-mail : zdandarova@mail.ru

DAY, James Meredith

Professeur de psychologie à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Unité de psychologie de l'éducation et du développement, Centre de Psychologie de la religion, Université catholique de Louvain (UCL), Louvain-la-Neuve, Belgique.

Adresse : Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Place du Cardinal Mercier 10, 1348 Louvain-la-Neuve.

E-mail : james.day@uclouvain.be