

Paru comme : Zittoun, T. (2005) Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. *Cahiers de Psychologie*, Neuchâtel : Université, 41, 25-40.

Re-constructions religieuses en périodes de transition : remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes

Tania Zittoun

Ce texte est la transcription partiellement remaniée d'un exposé donné le 28 janvier 2005 à Lausanne dans le cadre du Cours 3^{ème} cycle du Consortium des Universités de Suisse Orientale (CUSO) sur « La construction psychologique de l'identité religieuse : Approches croisées, modèles et méthodes », coordonné par le Professeur Pierre-Yves Brandt (Université de Lausanne). Cet exposé s'adressait à un public rassemblant des étudiants de formation et de parcours divers. Il a permis d'ouvrir un dialogue entre le public d'une part, et Anne-Nelly Perret-Clermont et moi-même d'autre part.

Nous abordons la question de l'identité religieuse en psychologues du développement. Nous nous intéressons à la personne qui sent, qui pense et qui agit, et qui est constamment changée par ses émotions, pensées et actions, dans le monde et face aux autres. Parfois, certains de ces changements permettent à la personne de s'ouvrir à de nouveaux possibles, de devenir plus compétente, ou encore de construire de nouvelles manières de comprendre ou d'agir. On peut dire que dans ce cas, la personne se développe. Quel rôle le religieux peut-il jouer dans le changement et le développement de la personne ?

Après avoir spécifié les notions de personne et de systèmes religieux, je vais définir la jeunesse comme une période de transitions qui remet en question la personne. En me basant sur l'exemple de jeunes juifs orthodoxes qui reviennent à un monde séculaire, je vais examiner si, et comment, le religieux peut offrir des ressources pour de telles transitions.

1. Cadrage – la personne comme objet de la psychologie

Nous pouvons intuitivement définir une la notion de « personne » – une personne est, dans nos sociétés, quelqu'un qui peut prendre la parole, dire je ; une personne a une position face aux autres et dans le monde, et c'est de cette position et dotée de cette parole qu'elle comprend, sent, s'exprime et agit. (NB : certains préfèrent le terme « sujet » au terme « personne » pour désigner un inaliénable individu). La psychologie nous permet de proposer une série de besoins spécifiquement humains ; lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, il est impossible d'être une « personne ». Une telle « théorie psychologique du sujet » comprend les cinq besoins fondamentaux suivants :

1. Un sens d'unicité et d'intégrité physique et psychique :

Une personne a besoin de savoir qu'elle est « une », en corps et en esprit, que d'une certaine manière cela lui est dû et inaliénable ; elle a donc, à partir de là, une relative liberté et une responsabilité, par lesquelles elle peut agir et penser. Le sentiment d'intégrité psychique et corporelle d'une personne se construit durant la toute première partie de sa vie. Notamment, le bébé fait expérience de ses propres limites et de l'unicité de son corps au travers de ses sensations cutanées, de la manière dont la mère le porte et le soigne, et lors de ses premières explorations du monde. Tout au long de la vie, des

expériences sont susceptibles de confirmer et renforcer ce sentiment d'intégrité, ou au contraire de le remettre en question, parfois de manière plaisante – comme dans la relation amoureuse – ou parfois de manière douloureuse – lorsqu'une personne se sent forcée à faire des choses au-delà de ce qu'elle pense être elle-même, ou lorsqu'elle a un accident. Dans ce cas on peut parler d'aliénation – la personne risque de devenir étrangère à elle-même.

2. Un sens de continuité et de régularité :

Pour pouvoir être une et intègre, il faut que la personne puisse avoir confiance en le fait que demain, elle sera encore la même qu'hier ! Le sens de continuité désigne cette impression que la personne a d'être, dans une certaine mesure, encore la même qu'elle a été dans le passé, et qu'elle va encore être. Un tel sens de continuité est fondamental pour pouvoir apprendre ou définir des projets. Le sens de continuité dépend en partie de l'expérience qu'une personne a de la régularité – le sens que des choses arrivent avec une certaine périodicité : qu'elle va avoir à manger à certaines heures du jour, qu'elle va pouvoir dormir, etc. Ce sens de continuité et de la régularité sont également donnés dans la petite enfance. Ce sont des rythmicités inscrites dans le corps, grâce auxquelles l'enfant apprend à avoir confiance dans le fait que les choses vont revenir et se passer comme prévu. Grâce à leur croyance au fait que certaines choses vont de soi – le soleil va se lever demain – les humains peuvent libérer de la place psychique pour penser à d'autres choses, des choses qui n'existent pas encore, qui sont ailleurs, dans l'espace et dans le temps. Au contraire, la remise en question d'évidences et de régularités peut causer beaucoup d'anxiété et absorber temps et esprit.

3. Un sens de lien à l'autre (sentiments, reconnaissance) et au groupe :

Les humains ne survivent pas tout seuls. Ils ont besoin d'être reconnus par autrui et de reconnaître autrui. Ils ne pourraient pas survivre dans le monde qu'ils ont produit s'il leur fallait toujours tout réinventer. Les liens aux autres sont ainsi à la fois chargés d'émotions et fonctionnels. Il y a d'une part les rapports à des personnes spécifiques, qui peuvent avoir différents degrés de proximité ou d'intensité. Il y a les rapports à la mère et au père – indispensables, car le bébé ne survit pas longtemps sans rapports humains –, aux proches en général, puis aux collègues, ou encore aux connaissances en général. Il y a ensuite le rapport aux autres compris de manière collective – le groupe, au sens grégaire. Le groupe donne à la personne un sens d'appartenance, lui permet de se sentir faire part d'un « Nous ». Par ailleurs, ce groupe a une histoire, une expérience, et la transmet. C'est en apprenant cette expérience du monde et ces connaissances que les humains peuvent agir dans ce monde complexe.

4. Un sens de la différence des sexes et des générations :

Si l'on accepte que chaque personne a des envies et des besoins, qu'elle vit des relations humaines émotionnellement chargées, tout en prenant part à la vie de groupes, alors le groupe doit développer des manières de se réguler s'il veut perdurer. Des règles se mettent toujours en place dans les groupes. Il y a des personnes avec qui l'on peut dire ou faire certaines choses, d'autres pas ; il y a des formes d'actions qui sont autorisées, d'autres pas. A nouveau, l'acquisition des premières règles remonte à la petite enfance. Le petit enfant découvre ainsi que sa mère n'est pas que pour lui, qu'elle peut parfois penser à quelqu'un d'autre, et qu'il existe par conséquent une relation dont il est exclu. L'instauration de la conscience de la différence des sexes et des générations ainsi que des règles et tabous qui en découlent sont à la base de tout groupe et coexistence des personnes.

5. L'élaboration symbolique

La personne est toujours face à de nouvelles expériences. Une fonction très importante doit alors se mettre en place chez elle : sa capacité d'élaboration symbolique, que certains appellent mentalisation ou symbolisation, L'élaboration symbolique est une manière de « digérer », de rendre pensable l'évènement nouveau, et de le lier avec ce qui est déjà su, pour pouvoir se tourner vers ce qui est à venir. Elle est condition de l'apprentissage, mais aussi du maintien des autres besoins. Par exemple, si quelqu'un risque de perdre une jambe, c'est au travers de l'élaboration symbolique que la personne va peut-être pouvoir donner sens à cette atteinte à son intégrité. L'élaboration sert donc d'une part à réguler les émotions, et d'autre part à construire du sens. L'adulte peut aider l'élaboration des expériences du petit enfant par des médiations verbales simples, comme par exemple « ce n'est rien, cela va passer ». Chez des adultes, l'élaboration symbolique peut prendre des formes complexes, comme par exemple l'analyse autobiographique nécessaire à donner sens à un évènement particulier. L'élaboration symbolique peut se faire par le langage verbal et le récit, mais peut aussi se faire par d'autres formes de médiations sémiotiques.

Avec l'élaboration symbolique, une double distinction fondamentale se met en place dans la personne : le sens de la différence entre ce qui est intérieur (souvenirs, rêves, désirs), ce qui est partagé (le monde du dehors), et ce qui est de l'ordre de la fiction ou de l'imaginaire – ce qui est « comme si » et qui être partagé avec autrui sans que cela ne soit fou.

2. Les systèmes religieux et les besoins psychiques élémentaires.

Ces besoins élémentaires étant exposés, l'on peut alors se demander : d'un point de vue psychologique, à quoi un système religieux sert-il, que peut-il offrir à la personne ? Un système religieux peut être défini en s'inspirant du travail de l'anthropologue Clifford Geertz. Il comprendrait en principe :

- Un lien à une forme de transcendance ;
- Un ensemble de textes de référence religieux, comprenant notamment un corpus de règles et de principe pour gouverner la vie des individus et du groupe ;
- Des objets, des lieux, différentes choses matérielles, qui sont liés à des formes de rituels, ou qui permettent de définir un espace sacré ;
- Des personnes dont le rôle est de réguler l'ensemble du système.

Examinons donc comment un système religieux, défini en ces termes, peu satisfaire aux besoins psychologiques élémentaires.

1. Un sens d'unicité et d'intégrité physique et psychique ;

Toutes les religions ont une théorie de l'homme et de son statut au divin. Dans les religions monothéistes, l'Homme est défini dans son rapport à l'unicité de Dieu, notamment au travers de l'idée selon laquelle Dieu a créé l'Homme à Son image. Les religions défendent également souvent une conception de l'Homme qui se réalise dans son rapport au divin, par exemple, par exemple en l'honorant, ou en essayant de s'approcher du divin par certaines techniques et conduites. Enfin, ces actions orientées vers le divin sont souvent considérées comme récompensées par une forme de reconnaissance – bonheurs terrestres, en état de grâce etc.

2. Un sens de continuité et de régularité ;

La plupart des systèmes religieux proposent un système de règles qui fixent un certain nombre d'actions et de célébrations ponctuant le temps. Ces actions peuvent fixer des régularités à l'échelle d'une vie, d'une année, mais aussi souvent des différents moments de la journée. Par exemple, les Musulmans voient leurs journées ponctuées par cinq prières quotidiennes, les Juifs récitent des bénédictions avant et après chaque repas ou prise alimentaire. Le temps des religions est parfois cyclique, parfois linéaire; au quotidien, il crée chez les personnes la certitude des durées, des régularités, et du retour des choses.

3. Un sens de lien à l'autre (sentiments, reconnaissance) et au groupe

Les systèmes religieux établissent souvent certaines modalités privilégiées des relations aux autres. Au niveau individuel, les religions monothéistes développent ainsi une éthique du rapport à l'autre. Au niveau collectif, les religions supposent toujours une forme de communauté de croyants. Ce sens de la communauté joue un rôle important pour toutes les religions, et pour l'individu qui en fait partie.

4. Un sens de la différence des sexes et des générations ;

Toutes les religions instaurent des relations entre des personnes qui en savent davantage (qui sont initiées, qui sont intermédiaires auprès du divin, qui sont garants des textes ou des règles) et d'autres qui en savent moins. Elles fixent également quelles relations sociales sont encouragées, à éviter ou interdites. En particulier, elles attribuent leurs places respectives aux hommes et aux femmes, régulent leurs échanges, et créent des interdits sur certaines formes de relations intimes. Elles instituent enfin des relations particulières aux aînés, comme par exemple celles qui demandent un respect des anciens.

5. La question de l'élaboration symbolique et de la distinction entre le réel, la vie psychique intime et le symbolique partagé.

La plupart des systèmes religieux instaurent des espaces et des moments durant lesquels les pensées ou les actions sont collectives et partagées, et d'autres qui permettent une méditation privée et intime. De plus, ils créent souvent un troisième espace-temps dans lequel des récits et des actions rituelles peuvent avoir lieu : un espace sacré ou imaginaire, qui met en contact avec un temps mythique ou sacré. Cet espace tiers n'est ni celui de la réalité sociale partagée, ni celui de la vie psychique individuelle ; il mobilise néanmoins à la fois le social – le groupe, le récit partagé, la tradition – et l'intimité, qui s'y rencontrent. Ainsi, une histoire biblique touche la personne qui la lit, parce que, tout récit partagé qu'elle soit, elle trouve un écho en cette personne. Elle peut ainsi réveiller des pensées intimes ou inavouables, auxquelles elle offre la forme d'un langage partagé.

Ces récits et rituels ont des pouvoirs transformatifs : ils visent à changer la personne, à marquer un changement ou à témoigner ou mettre en présence des transformations d'autres personnes, ailleurs et dans d'autres temps. Parce qu'ils sont transformatifs, ces récits et rituels sont à même de soutenir le travail d'élaboration symbolique. Par exemple, quitter l'enfance pour acquérir les droits et les devoirs de l'adulte est un moment ritualisé dans toutes les communautés. Il est en général marqué par une forme de rite de passage. Ce dernier accompagne ou concrétise ces transformations par une manipulation d'objet, des postures, ou de discours, le plus souvent publiquement, mais de manière à résonner dans l'histoire intime de chacun. Les textes bibliques ou les objets rituels peuvent aussi aider à donner du sens à des événements du quotidien. Par exemple, un étudiant me racontait qu'il avait de la peine à décider s'il fallait donner de l'argent aux personnes

mendiant dans les rues. Il pensait alors à ce que Jésus aurait fait dans ce cas avant de décider de donner l'aumône. L'image de Jésus, construite à partir de son expérience des textes bibliques, est ainsi mobilisée et utilisée comme ressource symbolique pour élaborer cette situation sinon indécidable.

Une telle analyse suggère que, indépendamment des questions proprement religieuses et éthiques, les systèmes religieux offrent en principe un cadre social et psychique susceptible de satisfaire la plupart des besoins psychiques les plus fondamentaux de la personne. En particulier, ils offrent aux personnes du matériel symbolique et des procédures permettant d'en faire usage comme ressources symboliques pour donner du sens aux événements qu'elles vivent.

3. Religions et transition de la jeunesse

La jeunesse peut être décrite comme comprenant un grand nombre de ruptures et de transitions. Les ruptures sont des événements qui sont perçus comme remettant en question quelque chose qui jusque là allait de soi, était régulier, compris, ou garanti. Par exemple, commencer des études, quitter sa maison, ou vivre la fin d'une relation amoureuse peuvent être vécus comme des ruptures par une personne. Ces ruptures perçues sont suivies de processus de transition, durant lesquels la personne essaye de retrouver un équilibre, un sentiment de continuité. On peut donc décrire la jeunesse comme une période qui remet particulièrement en question la personne dans ses besoins fondamentaux, mais aussi plus spécifiquement:

- 1) D'abord, une rupture remet en question le sentiment d'intégrité de la personne, son lien aux autres et son rapport à soi. Une rupture appelle des remaniements identitaires : la personne doit à la fois se repositionner face aux autres, et se voir positionnée par les autres ; cela l'amène aussi à se définir autrement pour elle-même.
- 2) Les ruptures demandent souvent de nouvelles connaissances et apprentissages, qui doivent permettre à la personne d'être compétente dans un nouveau cadre d'expérience, de le rendre plus prédictible et régulier, et d'y nouer des liens sociaux ;
- 3) Cela demande que la personne donne sens à cette rupture. Cela implique que la personne élabore symboliquement les émotions que le changement et les nouveaux apprentissages provoquent, et puisse ces événements au sens de qui elle est. Cette élaboration symbolique va donc être déterminée par:
 - 1) Le sens de la continuité de la personne, donné par une perspective temporelle qui intègre le passé et soit orienté vers le futur ;
 - 2) Le système d'orientation de la personne, fait d'un certain nombre de principes et de valeurs lui permettant de se piloter, de décider dans quelles actions s'engager ou non, pourquoi cela vaut la peine de repousser certaines satisfactions ou de persévérer dans un effort, etc.

En théorie, nous pourrions nous dire qu'un système religieux devrait très bien pouvoir satisfaire ou soutenir le travail de transition de la jeunesse. Toutefois il n'est pas certain que cela soit le cas ou que les jeunes personnes fassent appel aux systèmes religieux comme ressources. En effet, aujourd'hui se pose avec insistance la question de l'abandon des religions par les jeunes personnes. Nous pouvons donc nous demander en quoi les systèmes religieux que les personnes rencontrent leur permettent, ou non, de satisfaire les besoins juste évoqués. Il faut aussi se demander si, de fait, les personnes ne trouvent pas

des moyens plus efficaces, plus faciles d'accès, ou laissant plus de marge d'action pour faciliter le travail de transition de la jeunesse et leurs autres besoins psychiques de base.

Pour tenter de répondre à ces questions, je présente le cas particulier de personnes très religieuses qui vivent la rupture de s'installer dans un environnement séculaire. Leur système religieux leur permet-il de trouver les ressources symboliques dont elles ont besoin ? Et si ce n'est pas le cas, pouvons-nous nous servir de cet exemple pour tenter de comprendre ce qui se passe chez les personnes qui ne viennent pas d'un environnement religieux ?

4. Un exemple de transition : les jeunes juifs religieux dans un monde séculaire.

L'exemple suivant est tiré d'une recherche portant sur les usages de ressources symboliques dans les périodes de transition. Dans ce cadre, j'ai effectué des entretiens avec de jeunes juifs d'une vingtaine d'années, qui ont tous grandi dans des milieux orthodoxes en Angleterre et qui, à la fin de leurs études secondaires, ont passé une année ou deux dans une Yeshiva en Israël. Une Yeshiva (pluriel : Yeshivot) est une école de type rabbinique, où l'on étudie le judaïsme traditionnel dans une forme orthodoxe, c'est-à-dire avec un très haut respect pour les lois du judaïsme.

La Yeshiva comme cadre social, symbolique et psychique

Le judaïsme, qui comprend 613 Mitzvot, devoirs et interdits, peut être compris comme à même d'offrir un « système d'orientation » cohérent aux personnes. On peut y distinguer des principes fondamentaux, très généraux et englobants, des règles générales, fixant des catégories d'actions, et des règles relativement spécifiques et s'appliquant à des situations précises. Parmi les principes fondamentaux du judaïsme se trouve la reconnaissance du Dieu unique comme créateur, ainsi que l'importance de la relation qui le lie à chaque personne humaine. Les règles générales semblent en découler ; elles fixent notamment que la personne doit s'améliorer, et chercher à améliorer le monde. Elles fixent également le devoir d'enseigner la tradition, et donc d'étudier. Cette règle est très importante : elle est répétée plusieurs fois dans les prières quotidiennes, est au cœur de contes, de légendes et de l'histoire du peuple. L'éducation religieuse est en effet l'un des moyens importants par lequel la personne peut se rapprocher de Dieu, se connaître et connaître le monde, et donc d'honorer les principes généraux. La religion juive comprend en outre des règles spécifiques qui guident notamment l'alimentation, les règles d'hygiène, les modalités de rapports interpersonnels, etc.

La Yeshiva donne un cadre qui garantit ou facilite le respect de la plupart de ces règles. D'une part, la vie en Yeshiva est organisée autour de l'idée de l'importance de la transmission et de l'apprentissage de la tradition. Les jeunes gens y consacrent leur temps essentiellement à l'étude des textes : le pentateuque, mais aussi le Talmud, le texte qui dicte les conduites quotidiennes, la littérature post-biblique, et ses multiples et infinis commentaires. Ils étudient aussi la liturgie, et parfois la philosophie et des disciplines annexes. Sous l'autorité des rabbins, les étudiants travaillent en paires – on apprend avec un Haver, un « ami » avec qui l'on dialogue sur un texte (pas nécessairement pour se mettre d'accord, au contraire, pour argumenter !). Une grande partie de l'étude consiste à trouver des contradictions dans le texte, ou entre textes, et à les résoudre en faisant appel à d'autres parts du texte en utilisant des techniques herméneutiques. La tradition permet aussi en principe d'essayer de définir l'extension d'un passage textuel à une situation nouvelle de la vie quotidienne, par des principes analogiques et déductifs. D'autre part, la vie en Yeshiva quotidienne est organisée de telle manière que l'on peut en principe

respecter le mieux possible les Mitzvoth – manger cachère, prier, respecter les fêtes, éviter les comportements interdits etc. Ainsi, un juif religieux qui vit en Yeshiva peut avoir l'impression qu'il est dans les meilleures conditions possibles pour accomplir le devoir de s'améliorer par ses études, et d'effectuer des actions quotidiennes pures, et donc, ainsi, de pouvoir s'approcher de Dieu.

Par ailleurs, d'un point de vue psychologique, les besoins psychiques fondamentaux paraissent superbement étayés dans le cadre de la vie en Yeshiva :

- 1) La vie y est prédictible et régulière ; les actions quotidiennes peuvent être définies en accord avec les croyances et principes, donnant un sentiment de cohérence ;
- 2) La Yeshiva offre un espace social où les personnes sont sûres de rencontrer d'autres personnes comme elles – elles partagent une identité, un projet, un devoir, une inscription dans un récit transgénérationnel ;
- 3) Le cadre de la Yeshiva est séparé du monde extérieur, et régulé par les rabbins et le rabbin en chef. Les jeunes personnes y trouvent la légitimité et un espace de liberté nécessaire à l'exploration de leur croyance, et la poursuite de leur curiosité religieuse, existentielle ou mystique. Dans ce cadre, les personnes peuvent donc expérimenter des espaces personnels, des espaces partagés et collectifs, et des espaces imaginaires.

La rupture : quitter la Yeshiva pour le monde séculaire

Les jeunes personnes que j'ai interviewées ont fait l'expérience de ce cadre et l'ont quitté pour aller étudier dans une Université séculaire en Angleterre. Ils étudient souvent à la demande de leurs parents, pour se garantir l'accès à une profession rémunérée. Beaucoup quittent la Yeshiva à contrecœur : la vie de la Yeshiva leur plaît, ils ne voient pas bien pourquoi leurs parents exigent ces études laïques. De plus, les rabbins des Yeshivot ne les soutiennent pas dans cette difficulté : il semble que beaucoup disent plutôt que ces jeunes devraient rester à la Yeshiva et devenir des érudits talmudistes. En quittant la Yeshiva, ces jeunes affrontent donc une rupture importante de leur quotidien, à laquelle ils n'ont pas été préparé. Les jeunes parlent de « split », de coupure entre deux mondes qui s'excluent l'un l'autre. Ce split est violent, et plusieurs mois sont parfois nécessaires pour s'en remettre. Comment peut-on comprendre ce split? Qu'est-ce qui se passe pour un orthodoxe dans un monde séculaire? Nous pouvons voir comment chacun des aspects du cadre offert par la Yeshiva est remis en question, et avec lui, la satisfaction des besoins de la personne.

Arriver dans un environnement séculaire marque d'abord la fin de la belle adéquation entre principes et actions, et avec elle, cette cohérence offerte par le cadre de la Yeshiva. Les principes fondamentaux – croyance en Dieu, devoir de se parfaire – demeurent ; mais le monde dans lesquels réaliser les règles générales, les situations et les objets du quotidien à guider à l'aide de règles spécifiques, sont radicalement différents de ceux offerts par l'environnement autrefois familier des jeunes. Ensuite, la rupture fait changer radicalement le contexte de vie quotidien – l'environnement, les autres, les situations, la nourriture – ce qui remet en question le sentiment de continuité identitaire. Les étudiants qui arrivent à l'Université doivent également faire face à foule de situations nouvelles et imprévisibles, notamment lorsqu'il s'agit de toutes les actions concrètes – où acheter de la nourriture cachère et ou manger, comment s'occuper de son linge, comment passer le temps seul dans sa chambre mais aussi réorganiser leur système de règles et d'orientation. Ils doivent aussi décider comment se socialiser avec les non-juifs, si ces

derniers ne se voient que dans des pubs le vendredi soir pour boire, alors qu'eux-mêmes prient le vendredi soir et que leur croyance leur interdit les lieux d'amusement public... Enfin, les étudiants sont maintenant soumis aux règles et aux horaires de la vie académique. Comment vont-ils, hors Yeshiva, maintenir un espace pour leur pratique religieuse, telle qu'ils l'ont pratiquée, mais aussi, telle qu'elle fait part de leur exploration personnelle?

5. Ressources pour la transition

La Yeshiva offre un cadre de vie et un cadre de pensée aux personnes ; elles y trouvent un fort isomorphisme entre le système qui organise les actes et les personnes, et leur système internalisé de valeur et d'orientation. La question qui se pose alors que les personnes quittent la Yeshiva est de savoir si leur cadre « interne » est assez solide pour se maintenir sans le support du cadre « externe », social, offert par la Yeshiva. Pour prendre une image, si le monde séculaire est un bas-fond marin, un monde construit sur un système religieux comme la Yeshiva peut être vu comme un sous-marin ; la question devient alors, ce sous-marin offre-t-il de bon scaphandre à ses habitants lorsqu'ils sortent explorer les abysses?

Structures et ressources sociales pour la vie quotidienne

Dans leur nouvelle université d'accueil, les jeunes personnes peuvent rejoindre la communauté juive locale. Certains ont d'ailleurs choisi cette université pour cette raison. Cette communauté joue un rôle très important dans la gestion de la transition hors de Yeshiva. En effet, dans cette communauté se trouve un petit groupe d'orthodoxes ; ils organisent, en partie avec le rabbin, des moments de rencontre pour les prières quotidiennes et pour l'étude du talmud, un système de distribution de nourriture cachère et de repas en commun, des repas de fêtes ensemble, et des activités de loisirs et de discussions soit entre juifs de différente obédience, soit seulement entre orthodoxes. Ainsi, les juifs orthodoxes peuvent recréer une structure sociale similaire à celle qu'ils ont connue en Yeshiva, cette fois distribuée dans le temps et l'espace : ils passent leur journée à courir de leur chambre au lieu de prière, à leurs cours, aux lieux de rencontre, etc.

Cette structure leur permet de ponctuer le temps de la journée, et de lier le présent avec le passé de la Yeshiva ; en ce sens elle renforce le sentiment de continuité. Elle leur permet de développer des amitiés avec des personnes vivant les mêmes difficultés qu'eux, et de s'approcher d'un rabbin qui connaît bien les problèmes qui se posent au quotidien et peut les aider à les gérer. Elle leur rappelle aussi qu'ils font partie d'un « nous », d'une communauté de semblables, qui leur permet aussi de se tenir à l'écart des personnes trop différentes. Elle leur permet enfin de retrouver les espaces sociaux, privés, et d'exploration de textes.

En ce sens, la structure sociale médiatise l'adaptation des jeunes au nouvel environnement en renforçant leur « cadre interne » ; elle leur offre des personnes-ressources qui peuvent les aider à gérer des situations nouvelles ; elle renforce le sentiment d'identité de la personne mis en péril – sa cohérence, sa continuité.

D'autres ressources tirées de l'expérience du monde sont mobilisées pour gérer les inconnues du quotidien, comme par exemple des stratégies pour gérer les rapports aux autres et à ce monde. Par exemple, Dinah trouve des petits gags ou des histoires-type pour expliquer simplement pourquoi elle ne mange pas les repas de cafétéria à tous ceux qui le lui demandent ; Abraham utilise l'image de la Yeshiva pour justifier ses difficultés

à étudier les textes religieux avec son nouvel emploi de temps : la communauté, c'est comme la vie de Yeshiva en plus petit, alors c'est normal qu'il y ait moins de temps pour étudier les textes.

Conduites religieuses comme ressources pour l'identité

Les jeunes juifs que j'ai interrogés sont assez conscients du fait que les pratiques religieuses sont constitutives de l'identité – agir une religion par le rite, s'y engager corps et âme, le faire avec discipline et régularité, c'est se constituer en être religieux. Par exemple :

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'essaie de comprendre ce que je fais, j'essaie de l'intégrer.. Donc c'est important. Mais c'est plutôt parce que je le fais que c'est important (Abraham).

Ils sont aussi conscients du rôle des conduites elles-mêmes :

En fait, le judaïsme c'est une religion très pragmatique. Je veux dire.. Tu dois faire quelque chose à un certain moment, cette autre chose à cet autre moment, tu vois, tu dois manger la matzah (le pain ayzme mangé à la Pâque), ensuite tu vas dans la Souccah (la cabane de la fête des cabanes).. Je veux dire : c'est une religion du faire. (Eli).

Ils sont aussi très conscients que leur identité est liée au groupe, et que leurs pratiques les ancrent dans un certain lieu de l'histoire et de la culture ; ils reconnaissent l'importance des rabbins qui les ont précédés et de la tradition, et ils ont clairement l'intention de la transmettre – par exemple en devenant enseignants, ou animateur de camps de vacances.

Parce qu'ils sont conscients du fait que ces pratiques religieuses font partie de leur identité, ils savent aussi que la réalisation de ces pratiques détermine leur bien-être :

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.

Ainsi, après la rupture, continuer à étudier les textes religieux permet de maintenir un lien avec qui l'on était avant. Les personnes agissent ainsi avec des règles profondément internalisées avant la rupture, mais aussi, elles sont conscientes de leur pouvoir restructurant. En traduisant de principes généraux en actions concrètes, cela renforce leur identité et leur sentiment de continuité. Le problème est que ces aspects de la vie sont internes à la vie religieuse ; ils renforcent les personnes mais ne leur permet pas de se lier avec le monde environnant et les nouvelles situations qui se présentent à elles.

Ressources pour étudier

Certains éléments liés à l'étude de la tradition juive sont mobilisés par les jeunes juifs comme ressources pour aborder leurs études universitaires, créant ainsi des « passerelles » entre le monde juif et le monde séculaire.

L'apprentissage religieux de texte développe des modes de raisonnement particuliers, qui sont dialogiques, et pas strictement logico-déductifs. Face à un texte, il s'agit de poser des questions, décomposer des problèmes, répondre par associations etc. Beaucoup des

ces raisonnements sont liées à des questions d'application de règles et de lois dans de nouvelles situations.

Certains étudiants racontent ainsi comment ils appliquent ce mode de pensée aux textes qu'ils étudient en classe à l'Université. Un jeune homme me dit que, lorsqu'il analyse un texte littéraire, on lui reproche d'être trop légalistes – ce qui se comprend s'il utilise un mode de raisonnement talmudique ! D'autres retiennent de la tradition une attention spécifique à l'étymologie des mots – ce qui est très important en hébreu où le mot est construit sur une racine simple ; ainsi, un étudiant raconte son travail universitaire en partant spontanément de l'étymologie des mots. Enfin, certains retiennent de l'étude des textes religieux une certaine attitude épistémologique, qui peut être transportée aux textes laïques. Dinah m'explique que, partant du principe que tout texte peut enseigner quelque chose, elle aborde tout texte avec une attitude d'ouverture :

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. (..)

Si l'étude des textes religieux la rend attentive aux textes littéraires, elle attend aussi de son ouverture aux textes littéraires qu'ils lui permettent de lire la vie de manière plus adéquate :

Etudier l'Anglais. Il semble que ça soit essayer d'écouter très fort, et d'essayer de saisir ce qui a été dit dans un texte (..) J'espère que, je ne sais pas, qu'étudier l'Anglais ça,, Une partie de ce que j'aimerais apprendre c'est – à écouter les textes, mais j'espère que ça m'aidera à mieux écouter les gens.

Ces exemples montrent comment des manières de penser tirées de la tradition juive permettent à ces jeunes de lier les textes qu'ils lisent dans leur cadre de leur pratique religieuse à des textes abordés dans leurs études universitaires. Si ces ressources deviennent des passerelles entre deux mondes, ces passerelles n'en sont pas moins simplement intertextuelles. Ces jeunes personnes peuvent-ils relier leur expérience du monde religieux et du monde laïc de manière plus générale, peuvent-ils s'ajuster à leur nouvel environnement tout en continuant à vivre leur foi ?

Il faudrait pour cela que les personnes arrivent à donner du sens à la rupture de l'entrée dans le monde laïc et à la transition elle-même, qu'elles puissent donner sens à la coexistence forcée de deux sphères d'expériences – la vie religieuse et la vie universitaire. Je m'attendais à ce que la tradition juive soit mobilisée à cette fin. En effet, elle permet de développer des compétences à lier des situations inconnues à des textes connus, et offre une foule de ces textes où les ancrer. Or, contrairement à mes attentes, il est apparu que les jeunes gens interrogés ne mobilisent pas d'éléments tirés de leur expérience religieuse pour donner sens à cette rupture. Comment expliquer cela ?

Il semble que la difficulté des jeunes personnes à faire usage de ces textes vient en partie de ce que les Yeshivot n'aident pas à rendre les textes vivants. Le rabbin de la communauté explique que ces études religieuses examinent surtout de vieilles questions légalistes, sans les mettre en rapport avec des questions qui touchent les jeunes. Comme indiqué plus haut, les rabbins de Yeshiva découragent les jeunes à aller à l'Université. Ainsi, il semble que les Yeshivot désavouent la transition des jeunes vers le monde séculaire. Ce faisant, il semblerait qu'elles délégitiment l'usage de textes religieux comme ressources pour penser cette transition ou la vie dans un monde laïc. La sphère d'usage des textes religieux est alors limitée au monde religieux, et limitée par les

rabbins, figures de l'autorité fortement intériorisées par ces jeunes. Quelles sont alors les ressources qu'utilisent ces jeunes pour penser leur rapport au monde laïc ?

Ressources symboliques pour donner sens à la rupture

Les jeunes personnes interrogées mobilisent et font usage de ressources symboliques trouvées en dehors de la tradition pour donner sens à leur transition et à la coexistence de deux sphères d'expérience. Par exemple, Abraham explique qu'il a commencé à recoller les parties disjointes de sa vie en lisant un livre de psychologie populaire sur la psychologie transactionnelle :

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 pour soi – pour ce qu'on veut, et huit heures pour dormir. Comme ça, je trouve que c'est un modèle assez utile.

Ici, la ressource permet minimalement d'articuler l'expérience religieuse et l'expérience laïque ; tout en arrivant à les lier au niveau métaphorique (puisqu'elles font partie d'un même mouvement cardiaque), elles semblent demeurer cloisonnées dans les pratiques.

D'autres usages de ressources permettent d'offrir une narration plus complexe des liens entre les expériences de vivre dans deux mondes. Ainsi l'usage de récit que fait Eli :

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 un 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.

Le Jeu des perles de verres présente en effet le récit d'un brillant garçon qui est élu par un maître et invité à rejoindre une école ésotérique. Le récit parle en partie de son départ de cette école, chargé d'un savoir rare, alors qu'il s'engage dans le vrai monde et qu'il doit apprendre à y vivre. Le récit paraît avoir des similitudes avec la vie d'Eli – lui aussi est un bon élève, qui fait partie des élus qui consacrent leur vie à l'étude de la tradition juive, forme de savoir ésotérique ; lui aussi se retrouve dans un monde réel qui lui résiste. Certaines de ces similitudes sont structurelles (le schéma du récit), d'autres sont liées au contenu (le jeune homme, les tensions entre savoir sacré et savoir profane), d'autres enfin sont des similitudes de qualité émotionnelle (les anxiétés et peurs). Eli a probablement été absorbé par ce livre qui entrainait en résonance avec sa propre expérience ; il a vraisemblablement également vécu la résolution du conflit proposé par le livre. Avec le récit, il a pu développer une empathie avec le personnage principal, adopter sa perspective sur les choses ; c'est « comme si » il avait pu, dans les souliers du personnage, expérimenter de manière imaginaire le passage d'un monde à l'autre, la mise en lien de ces mondes, et les transformations du personnage qu'il s'ensuivent. Il a donc pu explorer de manière imaginaire cette transition, il a pu la « répéter » dans un espace protégé, et de cette manière, se préparer à la vivre dans le monde. Ainsi, par le détour de l'imaginaire, le récit permet de donner une forme pensable à une situation impensable – faire coexister deux mondes – et, grâce à cette mise en forme symbolique, peut la transformer – les mondes cloisonnés sont maintenant liés.

Dans ces deux exemples, les jeunes gens trouvent des éléments culturels dans leur environnement, et les utilisent comme ressources symboliques pour donner sens à la transition qu'ils vivent. Ces ressources leur permettent d'étendre leur répertoire symbolique dans une sphère d'expérience dans laquelle la tradition religieuse ne semble pas pouvoir être appliquée. Pour revenir à l'image du scaphandrier, on peut dire que ces jeunes gens utilisent ces ressources symboliques pour réparer leur costume de scaphandrier.

Nous disions que la Yeshiva avait probablement rendu caduc l'usage de ressources religieuses pour donner sens au monde extérieur et la transition vécue. Mais une fois hors de la Yeshiva, et loin de l'influence de leurs autorités, ces jeunes ne peuvent-ils pas malgré tout apprendre à faire usage de la tradition comme ressource pour penser leur rapport au monde laïc ?

Dans la ville où j'ai fait cette recherche, une grande part du travail pastoral mené par le rabbin allait dans ce sens. D'une part, il proposait de mettre en rapport les textes religieux avec des problèmes concrets du monde quotidien. Le rabbin organisait ainsi des groupes de discussion où il distribuait des collages de textes du Talmud, pour guider la discussion vers des problèmes contemporains, comme la gestion de poubelles ou les pubs de la ville. Ces groupes de discussion, à midi autour d'une distribution de petits pains et de saumon, rassemblaient des orthodoxes et des juifs moins religieux. Les juifs religieux ont d'abord été surpris, puis se sont pris au jeu ; le rabbin m'a expliqué que ces discussions ont parfois offert un espace pour des discussions très chargées émotionnellement ; c'était comme si les jeunes gens découvraient qu'ils pouvaient utiliser le langage biblique qu'ils connaissaient sur le bout des doigts, pour enfin dire des choses qui les concernaient. D'autre part, le rabbin et certains étudiants explorent aussi les textes pour montrer que la tradition elle-même défend un mode de vie « intégré », qui encourage les juifs pratiquants à se lier au monde plutôt qu'à s'isoler avec des textes. Ainsi, il semble que dans un certain cadre protégé, une figure comme ce rabbin peut venir modifier la définition de la situation d'étude, et guider l'usage de textes vers de nouvelles sphères d'application. Dans un tel espace, le jeune peut apprendre à voir que le texte a non seulement une signification partagée par la tradition, mais encore, qu'il peut avoir un sens pertinent pour sa vie ; le texte religieux peut alors devenir une ressource symbolique.

Conclusions

Sur la base d'une définition des besoins fondamentaux de la personne, j'ai proposé de voir les ruptures dans la vie des gens comme étant suivies de périodes de transition pendant lesquelles les personnes doivent redéfinir leur identité, développer des connaissances particulières, mais surtout, conférer du sens à ce qui leur arrive. J'ai ensuite dégagé deux manières dont un système symbolique permet d'étayer ou de faciliter ce travail de transition. D'une part, il est souvent un tout organisé de règles et de pratiques qui renforce l'identité et le sens d'appartenance, et offre des connaissances de manière assez automatique. D'autre part, un système symbolique peut mettre à disposition de la personne un certain nombre d'éléments culturels. La personne, alors plus active, peut y trouver des éléments culturels qui vont lui permettre de gérer une situation spécifique ou de donner du sens à un événement donné. J'ai utilisé la notion de ressource symbolique pour parler de cette manière active de faire usage d'un élément culturel. Faire usage d'une ressource symbolique, c'est mobiliser un élément culturel ou

symbolique à disposition dans un système culturels ou religieux (comme par exemple des textes bibliques) ou dans l'environnement (comme par exemple des films, des livres ou des chansons) et en faire usage pour faire quelque chose – se redéfinir, gérer ses émotions, comprendre ses relations à autrui, ou au monde – pour construire du sens.

Finalement, je voudrais revenir à la question de la manière dont on pourrait renforcer l'attractivité des systèmes religieux aujourd'hui. Il me semble qu'il devrait être possible de miser sur la souplesse et la force des outils qu'un système religieux peut offrir pour donner du sens. Cela pourrait se faire en mettant en place des manières d'enseigner à faire usage d'éléments religieux comme ressources symboliques pour questionner des problèmes réels qui mettent la personne et son intégrité en danger. Si la religion ne se met pas à disposition des personnes qui pourraient en faire usage, celles-ci vont simplement chercher leurs ressources symboliques ailleurs.

Références indicatives

- Benson, C. (2001). *The Cultural Psychology of Self*. London: Routledge.
- Billig, M. (1987/1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brentano, F. (1874/1995). *Psychology from an empirical standpoint*. London & New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge (MA)/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- De Lange, N. (2000). *An Introduction to Judaism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deconchy, J. P. (1973). Systèmes de croyances et comportements orthodoxes. *La Recherche*, 4 (30), 35-42.
- Duveen, G. (2000). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.) *Social Representations: Introductions and Explorations*. Oxford: Blackwell.
- Geertz, C. (1972). La religion comme système culturel. In R.-E. Bradbury, C. Geertz, M.-E. Spiro, V.-W. Turner, & E.-H. Winter (Eds.), *Essais d'anthropologie religieuse* (pp. 19-66). Paris: Gallimard.
- Green, A. (2000). *André Green at the Squiggle Foundation*. Ed. J. Abrams. London: Karnac Books.
- Grossen, M & Perret-Clermont, A. N. (Eds). (1992). *L'espace thérapeutique, Cadres et contextes*. Neuchâtel (Switzerland)/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Heath, S. B. (1996). Ruling Places: Adaptation in Development by Inner-City Youth. In R. Jessor Colby, A., & Shweder, R.A (Eds.), *Ethnography and Human Development, Context and Meaning in Social Inquiry* (pp. 225-251). Chicago: University of Chicago.
- Lawrence, J. A., Benedikt, R., & Valsiner, J. (1992). Homeless in the Mind: A Case-History of personal Life in and out of a Close Orthodox Community. *Journal of Social Distress and the Homeless*. 1, (2), 157-176.
- Levinas, E. (1982). *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*. Paris: les éditions de minuit.
- Nathan, T. (1991). « De la fabrication culturelle des enfants », réflexions ethno-psychanalytiques sur la filiation et l'affiliation. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 17, 13-22.

- Nathan, T. (1992). Tuer l'autre ou la vie qui est en l'autre. *Nouvelle revue d'Ethnopsychiatrie*, 19, 37-54.
- Obeyskere, G. (1977). Psychocultural Exegesis of a Case of Spirit Possession in Sri Lanka. V. Crapanzano & V. Garrison (Eds). *Case Studies in Spirit Possession* (pp.235-294). New York (etc.): John Wiley & Sons.
- Ouaknin, M.-A. (1986/1993). *Le Livre brûlé*. Paris : Lieu commun.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2001). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, 1., 12-15.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). Identité et filiation. Quelques réflexions. In G. Limentani G. & C. Pontecorvo (a cura di). *Aiutare a pensare. Itinerario di un ebreo* (pp. 121-125). Firenze (Italia): Giuntina ,
- Perret-Clermont, A. N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In *Actes du Colloque "Constructivismes: usages et perspectives en éducation"* (pp. 65-82). Genève: Service de la recherche en éducation, cahier 8.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T. & B. Burge (Eds). (2004). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Potok, C. (1967/1992). *The Chosen*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Steinsaltz, A. (1996). *La Rose aux Treize Pétales*. Paris: Albin Michel.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks/London: Sage Publication.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of Semiotic Mediation in Human Development. *Human Development*, 2&3, (44), 84-97.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 99-174). Oxford: Blackwell (Based on a 1930 English-language manuscript given by Luria to Michael Cole).
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott, D. W. (1971/2001) *Playing and reality*. Philadelphia/Sussex: Bruner Routledge.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415-448.
- Zittoun, T. (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, T. (1999). *Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique juive et à son utilisation contemporaine*. CD-Rom édité par le Centre romand d'études herméneutiques.
- Zittoun, T. (2005a). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2005b). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich: InfoAge.